

Gruppo Redazionale: Bello Daniela, Berrettini Paola, Berti Daniela, Bolognese Mario, Cannito Marco, Cassone Francesco, Catti Giovanni, Di Capita M. Antonietta, Economi Claudio, Ferrando Maria, Labarile Oronzo, Loos Sigrid, Miceli Arcangela, Montevocchi Silvia, Ronda Lino, Salvarani Brunetto, Savi Angelo, Sechi Saveria, Tosolini Aluisi, Turbini M. Teresa, Vittori Rita, Zavalloni Gianfranco.

Collaboratori: Amadei Danilo, Calidoni Paolo, Cernesi Claudio, Ghirardi Orlando, Manca Agnese, Manzia Lucilla, Martirani Giuliana, Monzardo Concetta, Negro Maria, Norberini M. Teresa, Novara Daniele, Panunzi Rita, Presta Maria Laura, Raumi Cristina, Raminzoni Gianni, Siniscalchi Sabina, Stefani Gino, Stefani Olga, Testa Ferdinando, Zavalloni Daniele.

Direttore responsabile: Domenico Milani

Impaginazione: Studio Zani (PR)

Direzione, Redazione e Amministrazione: Viale San Martino, 8 - 43100 Parma - Tel. (0521) 54357-583301 - Fax: (0521) 583340 c.c.p. N. 13601430
Quota annuale di abbonamento alla Rivista (10 numeri da giugno a maggio) L. 20.000. Prezzo di un numero separato L. 2.000

Abbonamenti CEM/estero:

Europa: via sup. 36.000 Lire - via aerea 41.000 Lire
America e Asia: 54.000 Lire
Africa: 51.000 Lire
Oceania: 65.000 Lire

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

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

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

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



ANNO XXI N. 7

SETTEMBRE 1990



SOMMARIO

LA LINEA	VERSO UN'EDUCAZIONE INTERCULTURALE <i>La Direzione</i>	3
HEVE'SHALOM	IL CUORE DI UN SOLDATO EBREO NEL PETTO DI UN PALESTINESE <i>La Repubblica</i>	4
LA NOTA DELLO PSICOLOGO	STEREOTIPO E PREGIUDIZIO: IL BINOMIO DELL'INTOLLERANZA <i>Rita Vittori</i>	5
APPROCCIO CULTURALE	L'IMMIGRAZIONE: PROBLEMA GLOBALE <i>Antonio Nanni</i>	7
SPAZIO NIDO	SUL SERIO E PER GIOCO <i>Angela Biagini</i>	10
ITINERARIO DIDATTICO	INCONTRARCI E COSÌ VOLERCI BENE <i>M.A. Di Capita e M.T. Turbini</i>	11
	STRANIERI A CASA "MIA" <i>Habte Weldemariam e Paola Berrettini</i>	13
	PEDAGOGIA DEI GESTI <i>L'altrascuola</i>	20
EDUCAZIONE ALLA DIFFERENZA NELLE DISCIPLINE SCOLASTICHE	DIFFERENZA E GEOGRAFIA <i>C. Economi</i>	23
ECOLOGIA A SCUOLA	TUTTO QUELLO CHE È BENE SAPERE... <i>G. Zavalloni</i>	25
I GRANDI CODICI	LA CHIAVE DI MOBY DICK <i>B. Salvarani</i>	28
MUSICA - ESPRESSIONE CORPOREA - GIOCO	OCCHIO ALL'ORECCHIO! <i>Mauro Carboni</i>	30
VOCI DAL TERRITORIO	GIOCHI DI RUOLO <i>Roberto Mazzini</i>	32
L'OPINIONE	BELLA SCOPERTA! <i>Erachito l'Oscuro</i>	34
FOTOGRAFIE E DISEGNI	<i>Angelo Costalonga e Vittorio Belli</i>	

VERSO UN'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

Senza una pedagogia interculturale non è pensabile che nelle nuove generazioni si formi una vera coscienza europea. Abbiamo l'impressione che tanto parlare dell'Europa dei popoli e dei cittadini sia soltanto un vezzo della peggiore retorica. Inchieste e sondaggi d'opinione ci dimostrano che la tanto esaltata cultura europea è ecumenica e cosmopolita nelle idee ma provinciale ed etnocentrica nei fatti. E i responsabili politici del Parlamento europeo lo sanno. C'è dunque molto da fare, a livello scolastico ed educativo, se vogliamo una società europea multietnica e pluriculturale in cui gli elementi di "differenza" siano vissuti in un rapporto di interfecondazione.

Si calcola che già oggi, in Europa, il dieci per cento dei 54 milioni di studenti siano "europei" (ossia non-nazionali nei diversi paesi). È un problema del tutto nuovo che richiede chiari orientamenti educativi e la formazione degli insegnanti secondo i principi e le metodologie della pedagogia interculturale. Anche in Italia il problema comincia a farsi sentire. Si stima che le scuole italiane siano frequentate da circa 40 mila studenti non nazionali, mentre gli studenti stranieri che frequentano le nostre Università sono settemila. Il problema della pedagogia interculturale è qualcosa di più ampio e di più complesso del tradizionale problema del bilinguismo. Ma ancora non è stata emanata nessuna direttiva in proposito, mentre si attende la pubblicazione di una carta per l'educazione interculturale che una commissione europea sta elaborando da tempo. Questa assoluta mancanza di orientamenti è molto grave. Si pensi soltanto che sono ben 114 le provenienze geografiche dei ragazzi stranieri presenti nelle scuole italiane.

Al primo posto figurano, inaspettatamente, i bambini provenienti dalla Cina, poi da Stati Uniti, Germania, Jugoslavia, Marocco, Polonia, Etiopia.

Nelle raccomandazioni formulate dal Parlamento europeo per le politiche educative in ambito comunitario si chiede di rafforzare notevolmente il ruolo dell'educazione civica in tutto il curriculum scolastico per promuovere l'attaccamento ai valori e alla pratica della democrazia e del pluralismo, alla tolleranza e al reciproco rispetto tra gli esseri umani nonché al senso di responsabilità civica. Si raccomanda, ancora di "favorire l'apprendimento delle lingue e delle culture minoritarie in un'ottica di apertura sia verso le comunità minoritarie sia verso il mondo extracomunitario". Si suggerisce di elaborare e di diffondere un manuale europeo di educazione civica e un manuale europeo di storia contemporanea.

Ma l'attenzione maggiore deve essere rivolta alla formazione civica degli educatori, "rendendoli sensibili al problema della relazione fra bambini e adolescenti di comunità diverse e iniziandoli infine alle metodologie pedagogiche adeguate".

In uno studio di "Italia-razzismo" sull'immagine dell'immigrato nel nostro paese si osserva che l'impatto etnico è un problema inedito per una società come la nostra, non abituata e non educata alla presenza di persone di etnia, religione, lingua, costumi differenti dai nostri.

IL CUORE DI UN SOLDATO EBREO NEL PETTO DI UN PALESTINESE



Per ulteriori informazioni e per l'acquisto di materiali didattici, rivolgersi a:
CEM - Via S. Martino, 8 - 43100 Parma
Telefoni (0521) 54357-583301 - Fax (0521) 583340.

Gerusalemme - Il cuore del soldato israeliano Zeev Traum, abbattuto tre giorni fa da un colpo sparatogli da ribelli palestinesi, batte da ieri sera nel petto dell'arabo Hanna Khader, un manager di 54 anni.

Il trapianto che ha salvato la vita del palestinese, è stato seguito con emozione profonda da un paese che appare ormai abituato più all'odio che al rispetto tra i due popoli. Solo un anno fa un caso identico, ma rovesciato, si concluse con la drammatica morte dei due uomini coinvolti. Nel dicembre scorso, la famiglia di un uomo d'affari israeliano, in pericolo di vita, chiese il cuore di un giovane palestinese ucciso poche ore prima dai soldati israeliani, nella città di Nabus. Dopo molte discussioni la famiglia rispose allora di no.

In questo caso, invece, è stata proprio la famiglia del donatore a dare uno straordinario esempio di apertura mentale, e di mancanza di odio, che ha toccato l'intero paese. "È incredibile, è incredibile. Semplicemente non ci posso credere", ha esclamato un famoso giornalista israeliano. Nell'ospedale Hadassah, dove l'operazione è avvenuta, decine di persone si sono recate a salutare e a congratularsi con la famiglia del palestinese sopravvissuto all'impianto.

Zeev Traum, di 43 anni, padre di quattro figli, del kibbutz di Yodfat, era ritornato nell'esercito per il suo periodo annuale di leva, quando è stato ucciso lunedì scorso, insieme a un suo compagno, da un colpo alla testa, mentre era di servizio su una jeep nella striscia di Gaza. L'attentato per il quale è stato usato un fucile Ak-47, potrebbe segnalare, secondo le autorità israeliane, un passo avanti nell'ormai tanto temuto ricorso alle armi da parte dell'Intifada.

La famiglia Traum, tuttavia, ha messo i suoi sentimenti umani avanti alle barriere del risentimento e dello scontro politico. C'erano tre persone infatti che avrebbero avuto bisogno di quel cuore; uno di loro era un arabo, gli è stato riferito. Ma, come hanno raccontato i dottori, i Traum hanno fatto sapere di non considerare questo un ostacolo. "Non posso dire quanto sono felice", ha semplicemente commentato ieri sera, singhiozzando, la moglie dell'arabo sopravvissuto all'operazione.

E il gesto appare tanto più significativo perché la famiglia Traum non è coinvolta in nessun movimento pacifista, né in nessuna attività politica. Il loro gesto, stando alle reazioni del paese, è sembrato a molti una straordinaria indicazione positiva in un clima estremamente teso: "Spero che questo sia lo spirito che regolerà presto le relazioni fra i due popoli", ha detto un deputato.

La Repubblica
venerdì 17 novembre 1989

IL SOGNO!

"Pensavamo a un piccolo villaggio composto da abitanti provenienti dalle diverse comunità del paese. Ebrei, cristiani e musulmani vi vivrebbero in pace, ognuno fedele alla propria fede e alle proprie tradizioni e rispettoso delle altrui, trovando in questa diversità una fonte di arricchimento personale.

Scopo di un tale villaggio: divenire una "scuola di pace". In ogni paese esistono accademie dove, per anni, viene insegnata l'arte della guerra. Ispirati dalla parola profetica: "... un popolo non alzerà più la spada contro un altro popolo e non impareranno più l'arte della guerra", noi volemmo creare una "scuola per la pace", perché anche la pace è un'arte: che non si improvvisa, ma deve essere insegnata".

B. Hussar, *Quando la nube si alzava*, Marietti, 1983, pagg. 120-121

Di fronte ai sempre più numerosi fenomeni di intolleranza nei confronti degli immigrati extracomunitari è necessario riflettere che, strettamente intrecciati alle cause socio-economico-politiche, esistono dei meccanismi individuali e di gruppo che li favoriscono.

La loro comprensione è importante in quanto, al di là del giustificarli, può indicare la modalità più equilibrata di reazione di fronte a tali atteggiamenti, superando il pericolo di «demonizzarli» o di darne giudizi moralistici.

LA NOSTRA VISIONE DEL MONDO

Ogni persona, da quando nasce, si costruisce man mano una sua visione del mondo, grazie all'interazione tra le sue esperienze oggettive e il suo mondo interiore. Siamo di solito inconsapevoli dello schema basilare della nostra configurazione del nostro mondo interiore, derivato dall'introiezione delle figure parentali.

Money-Kyrle¹, una psicoanalista appartenente alla scuola Kleiniana, ha individuato tre stadi dello sviluppo del nostro modello del mondo, che corrispondono a tre stati della mente.

1) *Lo stadio del monismo soggettivo*, caratterizzato dalla netta separazione tra buono e cattivo, bello e brutto, amico e nemico. Un mondo quindi popolato da fate e streghe, dove non esistono sfumature, ma tutto o è bianco o è nero.

Se questa distinzione può essere d'aiuto al bambino piccolo per poter classificare le sue esperienze e poter riconoscere i pericoli per la sua integrità fisica e psichica, nell'adulto può provocare distorsioni notevoli nella sua capacità di valutare le situazioni. Egli riterrà un "amico" una si-

STEREOTIPO E PREGIUDIZIO IL BINOMIO DELL'INTOLLERANZA

RITA VITTORI



tuazione o una persona conosciuta, ma soprattutto che riconosce e accetta come *simile a sé*. Alla categoria del "nemico" invece verranno ascritte tutte le situazioni o persone "sconosciute" (vedi straniero), e che sembrano possedere qualità che noi detestiamo inconsciamente in noi stessi.

2) *Lo stadio del realismo*: è caratterizzato dalla corretta percezione del mondo esterno ma viene negata ogni realtà psichica. La persona si sente inconsciamente responsabile della situazione degli altri e per sfuggire al malessere depressivo, è psicologicamente incapace di cogliere i sentimenti suoi e quelli degli altri.

La relazione con gli altri è caratterizzata da una triade di

sentimenti: il dominio, la svalutazione e il disprezzo.

Vengono ipervalutati gli aspetti materialistici della realtà (successo, denaro, comodità materiali), e negati gli aspetti emotivi e spirituali.

3) *Lo stadio del dualismo*: il passaggio al terzo stadio implica la capacità di decentramento psichico e la capacità della persona di identificarsi con altre persone e di percepire quindi il mondo anche dal loro punto di vista. Questo avviene se si riesce a tollerare la sofferenza insita nel vedere una realtà diversa dalle proprie aspettative, che viene attenuata progressivamente dall'interesse per il mondo e dal tentativo di modificarlo con la propria azione.

UN'IPOTESI SULLO STEREOTIPO E PREGIUDIZIO

Da quanto scritto, sono soprattutto le persone portatrici delle prime due visioni del mondo a reagire con più intolleranza di fronte a delle situazioni di cambiamento veloci sulla società.

Il cambiamento porta con sé una notevole dose di ansia e insicurezza sul domani e su ciò che avverrà ai propri figli. E questo, se si verifica in misura limitata e contenuta, è normale e può essere un fattore positivo. Quando invece questa ansia travalica limiti che la persona non riesce a tollerare, essa si crea uno schema mentale molto rigido con cui interpretare la realtà e le persone.

Lo "straniero", con la sua situazione di precarietà, fa riemergere il ricordo e la paura delle perdite di certe sicurezze (la casa, il lavoro, gli affetti familiari); e con essa anche il senso del fallimento, l'immagine infantile di essere disprezzato, indesiderato e non amato che ciascuno di noi porta nel profondo.

Per rimanere indenni da questi sentimenti ecco che le persone o gruppi si creano un'immagine degli altri, sulla base di inadeguate informazioni, con determinate caratteristiche negative che permetterà di disprezzarli per certe caratteristiche reali, che vengono esagerate, ma non inventate (stereotipo). Ad esse vengono poi associate opinioni e sentimenti negativi sostenuti perfino di fronte alla prova del contrario (pregiudizio)².

Una persona viene allora catalogata e valutata in base a tali modelli precostituiti, che hanno la funzione di allontanare da un pericolo presunto, ma che impediscono una conoscenza reale della persona concreta.

Il "marocchino", come *stereotipo*, ad esempio, raccoglie le caratteristiche di chi viene a rubare il lavoro agli italiani, che è sporco e puzza, che vuole comunque fregarti, che è vagabondo e dorme in macchina o per la strada, ecc..

Tutto ciò viene rifiutato e disprezzato proprio da quelle persone che nel passato hanno subito il peso della stessa discriminazione, e in quanto italiani — storicamente emigranti — incorriamo nel pericolo di far subire agli altri ciò che un tempo patimmo in suolo straniero. E questo meccanismo psicologico di massa, che E. Freud chiamò "identificazione" con l'aggressore, non è storicamente nuovo. Nel corso della storia, sia passato che attuale, è proprio il gruppo o il popolo oggetto di discriminazione e persecuzione a imporre ad altri la propria esperienza, quasi a vendicarsi di un dolore troppo grande per essere tollerato e giustificato.

Ma c'è anche chi, portatore della seconda visione del mondo, pensa solo a migliorare le proprie condizioni di vita nel migliore dei casi non preoccupandosi di ciò che succede intorno a lui, nel peggiore sfruttando proprio la condizione di bisogno estremo degli immigrati.

L'ALTRO CHE È IN ME

Ogni adulto dovrebbe ritenersi un educatore, perché in qualche modo ha contatto con i bambini e i ragazzi.

È importante che ciascuno diventi consapevole dei propri stereotipi e pregiudizi per poterli mettere, in seguito, in discussione, cercando di verificarne la fondatezza. Anche con i bambini occorre farli emergere senza colpevolizzarli, sia perché nascondono paure anche ataviche (si pensi che il nero richiama il buio,

una delle paure più radicate sia a livello filogenetico che autogenetico). Solo in un clima in cui il bambino (e anche l'adulto) non si sente giudicato può esternarli. Solo a questo punto l'esperienza diretta con un terzomondiale o altra figura può acquistare un significato pregnante: il confronto tra l'idea precedente l'esperienza e quella successiva agevola il suo mutamento e innesca quel processo di identificazione che fa scoprire che ciascuno è portatore della stessa umanità.

Ma l'altro che è in me non è solo colui che soffre, ma anche "l'intollerante". Questo non significa avallare determinati comportamenti, ma cercare di aprire un dialogo anche con lui per comprenderne le motivazioni non solo razionali, ma anche quelle più recondite. Solo così si può trovare una porta per entrare nel cuore anche dell'intollerante, che rispecchia una nostra parte non accettata, e da lì poterlo aiutare ad avere un atteggiamento più fiducioso e aperto verso gli altri.

BIBLIOGRAFIA

¹K. Money-Kyrle: *All'origine della nostra visione del mondo*, Armando, Roma, 1971.

²Tratto da "Training anti-razzista", a cura del COSPE, Firenze.

“I problemi di convivenza tra gli uomini vanno acquistando sempre di più dimensioni planetarie, per cui mentre si è chiamati a rispondere ad urgenze immediate, nello stesso tempo bisogna condurre un'azione che dia una mano alle nazioni d'origine degli immigrati, fino a rendere superflua la loro emigrazione dalla terra nativa”.

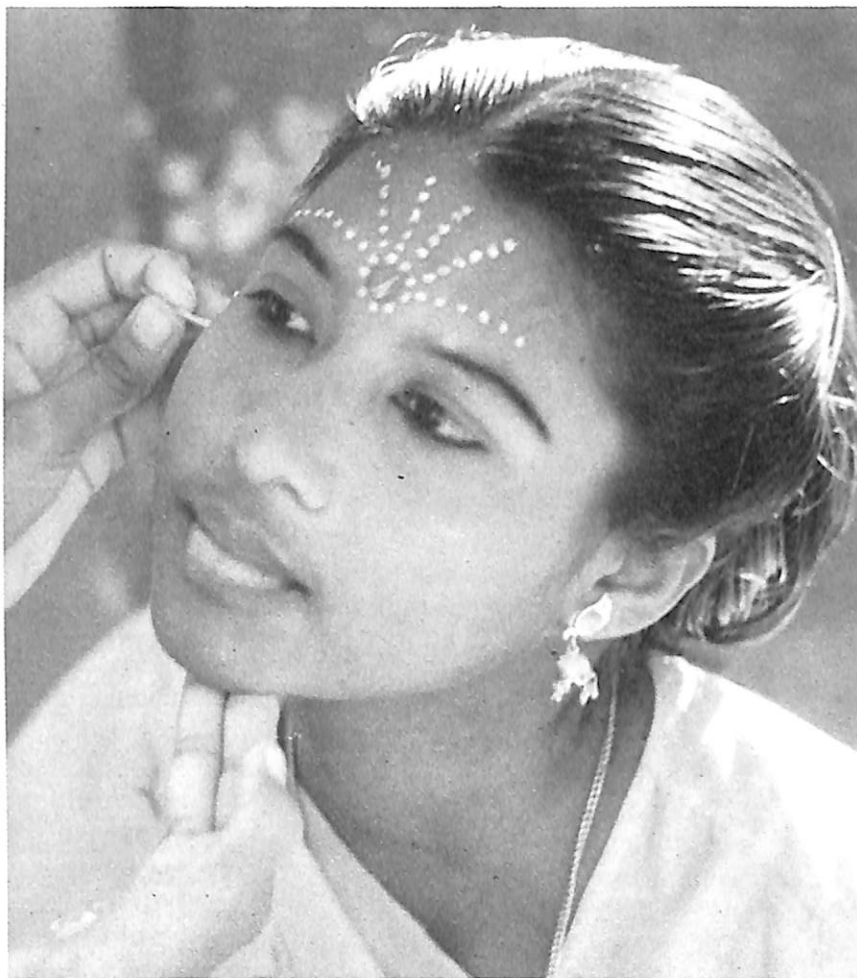
È questa una delle affermazioni più significative che troviamo nel documento dei vescovi italiani sulla presenza degli stranieri nel nostro paese: *“Uomini di culture diverse: dal conflitto alla solidarietà”* (25 marzo 1990).

L'immigrazione, infatti, pone nell'immediato un problema di accoglienza e di solidarietà congiunturale, ma potrà essere risolto soltanto nel quadro di un mutamento globale dei rapporti tra Nord e Sud del mondo. I flussi migratori non sono scindibili, quanto alle cause, dal problema della forte crescita demografica dei paesi del Sud, dalla povertà e dalla conflittualità che caratterizzano quella parte del mondo, dal bisogno di libertà, di sviluppo, di benessere e di dignità della gente. Perfino problemi come quello ambientale e del debito estero diventano cause ben identificabili di emigrazione. Non a caso si parla sempre più spesso di “eco-profughi”.

Il flusso immigratorio non è riconducibile unicamente ai cosiddetti “fattori di attrazione” dei paesi del Nord ma comprende anche precisi “fattori di espulsione” dei paesi d'origine. In generale, le cause sono da individuare — come si legge nel contributo del sociologo eritreo Habte Wel-demariam — in situazioni complesse che vedono la concorrenza di ragioni di varia natura: demografica, economica, sociale, politica, militare, culturale, ecologica.

L'IMMIGRAZIONE: PROBLEMA GLOBALE

ANTONIO NANNI



Si comprende, allora, perché è importante sottolineare fin da subito che l'immigrazione è, per sua natura, un problema globale e non settoriale. Se è vero che i paesi ricchi del Nord dispongono attualmente di quasi l'80% del prodotto mondiale pur avendo il 22% della popolazione del pianeta, allora non ci può meravigliare più di tanto se tante persone del Sud accettano lo sradicamento dalla loro terra per cercare altrove una soluzione più soddisfacente ai propri bisogni.

Non bastano misure di corto respiro o di semplice emergenza per dare una risposta vincente ai problemi dell'immigrazione. Senza una prospettiva globale che cerchi di

incrociare i due paradigmi immigrazione/cooperazione in un'ottica di solidarietà “strutturale” a livello internazionale, continueremo a produrre soltanto misure di tamponamento (numero chiuso, numero programmato...) con il pericolo di favorire processi di degenerazione come dimostrano i fatti di Firenze, il proliferare delle “Leghe” e il ricorso alla mobilitazione dell'esercito.

LA GALASSIA STRANIERI: IL 13° STATO EUROPEO

Ma vi è anche una dimensione “europea” della questio- 7

ne immigrazione che non può essere sottovalutata.

Vi è in Europa il tredicesimo "stato" costituito da circa 15 milioni di stranieri presenti nei 12 paesi della Comunità. Questa immensa massa di extracomunitari ci dà la misura di un fenomeno che in futuro è destinato a crescere.

Il flusso migratorio verso l'occidente esige una politica europea che non sia improvvisata sull'onda delle emozioni suscitate da fatti di cronaca o da atteggiamenti prevedibili di razzismo spontaneo. Occorre un disegno politico a livello europeo oltre che a livello nazionale.

Bisognerà opporsi con forza a quelle iniziative che prevedono la chiusura delle frontiere ai lavoratori extracomunitari attraverso politiche di stop, pur approvando la regolamentazione degli afflussi con criteri di equità, di giustizia e di civiltà.

Spingere gli immigrati alla disperazione o ad una condizione irregolare significa infatti esporli alle pressioni della criminalità organizzata.

D'altra parte, l'integrazione non è riconducibile alla tolleranza verso lo straniero e all'accoglienza in nome di una situazione di fatto. L'integrazione è una scelta politica ben precisa che deve tradursi in comportamenti culturali e in costume sociale. Una società civile europea, differenziata e multirazziale, è un obiettivo tutto da costruire.

Se vogliamo che nell'Europa dei cittadini, cresca l'interculturalismo e il pluralismo delle comunità etniche, allora la politica dell'accoglienza diventa indispensabile. La classifica delle priorità nella tutela dei diritti, che mette in graduatoria: prima i lavoratori italiani, poi quelli comunitari, poi gli extracomunitari del Nord, poi i terzomondiali, quindi i profughi e i rifugiati politici e infine gli zingari, ecco, questa graduatoria è la

spia più evidente dell'etnocentrismo giuridico di un paese e del livello davvero basso e preoccupante raggiunto dalla nostra civiltà.

Com'è noto, l'Università Bocconi ha svolto un esame comparativo delle legislazioni europee in tema di diritti civili, politici ed economici. Le diverse scelte legislative, secondo tale studio, si collocano tra due estremi: l'ordinamento giuridico francese che punta ad una totale assimilazione dell'immigrato, sotto tutti i punti di vista, e l'ordinamento giuridico tedesco che, invece, tende il più possibile a mantenere l'immigrato nella condizione di "lavoratore ospite".

Sembra che, finalmente, il Parlamento Europeo stia pensando ad una conferenza europea sull'immigrazione. Il problema non è più eludibile né può essere affrontato con politiche "nazionali" confuse e contraddittorie.

IL VOLTO DELLO STRANIERO E LA MASCHERA DELLE NOSTRE CONTRADDIZIONI

In questi primi 130 anni di unità nazionale l'Italia è stata soprattutto un paese di emigrazione. Si calcola che dall'unità d'Italia ad oggi siano espatriati almeno 50 milioni di italiani e tuttora circa 5 milioni di nostri connazionali vivono all'estero. Ebbene, proprio quando un periodo storico si stava chiudendo, è sopraggiunto un fenomeno nuovo di complessificazione sociale e di "sprovvincializzazione": l'arrivo degli stranieri da ogni parte del mondo, soprattutto dal Sud e dai paesi del Maghreb.

E tuttavia il modo in cui in Italia si è affrontato il problema degli stranieri è veramente contraddittorio. Ci lamentiamo di 1 milione e 200 mila

stranieri che soggiornano nel nostro Paese e dimentichiamo che ancora oggi ben 5 milioni di italiani vivono all'estero. Nella sola Europa vivono 2 milioni di lavoratori italiani; di essi 550 mila vivono in Francia, 545 mila nella Germania Federale, 472 mila in Svizzera, 300 mila in Belgio, 200 mila in Inghilterra, per ricordare solo le comunità italiane più consistenti.

Abbiamo già dimenticato noi europei che dalle nostre terre sono emigrati verso sponde extraeuropee nella prima metà del nostro secolo ben 50 milioni di persone. Oggi che i nostri paesi ospitano 13 milioni di terzomondiali, l'Europa della civiltà e della tolleranza mostra agli occhi del mondo tutto il suo disagio, le sue resistenze, le sue paure. L'Europa dei navigatori e degli scambi commerciali, l'Europa delle tante lingue e delle varie culture, è in difficoltà ad accogliere lo straniero, a convivere con il diverso in condizioni di pari dignità.

NELLA SOCIETÀ DELLE DIFFERENZE

La differenza è il vero problema. Nella nostra società delle differenze, sempre più frammentata e complessa, l'aumento dei "diversi" si accompagna ad un aumento di conflittualità e di intolleranza. L'altro genera sempre disagio, tensione, conflitto.

Anche in Italia stiamo prendendo coscienza di questo problema. Proprio per questo è indispensabile riconoscere le condizioni e i processi che consentono alla società italiana e alle sue istituzioni (come la scuola, ad esempio) di diventare, come molte altre istituzioni, pluriculturale e multietnica, senza per questo diminuire il senso di sicurezza e di unità del popolo italiano.

Che ci siano gruppi e forze sociali contrarie a questa prospettiva è evidente. Ad esempio secondo il senatore Umberto Bossi, leader della Lega Lombarda, "è all'interno di un popolo etnicamente omogeneo che si può operare con maggiore slancio affettivo. La società multietnica e multirazziale è per sua natura contro l'uomo, perché mortifica in esso ogni senso di generosità".

C'è dunque molto da fare. Oggi stiamo pagando le conseguenze non solo di fenomeni congiunturali ma anche di una cultura sorda alla differenza. Nella tradizione del pensiero occidentale, troviamo l'esaltazione di una filosofia dell'identità, non certo l'apertura ai valori della differenza. La metafisica dell'Occidente può anche essere letta come un grandioso tentativo di "reductio ad unum" della molteplicità. Il gruppo "Diotima" di Verona, composto da donne filosofe, sottolinea che la storia della filosofia è androcentrica: il logos greco non conosce la diversità, è un logos che identifica. Così pure il cogito di Cartesio, il soggetto trascendentale kantiano e lo spirito assoluto di Hegel, dove si celebra il trionfo dell'identità.

IL MORALISMO NON SERVE

Vi è poi da denunciare un approccio troppo semplicistico e riduttivo che molti manifestano affrontando il problema degli stranieri. Quasi che il conflitto non ci sia o che tutto possa risolversi moralisticamente. L'idealizzazione dello straniero è un atteggiamento errato (e spesso dettato dalla paura non riconosciuta), così come è sbagliata la sua demonizzazione. Spesso finiamo per credere che gli stranieri stiano bene (quanto in realtà stanno male) o che stiano ma-



le (quando in realtà vivono bene). Un esempio: non è detto che uno straniero che giunge in Italia da un paese africano abbia del "nuovo lavoro" che gli viene offerto (ad esempio, scaricare cassette di verdura al mercato) la stessa percezione "negativa" che può avere un cittadino italiano ben pensante.

Gli stranieri non sono tutti uguali. Ogni straniero è diverso da un altro straniero. Se non sappiamo cogliere le mille differenze ciò è dovuto anche al nostro analfabetismo in fatto di relazioni interculturali.

Educare all'accoglienza e all'ospitalità non deve significare accettazione acritica e moralistica del diverso. Non bisogna dimenticare che lo straniero è anche, di fatto portatore di conflittualità e di contraddizioni, al di là della sua onestà personale. E tuttavia la presenza degli stranieri, quali che siano le implicazioni economiche, costituisce, in ogni caso, un arricchimento culturale per la comunità dei simili, apre la via all'interculturalismo e rappresenta uno stimolo di cambiamento per la costruzione di una società più giusta e più conviviale.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE SUL PROBLEMA "STRANIERI"

AA.VV., *Casa o fortezza? L'Italia, l'Europa del '92 e l'immigrazione*, Claudiana, Torino, 1989.

AA.VV., *Abitare il pianeta. Futuro demografico migrazioni e tensioni etniche*, Fondazione Agnelli, Torino, 1989.

AA.VV., *Emigrazione e immigrazione: nuove solidarietà*, Ed. Lavoro, Roma, 1989.

AA.VV., *Quadro delle politiche immigratorie di accesso nei paesi europei e in Usa, Canada e Australia*, Fondazione Agnelli, Torino, 1989.

AA.VV., *Immigrati terzomondiali: dal rifiuto all'accoglienza*, Emi, Bologna, 1987.

AA.VV., *Oltre il mito. Gli stranieri in Italia*, Morcelliana, Brescia, 1990.

AA.VV., *Lontano da dove*, Atti del convegno organizzato dalla Provincia di Milano, 1988.

AA.VV., *Stranieri nostri fratelli*, Morcelliana, Brescia, 1990.

ACNUR, *Rifugiati in Italia*, Roma, 1989.

BUCHI E., *Cittadini di seconda classe*, Giunti, Firenze, 1987.

DASSETTO F., BASTEINER A., *Europa: nuova frontiera dell'Islam*, Iscos, Roma, 1988.

CNEL, *L'immigrazione in Italia: comunità straniera a confronto*, Roma, 1989, n. 21.

GOLINI A., *Una politica per l'immigrazione straniera in Italia*, Cnr-Irp, Roma, 1989.

ISPES, *La condizione dei lavoratori extracomunitari in Italia*, Roma, 1987, (ciclostilato).

A. JACQUES, *Lo straniero in mezzo a noi*, Claudiana, Torino, 1987.

MACCHERONI C., MAURI A., *Le migrazioni dall'Africa Mediterranea verso l'Italia*, Giuffrè, Milano, 1990.

NASCIMBENE B., *Il trattamento dello straniero nel diritto internazionale ed europeo*, Giuffrè, Milano, 1984.

NASCIMBENE B., *Lo straniero nel diritto italiano*, Giuffrè, Milano, 1984.

NATALE M., *La presenza straniera in Italia. In Secondo rapporto sulla situazione demografica italiana*, Istituto di Ricerca sulla popolazione, Roma, 1988.

SALVOLDI V., *Terzomondiali*, Borla, Roma, 1990.

TABBONI S., *Vicinanza e lontananza. Modelli e figure dello straniero come categorie sociologiche*, Angeli, Milano, 1986.

SUL SERIO E PER GIOCO

ANGELA BIAGINI

"SPAZIO NIDO" è una rubrica — novità nata un po' per gioco ed un po' sul serio — durante la prima riunione redazionale della rivista "CEM Mondialità", per l'annata 1990/91.

Un po' sul serio, perché la riflessione propone il quesito "... e cosa c'è prima degli itinerari didattici per la scuola media superiore ed inferiore, per la scuola elementare, per la scuola dell'infanzia...? E, soprattutto, per CHI, quale il destinatario?".

Un po' per gioco, perché chi si assume la responsabilità di tale spazio lo fa con l'intento — e la verifica verrà da chi legge ed avrà, se lo vuole, la compiacenza di esprimere il suo pensiero — di non "legiferare", ma di proporre riflessioni, proposte, dubbi, provenienti da anni trascorsi "in trincea" come madre, come educatrice, come insegnante, come formatrice, in una dimensione relazionale di reciproco e pertanto fattivo scambio e confronto, su tonalità di vissuto reale, su prassi educative quotidiane, non su statiche e dogmatiche elucubrazioni teoriche.

"SPAZIO NIDO" è, o vorrebbe essere progressivamente, uno spazio privilegiato per chi si interessa alla vita al suo inizio, alla nascita non soltanto biologica ma anche psicologica dell'individuo. E tutti noi siamo nati biologicamente e psicologicamente — più o meno consapevolmente — e molti di noi hanno partecipato con differenti ruoli alla nascita biologica e/o psicologica di un altro.

Ed è soltanto se c'è un ALTRO che IO posso esistere, che assumo progressivamente la consapevolezza di essere; allora tra me e l'altro può giustamente crearsi un potenziale spazio di comunicazione... lo spazio del NOI.



INCONTRARCI E COSÌ CI VOGLIAMO BENE

M.A. DI CAPITA E M.T. TURBINI

"Vorrei conoscerti
ma non so come chiamarti
Vorrei seguirti
ma la gente mi sommerge

.....
Vorrei incontrarti
proprio sul punto di cadere
tra mille volti il tuo riconoscere
canta la tua canzone
cantala per me
forse un giorno io canterò per te."
(Alan Sorrenti - "Vorrei incontrarti")

IN CASA: LA MIA FAMIGLIA

— *Disegniamo la nostra famiglia*: raccogliamo ed esponiamo tutti i disegni, poi:

— ciascuno parlerà dei componenti della propria famiglia, dell'aspetto fisico
— e soprattutto della personalità.

Potremo così scoprire le caratteristiche che contraddistinguono le persone: gli interessi, le esigenze, i passatempi, i gusti, i lati più o meno piacevoli di ognuno.

Federica: mio papà c'ha i capelli un po' rossi e un po' neri. C'ha gli occhi verdi e la faccia rosa. Mi fa giocare. Tutte le volte che si sveglia

"Dimmi, marocchino. Ma sotto quella pelle scura hai un'anima pure tu? Quando rannicchiato nella tua macchina consumi un pasto veloce, qualche volta versi anche tu lacrime amare nella scodella? Conti anche tu i soldi la sera come facevano un tempo i nostri emigranti? E a fine mese mandi a casa pure tu i poveri risparmi, immaginandoti la gioia di chi li riceverà? È viva tua madre? La sera dice anche lei le orazioni per il figlio lontano e invoca Allah guardando i minareti del villaggio addormentato? Srivi anche tu lettere d'amore? Dici anche tua lla tua donna che sei stanco, ma che un giorno tornerai e le costruirai un TUKUL tutto per lei, ai margini del deserto o a ridosso della brughiera?"

(Antonio Bello "Fratello Marocchino"
in "Alla finestra la speranza" Edizioni Paoline, 1988)

fa colazione, poi si mette la camicia, la cravatta, i pantaloni e la giacca. Va sempre in macchina; fa il rappresentante di medicinali. Ride, parla, gioca (poche volte!) ed è più grande di mia mamma.

Stefano: la mia mamma c'ha i capelli neri... ma quando vado a Lumarzo, ho paura che sbagli con la "Prinz"... anche con la "Ritmo"... ho paura che "vadi" giù da quel boscone quando giriamo...

— *Costruiamo*, con una scatola di cartone di medie dimensioni, l'interno di una casa; inserendo strisce di cartoncino, costruiremo i muri che separano le stanze;

— utilizzando sagome di cartoncino rigido, pupazzi o burattini, disporremo i componenti della famiglia nelle stanze, a seconda dei momenti della giornata e delle abitudini di ciascun gruppo familiare; se vogliamo avere maggiori informazioni, potremo telefonare a casa. Sicuramente ci saranno mamme, nonni, papà che ci spiegheranno dove sono e che attività stanno svolgendo in quel momento;

— indichiamo la stanza dove preferiamo trascorrere alcuni momenti di intimità e riposo;

— discutiamo sul fatto che anche gli altri componenti della famiglia hanno le nostre stesse esigenze e che occorre allenarsi a condividere gli spazi comuni e ad organizzarsi per una piacevole convivenza.

— *Animiamo momenti di vita familiare*:

— la preparazione del pranzo;
— il riordino e la pulizia della casa;
— i momenti di festa.

— *Riscontriamo somiglianze e differenze nelle abitudini tra le nostre famiglie e nelle modalità di soluzione dei problemi quotidiani*:

— parliamo di episodi particolari avvenuti in queste occasioni: scherzi, discussioni, incidenti...

— prendiamo in considerazione un momento particolare della giornata: per es. il momento di coricarsi: raccontiamo come si svolge nelle nostre famiglie. Troveremo senza dubbio differenze: c'è chi si corica molto presto, chi preferisce guardare la televisione, chi giocare con i propri figli, chi ha bisogno di "riti" particolari per addormentarsi...

— riflettiamo su un'ipotetica situazione di emergenza in casa, ad es. un guasto improvviso, potrà far emergere una incredibile gamma di reazioni; c'è chi si arrabbia, chi tenta di minimizzare l'accaduto, chi cerca di intervenire...

Le differenze tra di noi, non ci impediscono certo di amarci teneramente.

NEL QUARTIERE: VOLTI NOTI

— Percorriamo le strade del nostro quartiere: indichiamo i luoghi più frequentati, i punti di incontro e di divertimento;

— a scuola, elaboriamo una mappa del quartiere, molto semplice dal punto di vista grafico, ma ricca di particolari importanti per noi. Metteremo in evidenza, utilizzando simbologie elaborate collettivamente e di immediata lettura, i luoghi dove si svolge la nostra vita quotidiana, dove giochiamo, dove facciamo incontri;

— scopriamo che conosciamo molte persone: i negozianti, i vicini di casa, e che, queste persone, sono per noi dei punti di riferimento affettivo. Anche se non fanno parte della nostra famiglia, non sono degli estranei; li abbiamo incontrati, conosciuti, giorno per giorno, con semplici gesti, un sorriso, un saluto, una parola e, ormai, anche loro fanno parte del nostro mondo, ci sanno dare delle certezze di appartenenza. Ognuno di noi ne ha bisogno.

NEL QUARTIERE: VOLTI NUOVI

— Percorriamo ancora le strade che conosciamo, tutti insieme, facendo attenzione agli incontri abituali e a quelli nuovi;

— a scuola, discutiamo di questi incontri; scopriamo che, da qualche tempo, nel nostro quartiere, transitano o soggiornano persone che non avevamo mai visto prima; alcuni sono diversi da noi: per colore della pelle, per il modo di esprimersi;

— sfogliamo insieme giornali, riviste illustrate, dépliant turistici e cerchiamo di individuare i paesi di origine di queste persone, evidenziando: differenze climatiche, naturali, culturali, sociali.

Scopriremo che, non tutte le persone che hanno la pelle scura, provengono dallo stesso paese.

— Con l'aiuto di un grande pallone-mappamondo, cerchiamo le zone di provenienza e consideriamo le grandi distanze che separano un paese dall'altro e ogni paese dal nostro;

— chiediamoci perché hanno fatto tanta strada per diventare nostri vicini di casa;

— "mettiamoci nei loro panni": simuliamo una partenza alla stazione:

— cosa dirà chi parte?
— che raccomandazioni farà chi resta?
— come ci saluteremo?
— come ci sentiremo, arrivati in un paese nuovo dove non conosciamo nessuno?

— Sulla base delle informazioni raccolte e delle supposizioni fatte, cerchiamo di immaginare e di rappresentare graficamente i nostri

vicini:

— nella loro terra di origine,

— nel nostro quartiere.

— A casa, parliamo con mamma e papà per sapere cosa pensano di questi nuovi volti nel quartiere; raccontiamo loro quello che abbiamo imparato a scuola.

— Invitiamo ed ospitiamo a scuola una persona o una famiglia di diversa nazionalità che abita in zona:

— ascoltiamo il racconto della loro vita nel paese di origine e nel nostro quartiere;

— impariamo alcuni dei giochi tipici del loro paese;

— ascoltiamo e muoviamoci al suono della loro musica;

— gustiamo odori e sapori della loro cucina;

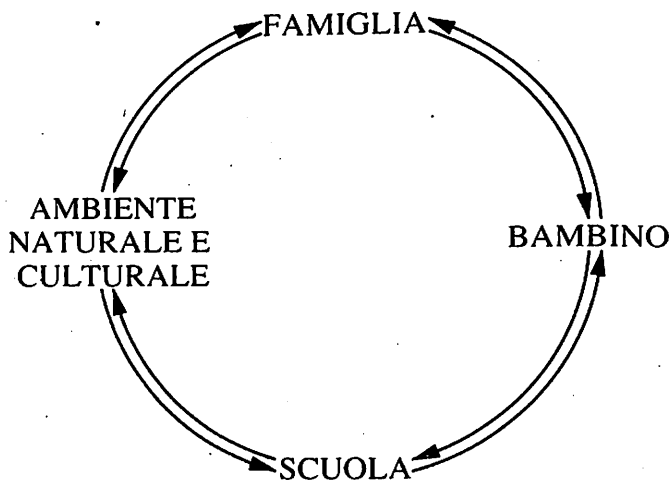
— progettiamo insieme un momento di festa; si svolgerà a scuola, ma sarà invitato l'intero quartiere perché tutti, come noi, abbiano l'opportunità di approfondire questa conoscenza.

La scelta di iniziare questo percorso didattico dalla famiglia, è dettata proprio dal fatto che questo nucleo dà le prime sensazioni e nozioni dei rapporti affettivi e sociali.

Anche i genitori prima, erano due estranei l'uno per l'altro; conoscendosi si sono capiti ed amati.

La riflessione sui legami familiari, sulla piacevolezza e la complessità della convivenza, aiuta il bambino ad addentrarsi nell'esperienza di relazioni allargate.

L'approdo più naturale, a questo punto, è il quartiere; le esperienze, ora, sono fatte in gruppo, in un continuo altalenare di conferme e scoperte. Sullo sfondo, ancora la famiglia a completare il ciclo della "coeducazione permanente":



STRANIERI A CASA "MIA"

A CURA DI
HABTE WELDEMARIAM E
PAOLA BERRETTINI

Per i cosiddetti "terzomondiali" la vita si fa sempre più dura. Nelle grandi città, ma anche nei piccoli centri, si registra un aumento di conflittualità e di tensioni sociali che sta allarmando i responsabili dell'ordine pubblico. La gente appare disorientata e divisa. Vuole protezione e sicurezza. Soprattutto, non vuole perdere lo stato di benessere raggiunto e i privilegi acquisiti.

L'uccisione di Jerry Masslo sembrava un fatto isolato, una manifestazione di teppismo giovanile che si era colorata di razzismo. Ma poi sono venuti i fatti di Firenze e di Genova e le proposte di mobilitare l'esercito per sorvegliare le frontiere.

Nel giro di poche settimane il clima del nostro paese è cambiato. Sembrava che la legge n. 39 del 28 febbraio 1990 (la cosiddetta Legge Martelli), potesse avviare ad una soluzione accettabile e civile il problema degli stranieri. E invece è diventato il pretesto per radicalizzare lo scontro sociale e politico, su una questione molto delicata per le sue evidenti implicazioni di ordine psicologico e sociale.

A questo punto le forze politiche, i movimenti culturali, le associazioni e la stessa opinione pubblica dovrebbero prendere coscienza che è giunto il momento di reagire. L'integrazione dello straniero in una comunità, il riconoscimento dei suoi diritti di cittadinanza è un fatto di cultura e di civiltà che interessa tutti: le istituzioni politiche, la comunità religiosa, i mezzi di informazione, i gruppi della società civile, la scuola.

I materiali didattici e gli esercizi che proponiamo in questo inserto sul problema degli "stranieri in casa mia" intendono essere un contributo alla presa di coscienza e al cambiamento culturale nella direzione di una società italiana ed europea che sia vissuta da tutti come "casa comune".

DAL SUD AL NORD. LE CAUSE DELL'IMMIGRAZIONE

"Emigrano i semi sulle ali dei venti, emigrano le piante da continente a continente, portati dalle correnti delle acque, emigrano gli uccelli e gli animali, e più di tutti emigra l'uomo, ora in forma collettiva, ora in forma isolata, ma sempre strumento di quella Provvidenza che presiede agli umani destini e li guida, anche attraverso le catastrofi, verso la meta, che è il

perfezionamento dell'uomo sulla terra e la gloria di Dio nei cieli".

Un ammonimento lucido e profetico, questo del Vescovo Battista Scalabrini, fondatore della Congregazione dei Missionari di San Carlo, e che ci aiuta a comprendere anche le vicende migratorie di oggi.

Il migrare appartiene forse alla condizione natale della umanità, al suo "mondo fanciullo", ebbe a dire un antico scrittore di cose sociali. La vita di caccia e di raccolte lo imponeva, se si voleva dare a ogni giorno il suo cibo. E così continuò per cento e centomila anni. La rivoluzione neolitica di diecimila anni fa, quando gli uomini a gruppi fondarono villaggi e città, avendo imparato a coltivare la terra, non spense la vita nomade. I vaganti continuarono: nella veste di cacciatori, in quella di pastori di gregge, di allevatori di cavalli o di altro bestiame. I poveri furono a lungo viandanti, costretti alla ricerca. Solo qualche rudimentale forma di assistenza sociale diede loro il modo di restare nei luoghi consueti. Resistono brandelli di popoli, etnie appartate: zingari Rom, insofferenti alla vita Gage; tribù della "brousse" africana, figli della selva ammazzonica, autoctoni nel cuore arido dell'Australia. Per loro è costume tradizionale di vita.

Una storia lunga, quella di migrazione.

Oggi interessa gli abitanti delle periferie del benessere, attratti dalla dovizia delle aree ricche nell'emisfero Nord del Pianeta. Ma per tutto un secolo, fino a pochi decenni addietro, l'avventura migratoria ha coinvolto decine di milioni di europei che hanno navigato gli Oceani diretti alle Americhe e all'Australia. Erano singoli o gruppi di famiglie, talvolta villaggi interi. Solo dall'Italia, tra il 1870 e il 1960, tanto per fissare due soglie temporali di comodo, emigrarono 25.000.000 di uomini e di donne di ogni età, dal neonato ai vegliardi. Molti tornarono, moltissimi restarono nelle nuove Patrie. Ma il mondo è pieno di genti in movimento: fuggono le carestie, le dittature, le guerre civili e via dicendo. Un'intreccio di cause nazionali e internazionali, di fenomeni naturali e di rivolgimenti politici, di squilibri economici mondiali e di appiattimenti culturali che alimentano le correnti migratorie e ne determinano i percorsi. Le cifre ufficiali dicono chiaro e tondo: 20 milioni di profughi e di rifugiati politici. Di questi, 5 milioni sono in Africa (per dare solo un esempio), quasi 10 milioni vagano in Medio Oriente e nell'Asia meridionale. Senza possibilità economiche, senza conoscenza nel Nord del Mondo, respinti come i "boat people".

In Europa ne sono giunti 735 mila, il 3,4% nel complesso movimento migratorio internazionale (in Italia, appena lo 0,67%). Altri, 15-20 milioni di africani, asiatici, latino-americani-13

ni sono emigrati verso l'Europa. Sono definiti immigrati extra-europei: rifugiati o immigrati economici. Nell'uno e nell'altro caso sono migrazioni patologiche o di coazione.

Le migrazioni di oggi (probabilmente più che mai) indicano il travaglio dei paesi d'origine e dei paesi di destinazione. Ora avvengono dentro fenomeni di mondializzazione irreversibili, prodotti prevalentemente dal sistema economico dominante e dai mezzi di comunicazione. I paesi Occidentali che le "subiscono" le hanno spesso provocate prima con la colonizzazione e, poi, col neo-colonialismo economico, culturale, sostenendo dittature, alimentando guerre. Il tutto dentro il contenitore della cooperazione allo sviluppo dei popoli.

Ecco, dunque quel che cerchiamo di presentare in questa sintesi: alcune cause ed effetti di questo drammatico aspetto della storia umana contemporanea.

a) Cause economiche

Non c'è capriccio né velleità alla base dell'emigrazione verso l'Occidente: è una pura necessità di sopravvivenza. I prestiti delle grandi Banche esigono tassi di interesse calcolati sui tempi e sui modi stabiliti per i paesi occidentali. Questi paesi sono anche (come compratori privilegiati o grandi clienti) coloro che determinano il prezzo delle materie prime. Il risultato è inevitabile: inflazione e debito estero, bisogno acutissimo di divisa forte e quindi dipendenza sempre più grave dai paesi occidentali dall'andamento dei prezzi delle materie prime, unica fonte di reddito nazionale resa ancora più incerta dalle imprevedibili oscillazioni del corso del dollaro. Il nostro mondo povero affonda sempre più nel sottosviluppo e nella miseria. Il debito estero, la drastica riduzione di prestiti e aiuti (il saldo tra il Nord e il Sud del Mondo, nel 1988, è stato di 50 miliardi di dollari a favore del primo), la mancanza di investimenti, le spese per gli armamenti — in Africa superiore a quelle dell'insegnamento — minano le società e spingono ad emigrare.

b) Cause demografiche

L'incremento demografico nel Sud del mondo che va di pari passo con la diminuzione delle risorse alimentari, acuisce con prepotenza l'attrazione verso altre aree geografiche ove sussistono situazioni opposte. È noto che i paesi economicamente sviluppati hanno ormai un tasso di incremento demografico allo zero e alcuni sono addirittura in recessione demografica. Nel Sud del Mondo si registra un andamento demografico opposto: una natalità al-

tissima con un tasso di incremento che, nell'insieme, arriva al 2 per cento annuo, che significa il raddoppio di quella popolazione in 35 anni.

Vediamo più da vicino ciò che interessa l'Italia. Secondo i pareri di noti studiosi di demografia, nei prossimi 30-40 anni, la popolazione dei paesi che si affacciano sul Mediterraneo crescerà di 205 milioni, passando da 345 a 550 milioni di abitanti, ma i 9/10 di questa crescita verranno dall'Africa settentrionale e dal Medio Oriente.

c) Cause ambientali: gli "eco-profughi"

Il richiamo di due storie occidentali ci introduce nel dramma dei "rifugiati per cause ambientali" nell'emisfero Sud del Pianeta per comprenderlo più da vicino. Ricordiamo "Messe d'Ira", il romanzo del celebre scrittore statunitense John Steinbeck che narra la disgregazione economica e ambientale delle comunità agricole delle vaste pianure del centro occidentale americano, avvenuta, proprio negli anni '30, nella piena depressione economica!

La Grande Depressione ha avuto certamente un forte impatto sull'agricoltura. D'altra parte, il terreno stesso si è rivelato impotente a mantenere in vita intere popolazioni, costrette a sfamarsi sfruttando terre impoverite, private dello strato di humus e non più in grado di sopportare gli stress naturali con la siccità o le forti piogge. Dovendo fare i conti con famiglie sempre più numerose e una povertà in crescita, gli agricoltori cercano di aumentare la produttività ma, alla lunga, questi tentativi si rivelano disastrosi sia dal punto di vista ambientale sia da quello economico.

Le migrazioni di massa sono diventate il simbolo permanente della fame in Etiopia, lo spostamento degli abitanti dei villaggi verso i punti di distribuzione di cibo e diventato un fatto naturale. Nelle regioni settentrionali del Paese, una volta folte di vegetazione e dall'agricoltura fiorente, i "deserti di pietra" hanno sostituito circa quattro milioni di ettari di terreni.

Le conseguenze, appunto, sono quelle che ogni anno constatiamo: migliaia di persone che affluiscono verso i centri di assistenza, che ormai sono diventati strutture permanenti nel continente africano. Altri si dirigono verso le città e il massiccio inurbamento che si è verificato nei paesi dell'Emisfero Sud a partire dagli anni '50 è dovuto in gran parte al complesso dei fattori che sono alla base del degrado dell'ambiente.

La desertificazione, un fatto quasi paragonabile a quello di Chernobyl per la sua intensi-

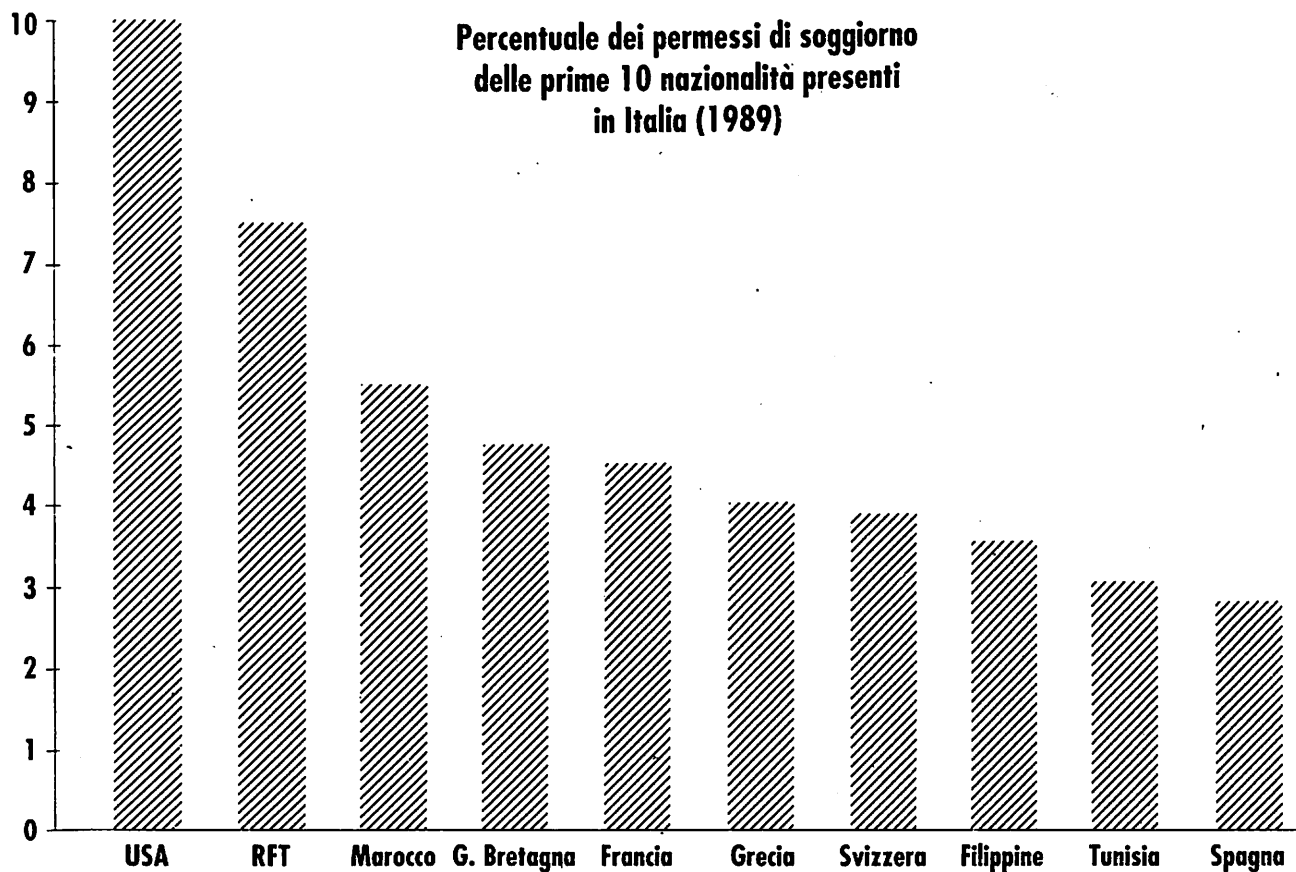
tà distruttiva e gli anni che ci vorranno per il recupero, rappresenta oggi la più grave forma di degrado ambientale. Secondo uno studio dell'Unep, "4.5 miliardi di ettari di terreno in tutto il mondo, corrispondenti al 35% dell'intera superficie terrestre, si trovano in uno stadio di desertificazione più o meno avanzato. In queste aree vivono più di 850 milioni di persone e molte di esse rischieranno di perdere le loro case e i mezzi di sussistenza in seguito al degrado".

I DATI UFFICIALI

Il primo problema da affrontare quando si parla di stranieri è certamente quello relativo al loro numero: quanti sono esattamente gli stranieri che vivono oggi in Italia? Molti pretendono di avere le carte in regola per azzardare delle risposte. Così accade che i dati in circolazione sugli organi di stampa siano così contrastanti tra loro da oscillare anche per il 300 per cento. È ovvio che gonfiare o sgonfiare il volume della presenza degli stranieri è già un atto politico. Nella babele delle cifre è bene, allora, scegliere come riferimento — sebbene con giustificate riserve — le fonti ufficiali, ossia il Ministero dell'Interno, innanzitutto, e poi le indagini svolte a livello nazionale da

organismi di ricerca, come ad esempio l'ISTAT o il CENSIS. Per la comprensione di aspetti "particolari" del problema è poi di aiuto la consultazione di altre fonti ma dando a ciascuna il peso che deve essere dato e non altro. Questo discorso vale per un gruppo di ricercatori universitari come per un organismo associativo (la Comunità di Sant'Egidio, le ACLI, ecc.). Ebbene al 1 giugno 1990 (cioè all'immediata vigilia della prima conferenza sull'immigrazione), la situazione era la seguente: secondo l'ISTAT gli immigrati sono 1 milione 144 mila; di cui il 15,8 è costituito da persone con cittadinanza dei paesi CEE e l'84,2% da extracomunitari. Ma in questo 963 mila unità sono compresi cittadini che provengono per esempio dagli Stati Uniti e dalla Svizzera. Le regioni in cui vivono ed operano più stranieri risultano essere nell'ordine: il Lazio (211 mila) la Sicilia (141 mila), e la Lombardia (136 mila). La Basilicata con tremila presenze e la Valle d'Aosta con duemila raggiungono i valori minimi.

È significativo, tuttavia, che la ripartizione quantitativa degli stranieri presenti nel nostro paese non menziona i "terzomondiali" al primo posto bensì i cittadini dei paesi del Nord industrializzato, come si vede dal diagramma qui riportato che riproduce le percentuali dei permessi di soggiorno delle prime 10 nazionalità presenti in Italia nel 1989: Usa, Germania Ovest, Marocco, Gran Bretagna, Francia, Grecia, Svizzera, Filippine, Tunisia, Spagna.





QUALI INIZIATIVE "POLITICHE"?

Per migliorare le condizioni di vita degli stranieri bisogna agire. In concreto è necessario, anzitutto, che dalla legge Martelli 39/'90 — che è sostanzialmente una legge di sanatoria — si passi ora, dopo la prima Conferenza nazionale sull'immigrazione, ad ulteriori provvedimenti legislativi in una prospettiva di effettivo inserimento e di graduale integrazione sociale. In questa prospettiva si potrebbero avanzare le seguenti richieste:

1) che siano assicurati agli immigrati "spazi" autonomi di aggregazione, di ritrovo, di attività culturali e ricreative, ma anche di incontri a carattere religioso;

2) che venga riconosciuta la rappresentatività delle comunità immigrate all'interno della società italiana, in modo da garantire realmente la visibilità e l'identità culturale dei vari gruppi etnici;

3) che il diritto all'assistenza sanitaria, peraltro già riconosciuto, non sia limitato alla sola terapia e cura dell'assistito ma tenga conto anche delle particolari esigenze "culturali" dei singoli gruppi etnici;

4) che agli immigrati siano assicurati adeguati canali di auto-informazione e mezzi idonei per venire a conoscenza delle istituzioni italiane e del loro funzionamento, dei servizi sociali, della vita pubblica in questo paese. In tal senso si comprende anche la necessità di favorire l'apprendimento della lingua italiana come strumento di comunicazione e di autotutela giuridica;

5) che venga assicurato il diritto allo studio ai figli degli immigrati che risiedono in Italia, venendo incontro alle loro particolari esigenze; inoltre, nei corsi di preparazione, di formazione e di aggiornamento degli insegnanti si dovrebbe tener conto del carattere multi-etnico e multiculturale della società italiana;

6) che il problema dell'immigrazione e dei flussi migratori sia considerato in maniera non separata dalla politica di cooperazione internazionale dell'Italia; in futuro questi due problemi dovrebbero essere affrontati secondo una visione globale, infatti solo con una politica di cooperazione è possibile agire sulle cause profonde dell'immigrazione. Si potrebbe anche, fin d'ora, iniziare a finanziare le associazioni prendendo in considerazione la possibilità di utilizzare con nuovi criteri i fondi previsti dalla legge 49 del 1987 sulla cooperazione allo sviluppo;

7) che siano previsti strumenti di controllo e pene severe per coloro che sfruttano in varie forme o riservano un trattamento illecito ai lavoratori immigrati;

8) che sia svolta una indagine conoscitiva ed accurata sul mondo dei detenuti stranieri nelle carceri italiane (numero, età, sesso, crimine commesso, trattamento carcerario, ecc.) e che siano garantiti ai detenuti stranieri gli stessi diritti dei detenuti italiani, compresa l'assistenza nella difesa;

9) Per finire, che a tutti gli stranieri regolarmente residenti in Italia, sia data una legittimazione definitiva, la certezza del diritto, che questa legge rappresenta un punto di non ritorno e che in futuro bisognerà impegnarsi per passare dal riconoscimento del diritto al lavoro, alla casa, all'assistenza sanitaria, allo studio, alla libertà di aggregazione, ecc. alla possibilità di partecipare realmente alla vita democratica di questo paese civile che è l'Italia, e dunque al diritto di voto dei cittadini immigrati, nelle elezioni amministrative.

"Costruire la pace, significa costruire una stalla abbastanza grande affinché l'intero gregge vi si addormenti. Significa costruire un palazzo abbastanza vasto affinché tutti gli uomini vi si possano raggiungere senza abbandonare nulla dei loro bagagli. Non si tratta di amputarli per farli stare tutti dentro. Costruire la pace, significa ottenere in prestito da Dio la sua mantellina da pastore per poter accogliere gli uomini in tutta la vastità dei loro desideri."

(Antoine de Saint-Exupéry
Cittadella - Borla)

MATERIALI PER IL LAVORO IN CLASSE

Presentiamo adesso alcuni materiali per il lavoro in classe. Ogni insegnante saprà utilizzarli nel modo che riterrà più opportuno.

LA FAVOLA DEI DUE PORCOSPINI IN UNA NOTTE D'INVERNO

Si tratta di una favola del filosofo tedesco Schopenhauer, ripresa successivamente da Freud. È interessante per capire il rapporto tra identità e differenza e per avvicinarsi all'altro, al diverso liberandosi del timore che l'altro è cattivo e ci fa male. Attraverso la favola il bambino viene indotto a pensare che gli altri ci possono anche aiutare a vivere meglio. Ed ecco la favola un po' adattata, come sempre.

È una notte buia e fredda. Due porcospini cercano in tutti i modi di scaldarsi. Avvicinandosi l'uno all'altro scoprono involontariamente che il freddo si attenua, si fa meno pungente. Così si avvicinano sempre di più ma finiscono per pungersi a vicenda. Allora spaventati entrambi si allontanano e di nuovo il freddo li assale. Cominciano a pensare al dolce tepore di quando erano vicini e tentano nuovamente l'esperimento di avvicinarsi. Hanno paura di ferirsi e questo timore li fa tentennare. Aspettano, hanno paura, ma il freddo è così tenace che ben presto i due porcospini abbandonano ogni paura. Restano però sempre dei porcospini, così quando si avvicinano si pungono ancora. Spaventati proprio come era successo nel primo tentativo, fuggono lontani l'uno dall'altro. Vanno avanti ancora un po', cercando di resistere al freddo ma in loro è sempre vivo il ricordo del calore che sprigionano i loro corpi vicini. Ripetono più volte l'esperimento di avvicinarsi e sempre si pungono. A poco a poco, però, capiscono che esiste una distanza che permette loro di scaldarsi e di non pungersi: è il rispetto reciproco, è il non "invadere" troppo il terreno dell'altro. Così, vicini ma rispettosi ciascuno del proprio essere, i due porcospini vincono il freddo e sopravvivono. Probabilmente, senza il calore dell'altro uno di loro sarebbe morto; invece insieme riescono a superare le difficoltà e a vivere proprio uno accanto all'altro, senza ferirsi e disturbarsi.

Spunti per il lavoro

a) Disegna, in sequenze, la favola che hai appena ascoltato.

b) Sostituisci i porcospini della favola con dei bambini di razze diverse. Cosa pensi che potrebbe ferirli? Inventa una favola in cui i bambini siano protagonisti e alla fine riescano a vivere vicini ma senza farsi del male.

c) Quali sono secondo te le regole che ci permettono di avvicinarci agli altri senza fare loro del male?

LO SCAMBIO DEI RUOLI

La classe si divide in 3 gruppi. Il tema in discussione è unico: ad esempio se è giusto che i "vu cumprà" vendano la loro merce per le strade delle città, oppure se è lecito che una ragazza mussulmana entri a scuola portando il "chador".

Si fa uscire il "gruppo dei perplessi"; il gruppo dei "favorevoli" e il gruppo dei "contrari" inizia il breve dibattito.

Infine si fa rientrare il gruppo dei perplessi: chi, secondo loro, è più convincente?

UNA POESIA DA COMMENTARE

Sono l'uomo universo

Io sono l'abitante delle pietre
senza memoria, sete d'ombra verde;
il popolano di tutti i villaggi
e delle prodigiose capitali;
sono l'uomo universo,
marinaio di tutte le finestre
della terra stordita dai motori.
Sono l'uomo di Tokyo che si nutre
di pesciolini e bambù,
il minatore d'Europa, fratello della notte;
l'operaio del Congo e della spiaggia,
il pescatore della Polinesia,
sono l'indio d'America, il meticcio,
il giallo, il nero:
io sono tutti gli uomini.
Sopra il mio cuore firmano le genti
un patto eterno di vera pace e fraternità.

Jorge Carrera Andrade
(Ecuador)

— Scrivi un tuo personale commento a questa breve poesia.

LA STORIA DI UNA BAMBINA ERITREA

A Gheleb la mia famiglia viveva serena. Al mattino ci riunivamo insieme per la colazione, 17

poi noi bambini andavamo subito a scuola, mentre gli adulti iniziavano il lavoro nei campi o in casa.

Quanti giochi, poi, nel pomeriggio! Alcuni erano simili a quelli con cui si divertono anche i bambini italiani, per esempio nascondino oppure il gioco della botta. Giocavamo anche con palle fatte di stracci o con il nocciolo dell'akat, il frutto secco di una grande palma selvatica, cui dovevamo far percorrere una specie di piccola gimkana.

Mi chiamo Medina. Vengo da Gheleb, un piccolo paese che si trova sugli altipiani dell'Eritrea, dove si parla il tigré. Ricordo ancora con piacere la mia casa, con la base in muratura e il tetto di canne. Sono fuggita dal mio villaggio a causa della lunga guerra che ormai da tanti anni c'è nel mio paese.

A me piace giocare con i miei bambini, anche se ho poco tempo per farlo. Quando li lavo nel bagnetto, canto loro una filastrocca che dice:

«Il mio bambino per me, l'acqua per te».

Conosco anche un'altra filastrocca che viene cantata a Capodanno, che da noi si festeggia il primo giorno di settembre. Girando intorno al fuoco, ci stringiamo l'un l'altro la mano, ripetendo in segno di buon augurio:

«Come quest'anno/ancora un anno facciamo passare/pure un altro anno».

Gheleb non esiste più: è stato bruciato per rappresaglia. Mio fratello è morto in guerra. Io sono fuggita all'Asmara; poi, quando la guerra è arrivata anche lì, ho raggiunto mia sorella che era emigrata a Roma. Ora sono sposata con un uomo del mio paese e ho due figli: Eliud, di quattro anni, e Hiwet, di due.

Hiwet è troppo piccola per frequentare il nido. Io gioco con lei e le parlo solo raramente in eritreo. Eliud frequenta la scuola materna: prima andava a quella comunale, ora, per comodità d'orario, è iscritto ad una materna privata.

(Da AA.VV., *Diverso come me*, a cura della FCEI, Roma, 1990)

“MORTE AGLI ITALIANI”

Rievocare i fenomeni di “rifiuto” e intolleranza contro gli italiani emigrati in Francia alla fine dell’800 ci aiuta a capire l’irrazionalità di tanti episodi che si moltiplicano nella nostra penisola.

Alla fine dell’Ottocento erano migliaia i lavoratori italiani in Francia disposti a qualsiasi lavoro pur di portare a casa un tozzo di pane. Alle saline di Fangousse scoppiarono violenti litigi: due francesi furono uccisi. Con picconi, fucili e randelli, il giorno successivo si scatenò

un vero pogrom. Cinquanta italiani ammazza-ti. Licenziamenti, aggressioni, caccia allo straniero in decine di città. Solo a Lione in tremila dovettero fuggire per ritornare in patria. Storie di povertà, di pregiudizi, di fobie, le stesse storie che accadono oggi qui da noi. Solo che le vittime ora sono i neri.

«Allorché i lavoratori francesi si sono presentati come al solito per i lavori stagionali, sono stati in gran parte respinti perché la Compagnia aspettava 600 italiani già ingaggiati. Degli 800 francesi che si erano offerti ne furono tuttavia ammessi 150. Poco dopo arrivarono gli italiani e con il loro atteggiamento provocatori resero difficile la vita alla minoranza francese dei loro compagni». Così un giornale francese dell'epoca, «L'Illustration», ricostruiva l'originale dei tragici fatti accaduti il 16 e 17 agosto 1893 a Aigues-Mortes nel Sud della Francia. Qui, presso le saline di Fangousse, su un totale di 3.000 operai, un migliaio erano italiani immigrati, che costituivano una riserva di manodopera a basso costo, disposta a qualsiasi regime di lavoro senza alcuna tutela sindacale. Il 15 agosto scoppiarono violenti litigi tra operai italiani e operai francesi e il giorno dopo, verso mezzogiorno, 150 italiani attaccarono con coltelli e bastoni i loro compagni di lavoro francesi. Furono esplosi anche colpi di arma da fuoco e, secondo il giornale inglese “Times”, ci furono due morti e numerosi feriti tra i francesi. A questo punto si scatenò una caccia all'italiano che durò tutto il pomeriggio e la sera, provocando un gran numero di feriti. Il peggio però doveva ancora arrivare: la mattina del 17 — si legge nel resoconto di un giornale marsigliese — «il tamburo batteva l'adunata nelle strade e gruppi di francesi, bandiera tricolore e bandiera rossa in testa al corteo, percorsero la città proferendo minacce di morte». Al grido di «morte agli italiani» un esercito di 500 uomini, muniti di armi d'ogni genere, dai picconi ai fucili ai randelli, si scatenò in una selvaggia operazione di rastrellamento. Aggrediti per le strade, assediati nelle loro case furono in molti a soccombere. Il bilancio del raid non venne mai accertato: 20 morti e 50 feriti secondo fonti francesi, ben 50 morti e 150 feriti secondo fonti inglesi. L'ospedale locale rifiutò il ricovero dei feriti perché «troppo numerosi», mentre i sopravvissuti furono accompagnati sotto scorta alla stazione di Marsiglia e di lì fatti rimpatriare.

I fatti di Aigues-Mortes alimentarono un'ondata di razzismo anti-italiano in tutta la Francia: licenziamenti, aggressioni, restrizioni all'assunzione di manodopera straniera. Qualche mese più tardi, il 24 giugno 1894, l'assassi-

nio del presidente Sadi Carnot, ad opera dell'anarchico italiano Sante Caserio, provocò una nuova esplosione d'ira popolare: caffè, ristoranti, negozi italiani furono saccheggianti. Solo da Lione furono 3.000 gli italiani costretti a fuggire e a tornare in Italia.

Nel nostro paese esplose, di contro, il risentimento nei confronti della Francia: vennero assediata le sedi diplomatiche, attaccati negozi e sedi di compagnie francesi. A scendere in piazza erano lavoratori e disoccupati, ma anche circoli nazionalisti e gruppi interessati a sfruttare l'occasione in funzione filo-triplicista e antifrancese. Senonché la protesta assunse sempre più una connotazione antigovernativa, un carattere sociale ben marcato: erano migliaia i lavoratori che riconoscevano nella responsabilità della classe dirigente la causa prima della ingiustizia e della miseria da essi patita in Italia e nell'emigrazione. Certo la consapevolezza di quanto assurda e suicida fosse la guerra tra poveri, l'analisi degli interessi che erano alla base del cinico sfruttamento della manodopera a basso costo, non costituivano ancora una parte importante del bagaglio politico del movimento operaio. (...)

(Da "Avvenimenti", 4 aprile 1990,
a cura di Giuseppe Sircana)

QUESTIONARIO-TEST DI INGRESSO PER SAPERE SE NUTRI SENTIMENTI RAZZIALI

(a cura di A. Miceli)

Sezione A

I - Che cosa ti colpisce di più incontrando una persona:

- | | SI | NO |
|-------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) il viso | ☐ | ☐ |
| b) il corpo | ☐ | ☐ |
| c) la voce | ☐ | ☐ |
| d) la personalità | ☐ | ☐ |
| e) altro | ☐ | ☐ |

II - Del tuo vicino di casa conosci:

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) la famiglia | ☐ | ☐ |
| b) le abitudini | ☐ | ☐ |
| c) il lavoro che svolge | ☐ | ☐ |
| d) le sue idee politiche | ☐ | ☐ |
| e) altro | ☐ | ☐ |

III - Nell'ambiente di lavoro sapresti:

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) dire il nome e il cognome dei tuoi colleghi | ☐ | ☐ |
| b) parlare del tenore di vita di almeno tre di essi | ☐ | ☐ |
| c) indicare la loro origine geografica | ☐ | ☐ |

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| d) elencare alcuni loro gusti musicali, artistici ecc. | ☐ | ☐ |
| e) altro | ☐ | ☐ |

IV - Nell'ambiente in cui vivi sai:

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) se vivono stranieri | ☐ | ☐ |
| b) se vivono minoranze etniche o religiose | ☐ | ☐ |
| c) se vivono zingari | ☐ | ☐ |
| d) se vivono immigrati | ☐ | ☐ |
| e) altri | ☐ | ☐ |

Sezione B

V - Se dovessi adottare un bambino preferiresti:

- | | | |
|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) uno della tua città | ☐ | ☐ |
| b) uno della tua nazione | ☐ | ☐ |
| c) uno straniero | ☐ | ☐ |
| d) uno del Terzo mondo | ☐ | ☐ |
| e) non adotteresti mai un bambino | ☐ | ☐ |
| f) altro | ☐ | ☐ |

VI - In classe arriva un bambino straniero, tu:

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) presenti lui alla classe | ☐ | ☐ |
| b) presenti la classe a lui | ☐ | ☐ |
| c) fai di tutto perché si amalgami | ☐ | ☐ |
| d) osservi i reciproci comportamenti e intervieni solo indirettamente | ☐ | ☐ |
| e) inconsciamente preferiresti non averlo | ☐ | ☐ |
| f) altro | ☐ | ☐ |

VIII - Ti dicono che le cause della disoccupazione sono una incontrollata immigrazione di stranieri, tu:

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) sei d'accordo | ☐ | ☐ |
| b) pensi che è solo una concausa | | |
| c) attribuischi responsabilità alle forze politiche ed economiche del tuo paese | ☐ | ☐ |
| d) credi che la responsabilità dell'emigrazione appartiene al paese di origine dell'immigrato | ☐ | ☐ |
| e) non è un problema che ti riguarda | ☐ | ☐ |
| f) altro | ☐ | ☐ |

PEDAGOGIA DEI GESTI

A CURA DI L'ALTRASCUOLA

1. Un itinerario didattico costruito a partire dallo "straniero" deve portare non solo alla conoscenza di un fenomeno/problema quanto alla decisione di intervenire direttamente nel tessuto culturale e sociale per operare trasformazioni radicali atte a costituire l'inizio di una società interculturale ove il concetto stesso di straniero venga bandito.

2. Molti possono essere gli agganci da cui partire. Essi sono ovviamente ritrovabili nel concreto tessuto sociale entro cui si colloca la scuola. In alcuni casi alunni figli di lavoratori extracomunitari possono già trovarsi inseriti nella scuola, in altri casi la presenza dello "straniero" può risultare di più difficile identificazione.

Sempre tuttavia è possibile ritrovare il punto di partenza capace di motivare gli alunni e la scuola stessa a farsi carico del fenomeno. Qui di seguito offriamo una serie di "filoni", tracce, spunti dai quali partire per cercare di raggiungere gli obiettivi fissati nel *progetto di lavoro*.

1. ASPETTO LEGISLATIVO

La legge che regola il complesso mondo degli extracomunitari in Italia è la legge 39/'90, più nota come legge Martelli.

Di particolare importanza per la scuola è poi la Circolare Ministeriale 301/'89 che ha per tema la scolarizzazione di alunni figli di extracomunitari.

Un itinerario che privilegi l'aspetto legislativo dovrà innanzitutto porsi l'obiettivo di far comprendere la legge ad uno schema (ad esem-

pio un *diagramma di flusso*) che evidenzii chiaramente il "percorso esistenziale e sociale" che la legge prevede e preordina per lo "straniero" in Italia.

Una volta chiarito il testo della legge sarà bene cercare di capire come gli extracomunitari giudicano la legge e come essa venga applicata nel proprio territorio.

Come si può ben comprendere, per compilare la tabella occorrerà intervistare gli immigrati, le autorità, le istituzioni, gli organismi di volontariato ecc. che del fenomeno immigrazione si devono far carico.

La compilazione della tavola ha come scopo ultimo quello di evidenziare immediatamente quelli che sono i passaggi che sono stati realizzati e quelli che invece aspettano ancora di essere messi in cantiere.

Rispetto a questi ultimi il gruppo degli alunni deciderà di intervenire presso le istituzioni competenti affinché una legge dello stato sia rispettata. Si tratta, come si può facilmente vedere, di un percorso di educazione civica esercitato dal vivo e non solo studiato teoricamente.

Gli alunni, cittadini della Repubblica Italiana, hanno il diritto-dovere di intervenire come soggetti attivi a livello sociale richiedendo che le leggi dello stato siano rispettate.

Ma le leggi, oltre che rispettate, vanno "superate", migliorate. Ecco allora che la tabella offre l'opportunità di identificare i punti critici della legislazione vigente.

I nodi problematici vanno approfonditi in maniera adeguata al fine di divenire capaci di "produrre" ipotesi nuove.

La legge 39/'90 ne offre molti. Esemplificando:

— un primo nodo è il concetto di "flusso programmato";

— un secondo nodo riguarda l'assenza di diritti politici per gli immigrati regolarizzati (diritto di voto alle amministrative);

LEGGE N. (riassunto degli articoli più importanti)	OBIETTIVI DELLA LEGGE	GIUDIZI DEGLI IMMIGRATI		UFFICI COMPETENTI PER L'APPLICAZIONE DELLA LEGGE	
		positivi	negativi	realizzazioni attuale	suggerimenti per migliorare la legge
1. 2. 3. ecc.					
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮

— un terzo nodo, più generale, riguarda la “concezione” di immigrato che attraversa la legge;

—
Che hanno da dire gli alunni su questi problemi? E i loro genitori? E la società civile nella quale vivono?

Affrontare con metodo tali questioni deve portare a 3 risultati:

a) far riassumere peso sociale alla scuola restituendole il compito di luogo di formazione critica. La scuola come “tirocinio democratico”;

b) offrire opportunità di riflessione alla comunità civile entro cui si colloca la scuola combattendo stereotipi culturali ed atteggiamenti xenofobi o razzisti;

c) far emergere proposte concrete inerenti sia all’ambito locale che a quello nazionale. Proposte attorno alle quali organizzare consenso ed azione.

Entro il percorso legislativo assume poi particolare interesse la lettura della C.M. 301/’89.

Anche questa circolare va letta con attenzione, trasformata in diagramma di flusso e... soprattutto... *applicata*.

In questa sede non vogliamo “anticipare” nulla. Solo, chiediamo, chi conosce questa circolare?

Secondo noi la conoscenza e l’applicazione della circolare in questione può portare o alla ghettizzazione degli alunni extracomunitari o — e questo dipende da noi — alla radicale trasformazione delle modalità di far scuola e di educare oggi in Italia.

A questo proposito esistono ottime esperienze già in atto (Scuola Elementare “Città del Sole” a Milano, ad esempio) ma molte altre devono fiorire.

Coraggio.

2. ASPETTO SOCIO-ECONOMICO

L’analisi del fenomeno dell’immigrazione extracomunitaria dal punto di vista socio economico può essere compiuto a partire dagli studi statistici e dalle ricerche compiute dall’ISTAT e dal Censis in vista della I Conferenza Nazionale sull’Immigrazione (giugno 1990).

A questi studi generali vanno affiancati studi e ricerche condotti da regione, comuni, sindacati, organismi di volontariato, ecc.

Il materiale è in genere facilmente reperibile presso le sedi di questi organismi.

Da una attenta analisi dei dati (analisi che richiede un minimo di competenze statistiche) risulterà con chiarezza come “lo straniero in casa mia” sia assolutamente necessario per tenere in piedi ampi settori dell’economia italia-

na. *Ovvero per mantenere inalterata la nostra ricchezza.*

Crediamo che alla fine di questo percorso ogni alunno saprà guardare con minori semplificazioni ad una realtà complessa e variegata che anche a lui chiede risposte.

3. ASPETTO CULTURALE

Non vi è qui altro spazio se non per accennare a questo terzo fondamentale aspetto del fenomeno. Tuttavia il CEM da sempre ha prodotto materiale utile alla definizione di percorsi inter-culturali e ad essi rimandiamo.

Vorremmo solo ricordare che la cultura può costituire un elemento ulteriore di razzismo quando essa si reputa migliore di altre.

Questo rischio è abbastanza presente nella scuola italiana. Crediamo che un serio rapporto inter-culturale non possa prendere le mosse dalla posizione di una cultura definitiva “migliore di altre”.

Le culture sono costruzioni degli uomini atte a rispondere ai problemi fondamentali che ogni essere umano incarna. È solo a partire da questi che si possono ascoltare serenamente le varie risposte offerte dalle diverse esperienze umane e che un dialogo reale può iniziare.

Un dialogo che potrebbe (dovrebbe, secondo noi) portarci a scoprire che i due termini della questione (stranieri e “casa mia”) sono *insensati* poiché ognuno di noi deve diventare straniero a se stesso per divenire “cittadino” del mondo. Quel rotondo pianeta che vaga nell’universo e che certamente “ride fra sé e sé” ogniqualvolta un minuscolo uomo chiama “casa mia” una zolla della rotonda sfera terrestre.

BIBLIOGRAFIA

Fra la sterminata massa di libri sul problema segnaliamo A. Tosolini, *L’altrascuola*, Bologna, EMI, 1989.

Ed inoltre un recente Video (VHS) che potrebbe costituire un interessante punto di partenza “visivo” per qualunque unità didattica sulla immigrazione extracomunitaria: “*I colori dell’uomo*”, a cura di F. Tagliabue e A. Tosolini, Mondofilm, Bologna 1990, che si può richiedere anche presso la sede del CEM - Via S. Martino, 8 - 43100 Parma.



L'ECO DELLA STAMPA®
dal 1901 legge e ritaglia giornali e riviste
per tenerVi al corrente di ciò
che si scrive sul Vostro conto
Per informazioni: Tel. (02) 76110307

LA SCHEDA

OBIETTIVI GENERALI

1. Superare punti di vista egocentrici e soggettivi oltre che ogni giudizio sommario che privilegi in maniera esclusiva un gruppo sociale sugli altri.
2. Acquisire consapevolezza delle varie forme di diversità ed emarginazione.
3. Prevenire e contrastare la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture.
4. Ampliare l'orizzonte culturale per giungere ad uno spirito di comprensione e cooperazione.
5. Prendere consapevolezza del valore della coerenza fra l'ideale assunto e la sua realizzazione in un impegno personale.
6. Sperimentare forme di solidarietà attiva.
7. Operare per una trasformazione della società in senso solidale e maggiormente democratico.

OBIETTIVI SPECIFICI

Cognitivi:

1. Conoscere la situazione inerente agli immigrati terzomondiali in Italia.
2. Comprendere le motivazioni del fenomeno.
3. Analizzare i rapporti fra comunità locale e immigrati.
4. Comprendere i meccanismi che generano intolleranza.
5. Conoscere i pregiudizi e i giudizi sommari con cui vengono etichettati gli immigrati.
6. Conoscere le soluzioni apportate da Stato, enti locali, gruppi e associazioni.
7. Conoscere il positivo apporto degli immigrati alla società italiana.

Relazionali:

1. Assumere la capacità di decentrare il proprio punto di osservazione.
2. Riconoscere la relatività della propria cultura ed assumere atteggiamenti dialogici e di apertura.
3. Rifiutare di aderire a giudizi sommari.
4. Acquisire capacità di valutare serenamente il fenomeno (autonomia di giudizio).
5. Riconoscere la positività della "differenza".
6. Operare per giungere ad una convivialità delle differenze.

Operativi

1. Saper compiere operazioni atte alla conoscenza del fenomeno.
2. Inserirsi in modo attivo nei processi sociali avviati per dare positiva soluzione al fenomeno.
3. Operare affinché il diritto di piena cittadinanza venga acquisito dalla comunità in cui si vive (società multirazziale).
4. Gestire la vita di gruppo secondo i principi di solidarietà e rispetto delle differenze.

ATTIVITÀ

Conoscenza del fenomeno.

- Storie di vita di immigrati.
- Dati statistici e loro rielaborazione.
- Legislazione e interessamento delle istituzioni.
- Ascolto della voce degli immigrati.

Il giudizio dell'opinione pubblica.

- Sondaggi di opinione e loro rielaborazione.
- Costruzione ed effettuazione di sondaggi di opinione.

Interventi operativi.

- Ascolto e dialogo diretto con immigrati.
- Conoscenza dei tentativi di soluzione in atto.
- Proposte di soluzione per problemi specifici nei confronti della propria comunità.
- Vigile attenzione nei confronti dell'insorgere di fenomeni xenofobi o di intolleranza (rassegna stampa).
- Operare entro il quadro di una cultura multirazziale.

(da "L'ALTRASCUOLA", a cura di A. Tosolini, Bologna, Emi, 1989, pag. 234).

SALVARANI B. (a cura di), *Eucaristia: tra memoria e attesa*, ed. Morcelliana, Brescia, 1990, pp. 87, L. 10.000.

Il vol. raccoglie le relazioni del convegno omonimo (Modena, fine 1988) organizzato congiuntamente dalla rivista *Qol* e dal Centro studi religiosi della Fondazione s. Carlo di Modena.

L'originalità del libro risiede soprattutto nell'aver saputo

promuovere l'interazione di specialisti in campi diversi (giudaisti come Paolo De Benedetti, biblisti come Xavier Léon Dufour, liturgisti come Rinaldo Falsini ed Enrico Mazza, teologi come Peter Schuppli e Josua Boesch) e di differenti tradizioni religiose (ebrei, cattolici, protestanti) interrogati con passione sulle varie dimensioni dell'eucaristia.

Alcune sottolineature par-

ticolarmente significative meritano di essere richiamate: la benedizione ebraica e il suo racconto alla base dell'eucaristia cristiana; la teologia cattolica post-conciliare sul sacramento eucaristico; una rilettura escatologica dell'eucaristia da un punto di vista ecumenico.

Un volumetto, dunque, che offre materiali preziosi sia per l'aggiornamento, sia per un dialogo rispettoso.

DIFFERENZA E GEOGRAFIA

CLAUDIO ECONOMI

In questo contributo si prendono in considerazione i Nuovi Programmi della Scuola Elementare in quanto, a nostro avviso, presentano un punto di vista molto aggiornato sul processo di apprendimento-insegnamento della geografia e, pertanto, si prospettano più funzionali al nostro scopo.

Riguardo allo studio della storia, della geografia e degli studi sociali, così recitano i programmi: "l'oggetto di queste discipline è lo studio degli uomini e delle società umane nel tempo e nello spazio, nel passato e nel presente e riguarda tutte le loro diverse dimensioni: quella civile, culturale, economica, sociale, politica, religiosa.

L'obiettivo generale è quello di stimolare e sviluppare nei fanciulli il passaggio dalla cultura vissuta, assorbita direttamente dall'ambiente di vita, alla cultura come ricostruzione intellettuale".

Ma, venendo in particolare alla geografia, ci domandiamo: i programmi della Scuola elementare quali compiti le assegnano?

I primi tre capoversi del programma specifico di geografia offrono una risposta sintetica e mostrano i diversi piani del contenuto di questa disciplina:

- a) essa "rileva e interpreta" i paesaggi;
- b) studia le interazioni tra le società e l'ambiente;
- c) cerca la spiegazione degli interventi umani sul territorio.

Alla luce di quanto qui accennato, proviamo ora a coniugare il paradigma della differenza con alcune strutture della disciplina, così come ci vengono delineate nel testo programmatico.

1. NOZIONE DI "PAESAGGIO" E DIFFERENZA AMBIENTALE

Questa nozione ha assunto un rilievo enor-

me a partire dalle teorie di un grande geografo tedesco del secolo scorso, Alessandro von Humboldt. La nozione di paesaggio indica i tipi degli spazi della superficie terrestre: tipi che sono il risultato della combinazione delle forze naturali e delle forze umane.

Ad es., si possono rilevare: un aspetto *agrico* del paesaggio, segno dell'adattamento dell'uomo al suolo; un aspetto *boschivo*, che è nato come fenomeno naturale; un paesaggio *urbano*, che è il risultato dell'azione dell'uomo.

Tutte queste caratteristiche si saldano in un insieme, formano un tipo unitario, il *paesaggio geografico*.

Si possono classificare i paesaggi impiegando alcune categorie.

Innanzitutto si hanno i paesaggi *naturali*, determinati dalla morfologia del suolo.

Col passar del tempo geologico e il sopraggiungere del tempo storico, si sono andati costituendo i paesaggi *culturali*, la cui fisionomia è il risultato del lavoro dell'uomo.

Ci si potrebbe chiedere: come erano i paesaggi culturali allo stato naturale? I geografi ipotizzano, allora, un paesaggio naturale teorico, non più visibile.

2. CONCEZIONI GEOGRAFICHE E DIFFERENTI PROSPETTIVE ANTROPOLOGICHE

Da tempo la geografia si è distinta in geografia fisica ed in geografia antropica.

La distinzione non costituisce, necessariamente, una separazione anche se, a seconda delle epoche storiche, ciò è avvenuto spesso:

1) prima dell'età moderna, la terra era intesa come un prolungamento dell'organismo umano, come una casa, una grande casa.

I termini usati dal linguaggio geografico sono chiaramente antropomorfi: capo, braccio, bacino, coste;

2) nella cultura dell'illuminismo, lo spazio viene interpretato come qualcosa di ordinato, il luogo della ragione. Si ricordi che Kant aveva insegnato anche la geografia fisica;

3) nell'Ottocento, in epoca positivista, la storia della civiltà umana è stata esaminata nelle sue origini ambientali. Si è affermato, allora, un determinismo geografico, che ha visto nella storia umana la sovrastruttura non già della struttura economica, ma della struttura geografica;

4) il secolo XX, esaltando il valore della soggettività umana, dà grande risalto alla geografia antropica che coincide con un nuovo antropomorfismo. L'uomo, a forza di sentirsi padrone della terra e di provare il proprio do-

minio attraverso la devastazione che la tecnologia ha prodotto nel suolo, ha dovuto riconoscere molti errori ed ha dovuto riqualificare la geografia collocandola in una posizione intermedia tra lo studio della natura e lo studio della cultura, facendole assumere una prospettiva ecologica che osserva i rischi e i limiti della manipolazione della terra.

3. LA DIFFERENZA "UOMO-AMBIENTE" NELLE FINALITÀ EDUCATIVE, NELLE CAPACITÀ OPERATIVE E NEI CONTENUTI

Contro il *determinismo* in geografia, recitano i programmi:

— "i caratteri fisici dell'ambiente non possono essere interpretati come condizionamenti assoluti delle scelte operate dagli uomini".

Ma anche contro l'eccessiva *antropologizzazione* in geografia, si enuncia la seguente finalità educativa:

— "far emergere la consapevolezza che le decisioni di intervento sul territorio non dovranno essere riferite esclusivamente ai bisogni dell'uomo: dovranno essere tenute in debita considerazione anche le esigenze delle componenti non antropiche, specie di quelle appartenenti alla biosfera". Siamo appunto all'ecologia, che si pone come obiettivo dell'insegnamento della geografia.

In sintesi, secondo i programmi:

"l'ambiente medesimo è, in qualche misura, prodotto dall'azione dell'uomo".

La differenza uomo-ambiente viene compresa dall'alunno, che è capace di cogliere l'interazione tra le due polarità, a mano a mano che sappia "orientarsi e collocarsi nello spazio vissuto dagli uomini utilizzando le conoscenze e gli strumenti concettuali e metodologici necessari per la comprensione dell'interazione uomo-ambiente (...)" L'interazione uomo-ambiente viene perseguita, attraverso l'attivazione, "l'acquisizione e l'integrazione reciproca delle capacità operative".

Interessante — a nostro avviso — è l'intreccio intercorrente tra capacità operative ed il paradigma della differenza. Ciò può essere rilevato nella progressione dialettica che, nei programmi, viene individuata come un procedere dal "più semplice" al "più complesso": una progressione che attutisce la tradizionale, ed in parte superata, differenza tra il "vicino" ed il "lontano".

In pratica, se nel processo di indagine geografica si procede secondo la scansione dal più semplice al più complesso, l'alunno è in grado di cogliere le differenze di tipo antropologico-ambientale.

Le capacità operative che, nei programmi, si coniugano con la differenza sono:

— rappresentazione mentale dello spazio, a partire da un punto di vista;

— altre rappresentazioni a partire da altri punti di vista;

— capacità di lettura dell'ambiente e della distinzione degli aspetti fisici ed antropici;

— conoscenza delle diverse funzioni che un elemento svolge nell'ambiente e dei rapporti tra elementi;

— confronto tra l'ambiente di vita e gli ambienti lontani (conoscere vuol dire, infatti, individuare le somiglianze e le differenze, saperle descrivere, fino a classificare la varietà degli ambienti);

— produrre e servirsi di carte e mappe in scale diverse, raccogliendo le informazioni necessarie mediante la lettura di repertori di dati, statistiche, ecc.

Parallelamente alla progressione delle capacità operative, si snoda quella dei nuclei tematici, la cui problematizzazione permette l'acquisizione di quelle. Anche nelle indicazioni programmatiche, relative ai contenuti, si può cogliere qualche tratto del paradigma culturale della differenza:

— lo studio dei paesaggi geografici, intesi come individualità naturali-storiche;

— consequenzialmente, lo studio delle culture (collegamento tra storia/studi sociali/geografia), da intendersi, non tanto nel senso storico, quanto in prospettiva sociologica. Da tutto ciò conseguono i seguenti contenuti:

— studio della società e del territorio italiano in ordine: alle trasformazioni economiche, ambientali, ecc., ai paesaggi fondamentali, ai problemi e agli squilibri interni, ai più stretti ed evidenti rapporti internazionali;

— studio del ramo "industriale" dell'attività umana;

— l'ecologia;

— il sottosviluppo;

— il Nord ed il Sud del mondo.

In sostanza, la geografia, alla luce dei Programmi assume una impostazione storico-sociale ed ecologica.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

19 E.J. BARKER, *La geografia nella scuola dell'obbligo*, Zanichelli, Bologna, 1976.

P. CLAVAL, *L'evoluzione storica della geografia umana*, F. Angeli, Milano, 1980.

D. GHELFI, *Didattica della geografia*, Mondadori, Milano, 1987.

N.J. GRAVES, *La nuova geografia. Fonti, strutture e tecniche per l'insegnamento*, Armando, Roma, 1988.

U. LEONE, *Geografia per l'ambiente*, NIS - La nuova Italia Scientifica, Firenze, 1987.

TUTTO QUELLO CHE È BENE SAPERE PER EDUCARE ALL'AMBIENTE "A MISURA DI BAMBINO"

GIANFRANCO ZAVALLONI
DISEGNI: VITTORIO BELLI

Un insegnante che ha avuto occasione o che decida di "andar per natura" con i bambini della classe, scoprirà ben presto la diversità con cui i bambini guardano, osservano, curiosano e scoprono l'ambiente naturale.

LE PICCOLE COSE

Il primo elemento di cui ci si rende conto è l'importanza data dai bambini alle cose e agli esseri "piccoli". Il bambino sa scoprire particolari nascosti agli occhi degli adulti. Se noi di fronte ad un bosco tendiamo ad esaltare la maestosità di alberi ad alto fusto, sicuramente un bimbo o una bimba fermeranno il proprio interesse su una foglia, su uno stelo o un fiore, su un filo d'erba, su un rametto raccolto a terra, su un ciuffo d'erba.

to... ecc. A volte non servono neppure grandi attrezzature o giocattoli.

Sono sufficienti uno spazio all'aria aperta, qualche semplice oggetto che l'ambiente naturale ci regala, un po' d'acqua e... "un clima sereno". In questa semplicità emerge un grande messaggio educativo per il mondo di noi adulti: i bimbi e le bimbe ci insegnano che non hanno bisogno di giochi e giocattoli complicati ed elaborati, ma che servono piccole e semplici cose in un ambiente accogliente.

LA CREATIVITÀ

Quanto appena detto ci spinge ad un'altra considerazione: se un bimbo o una bimba sono adeguatamente stimolati, sicuramente saranno capaci di "far volare la propria fantasia" e l'incontro con i tanti piccoli aspetti dell'ambiente naturale diverrà ben presto fecondo e creativo.

Noi adulti, infatti, tendiamo ad una visione eccessivamente razionale, e spesso distaccata, della natura. I bambini son invece emotivamente ed affettivamente coinvolti in un mondo che considerano in tanti modi "vivo", è un mondo che parla alla fantasia infantile e che facilmente fa scattare la molla della creatività e dell'inventiva. Da questo "simpatico" rapporto fra bambini e ambiente naturale, emerge un importante aspetto del modo con cui rapportarsi con l'ambiente di cui tutti noi siamo parte: "l'ambiente naturale si impara a vivere prima di tutto con il cuore, poi con la mente".

Quello di noi adulti e quello dei bambini sono chiaramente due "punti di vista" diversi, a partire, in primo luogo, da una diversità di "statura". Per questo è bene essere attenti proprio a quelle realtà nascoste il più delle volte all'occhio degli adulti (viziato spesso anche da una cultura eccessivamente nozionistica e razionalistica), ma vicine alla curiosità infantile.

LA SEMPLICITÀ

Un bimbo e/o una bimba sono capaci di giocare per ore con poche foglie d'erba, con un po' di sabbia, alcuni bastoncini, un greto di fiume con gli affascinanti sassi, un verde pra-

OLTRE LA LOGICA DEL "BELLO E DEL BRUTTO"

Se non avranno visto farlo da un'altra persona, difficilmente noi adulti vedremo bambini che uccidono anche il più piccolo degli esseri viventi o che distruggono un micro-habitat. In maniera quasi naturale, in una sorta di innata solidarietà fra realtà spesso indifese e deboli, i bambini hanno un profondo rispetto per scoperte e incontri nuovi. Nei confronti di tutte le realtà dell'ambiente naturale il bimbo e la bimba mettono in atto quell'atteggiamento che potremmo definire di "stupita curiosità". Que-



Adulto e bambino: i "punti di vista" sono differenti

sto modo di atteggiarsi, tipico della realtà infantile, deve farci riflettere. Siamo noi, infatti, che secondo leggi logiche, funzionali a discutibili criteri "umani", definiamo un essere animale, vegetale o minerale *bello* o *brutto* e soprattutto *utile* o *dannoso*.

Dobbiamo saper superare, ritornando in questo bambini, tale logica che non ha niente a che vedere con la variegata complessità degli ecosistemi naturali.

DAL "COS'È" AL "PERCHÉ"



Il naturale stupore del bambino va al di là della logica del bello e del brutto

Di fronte alla varietà di manifestazioni dell'ambiente naturale, istintivamente noi tutti tendiamo ad interrogarci con l'espressione "cos'è?". I bambini in genere, invece, chiedono "perché?". La domanda "perché?" presuppone il chiedersi ragione di tanti fatti e relazioni, di tante scelte, di tanti comportamenti, da quelli più strettamente attinenti all'ambiente naturale a quelli che investono il nostro stile di vita quotidiana. Perché anche negli spostamenti a breve distanza preferiamo l'automobile anziché la bicicletta?

Perché tanti residui che potrebbero ancora

essere riutilizzati vanno a finire nel sacco della spazzatura?

Perché seguire sempre le mode nel nostro abbigliamento, quando i capi che abbiamo sono ancora in ottimo stato?

Sono interrogativi apparentemente banali. Oggi però sono estremamente attuali.

Proviamo a riflettere!!

UN APPROCCIO NON CONSUMISTA ALL'AMBIENTE

Uno degli altri rischi che possiamo incorrere nelle esperienze di scoperta e conoscenza di "ambienti naturali" è quello di avere lo stesso comportamento con cui si "consuma" un bene.

Si rischia, cioè, di fare questo per moda: "... siccome così fan tutti, anche noi dobbiamo e possiamo farlo!!!".

Fioriscono perciò itinerari naturalistici, oasi da scoprire, luoghi meravigliosi da visitare. Il tutto spesso incentivato da lussuose riviste a tiratura nazionale o, talvolta, da alcune associazioni ambientaliste.

Diverso è, invece, un "approccio non consumista": è la strada per cui ciascuna classe o ciascuna persona scopre e capisce luoghi, realtà ed elementi vivi "attorno a sé", nel proprio ambiente di vita e nei dintorni, senza la necessità di definire "quel" preciso luogo o percorso.

Scopriremo così che accanto a noi, nei luoghi più impensati, esistono ricchezze naturali da valorizzare e, soprattutto, da conservare al meglio.

Proviamo a riflettere, perciò, prima di "fare".



Uno dei rischi in cui si può incorrere è certamente l'approccio consumistico anche all'ambiente naturale

UNA GUIDA PER GLI INSEGNANTI CHE HANNO A CUORE IL PIANETA TERRA



Fresco di stampa, è in diffusione da alcuni mesi, *Esperienze e proposte per UNA SCUOLA ECOLOGICA*, scritto dal maestro Gianfranco Zavalloni (collaboratore, da anni, alla rivista CEM Mondialità).

Il libro nasce dalla esperienza viva dell'autore, da sempre impegnato nel movimento scout, da 10 anni maestro di scuola materna statale a Sorrivoli, un piccolo paese delle colline romagnole e grande appassionato di burattini (che ama portare in scena con la sua compagnia Baracca & Burattini).

L'educatore che prende in mano, per la prima volta, *UNA SCUOLA ECOLOGICA*, si accorge immediatamente della concretezza del testo, tipica di chi è abituato ad "operare facendo". Infatti, dopo i primi due brevi capitoli di inquadramento teorico, in cui l'*educazione all'ecologia* viene introdotta dal punto di vista olistico (cioè globale, complessivo, intersistemico) l'autore passa ad una serie di suggerimenti concreti, per fare o trasformare le nostre scuole in veri e propri laboratori di ecologia:

— La *bicicletta*. Per il nostro, l'ecologia arriva a scuola in bicicletta, e la "bici", così cara

a tutti i bambini, può divenire uno dei tanti strumenti didattici che quotidianamente possono introdurre a tante attività di ricerca e a tante scoperte ecologiche.

— Lo stesso vale per la *cartella* con tutto ciò che essa contiene: matite, penne, astucci, quaderni, libri, ecc.

— Non poteva, poi, mancare la proposta di reistituire la "giornata o settimana o mese" dell'*albero*. Così nel manuale troviamo le indicazioni precise su "come piantare un albero".

— Per le scuole che, invece, posseggono un ampio cortile, c'è il suggerimento di realizzare due veri e propri piccoli "ecosistemi": il primo è l'*orto biologico*, in cui le leggi della natura si incontrano con il bisogno dell'uomo di cibarsi; il secondo è lo *stagno*, in cui è possibile far esprimere appieno alcuni caratteristici processi dell'ambiente allo stato naturale.

— Due altri esempi di "ecologia quotidiana" trasformati dall'autore del libro, in "proposte didattiche" sono la realizzazione di un *cumulo di compost* (con i residui della cucina e della mensa scolastica) e la *raccolta differenziata dei rifiuti* prodotti in quell'habitat specifico che è la scuola.

— In un testo di ecologia pratica non potevano certo mancare il problema dell'*energia*. Ci sono — infatti — due capitoli dedicati alle "fonti energetiche rinnovabili", quali il vento, il sole e l'acqua.

— Per quanto riguarda gli *elementi naturali* che l'ambiente offre per un uso didattico (soprattutto per i più piccoli) troviamo suggerimenti per attività con creta, frutta, fiori, ortaggi... ecc.

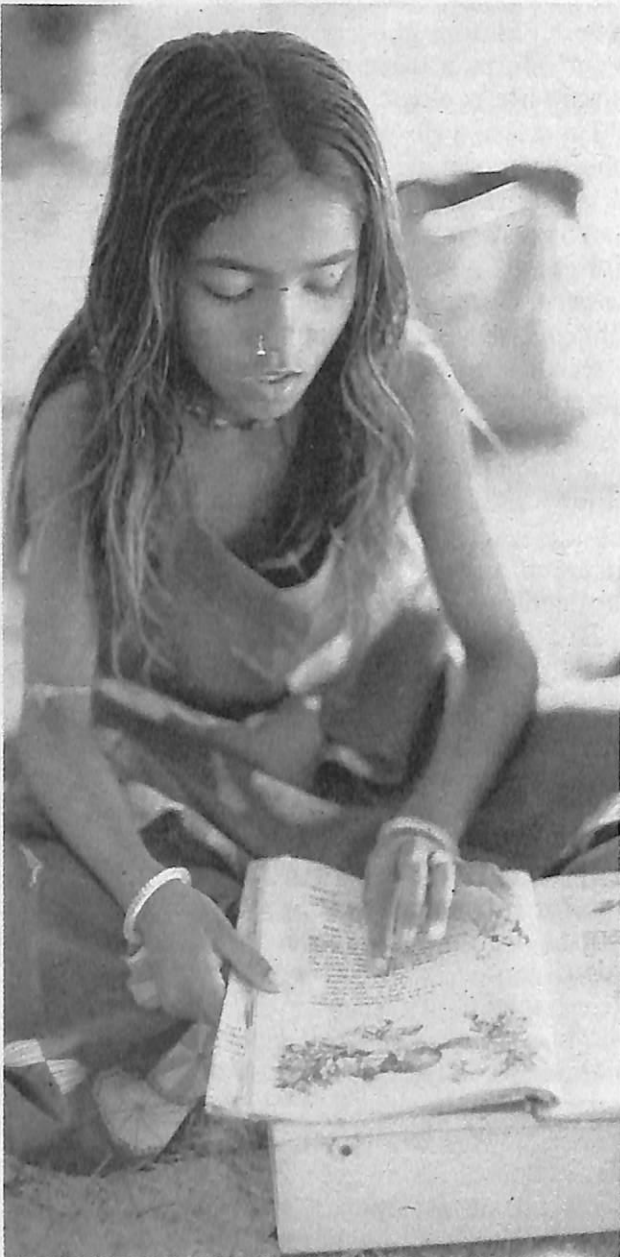
— Un ottimo esempio di "riciclaggio della carta" è offerto, poi, dalla proposta di costruire e usare a scuola i *burattini*.

— Il capitolo finale è dedicato alla possibile introduzione, nelle mense scolastiche, di una *alimentazione bio-mediterranea*, con "consigli minimi per una alimentazione ecologica" e una proposta di "tabella dietetica" con i menù di 4 settimane.

Completa il tutto il *Gioco dell'ambiente*, realizzato dall'AGESCI nel 1987, in occasione dell'Anno Europeo dell'Ambiente.

In appendice troviamo alcuni riflessioni sulla Educazione Ambientale, una piccola *Mappa dei Movimenti impegnati per la salvaguardia della terra* e la bellissima *Lettera di Capriolo Zoppo al Presidente degli U.S.A.* che, a 150 anni della sua stesura, risulta, ancor'oggi, di grande attualità.

Esperienze e proposte per UNA SCUOLA ECOLOGICA può essere richiesto allo CSAM, viale S. Martino 8, 43100 Parma oppure direttamente a Ed. GRTA-CIN, via Marinelli 39, 47023 Cesena (FO).



LA CHIAVE DI MOBY DICK

BRUNETTO SALVARANI

ad altre "Parole" (anch'esse con la "P" maiuscola), che stanno alla base di tradizioni religiose e/o culturali prossime a quella cristiana. Si è pensato, in altri termini, di ampliare l'orizzonte della rubrica "Il tesoro nel campo", mantenendo certo un occhio di riguardo per la Bibbia dei cristiani, ma cominciando ad investigare attorno ai testi delle cosiddette "religioni del Libro", l'Ebraismo, che rappresenta la radice del Cristianesimo, e l'Islam, che — pur in un contesto radicalmente mutato — ne accoglie temi e motivazioni (detto fra parentesi, il raggruppamento di tali religioni sotto le chiavi di lettura del monoteismo o del Mediterraneo quale loro culla originaria raccoglie oggi meno consensi di un tempo). Ci spingeremo allora lungo le vie del "TANAK" — abbreviazione delle iniziali ebraiche di Torah, Profeti e Scritti, le tre parti della Bibbia ebraica — e del Talmud, ma anche lungo le complesse strade del Corano, nella consapevolezza che, pur così ancora sconosciuta, quella musulmana è attualmente la seconda confessione religiosa presente nel nostro paese, per numero di aderenti. Ma perché "i grandi codici"? Secondo il vocabolario Garzanti, per "codice", nella teoria della comunicazione, si intende ogni sistema di segni convenzionali e di regole per la loro combinazione usato per trasmettere informazioni tra un emittente e un ricevente (pag. 400); ecco perché credo non sia fuori luogo affermare che la Bibbia, il Talmud ed il Corano sono in varia misura ma senza dubbio, per l'appunto, i "grandi codici" dell'espressione artistica, lettera-

ria e culturale in senso lato, dell'Occidente (già alla fine del 1.700, del resto, il pittore e poeta inglese William Blake aveva constatato: "L'Antico e il Nuovo Testamento sono il grande codice dell'arte") (1).

UN LIBRO CHIUSO?

Quelle Parole, cioè, hanno prodotto effetti di senso in direzioni molteplici, informando variamente le trame culturali della nostra storia e dando vita ad un tessuto di narrazioni ed immagini senza la chiave interpretativa delle quali, oggi, l'Occidente sarebbe per noi un libro chiuso, assolutamente incomprensibile. Gli esempi a favore di un simile dato, ovviamente, potrebbero essere innumerevoli. Per non ricordare che qualche indicazione, colta a caso: senza rifarsi al racconto del sacrificio di Isacco di Genesi cap. 22, che senso ha "Timore e tremore" del filosofo danese Kierkegaard? Senza il riferimento alla figura biblica di Giobbe, il romanzo omonimo di Joseph Roth, ma anche lo stesso "Moby Dick" di Melville, non ci sembrerebbero enormemente più poveri, o addirittura oscuri? E quanti popoli hanno lottato e sperato nella liberazione, avendo ben presente nelle orecchie e nei cuori la narrazione dell'Esodo degli ebrei dalla schiavitù egiziana? Senza contare, poi, che la maggior parte della storia dell'arte europea è, almeno dalla diffusione di massa del messaggio cristiano, storia di raffigurazioni antico e neotestamentarie (2).

Anche in Italia, negli ultimi anni, gli esegeti e i cultori della Bibbia hanno iniziato a da-

Scopo del mio intervento è contestualizzare questa nuova rubrica che prende il via sulla nostra rivista, motivarne il senso e il titolo, delinearne — per quanto possibile — le prospettive.

Durante la riunione redazionale nella quale si è discusso il palinsesto 1990-91 di "Cem-Mondialità", tutti d'accordo si è sostenuto che occorresse senz'altro mantenere uno spazio adeguato per la "Parola"; insieme, però, abbiamo ritenuto che la vocazione mondialista, ecumenica ed interreligiosa del giornale dovesse prevedere, rispetto al recente passato, un allargamento di visuale: un allargamento

re spazio a questa ottica, utilizzando — sul piano del metodo — l'ermeneutica di autori quali H.G. Gadamer e P. Ricoeur, definibile tecnicamente come "Wirkungsgeschichte", cioè "storia degli effetti": mi riferisco, in particolare, ad alcuni lavori di uno dei più noti studiosi italiani, Gianfranco Ravasi, da "Giobbe" a "Qohelet" (3).

La scommessa di questa rubrica riguarderà dunque l'utilizzo di tale sensibilità applicata ai "grandi codici" sopra citati, cercando — per quanto mi sarà possibile — di contrappuntare così le tematiche dei singoli fascicoli di "Cem-Mondialità": non sarà sempre facile, e per questo avrò le mani un po' più libere rispetto agli altri collaboratori.

DAL "CORANO"

Per cominciare (e poi concludere subito, visto che lo spazio, per questo mese, è quasi finito), un solo breve cenno sull'attenzione che dedicheremo al Corano e alle fonti dell'Islam: non casuale, vorrei ripetere, dato che, in gran parte, gli "altri" che si trovano in casa "nostra" sono attualmente di religione musulmana. E che l'immaginario collettivo medio degli italiani sui musulmani è frutto di stereotipi per lo più misurati sul

modello Komheinstein: e l'ignoranza, com'è noto, è il motivo primario dell'assenza del dialogo (4).

Per questo, il primo testo che riporto è, in omaggio alla grande tradizione islamica, tratto dal "Corano", libro spesso citato ma quasi del tutto sconosciuto nell'ambito culturale italiano: è la Sura di apertura, che ne costituisce, inoltre, il *Prologo*.

1. **"(Io inizio!) con il nome del Dio, ricco in clemenza, abbondante in misericordia.**

2. **Lode al Dio, Signore dell'universo**

3. **ricco in clemenza, abbondante in misericordia**

4. **sovrano assoluto del giorno del giudizio.**

5. **Davanti a Te, a Te solo, ci prostriamo in adorazione; da Te, da Te solo imploriamo aiuto.**

6. **Guida i nostri passi sul sentiero sicuro,**

7. **sul sentiero di coloro a cui hai elargito benefici in abbondanza, sentieri ben diverso da quello di coloro coi quali ti sei adirato, ben diverso da quello di coloro che, errando, si sono smarriti (5).**

NOTE

(1) Per la diffusione di questa terminologia, cfr. anche FRYE N. *Il grande codice. La Bibbia e la letteratura*, Einaudi, Torino 1986.

(2) "... è incontestabile che la cul-

tura contemporanea abbia ritrovato figure e modelli interpretativi non solo nel mondo greco, ma anche in quello biblico. Per dirla in breve e in modo allusivo, le reinterpretazioni di figure e temi biblici compiute, ad esempio, da personaggi così diversi tra loro come Kierkegaard, Dostoevskij, Kafka, Mann, Bloch, Schoenberg, Chagall e così via, costituisce parte integrante della cultura contemporanea non meno del Dioniso di Nietzsche, dell'Ulisse di Joyce o dell'Edipo di Freud...»

(P. STEFANI, "La via dei grandi codici", in "Il regno. Attualità", n. 14, 1989, pag. 406).

(3) Cfr. in particolare RAVASI G., *Giobbe*, Borla, Roma 1984; e IDEM, *Qohelet*, Paoline, Cinisello Balsamo (MI) 1988.

Sulla "Storia degli effetti" applicata alla Bibbia si può leggere utilmente — credo — anche la mia intervista a Xavier Léon-Dufour, "La scrittura: un assoluto sempre interpretato", ne "IL REGNO ATTUALITÀ", n. 33, 1988, pp. 575-577.

(4) A proposito delle difficoltà, ma anche delle reali possibilità, di un dialogo fra Cristianesimo e Islam, mi permetto di segnalare due interessanti libri recenti, di autori vari, a cura della Comunità di Sant'Egidio: *Stranieri nostri fratelli. Verso una società multirazziale*, Morcelliana, Brescia 1989 e *Cristianesimo e Islam. L'amicizia possibile*, Morcelliana, Brescia 1989.

(5) PEIRONE F. (Introduzione, traduzione e commento), *Il Corano*, Mondadori, Milano 1984, vol. I, pag. 81.

Si tratta del primo capitolo del libro sacro all'Islam, come s'è detto: ma, molto probabilmente, non primo in ordine cronologico. La traduzione letterale del suo titolo sarebbe: (Il capitolo) "Aprente", cioè il capitolo di apertura; la sua particolarità è di essere una preghiera, mentre solitamente le "sure" coraniche sono narrative.



La pace: i suoi nomi e i suoi percorsi al Sud Educazione alla pace e alla nonviolenza tra utopia e quotidiano

Seminario di Formazione per formatori
e animatori di gruppi e del Territorio

Locri (RC) 8-12 settembre 1990

OCCHIO ALL'ORECCHIO!

MAURO CARBONI

Abbiamo pensato di unificare sotto questa rubrica i servizi di tre nostri collaboratori: SIGRID LOOS - ANGELA BIAGINI - MAURO CARBONI che intervorranno, singolarmente o in gruppo, su queste "attività didattiche" la cui importanza, nel contesto degli obiettivi perseguiti dalla nostra rivista, è scontata.

Iniziamo con un intervento... musicale, a firma di M. Carboni.



"Proviamo a supporre di possedere un solo senso, invece di cinque. E questo senso sia l'udito. Allora scompare il mondo visivo, scompaiono il firmamento, gli astri... Immaginiamo di essere privi del nostro tatto: scompaiono le superfici aspre, lisce, rugose, ecc. (...) avremmo un mondo possibile che potrebbe prescindere dallo spazio. Un mondo di individui. Di individui che possono comunicare fra di loro, che possono essere migliaia, milioni, e che comunicano per mezzo di parole (...) e per mezzo della musica. Potremmo, cioè, avere un mondo in cui non ci sarebbero che coscienze e musica.

(...) Come ha detto Schoenauer, la musica non è qualcosa in più del mondo; la musica è già un mondo".

TRIBÙ MUSICALI

Questa citazione di Jorge Luis Borges (1) ci è parsa il modo migliore per iniziare questa prima scheda di lavoro sulle relazioni esistenti tra il nostro mondo sonoro (la cultura ed il patrimonio musicale che pensiamo ci appartenga e con il quale ci identifichiamo) e quello degli "altri", ovvero tutte quelle pratiche musicali che "sentiamo diverse", che a volte ci affasciano ed in altre occasioni ci imbarazzano, fino a giungere al rifiuto più totale.

Ma se accettiamo il discorso di Borges, se la musica è già un mondo, allora il non volere ascoltare una determinata musica vuole anche dire non riconoscere l'esistenza di quella parte di società umana

che l'ha generata. Certamente è una questione di scelte, dato che i vari tipi di musica sono dei contrassegni che marcano con efficacia l'appartenenza ad una od un'altra tribù musicale.

Così ci sono i roccettari, i punk, i metallari, gli amanti del liscio, gli appassionati di lirica, e così via; c'è musica per tutte le età e per tutte le borse, per tutte le variegate sfumature del nostro complesso sistema sociale.

È però un fare ed un essere musica che ci divide, che ci confina in tanti invisibili ghetti e che ci allontana sempre più da una cultura di pace e di comprensione reciproca.

La diversità, musicale e non, diventa elemento di ricchezza, solo attraverso il confronto e lo scambio, altrimenti ci fa ri-

cadere in un ottuso ambito di reciproca omogeneità.

L'identità, musicale e non, è un percorso di vita che si crea proprio nel viaggio infinito attraverso le espressività degli altri.

FRAGILI CONFINI, POTENTI ILLUSIONI

La questione non sta quindi nel prediligere l'ascolto o la pratica di un dato genere musicale ma nel prendere coscienza della propria scelta, nel capire la dimensione della propria musicalità e nel renderci conto di come molte di quelle culture sonore che giudichiamo "diverse" siano in realtà già parte integrante di noi stessi, pronto ad emergere in tutti quei momenti in cui siamo più disponibili a creare tramite un'espressione: tirare fuori ciò che è dentro noi e scoprire che parlare di dentro e fuori è solo una questione di punti di vista, o meglio "punti di ascolto".

In tale senso l'improvvisazione, musicale e non, rappresenta una situazione ludica ideale per "liberare se stessi da se stessi", per vivere il senso del limite, non nella negatività del non sapere andare oltre ma nell'inestimabile dono del percepirsi definiti, sentire il contorno della propria musicalità e dall'interno dare forma ad una invenzione musicale che veicola al tempo stesso sia una affermazione individuale che il riconoscimento dell'identità collettiva relativa al contesto, alla relazione, in cui stiamo "mettendoci in gioco".

"Quella voce viene certamente da una persona, unica, irripetibile come ogni persona, però una voce non è una persona, è qualcosa di sospeso nell'aria, staccato dalla solidità delle cose. Anche la voce è unica e irripetibile, ma forse in un altro modo da quello della per-



sona: potrebbero, voce e persona, non assomigliarsi. Oppure assomigliarsi in un modo segreto, che non si vede a prima vista: la voce potrebbe essere l'equivalente di quanto la persona ha di più nascosto e di più vero" (2).

PASTICCIO DI LASAGNE

Non è necessario prevedere nei partecipanti particolari competenze tecniche e teoriche per avviare una attività di improvvisazione musicale, così come non occorre un particolare organico strumentale, anzi potrebbero addirittura bastare il corpo e la voce e gli oggetti di arredo circostanti, facendo così coincidere all'attività creativa in senso stretto un'altra più ampia, ed altrettanto proficua, ovvero una ricerca timbrica sui materiali a disposizione e sulle possibilità esecutive (vari impieghi della voce, diversi modi di percuotere, il corpo come risuonatore, il suono-testo, ecc.).

Crediamo sia assai noto l'iter procedurale culinario che conduce alla realizzazione di questo famoso piatto, ovvero la sovrapposizione in diversi strati alternati di vari componenti (sfoglia di pasta, besciamella, sugo di carne, parmigiano grattugiato). In questo caso abbiamo sostituito, nostro malgrado, agli ingredienti

originari una serie di "ostinati ritmici" improvvisati da ogni partecipante e stratificati uno dopo l'altro. Normalmente nelle prime realizzazioni si nota un impegno collettivo a non prevalere individualmente e piuttosto a creare una fusione ottimale dei diversi *ostinati*. In un secondo momento può quindi risultare stimolante la ricerca di "figurazioni ritmiche" diversificate internamente in senso timbrico (ovvero un ostinato che impieghi distinte sonorità di uno stesso strumento, ad esempio un piatto percosso sulla campana, sul bordo, smorzandone il suono con la mano, ecc.) e più caratterizzate in senso metrico. Insomma se prima l'effetto globale assomigliava ad un amalgama ora dovrebbe dare l'idea di un intreccio, dove sono ancora distinguibili le varie idee. In un terzo momento, infine, si procede all'inserimento di graduali variazioni nell'ostinato di ogni partecipante fino a raggiungere un momento di improvvisazione totale.

Già al termine di una esperienza di base come questa risulta evidente ai partecipanti l'esistenza, dentro ciascuno di noi, di un mondo musicale sommerso che non attenda altro che d'essere vissuto.

(1) Jorge Luis Borges, *Oral*, pp. 61, 1981, Ed. Riuniti, Roma.

(2) Italo Calvino, da "Un re in ascolto", in *Sotto il sole giaguaro*, pp. 82, 1986, Garzanti, Milano.

EDUCAZIONE ALLA PACE E GIOCO DI RUOLO

ROBERTO MAZZINI



Nell'ambito dell'incontro *Il gioco come strategia di superamento del conflitto* organizzato quest'anno dal Distretto scolastico n. 47 di Mantova in collaborazione con la rivista CEM-Mondialità (Mantova, 15-16 febbraio 1990), vorrei descrivere l'esperienza del sottogruppo che ha lavorato con me sui Giochi di ruolo e il Teatro dell'Oppresso.

Si è trattato di due giornate piene durante le quali al mattino ho incontrato 4 classi della scuola per Assistenti d'Infanzia e 2 classi del primo ciclo elementare; al pomeriggio ho condotto un laboratorio con insegnanti di diversi gradi

scolastici.

Il lavoro coi bambini e le ragazze era basato su questo schema:

- conoscenza e affiatamento, tramite giochi cooperativi (1)

- racconto di storie personali di ingiustizia, oppressione, frustrazione

- messa in scena rapida di una scelta

- Teatro Forum di questa (2).

Ovviamente contenuti e modi di conduzione variavano a seconda dell'età dei partecipanti.

La partecipazione è stata vivace e sorprendente, a detta delle insegnanti stesse (diffi-

coltà di relazione invece in una classe).

La metodologia usata fa leva sulle esperienze personali dei ragazzi allo scopo di far emergere il vissuto, rendere il conflitto chiaro, affrontarlo col contributo di idee del gruppo e stimolare la presa di coscienza sul fatto che gli esiti del conflitto stesso non sono inevitabili.

Passa così un'idea di pace come gestione positiva dei conflitti, come tensione alla giustizia e non come rassegnazione o fuga (3).

Il laboratorio con gli inss., che è stato ripetuto due volte, il 15 e il 16 febbraio '90, con

due gruppi diversi, è stato impostato sulla falsariga degli interventi precedentemente descritti, con uno spazio per la discussione dell'esperienza e dell'utilizzo scolastico degli strumenti presentati.

Ecco la scaletta:

L'esperienza di Mantova è stata comunque giudicata positivamente, come un primo passo all'Educazione alla Pace in senso nonviolento. Si è parlato quindi di un ulteriore momento di incontro per il prossimo anno scolastico; gli insegnanti coinvolti si sono ripromessi di utilizzare l'esperienza nelle loro classi e si è proposta la creazione di un gruppo stabile di lavoro, su questi temi.

Invito pertanto, chi fosse interessato ad attivare iniziative consimili nel proprio ambito a mettersi in contatto col sottoscritto e con la rivista CEM/Mondialità (Roberto Mazzini - tel. 0525/550321).

ta di giochi strutturati in modo da evitare l'accentuazione della rivalità-competizione-eliminazione, in favore dell'affiatamento del gruppo e di un gioco in cui tutti vincono (win-win games).

(2) È una delle tecniche del Teatro di A. Boal: Boal, Augusto, *Il teatro degli oppressi*, Milano, Feltrinelli, 1977.

(3) È la posizione elaborata dal Centro Psicopedagogico per la Pace di Piacenza, col quale collaboro, ed esposta teoricamente in: Novara, Daniele, *La pace s'impara. Guida metodologica*, Torino, EGA, 1986 (3ª ed. 1989).

(4) Si trattava di immedesimarsi in alcuni personaggi (animali o altro) che vivono notoriamente relazioni conflittuali per definizione (gatto-topo) e studiare, attraverso il gioco, le possibili strategie e motivazioni. L'inversione poi dei ruoli, permette di entrare nel punto di vista altrui e decentrarsi (cfr. Piaget e Silvia Bonino).

(5) Si basa sul valore della cooperazione, ad ogni livello della struttura scolastica e l'utilizzo di tecniche che la costruiscano: testo libero, stampa, calcolo vivente, ecc. In Italia è rappresentato dall'MCE (Movimento di Cooperazione Educativa). Ciari, Bruno, *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti.

Lodi, Mario, *C'è speranza se questo accade a VHO*, Torino, Einaudi.

(6) Una raccolta critica delle esperienze di Neill, Oury ecc. è in: Snyders, *Le pedagogie non direttive*, Roma, Editori Riuniti.

NOTE

(1) Loos, Sigrid, *99 Giochi cooperativi*, Torino, EGA, 1989. Si trat-

IL TEATRO FORUM

Fa parte del Teatro dell'Oppresso di A. Boal, pressoché sconosciuto in Italia, nonostante il suo legame con l'opera di *coscientizzazione* di Paulo Freire e le intrinseche potenzialità; recentemente è cominciata la sua diffusione, anche tramite gli annuali Convegni di CEM. È un teatro con forti radici popolari, teso alla liberazione collettiva dalle oppressioni esterne e interne, interpersonali e sociali; la sua impostazione metodologica è affine al concetto «forte» di Educazione alla Pace (cfr. D. Novara).

In particolare, il Teatro Forum consiste in una scena problematica (come un *problema sociale* invece che *matematico*) che è aperta alle soluzioni; dopo la sua rappresentazione sommaria si chiede al pubblico di intervenire, sostituendosi ai protagonisti, per sperimentare diverse strategie possibili di soluzione.

È una sorta di sofisticato gioco di ruolo, attraverso il quale si analizzano i meccanismi oppressivi e si prende la spinta per uscirne collettivamente.

PROPOSTE DEL PARLAMENTO EUROPEO

(Per una società multietnica e pluriculturale)

Sul piano educativo.

a) Promuovere l'obiettivo della non discriminazione a tutti i livelli delle strutture e delle politiche educative.

b) Rafforzare notevolmente il ruolo dell'educazione civica in tutto il curriculum scolastico per promuovere l'attaccamento ai valori e alla pratica della democrazia e del pluralismo, alla tolleranza e al reciproco rispetto tra gli esseri umani nonché al senso di responsabilità civica.

c) Tener conto, nei progetti di elaborazione di un manuale europeo di educazione civica, delle preoccupazioni emerse nella presente inchiesta.

d) Occuparsi in maniera particolarissima della formazione civica degli educatori, facen-

do in modo che essi conoscano i principi e gli orientamenti dei testi giuridici attinenti al nostro argomento e rendendoli sensibili al problema delle relazioni fra bambini e adolescenti di comunità diverse e iniziandoli infine alle metodologie pedagogiche adeguate.

e) Favorire l'apprendimento delle lingue e delle culture minoritarie in un'ottica di apertura sia verso le comunità minoritarie sia verso il mondo extracomunitario.

f) Introdurre un apprendimento più precoce della storia contemporanea per trasmettere un'immagine esatta dei crimini commessi dai fascismi e dai totalitarismi europei e soprattutto degli atti di genocidio commessi dai regimi totalitari. Incoraggiare un'iniziativa comunitaria per la pubblicazione di un manuale europeo di storia contemporanea, in base ai lavori già effettuati dal Consiglio d'Europa e dall'UNESCO.

BELLA SCOPERTA!

ERACLITO L'OSCURO

Il 15 luglio, in piena estate, cosicché nessuno si scandalizzi troppo sotto gli ombrelloni, la Banca Mondiale ha reso pubblico il proprio rapporto annuale che è stato commentato con preoccupazione (o ipocrisia?) da tutti gli "opinion leaders" italiani.

Di che si tratta? Della scoperta dell'acqua calda: nel mondo esiste un miliardo di persone che vive (o muore, a seconda dei punti di vista) con 350 dollari di reddito annuo. Un uomo su cinque si trova sotto la soglia della povertà estrema.

Pudicamente la Banca Mondiale non ha intitolato il proprio rapporto usando la parola "Sviluppo" come fa ogni anno. E del resto come avrebbe potuto? È forse sviluppato un mondo dove una persona su 5 vive in condizioni assolutamente disumane? La risposta è già nella domanda: NO.

Quello che la Banca Mondiale non dice è che il rapporto nord-sud non si risolverà certo con un massiccio trasferimento di risorse. Trasferimento a cui la banca stessa era ed è preposta e che sostanzialmente si è rivelato un fallimento.

In pratica la Banca Mondiale stessa ha enormi responsabilità nel campo della creazione e del mantenimento di quel miliardo di persone di cui ora sembra preoccuparsi.

Che dire di fronte a questi fatti? Vorrei solo far notare che negli stessi giorni in cui la Banca Mondiale ha reso pubblico il suo "Report" i paesi occidentali si sono dichiarati estremamente soddisfatti per l'ipotesi di una Germania unita della Nato. La DDR, Germania dell'Est, entrerà nella Nato entro tre o quattro anni. Che conquista di civiltà! Invece di eliminare dallo scenario mondiale la Nato ed il Patto di Varsavia, con il loro strascico di spese militari, ci si contende l'adesione di paesi fino a poco tempo fa "nemici".

Che successo! Verrebbe quasi da consigliare ai paesi LDC (i paesi meno sviluppati) di chiedere formalmente di entrare anche loro nella Nato. Chissà che oltre alle armi non arrivi anche "sviluppo".

Al di là degli scherzi: come si può pensare di procedere verso la via dello sviluppo se non si mutano i paradigmi fondamentali di una visione culturale basata sulla logica del dominio e della ricerca del profitto? In fondo, a chi interessa se milioni di bambini muoiono ogni anno di fame? A nessuno o quasi. La giustizia internazionale e la logica della solidarietà si sono ridotte a semplice paravento degli affari più o meno lucrosi che il nord riesce a fare nel sud.

Valga per tutti il caso italianissimo della Somalia. Il dittatore Siad Barre fa sparare sulla folla negli stadi e nessuno dice nulla. Siad Barre è un amico, anche se un po' violento. Soprattutto è amico del Partito Socialista Italiano. Forse, chissà, un lento cammino di riforme, graduali e di lungo periodo (diciamo 100 anni) potranno cambiare scenario.

Ma, chiedo, i dittatori sono condannabili solo a certe latitudini? Solo se amici dei nostri nemici?

Con questa logica non si va lontano: l'uomo, il concreto vivere di milioni di uomini e di donne viene ridotto a nulla, a mezzo di progetti di potere che nulla, ripeto nulla, hanno a che spartire con gli ideali di giustizia e di solidarietà.

Ma questi sono forse pensieri troppo sconsolati. Pensieri che Eraclito l'oscuro avrebbe dovuto tenere per sé.

Far parlare la cronaca è sempre pericoloso perché l'oracolo, a chi vuole davvero ascoltarlo, parla con parole semplici e chiare.

Ma c'è qualcuno che vuole ascoltarlo?

CREMONA, 15.05.'90: Nel contesto del programma della Mostra-Arte-Spettacolo-Tecnica (MAST) promossa dalle autorità provinciali di Cremona, il vice-Direttore del CEM, Prof. A. Nanni, ha tenuto una conferenza dal titolo: *"Quale educazione per l'uomo di domani"*, rivolta agli Operatori della scuola di ogni ordine e grado, espressamente invitati da una circolare del Provveditorato. Questa conferenza è stata programmata in vista del "Corso Mondialità" che le Autorità Scolastiche di Cremona stanno organizzando per il prossimo autunno.

ROMA, 30/31.05.'90: Invitati dall'Associazione "SCUOLA, STRUMENTO DI PACE" ci siamo recati a Roma per ritirare il premio attribuito alla nostra rivista CEM Mondialità *"per l'impegno a costruire una pace e una comprensione internazionale e per l'impegno pluridecennale per la diffusione dei diritti umani"*. Il Concorso era stato indetto dal Ministero della P.I. (cfr. Prot. n. 5631/252/MT del 12.12.1989). Approfittando della nostra presenza nella capitale abbiamo colto l'occasione per presentare alcune nostre pratiche presso l'ufficio 13 della D.G.C.S. del MAE, l'ufficio Studi e Programmazione del MPI e l'ufficio Convegni del Gabinetto del Ministro della P.I..

PARMA, 02.06.'90: Visita al Cem delle responsabili dell'Antenna CEM di Mantova, M. Chiozzi e A. Pasolini, con le quali abbiamo avuto modo di porre l'ultima mano al "Corso Mondialità" svoltosi dal 26 gennaio al 6 aprile del corrente anno e che ha registrato la partecipazione di 180 Operatori Scolastici di ogni ordine e grado della città e della provincia. Un considerevole investimento per l'acquisto di materiali didattici (libri, atlanti, video, ecc.), che sarà messo alla disposizione dei docenti, ha coronato il Corso che può vantare un meritato successo.

CREMONA, 14.06.'90: Breve incontro con i membri dell'Antenna CEM di Cremona per una messa a

punto delle attività del prossimo anno scolastico. Due nuovi membri hanno rafforzato il nostro nucleo cremonese.

PARMA, 17.06.'90: Il Comitato Redazionale del CEM, che già si era riunito il 22 aprile scorso per discutere il programma annuale della rivista, si è trovato di nuovo presso la nostra sede per riprendere i temi monografici di tutta l'annata 1990-91 e disporre l'affido ai vari nuclei redazionali sparsi in tutta Italia. Giornata di intenso lavoro, chiusasi alle ore 16 dopo uno scambio sugli ultimi sviluppi della Campagna in favore di Nevé-Shalom, il "Il villaggio della pace" in Palestina, che il CEM si propone di far conoscere al pubblico e alle Scuole d'Italia. (Cfr. pag. 4 di questo numero della rivista).

PARMA, 18.06.'90: Visita alla nostra Sede degli amici Cavazzoli e Caldana del Coordinamento Regionale di Accoglienza Extracomunitari dell'Emilia-Romagna per lo studio di un fascicolo da diffondere in tutta la regione e che si propone di servire come "vade-mecum" di sensibilizzazione e di informazione sul problema emergente degli extracomunitari. Il CEM ha offerto la sua piena collaborazione. Il fascicolo uscirà in coedizione CEM-CRAE prossimamente.

PESARO, 20.06.'90: Incontro col Direttore Didattico Prof. Carlo Nicolini e col Collegio Docenti del VII Circolo. Il Direttore del CEM ha informato i presenti sulle tematiche e la tecnica dell'organizzazione dei "Corsi Mondialità", riscuotendo un vivo interesse. Si prospetta l'organizzazione di un Corso per il prossimo autunno, sotto il patrocinio dell'IRRSAE-MARCHE.

PARMA, 21.06.'90: L'amico Mario Magnanini di KOINÈ (Carpi, MO) ci rende visita e ci espone nuovi progetti del gruppo in ordine alla diffusione di tematiche, alle quali il CEM è particolarmente sensibile, attraverso tecniche di avanguardia che, naturalmente, riscuotono il nostro pieno consenso.

PADOVA, 22/23.06.'90: Il direttore del CEM partecipa alla sessione sul IL RUOLO DEL DIFENSORE CIVICO E I DIRITTI DEGLI EXTRACOMUNITARI promossa dal Centro di studi e di formazione sui Diritti dell'uomo e dei popoli dell'Università di Padova. Ci è gradito, anche da queste brevi note, ringraziare il Prof. Antonio Papisca e il Dr. Marco Mascia dell'accoglienza riservatoci e della possibilità che ci è stata offerta di rivolgere la parola al distintissimo pubblico presente.

VARESE, 26.06.'90: Invitati dall'Università Popolare di Samarate abbiamo potuto render visita al Sig. Provveditore agli Studi di Varese al quale abbiamo sottoposto il progetto di un "Corso Mondialità" per la città e Provincia. L'ufficio Studi e Programmazione del Provveditorato ci ha poi facilitato il compito fornendoci utili informazioni. Ringraziamo Marina e Giacinta e aspettiamo il seguito della pratica introdotta.

RAVENNA, 29.06.'90: Su invito del Prof. Enzo Morgani, Direttore del Comitato "Chico Mendes" di Ravenna, abbiamo partecipato al Seminario regionale sull'Educazione alla Solidarietà, in collaborazione col CIES di Roma e col CEDOR di Verona. Il Seminario ci ha consentito anche di allargare la cerchia degli Amici del CEM attraverso nuove, preziose conoscenze.

AI NOSTRI ABBONATI

1. *Se hai già rinnovato il tuo abbonamento per l'annata giugno 1990-maggio 1991, queste parole non ti riguardano. Anzi, ti ringraziamo per la tua fedeltà.*
2. *L'annata di CEM/Mondialità corre da giugno al maggio successivo (scadenza scolastica). Tu hai già ricercato il n. di giugno 1990 ed ora eccoti in mano il n. di settembre.*
3. *L'abbonamento è di sole L. 20.000 annue, per 10 numeri. (Per chi potesse di più: L. 30.000 abb.to sostenitore, L. 50.000 abb.to d'amicizia).*
4. *Contiamo su di te. Il nostro Conto Corrente porta il n. 13601430. GRAZIE!*

La Direzione



IL VOLTO DELL'ALTRO

EDUCARCI ALLA DIFFERENZA



AURORA NELL'ALABAMA

Quando sarò compositore
scriverò per me una musica
sull'aurora nell'Alabama
e ci metterò le arie più graziose
che si levano dalla terra come bruma di palude
e cadono dal cielo come rugiada.
E ci metterò degli alberi altissimi
e la fragranza degli aghi di pino
e il profumo dell'argilla rossa dopo la pioggia
e lunghi colli rossi
e facce color papavero
e grosse braccia brune
e gli occhi di margherita
di gente nera e bianca nera bianca nera
e ci metterò mani bianche
e mani nere e mani brune e gialle
e mani d'argilla rossa
che toccheranno tutti con dita delicate
e si toccheranno l'un l'altra spontanee come la rugiada
in quell'alba di musica quand'io
sarò compositore
e scriverò dell'aurora
nell'Alabama.

LANGSTON HUGHES

(da *Anch'io sono America*, Sansoni Editori, 1971)

ABBONAMENTO
ANNUO (10 mesi)
L. 20.000
(da giugno a maggio).