

SOMMARIO

LA LINEA	LA NUOVA FRONTIERA DELL'EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO <i>La Direzione</i>	3
NEVE'-SHALOM	GESÙ: BAMBINO EBREO, BAMBINO PALESTINESE <i>V. Paglia</i>	4
LA NOTA DELLO PSICOLOGO	LA FIDUCIA NEGLI ALTRI <i>Rita Vittori</i>	5
APPROCCIO CULTURALE	"...CHIAMÒ UN BAMBINO E LO MISE AL CENTRO..." <i>A. Nanni</i>	7
SPAZIO NIDO	IL GESTO INTERROTTO <i>A. Biagini</i>	9
ITINERARIO DIDATTICO	"IO DA PICCOLA VOLEVO LA MAMMA" <i>M.T. Turbini e M.A. Di Capita</i>	10
	IL BAMBINO PLANETARIO E LA SCUOLA DEL FUTURO <i>O. Ghirardi</i>	12
	SPUNTI ED ORIENTAMENTI PEDAGOGICO-DIDATTICI	14
	BAMBINI DEL MONDO	18
	IL CONSIGLIO NAZIONALE DEI MINORI <i>M. L. Presta</i>	20
	PER UNA "CARTA DEI DIRITTI DELL'ALUNNO"	20
	PEDAGOGIA DEI GESTI <i>L'Altrascuola</i>	21
EDUCAZIONE ALLA DIFFERENZA	RELIGIONE E DIFFERENZA <i>C. Economi</i>	24
ECOLOGIA A SCUOLA	VERSO UNA CULTURA ECOLOGICA DELLA FRATELLANZA <i>G.F. Zavalloni</i>	26
I GRANDI CODICI	"...COME LA FEDE DEI BAMBINI" <i>B. Salvarani</i>	29
MUSICA - ESPRESSIONE CORPOREA - GIOCO	PER UNA CULTURA CREATIVA <i>A. Biagini</i>	31
L'OPINIONE	VOCE DAL CARCERE <i>F. Milone</i>	34
FOTOGRAFIE	<i>Angelo Costalonga</i>	
DISEGNI	<i>Vittorio Belli</i>	

LA NUOVA FRONTIERA DELL'EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO

Immigrazione e cooperazione: fino ad oggi nell'educazione allo sviluppo rimanevano per lo più due problemi slegati. Ma ora è venuto il momento di "incrociare i paradigmi". Certamente la cooperazione e l'immigrazione posseggono una loro specificità ben definita, però non è più possibile considerarli in modo separato, né sul piano culturale e politico, né sul piano educativo.

Questo nuovo approccio al problema si sta già affermando, come molti segnali dimostrano.

Merito di questa maturazione è indubbiamente di tutti quei soggetti che in 30 anni di educazione allo sviluppo in Italia hanno sperimentato, corretto, approfondito e integrato il proprio iniziale approccio contenutistico e metodologico, dentro e fuori la scuola.

Va anche detto, con franchezza, che oggi l'educazione allo sviluppo ha bisogno di compiere un salto di qualità.

I presupposti ci sono, anche se molti continuano a scambiare le variazioni sul tema (nascita di nuovi "giochi", di unità didattiche, di mostre, di gemellaggi, ecc.) come se fossero novità sostanziali.

Altri, invece, trascurano l'approfondimento culturale, snobbano le teorie, evitano di cimentarsi con un approccio più rigoroso, più interdisciplinare, più maturo e incorrono inevitabilmente in una "riduzione metodologica" dell'educazione allo sviluppo.

Educare allo sviluppo negli anni '90 sarà certamente diverso rispetto a quanto sperimentato da noi stessi negli anni '70 e negli anni '80.

Ciò che vale per le ONG, per la scuola, per i vari movimenti e soggetti aggregativi della società civile, vale in generale per l'educazione allo sviluppo: la dimensione europea e transnazionale diventerà sempre più un fatto esigente e vitale.

Da una parte, dunque, l'educazione allo sviluppo potenzierà il suo collegamento operativo con l'Europa che avanza, e dall'altra attuerà l'incrocio fecondo dei due paradigmi: la cooperazione Nord Sud e l'immigrazione del Sud in casa nostra. Non avrà più senso, infatti, in futuro (ma già ora), pensare ad un modello di educazione allo sviluppo e alla cooperazione tra i popoli che non valorizzi anzitutto la soggettività culturale, la presenza sociale e la spinta politica degli immigrati.

Non si potrà più trascurare, d'ora in avanti, il fatto che ogni volta che parliamo dei popoli e dei paesi del Sud, tanto i ragazzi a scuola che l'opinione pubblica in generale, non andranno più con i loro pensieri (come forse accadeva fino a ieri) ad una realtà lontana da "aiutare" ma faranno immediatamente riferimento agli "stranieri" che incontrano sul proprio territorio. Stranieri che vengono comunque percepiti sia come "portatori di conflittualità" e di nuovi problemi sociali, sia come "portatori di valori culturali nuovi" e dunque la possibilità di crescita e di sviluppo reciproco.

La nuova frontiera dell'educazione allo sviluppo in Italia e in Europa va a collocarsi, oggi, nello spazio tra mondialità e differenza; tra interdipendenza dei problemi (pace, giustizia, ambiente) e interculturalità come prassi educativa; tra cooperazione e immigrazione; tra la centralità dell'asse cognitivo e uno spostamento prudente verso l'asse degli atteggiamenti e dei comportamenti (educazione alla solidarietà come "abito interiore" e pedagogia dei gesti simbolici).

GESÙ: BAMBINO EBREO, BAMBINO PALESTINESE



Il Vangelo dell'infanzia di Gesù ci riporta alle radici della sua vita, della sua crescita tra gli uomini. E pensando alla terra ove è nato e vissuto, la Palestina, non possiamo non guardare con speranza ai piccoli passi che proprio in questi ultimi tempi si stanno facendo per una giusta e pacifica coabitazione tra tutti (1).

E mi piace allora immaginare Gesù *bambino ebreo e assieme bambino palestinese*. La casa e la famiglia di Gesù, che si diceva fossero di lontana origine (come molti, della casa di Davide), erano di Nazareth. Gesù era un ebreo che da piccolo imparò a pregare, forse sotto la guida di Giuseppe, nella sinagoga di Nazareth. Il venerdì e il sabato si recava in quella sinagoga per la preghiera con gli ebrei del villaggio. Lì il bambino forse cantava in ebraico; in ebraico leggeva come ogni maschio adulto le Scritture nella sinagoga. Andò anche a Gerusalemme, salì al tempio come ogni altro buon ebreo faceva.

Così Gesù imparò a pregare e a vivere la sua esperienza religiosa con il suo popolo, a dire con loro la preghiera semplice "benedetto l'eterno", quel Dio il cui nome gli ebrei non pronunciavano. Possiamo immaginarcelo, Gesù, nel coro dei bambini della sinagoga il venerdì sera quando cantava: "Vieni amico incontro al sabato". È la preghiera di vigilia che il coro cantava in piedi mentre si aprivano le porte della sinagoga. E quante volte, nella storia, gli ebrei hanno aperto con angoscia le porte delle loro sinagoghe! Gesù crebbe ebreo con gli ebrei, cantò con loro, chiamò Dio con loro e, nei momenti drammatici della sua vita, urlò la sua fede e la sua disperazione, tanto che i Vangeli ne portano una traccia, in aramaico, la sua lingua: "Eloi! Eloi! Lemà sabactàni" ("Dio mio Dio mio, perché mi hai abbandonato?").

Ma non possiamo dimenticare che la sua terra fu la *Palestina*: era Galileo. Nacque a Betlemme, non lontano da Gerusalemme, in quella terra chiamata la *Cisgiordania*. E se vogliamo allora immaginarcelo piccolo, dobbiamo immaginarcelo come un bambino palestinese, rimasto nella sua terra, benché occupata; o forse come un piccolo palestinese, figlio di emigrati, forzatamente fuggiti verso il Libano. Forse questo Signore piccolo potremmo ritrovarlo nelle distese delle baracche dei campi profughi. Anche allora quel piccolo palestinese dovette fuggire dalla persecuzione di Erode. "Fuggi in Egitto e resta là finché non ti avvertirò, perché Erode cerca il bambino per ucciderlo" (Mt. 2, 13) dice l'angelo a

Giuseppe.

E quanti sono nell'attesa di udire la voce che li richiama verso una terra, come sta scritto: "Dall'Egitto ho chiamato mio figlio"? Gesù bambino lo vediamo allora *mentre prega nelle sinagoghe*. E assieme lo vediamo *nei campi palestinesi* ove aspetta quella voce che lo richiami nella sua patria.

Vincenzo Paglia

(Dal libro: *COLLOQUI SU GESÙ*, Biblioteca Universale Rizzoli, 1989, pagg. 12-13)

(1) Pensiamo, per esempio, al "miracolo" di NEVÉ-SHALOM. N.d.R.

GLI OBIETTIVI DELLA CAMPAGNA

1 far meglio conoscere, ad una platea la più vasta possibile, l'esperienza, unica nel suo genere, di "Nevé-Shalom";

2 raccogliere fondi perché questo, che solo recentemente lo stato israeliano ha dichiarato "villaggio" a tutti gli effetti, possa continuare a vivere: il progetto particolare che intendiamo aiutare è, proprio per la storia e le caratteristiche di "Cem-Mondialità", quello della "Scuola della pace";

3 pubblicizzare, in tal modo, proprio l'esperienza della "Scuola della pace": da diversi anni, esiste una équipe di educatori, arabi ed ebrei, che si ritrova per periodi più o meno lunghi a "Nevé-Shalom" per prepararsi a lavorare nelle scuole superiori ebraiche ed arabe, oltre che all'università, come "educatori per la pace";

4 contribuire finanziariamente, aiutando "Nevé-Shalom" a favorire un processo di pace reale e duratura fra il popolo palestinese e quello ebraico.

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.

STIAMO RICEVENDO
*moltissime richieste di materiale
per la Campagna Nevé-Shalom.*

FATECI CONOSCERE
*le iniziative che state attuando
e che potrebbero fornire
idee anche ad altri.*

Abbiamo visto come un'educazione alla differenza comprende oltre ad un mutamento dei contenuti da proporre agli allievi, una serie di condizioni che permetta loro di costruirsi un'immagine positiva di sé stessi: amore, sicurezza, valorizzazione. Ciò consente di non interpretare ogni persona o situazione nuova, diversa, imprevista, come un pericolo da cui difendersi, bensì come l'occasione per scoprire nuovi aspetti di sé e degli altri.

Un bambino che vive in un ambiente in cui si sente accettato, amato e valorizzato nelle sue piccole e grandi conquiste, aiutato di fronte alle difficoltà, svilupperà sia la fiducia in sé che negli altri.

L'ADULTO "ATTENDIBILE"

Winnicott (1) mette in evidenza l'importanza dei fattori ambientali nello sviluppo emotivo del bambino, pur ammettendo l'esistenza di processi innati nell'individuo. Egli afferma che solo idonee condizioni ambientali possono assicurare lo sviluppo personale del bambino. E tra le condizioni ambientali, di importanza centrale sono le figure degli adulti con cui il bambino entra in relazione. Infatti il bambino si costruisce l'immagine di sé stesso e del mondo sulla base delle reazioni dell'adulto agli eventi e al suo comportamento. L'adulto "attendibile" o "sufficientemente buono", sostiene e protegge il figlio; lasciando che questo gradualmente si avvicini al mondo, gli garantisce spazi sempre maggiori di libertà pur vigilando sulla sua sicurezza. Egli accetta cicliche ribellioni e sfide da parte del bambino, perché si rende conto della presenza di due tendenze: la prima è quella di allontanarsi dall'adulto, dalla famiglia per sperimentare se stesso e conoscere; l'altra procede nella direzione opposta e consiste nel bisogno di sapere che il rapporto con l'adulto non si interrompe malgrado la lontananza e le sfide.

L'adulto deve perciò avere la capacità di ascoltare il "bambino" che c'è dentro di lui (in ter-

LA FIDUCIA NEGLI ALTRI

RITA VITTORI



mini psicoanalitici, attuare una regressione controllata dell'IO) per poter meglio comprendere i bisogni affettivi del bambino, senza percepirli come attacchi personali. È anche importante che abbia una vita personale soddisfacente, affinché non proietti le sue carenze e i suoi problemi sul bambino, facendone l'unico suo polo affettivo.

Inoltre la sua maturità si definisce in base al grado di tolleranza dei suoi conflitti interiori, cioè la capacità di accettare dentro di sé emozioni negative e spesso ambivalenti.

L'alternanza di amore e odio, simpatia e antipatia, depressione e gioia non deve cioè incidere con troppa evidenza sul suo atteggiamento nei confronti degli altri. Se il suo atteggiamento fosse troppo dipendente dallo stato emotivo, il bambino si sentirebbe insicuro, in quanto le reazioni dell'adulto per lui sarebbero im-

prevedibili. Una certa stabilità di umore e una certa coerenza nel comportamento sono elementi altrettanto importanti per poter conquistare la fiducia del bambino. Purtroppo molti adulti accettano o puniscono uno stesso comportamento a seconda dei momenti, solo obbedendo al loro nervosismo. A volte ricorrono a discorsi moraleggianti sull'amicizia, sulla fiducia reciproca, sulla comprensione o sull'amore universale, quando con il loro comportamento affermano il contrario.

L'insegnante, in quanto adulto e figura professionale devoluta all'educazione, deve essere quindi molto attento a tutto ciò che fa in classe, e come lo fa, e oltre a ciò diventare un esperto di rapporti interpersonali. Perché è grazie al suo esempio e all'atmosfera che riesce a creare in classe che può favorire un'atmosfera di fiducia e rassicurazione in classe.

L'IMPORTANZA DI UNA COMUNICAZIONE EFFICACE

Troppo spesso nella scuola si è portati a trascurare gli aspetti emotivi della comunicazione, trasmessi con il tono della voce, la scelta delle parole, la postura, la distanza fisica, la mimica facciale ecc.

L'attenzione viene posta sul contenuto del messaggio, dimenticando che le aspettative, i giudizi più o meno espliciti facilitano o ostacolano qualsiasi acquisizione conoscitiva, in quanto delineano l'immagine che l'insegnante ha dell'allievo al di là delle sue intenzioni. Senza accorgersene, il più delle volte si mettono in evidenza solo gli errori e le mancanze commesse, ottenendo come risultato che il bambino, che si vorrebbe aiutare, si chiude in sé stesso, in quanto si sente svalorizzato. Si ordina, si minaccia, si esorta, si propongono soluzioni, si portano argomentazioni logiche, si ridicolizza, si minimizza, si approva immeritabilmente. È comprensibile perché questi comportamenti portino a risultati nulli o negativi. Infatti pensiamo ad un bambino che ha un comportamento inaccettabile o una difficoltà (svogliatezza, disinteresse ecc.). Egli capisce benissimo la sua situazione: minacce ed esortazioni a nulla valgono perché in questo modo non si comprendono le cause ultime del suo disagio o comportamento: indagini ripetute sui motivi ("Perché hai fatto questo?...") possono indurre reazioni di difesa, perché il bambino spesso non le conosce in modo cosciente.

L'accettazione incondizionata, cioè non dipendente dalle caratteristiche più o meno desiderate dell'insegnante, è già un modo per aiutare il bambino, perché solo così lui si sentirà invogliato a cambiare, a lottare per superare le sue difficoltà. Ma l'accettazione non è un atteggiamento passivo, bensì una forza interiore attiva, tramite la quale si incoraggerà a far parlare il bambino soprattutto dei sentimenti che prova nelle situazioni. Gordon lo chiama *ascolto attivo*, una tecnica efficace nelle discussioni di classe, nelle assem-

blee dei genitori e dei docenti, o ogni volta che un individuo mostri dei problemi.

Nell'*ascolto attivo* vengono chiarite, oltre al contenuto dei messaggi, soprattutto le reazioni emotive. Ad esempio un insegnante può accorgersi di un'irrequietezza del bambino. Invece di richiamarlo può chiedergli se è preoccupato. Il bambino può allora confermare o meno. Ma l'attenzione mostrata dall'insegnante dimostra al bambino che si cerca di comprenderlo in ciò che è più intimo in lui, cioè le sue emozioni. Oppure di fronte a un comportamento inaccettabile, invece di ricorrere alle punizioni, l'insegnante può emettere il "messaggio-IO", come lo chiama Gordon: cioè confrontare i suoi sentimenti con i bisogni del bambino.

Ad esempio quando i bambini parlano continuamente, si distraggono, si fanno i dispetti, l'insegnante può spiegare chiaramente che ciò lo irrita perché non riesce a far bene il suo lavoro, oppure perché il fatto che qualcuno non lo ascolti lo fa sentire poco importante. Il condividere i propri stati d'animo non è una debolezza per l'adulto, ma aiuta il bambino a capire meglio gli effetti del suo comportamento sugli altri. Un'altra situazione molto usuale è quando, durante l'intervallo, qualche bambino gioca in modo pericoloso per sé e per gli altri. Di solito l'insegnante si arrabbia, sgrida e punisce i bambini o si interrompe l'intervallo. Nella stessa situazione, invece di esprimere la collera, può spiegare il suo timore che i bambini si facciano male. Il bambino così non si sente ingiustamente trattato, ma inizia a sentirsi maggiormente responsabile anche dell'altra persona.

LA CONDIVISIONE: IL "CIRCLE TIME"

Un'altra condizione indispensabile per creare un clima di fiducia tra le persone è la condivisione, che favorisce l'espressione di sé stessi e dei propri sentimenti agli altri per farsi capire meglio e di conseguenza comprendere meglio gli altri.

Una delle attività di condivisione proposte da D. France-

scato (2) è il "*circle time*", durante il quale la classe si riunisce per discutere argomenti e problemi indicati dagli allievi o dall'insegnante, una o più volte alla settimana. L'obiettivo è quello di imparare a discutere insieme, ascoltando senza interrompere, accettando tutte le opinioni, senza alcun giudizio, per agevolare il confronto in un'atmosfera in cui ciascuno si senta libero di poter esprimere le proprie idee ed eventualmente mutarle.

È un modo anche di risoluzione dei conflitti, di analizzarli e trovare insieme le possibili soluzioni.

Naturalmente è importante che si stia seduti *in cerchio*, struttura paritaria, in modo che tutti possano vedersi.

L'insegnante funge da *facilitatore*: incoraggerà i più timidi ad esprimersi, e cercherà di contenere i più estroversi, stimolerà a verbalizzare le emozioni vissute nelle situazioni, riassumerà brevemente, alla fine di ogni discussione, i pareri emersi, senza tralasciarne nessuno. Quando il "*circle time*" è centrato sulla risoluzione di un problema, l'insegnante ha il compito di aiutare il gruppo a definire il problema, ad adottare metodologie adatte a raggiungere l'obiettivo, proporre procedure decisionali soddisfacenti, stimolare la ricerca di soluzioni creative accettabili per tutti. Sta all'insegnante, precisa D. Francescato, valutare ogni volta se il "*circle time*" debba privilegiare la creazione di rapporti interpersonali positivi o la soluzione di un problema, per decidere se incoraggiare l'efficienza o il senso d'appartenenza e l'individualità di ciascuno.

Il potersi esprimere e l'ascolto dell'altro crea vicinanza emotiva permettendo a ciascuno di superare il timore dell'altro. (A tal fine esistono anche molte attività non-verbali, che facilitano una maggiore consapevolezza e accettazione degli altri in tutte le componenti emotive per le quali si rimanda alla bibliografia).

BIBLIOGRAFIA

(1) Winnicott, *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando.

(2) Francescato, *Star bene insieme a scuola*, Nuova Italia Scientifica.

"... CHIAMÒ UN BAMBINO E LO MISE AL CENTRO..." (Mt. 18, 2)

ANTONIO NANNI



il bambino "colorato": una felice metafora per dire tutti i bambini del mondo, di ogni razza, cultura e religione. Il bambino "bruciato" (o abusato, o espropriato), una metafora altrettanto eloquente, forse, per indicare tutte le forme di violenza cui il bambino è sottoposto nella nostra società.

Del bambino, in questi ultimi anni, si parla molto. Sulla condizione dell'infanzia esistono numerose e accurate ricerche, a livello nazionale e mondiale, su questo e su quel problema.

Senza trascurare come vivono i bambini in Italia e in Europa, questo numero della rivista cercherà di mettere in evidenza — anche in forma contrastiva — le condizioni di vita di tanti bambini del Sud del mondo. Non solo, però, a livello di denuncia, perché si finisce, alla lunga, per risultare stucchevoli e per incoraggiare pietismo e falsa compassione invece che formare una nuova coscienza politica.

Agli educatori chiediamo, innanzitutto, di riflettere sulle novità della Convenzione internazionale sui diritti del bambino, recentemente approvata dall'ONU (con opportuni riferimenti all'analoga Convenzione europea).

In concreto, suggeriamo di

mettere in risalto non tanto gli aspetti che presentano il bambino "vittima" della società degli adulti, quanto piuttosto gli aspetti meno specialistici e più creativi.

Ad esempio:

— il bambino e l'adulterio dei grandi;

— il bambino soggetto e oggetto di consumo;

— il bambino e la sua "divergenza" come fonte di rinnovamento;

— il bambino e il suo "punto di vista" sui problemi del mondo e sul futuro dell'umanità.

Proporre una riflessione sugli "altri" bambini del mondo significa, allora, iniziare a riflettere anche sul bambino in quanto "altro" rispetto agli adulti.

ADOLESCENZA "ESPROPRIATA"?

Ci sembra che questa espressione "adolescenza espropriata" sia veramente lo specchio fedele di una realtà in atto. Abbiamo potuto verificarne la consistenza leggendo una tesi di laurea proprio su questo tema. Il lavoro è di Raffaele Mantegazza ed ha per relatore il Prof. Riccardo Massa, dell'Università di Milano. Il titolo esatto della tesi è "Adolescenza e struttura

storico-sociali. Dialettica di un'espropriazione" (Anno accademico 1989/90).

Secondo Mantegazza oggi l'adolescenza è sottoposta ad un processo di espropriazione. Essere bambini e adolescenti oggi non ha più lo stesso significato e la stessa funzione di ieri. Un esponente ben noto della scuola di Francoforte lo spiega così: "Il fatto che ora il bambino dipenda molto più direttamente dalla società, abbrevia l'infanzia e produce uomini di altro tipo. Con la riduzione dell'interiorità — osserva Max Horkheimer — scompare anche il gusto per la propria decisione autonoma, per la cultura e la libera fantasia. Tendenza e fini diversi caratterizzano gli uomini del nostro tempo: l'abilità tecnica, la presenza di spirito, il gusto di controllare congegni complicati, il bisogno di integrarsi, di conformarsi alla grande maggioranza o ad un gruppo preso a modello, la cui regola si sostituisce al proprio giudizio autonomo. Istruzioni, ricette, modelli, prendono il posto della sostanza morale" (M. HORKHEIMER, La trasformazione dell'uomo dalla fine del secolo scorso, in «La società di transizione», Einaudi, Torino, 1979, p. 85).

Oggi l'adolescente appare addirittura "inaccessibile", impenetrabile allo sguardo degli osservatori. Si registra una oggettiva difficoltà di definizione. Sembra anzi che si preferisca non parlarne, quasi per una generale rimozione. Si parla invece di alcuni "tipi visibili" dell'essere adolescente, come ad esempio lo "studente", il "figlio", il "giocatore di calcio", lo "scout", il "minore deviante", ecc.

Nel nostro tempo l'adolescente si trova a vivere una situazione di ambiguità e di conflittualità, al centro di un crocevia di interessi: da una parte c'è il mercato che lo circonda e dall'altra c'è una so-

cietà che lo marginalizza. Non è vero, ad esempio, che gli adolescenti nella nostra società siano ridotti al mutismo. Essi vengono anzi stimolati a prendere la parola e a mettersi in luce. Però questo gioco va avanti fino a quando le pratiche discorsive dei giovani sono funzionali al sistema. Quando inizia la "critica" del sistema e delle sue strutture (ad esempio l'Università), allora il "discorso autonomo" dei giovani si fa pericoloso e dunque da respingere.

La conclusione di Mantegazza — alla fine di un lavoro in due volumi di complessive 575 pagine — è forse alquanto pessimistica ma non infondata: "Non è più adolescenza, in senso forte: ci sono ancora adolescenti, certo, ma sono strutturati e giocati al di sotto del loro livello di individuazione, da un meccanismo che tende alla loro soppressione come rappresentanti di una zona specifica con le sue ambiguità, con la sua potenzialità aperta al mutamento, con il suo essere nodo di intersezione di possibili speranze, e costellazioni di senso non chiuse all'irruzione del Nuovo" (p. 485).

IL PECCATO SOCIALE CONTRO L'INFANZIA

Dobbiamo dare un nome concreto al peccato sociale contro l'infanzia. In positivo, però, dobbiamo impegnarci a creare una nuova cultura dell'infanzia perché solo così è possibile migliorare le attuali condizioni di vita.

Com'è noto, il 20 novembre 1989 è stata approvata, da parte dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, la Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia. In concreto: i diritti degli esseri umani fino a 18 anni di età. La Convenzione stabilisce i parametri minimi per la protezione della sopravvivenza del bambino,

della sua salute, della sua istruzione, ecc. Prevede anche una tutela del bambino contro lo sfruttamento sul lavoro, contro gli abusi fisici o sessuali e contro le possibilità di violenza e di sopruso legate alla guerra.

L'art. 36, ad esempio, afferma che gli Stati "devono prendere tutte le misure possibili per garantire che le persone sotto i 15 anni di età non prendano parte direttamente alle ostilità". Si è discusso molto sull'età: alcuni paesi, tra cui l'Italia, proponevano 17 anni e non 15. Alla fine è prevalsa l'ipotesi più assurda e più incivile. Soldati a 15 anni, e con l'avallo di una Convenzione internazionale!

Proprio queste ultime considerazioni ci fanno comprendere come le condizioni dell'infanzia sono strutturalmente interconnesse con i rapporti di forza a livello mondiale. Soprattutto con il debito estero e le spese militari. Quello dell'infanzia non è un problema a sé. Al contrario; è la cartina di tornasole dell'ingiustizia e degli squilibri planetari.

Il Rapporto Unicef 1990 sottolinea che è proprio l'infanzia più povera e vulnerabile del mondo a pagare gli effetti del debito del Terzo Mondo, sia in termini di salute e di morte, sia con la perdita delle opportunità di ricevere una istruzione. Si è appena concluso l'Anno internazionale dell'analfabetismo, ma sappiamo anche che in molti paesi si potrà fare ben poco per assicurare il funzionamento della scuola e i processi di alfabetizzazione. La realtà è che nei 37 paesi più poveri del mondo la spesa pro capite in campo scolastico è diminuita del 25 per cento circa. Le spese per l'acquisto di beni, tra cui quelle relative ai libri e al materiale di cancelleria, sono state bloccate in molti paesi. Migliaia di insegnanti hanno dovuto lasciare i loro impieghi dopo essere rimasti per va-

ri mesi senza salario. I livelli di alfabetizzazione sul piano mondiale stanno addirittura peggiorando.

"Negli anni '90 si prevede la nascita di un miliardo e mezzo di bambini, e verso la fine di questo decennio si raggiungerà una svolta storica, in quanto il numero delle nascite sul pianeta Terra toccherà la punta massima e comincerà poi a diminuire".

È questa una delle affermazioni più interessanti del Rapporto Unicef 1990 sulle condizioni dell'infanzia nel mondo. Si tratta, osserva il documento, della "più numerosa generazione di bambini mai finora affidata alla specie umana". E per questo essa deve diventare la prima preoccupazione, la priorità assoluta.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

AA.VV.: *Il bambino sociale - Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Feltrinelli, Milano, 1979.

BIONDO D., DI IORIO R.: *I bambini e il rischio ambientale*, la Nuova Italia, Firenze, 1980.

CAMBI F., ULIVIERI S.: *Infanzia e violenza*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.

DUCCIO D.: *Saggi sull'età adulta*, Milano, Unicopli, 1986.

FARNÈ R.: *Bit, clip, rock e rambo: un gioco da ragazzi*, in "Bambino (in)compiuto", n. 1, 1986, pag. 71-83.

FAVARO G. (a cura di): *I colori dell'infanzia. Bambini stranieri nei servizi educativi*, Querini e Associati, Milano, 1990.

LUTTE G.: *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Il Mulino, Bologna, 1986.

LUTTE G.: *Sopprimere l'adolescenza?*, Gruppo Abele, Torino, 1984.

MANTEGAZZA R.: *Adolescenza e strutture storico-sociali. Dialettica di una espropriazione*, Tesi di laurea, Università di Milano, 1990.

MASSA R.: *L'adolescenza: immagine e trattamento*, Angeli, Milano, 1988.

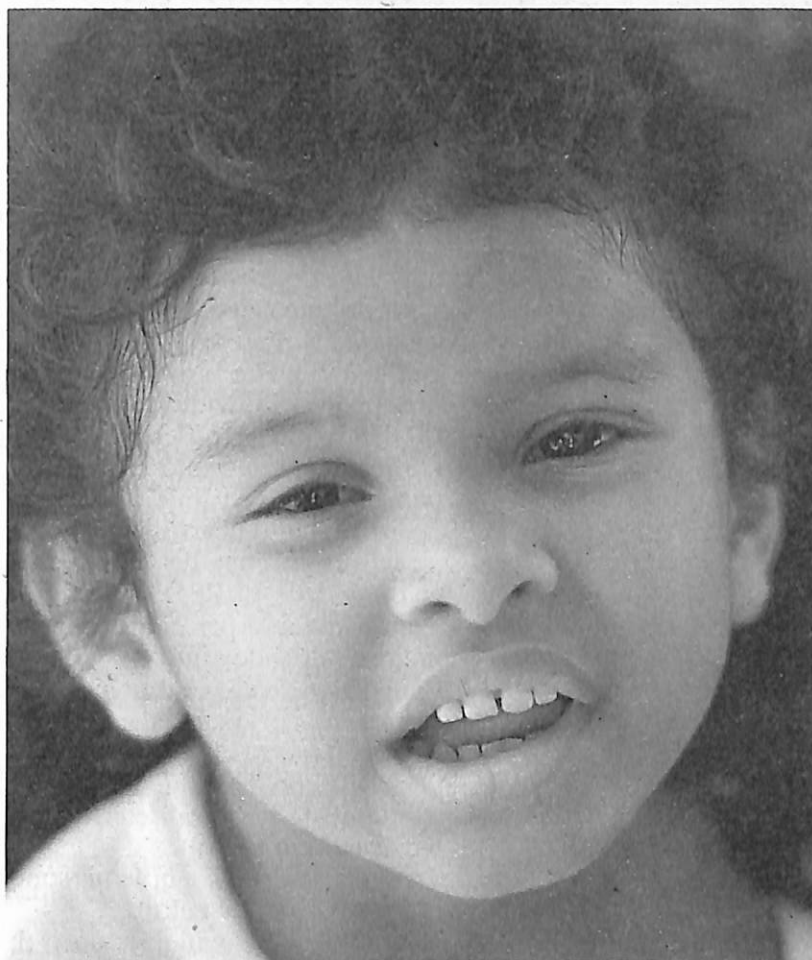
MITSCHERLICH A.: *Verso una società senza padre*, Feltrinelli, Milano, 1970.

SEVESO L.: *Non sparate sugli angeli*, Paoline, Milano, 1989.

CEM-MONDIALITÀ: *I diritti del bambino*, n. 5, dic. 1988.

IL GESTO INTERROTTO

ANGELA BIAGINI



Il bambino prende parte attiva alle cure propostegli se le si "ascolta", recuperandone i gesti e i movimenti, ponendo attenzione al tono ed alla postura del suo corpo, alla mimica ed alla espressività del suo volto, alla intonazione ed alla intensità dei suoi vocalizzi, alla direzione del suo sguardo, al calore della sua pelle... I molteplici segnali, le produzioni dei differenti strumenti comunicativi, se compresi e corrisposti, gratificano e sollecitano favorevolmente il bambino a successive situazioni comunicative, andandole progressivamente ad ampliare e ad approfondire.

Sono comunicazioni a mediazione corporea, che si avvalgono del gesto e della mano del genitore, dell'educato-

re; gesto e mano che "parlano" un continuo feedback propositore di situazioni di agio, di benessere, di fiducia, di sicurezza. Gesto e mano sono nel contempo lievi e dolci, forti e sicure.

Il gesto calmo e continuo si avvicina a quello del bambino in una intenzionale ricerca di accordare i tempi e i ritmi del movimento, della respirazione, del vocalizzo, andando ad individuare il rinforzo della voce, dello sguardo, del sorriso, del tono e della pressione. Ed a volte il gesto si interrompe, non completa il movimento iniziale, coglie l'opportunità di un movimento spontaneo per fare proseguire autonomamente il bambino: è un invito a...

Nel quotidiano svestire e rivestire il bambino, ad esem-

pio, si presenta più volte la situazione di mettere e togliere una scarpina; lo si può fare direttamente bloccando la caviglia, lo si può agire iniziando il movimento, interrompendolo là dove si coglie l'opportunità di un movimento spontaneo, che permette al bambino di sentire l'agito idoneo.

Ed anche i quotidiani e numerosi momenti dedicati all'alimentazione divengono significativi, se l'intenzionalità dell'adulto va nella prospettiva di offrire, porgere il cibo — sia con il seno e con il biberon prima, sia con il cucchiaino in seguito — senza forzature, rispettando i tempi e la persona del bambino. Il cibo, e gli oggetti che lo contengono, vengono avvicinati lentamente allo sguardo, alle labbra del bambino... e qui il gesto si interrompe per permettere al piccolo di assaporarne l'odore, percepirne la vicinanza e il calore, avviare poi autonomamente la suzione, vivere il piacere di nutrirsi, di essere nutrito in modo partecipativo.

L'attività dell'adulto viene espressa con il rinforzo dei tempi del bambino attraverso la mediazione corporea della voce (che ricerca la scansione ritmica della suzione), del movimento, che accompagna il movimento ritmico del bambino: è il bambino che propone, è l'adulto che rinforza, amplia, favorisce.

Offrire il maggior numero di opportunità partecipative significa favorire una progressiva forma di autonomia che, in quanto tale, presenta la specificità di essere una progressiva conquista sostenuta dalla gioia di "fare da solo". Se l'adulto la pretende e la esige, impone una forzatura che può essere vissuta dal bambino come un rifiuto ai propri bisogni, come un rifiuto alla sua persona in toto, richiama sensazioni di incertezza, di angoscia, d'abbandono, di solitudine.

"IO DA PICCOLA VOLEVO LA MAMMA"

M.T. TURBINI



"Il bambino che corre e che salta e che canta, senza sapere dove corre né ciò che canta, né perché danza, come è meraviglioso!

L'adulto invece fa tutto per uno scopo, anche quando gioca o quando si riposa. Diventando grande, l'adulto dimentica quale meraviglia sia esistere, semplicemente esistere senza pensarci più.

L'adulto **VUOLE** esistere e **PASSA**, non sa più **ESISTERE**.

Il bambino **ESISTE** e **GIOCA**. Così Dio si diverte nel mondo".

(Henri Le Saux, *Lettere e scritti in Jesus Caritas*
"Oltre la diversità" n. 39, luglio 1990)

Selene: Non si può fare neanche il latte da solo, se non c'è la mamma piange... e non si può farlo smettere... e se si fa male? Cade dalla culla, o accende il gas, o si butta dalla finestra? O se mette tutta la casa a fuoco?

DI CHI HA BISOGNO...

Individuiamo e animiamo, con l'aiuto del travestimento e del burattinaggio, momenti essenziali e significativi per la vita di ogni bambino;

scopriamo, giocando, che ogni esperienza è legata alla presenza di altre persone, di cui ogni bambino ha bisogno per vivere e crescere; dopo aver individuato le **ESPERIENZE** e le **FIGURE** più significative le rappresentiamo graficamente in modo semplice, ma immediatamente comprensibile, su cartoncini;

distribuiamo i cartoncini su due colonne, da un lato la colonna dei **BISOGNI**, dall'altro la colonna delle **PERSONE** (adulti o coetanei);

individuamo per ogni bisogno una persona in grado di soddisfarlo (possiamo visualizzare l'operazione collegando con un filo colorato il cartoncino "bisogno" al cartoncino "persona") scopriremo così che:

- vi sono bisogni la cui soddisfazione è strettamente legata a determinate persone (allattamento al seno);

- per molti bisogni le persone variano con le circostanze e le culture;

- vi sono bisogni e rapporti primari (quelli legati alla sopravvivenza);

- tutti gli altri sono però fondamentali per la crescita.

Maestra: da piccoli avevamo bisogno di qualcuno?

Sara: ... Di qualcuno che parlasse...

Tiziana: Facevamo solo uè uè...

CRESCITA

Scopo:	Aiutare i bambini a comprendere i processi di crescita e le differenze di capacità fisiche tra le persone, specialmente durante i primi anni. I concetti chiave sono PERSONE , BAMBINO PICCOLO e CRESCITA .
Collocazione:	Gruppo allargato.
Materiale:	Una bambola (se fosse disponibile, un bambino tra i quattro e i dieci mesi).
Attività:	Presentare la bambola (o il bambino); permettere ai bambini di avvicinarla e toccarla, farla tenere in braccio a turno. Dopo i saluti, fare le seguenti domande: quali cose riuscite a fare voi che questo "bambino" non può? Quali sono le differenze tra voi e lui? Quando necessitano fare osservazioni ulteriormente chiarificanti, sottolineate l'idea che i bambini cambiano con la crescita e che crescendo anche le loro capacità si trasformano. Chiedete ai bambini di identificare abilità che ancora non possiedono.

Il gioco "CRESCITA" è tratto da "La promozione dello sviluppo sociale nel bambino" Strategie e attività, di C.A. Smith, Zanichelli, pag. 55.

Daiana: Io da piccola volevo la mamma...

Ascoltiamo fiabe e racconti la cui trama metta in evidenza una situazione di disagio per insoddisfazione di un bisogno (fame, solitudine ecc.);

drammatizziamo il racconto mettendo in evidenza le conseguenze e i sentimenti dei protagonisti.

Sfogliamo ogni mattina il giornale con l'aiuto della maestra conosceremo situazioni nel mondo che rendono difficile la vita anche ai bambini.

Utilizzando ancora i cartoncini dei bisogni, potremo immaginare come una situazione problematica, guerra o calamità naturale, provochi mutamenti di vita tali, da impedire la soddisfazione delle esigenze quotidiane e privi dei normali rapporti affettivi.

DI COSA HA BISOGNO...

Ricerchiamo in casa, con l'aiuto dei genitori e portiamo a scuola, oggetti particolari (biberon, confezioni di cibi o medicinali, giocattoli), importanti o necessari per la crescita di un bambino.

Osserviamoli e discutiamo sui modi, i tempi e le circostanze che ci portano ad utilizzarli;

scopriamo le loro valenze affettive e non solo di necessità.

Osserviamo alla televisione alcuni filmati pubblicitari che invitano ad acquistare prodotti per i bambini;

ricerchiamo e ritagliamo da riviste pagine pubblicitarie che reclamizzino prodotti per l'infanzia;

dopo aver distribuito una pagina riguardante un prodotto a ciascun bambino, tentiamo (con i più grandi) *uno schieramento* per stabilire cosa è veramente necessario e cosa è veramente superfluo (stabiliti due punti nella stanza che rappresentano, rispettivamente, l'utile e il superfluo, i bambini si disporranno nell'uno o nell'altro a seconda delle loro opinioni sul prodotto. Una volta schierati potranno motivare la loro opinione).

Ripercorrendo le pagine dei giornali o i racconti dell'educatrice proviamo ad immaginare le condizioni di vita di quei bambini che non hanno neanche il necessario.

Confrontiamo la nostra vita con la loro...

COSA PUÒ FARE...

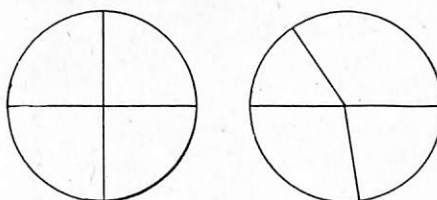
Analizziamo le attività quotidiane che contraddistinguono la vita di un bambino nella nostra società (gioco, studio, alimentazione, pulizia ecc.); con l'aiuto di fiabe e racconti conosciamo abitudini di vita di bambini in altre realtà;

DIVIDIAMO LA TORTA

Scopo: Aiutare i bambini a comprendere ciò che è giusto. I concetti chiave sono GIUSTO o INGIUSTO.

Collocazione: Piccolo gruppo.

Materiali: Due torte di carta tagliate, una in modo regolare e l'altra in modo irregolare.



Attività: Chiedete se sanno che cosa è la giustizia e discutatene brevemente. Dite loro che vi piacerebbe che partecipassero con voi ad una attività di simulazione. Prendete fuori la torta divisa irregolarmente e chiedete ai bambini di fingere che sia vera. Distribuitene un pezzo ad ognuno e discutete se la distribuzione è giusta o no. Quale è il problema? Distribuite i pezzi della torta divisa regolarmente e chiedete loro di paragonarli con quelli ricevuti la prima volta. Discutete l'idea di giustizia in termini di uguale divisione. Mettete in relazione questa situazione con altre esperienze che i bambini abbiano eventualmente avuto.

(DIVIDIAMO LA TORTA - *La promozione dello sviluppo sociale nel bambino*. Strategie e attività, pag. 185).

suddividiamoci in piccoli gruppi e dipingiamo su pannelli le nostre attività e quelle di altri bambini del mondo;

osservando poi il nostro lavoro scopriamo quello che ci accomuna e quello che ci distingue e cerchiamo di spiegarci le cause:

se culturali (altri giochi, altri costumi alimentari e di allevamento) saranno esperienze diverse ma stimolanti;

se legate a situazioni problematiche (dover lavorare, abbandonare la scuola, vivere lontano dai genitori) saranno esperienze ostacolanti.

Leggiamo alcuni brani dei diritti dei bambini tratti da *"Il libro dei diritti dei bambini"* di Piero Badaloni e Brunō Bozzetto, Edizioni Gruppo Abele.

Avviamo una corrispondenza con una scuola di una realtà sociale diversa dalla nostra.

Caro Piero io ho una nonna che gioca con me, gioca con le pistole, con i mostri, con le macchinine e si butta per terra come me.
La nonna dice che non va bene niente di quello che fa lei, invece non è vero perché lei è brava a giocare.
I bambini del mondo se avessero una nonna così sarebbero contentissimi!
La nonna mi è simpatica perché gioca con me.
Molto amore

Da "CARO PIETRO...", C.I.G. Madonna di Tirano, 1981, pagg. 16-17

IL BAMBINO PLANETARIO E LA SCUOLA DEL FUTURO

ORLANDO GHIRARDI

La società italiana sembra improvvisamente aver "scoperto" il bambino. Questo "piccolo uomo", costretto al ruolo di "essere visto, ma non udito" dalla rigida tradizione nordica, si ritrova improvvisamente "sbattuto" (è proprio il caso di dirlo) in prima pagina nei giornali, in primo piano in "spots" pubblicitari e in programmi televisivi di vario genere. Improvvisamente ci si accorge che il bambino "fa notizia", "fa vendere", è garanzia di una buona "audience" televisiva. Anche i suoi temi sgrammaticati diventano un "best seller"!

Partendo da queste premesse può apparire di moda parlare dei bambini anche su queste pagine. Ma quanto ci proponiamo di affermare qui non ha nulla a che vedere con questa onda di "bambinismo" di dubbia qualità e dai fini non sempre nobili.

Vogliamo riflettere su alcune considerazioni ed affermare alcuni principi che fondano le loro radici in una precisa visione di uomo. Vogliamo, cioè, aiutarci a "riscoprire" (perché di vera "riscoperta" si tratta), stimolati anche dal fatto di celebrare in questo mese il Bambino Universale donato da Dio all'umanità, su quali basi deve costruirsi un autentico rapporto educativo tra adulto e bambino che sia arricchente per entrambi, particolarmente per quanto riguarda l'ambito scolastico.

IL BAMBINO, PROTAGONISTA

In questa analisi dobbiamo tenere presente in modo particolare alcuni significativi documenti ed alcuni avvenimenti di portata mondiale registrati dalla nostra storia recente. Tra i documenti ricordiamo innanzitutto la Convenzione Internazionale dei Diritti del Bambino, approvata dalle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, e, tra gli avvenimenti, la Conferenza Mondiale sull'Educazione per tutti, tenutasi in Thailandia nel marzo 1990 e, soprattutto, il Vertice Mondiale sull'Infanzia, celebratosi a New York il 29/30 settembre 1990.

Questi documenti e questi avvenimenti confermano e rafforzano alcuni principi a riguardo dei bambini che costituiscono da anni il perno dei programmi educativi proposti alla scuola. Questi principi educativi emergono da una precisa immagine di bambino, di cui sono dominanti due componenti.

La prima è costituita dal riconoscimento che il bambino è *un modo specifico ed autonomo di "essere uomo"*, con precise modalità di pensare, di comunicare, di comportarsi e di relazionare.

Queste affermazioni possono sembrare scontate, ma non lo sono. Noi siamo abituati a considerare il bambino un "adulto incompleto" e quindi non lo consideriamo in se stesso, ma in proiezione dell'immagine di adulto a cui viene costretto ad adeguarsi il più presto possibile.

Il riconoscimento dell'essere bambino come modo specifico di essere uomo porta invece a rispettare la differenza del bambino e a vederlo come una ricchezza umana da porre in rapporto di complementarietà con tutti gli altri modi di essere uomo propri di altre età. Questo riconoscimento dà al bambino il pieno diritto di essere tale e porta la società, attraverso tutte le sue strutture, ad impegnarsi per aiutare il bambino ad esprimere nel modo più completo questo suo modo specifico di essere uomo.

È ciò che noi chiamiamo una "nuova cultura dell'infanzia": una cultura cioè che sappia prima di tutto tutelare il patrimonio culturale del bambino e poi lo sappia inserire creativamente nella cultura globale dell'uomo.

La visione di bambino che si vuole qui affermare è quella del bambino *soggetto* di cultura, di bambino che "fa" cultura e non solo che la recepisce, di un bambino che, come tale, ha da dire e da dare qualcosa di prezioso all'uomo per far sì che esso sia "più uomo".

Impedire al bambino di esprimere il suo specifico modo di essere uomo e costringerlo a fughe in avanti verso comportamenti ed atteggiamenti propri dell'età adulta significa, dunque, non solo impoverire il bambino, ma anche tutto l'uomo.

Il volto "altro" del bambino entra a pieno titolo nel volto dell'uomo.

IL BAMBINO PLANETARIO

Il secondo elemento costitutivo dell'immagine di bambino che noi proponiamo con forza a tutta la società, ma soprattutto alle istituzioni educative, è quello che possiamo riassumere nell'espressione di "bambino planetario".

Questa immagine di bambino planetario si fonda sulla consapevolezza che il futuro di tutti i bambini del mondo è unito ed interdipendente, come uno è il destino di tutta l'umanità. Da questa consapevolezza deriva che l'intervento in favore di bambini in situazioni di emergenza non ha senso se non è correlato a corrispondenti interventi a favore dei bambini di tutti i paesi del mondo, quelli ricchi e quelli poveri.

Assumere l'immagine di bambino planetario come principio guida di azione da parte di tutti gli enti che operano, in ogni parte del mondo, a servizio del bambino significa saper vedere sempre ogni progetto in modo globale e coordinato, dove il bene degli uni corrisponde al bene degli altri o non è veramente un bene per nessuno.

Alla luce di questo principio ogni sociologo, ogni educatore, ogni genitore dovrebbe costantemente chiedersi: quale deve essere il mio comporta-

mento nei confronti di questi bambini (di questo paese, di questo territorio, di questa scuola, di questa famiglia) affinché esso risulti, nello stesso tempo benefico anche nei confronti degli altri bambini del mondo? E ancora: i bambini di altri paesi del mondo, con la loro specifica situazione, con i loro diritti tutelati o violati, quale comportamento mi indicano come giusto ed adeguato nei confronti dei bambini che ho di fronte?

Non sono più possibili, né adeguati, interventi separati né per quanto riguarda i bambini del Terzo Mondo né per quelli di casa nostra. Pensare ancora che le due situazioni non abbiano nulla in comune significa ingannare noi stessi e i nostri bambini. Gli interventi dovranno certo essere diversificati, ma il progetto deve essere globale e il disegno finale unico: *un bambino che goda di uguali diritti in ogni parte del mondo.*

IL RUOLO DELLA SCUOLA

Vediamo ora, sinteticamente, quale incidenza dovrebbe avere nella impostazione dei programmi educativi della scuola l'assumere come principio guida l'immagine di bambino come "soggetto di cultura" e di "bambino planetario".

La scuola e il bambino "soggetto di cultura"

Il bambino arriva alla scuola con un suo innato specifico modo di "essere uomo", come abbiamo già affermato, con un modo "da bambino" di pensare, di vedere il mondo, di comunicare, di rapportarsi alle cose e alle persone. La scuola riceve questo ricco patrimonio di umanità ed è suo compito aiutarlo ad esprimersi pienamente ed a porsi in rapporto di reciprocità creativa con l'adulto e la società umana in generale. Per raggiungere questo scopo è necessario che la scuola costruisca i propri programmi educativi su due componenti portanti:

1. *La centralità dell'alunno come attivo protagonista del proprio processo di apprendimento;*
2. *Il continuo collegamento del percorso educativo con reali problematiche attinte dal vissuto del bambino.*

La prima componente richiede da parte della scuola l'adozione di metodologie e strategie didattiche che favoriscano l'instaurarsi tra il docente e l'alunno e tra gli alunni tra loro di un rapporto di reciprocità e di effettiva collaborazione che porti a compiere realmente un cammino educativo insieme, verso risultati che, al contrario dall'essere prestabiliti dal docente, prendono forma nello svolgersi del processo di apprendimento e che sono quindi il prodotto di uno sforzo comune.

La seconda componente porta l'alunno ad essere opportunamente motivato all'apprendimento di conoscenze e competenze, viste come strumento indispensabile per comprendere adeguatamente la realtà in cui vive e per individuare giuste soluzioni a problemi reali verso un miglioramento della qualità della sua vita e verso un migliore suo inserimento nella società.

Il vero rapporto della scuola con l'alunno "soggetto di cultura" è chiaramente indicato in queste parole di Françoise Doltò:

"La scuola non è proprio l'ideale per parecchi bambini perché, nella maggioranza dei casi, è molto difficile per loro riuscire negli studi, così come sono concepiti, e nel contempo mantenere intatta e sviluppare la gioia di vivere, la libertà creativa e la capacità ludica. Tutto è definito attraverso la 'norma'.

Questa impostazione educativa è sbagliata perché non fa che riprodurre una società per adulti e cioè una società amputata dalle forze inventive, creatrici, audaci e poetiche proprie dell'infanzia e della gioventù, fermento di rinnovamento della società" (da *"Le parole dei bambini e l'adulto sordo"*).

La scuola e il "bambino planetario"

Assumere il "bambino planetario" come paradigma dei programmi educativi significa per la scuola fare propri questi altri quattro orientamenti fondamentali:

1. aiutare l'alunno ad analizzare e a comprendere la realtà nella sua dimensione mondiale, imparando a collegare tra loro realtà locali e realtà di altri paesi, evidenziando i legami di interdipendenza che uniscono il mondo;

2. far conoscere ed utilizzare all'alunno diverse chiavi di lettura della realtà, aiutandolo a saper confrontare criticamente diverse interpretazioni di fatti e problematiche, storiche ed attuali, a partire da diversi punti di vista, imparando a rispettare l'opinione altrui ed a liberarsi da atteggiamenti mentali assolutistici e pregiudiziali;

3. portare l'alunno a confrontarsi con problematiche di altri bambini del mondo per maturare la consapevolezza di appartenere a tutti i bambini del mondo e che tutti i bambini del mondo condividono stessi diritti, stesse aspirazioni e stessi bisogni fondamentali;

4. offrire all'alunno l'opportunità di dare una dimensione sociale al percorso scolastico per testimoniare la propria coscienza di "bambino planetario" e di contribuire a sensibilizzare, a questo scopo, l'opinione pubblica. Particolarmente indicata, a questo riguardo, è la celebrazione della Giornata Mondiale dell'Infanzia, promossa dall'Unicef, che si celebra ogni anno verso la fine dell'anno scolastico.

Queste componenti educative consentiranno alla scuola di educare l'alunno come "bambino planetario": un bambino, cioè, consapevole di appartenere a tutti i bambini del mondo, convinto che il suo futuro è inscindibilmente legato al futuro di tutti i bambini del mondo; un bambino che impara a pensare, a sentire e ad agire in modo planetario, l'unico modo oggi possibile di essere uomo.

SPUNTI ED ORIENTAMENTI PEDAGOGICO-DIDATTICI

Proviamo ora ad indicare, alla luce dei principi appena esposti, alcuni itinerari scolastici per i vari gradi di scuola.

Primo ciclo

— Aiutare il bambino a scoprire se stesso come un valore e favorire in lui il senso di appartenenza a tutti i bambini del mondo.

— Partendo da una positiva conoscenza di sé, portare il bambino a scoprire le caratteristiche, comuni e specifiche, dei propri compagni di scuola, di bambini di altri gruppi sociali e di altri paesi del mondo (conoscere i loro giochi, i loro modi di comunicare, il ritmo delle loro giornate, le loro abitudini alimentari...)

— Maturare negli alunni atteggiamenti di curiosità e di interesse verso gli altri bambini, vicini e lontani, manifestando il desiderio di stabilire con loro rapporti di amicizia.

— Far fare agli alunni esperienza personale di piacevole e costruttiva collaborazione con altri bambini, dimostrando che questo porta a risultati più arricchenti e soddisfacenti per tutti.

Secondo ciclo

L'approccio educativo si fa più diversificato sia nei contenuti che nelle metodologie e strumenti dell'apprendimento. A questo livello si possono evidenziare ruoli e competenze più precise per le aree disciplinari e il loro rapporto organico.

Area linguistica

— Oltre a guidare l'alunno a conoscere diversi linguaggi (verbale, scritto, mimico-gestuale, iconico, musicale...), aiutarlo a comprendere che linguaggi diversi costituiscono caratteristiche specifiche di diversi popoli e culture (es. la tradizione orale nella cultura africana).

— Conoscere testi ed autori di altri paesi per evidenziare valori umani universali (es. Tagore, Neruda, Senghor...)

— Sviluppare la presa di coscienza della varietà e diversità dei linguaggi e delle culture non come un limite ma come una fonte di arricchimento per tutti.

Area logico-matematica

— Sviluppare la capacità di porre proprie do-



mande, di formulare ipotesi e spiegazioni in riferimento ad aspetti particolari della vita umana (fattori di crescita, disponibilità e condivisione delle risorse, alimentazione, qualità della vita, sviluppo socio-economico...).

- Cercare risposte e possibili soluzioni a situazioni problematiche che emergono dalla vita reale del bambino o dei bambini del mondo facendo riferimento ai diritti contenuti nella Convenzione Internazionale sui Diritti del Bambino.

- Saper interpretare dati statistici e formulare grafici.

- Prendere coscienza del rapporto uomo-ambiente proprio di altri popoli e culture.

- Sviluppare un atteggiamento di rispetto dell'ambiente e della natura e di risparmio di energia e di risorse perché lo spreco è causa di impoverimento della terra a danno di tutta l'umanità.

Area antropologica

- Iniziare ad evidenziare le radici storiche di alcune problematiche attuali, sia a livello locale che mondiale (colonialismo, conquiste geografiche, neo-colonialismo, emigrazioni...)

- Sviluppare nell'alunno la consapevolezza che la lettura storica degli avvenimenti può essere fatta da diversi punti di vista (dai conquistatori e dai conquistati, dai vincitori o dai vinti...)

- Dalla geografia "fisica" alla geografia "umana" (costruire mappe con alcuni dati sulla condizione dei bambini di vari paesi del mondo...).

- Interrogarsi sul significato storico e politico dell'esistenza dei "confini" e considerare forme attuali di rapporti aperti tra gli stati (Unione Europea, riunificazione delle due Germanie...)

Scuola media inferiore

Educazione linguistica

- Portare l'alunno ad aspirare ad un miglior possesso della lingua italiana, scritta e parlata, vi-

sta come necessario strumento per esprimere più adeguatamente il proprio pensiero e per descrivere più efficacemente la realtà.

- Conoscere meglio le caratteristiche dei vari "generi letterari" (quello storico, quello narrativo, quello poetico, quello giuridico) per saper interpretare correttamente testi e documenti necessari alla conoscenza della realtà.

- Attraverso lo studio della lingua straniera saper apprezzare ed utilizzare forme più adeguate di quelle contenute nella lingua materna per esprimere sentimenti, pensieri, progetti...

- Saper andare oltre il vocabolo scritto o parlato per comprendere il pensiero di cui esso è veicolo al di là del significato letterale.

- Portare gli alunni a prendere coscienza della loro specifica cultura per saperla porre in rapporto creativo con la cultura dell'adulto e dell'anziano.

- Confrontare, attraverso la lettura di appositi scritti, la diversa immagine di bambino all'interno di diverse culture.

Educazione storica

- Il bambino nella storia dell'uomo: analizzare le evoluzioni della situazione del bambino nella società italiana nell'ultimo secolo (dai nostri nonni a noi...).

- Individuare le cause storiche di particolari situazioni odierne dell'infanzia sia in Italia che in altri paesi del mondo.

- Aiutare l'alunno a vedere anche se stesso come, in qualche modo, il "prodotto" della storia che lo ha preceduto (nazionale, territoriale, familiare...).

- Portare l'alunno alla consapevolezza che la corretta comprensione della storia è una importante premessa, non solo per capire il presente, ma anche per progettare un futuro migliore.

- Aiutare l'alunno a maturare un senso critico verso fatti e avvenimenti del passato e del modo come vengono riportati nei testi di storia.

- Aiutare l'alunno a saper privilegiare e a ricercare una storia di pace, di crescita dell'umanità, di soluzioni positive di problematiche nazionali e mondiali e degli uomini che hanno dedicato se stessi a questi ideali, piuttosto che una storia di guerre e di "eroi" che le hanno combattute e vinte.

Educazione geografica

- Evidenziare le caratteristiche che connotano il rapporto del bambino con l'ambiente naturale nella nostra società e in società di altri popoli (rapporto di simbolizzazione, gioco, di quasi spontanea "sintonia").

- Il diritto del bambino ad un ambiente sano sancito dalla Convenzione.

- I bambini e gli effetti del degrado ecologico, in Italia e nel mondo.

- Conoscere le cause che hanno portato l'uomo a modificare l'ambiente naturale e soprattutto le cause dell'inquinamento e dello sfruttamento irrazionale delle risorse naturali.

- Elaborare la mappa geografica della sofferenza dei bambini del mondo:

i bambini di strada del Brasile
i bambini profughi di molti paesi africani e asiatici

i bambini della fame dello Sahel, dell'Etiopia...
i bambini costretti a fare la guerra in Mozambico, in Sudan, in Medio Oriente...

i bambini della segregazione razziale in Sud Africa...

i bambini schiavi del lavoro nero in Sud America, in Thailandia... ma anche in molte zone d'Italia.

— Conoscere più da vicino i paesi di provenienza dei bambini immigrati in Italia, specialmente se presenti nella nostra scuola o nel nostro territorio.

— Condurre ricerche sulla situazione dei bambini nel proprio territorio.

Educazione civica

— Portare l'alunno a maturare la consapevolezza che tutti i bambini del mondo condividono gli stessi diritti, gli stessi bisogni fondamentali e le stesse aspirazioni.

— Far conoscere e comprendere all'alunno i contenuti della Convenzione Internazionale sui Diritti del Bambino.

— Far acquisire all'alunno la consapevolezza che il principio etico deve essere il fondamento dei rapporti tra le persone e che la dimensione etica deve costituire una componente irrinunciabile di ogni aspetto della vita e del comportamento umano e che senza di esso ogni conquista cessa di essere automaticamente umana.

— Porrà a confronto diversi testi sui diritti del bambino, sia nazionali che internazionali, per evidenziare il processo storico che li caratterizza.

— Far maturare negli alunni il senso di responsabilità sociale e la volontà di contribuire personalmente e in collaborazione con gli altri a migliorare la situazione sociale nel proprio territorio e nel mondo.

Educazione matematica e teorico-scientifica

— Portare gli alunni alla consapevolezza che le conoscenze matematico-scientifiche sono necessarie per una migliore comprensione della realtà. Per ottenere questo l'insegnante sarà attento ad aiutare l'alunno ad applicare costantemente a problematiche attinte dalla propria esperienza o dalla realtà mondiale le competenze acquisite.

— Nello stesso tempo è importante anche in un certo senso "demitizzare" nella mente dell'alunno l'assoluto delle verità matematico-scientifiche. La matematica e le scienze, infatti, non dicono "tutta" la verità sull'uomo e l'uomo necessita, per un suo autentico sviluppo umano, di altre verità e di altri parametri di comportamento.

— Applicare le conoscenze matematiche per interpretare dati e statistiche sulla situazione dei bambini nel mondo e per elaborare grafici che evidenzino precise tendenze e responsabilità sociali, economiche e politiche.

— Prendere coscienza che la scienza e la tecnica devono essere a servizio della natura oltre che dell'uomo e che il progresso dell'uomo deve coniugarsi

si con il "progresso" della natura. A questo riguardo portare l'alunno a conoscere tecnologie alternative più rispettose dell'ambiente naturale.

— Aiutare l'alunno a rendersi conto delle disuguaglianze del mondo attuale per quanto riguarda il consumo energetico.

Educazione sanitaria

— Il diritto del bambino alla salute e alle cure mediche sancito dalla Convenzione.

— Confronto tra la situazione sanitaria dei bambini in Italia e in altri paesi del mondo.

— Le malattie più diffuse tra i bambini del mondo e loro incidenza sulla mortalità infantile.

— I programmi sanitari a favore dei bambini del mondo condotti dall'Unicef e dall'OMS.

Educazione artistica e musicale

— Il diritto del bambino a "partecipare pienamente alla vita culturale ed artistica" sancito dalla Convenzione.

— Far prendere coscienza agli alunni che il linguaggio artistico è quello più universale e quello più idoneo ad esprimere e condividere sentimenti, impressioni, aspirazioni che uniscono tutti i bambini del mondo.

— Portare gli alunni a contatto con espressioni artistiche e musicali proprie di altre culture, aiutandoli a comprendere i valori universali che esse veicolano.

— Portare l'alunno a "prendere coscienza del proprio patrimonio culturale e ad accedere via via ad un mondo culturale sempre più ampio (del presente e del passato, della propria e delle altrui culture) per essere in grado di contribuire ad elaborare nuova cultura in prospettiva del futuro" (da i Nuovi Programmi del 1979).

Educazione religiosa

— Il diritto del bambino a professare un credo religioso sancito dalla Convenzione.

— Il diritto del bambino alla non discriminazione in base al proprio credo religioso.

— Portare agli alunni a vedere e a vivere la religione come un vincolo più profondo di fratellanza tra gli uomini.

— Aiutare gli alunni a considerare la differenza religiosa dei bambini del mondo come un'importante componente della loro identità personale da rispettare e da tutelare.

— Conoscere forme moderne di dialogo interreligioso e alcuni organismi che operano a questo riguardo.

Scuola media superiore

La scuola media superiore si caratterizza soprattutto per il suo situarsi in un periodo della vita del ragazzo immediatamente precedente alla scelta di precisi orientamenti di vita, o nel campo del lavoro o del proseguimento degli studi universitari e quindi della scelta professionale.

A questo stadio l'alunno chiede quindi alla scuola, più che negli anni precedenti, di poter acquisire conoscenze, competenze, valori e comportamenti che lo aiutino a fare delle scelte di vita responsabili e giuste, per se stesso e per la società.

È più che mai opportuno, a questo livello di scuola, offrire all'alunno il paradigma del "bambino planetario" come criterio di riferimento per l'analisi della realtà e per la formulazione di orientamenti futuri.

È infatti vero che le scelte operate da una società umana possono essere avallate e considerate giuste non se soddisfano i bisogni e le aspirazioni delle fasce umane più forti e privilegiate, ma se tutelano i diritti della fasce umane più deboli. Ecco perché l'Unicef ribadisce, in tutti i suoi rapporti annuali sulla condizione dell'infanzia nel mondo, che criterio di giudizio di corrette scelte in campo sociale, economico e politico deve essere costituito dal bambino e dal suo diritto di "priorità".

Gli alunni della scuola superiore dovrebbero dunque essere aiutati a rivedere criticamente, alla luce del parametro del "bambino planetario" e dei diritti del bambino sanciti dalla Convenzione Internazionale, tutta la realtà umana, passata ed attuale, sia a livello nazionale che internazionale, per individuare modelli di vita e di sviluppo più umani e giusti.

A titolo di esempio possiamo dare queste brevi indicazioni:

— Per quanto riguarda l'*ambito culturale-antropologico* gli studenti potrebbero:

- analizzare e comparare sistemi educativi di diversi popoli e culture;
- analizzare testi letterari, pedagogici e filosofici di autori di tutto il mondo per confrontare diverse visioni dell'infanzia nella società;
- studiare con attenzione testi di esperti particolarmente del sud del mondo per comprendere la loro visione dell'uomo e della società, in tutte le sue componenti, per confrontarle con l'umanesimo proprio della nostra cultura;
- analizzare alcuni problemi dello sviluppo nella loro incidenza sulla condizione umana, particolarmente dei bambini: fame nel mondo, analfabetismo, disoccupazione, urbanesimo, economia rurale e industrializzazione...

— Per quanto riguarda l'*ambito storico e geografico* gli alunni potrebbero:

- analizzare la storia del sottosviluppo: colonialismo, decolonizzazione, neocolonialismo, programmi attuali di cooperazione internazionale e loro politiche: convenzioni di Yaoundé e di Lomé;
- i programmi di cooperazione allo sviluppo dell'Italia: scelte geografiche e politiche...
- analizzare i fenomeni dell'emigrazione e dell'immigrazione, dei rifugiati e dei profughi, soprattutto dal punto di vista degli effetti sulla vita dei bambini;
- analizzare e valutare il ruolo del volontariato nei programmi di cooperazione allo sviluppo.

— Per quanto riguarda l'*ambito economico* potrebbero:

- analizzare gli attuali meccanismi di mercato internazionale alla luce degli effetti sui bambini nei paesi ricchi (consumismo) e nei paesi poveri (impo-

verimento e sfruttamento);

- analizzare le attuali riforme economiche in atto in molti paesi per far fronte alla recessione economica e al debito pubblico, evidenziando i settori normalmente più colpiti (educazione, sanità, servizi sociali) a danno dei bambini;

- analizzare le cause del grave problema dell'indebitamento dei paesi in via di sviluppo verso i paesi industrializzati;

- analizzare le politiche economiche proposte e spesso imposte a PVS da organismi mondiali quali il Fondo Monetario Internazionale e la Banca Mondiale;

- analizzare le politiche economiche adottate dalle imprese operanti nel proprio territorio sia per quanto riguarda i rapporti con l'Italia che con i PVS.

— Per quanto riguarda l'*ambito matematico e scientifico* potrebbero:

- analizzare e documentare gli effetti sulla vita dei bambini, sia in Italia che nel Terzo Mondo, dell'inquinamento e del degrado ecologico;

- analizzare il problema energetico e della disuguaglianza tra i popoli nella disponibilità e nell'uso delle risorse naturali;

- conoscere i meccanismi dell'ordine economico mondiale oggi dominante e i principi che lo guidano e il posto che in esso hanno (o non hanno) i diritti del bambino;

- analizzare le possibili applicazioni della scienza e della tecnologia moderna per un migliore utilizzo delle risorse naturali a favore di tutti gli uomini;

- maturare la consapevolezza che il sapere scientifico deve essere a servizio della pace e del vero sviluppo dell'uomo;

- documentarsi circa gli esempi della scienza a servizio della salute e del benessere dei bambini.



SI PUÒ CHIEDERE
ALLA NOSTRA REDAZIONE

L. 22'000

BAMBINI DEL MONDO

L'ONU AL CAPEZZALE DEI BIMBI

Il vertice mondiale voluto dall'Unicef, al quale hanno preso parte 161 nazioni, per dare una speranza all'infanzia dei paesi più poveri, oggi sterminata dalla fame e da malattie che potrebbero essere prevenute con una spesa irrisoria, è iniziato il 29 settembre scorso e si è concluso il 30 settembre.

All'ingresso del palazzo di vetro un tabellone ricorda che *nei due giorni* del summit mondiale 12.000 bambini moriranno di polmonite, 8.000 di morbillo, 4.000 di tetano, 22.000 di diarrea, 2.800 di tosse convulsa, 5.500 di malaria, 1.000 di poliomielite.

Ovunque, nelle sale dell'ONU, i messaggi di bimbi di tutto il mondo. Durgia, un'indiana di 13 anni che ha smesso di andare a scuola perché non ha più nemmeno un vestito; Marie Kourieth, undicenne di Beirut, scrive di pace: "Tutti ne parlano, ma io non so cosa sia. Dicono sia bella". E poi le parole pronunciate da una bambina calabrese ai funerali di una compagna uccisa dalla malavita: "Lasciateci in un mondo in cui l'uomo possa avere la gioia della vita, il gusto della libertà, la sicurezza della famiglia, la certezza dei doveri e dei diritti, la felicità di stare con gli altri".

Dietro le testimonianze e gli appelli è venuta fuori la sostanza di una dichiarazione per la 'sopravvivenza e lo sviluppo dell'infanzia' approvata dai Paesi ONU e costruita su un piano di azione che ha una certa concretezza: arrivare entro il 2000 a vaccinare almeno il 90% dei bambini riducendo di un terzo la mortalità infantile e sviluppare in tutti i paesi programmi educativi capaci di offrire a tutti una istruzione di base...

(da M. Gaggi, Corriere della Sera del 30 sett. e del 1 ottobre 1990)

COSTRETTI ALLA GUERRA

I"Sono Ferdinando Simiao Maposse, ho 14 anni e sono nato a Cansa, nel distretto di Chokwe (Mozambico). Fui rapito dai banditi armati, una notte, mentre dormivo con i miei fratelli. Mi portarono al loro accampamento e, dopo un po' di tempo, iniziarono ad addestrarmi. Mi facevano correre, far capriole, arrampicarmi sugli alberi. Per quattro mesi mi insegnarono anche a montare e smontare le armi. Tutti i giorni la stessa cosa. Alla fine mi misero alla prova. Mi misero di fronte una persona e mi dissero di ucciderla. La uccisi... Sono molto triste per la mia storia ma non sono stato io a sceglierla." (da *Bambini in trincea* - Mondo Domani n. 3/1989)

"Le grandi organizzazioni criminali hanno avviato una massiccia campagna di arruolamento dei minorenni. Offrono denaro, un posto fisso, una vita avventurosa. Chiedono fedeltà assoluta, spie-

tatezza, capacità di tacere. Sono già migliaia nel sud i bambini reclutati dalla criminalità. Nel 1989 furono 102 i giovani dai 14 ai 18 anni arrestati per omicidio volontario e tentato omicidio. Nel primo semestre di quest'anno sono stati già 72. Ma la crescita, oltre che quantitativa è anche, e soprattutto, qualitativa: sono sempre più frequenti i reati compiuti dai minori su commissione. Quando questo accade, l'arruolamento si è compiuto in modo definitivo e, per la maggior parte dei casi, irreversibile." (da *Repubblica* del 29.9.90 - Articolo di Giovanni Maria Bellu)

VITA DI STRADA...

Keshar, 9 anni, Nagpur, India.

"Frugo ogni giorno nell'immondizia. È il mio lavoro. Cerco vetri, carta, vecchi oggetti di ferro, sandali di plastica. I miei fratelli, che fanno questo lavoro da più tempo, mi hanno insegnato come fare, quali sono le cose che si possono vendere più facilmente. C'è un uomo che passa ogni tanto a comprare quello che abbiamo trovato. Questo lavoro non mi piace, perché bisogna stare sotto il sole tutto il giorno ed è facile ammalarsi. D'altra parte i soldi servono per tutta la famiglia. Ho quattro fratelli e tutti lavorano nelle immondizie. Mi piacerebbe andare a scuola. Mi fermo sempre a guardare le bambine che vanno a scuola con i libri e le lavagnette sottobraccio. Non so perché, però mi piacerebbe andare con loro..." (Da *Ragazzi di strada* - Unicef)

Pasquale, 13 anni, Napoli

"Mi chiamo Pasquale e ho 13 anni. Ho già fatto diversi mestieri ma quello che mi è piaciuto di più è stato il lustrascarpe. Mio nonno mi ha detto che dopo la guerra, quando a Napoli c'erano le truppe americane, i lustrascarpe facevano fortuna. Ora invece ce ne sono pochi perché c'è poco da lavorare. Ad esempio, a San Giovanni nessuno pulisce le scarpe degli altri perché ognuno se le pulisce da sé. Per fare questo lavoro bisogna andare nei pressi della stazione o del porto e aspettare l'arrivo dei turisti. Molti 'scugnizzi' vorrebbero fare questo mestiere." (da *Ragazzi di strada* - Unicef)

ISTRUZIONE: DIRITTO NEGATO

"Sono ormai passati più di 40 anni da quando le nazioni del mondo hanno affermato, nella Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, che 'tutti gli uomini hanno diritto all'istruzione'.

A tutt'oggi, nonostante gli sforzi compiuti per garantire a tutti questo diritto, la realtà è la seguente:

- più di 100 milioni di bambini, tra cui almeno 60 milioni sono bambine, non hanno alcun accesso all'istruzione primaria;
- più di 960 milioni di adulti, di cui due terzi donne, sono analfabeti e tutti i paesi, quelli industrializzati come quelli in via di sviluppo, conoscono gravi problemi di analfabetismo funzionale;
- più di un terzo degli adulti di tutto il mondo

non hanno accesso alle informazioni stampate, alle nuove abilità e tecnologie che potrebbero migliorare la qualità della loro vita e che potrebbero aiutarli a far fronte ai cambiamenti sociali e culturali e ad adattarvi;

- più di 100 milioni di bambini non portano a termine il ciclo educativo da loro iniziato.

È dunque necessario dar vita ad un movimento a livello mondiale che porti a sigillare 'una grande alleanza a favore dell'educazione', un movimento sociale ispirato da una volontà politica ai più alti livelli e al quale prendano parte non solo gli amministratori governativi e le istituzioni scolastiche, ma anche tutta la comunità, i genitori e gli organismi responsabili della pianificazione, del coordinamento e dell'applicazione dell'educazione di base." (dalla "Dichiarazione Mondiale sull'Educazione per tutti" - Thailandia 5-9 marzo 1990)

AGGIUSTAMENTO DAL VOLTO UMANO

"L'appello dell'UNICEF per un aggiustamento dal volto umano è stato fatto per la prima volta all'inizio degli anni '80, essendo sempre più evidente l'aggravarsi della malnutrizione, il ritardo dei programmi educativi e il peggioramento dei servizi sanitari in molti paesi in via di sviluppo.

All'inizio questa proposta ha incontrato dubbi e scetticismo. Ma verso la fine degli anni '80 si è verificato un largo consenso sulla necessità di varare delle misure per proteggere i bambini e gli altri gruppi sociali vulnerabili e, nel contempo, di far fronte alle problematiche del debito e della bilancia dei pagamenti.

Il Ghana ci offre un buon esempio di che cosa significhi, di fatto, un 'aggiustamento dal volto umano'. Il programma chiamato 'Azione per lenire i costi sociali dell'aggiustamento economico' è stato elaborato dal governo del Ghana in collaborazione con altre agenzie tra cui la Banca Mondiale, il Programma per lo Sviluppo delle Nazioni Unite (UNDP) e l'Unicef. Questo programma consiste nell'aumentare le possibilità dell'occupazione, dell'alimentazione, dell'approvvigionamento idrico, dell'educazione di base e delle iniziative sociali — il tutto mirato alle zone più povere e ai gruppi sociali più vulnerabili.

L'Unicef sottolinea tre aspetti dell'aggiustamento dal volto umano:

Primo, l'obiettivo della protezione dei più poveri e più vulnerabili deve diventare l'obiettivo fondamentale dell'aggiustamento economico, parallelamente all'obiettivo a lungo termine di uno sviluppo sostenibile e centrato sull'uomo.

Secondo, i programmi di aggiustamento dovrebbero essere ridisegnati per comprendere precise misure di investimento sui poveri. Tra queste vanno incluse forme di credito per piccoli contadini e commercianti e soprattutto forme di sostegno al lavoro produttivo femminile. Inoltre gli investimenti dovrebbero privilegiare servizi sociali a basso prezzo e di larga diffusione — come ad esempio servizi sanitari di base invece di ospedali, programmi di alfabetizzazione e di istruzione di base invece delle università e di approvvigionamento idrico fonda-



mentale invece di costosi programmi di urbanizzazione.

Terzo, l'aggiustamento dal volto umano presuppone il monitoraggio di indicatori umani e non solo di indicatori economici, l'alimentazione oltre che l'inflazione, l'importazione di cibo oltre che il bilancio dei pagamenti, insufficienza nel reddito familiare oltre che il deficit dei bilanci governativi.

È molto importante sottolineare che questi principi non sono solo eticamente corretti, ma anche economicamente redditizi.

L'aggiustamento dal volto umano pone le basi per lo sviluppo dal volto umano. (da *Rapporto annuale Unicef* - 1990)

SUSSIDI E MATERIALI DIDATTICI

- Dossier monografici della rivista mensile di Educazione allo sviluppo, "Mondo Domani".
- Convenzione Internazionale sui Diritti del Bambino.
- Rapporti annuali dell'UNICEF sulla condizione dei bambini nel mondo.
- *I diritti del Bambino*. Riflessioni educative e proposte didattiche a partire dalla nuova convenzione. (Unicef)
- *Chi è un bambino?* - Quaderno Unicef di Ed. allo Sviluppo.
- *Il bambino e la legge*. - Quaderno Unicef di Ed. allo Sviluppo.
- *Per un aggiustamento dal volto umano*. Analisi critica della situazione economica mondiale. (Unicef)
- *Ricordati di me*. (Video cassetta Unicef)
- *I figli della strada*. (Video cassetta Unicef)
- *Interdipendenza: una parola difficile*. (Video cassetta Unicef)
- *Io volontario*. (Video cassetta Unicef)
- *Giocare per crescere*. (Video cassetta Unicef)

N.B.: I sussidi e materiali didattici citati qui sopra possono esser richiesti al seguente indirizzo: *Comitato Italiano per l'UNICEF - Via Ippolito Nievo, 61 - 00153 ROMA.*

IL CONSIGLIO NAZIONALE DEI MINORI

LAURA MARIA PRESTA

Il Consiglio Nazionale dei Minori è un organo nato in Italia nel 1985. La sua esistenza testimonia una precisa volontà riformistica rispetto alle leggi ed alle consuetudini educative del nostro Paese, nella consapevolezza che il grado di attenzione alle categorie più indifese rappresenta il principale indice del livello di conciliazione interna di qualsiasi civiltà.

Proprio riconoscendo le inadempienze dell'attuale politica a tutela dei "soggetti deboli" quest'organismo afferma la necessità di costruire le condizioni di un nuovo equilibrio per una cultura diversa: quella dell'appartenenza del minore a sé stesso contro l'attuale cultura dell'appartenenza del minore-oggetto agli adulti. L'obiettivo è quindi una nuova politica che valorizzi nei minori non tanto l'aspetto della dipendenza, quanto piuttosto il patrimonio di potenzialità in espansione, fondamentale per lo sviluppo armonioso di una società. In una delle prime pubblicazioni (intitolata "Per una politica unitaria dell'infanzia e dell'adolescenza") contenenti le linee programmatiche di questo progetto, il Consiglio sintetizzava i bisogni dei minori in tre diritti fondamentali: il diritto alla socializzazione e all'educazione, il diritto alla salute, il diritto alla protezione. L'affermazione del diritto alla socializzazione e all'educazione deve trovare nella famiglia, nella scuola, nelle strutture sociali e nelle associazioni i propri spazi di verifica. Modificare la qualità delle prime esperienze di relazione a partire da questi luoghi naturali di formazione dell'individuo consentirebbe, infatti, di prevenire il disagio giovanile e di istaurare profondi rapporti di fiducia del fanciullo con il "grembo" collettivo. Tra i principali obiettivi deve quindi favorire e promuovere tutte le forme di aggregazione tra giovani (anche di diverse nazionalità), incoraggiando l'associazionismo. Per quanto riguarda poi il diritto alla salute, si tratta del diritto elementare alla crescita psico-fisica in un ambiente sano, grazie a strutture e servizi adeguati. In concreto, ciò che si intende ottenere in questo settore è la tutela della salute nell'età evolutiva grazie alla prevenzione di handicaps e tossicodipendenza, alla diffusione dello sport. Il diritto alla protezione, infine, riguarda tanto la tutela dei minori contro ogni tipo di abusi, quanto il trattamento della devianza minorile, con relativo riassorbimento dei disadattati. Il Consiglio si ripromette, tra l'altro, di intervenire contro abusi e negligenze, di combattere il fenomeno dello sfruttamento lavorativo e di studiare il problema dei minori stranieri in Italia. È evidente che si tratta di un programma complesso, che mira soprattutto all'integrazione ed alla valorizzazione dei diversi aspetti della crescita del

ragazzo, senza trascurare nessuno dei piani di esperienza a cui egli si apre. Questo progetto di formazione destinato a svilupparsi nei prossimi anni dovrebbe affermarsi contemporaneamente a più livelli, incidendo sia sulle istituzioni e sulle leggi, attraverso una sollecita azione di riforma, sia sui modelli ed i valori culturali.

PER UNA "CARTA DEI DIRITTI DELL'ALUNNO"

L'A.N.D.I.S., l'Associazione Nazionale dei Dirigenti Scolastici, a conclusione del suo primo anno di attività, per iniziativa del suo ufficio di presidenza, intende promulgare una "Carta dei diritti dell'alunno alla prestazione educativa nell'ambito della scuola dell'obbligo", che presentiamo qui a fianco.

Per informazioni rivolgersi a:

Vittorio Zedda, tel. 02/4073604, oppure 02/6693249.

LA CARTA DEI DIRITTI

L'istituzione scuola e in particolare la scuola dell'obbligo con tutte le sue forme gestionali e burocratico-organizzative esiste in funzione dell'alunno e in funzione del fatto che all'alunno viene riconosciuto dalla Costituzione il diritto all'istruzione e quindi per finalità individuali e sociali, il diritto ad una prestazione educativa e didattica nonché l'obbligo di riceverla. È necessario pertanto che l'ordinamento giuridico riservi uno spazio originario al soggetto alunno, come lo riserva al soggetto docente, non docente, dirigente ecc. Dalla tutela dei diritti dell'alunno e dalla effettiva resa della prestazione dovuta allo stesso deriva l'efficacia dell'istituzione scuola. Ciò premesso occorre ipotizzare uno "stato giuridico" dell'alunno quale manifestazione di pari titolarità di diritti giuridici e quale strumento di difesa del soggetto alunno, soprattutto se minore di età. Da ciò discendono i seguenti enunciati;

1. Diritto all'iscrizione, alla frequenza della scuola, al rispetto della personalità e della persona in tutti i suoi aspetti, ivi compresi quelli connessi alle origini e alle condizioni personali, psicofisiche, sanitarie, familiari, etniche, linguistiche, religiose, culturali, sociali, economiche.

2. Diritto a ottenere, da parte dell'istituzione scolastica e dei suoi operatori, un uso riservato e responsabile delle informazioni riferite alle origini e alle condizioni sopra citate; diritto che tali informazioni vengano utilizzate unicamente al fine di migliorare la prestazione educativa da rendere al soggetto.

3. Diritto a ottenere una prestazione educativa e didattica che garantisca un livello di istruzione non inferiore nei termini, nei tempi, nei modi, nei contenuti e nella qualità a quelli previsti dal-

la normativa e dai programmi di studio.

4. Diritto a ottenere una educazione aperta e critica. Diritto a essere educato ai valori della pace, della solidarietà, della democrazia, della democrazia, della tolleranza, dell'internazionalismo, della convivenza civile e dei diritti umani.

5. Diritto a ricevere una prestazione educativa e didattica continua e raccordata nel passaggio fra diversi ordini di scuole, in coerenza con l'unità del processo formativo.

6. Diritto a non essere discriminato per alcun motivo dagli altri alunni.

7. Diritto di essere integrato nella scuola tramite un intervento educativo che porti alla massima riduzione degli svantaggi di qualsiasi origine e natura.

8. Diritto di veder riconosciuti i propri bisogni e le proprie doti anche attraverso prestazioni individualizzate atte a guidarlo, incentivarlo, correggerlo e potenziarlo nelle sue doti e capacità. Diritto a essere valutato per ciò che è, che può e che fa in rapporto alle proprie condizioni di partenza.

9. Diritto a essere protetto da condizioni e situazioni lesive di qualsiasi genere e natura sia all'interno delle istituzioni scolastiche sia in tutti gli ambiti e contesti ad esse riferite.

10. Nell'ambito della scuola l'alunno ha diritto a essere rappresentato e tutelato dai propri genitori o loro rappresentanti legali e dagli operatori scolastici per quanto riferibile ai compiti e alle responsabilità di ciascuno.

11. Diritto dell'alunno ad agire a propria tutela appellandosi, nell'ambito dell'istituzione, ai propri insegnanti o al dirigente scolastico, tenuti a garantire i diritti dell'alunno mediante strumenti giuridici e tecnici, da predisporre adeguatamente da parte dei pubblici poteri.

12. Diritto a essere tutelato e protetto contro una prestazione didattica insufficiente o dannosa, contro l'eventuale inazione degli operatori scolastici, contro le carenze strutturali e le inadempienze amministrative che gli arrechino danno nell'ambito scolastico e nelle attività connesse.

13. Diritto di usufruire di un servizio scolastico per il cui corretto funzionamento i pubblici poteri abbiano messo in atto tutto quanto è possibile ed utile a prevenire una prestazione educativa insufficiente o inidonea, con conseguente perdita di tempo e di formazione per l'alunno.

14. Diritto ad appellarsi contro l'eventuale non ammissione alla classe successiva o al successivo grado di studi qualora la non ammissione sia ingiusta o dannosa, anche al fine di verificare se la mancata promozione derivi in tutto o in parte da insufficienza della prestazione didattica o da inadempienze della scuola. Per aderire a tale tipo di ricorso l'alunno, e chi lo rappresenta, non deve essere ostacolato o discriminato in conseguenza di condizioni economiche, culturali o sociali.

15. Diritto per l'alunno a ottenere la riparazione alla mancata corrispondenza di una prestazione educativa e didattica idonea.

(Ripreso da: Prospettive Sociali e Sanitarie, n. 10/1989)

PEDAGOGIA DEI GESTI

A CURA DI L'ALTRASCUOLA



I nostri sono bambini fortunati. Non portano incisi nella carne e nello spirito i segni di antiche e moderne schiavitù. Per loro, una bidonville, una favela è solo un'immagine, magari curiosa, portata dalla televisione. Il loro mondo è lontanissimo da quello di decine di milioni di loro coetanei. Vivono in un mondo apparentemente dorato, che li ricopre di false attenzioni, di falsi bisogni, di veri sprechi. Tanti, troppi di questi bambini non vivono una vita del tutto serena, una vita ritmata da gioie, da sicurezze, da affetto. Sono tanti, troppi bambini che, nel loro microcosmo, stanno vivendo dei conflitti, e li stanno vivendo in modo sbagliato. Di solito sottacendoli, cercando, anche con l'aiuto degli adulti, di evitarli e di dimenticarli. L'incapacità di risolvere in modo nonviolento i conflitti crea atteggiamenti e mentalità che portano al disinteresse, al disimpegno e, peggio ancora, alla cultura della violenza. Il lettore sa quale importanza attribuiamo alla educazione tesa a risolvere in modo nonviolento i conflitti. È per questo motivo che presentiamo questo programma di lavoro. Esso mira a risolvere anche i problemi delle decine di milioni di bambini sfruttati, derubati, prostituiti. Non sembri un assurdo. Creando una cultura di pace nel Nord del mondo, sarà più facile affrontare e risolvere i problemi che affliggono il Sud del mondo.

IL PARADISO DI SALIMA (1)

È la storia di Salima, bambina palestinese. Bambina per la quale vita significa guerra: non ha mai conosciuto altro, il suo popolo è stato privato di tutto, a cominciare dalla terra su cui viveva. È una testimonianza agghiacciante ed attualissima, che ci chiede in modo impellente di fare qualcosa. Cosa?

Ciao! Mi chiamo Salima.

Vivo nel campo di Uahdad, in Giordania, con i miei genitori, mia sorella, i miei fratelli e molta altra gente del mio paese.

Starò qui fino a quando non potrò tornare a casa, in Palestina. Aiuto la mamma a fare da mangiare, a fare il bucato, a prendere l'acqua e a cucinare.

Il mio fratellino Ghassan mi segue dappertutto.

Non abbiamo molti soldi.

Il papà e i miei fratelli più grandi lavorano ad Amman; fanno i lustrascarpe, i fattorini, o lavano vetri.

Quello che guadagnano basta appena a dar da mangiare a tutta la famiglia.

Mentre lavorano, io vado a scuola.

Nedjma, mia sorella maggiore, ci fa da maestra.

Imparo a leggere e a fare i conti, so dov'è la Palestina e perché non ci viviamo.

Quando eravamo al paese, avevamo una pizzeria. Papà serviva i clienti e io l'aiutavo. Avevamo anche una capra; col latte facevamo il formaggio.

Il venerdì si andava alla moschea e i nostri vicini andavano in chiesa la domenica.

La sera, giocavo con le mie amiche davanti a casa.

La mamma metteva a letto il fratellino.

Il papà parlava con gli altri uomini, beveva il tè o guardava la tivù da un amico.

I giorni di festa i miei fratelli suonavano e, quando Nedjma ballava, tutti battevano le mani.

Una mattina sono arrivati i soldati israeliani.

Erano dappertutto: sulla piazza, nella moschea...

Nella nostra bottega buttavano per aria la merce.

Gridavano cose che non si capivano.

Allora papà ha attaccato l'asino al carretto. La mamma ha caricato tutto quello che ha potuto: un tappeto, arance, farina, coperte, una pentola. Piangevo e piangeva anche il mio fratellino. La nonna non voleva andarsene da casa: diceva che non aveva paura, che mai avrebbe lasciato il suo paese.

Siamo partiti senza sapere dove...

Che cosa sarebbe successo di noi?

Molti dei nostri vicini sono partiti anche loro. Tutti eravamo tanto stanchi... L'asino non ce la faceva più a tirare il carretto e ad andare avanti. Allora abbiamo continuato a piedi, sotto il sole.

Abbiamo camminato per tanto tempo e poi abbiamo attraversato un ponte rotto.

Dall'altra parte tutti erano lì che aspettavano, seduti in terra senza sapere dove andare.

Ci hanno caricati su dei camion e portati a un campo dove c'erano solo tende.

Poi siamo venuti qui, perché non possiamo più tornare a casa per via della guerra e dei soldati. E allora ci siamo costruiti una casa. Ha una sola stanza dove dormiamo tutti.

Spesso penso a quando torneremo a casa nostra.

La nonna ne sarà felicissima. Il papà e i fratellini metteranno a posto la bottega.

Pianteremo di nuovo dei fiori, non ci saranno più i soldati.

E potremo vivere in pace con i nostri vicini e ricevere i turisti che verranno nel nostro paese.

Andremo in una nuova scuola, che ci costruiranno noi. Nedjma sarà la nostra maestra.

La mamma e la nonna ci porteranno in corriera dalle loro amiche di Gerusalemme.

Mi hanno promesso di portarmi a vedere la grande moschea, il muro dove si scrivono le preghiere su pezzettini di carta, e le chiese più belle.

Potremo anche andare a Giaffa con il mio fratellino a vedere il porto dove il nonno andava a pescare. Giocheremo sulla spiaggia e correremo fra gli alberi di arancio.

I vicini hanno trovato una mattina i campi circondati di filo spinato e coltivati dai soldati. Anche loro hanno dovuto andarsene perché gli hanno portato via tutto.

Ci hanno parlato della nonna: è molto orgogliosa di noi, sa che vogliamo tornare al paese e rimettere tutto a posto.

In un angolo ho appeso la bandiera palestinese, i disegni della mia casa, del mio paese e la foto della nonna.

Anche i nostri vicini palestinesi sono stati cacciati via dai soldati israeliani.

Ci hanno raggiunto qui e ci hanno parlato del paese. La nostra bottega è stata distrutta insieme a molte altre case.

I rami dell'ulivo sono spezzati e la nostra capra è scappata.

(1) Françoise e Elisabeth, *Il paradiso di Salima*, Fondazione internazionale Lelio Basso per i Diritti dei Popoli, Roma.

La guerra non riguarda solo i governi che la decidono e i militari che la combattono. Ormai è la popolazione civile che subisce il più alto numero di morti, di feriti, di distruzioni.

Il popolo palestinese è addirittura privato della sua terra d'origine.

1. Raccogli informazioni sulle condizioni di vita di questo popolo.

2. Informati su quali sono le richieste che avanzano i palestinesi.

3. Informati sui rapporti economici e diplomatici che l'Italia intrattiene con Israele e con il popolo palestinese.

4. Segui sulla stampa di questi giorni e di questi mesi le vicende del popolo palestinese. Definisci la forma di lotta chiamata "Intifada". Spiega perché sono soprattutto i giovani ed i ragazzi ad essere impegnati in questa forma di lotta. Cerca informazioni sulle recenti prese di posizione dell'ONU su Israele e sui palestinesi e vedi che riscontro esse abbiano avuto.

5. Informati sull'iniziativa di adozione a distan-

za di ragazzi palestinesi "Salaam ragazzi dell'ulivo" promossa dall'Agesci e dall'Arci Ragazzi. Puoi metterti in contatto con il coordinamento, che si trova in Via G.B. Vico, 22 - 00196 Roma, chiedendo come fare per entrare in relazione epistolare con un ragazzo palestinese.

6. Dopo aver letto "*Il paradiso di Salima*", dividi il brano in sequenze temporali considerando le azioni di Salima e quelle dei suoi familiari nel passato, nel presente, nel futuro immaginato dalla protagonista.

TEMPI DELLE AZIONI

Personaggi	Tempo passato	Tempo presente	Tempo futuro
Salima			
Familiari di Salima			

LA SCHEDA

OBIETTIVI GENERALI

1. Riconoscere i conflitti
2. Risolvere in modo nonviolento i conflitti

OBIETTIVI SPECIFICI

Cognitivi

Prendere coscienza che:

1. il conflitto esiste;
2. il conflitto è una ricerca della verità che parte da punti che divergono tra loro;
3. il conflitto non va negato;
4. la risoluzione violenta del conflitto è una pseudo (falsa) risoluzione;
5. il conflitto va risolto in modo pacifico e nonviolento.

Operativi

Saper:

1. riconoscere in ogni situazione conflittuale i meccanismi che l'hanno originata;
2. distinguere i punti di vista delle parti in conflitto;
3. assumere e difendere punti di vista diversi dai propri.

Relazionali

Saper:

1. risolvere in modo nonviolento un conflitto tratto da un testo narrativo attraverso un dialogo-confronto con i compagni.
2. risolvere in modo nonviolento un conflitto incontrato nel vissuto.
3. progettare modalità di rapporti di gruppo fondati sulla nonviolenza.

ATTIVITÀ

1. Analisi (lettura approfondita) di situazioni conflittuali contenute in un brano.
2. Riconoscimento e comunicazione agli altri di ogni situazione conflittuale presente nel vissuto.
3. Interpretazione di punti di vista diversi presenti in una situazione conflittuale.
4. Formulazione di un'ipotesi personale di risoluzione nonviolenta del conflitto.
5. Confronto dell'ipotesi personale con quella dei compagni.
6. Proposta creativa di risoluzione di conflitti che appartengono al macrocosmo.

RELIGIONE E DIFFERENZA

CLAUDIO ECONOMI

In questo contributo presentiamo quegli elementi che, a nostro giudizio, sembrano essere i perni qualificanti di un itinerario di educazione alla differenza sia nei Programmi della Scuola Primaria (P.S.E.), sia nei Programmi della Scuola Media (P.S.M.).

Riguardo la Scuola Primaria, non vengono presi in considerazione i "Programmi dell'Insegnamento di Religione Cattolica" (1987), ma solo ciò che è espresso nel testo dei P.S.E. (1985).

Il motivo di tale scelta è riconducibile al fatto che qui si intende porre in evidenza, principalmente, ciò che, nel testo definitivo dei P.S.E. emerge come quadro di riferimento educativo globale dell'I.R., al cui interno si potranno inserire le indicazioni programmatiche dell'I.R.C.

1. I.R. E PLURALISMO NEI P.S.E.

I Programmi didattici della Scuola Elementare (P.S.E.) collocano l'insegnamento della Religione dopo l'area della "Storia, Geografia, Studi Sociali".

Precedentemente alla stesura definitiva dei Programmi, i due testi ministeriali, nei quali era presentato l'insegnamento della Religione, erano la "Relazione di medio termine", conosciuta anche come la "Relazione Fassino", ed il testo programmatico che era stato proposto dalla stessa Commissione Fassino il 10 novembre 1983. La relazione di medio termine, dopo aver auspicato che la religione cattolica non fosse più a "fondamento e coronamento di tutta l'opera educativa", come prescrivevano nel 1955 i precedenti Programmi Didattici per la Scuola Primaria, affermava che la formazione della personalità dell'alunno doveva essere favorita "anche attraverso la conoscenza dei fatti e fenomeni religiosi" e tutto ciò, essenzialmente, allo scopo di "contribuire alla formazione di un costume di reciproca comprensione e rispetto tra soggetti pur di differenti posizioni in materia di religione, siano essi credenti o non credenti".

In questo passo era contenuto un obiettivo formativo, particolarmente centrato sulla valorizzazione delle differenze, in quanto era mirato ad esplicitare un'intenzionalità educativa che, già nella scuola primaria, postula il perseguimento del pluralismo culturale anche in

materia di insegnamento religioso e tutto ciò per promuovere, nell'alunno, la formazione di atteggiamenti simpatetici, il più possibile svincolati da pregiudizi e stereotipi, di qualsiasi genere essi siano, verso gli altri.

2. I.R. E DIFFERENZA NEI P.S.E.

Esaminando i P.S.E., che sono stati emanati il 12 febbraio 1985, si può affermare che in essi non si profilerebbe tanto l'imposizione di una disciplina denominata "Religione" (ciò sarà, invece, legittimamente stabilito dal "Programma di Insegnamento della Religione Cattolica nella Scuola Elementare" emanato nel 1987, successivamente all'Intesa tra Stato e Santa Sede sancita con D.P.R. n. 754, 1985), quanto la proposta di offrire "a tutti gli allievi uguali opportunità di conoscenza, di comprensione e di rispetto dei valori religiosi".

A noi sembra che tale proposta si caratterizzi essenzialmente come laica e aperta alla differenza. È laica perché, come si avverte nella Premessa a P.S.E., "la scuola statale non ha un credo né un agnosticismo da privilegiare"; pertanto la conoscenza, la graduale riflessione e gli atteggiamenti di rispetto che l'alunno, a livello elementare, può raggiungere, si collocano in un orizzonte "antropologico" di alfabetizzazione culturale in ordine alla "dimensione religiosa".

È una proposta che educa al valore della differenza, in quanto nel paragrafo, dedicato alla Educazione alla convivenza democratica, si indicano due finalità concernenti l'insegnamento di Religione che prospettano un'apertura alla differenza.

Tale prospettiva si apre in due direzioni:

a) la formazione di atteggiamenti simpatetici verso i vicini/lontani anche in riferimento alla loro posizione in fatto di religione;

b) la germinale consapevolezza che, come ha commentato M. Parente, "una cultura di religione deve riuscire a farsi spazio di verifica di ciò che è contenuto religioso autentico da ciò che non lo è, di ciò che significa sapere religioso, fede religiosa, esperienza religiosa, rispetto alle loro contraffazioni. Andare alla radice di tali significati, in senso elementare, può essere impresa difficile, ma non impossibile se si considera che lo scopo non è quello di preconstituire delle scelte, quanto piuttosto di abilitare progressivamente la persona a farne".

3. PROGRAMMA DI I.R. ED EDUCAZIONE ALLA DIFFERENZA

Il paragrafo di Religione non si configura come gli altri testi che, nei P.S.E., sono dedicati alle varie discipline.

In pratica, nel paragrafo in questione non si configura uno "statuto pedagogico", seppure a livello elementare, della religione. Ciò si delinea nel "Programma di Insegnamento della Religione Cattolica nella Scuola Elementare"; nel paragrafo di Religione dei P.S.E. si delinea, invece, una valorizzazione pedagogico-educativa dell'insegnamento stesso che non manca di significati in direzione di una educazione alla differenza.

Innanzitutto, nel paragrafo si afferma che la scuola "riconosce il valore della realtà religiosa... nella realtà sociale in cui il fanciullo vive" e che essa, facendo leva sul patrimonio esperienziale, promuove nell'alunno l'insegnamento di religione, allo scopo fondamentale di "consentirgli un rapporto consapevole e completo con l'ambiente". Tale finalità, come ha espresso l'Ufficio Catechistico Nazionale in relazione al "Programma di I.R.C." (1987), si articola in tre direzioni:

1) *una a livello "conoscitivo"*: "la conoscenza degli elementi essenziali per la graduale riflessione sulla realtà religiosa nella sua espressione storica, culturale e sociale".

Questa direzione che discende dal riconoscimento, da parte della scuola, del valore della realtà religiosa, promuove un processo di riflessione/conoscenza della realtà religiosa che, in quanto tale, non è immediatamente riferita ad una specifica religione, anche se non si può avere un insegnamento di religione che non si riferisca ad un "credo" storicamente individuabile (le differenti religioni). Ciò evidenzia che la realtà religiosa, al di là di uno specifico programma di religione, è configurabile, essenzialmente, come un "problema dell'uomo", cioè di ogni uomo sulla terra, qualunque sia il suo "credo" o la sua posizione in materia di religione;

2) *una a livello "comportamentale-pratico"*: "la conoscenza e il rispetto delle posizioni che le persone variamente adottano in ordine alla realtà religiosa".

In questa direzione si è nel cuore di un progetto di educazione alla differenza, fondato sulla valorizzazione del pluralismo.

3) *una direzione, infine, "didattico-organizzativa"*:

"la consapevolezza dei principi in base ai quali viene assicurato nella scuola elementare lo svolgimento di specifici programmi di religione, nel rispetto del diritto dei genitori di scegliere se avvalersene o non avvalersene; principi che si riducono a tre:

— "riconoscimento dei valori religiosi nella vita dei singoli e della società";

— "rispetto e garanzia del pluralismo religioso";

— "rispetto e garanzia della libertà di co-

scienza dei cittadini". A nostro avviso, i tre principi costituiscono la consequenziale esplicazione di quanto è già contenuto nelle due precedenti direzioni n. 1) e n. 2), verso cui si muove l'insegnamento di religione nella scuola elementare.

Anche su di essi si può operare una lettura in chiave di educazione alla differenza: infatti, in essi, si profilano la garanzia del pluralismo religioso e della libertà di coscienza, che mirano a preservare il soggetto da intenzionali trasmissioni ideologiche nella scuola.

4. I.R. E DIFFERENZE NEL P.S.M.

Valutando i P.S.M. emerge che l'educazione religiosa, promuovendo la conoscenza critica del fatto cristiano, contribuisce alla progressione del processo di valorizzazione dell'alunno, anche in direzione di un itinerario educativo alla differenza perché lo induce:

— al "superamento di ogni forma di intolleranza e di fanatismo", attivando atteggiamenti di solidarietà con chi è fisicamente e socialmente svantaggiato;

— al "superamento di modelli infantili religiosi": questo obiettivo, nella sua fondamentale, segna nel soggetto una maturazione nel processo di "scoperta del volto dell'altro", un'alterità, che non è mai riconducibile ai propri schemi mentali, ma è fonte di continua novità, un "novum", che si traduce in una forza propulsiva ed in un appello a...;

— in riferimento ad un itinerario trascendente di personalizzazione che induce il soggetto a formarsi secondo un'olistica progressione, procedente dal "tu", all'"io", al "noi", è fondamentale anche il seguente obiettivo:

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

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

1) AA.VV.: *Insegnare religioni oggi nella scuola primaria*, LDC, Torino/Leuman, 1977.

2) G. CIRIGNANO, F. MONTUSCHI, M. PRIORESCHI: *Insegnare la religione nella scuola elementare oggi*, S.E.I., Torino, 1983.

3) AA.VV.: *Religione nella scuola media*, Torino, Leuman, 1979.

4) B. GREM: *Metodi per l'insegnamento della Religione, la pastorale giovanile e la formazione degli adulti*, Leuman, 1981.

5) UFFICIO CATECHISTICO NAZIONALE, *Programma di Insegnamento della Religione Cattolica nella Scuola Elementare*. Guida alla Lettura, La Scuola, Brescia, 1987.

6) M. PARENTE, *Commento Sistematico ai Nuovi Programmi*, Juvenilia, Bergamo, 1987.

VERSO UNA CULTURA ECOLOGICA DELLA FRATELLANZA

GIANFRANCO ZAVALLONI

“...Per una cultura dell'ambiente è necessario rinnovare il rapporto tra l'uomo e le altre creature, animate e inanimate; occorre che l'uomo si senta parte di un universo in cui ogni essere dipende dagli altri... abbiamo bisogno di riscoprire un rapporto più autentico con la natura, perché solo considerandola 'sorella' potremo evitare scelte sbagliate...”

Giovani Cattolici di Senigallia

PACE CON TUTTO IL CREATO, O MEGLIO “PACE IN TUTTO IL CREATO”

Una delle questioni di ecologia su cui raramente ci siamo soffermati anche nelle pagine della nostra rivista (dando così per scontato una unanimità a monte, di cui, invece, necessita verifica) è il problema della presunta “indiscussa superiorità degli esseri umani su tutte le altre manifestazioni della natura terrestre”.

Si dà, in sostanza, per scontato che l'uomo è superiore a tutti gli altri esseri, animati o meno, affermando la “centralità e il primato della persona umana nel cosmo”.

In maniera sintetica, possiamo affermare che tale equivoco nasce da una concezione dualistica, in cui da una parte si colloca l'uomo e dall'altra parte il creato, cioè la “natura con tutte le sue manifestazioni”.

È questa una concezione estremamente diffusa e presente soprattutto nelle tradizioni culturali e religiose occidentali. La stessa esortazione apostolica di Giovanni Paolo II (Messaggio per la giornata mondiale della pace 1990) porta nel titolo l'espressione “Pace con tutto il creato”, presupponendo l'idea che l'uomo deve rappacificarsi con il creato, una realtà quasi “esterna” all'uomo stesso. In maniera, diremo, speculare, identico è l'atteggiamento di molte persone che sono impegnate nel variegato mondo delle associazioni e dei movimenti ambientalisti. Volendo fare una scala di valori, essi affermano, il valore primario è dato all'ambiente naturale: l'uomo è visto come un intruso, un distruttore da cui difendersi e salvaguardarsi.

DALLA POLARIZZAZIONE ALLA INTERDIPENDENZA

Entrambe queste visioni tendono a una concezione “polarizzata” della realtà (sia essa sociale, economica, politica ed ecologica) che a vedere nell’“altro” un “nemico”, un essere da emarginare e da sminuire.

Spesso a paravento di posizioni così esclusive fioriscono stili di comportamento arroganti, insensibili, centrati su un tipo di “narcisismo associativo”, cioè di tipo collettivo.

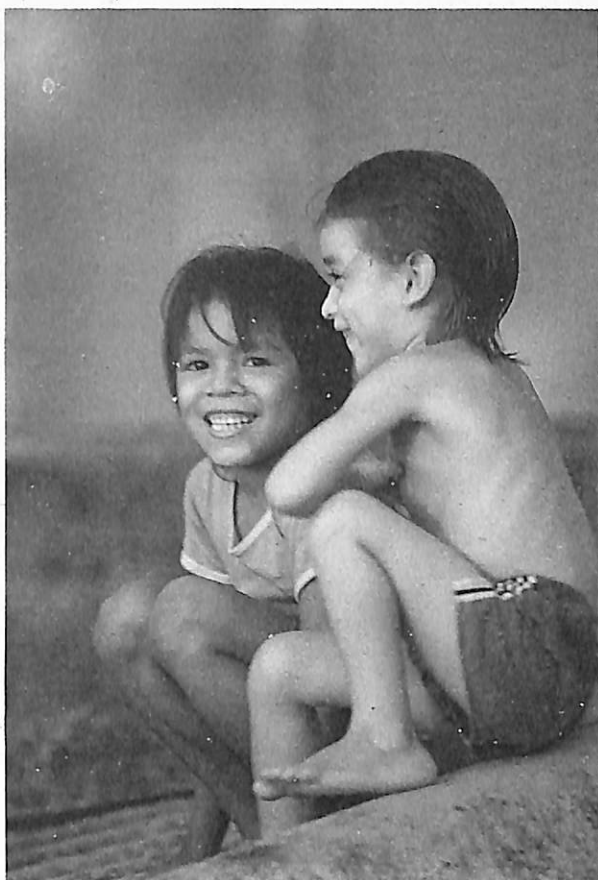
La propria associazione, le proprie idee a proposito dell'ecologia, le proprie intuizioni sono viste come le uniche vere, le più giuste, quelle da riuscire ad imporre a tutti i costi. A volte c'è anche una “concezione messianica” del proprio agire; vale a dire l'idea di autoconsiderarsi i “salvatori della terra”: poiché il mondo sta andando verso la distruzione e noi abbiamo la sicura ricetta per evitare questo, dobbiamo redimere l'umanità da questo peccato collettivo e salvare così il pianeta”.

Oggi, fortunatamente, si sta passando da una visione “dualistica” e “polarizzata” ad una visione “eclettica” e “interdipendente”; dalla “uniformità alla diversità”; dalla “frammentazione riduzionista” alla “complessità olistica”.

Similmente a ciò che sta avvenendo in campo sociale, dove ci si è avviati verso una società multietnica, multirazziale, interculturale e interreligiosa; in campo politico, dove saltano i criteri della “destra e sinistra” e tante problematiche investono in maniera “trasversale” tutte le forze politiche; in campo economico, dove la contrapposizione non è ormai più fra “economie di mercato” ed “economie pianificate” e dove stanno nascendo nuovi soggetti economici; così in campo ecologico, si sta riconoscendo il valore originale e fondamentale della “diversità”, della “varietà” e della “interdipendenza reciproca fra tutti gli esseri”, siano essi umani, animali, vegetali o minerali.

LE ORIGINI DI QUESTA NUOVA CONCEZIONE NELLE TRADIZIONI SPIRITUALI PROFONDE DEI POPOLI

Grazie all'intelligenza di studiosi come Vandana Shiva (indiana, ex fisico nucleare) oggi “si fa scendere la scienza moderna dal suo piedistallo di presunta superiorità ideologica, mentre si eleva il pensiero della tradizione alla



dignità di etnoscienza, poiché esso elabora vie legittime di conoscenza e le sue affermazioni si esprimono nei linguaggi quotidiani della gente e sono influenzate dalle strutture di tali linguaggi" (1).

Così si riscopre la profonda saggezza dei popoli nativi, dai quali è possibile apprendere come vivere "in armonia con tutti gli altri esseri del creato".

"Ogni porzione di questo territorio è sacra... ogni ago rilucente del pino, ogni spiaggia sabbiosa, ogni cumulo di nebbia nel folto del bosco, ogni radura, ogni ronzio di insetto, ogni cosa è sacra alla memoria e alla esperienza della mia gente. Cosa è mai l'uomo senza gli animali? Se scomparissero tutti gli animali, l'uomo ne morirebbe e il suo spirito sarebbe triste fino alla morte, perché un danno per gli animali è anche un danno per l'uomo. Tutte le cose sono connesse. Ciò che accade alla terra accade anche ai figli della terra" (Dalla Lettera di Capriolo Zoppo).

Sulla stessa onda, Santa Ildegarda di Bingen dopo 800 anni dalla sua morte, viene oggi definita "il primo medico naturalista tedesco". La sua medicina è infatti basata sulla considerazione dell'essere umano in ogni suo aspetto e quindi anche nell'anima del paziente e del suo rapporto col mondo di cui è parte. (Vedi Ellen Breindl, *L'erborista di Dio, Santa Ildegarda, mistica medioevale* in Ed. Paoline, 1989).

Dalle moderne pratiche di "agricolture naturali" si ritrova, poi, l'importanza della convivenza di zone esclusivamente naturali accanto ai poderi coltivati. Questi habitat naturali (siepi, boschetti, fossi, stagni, canneti...) permettono infatti la sopravvivenza di tutta una serie di animali che riescono a mantenere maggiormente sotto controllo i parassiti delle colture coltivate.

Sono solo alcuni esempi di come, nel corso della storia, "le leggi della natura si siano rivelate agli analfabeti e nascoste ai dottori".

UNA NUOVA FILOSOFIA: WILDERNESS O DELLA SELVAGGITÀ

In questo contesto, non ci stupisca, perciò, la nascita di nuovi movimenti che si battono per la salvaguardia delle poche aree incontaminate, *selvagge* (le "Wilderness") del pianeta. L'Associazione Wilderness, afferma infatti che... la nostra società sembra assistere inerte, indifferente, alla "conquista" delle ultime zone selvagge rimaste, quasi plaudendo alla loro colonizzazione violenta da parte dell'uomo: qualsiasi strada per inutile che sia viene considerata un miglioramento, un segno di civiltà e di benessere, di progresso; come se il traguardo da raggiungere fosse il totale addomesticamento della natura, la sua totale assoggettazione ai desideri dell'uomo; come se in ciò stesse la ricchezza di un popolo e da ciò si misurasse il suo grado di civiltà.

WILDERNESS è l'opposizione a tutto ciò, una opposizione forse inutile, estenuantemente minoritaria come tante idee giuste ma scomode, una opposizione all'uomo per difendere e far parlare per nostra voce la natura, ma in definitiva una opposizione all'uomo anche per fare il bene dell'uomo, affinché si comprenda, magari quando sarà troppo tardi, che il giusto equilibrio tra uomo e ambiente non sta in fattori ecologici o in diagrammi matematici, ma nella misura del nostro rapporto con esso che come uomini di spirito sapremo accettare, a costo di sacrifici e rinunce.

Diffondendo delle idee, facendo conoscere a tutti e soprattutto a chi le possiede, il valore morale delle terre selvagge, quello che le fa uniche e le distingue da tante altre simili o magari più spettacolari, più scientificamente o turisticamente pregiate, garantiremo una loro perpetua conservazione. Solo così, con la forza della coscienza e della consapevolezza; perché esse non potranno che far scaturire da una parte ammirazione e istintivo rispetto, e quindi desiderio di tutela, e, dall'altra, una istintiva ripulsa verso la perdita dei valori di per sé che si conoscono e apprezzano, appunto, come tali.

Wilderness è anche predicare il ritorno all'antico, ma ad un antico culturale, come filosofia di vita nettamente anticonsumistica: perché solo in ciò è la giusta misura per cui pur vivendo gli anni del duemila potremo trovare un equilibrio con la natura e con la vita stessa che sia se non uguale almeno intellettualmente vicino al primordiale stato di equilibrio tra l'uomo e il mondo naturale in cui vive e di cui vive.

... SAN FRANCESCO, PRIMO FILOSOFO DELLA WILDERNESS

San Francesco secoli or sono fu l'unico di noi popoli cosiddetti evoluti che riscopri e predicò questo rapporto ancestrale *con e per* le risorse della natura, esaltandosi nello spirito nel contatto col mondo naturale. La sua era forse una verità profonda che non abbiamo saputo cogliere come società in sviluppo. Filosoficamente "Wilderness" oggi è tornare a considerare la Terra nostra sorella, come la considerò San Francesco e come la considerarono i popoli primitivi. Infatti San Francesco predicava, a ben vedere, quello stesso equilibrio di vita tra l'uomo e la natura che è l'equilibrio anti-

co dei primitivi che fa l'uomo partecipe e parte integrante della natura e la natura cosa da rispettare come Madre della vita sulla Terra (2).

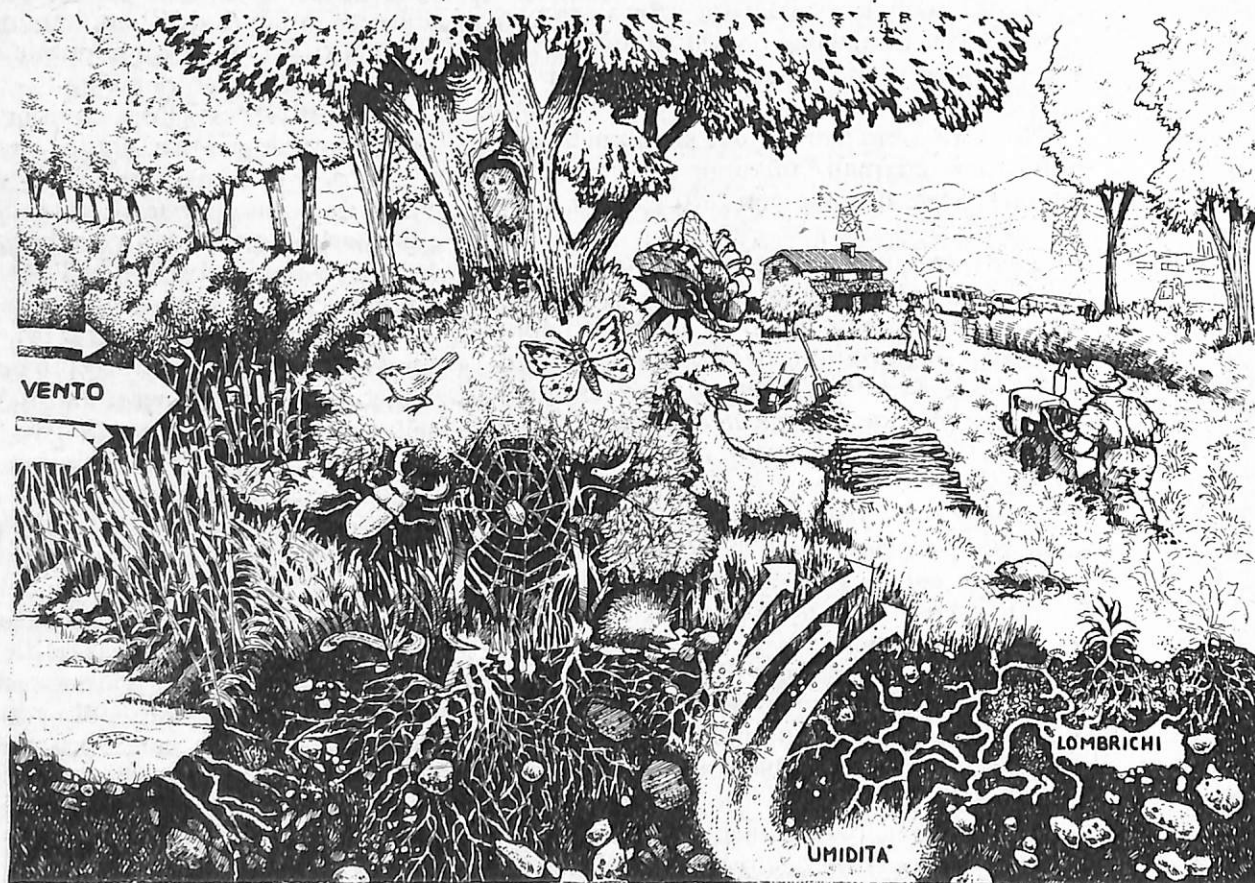
Brevi note: una appendice quasi premessa

Le considerazioni che da alcuni numeri andiamo facendo su questa rubrica di CEM/MONDIALITÀ dedicata all'Ecologia, a differenza degli anni passati, in cui si sono fatte proposte concrete di ecologia e scuola, mirano a diffondere prima di tutto una "nuova cultura ecologica" fra gli insegnanti. A mio parere, infatti, le "motivazioni profonde del proprio essere docente", cioè adulto che si relaziona con allievi più piccoli, trovano la ragione dell'agire anche pratico, nel quotidiano, sui temi ambientali.

(1) VANDANA SHIVA: *Sopravvivere allo sviluppo*, Ed. ISEDI, Torino, 1990.

(2) Cfr. *Wilderness: una filosofia* di Franco Zunino in *Wilderness Documenti* n. 1, gennaio 1986.

Chi è interessato ad approfondire le tematiche WILDERNESS, può contattare lo stesso FRANCO ZUNINO, C.P. 61 - 67050 Villavallelonga - Tel. 0863/93.93.22.



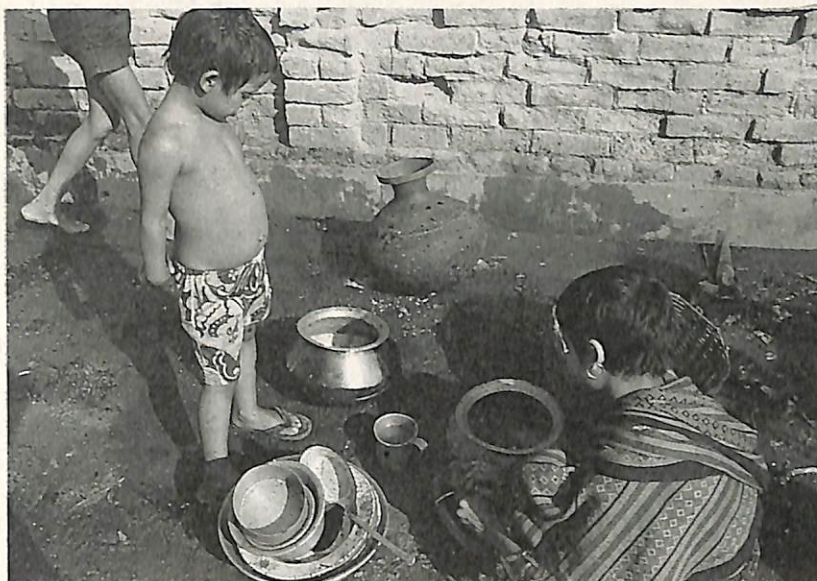
Sulla via dei "Grandi Codici" dell'umanità occidentale non si incontrano frequentemente dei bambini: l'antico Vicino Oriente, culla di Ebraismo, Cristianesimo e Islam, è un mondo regolato sugli adulti, sui loro bisogni e sulle loro aspirazioni (si tratta spesso, per la verità, di adulti giovani, data la scarsa durata media della vita). Certo, i bambini non mancano, e anzi, nelle culture semitiche, l'avere molti figli è un grande onore, sul piano sociale, oltre che una benedizione vistosa dal punto di vista religioso: pensiamo, per fare solo un esempio, alle parole del Salmo 127, 3-5: "I figli sono un dono del Signore, i bambini, la sua benedizione. I figli avuti nella giovinezza sono come frecce in mano ad un guerriero. Felice l'uomo che ne ha molte. Non rischierà di essere umiliato quando gli faranno causa i suoi avversari". La figlia femmina resta generalmente nell'ombra della madre, mentre il maschio, seguendo il padre, viene invitato ad osservare le varie attività degli appartenenti al loro clan, che gli forniscono i fondamenti della sua educazione; solo i re possono affidarsi a veri e propri precettori, ma anche presso di loro l'insegnamento viene condotto soprattutto oralmente. Il maestro racconta, spiega, interroga, e il bambino ripete, chiede spiegazioni, o risponde alle richieste dell'insegnante (cfr. Es. 13, 8; Deut. 6, 7-20; Ps. 78, 3-4); questo, fra l'altro, sarà a lungo il metodo pedagogico dei rabbini, e delle scuole, antiche e moderne, del Corano.

UN BAMBINO, MESSIA DISARMATO

Tutto ciò nulla toglie alla precedente considerazione: lo spazio religioso è innanzitutto uno spazio riservato all'adul-

... COME LA FEDE DEI BAMBINI

BRUNETTO SALVARANI



to, e per entrarvi occorre attraversare una serie di liturgie, di riti di iniziazione (è il caso, ad es., del "bar mitzwa" ebraico); per questo, dunque, la presenza di bambini nei testi sacri delle tradizioni religiose è da sottolineare ulteriormente, essendo nel complesso piuttosto rara. Nel Primo Testamento, il riferimento probabilmente più significativo si trova all'interno del libro del profeta Isaia, nell'ambito dell'annuncio di una prossima vittoria di Giuda contro il popolo assiro. Il contesto immediato è quello di un pellegrinaggio notturno verso il tempio di Gerusalemme, compiuto prima dell'alba sia per evitare il caldo eccessivo sia per arrivare alla meta con la luce del mattino. La gioia della visione del tempio riempie il cuore dei pellegrini, e viene paragonata dal profeta a quella di chi rinviene un prezioso tesoro, o spartisce un enorme bottino dopo una vittoria militare: questo è il pretesto per rivelare che un'allegria simile si diffonderà dopo la liberazione dall'Assiria, il cui giogo sarà spezzato, e definitivamente, dato che l'idea stessa della guerra verrà radi-

calmente estirpata. Tale liberazione sarà poi accompagnata dall'arrivo di un Messia, evento simboleggiato dalla nascita di un bambino, lo strumento con cui Dio inaugurerà il suo regno: si tratterà di un Messia disarmato, principe dello shalom universale (1). Ma ecco il testo, nella versione tratta, come al solito, dalla traduzione della Bibbia interconfessionale in lingua corrente: **"Il popolo che camminava nelle tenebre ha visto una grande luce. Ora essa ha illuminato il popolo che viveva nell'oscurità. Signore, tu hai dato loro una grande gioia, li hai fatti felici. Gioiscono davanti a te come quando si miete il grano o si divide un bottino di guerra. Tu hai spezzato il giogo che gravava sulle loro spalle e li opprimeva. Hai distrutto i loro nemici, come in passato l'esercito di Madian. I calzari dei soldati invasori e tutte le loro vesti insanguinate saranno distrutte dal fuoco. È nato un bambino per noi! Ci è stato dato un figlio! Gli è stato messo sulle spalle il segno del potere regale. Sarà chiamato: 'Consigliere sapiente, Dio forte, Padre per sempre, Principe della pa-**

ce'. Diventerà sempre più potente, e assicurerà una pace continua. Governerà come successore di Davide. Il suo potere si fonderà sul diritto e sulla giustizia per sempre. Così ha deciso il Signore dell'universo nel suo ardente amore, e così sarà" (Is. 9, 1-6). La tradizione cristiana applicherà l'oracolo direttamente alla venuta di Gesù Cristo, assieme all'intero filone messianico di matrice ebraica; mentre invece si mostrerà piuttosto sobria, almeno nei primi tempi, in merito alle storie di "Gesù bambino" (molto più presente, al contrario, nei vangeli apocrifi, nell'agiografia devzionale e nella cosiddetta "pietà popolare"). Nella predicazione evangelica di Gesù il bambino diventa poi, abbastanza spesso, quasi il "tipo" di ciò che Dio intenderebbe realizzare in ciascun uomo, docile alla sua parola e consapevole di dipendere totalmente da Lui. Peraltro, il Nuovo Testamento non ha sviluppato una 'teologia del bambino'. Dei bambini si parla piuttosto di passaggio e con spontaneità, e non di proposito e in forma di tematica. Per es. quando si parla dell'incontro dei bambini con Gesù, i testi non permettono di vedervi né un amore sentimentale per i bambini, né una ideologia del bambino innocente" (2). Fatte queste precisazioni, utili per evitare ogni sdolcinatura o romanticherie (così facili affrontando il nostro tema!) ecco un passo comunque significativo, tratto dal Vangelo di marco, nel contesto di una serie variegata di dialoghi e incontri fra Gesù e gruppi di interlocutori: "Alcune persone portavano i loro bambini a Gesù e volevano farglieli toccare, ma i discepoli li sgridavano. Quando Gesù se ne accorse, si arrabbiò e disse ai discepoli: "Non impediteglielo, perché Dio dà il suo regno a quelli che sono come loro. Io vi assicuro: chi non l'accoglie

come farebbe un bambino non vi entrerà". Poi prese i bambini tra le braccia, e li benediceva posando le mani su di loro" (Mc 10, 13-16) (3).

LA MISERICORDIA DI ALLAH

Passando al mondo islamico, mi pare valgano senz'altro — e forse ancor più — le considerazioni proposte all'inizio dell'articolo: nel Corano, ad esempio, i bambini quasi non sono presenti, e certo lo sono in posizione secondaria. Perciò, colgo l'occasione e scelgo due testi tratti non dal libro sacro per eccellenza della tradizione musulmana, bensì da uno dei punti di riferimento principali del Sufismo (cioè l'Islam mistico, spesso assai radicale): il volume intitolato originariamente "I venti fecondatori delle luci, circa le categorie degli uomini ottimi" e scritto da Sha'rani (teologo mistico nato nel 1493 — anno 899 dell'Egira — in un villaggio egiziano e morto, dopo aver ultimato anche una diffusissima "Autobiografia", nel 1565 al Cairo). Il libro in questione raccoglie una materia molto vasta, densa di storie di uomini esemplari nella sequela coranica e di detti, fra cui alcuni davvero belli. Ce n'è qualcuno — pochi — che coinvolge dei bambini; eccone un paio, raccolti fra gli asceti della seconda e terza generazione dopo Maometto. Il primo è riferito a Mutrif ibn 'Abdallah, "morto di peste prima del 716", come annota Sha'rani. "Quando gli morì un figlio si vesti a festa e si lasciò la barba; a chi gliene faceva osservazione rispondeva: 'Mi consigliate dunque di abbandonarmi al mio dolore? Se il mondo e tutto quel che contiene mi appartenesse, e Dio mi offrisse in cambio un sorso dell'acqua del Paradiso, accetterei!'" (4). L'altro riguarda Mohammed ibn al-Munkadir, "morto a Medina nel

748", il quale "portava con sé in pellegrinaggio dei bambini, dicendo: "Mostriamoli a Dio, forse li guarderà!". E affermava: "Sicuramente mi vergognerei di fronte a Dio di pensare che la sua misericordia non basti a salvare un musulmano, qualunque cosa abbia fatto!" (5). In entrambi i detti, c'è l'esempio di una fede assoluta, incrollabile, e capace di guardare al di là dei casi — sia pur estremamente dolorosi — della vita, non certo (ancora una volta) una "teologia del bambino". Anche per l'Islam, il bambino è incamminato su una strada che porterà alla salvezza finale; ma senza compiti particolari. La misericordia di Allah, del resto, sa vedere nel profondo e adeguatamente giudicare, pure nel caso di una morte precoce, chi si era già posto lungo il giusto cammino.

NOTE

(1) Commenta opportunamente, a tale proposito, A. Mello, della comunità di Bose: "Questo Principe pacifico annunciato da Isaia inaugura tutta una speranza messianica, testimoniata anche da altri profeti, in un Messia disarmato: il riferimento obbligato è Zc. 9, 9-10, il testo dell'entrata di Gesù in Gerusalemme (Mt. 21, 5). Quest'attesa, dunque, è biblica, è giudaica, non è solo un dato cristiano: è un luogo comune sbagliato affermare che tutti i Giudei aspettavano un messia nazionalistico, un messia guerriero. Certo, essi aspettavano e aspettano ancora, con noi, un Messia che cambi la faccia della terra, ma non necessariamente un messia guerriero, un messia armato". (Mello A., *Isaia. Commento esegetico-spirituale*, Qiqajon, Magnano (VC) 1986, pp. 47-48).

(2) BRAUMANN G., voce "Fanciullo, bambino, figlio", in COENEN L., BEYREUTHER E., BIETENHARD H. (a cura di), *Dizionario dei concetti biblici del Nuovo Testamento*, Dehoniane, Bologna '76, p. 610.

(3) I passi paralleli di questo testo si trovano in Mt. 19, 13-15 e Lc. 18, 15-17.

(4) VACCA V. (a cura di), *Vita e detti di santi musulmani*, UTET, Torino '68, p. 63.

(5) *Ibidem*, p. 67.

PER UNA CULTURA



(continuazione dal n. precedente)

Può essere ancora opportuno riflettere sulla creatività come capacità di uscire dalle immagini stereotipate del mondo, dalle immagini propinate induttivamente da altri, dalla spinta alla ripetitività imitativa proveniente dalla non consapevolezza del processo attuato; sulla creatività come capacità di interagire con il diverso da me e con la realtà storica del mondo circostante.

Ciò richiama una delle prime riflessioni (v. articolo precedente), riguardante il fatto comunicativo, la reciprocità della comunicazione, il piacere della relazione, in quanto la relazione educativa è atto agito in reciprocità, è comunicazione.

RECIPROCIÀ DI MESSAGGI

Sovente l'adulto tende a fare prevalere il proprio personale punto di vista, tende ad inviare messaggi che esigono una determinata risposta e non altra. Il messaggio del bambino è molto più ampio e complesso nella sua semplicità, propone mediatori di comunicazione molto più rudimentali ed insieme raffinati, quali lo sguardo, i vocalizzi, il tono, la postura, la mimica, il gesto; semplicità e raffinatezza della comunicazione non verbale, che sovente l'adulto non riesce ad interpretare. Il bambino invia continuamente messaggi e proposte, con tutto se stesso, in modo globalmente ed individualmente autentico; e, facendo ciò, propone anche la sua dimensione storica di presenza al mondo:



le tracce di memoria delle esperienze nelle sue interazioni con l'esterno, alle quali può anche avere risposto solo con un "mi piace" o un "non mi piace".

Occorre, da parte dell'adulto, una certa disponibilità all'ascolto dell'altro, per iniziare a seguire itinerari di conoscenza costruiti su un "continuum" di reciproche risposte/proposte, per comunicare con i canali di comunicazione privilegiati dal bambino.

I bambini debbono avere l'opportunità di toccare, muoversi, sperimentare, costruire, produrre, per acquisire e maturare consapevolezza dei progressivi apprendimenti. Tale sistema, tale metodologia di lavoro, favorisce e permette il montaggio e lo smontaggio degli elementi di conoscenza, portando le conoscenze vere: solo ciò che viene maturato a livello della persona ed integrato a livello profondo entra a far parte della indelebile memoria corporea-affettiva, che va progressivamente a favorire una positiva strutturazione della personalità. È pertanto necessario che il bambino possa vivere — in famiglia, al nido,

alla scuola dell'infanzia, ecc. — numerose opportunità, tali da permettergli di trarre conclusioni empiriche da serie di dati di realtà, seguendo il percorso della conoscenza: ipotizzare, esperire, verificare, modificare... e nuovamente ipotizzare sulla base della precedente esperienza. È nell'azione e con l'azione che il pensiero si struttura, divenendo via via più ricco, complesso, espressivamente creativo.

Un approccio educativamente operativo alla creatività comprende ed implica, da parte dell'adulto,

- la capacità di mettersi in relazione all'altro, e di avere attenzione all'ascolto;

- la capacità e la disponibilità alla reciprocità comunicativa, in una indagine/confronto con l'esperienza dell'altro e la propria;

- l'integrazione del concetto che ci può essere un modo, differente dal proprio, di affrontare i problemi e di ottenere diversi risultati

- e che il risultato può cambiare, se si introduce una variabile o se si modifica un elemento. Tale atteggiamento porta a considerare la progettualità del bambino, oltre che quella dell'adulto.

GIOCO E SUONI

I bambini del nido, della scuola dell'infanzia e della elementare, hanno a disposizione molti materiali, a volte "materiali poveri" come carta, scatoloni, scampoli di tessuto, che vanno ad esplorare sperimentandone le possibilità: li scoprono, li trasformano, li agiscono, soddisfacendo bisogni funzionali, affettivi, cognitivi. L'adulto, che si pone con la disponibilità precedentemente accennata, permette ed agevola in primo luogo il gioco, ed in seguito coglie le occasioni per fare evolvere le situazioni più idonee allo sviluppo di percorsi (funzionali, affettivi, cognitivi). Così, ad esempio, da un gioco di sonorità scoperte agendo con il materiale-carta, si passa alla ricerca di altre possibilità sonore del mondo circostante, di se stessi, del proprio corpo e del corpo dell'altro, avviando un attivo percorso sonoro, valido precursore di intenzionali strutture musicali, in quanto si agisce il fatto sonoro in prima persona; produrre sonorità è esprimersi anche con i suoni, comunicare con più ricchezza di opportunità.

Dal globale vissuto si articolano percorsi collegantisi ad altri, costruendo progressiva-

mente quella metaforica "rete", favorendo il piacere e l'entusiasmo della ricerca e del gioco, con la gratificazione delle successive scoperte, che non sono uguali e contemporanee per tutti, in quanto ognuno segue il proprio personale percorso, secondo tempi e ritmi di conoscenza e di apprendimento individuali. La qualità della relazione educativa favorisce il processo di apprendimento affinandone il sistema e i contenuti, proponendo opportunità di variabili tali che gli apprendimenti diventano snodi di un creativo percorso personalizzato dalla situazione, dai bisogni, dal gruppo, dal contesto storico.

STRADA E AUTOSTRADA

Si può coprire velocemente il percorso da Bologna a Roma entrando in autostrada e fermandosi soltanto in alcuni punti di ristoro; si possono, invece, seguire strade "normali", scegliendo di sostare in alcuni dei paesi attraversati e concedersi un piacevole spuntino, prendere una deviazione che incuriosisce ed ammirare un panorama, visitare un rudere, riposare, giungendo pur sempre a destinazione. Il percorso del bambino non è coerente al viaggio in autostrada,

in quanto richiede tempo: il tempo di agire esperienze, il tempo di evolvere interessi, il tempo di elaborare conquiste, il tempo di condividere il piacere di tutto ciò con chi "comprende" e partecipa empaticamente.

In tal modo, il bambino dispone di una maggior quantità di materiale su cui riflettere e da elaborare; può creare collegamenti tra differenti conoscenze, iniziando a produrre cultura, la sua. La produzione si manifesta più ricca, più personale, più disponibile al confronto, perché nata dalla ricerca e dalla scoperta, dalla progressiva consapevolezza dell'agito proprio e non da sintesi di esperienze altrui.

"... quello che è irritante nelle istruzioni è che partono dal presupposto che ci sia un solo modo di montare un 'barbecue': il loro. E questo presupposto esclude qualsiasi intervento creativo. In realtà di modi ce ne sono cento, e quando ti costringono a seguirne uno solo, senza mostrarti il problema nel suo complesso, diventa difficile seguirlo senza fare errori. È un lavoro che si fa senza slancio. Oltre tutto, è molto improbabile che il loro modo sia il migliore!"

(R.M. Pirsig, "Lo Zen e l'arte della manutenzione della motocicletta" - Bompiani)

Campagna nazionale nonviolenta di

Obiezione alle Spese Militari

Gruppo di lavoro per la manifestazione di consegna dei fondi obietti al Quirinale
Beppe Marasso, Alessandro Colantonio, Paolo Pisano, Roberto Tecchio
c/o Centro Gandhi - Via Arduino, 75 - 10015 IVREA - Tel. (0125) 45518



Nella mattinata di sabato 1° dicembre gli obiettori alle spese militari (O.S.M.) consegneranno al Presidente della Repubblica la quota di imposta obettata nel corso del corrente anno 1990.

La cifra che verrà consegnata al Quirinale ammonta a £ 190.352.043

Invitiamo perciò tutti gli uomini e le donne, i giovani e gli anziani che amano la pace ad essere presenti con noi al Quirinale il 1° Dicembre. A tutti/e, arrivederci a Roma in Via XX Settembre (davanti al Ministero della Difesa) alle ore 9

GIORNATA SULL'EBRAISMO 17 gennaio di ogni anno

In data 28.9.'89 la Conferenza episcopale italiana ha stabilito che ogni anno, il 17 gennaio, si celebri nelle chiese una "giornata per l'approfondimento e lo sviluppo del dialogo religioso ebraico-cristiano".

Lo scopo è di iniziare i cristiani al rispetto, al dialogo e alla conoscenza della tradizione ebraica, in sintonia con la svolta radicale del Vaticano II.

CHE COSA SI PUÒ FARE?

- leggere e studiare *Nostra Aetate 4*, il testo fondamentale del dialogo cristiano-ebraico e prendere conoscenza dei documenti ecclesiali successivi (1974 e 1985);
- lettura di un brano biblico insieme con un ebreo o utilizzando commentari ebraici;
- conferenze ed incontri di approfondimento sui rapporti tra chiesa e ebraismo, sulla spiritualità ebraica, sulla storia dell'antisemitismo, sulla Shoà (Olocausto), ecc.;
- visite ad una sinagoga o ad una comunità ebraica;
- prendere contatto con alcuni degli organismi che promuovono il dialogo cristiano-ebraico.

INFORMAZIONI UTILI

A. TESTI: i documenti fondamentali del dialogo ebraico-cristiano sono raccolti in:

- *Documenti. In Dialogo con i Fratelli maggiori*, Ave, Roma 1988; e in: Sestieri L.-Cereti G. *Le Chiese cristiane e l'ebraismo 1947-83*, Marietti, Torino 1983.

B. RIVISTE:

- Bollettino A.E.C. di Firenze, QOL, SEFER, SIDIC.

C. ORGANISMI E GRUPPI:

- Segretariato per l'Ecumenismo e il Dialogo (CEI), Circonvallazione Aurelia, 50 - 00165 Roma;
- SIDIC (Service International de Documentation Judéo-Chrétienne), Via del Plebiscito, 112 - 00186 Roma;
- Amicizie Ebraico-Cristiane
- 1. Comunità israelitica, Via Fanti, 2 bis - 60122 Ancona.



UOMINI MIGRANTI verso una società interetnica

Durata 25' - Una produzione della CARITAS ITALIANA - (realizzazione della NOVA T Spa - Torino) - L. 50.000



SHALOM Giovani Pace Solidarietà

Videocassetta - durata 25' - Una produzione della CARITAS ITALIANA - (realizzazione della NOVA T Spa - Torino) - L. 50.000

VOCE DAL CARCERE

N APOLI, 11 novembre 1990. Il coro intona inni alla gioia mentre dalla navata della piccola chiesa si alzano gli applausi. Qualcuno grida: "Bravo", mentre l'uomo canuto, vestito di bianco, avanza stringendo le mani e allargando le braccia come un grande abbraccio. Ma oggi il Papa sorride poco: è come se sul suo volto si concentrasse l'angoscia di 400 fedeli che soffrono e lo fissano. Si trova nel carcere di Poggioreale. Al terzo giorno del suo viaggio a Napoli è venuto a trovare i reclusi che chiamerà "carissimi amici".

Poggioreale, con i suoi 2064 detenuti divisi in 8 padiglioni è quasi una piccola città. Con l'esterno divide solo uno dei mali più gravi del nostro secolo: la droga. I tossicomani sono 600. Cento di essi sono sieropositivi, e in 10 l'Aids si è già manifestato. Il Papa vorrà andare a salutare anche loro, ma ora dinanzi alle autorità siede assorto.

Il primo a parlare è il ministro di Grazia e Giustizia Giuliano Vassalli. La decisione del governo di inasprire le misure contro la criminalità organizzata è troppo recente perché il Guardasigilli non ne parli. Giustifica il nuovo decreto come una necessità "imposta dalla vasta opinione pubblica, esasperata dal fatto che molti detenuti responsabili di gravissimi delitti sono stati rimessi in libertà", ma aggiunge che "le misure restrittive hanno carattere provvisorio".

Il Papa rimane immobile. Il silenzio è rotto all'improvviso da un applauso solo quando un giovane si avvicina al microfono. Si chiama Vincenzo Guida, è un detenuto in attesa di giudizio per traffico di droga. Il suo discorso, pronunciato a nome dei reclusi, è carico di angoscia. "Con le nostre azioni abbiamo spesso sfigurato l'immagine di Dio in noi stessi e non l'abbiamo rispettata negli altri, procurando conseguenze disastrose per noi, per i nostri familiari e per la società", dice dolente. Poi il tono si fa emozionante: "Desideriamo, quando sarà il momento di tornare alle nostre famiglie, trovare una società disposta ad accoglierci". Infine un grido di aiuto: "Santità, non ci lasci mai soli".

Solo ora Karol Wojtyła alza lo sguardo: "Sono tra voi nel nome di Cristo — dice — e Gesù non mette in risalto né colpe né condanne". Poi, fuori dall'ufficialità, si rivolge ai fedeli: "Ho ascoltato con trepidazione le parole del vostro rappresentante. Cristo sarà con voi, sarà sempre più in voi quanto più sarà forte la vostra fede. Anche un prigioniero può diventare santo".

Fulvio Milone

(Da "La Stampa sera", 12 novembre 1990)

**A TUTTI GLI AMICI di CEM-Mondialità,
PICCOLI E GRANDI, LONTANI E
VICINI, di gran cuore**

Buon Natale!

SPAZIO CEM

BOTTICINO SERA (BS),

9.10.'90: Invitato dal Gruppo Missionario Zonale, rappresentato dalla Signora Evelina Chiocci, il Direttore del CEM ha svolto il tema: "Religione e cultura africana" di fronte ad un attento pubblico che è poi intervenuto con un animato dibattito sul tema proposto. Un grazie vivissimo al Comitato organizzatore dell'incontro.

RHO (MI), 17.10.'90: Nella sala del Centro Polivalente di Rho, il prof. A. Nanni ha svolto il tema: "Cittadini del mondo, per una Società multietnica". All'esposizione ha fatto seguito un vivacissimo dibattito che ha finito per coinvolgere tutta l'assistenza in favore delle "provocazioni" che il tema non poteva non destare a pochi chilometri dalla terra che fu quella di Alberto da Giussano.

PARMA, 18.10.'90: Visita al CEM della delegazione mantovana del VII Circolo, le docenti Anna Pasolini e Maria Chiozza, con le quali si è discusso il progetto del Convegno "MANTOVA 3" che è stato previsto per la fine gennaio 1991.

JESI (AN), 19.10.'90: In occasione del 3° Congresso Eucaristico diocesano, si è svolta presso il teatro del Seminario una tavola rotonda sul tema: "Per una cultura del dialogo, dell'accoglienza e della solidarietà". Il Prof. Nanni, Vice-direttore del CEM, ha trattato il tema in modo provocatorio sì da coinvolgere l'attento e folto pubblico a porsi delle domande "vitali" sull'argomento. "Siamo arrivati al punto — ha detto tra l'altro — che in una famiglia, durante il pranzo e con la televisione in panne, si ode solo il rumore delle posate sui piatti!".

PARMA, 22.10.'90: La Prof. Silvia Bonino, dell'Università di Torino, è nostra ospite. Nel quadro del Corso "Mondialità" in atto a Parma, la Bonino tratterà il tema: "Il conflitto nell'età evolutiva".

REGGIO EMILIA, 23.10.'90: Apertura del Corso "Mondialità" CONVIVIALITÀ E INTERDIPENDENZA autorizzato dal Provveditore agli Studi e promosso da CEM/Mondialità e dall'ONG "Reggio Terzo Mondo". Direttore del Corso il Dr. Mauro Bigi. Il corso di Reggio è suddiviso in due sezioni: la prima diretta agli operatori della

scuola del ciclo delle elementari dal titolo: "Il conflitto: educare alla pace"; la seconda, rivolta ai docenti delle Scuole Medie Inferiori e Superiori, dal titolo: "La carta Peters: un mondo capovolto". Il corso dedicato alle Scuole Medie e Superiori è stato inaugurato, il 24.10.'90, dal prof. A. Nanni, Vice-Direttore del CEM, con una conferenza che ha messo in evidenza gli aspetti culturali e politici del nuovissimo planisfero disegnato da Arno Peters.

ABANO TERME (PD),

24.10.'90: Nel contesto del Progetto Mondialistico promosso dalla Regione Veneta, il prof. A. Nanni ha trattato, di fronte ad un numeroso pubblico di Docenti delle Scuole Medie e Superiori, il tema: "NORD-SUD: la sfida dell'intercultura". Viva attenzione è stata riservata alla tematica proposta, resa ancor più attuale dai recenti avvenimenti che sembrano compromettere la pace mondiale.

TRENTO, 25.10.'90: Il Vice-Direttore del CEM, prof. Antonio Nanni, inaugura brillantemente il "Corso Mondialità" il cui tema generale è: "Al di là della tolleranza, per una cultura della simpatia". Conclusione del Prof. Nanni: "Educare alla mondialità: istanza etica e planetaria". Erano un centinaio gli iscritti al Corso che proseguirà fino al 29 novembre corrente.

GORIZIA, 29.10.'90: Il Direttore del CEM dirige, a Gorizia, l'ultimo "laboratorio pedagogico" previsto al programma della Prima Parte del Corso "Educazione ad una Società multiculturale". Tema del laboratorio pedagogico: "I meccanismi delle disuguaglianze".

Precedentemente, e esattamente nei giorni 12 e 19 ottobre, i "laboratori pedagogici" erano stati animati dal Dr. Angelo Savi che aveva, rispettivamente, proposto ai gruppi di lavoro i temi seguenti: "Diritti delle minoranze" e "Migrazioni ieri ed oggi". Il corso di Gorizia, organizzato e diretto, col patrocinio dell'IRRSAE del Friuli Venezia-Giulia, dal Centro Volontari Cooperazione allo Sviluppo (in sigla C.V.C.S.) chiude, così, la prima parte dei lavori che saranno ripresi durante il mese di febbraio 1991. Attivo, numeroso e qualificato il gruppo di docenti iscritti al Corso.

TORINO, 9.11.'90: Su invito della Direzione dell'Associazione Internazionale contro la tortura (AICT), il Direttore del CEM ha partecipato al Convegno Internazionale sul processo di pace in America Centrale.

In apertura, una tavola rotonda ha messo a confronto rappresentanti del Nicaragua, del Salvador e del Guatemala che hanno messo in evidenza i drammatici problemi che si pongono in tutta l'America Centrale, in balia ad una contingenza internazionale non certo favorevole a prospettiva di libertà e di sviluppo. Un ringraziamento particolare alla Dr.ssa Renata Simonotti per l'accoglienza e l'ospitalità.

PREMIO JOB

Ente Autonomo Fiere di Verona in collaborazione con "Formazione e Lavoro", Rivista Nazionale dell'ENAI.

MOSTRA CONVEGNO - 31 gennaio-2 febbraio 1991.

A Verona, dal 31 gennaio al 2 febbraio del 1991, si svolgerà la più importante manifestazione italiana per la formazione scolastica professionale e manageriale.

L'iniziativa è patrocinata dai Ministeri della Pubblica Istruzione, del Lavoro e dei Beni Culturali, dalla Regione del Veneto e dal Comune di Verona.

Il premio prevede quattro sezioni ed è riservato rispettivamente ai materiali, editi o inediti, di carattere:

- multimediale
- informatico
- audiovisivo
- scritto

predisposti per attività o servizi finalizzati all'orientamento scolastico e professionale, inteso come strumento di aiuto nella formazione delle scelte che le persone si trovano ad operare nelle situazioni di transizione tra formazione e lavoro.

I materiali (pubblicazioni, elaborati, cassette, diatape, programmi informatizzati, ecc.) devono essere inviati a: "Premio JOB per l'orientamento", c/o Fiera di Verona - Viale del Lavoro, 8/a - 37135 Verona. Il termine ultimo per la consegna è il 10 gennaio 1990. Farà fede la data del timbro postale.

Per informazioni: ENAI,
VERONA - TEL. 045/569222



IL VOLTO DELL'ALTRO

EDUCARCI ALLA DIFFERENZA



A VOLTE...

A volte mi sento come un bimbo
Senza mamma, lontano dalla sua casa.
A volte
Mi sento come un'aquila nell'aria.
Una mattina luminosa e bella
Deporrò il mio fardello
Distenderò le ali e fenderò l'aria.
Potrete seppellirmi all'est,
Potrete seppellirmi all'ovest,
Ma quella mattina udrò le trombe suonare.

Canto Spirituale Negro (Stati Uniti)

(Dall'Antologia "Sulla spiaggia dei mondi", Ed. CEM-EMI, 1985).

Autorizzazione
Tribunale di Parma n.401
7 marzo 1967

VIA S. MARTINO, 8 - 43100 PARMA - Tel. (0521) 54357-583301
Spedizione in Abbon. Postale gruppo 3°/70 - Anno XXI N.10

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