

Rivista del Centro Educazione
alla Mondialità (CEM)
dei Missionari Saveriani di Parma,
con sede a Brescia

GENNAIO 2001

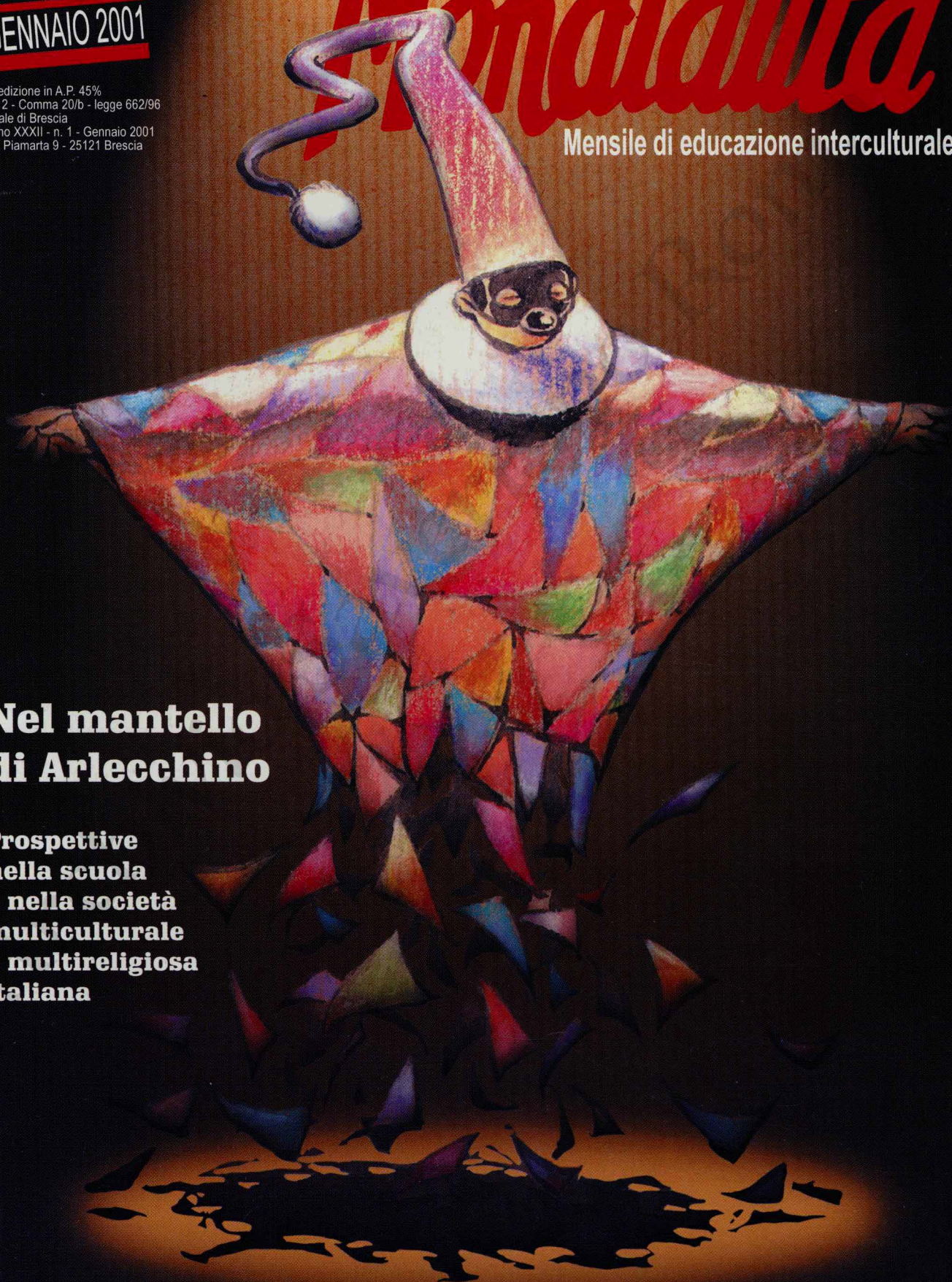
Spedizione in A.P. 45%
Art 2 - Comma 20/b - legge 662/96
Filiale di Brescia
Anno XXXII - n. 1 - Gennaio 2001
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia

Cem *Mondialità*

Mensile di educazione interculturale

Nel mantello di Arlecchino

**Prospettive
nella scuola
e nella società
multiculturale
e multireligiosa
italiana**



Mi abbono a Cem/Mondialità perché...

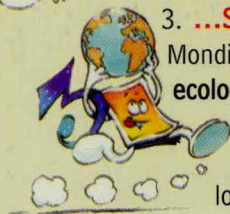


1. **...SONO EDUCATORE.** CEM-Mondialità si rivolge agli educatori, ai quali propone un pensiero positivo e progettuale, l'interculturalità, spunti interdisciplinari, gesti, la decostruzione, la formazione liberatrice, con pedagogia narrativa.

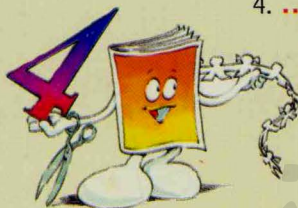
2



2. **...APPREZZO IL DIALOGO.** Sono convinto che la diversità è una ricchezza e che il dialogo culturale non si può improvvisare. CEM-Mondialità è voce autorevole nella scuola italiana sul tema dell'interculturalità.



3. **...SONO CITTADINO DEL MONDO.** CEM-Mondialità è documentata sui temi della pace, ecologia, sviluppo... Fornisce strumenti di lettura e riflessione sulla globalizzazione, sulle relazioni Nord-Sud, Est-Ovest, locale-globale.



4. **...NON SOPPORTO CERTE RIVISTE: QUELLE PURAMENTE ACCADEMICHE E QUELLE DI MATERIALI USA E GETTA.** CEM-Mondialità è rivista teorico-pratica: ha una parte formativa, una didattica, una narrativa; taglio psicologico e pedagogico, artistico e religioso, informativo e propositivo...

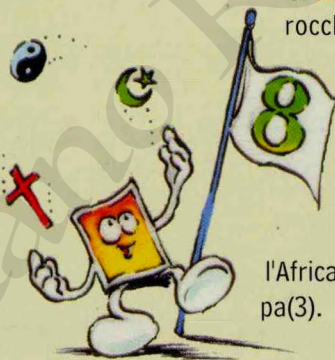
5. **...NON VOGLIO PADRONI** e voglio confrontarmi con chi non ne ha e se dice qualcosa è perché ne è convinto, non perché gli conviene. CEM-Mondialità non dipende da imprese o da enti pubblici o da pubblicità o da organismi di colore politico. È sostenuta dalla convinzione e dal volontariato di una cinquantina di collaboratori e dalla fedeltà degli abbonati.



6. **...LA BELLEZZA NON È OPTIONAL.** In CEM-Mondialità c'è la cura della grafica nell'impaginazione, la raffinatezza delle illustrazioni (del mio amico Silvio), il trattamento delle foto...; ma non sono fini a se stessi. La bellezza rientra nel progetto educativo della rivista.



7. **...NON HO IL PARAOCCHI:** guardare lontano non mi impedisce di vedere vicino; essere aperto al mondo non mi esonera dall'impegno nella realtà in cui vivo. CEM-Mondialità propone il coinvolgimento: non solo conoscere il mondo, ma cambiarlo e promuovere gesti di solidarietà.



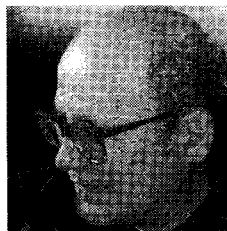
8. **...SONO CRISTIANO** e la mia parrocchia è il mondo: la rivista è la voce ufficiale del Centro di Educazione alla Mondialità fondato dall'Istituto Saveriano per le Missioni Estere (ISME) che è impegnato nell'evangelizzazione in 18 paesi dell'Africa(5), Asia(6), America(4) e Europa(3).

...NON SONO CRISTIANO ma mi ritrovo spesso in sintonia con i valori e l'impegno dei cristiani "ecumenici"; e ritengo fecondo il dialogo con cristiani non confessionali o integralisti.

9. **...NON VOGLIO PERDERE IL FILO.** Siamo continuamente bombardati da informazioni frammentarie che lasciano il tempo che trovano. CEM-Mondialità è rivista monografica che distribuisce nei 10 numeri annuali un grande tema. Nelle sue scelte ha anticipato temi che si sono rivelati nodali.



10. **...PERCHÉ SO FARE I MIEI CONTI.** Sono 480 pagine dense, distribuite in 10 numeri, con copertine in "quadricromia", a £. 40.000: al prezzo di un pranzo in trattoria sono a posto per tutto l'anno. Il CEM offre anche la possibilità dell'abbonamento triennale a £. 100.000!



Editoriale

di ARNALDO DE VIDÌ

DOV'È LA CASA DELL'INTERCULTURALITÀ

Mi sono sorpreso a pensare ad un centro mondiale dell'intercultura. E mi sono chiesto in quale luogo costruirlo.

Forse a Brasilia, vicino al tempio mondiale e al parlamento delle religioni, nella *Valle do Amanhecer* (Valle del Risveglio), alla congiuntura di coordinate astrologiche, dove sono state rilevate energie celesti e terrestri, là nel Brasile crogiolo di razze. O forse ad Assisi dove il *Cantico delle creature* è rimasto nell'aria, come polvere d'oro e polline, impalpabile ma innegabile, come uscito dalla bocca di Francesco: "Laudato si misignore cum tutte le tue creature".

Forse a Hsinchu (Taiwan), dove io - barbaro occidentale - fui ospite per sei mesi della famiglia Liou. Being-tsuen, diventato mio "didi" (fratello minore) al partire mi invitava a ricordarlo ad ogni plenilunio (o forse nella stessa luna dovrei porre il centro, per quella sua sfericità che ricorda l'amplesso?).

Forse presso gli indiani kiowa, con Scott Momaday che dice: "È necessario scoprire chi siamo e che cosa siamo in rapporto alla terra e alle stelle". O piuttosto nel Kentucky, sulla collina coltivata da Wendell Berry che canta:

"Così vinciamo la solitudine:
afferriamo le mani di coloro che ci precedono
e le mani di quelli che ci seguono,
entriamo nel piccolo cerchio
delle braccia l'un dell'altro
e nel più largo cerchio di tutte le creature
che danzano dentro e fuori della vita".

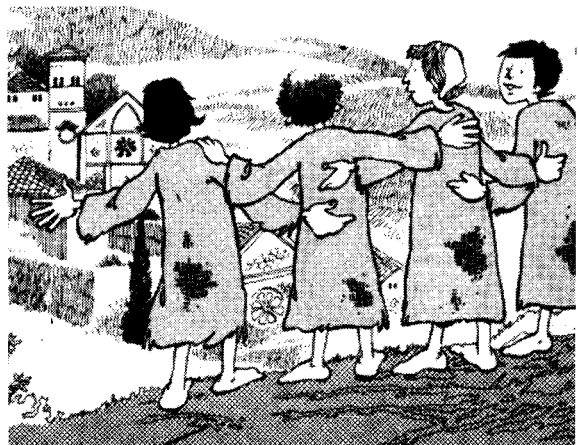
Forse ad Algeri, terra insanguinata, quindi santuario del perdono. Presso il tumulto di Mons.

Clavier che aveva scritto: "Non abbiamo ancora il vocabolario del dialogo: occorre cominciare a vivere insieme, creare dei legami umani dove mettere in comune le nostre eredità culturali che fanno la grandezza di ciascuno".

Forse presso la *stele di Asoka* (imperatore buddhista del II sec. a. C.), dove troviamo incise queste parole: "Bisogna evitare di esaltare la propria religione e di criticare quella degli altri. La concordia tra tutte le religioni è certamente auspicabile - perché? - perché persone che pensano diversamente possano capire e servire la religione gli uni degli altri".

Forse a Porto Alegre (Brasile), dove a fine gennaio si ritroveranno tremila rappresentanti del World Social Forum, alternativo all'orgoglioso World Economic Forum di Davos (Svizzera).

Forse a Nevè Shalom/Waahat as-Salaam, che rimane oasi di pace, piccola come seme, tenace come seme. O a Mitroviza, dove la pace piange come un bimbo appena svezzato.



Ecco il perché di questo numero quasi monografico di CEM Mondialità, che parla di immigrati in Italia e di figli di immigrati a scuola. Il tema che ci è stato richiesto da più parti, rompe - solo momentaneamente - la sequenza dei dossier proposti per l'annata. ■

Lettere

Caro CEM, ti scrivo per ringraziarti della piacevole, elettiva compagnia che mi hai concesso in questi quattro anni d'abbonamento. Grazie a te ho potuto affacciarmi sul mondo come fosse un giardino attraverso significative finestre, tutte nuove, tutte diverse, tutte comunque orientate verso un unico versante: l'arcobaleno della vita e la promozione alla sua qualità. Ho potuto posare lo sguardo sulla piccola siepe e sui rovi, sul candore del giglio e sulla nefanda gramigna e sempre lì, all'orizzonte, cesoie e concimi naturali per gli uomini – educatori di buona volontà. No, non un solo tipo di cesoie né un solo tipo di concime ma tanti, tutti diversi e diversificati, dal giocattolo allo strumento rudimentale fino a quello professionale ultrasofisticato, tutti diversi e diversificati nel rispetto delle personali, uniche e soprattutto reali possibilità. E all'osservatore attento e costante, che si sporge a scrutare con il cuore oltre che con occhi e mente, non sfugge come in quel giardino, in quel disordinato groviglio d'identità, si celebri il perpetuo coniugarsi dell'universale al particolare e viceversa. Oh lo so, non ho certo scoperto l'uovo di Colombo! Solo che lo vedo oggi così come non l'avevo mai visto (cfr. CEM agosto-settembre 2000 "la pagina di Rubem Alves").

È questo il filo d'Arianna dei miei pensieri che mi ha fatto riflettere sull'opportunità di aprire una nuova finestra sul vostro edificio per consentire un'ulteriore chiave di lettura e d'approfondimento. Parlo della famiglia primo ecosistema. (...)

Agata A., Enna

Caro Direttore. Sono già in pensione da anni. Con le colleghe ricordiamo spesso i bei tempi e i meravigliosi incontri del CEM. Oggi le persone hanno denaro, ma sembrano aver perso quei valori che davano all'animo gioia di vivere e credere. Io spero che, quando questa generazione

sarà adulta (sarà genitore) allora dirà: mia madre e mio padre avevano ragione. ...

Canzianilla G., Rovigo.

Capisco la preoccupazione di Agata e di Canzianilla. In particolare verso i bambini. Edoardo Galeano - autore che raccomando - scrive con l'incisività che gli conosciamo: "Il mondo tratta i bambini ricchi come se fossero denaro, affinché si abituino ad agire come agisce il denaro. Il

mondo tratta i bambini poveri come se fossero dei rifiuti, affinché diventino dei rifiuti. E quelli che stanno in mezzo, i bambini che non sono né ricchi né poveri, li tiene legati alla gamba del televisore, perché fin da molto piccoli accettino, come destino, una vita prigioniera. I bambini che riescono ad essere bambini hanno molta magia e molta fortuna". Ecco, il CEM vuole aiutare gli educatori a fare che i bambini siano bambini! ADV

Gentili Signori, Rinnovo l'abbonamento per l'anno 2001 alla vostra splendida rivista CEM Mondialità. Non sono nella scuola (a parte seguire un po' la scuola materna della parrocchia in cui presto il mio servizio diaconale), ma mi piace molto seguire gli approfondimenti, le schede, il taglio sempre particolare con cui affrontate gli argomenti. Complimenti anche per la veste tipografica e per la "polifonia" di voci cui date spazio. Grazie e buon lavoro.

D. Federico, Mezzano - Ra

Spettabile CEM. È con certo dispiacere che vi comunico la decisione di disdire l'abbonamento per la scuola che dirigo. E ci tengo a ripeterlo: è con dispiacere perché CEM Mondialità era l'unica rivista che aiutava a insegnare in modo alternativo. Dava molto spazio a una didattica ariosa, creativa. Ma da qualche tempo (da due anni) CEM Mondialità è diventata troppo concettosa, alta, di formazione invece che di proposizione didattica. L'unica pagina che trovo utile per le mie insegnanti è quella di Rubem Alves ...

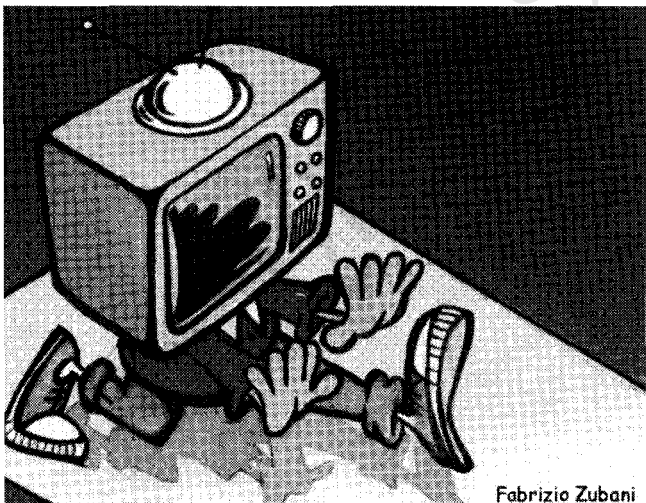
Lettera firmata

Gentile (ex)abbonata, sono a CEM Mondialità da quattro anni e le assicuro che non c'è stata una svolta nella linea della rivista. Si è ritenuto che lo schema della rivista era ripetitivo; che la didattica doveva cedere parte del suo spazio in favore della progettazione (con strumenti e metodi); che i nostri lettori ci richiedevano degli articoli di maggior approfondimento. Tre buoni motivi per cui due anni fa abbiamo proceduto a dei mutamenti redazionali, non certo mutamenti nelle scelte pedagogiche e valoriali. Forse la rivista risulta molto piena, per cui il materiale didattico (che non manca) resta tipograficamente mortificato. Ho già detto in altre occasioni che il maggior lavoro di un Direttore di rivista (e il più increscioso) è quello di tagliare articoli perché, seppur validissimi, sono troppo numerosi e troppo lunghi. Ci tengo anche a precisare che è nostra intenzione tornare a dare più spazio alla didattica perché la richiesta ci arriva da più parti. Pare che si stia tornando ad apprezzare la didattica dopo una ubriacatura per la progettazione. E, inoltre, il CEM non può permettersi di perdere abbonati in un momento critico per tutte le riviste alternative, impegnate. ADV

Carissimi, invio fotocopia del ccp per il rinnovo dell'abbonamento a CEM, una copia del *Calendario della pace* e il volume *L'altro Milione*. Anche quest'anno ho studiato con attenzione i vostri dossier prima di elaborare la mia programmazione didattica. Vi ho trovato un robusto spessore culturale, che ha indirizzato le mie letture più recenti e di questo vi sono grata. Desidero esprimere nuovamente il mio apprezzamento per CEM e per i suoi principi-guida.

M. Enrica S., Ss

La saluto, p. A., ringraziandola. A sua insaputa, a tempo opportuno, "il seme gettato a terra ha porta-



Fabrizio Zubani

Sommario

Cem/Mondialità - n. 1 - gennaio 2001



Le foto e i disegni sono di (in parentesi le pagine): S. Boselli (copertina, 5-8, 31, 32, 34); Cortés (1); F. Zubani (2, 4, 38); Ondrej Slivka (5); Edo Cei (13); Archivio Cem (14-16, 33, 34, 37); A. Araujo (10, 11, 27, 28); M. Celli (17-24, 27, 29); U. Gamba (30, 34, 48); Carta (36); J. Monsigni (39, 40); R. Costa (44).

editoriale

Dov'è la casa dell'interculturalità 1
Arnaldo De Vidi

Lettere 2

orientamento

Il riordino è legge: alcune riflessioni 5
Antonella Fucecchi

Il colore delle case.
Andando per rapporti 7
Carlo Baroncelli

Istituzioni educative ancora
impreparate 10
Christian Dama

testimonianze

Mondialità e spiritualità ecumenica 13
Giulia Vaggi

Il buddhismo in Italia 14
Intervista ad una protagonista: Elsa Bianco
a cura di Fabio Ballabio

Ebdòmada 16

dossier

Nel mantello di Arlecchino

Prospettive di interculturalità 18
Una società multiculturale e multireligiosa
Antonio Nanni

Filo di Arianna per il Labirintum 24
a cura di Carlo Baroncelli

Un progetto di educazione 27
interculturale nella scuola elementare
Luisa Fressola

Alunni stranieri 29
Un'esperienza alle medie
Marinella Cigolini

Gioco di ruolo 31
Paese blu, Paese giallo. Cambiare casa
Alessio Surian

world social forum

Ripensare la globalizzazione 33
quale agenda per il XXI secolo
Anke Miltenburg e Alessio Surian

Johan Galtung. Economia, esercizi 36
cultura: a ciascuno la propria violenza

metodi e strumenti

Un film sull'immigrazione. 39
Le cri du coeur
Patrizia Canova

5 poesie per il terzo millennio 42
Domenico Volpi

voci dal territorio

Bambini zingari a scuola 43
a cura della Redazione

Finestra: Chen, imprenditore tessile 44
Roberto Costa

spazio cem

Bibliomondo 45

Il Cem oggi 46

La pagina di Rubem Alves: 48

La scuola col computer di due archivi



Rivista del Centro Educazione alla Mondialità (CEM) dei Missionari Saveriani di Parma, con sede a Brescia

Direttore: Arnaldo De Vidi

Vice-Direttore: Antonio Nanni

Segreteria: Alessio Surian, Ester Vecchi, Sonia Taglietti, Oriella Vezzoli

Gruppo Redazionale: Carlo Baroncelli, Roberto Morselli, Lucrezia Pedrali

Collaboratori: Monica Amadini, Fabio Ballabio, Davide Bazzini, Pippo Biassoni, Mariacristina Bonometti, Silvio Boselli, Luciano Bosi, Adriano Busani, Gianni Caligaris, Patri-

zia Canova, Mauro Carboni, Marinella Cigolini, Mariantonietta Di Capita, Claudio Economi, Lino Ferracin, Franca Filippini, Giuliana Gatti, Piera Gioda, Adel Jabbar, Renzo La Porta, Sigrid Loos, Raffaele Mantegazza, Antonio Nanni, Roberto Papetti, Margherita Porcelli, Paolo Francesco Ragusa, Brunetto Salvarani, Carla Sartori, Alessio Surian, Maria Varano, Rita Vittori, Gianfranco Zavalloni, Patrizia Zocchìo.

Direttore responsabile: Domenico Milani

Direzione, Redazione e Amministrazione: Via Piamarta 9 - 25121 Brescia - Telefono 0303772780 - Fax 0303772781 c.c.p. N. 11815255

E-mail: cemmondialita@saveriani.bs.it

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

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

Quote di abbonamento:

10 num. (genn.-dicembre 2000) L. 40.000
Abbonamento triennale L. 100.000
Abbonamento d'amicizia L. 100.000
Prezzo di un numero separato L. 5.000

Abbonamento CEM / estero:

Europa: via sup. L. 59.000
Bacino Mediterraneo: L. 65.000
America e Asia: L. 77.000
Africa: L. 74.000
Oceania: L. 87.500

Impaginazione: D.G.M. - via Lippi, 6 - Brescia - tel. 0302304666 - fax 0302309511

Progetto grafico: Enzo Chisacchi
Disegni di copertina: Silvio Boselli

Stampa: M. Squassina - via Lippi, 6 - Brescia - Tel. 0302304666 - fax 0302309511

CEM-MONDIALITÀ' è un servizio di Educazione allo Sviluppo, pubblicato dal Centro di Educazione alla Mondialità



www.saveriani.bs.it/cem

Lettere

to frutto". Nella comunità "Kairòs" di Bergamo, ieri sera l'associazione "La Mimosa" ha proposto una rappresentazione teatrale a termine di un laboratorio sulla Grande Madre Terra: il fuoco, l'ombra, la terra, l'acqua, secondo una proposta di CEM Mondialità dell'anno scorso. Nadia S., l'animatrice del laboratorio, ha guidato le ragazze in questo percorso educativo e continuerà a farlo, collaborando inoltre con l'Università di Scienze dell'educazione di Bg. Ieri sera, a questa rappresentazione, era dunque presente la comunità K. (di sette ragazze prostitute), il mondo universitario incuriosito (in senso creativo) da queste nuove prospettive, l'associazione "Melarancia Onluss", il mondo degli Oratori... Ma sullo sfondo il CEM Mondialità... Ecco allora: io dovevo, sì dovevo parlare di quanto ho visto, perché sono rimasto entusiasta. La ringrazio in modo semplice ma intenso.

Fabio P., Seriate - Bg.

Signor Direttore. Ho ricevuto la sua rivista. Ho trovato dei buoni spunti. Anche il papà che è professore in pensione ha apprezzato l'uno o l'altro articolo. Ma ha commentato: "Noi siamo di un altro partito".

Benedetta F., Tv.

Gentile Insegnante, per cominciare, nella rivista noi non abbiamo mai parlato di partiti. I partiti però hanno il loro peso. Si sa: tendenzialmente i partiti di destra si preoccupano delle cose, del lato economico, allegando che ne verrà un bene alle persone ("aumentando la torta della ricchezza, si potrà dividerla meglio"); quindi i partiti di destra ritengono importante la stabilità monetaria che evita rischi economici; la privatizzazione perché limita le spese pubbliche, dà un "income" e assicura calcolo e competitività; la riduzione della mano d'opera e del salario

che garantisce più lucro; ecc... I partiti di sinistra si preoccupano delle persone, del lato sociale. Quindi ritengono importanti l'occupazione, il buon salario, la stabilità nel lavoro, l'assistenza sociale, la bontà dei servizi pubblici... Quando un candidato di destra giura che farà aumentare la mano d'opera e l'offerta di servizi alla popolazione povera evidentemente sta mentendo. Quando uno di sinistra dice che diminuirà le tasse e la spesa dell'assistenza sociale, sta ingannando sé e gli altri. Purtroppo con l'avvento della globalizzazione, per ora non c'è alternativa: c'è un senso unico, obbligatorio, a destra, imposto a tutti i paesi. Tant'è che ci

NOI SIAMO DI UN
ALTRO PARTITO!



sono governi di centrosinistra e persone di centrosinistra in posti chiave che, volenti o nolenti, stanno portando avanti programmi di estrema destra. Tragico e assurdo è che la torta della ricchezza rimanda sempre il momento della festa (popolare) o della condivisione o della consumazione. I governi, per esempio, devono tagliare le spese per l'educazione proprio ora che l'accresciuta ricchezza permetterebbe di aumentarle. E la scuola deve "aziendizzarsi" e servire agli interessi dell'industria. Si prospetta una scuola che selezioni i privilegiati di domani sulla base dei "tre i": inglese, internet, impresa. Noi sogniamo una scuola che insegni a vivere vivendo. Una scuola che, essendo uno spaccato della società con differenze di sesso, di intelligenza (che è multipla), di abilità fisica (compresi i portatori di handicap), di regione, etnia e religione, apprenda la lezione fondamentale dell'interculturalità. ADV

Caro Direttore,

Mi permetto di intervenire, anche se non sono un vostro abbonato (trovo CEM Mondialità nella sala dei professori della mia scuola). Non le nascondo che ho applaudito alla proposta del presidente della mia regione (Lazio), Francesco Storace, di istituire una commissione di controllo sui testi scolastici di storia. Finalmente qualcuno che voglia (ri)stabilire la verità! La proposta è diventata mozione ed è stata messa ai voti (lo scorso 8 novembre). Tanto opportuna è stata la proposta di Storace che *L'Osservatore Romano* e *l'Avvenire*, per citare due quotidiani seri, l'hanno applaudita. Tanto opportuna è stata la mozione (di Fabio Rampelli), che le regioni Lombardia, Puglia, Sicilia e Piemonte l'hanno subito imitata. Sulla questione si è pronunciato, in un'intervista, lo storico Francesco Perfetti, direttore di *"Nuova storia contemporanea"* che ha detto: "Almeno 70% dei testi scolastici in uso nelle scuole sono politicamente faziosi. Di fatto esprimono l'egemonia della cultura marxista eazionista...". Qual è il parere del CEM su tutto questo?

Franco C., Roma.

Sono d'accordo con Storace(!)... dove dice che sulla verità non possiamo abbassare la guardia. Ma nel caso specifico, l'impressione è che si voglia affermare la "propria" verità ritenuta assoluta. Uno slogan della Rivolta francese di maggio (se ben ricordo) diceva: "La tua verità? Tienitela. Se invece vuoi metterti alla ricerca della Verità, mi avrai compagno di viaggio". Ben venga allora una ricerca seria sulla verità! Su eroi che si riveleranno forse banditi; su fatti dimenticati o distorti. Per es., Sartre diceva che abbiamo giudicato orribile la Shoà perché il regime nazista ha infierito su un popolo "civile", quello ebraico, ma - Sartre aggiungeva - noi europei abbiamo sempre compiuto uguali massacri nel terzo mondo contro popoli ritenuti "incivili", quindi senza neppure scrupoli di coscienza! Certi testi di storia (come quello di Camera-Fabietti) "peccano per eccesso" nella critica della storia italiana e mondiale? Forse "peccano per difetto". ADV

orientamento



Non si placano le polemiche e le perplessità che la legge sul riordino dei cicli, presentata al Parlamento dal ministro De Mauro il 3 novembre 2000 ha suscitato, alimentando un dibattito che negli ultimi mesi sembrava stagnante. Neppure gli scioperi degli insegnanti erano riusciti a destare tanto l'attenzione dei mass media e degli intellettuali i quali hanno affilato le loro arti argomentative per dimostrare i vantaggi e gli svantaggi che il riordino potrà garantire. L'attenzione dell'opinione pubblica nei confronti del mondo della scuola

si è particolarmente accesa in questa fase cruciale dell'imponente macchina della riforma ormai in moto da diverso tempo. Perché? Probabilmente perché è una delle novità più visibili, che produce effetti più evidenti anche per i non addetti ai lavori. Il riordino sembrerebbe offrire all'Italia l'uscita da un sistema formativo ritenuto obsoleto e un adeguamento non più procrastinabile ai sistemi formativi europei. Ma anche su questo punto le domande e i punti interrogativi non sono pochi.

Il riordino è legge: alcune riflessioni

di ANTONELLA FUCECCHI

I dubbi e le incertezze

Il mondo della scuola nel suo interno è diviso, perplesso, dubbioso, in qualche caso indifferente. Molti gli interrogativi, quasi nulle le certezze, soprattutto perché è difficile metabolizzare trasformazioni così radicali nello spazio di pochi mesi. I dubbi sono quelli emersi nel corso del nostro appuntamento mensile in questa rivista, dove abbiamo effettuato una ricognizione delle principali tappe del processo di riforma tentando, passo passo di offrire spunti di riflessione e di ripensamento. Innanzitutto, c'è la preoccupazione per la perdita di cattedre, causata dalla fusione delle elementari e delle medie, con la conseguente riduzione di un anno di studio, i costi economici della manovra e della riconversione dei docenti, sollecitati a ridisegnare il loro profilo personale ed umano di educatori, in un cli-



orientamento

ma di incertezza sulla loro collocazione nello scenario delle riforme, specie per chi non ha letteralmente le forze per far fronte ad una totale ristrutturazione, sentita come imposta dall'alto e non voluta. E non si tratta di pigrizia o di mancanza di buona volontà.

È chiaro, infatti che non basta un corso di aggiornamento per reinventarsi un profilo professionale da insegnante elementare quando si è insegnato per anni alle medie, o viceversa. Anche tra gli insegnanti delle superiori la preoccupazione è elevata, specie per chi insegna discipline classiche ed umanistiche che teme la soppressione del biennio e la scomparsa del filone di studi classici che, diminuito drasticamente il loro monte ore e il loro rilievo, rischiano di rimanere confinati in un angusto ambito "antichistico", anticamera di museo di mummie.

I vantaggi, le nuove opportunità

Tirando le somme dell'intero processo di riforma, ricapitoliamo gli aspetti positivi attraverso gli obiettivi che intende raggiungere. Con la riforma gli insegnanti sono invitati a concepire la scuola come un sistema ed un servizio capace di rinnovarsi, di autovalutarsi, di stimare la qualità del proprio insegnamento, superando una certa autoreferenzialità. Si tratta inoltre di porre il mondo della scuola in relazione con il territorio ed altre agenzie educative; favorendo il collegamento tra vari istituti e tra scuola ed università.

Non si può negare che i tempi chiedono di ridisegnare il profilo professionale del docente rendendolo (sia pure con qualche perplessità) più dinamico e flessibile. L'Italia si deve allineare agli standard europei in materia di apprendimento e padronanza di una o più lingue dei paesi che aderiscono all'Unione. Si rende urgente potenziare l'apprendimento relativo all'uso delle tecnologie informatiche.

L'obiettivo di fondo è quello di rendere il sistema dell'istruzione italiano più competitivo, per fornire al futuro citta-



dino i mezzi culturali adeguati a fronteggiare scenari nuovi che prevedono flessibilità lavorativa, formazione permanente anche in vista di opportunità lavorative in vari paesi dell'Unione.

2001: anno europeo delle lingue

Il riordino dei cicli - come emerge dalla mole di documenti proposti dalle nove commissioni - individua tra gli obiettivi quello di incrementare, rafforzare fino al raggiungimento del livello di standard europei competitivi la conoscenza, lo studio e la padronanza delle lingue dell'Unione; in particolare ricordiamo che il Parlamento europeo e il Consiglio dell'Unione europea ha deciso di proclamare il 2001 **Anno europeo delle lingue**, anche in vista di un allargamento dei paesi dell'Unione.

Nel documento ufficiale, tra le premesse che giustificano l'iniziativa, incontriamo affermazioni di rilievo. Vi si dice che favorisce l'integrazione linguistica "è una sfida della costruzione europea e pertanto i risultati dell'anno europeo delle lingue possono essere ricchi di insegnamenti per lo sviluppo di azioni di sostegno a favore della diversità culturale e linguistica".

L'accesso all'immenso patrimonio letterario nelle lingue in cui esso è stato

危机

E ADESSO, PROF?

Che sarà di te, di te senza nome,
di te che fai versi, che ami, protesti
e adesso, Prof?

Sei senza compagnia, sei senza discorso,
ora non puoi più bere,
non puoi più fumare, sputare non puoi.
Il giorno non viene, il tram non viene,
non viene l'utopia e tutto è finito
e tutto è fuggito e tutto è ammuffito,
e adesso, Prof?

La tua dolce parola, la gola, la dieta,
il tuo istante di febbre, la tua biblioteca,
la tua miniera d'oro, il vestito di vetro,
la tua incoerenza, il tuo odio: e adesso?

Con la chiave in mano
vuoi aprire la porta, non esiste porta;
vuoi morire nel mare,
il mare s'è prosciugato.
E adesso, Prof?

Se tu gridassi, se tu piangessi,
se tu suonassi i valzer viennesi,
se tu dormissi, se ti stancassi,
se tu morissi.... Ma tu non muori,
tu sei un duro, Prof!

Solo, nel buio, qual selvatica bestia,
senza teogonia, senza parete nuda
alla quale appoggiarti,
senza cavallo nero tu avanzi, Prof!
O Prof, verso... dove?

(adattamento da José,
di Carlos Drummond de Andrade)

Carlos Drummond de Andrade, poeta brasiliano, ha scritto *E agora, José?*, poesia pessimista, indirizzandola a se stesso. Ha poi sempre superato le crisi con la creatività. La poesia è stata adattata, indirizzandola agli educatori perché ne riflette in parte la situazione attuale di crisi. In lingua cinese "crisi" si rende con due ideogrammi "wei-ji" che significano rispettivamente pericolo e opportunità.

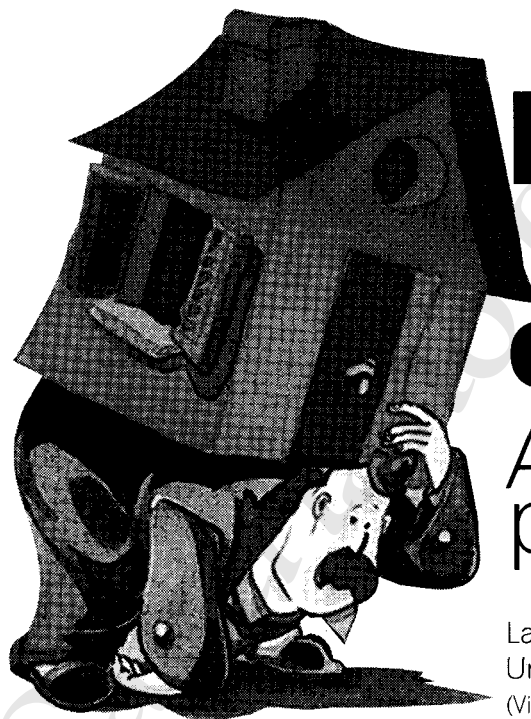


originariamente prodotto contribuisce a sviluppare la comprensione reciproca e a dare un contenuto tangibile al concetto di cittadinanza europea.

La padronanza della lingua materna e la conoscenza delle lingue classiche, in particolare latina e greca, possono facilitare l'apprendimento di altre lingue. L'apprendimento delle lingue è importante in quanto rafforza la consapevolezza della diversità culturale e contribuisce a sradicare la xenofobia, il razzismo, l'antisemitismo. Durante l'Anno europeo saranno intraprese azioni d'informazione e di promozione della conoscenza e dell'apprendimento delle lingue da parte di tutte le persone che risiedono negli Stati membri, per conseguire diversi obiettivi. Ne ricordiamo alcuni.

Si tratta di sensibilizzare all'importanza della ricchezza linguistica e culturale nell'Unione europea e al valore in termini di civiltà e cultura che tale ricchezza rappresenta, tenendo conto del principio secondo cui tutte le lingue hanno pari valore e dignità. Perciò è incoraggiato il multilinguismo. Occorre inoltre portare all'attenzione i vantaggi che procurano le competenze multilinguistiche in quanto elemento essenziale dell'evoluzione personale e professionale, della comprensione interculturale, del pieno uso dei diritti conferiti dalla cittadinanza europea. Il pubblico interessato comprenderà gli alunni, gli studenti e i genitori, i lavoratori e coloro che sono in cerca di un lavoro, i locutori di talune lingue, gli abitanti delle zone di frontiera, le regioni periferiche, gli organi culturali, i gruppi sociali svantaggiati, i migranti...

Non manca un invito ad incoraggiare l'apprendimento delle lingue lungo tutto l'arco della vita e, se necessario, sin dal livello prescolastico e elementare da parte di tutti coloro che risiedono negli Stati membri, indipendentemente dalla loro età, origine ed estrazione sociale, grado di scolarizzazione. ■



Il colore delle case

Andando per rapporti

La casa dell'uomo è un tempio
Un tempio senza religione
(Vinicius de Moraes)

a cura di CARLO BARONCELLI

Il nostro, sostengono alcuni, è il Paese delle "emergenze". Resta indubbio che le tematiche relative ai fenomeni migratori che sempre più coinvolgono l'Europa e ultimamente l'Italia, siano state presentate come l'ennesima emergenza da fronteggiare, troppo spesso associata a termini quali "invasione", "allarme", "clandestini", "criminalità", con il risultato di ridurre l'immigrazione ad un mero problema di ordine pubblico. Ma se solo riuscissimo a spostare la prospettiva, e provassimo a guardare la realtà con gli occhi dell'"invasore", ci scontreremmo con un'altra drammatica emergenza, della quale difficilmente si sente parlare: l'emergenza abitativa. È su questa emergenza che ci spinge a riflettere il 1° Rapporto sulla condizione abitativa degli immigrati in Italia prodotto da Ares duemila ONLUS e diffuso in Internet dal sito di Carta (<http://www.carta.org/rivista/11settembre00/IL%20COLORE%20DELLE%20CASE.htm>): "Per le fasce deboli della popolazione il problema della casa in Italia è divenuto ancora più drammatico dopo la liberalizzazione degli affitti favorita dalla legge 431/98. Lievitano senza freni i canoni; invece di affiorare in superficie, il "sommerso" sprofonda negli "abissi" (quasi il 70% dei contratti in vigore è completamente o parzialmente in "nero"), l'offerta di case in affitto regolare si contrae (secondo il SUNIA nel 1999 i contratti registrati sarebbero diminuiti del 5% rispetto all'anno precedente, con utilizzazione del canone "concordato", o "calmierato", ben al di sotto del 30%) e di edilizia residenziale pubblica non si parla quasi più, che anzi grande impegno viene profuso

orientamento

nella svendita del patrimonio immobiliare degli enti. È con questa situazione che deve confrontarsi giornalmente un immigrato in cerca di casa.

Seicentomila immigrati senza casa

Se, da una parte, è vero che - come leggiamo nel "Primo rapporto della Commissione per le politiche d'integrazione degli immigrati" - circa il 60% degli stranieri in Italia sarebbe già riuscito a trovare un alloggio inserendosi nei normali canali dell'affitto e anche, per una piccola quota, dell'acquisto, dall'altra "è comunque certo che gli esclusi dal mercato sono tanti: per più di 600.000 immigrati (tenendo conto anche degli irregolari e dei nuovi flussi annuali) la situazione abitativa risulta disperata".

A detta della Cooperativa genovese DAR che si batte per assicurare il diritto alla casa, "anche gli immigrati in grado di pagare un ragionevole corrispettivo, non trovano sul mercato offerte se non a prezzi assolutamente proibitivi e troppo spesso in condizioni indegne". È così che "nella capitale del Giubileo" molti lavoratori extracomunitari "scegliono" come prima sistemazione provvisoria i sotto ponti del Tevere oppure un proprietario italiano può affittare due stanze "per svariati milioni" a trenta cinesi. Anche là dove meno problematica è la ricerca di un lavoro, come nel Nord d'Italia, risulta molto difficile trovare casa. Un immigrato in cerca di un alloggio in affitto, si trova a dover affrontare, oltre alle difficoltà comuni agli altri cittadini italiani, alcune particolari discriminazioni. In particolare:

- ▶ i proprietari di casa non affittano a stranieri senza adeguate garanzie;
- ▶ se affittano a stranieri pretendono un costo aggiuntivo e in molti casi, per i regolari, anche la stipula di una fidejussione bancaria;
- ▶ se affittano a stranieri, specie nelle grandi città, l'affitto è in genere transitorio e si paga a persona anziché a mq.
- ▶ anche le agenzie immobiliari approfittano della situazione chiedendo spesso somme rilevanti (fino a 250.000 lire) a titolo di mediazione per la ricerca di un appartamento che mai si materializzerà e negando il risarcimento, anche parziale, della somma ricevuta.

Il mercato irregolare

Inoltre, la maggior parte dei proprietari preferisce non affittare ad extracomunitari di colore, anche quando ciò significa doverla tenere sfitta. A tutto ciò dobbiamo ancora aggiungere anche il problema della "prova di alloggio": "in base alla normativa sulla sanatoria per gli immigrati presenti in Italia prima del 27 marzo 1998, una delle condizioni essenziali per poter ottenere la regolamentazione è la prova di poter disporre di un alloggio. Ora poiché la situazione di irregolare non permette al proprietario che affitta un appartamento all'immigrato di dichiararlo ufficialmente, non resta che dichiarare di essere ospiti di altri stranieri (regolari) con i quali si coabita. Ma un alloggio occupato da più di due persone a stanza è irregolare... Ecco che si crea un mercato irregolare in cui gli immigrati che intendono otte-

nerela regolarizzazione sono costretti a versare dalle 250.000 lire ad un milione per ottenere una "prova d'alloggio". Insomma, sembra proprio che anche le case delle nostre città "possono assumere un colore diverso a seconda dei loro inquilini".

"È certamente grave, ma non può essere smentito" - si legge ancora nel Rapporto - "il passaparola fra proprietari ha creato ormai delle regole non scritte, degli accordi taciti" con il risultato che si è venuto delineando "un canone "speciale" per immigrati, canone che si colloca oltre il livello del canone libero, provocando automaticamente l'espulsione dei più deboli dal mercato".

Questo canone speciale risulta essere in media, a seconda delle città, il 60-70% in più del canone medio concordato e il 25% in più del canone medio libero e nell'80% dei casi si tratta di contratti in nero. Secondo l'associazione Dhuumcatu (che tutela i diritti degli immigrati del Bangladesh e di

CANONI MEDI IN ZONA SEMICENTRALE (a m2)

Città	Canone concordato	Canone libero	Canone speciale per immigrati
ROMA	10.000	14.000	17.000
VENEZIA	9.800	13.800	16.800
FIRENZE	9.616	13.500	15.500
GENOVA	8.250	12.500	14.800
TORINO	7.750	11.500	13.800
NAPOLI	6.875	10.600	13.200
MILANO	6.460	10.400	13.100

fonte: elaborazione Ares 2000 su dati Sunia e Nomisma





altri paesi orientali) questi dati "medi" sarebbero sottostimati: "in città come Roma, Firenze o Milano, sarebbe ben difficile, anche in periferia, un appartamento per stranieri a meno di un milione al mese (a cui si devono aggiungere circa 300.000 lire mensili per le utenze e per la manutenzione ordinaria e straordinaria).

Immigrati: per la casa va il 90% del reddito

Mentre la spesa media per l'abitazione, secondo dati Istat, incide sul reddito delle famiglie per il 23%, questa percentuale può salire fino al 90% nel caso delle famiglie degli immigrati. Questo "regime speciale" non riguarda solo il canone ma anche lo stato di abitabilità delle abitazio-

ni che sono, in molti casi, sotto standard appartenendo ad un patrimonio immobiliare fuori mercato e in condizioni di abitabilità "già considerati irrecuperabili alle esigenze della popolazione locale".

Il risultato è che l'equivalente della popolazione di una città come Genova è in costante ricerca di un alloggio e, nel frattempo, si accontenta di dormire sotto i ponti, in macchina, in carrozze ferroviarie abbandonate, in baracche, in dormitori pubblici, in centri di prima accoglienza, in centri di detenzione amministrativa, in carcere, in case occupate, in magazzini fatiscenti, in abitazioni pericolanti... Risultato drammaticamente vero quanto affermato dal Ministro dei Lavori pubblici Nerio Nesi, e cioè che "ci siamo abituati a ragionare sul fatto che il 75% della popolazio-

ne italiana è rappresentata da proprietari di casa, e abbiamo costruito un muro di indifferenza nei confronti del restante 25% che non la possiede".

Da questo punto di vista, l'emergenza immigrati appare essere di natura ben diversa da quella dominante: non nella tolleranza zero, non nel potenziamento delle carceri o nell'assegnazione di vigili di quartiere risiede la soluzione di questa "emergenza", ma nella coraggiosa predisposizione di un "piano sociale straordinario di edilizia popolare" che rappresenti - conclude il Rapporto - "l'occasione per riconsiderare la politica abitativa nei confronti di tutte le fasce deboli attuando i dovuti correttivi e sanando almeno in parzialmente le ferite di un liberismo troppo spinto". ■

UN LIBRO SULL'INTERCULTURA

NOVITA' CEM

Giorgio Dal Fiume

Educare alla differenza. La dimensione interculturale nell'educazione degli adulti.

Emi, Bologna, 2000 £.22.000, pgg. 218

Il libro di Giorgio Dal Fiume è coraggioso e provocatorio. Egli afferma: "l'interculturalità non esiste". Certo, da tempo si fa educazione interculturale, ma la sua scontata e superficiale curvatura antirazzista finisce per sterilizzarne del tutto l'efficacia. Indovinato e fecondo sembra essere il punto di partenza scelto dall'autore sulla scia dell'antropologo Louis Dumont: «Esistono due vie per "riconoscere" in qualche modo l'altro: la gerarchia e il conflitto. L'altro, in ogni caso, costituisce un elemento fondamentale nella costruzione dell'identità. Più che un concetto, l'identità è diventata oggi un agguato, una nevrosi, una trappola». Secondo l'autore una cosa è l'identità culturale, un'altra è l'identità religiosa e cosa ancora diversa è l'identità etnica. Per Dal Fiume "L'identità di ognuno di noi è variabile, plurale, multidimensionale, non ridicibile, come oggi si tende a fare, alla sola identità etnica, religiosa o nazionale. (...) Il fatto è che le identità e le culture, appartenendo interamente al dominio della storia, sono sempre il frutto 'impuro' e meritevole di complesse vicende di scambi, sovrapposizioni, ibridazioni; e sono dunque fenomeni dinamici e continuamente soggetti a mutamento. Il carattere 'meticcio' è la norma culturale, la regola del suo farsi». Per questo bisogna contestare la reificazione, la etnicizzazione e la biologizzazione dell'identità. L'educazione interculturale dunque dovrebbe favorire un incontro dove la differenza non venga sacrificata sull'altare dell'assimilazione. E tuttavia l'educazione interculturale non si risolve ne-



pure in un'educazione antirazzista. Essa deve promuovere l'incontro tra differenze, e non solo impegnarsi a contrastare i pregiudizi razziali. Quando poi l'interculturalità viene declinata nell'ambito dell'educazione degli adulti, (vero target dell'autore in questo testo), allora è opportuno passare per la lettura critica della globalizzazione, del pensiero unico, della società multiculturale, per la rivisitazione dell'etnocentrismo europeo, del pregiudizio occidentale (nei confronti dei lebbrosi, degli ebrei, degli indios, dei neri, delle donne, dei musulmani), per la ricostruzione del lato oscuro dell'illuminismo, dello scientismo e della presunta superiorità dell'uomo bianco, e dunque del mito delle origini e della razza, per concludere col nazismo, punto di arrivo di una cultura "millenaria" europea nei confronti della diversità in generale e "dell'ebraicità" in particolare (Auschwitz). L'educazione interculturale deve poi essere consapevole della sua politicità intrinseca. Comporta anche un investimento affettivo: l'empatia che sul piano educativo significa "sentire come sente l'altro", identificazione e dunque stima, valorizzazione, rispetto e apprezzamento per la cultura "altra", evitando in questo modo che l'educazione interculturale degeneri in forme di esotismo, semplice curiosità e folklore. Una vera interazione culturale stimola poi il soggetto ad aprirsi al decentramento e alla circolarità dei punti di vista. Il valore educativo del decentramento sta nel fatto che il soggetto ha la possibilità di arricchire la sua autocomprensione attraverso l'assunzione dell'immagine di sé che l'altro gli restituisce senza che il soggetto faccia proprio, fino a condividerlo, il punto di vista dell'altro. Da ciò consegue che nell'esperienza interculturale avviene comunque una transattività cognitiva, uno spiazzamento del proprio orizzonte. Questa è la conferma che l'educazione interculturale opera sempre per la costruzione di identità culturali nuove, poiché è un processo multidimensionale tra soggetti portatori di culture diverse. La proposta di Dal Fiume traccia un percorso che si distacca da un'educazione interculturale di tipo "lineare" per affermarne una di tipo "circolare": la relazione con l'altro e la diversità come occasione per riflettere sul noi, acquisendo consapevolezza della nostra specificità e del nostro modo di percepire e vivere la diversità, per poi agire, in prospettiva e in un'ottica di cambiamento, sulla relazione stessa tra noi e gli altri. (Antonio Nanni, dalla prefazione).



Istituzioni educative ancora impreparate

Indagine antropologica
sui bambini
della seconda
generazione
di immigrati a Roma*

di CHRISTIAN DAMA

La questione della qualità delle strutture educative ed assistenziali, preposte all'inserimento dei minori stranieri nella società italiana, è sempre più al centro del dibattito politico e scientifico nazionale. Tra l'inizio del 1998 e la fine del 1999 ho condotto, in qualità di collaboratore di ricerca presso la Cattedra di Antropologia culturale (Prof.ssa Lucilla Rami Ceci) della Facoltà di Sociologia – Università *La Sapienza* di Roma, un'indagine antropologica sulla percezione dello spazio urbano nei bambini di età compresa fra i due e i dodici anni, appartenenti alla seconda generazione di immigrati a Roma, per un totale di 409 minori (di cui 77 stranieri) interpellati presso varie scuole della capitale¹.

Innanzitutto, va segnalato il giudizio complessivamente negativo che i bambini, sia italiani che stranieri, hanno espresso sulla condizione in cui versano i luoghi didattici. Stando alle loro argomentazioni, i requisiti minimi che un asilo o una scuola dovrebbero possedere per ritenersi *piacevoli*, sono la "ludicità" e l'"interattività". Le istituzioni prescolastiche e scolastiche, cioè, dovrebbero dare una importanza

* (Abstract tesi di laurea)

centrale al gioco e alle opportunità di contatto interpersonale, soprattutto alle elementari, dove pare che le funzioni pedagogiche dei “giochi” e della “socialità” siano meno valorizzate e sostenute rispetto a quanto accadrebbe nelle materne e all’asilo.

Il rapporto con il gioco

Nel caso specifico dell’infanzia immigrata, il rapporto con il gioco appare condizionato da una serie di fattori, tra cui soprattutto il periodo di residenza maturato in Italia e la frequenza di ritorno nel paese di provenienza. Tenendo conto di questi due indicatori, strettamente connessi con il tipo di progetto migratorio delle rispettive famiglie, e ponderando le singole risposte date alle domande sul gioco, ho allora potuto distinguere due categorie. Nella prima categoria, ho inserito quei minori che hanno riferito di vivere in Italia da molto tempo, e di ritornare spesso nei paesi di origine; nella seconda, ho incluso quei soggetti che hanno sostenuto di essere venuti in Italia da meno di 1 anno, e di appartenere a famiglie che desidererebbero stabilirsi definitivamente in Italia. Il primo gruppo ha dichiarato di partecipare attivamente ai giochi fatti a scuola, e di sentirsi libero di praticarli senza il condizionamento dell’insegnante; il secondo gruppo, al contrario, ha affermato di giocare pochissimo o comunque di svolgere solo le attività ludiche indicate dalle maestre.

I risultati da me raggiunti da questo punto di vista penso siano sufficienti per criticare i modelli ludici scolastici. Questi ultimi, stando a quanto personalmente rilevato, sono di tipo formale e strutturato. Sebbene il bambino tenti varie volte di innovare e sperimentare, l’intervento dell’educatore, ispirato a quelli che l’antropologa M. Callari Galli chiama i principi dell’*apprendimento per esecuzione* e dell’*apprendimento per costruzione*, boccia inesorabilmente ogni devianza dalla regola. Anzi, più il bambino si attiene fedelmente alla disciplina più, piagetianamente, è considerato razionale, sveglio, pronto. Nel caso poi dei minori stranieri, per rimarcare la loro adesione al progetto

didattico, le docenti parlano sovente di “integrazione”, intendendola come necessità di migliorare i rapporti con i coetanei autoctoni, e non anche come possi-



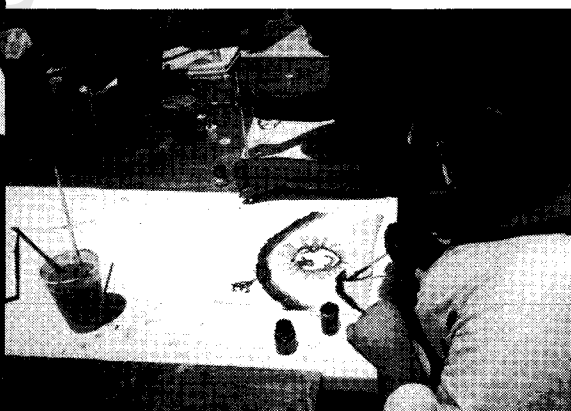
bilità di un confronto interculturale. Il gioco, in tale contesto, è sempre meno un diritto dell’allievo, e sempre più un medium di supporto alla trasmissione del sapere tecnico-razionale, a detrimento della cultura simbolico-non razionale², la quale, secondo le ipotesi della mia ricerca, caratterizza tutti i bambini fin dalla primissima infanzia.

Rispetto a questa realtà, non sono emerse significative differenze tra italiani e immigrati. Certo, prima si è detto che per alcuni minori stranieri la scuola è insufficientemente dotata di occasioni ludiche e di socialità; e anche che, col passaggio a classi superiori e il crescere dell’età, il disagio è avvertito meno, come se, solo dopo l’attraversamento di un periodo di assestamento “difficile”, si possa accedere al modello collettivamente partecipato, e quindi al traguardo dell’integrazione medesima.

Luoghi fuori, luoghi dentro

Del resto, mi è parso che la scuola presti molta cura nell’evitare forme manifeste di discriminazione, le quali, tuttavia, non so-

no assenti ma semplicemente incanalate in spazi precisi, di natura simbolica ed informale più che fisica, che ho chiamato luoghi del “fuori”, opposti a quelli del “dentro”. Ho ipotizzato, infatti, che nelle scuole esaminate vi siano luoghi (il cortile, il corridoio, tutti i momenti di svago) dove le differenze di sesso, ceti, cultura, vengono fatte emergere autonomamente; e luoghi (la classe, il salone dei giocattoli, tutti i momenti di lezione) dove invece queste divergenze vengono soffocate in



nome di un *optimum* pedagogico ispirato ad una certa visione del mondo. Ritengo che ciò dimostri come il messaggio che la scuola vuol comunicare a tutti i bambini sia improntato tanto ai valori dell’“uguaglianza”, intesa come livellamento assoluto delle difformità, quanto a quelli della “tolleranza”, intesa come pura attestazione delle diversità (giudicate peraltro insormontabili).

Un ulteriore ostacolo sulla strada dell’integrazione dei bambini stranieri, credo sia la consuetudine, nel corso della progettazione delle classi e dei programmi di studio, di far corrispondere all’età il livello di sviluppo cognitivo e la classe da assegnare all’allievo. L’età, cioè, sembra essere l’unico elemento sulla base del quale l’istituzione educativa decide il tipo di istruzione da impartire al minore, per fare in modo che ad una determinata età coincida precisamente quel grado di istruzione.

Questo modo di organizzare gli spazi e i contenuti della didattica, si rifà probabilmente alla teoria, di matrice piagetiana,



orientamento

secondo cui l'età è lo specchio fedele dello stadio di sviluppo mentale raggiunto dall'individuo. Questa posizione, però, non solo è stata rivista dalle scienze sociali, ma risulta inapplicabile alla stessa realtà migratoria, in quanto trascura tanto le caratteristiche peculiari dei progetti migratori delle famiglie dei minori (alta flessibilità, incertezza iniziale circa gli obiettivi finali, ecc.), quanto la cultura specifica di cui è portatore il bambino medesimo (aggiungerei che nelle varie culture il traguardo della maturità non viene raggiunto alla stessa età, né sulla base delle stesse prove sociali o professionali). Il risultato, personalmente riscontrato nell'indagine, è che si finisce per inserire i bambini stranieri di una certa età nell'ambito di classi che, per una serie di motivi, sono inadatte al livello di istruzione precedentemente acquisito (alcune insegnanti da me consultate, in realtà, negano il fatto che tali soggetti, all'arrivo in Italia, possiedano un proprio "sapere" esclusivo, comportandosi invece come se la mente di questi bambini sia una *tabula rasa*).

Bambini tra esigenze personali e esigenze dalla scuola

Oltretutto, prendendo ancora spunto dai dati raccolti intorno al tema del gioco, ho l'impressione che i moduli didattici proposti dagli educatori siano debitori di una concezione dell'evoluzione cognitiva, qualificata ormai come scientificamente obsoleta, in base alla quale vi sarebbe una sostanziale similitudine fra i processi di socializzazione rintracciabili nelle varie culture, come se le esigenze sociali, psicologiche e pedagogiche inerenti il gioco, come qualsiasi altro momento pedagogico, fossero identiche. Il discorso si complica se si ricorda che durante il periodo della socializzazione scolastica portato a compimento nella nazione di emigrazione, il bambino straniero affina gli schemi culturali già acquisiti in Italia o in patria, i quali condizioneranno il futuro atteggiamento nei confronti della cultura ospite, che potrà essere, in base ad alcuni studi, di *resistenza culturale*, di *assimilazione totale*, di *marginalità*, o ispirato alla con-

dizione della *doppia etnicità*. Il bambino immigrato, tuttavia, può essere ascritto ad una di queste categorie solo in parte, in quanto credo che la sua identità sia sempre il frutto di una costante ricerca della soluzione ideale tra le proprie esigenze e quelle della scuola. Nelle classi esaminate, infatti, sembrano esserci dei "territori" in cui il minore straniero, impadronendosi, esprime la *sua cultura simbolico-non razionale*. Questi luoghi sono presenti sostanzialmente nel "fuori", dove quasi tutti i minori del campione - italiani compresi - appaiono immuni dalle regole imposte nel "dentro", quasi come se gli insegnanti vedessero nel "fuori" un contenitore in cui il bambino possa sfogare quegli istinti che nel "dentro" è indotto a reprimere o coordinare col progetto didattico. Il problema è che questo processo di appropriazione e delimitazione di uno spazio "privato" diventa visibile nei frangenti in cui la progettualità didattica è meno capace di guidare ed assistere, evitando l'uso stereotipato dei luoghi. L'intervento in questi casi è al contrario limitato alle situazioni di maggior urgenza e devianza.

In conclusione, dall'analisi dei vissuti spaziali di un campione di bambini stranieri, regolarmente iscritti in varie scuole e asili di Roma, sono emersi alcuni nodi irrisolti che accompagnano i processi di inserimento ed integrazione dei migranti di seconda generazione.

Innanzitutto, le istituzioni educative sembrano impreparate ad una completa riformulazione dei concetti di "studio" e di "insegnamento", valutati ancora come "doveri" più che come "piaceri" e "diritti" del discente. La sensazione è che, dalla rivoluzione montessoriana ad oggi, il passo in avanti sia stato corto, e certamente non in direzione di una riorganizzazione globale degli spazi e dei contenuti pedagogici in funzione dell'allievo, i cui desideri (imparare giocando, ecc.) vengono regolarmente frustrati, tranne qualche positiva eccezione.

In tale contesto, la sfida dell'interculturalità sembra essere affrontata in due modi. Da un lato, essa viene ufficialmente ignorata; si tenta quindi di assimilare la cultura del bambino straniero a quella della

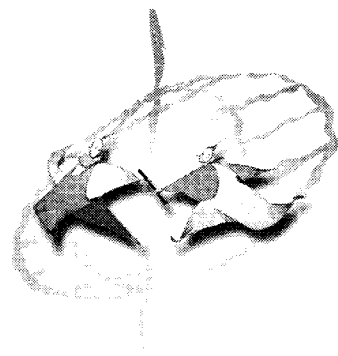
maggioranza autoctona, sulla base probabilmente della presunta urgenza di eliminare celermente il problema dell'ambientamento del nuovo arrivato.

Interculturalità affidata alla buona volontà, ma...

Per un altro verso, l'obiettivo dell'interculturalità è riconosciuto nella sua valenza. In molte scuole, difatti, il corpo docente promuove iniziative tese a far conoscere ai bambini immigrati alcuni risvolti della loro cultura. Per quanto ho potuto osservare, però, si tratta di tentativi isolati, condotti da qualche educatore più avveduto che, pur consapevole della complessità di amalgamare bambini provenienti da contesti tanto diversi tra loro, decide comunque di provare. Non è detto, però, che egli, dose di umanità a parte, abbia la necessaria competenza o conoscenza per stabilire un programma didattico mirato e specifico per singola cultura. Solo da qualche anno cominciano a diffondersi master sull'immigrazione o lauree nel settore dell'interculturalità. Il passo successivo potrebbe essere quello di migliorare la metodologia didattica tradizionale, ad esempio impiegando tecniche di insegnamento che non sottovalutino la diversità culturale dei singoli bambini della classe, oppure dedicando, nell'ambito dei programmi ministeriali, uno o più momenti all'approfondimento del gioco in chiave antropologica, ecc. Infine, si potrebbero valorizzare i contatti tra scuola, università e ministeri, in modo tale da poter fornire al mondo dell'insegnamento contenuti didattici sempre aggiornati, in linea con le più recenti scoperte scientifiche. ■

¹ In particolare, la ricerca ha interessato le seguenti Circoscrizioni: I, II, VI, IX, XV, XVIII, XIX.

² Nella mia ricerca, per "cultura simbolico-non razionale" del bambino intendo, parafrasando una nota definizione antropologica di "cultura", «l'insieme dialettico dei patrimoni psichici esperienziali infantili costituitisi (attraverso rapporti socialmente integrati tra ciascun bambino ed il suo ambiente sociale ed ecologico) nel quadro di una società storicamente determinata».



La trasformazione delle società europee diventate pluriethniche e pluriculturali, naturalmente a livelli diversi, è sotto gli occhi di tutti e suscita nuovi interrogativi politici, economici, morali, giuridici e religiosi. Sono interrogativi complessi perché inseparabili dai grandi problemi della mondialità e della globalizzazione, ben lontani dall'essere risolti.

Mondialità e spiritualità ecumenica

di GIULIA VAGGI

Il recente flusso migratorio di extra comunitari ha suscitato nelle popolazioni residenti sentimenti differenti: la nostalgia del passato, la paura, l'intolleranza del "diverso", e sentimenti di solidarietà umana orientati all'accoglienza e alla collaborazione. Nell'ambito pedagogico è nato il coraggioso *progetto dell'educazione interculturale, fondato sulla dignità della donna e dell'uomo e sulla fiducia nelle loro potenzialità in situazioni nuove*. La sua finalità è la convivenza tra diversi come valore e opportunità di crescita democratica. Ma in questo modello che cosa si intende per "cultura"? Non certo l'erudizione personale: prevale il significato antropologico di cultura come "insieme delle manifestazioni di vita dei singoli gruppi sociali". Nella loro varietà, per essere conosciuti, questi gruppi richiedono percorsi e metodi diversi e complementari. Occorre studiare le tecniche di adattamento all'ambiente, quelle che devono permettere e garantire la convivenza, e quelle infine che favoriscono l'idea dell'integrazione e del reciproco arricchimento. Il progetto di educazione interculturale così complesso e del tutto nuovo non può certo ridursi al fatto di imparare alcune tecniche, di metterle in pratica e neppure limitarsi a esortazioni generiche di solidarietà.

La "presa di coscienza".

Per essere efficace il modello richiede una profonda presa di coscienza di chi lo elabora, di chi lo diffonde e dell'intera società, al di là dei giovani a cui è destinato. La presa di coscienza è la forza dinamica che non può mancare per il suo sviluppo. Non a caso questo progetto è nato in paesi come il Canada, gli Stati



Uniti, la Francia e la Germania, dove la società da tempo pone grandi problemi alla convivenza di etnie diverse; in Italia è ancora poco noto, soprattutto come modello di cultura sociale.

Una recente normativa ministeriale sollecita le iniziative scolastiche in questo ambito. La finalità è così ambiziosa da sembrare forse un po' utopica. Non basta che gli alunni imparino a rispettare la dignità del "diverso", a convivere con lui, a sentirlo uguale a sé, senza presunzione di superiorità personale e pregiudizi diffusi. Avviare un *confronto "produttivo" tra le culture* per il bene comune è lo scopo da raggiungere e il confronto non può che essere permanente. La diversità diventerà allora una componente positiva del multiforme tessuto sociale. Certo, non è un progetto facile: come è naturale, questo modello influisce sull'educazione morale degli alunni e orienta i docenti nello stesso insegnamento.

La spiritualità ecumenica.

Nel modello esaminato, la religione è importante come fondamento dei principi morali e le celebrazioni religiose sono importanti come espressioni di vita dei gruppi sociali. Ma nessuna religione è considerata determinante per la "presa di coscienza" necessaria all'educazione interculturale. Nell'intreccio tra fede e vita la formazione cristiana si apre a realtà sempre nuove, tra queste al fenomeno della mondialità. Per il cristiano che vive l'orientamento ecumenico come dono dello Spirito al nostro tempo *l'educazione alla spiritualità ecumenica* è premessa all'amore del prossimo nell'affrontare in sede locale e mondiale i grandi problemi della giustizia, della pace, della solidarietà. Non può esistere educazione alla mondialità che non sia nutrita dalla spiritualità ecumenica. Quando si parla di ecumenismo il pensiero di solito corre alle questioni teologiche, ai progetti e alle finalità del-

le grandi Assemblee ecumeniche, ai passi avanti sulla via dell'unità visibile delle Chiese, ai problemi ancora aperti: un campo riservato agli studiosi. Ma scrive Enzo Bianchi: «L'ecumenismo deve essere sempre meno affare di "addetti ai lavori" ed essere sempre più contrassegno dei battezzati»². La spiritualità ecumenica *precede la cultura ecumenica*: ha lo scopo di *purificare la sensibilità dei battezzati* da pregiudizi e precomprensioni, a partire dall'antigiudaismo, attraverso un itinerario educativo che comprende la pazienza dell'ascolto, il desiderio di conoscere, il rispetto religioso, il riconoscimento dei valori altrui, la scelta del dialogo, la certezza che l'orientamento ecumenico è presente in tutto il Vangelo. Viene proposta una fede adulta necessaria in una società secolarizzata e multiculturale come la nostra per orientarci alla luce della Parola di Dio, in un universo di fedi e di movimenti e per cercare di vivere come ci insegna la Bibbia il rapporto con il forestiero, l'altro, il diverso. È una fede caratterizzata sia dall'impegno di vita e di preghiera per l'ecumenismo intracristiano, sia dal rispetto e dalla collaborazione per il bene comune con i seguaci di altre religioni nella fiducia che Dio è Padre di tutti³. Non a caso l'associazione dei catechisti tedeschi presieduta da Schluter, a conclusione del Decimo Convegno in collaborazione con l'Università Salesiana, ha affermato che non può esistere una società multietnica pedagogica che non tenga conto del pensiero religioso. Lo studio del nuovo sistema formativo, fondato sulla stessa volontà di salvezza da parte di Dio nei confronti dell'uomo, si articola in cinque punti: scoprire la dimensione globale della realtà locale; imparare attraverso l'esperienza e la relazione; testimoniare lo spirito di conversione e di conciliarità nel rispetto delle diversità religiose; osservare se stessi attraverso gli occhi degli altri; lottare nel conflitto per difendere i principi ecumenici. Anche in altri paesi europei la pedagogia ecumenica comincia a essere oggetto di studio e di esperienza. In Italia da anni il Sae (Segretariato attività ecumeniche) al di là della cultura propone strumenti di lavoro per la diffusione della spiritualità ecumenica di base. ■

¹ Si veda l'esauriente articolo di G. Bevilacqua in "Religione e scuola" Brescia, marzo-aprile 2000.

² E. Bianchi - L. Manicardi - C.M. Martini, "Non ci sarà più notte", Morcelliana, 1996, p. 47

³ C.M. Martini, "Ritorno al Padre di tutti", Centro Ambrosiano, Milano 1998

⁴ Nanni, Rizzi, Sauer, Schluter, "Pace, giustizia, salvaguardia del creato", Las, Roma, 1998.

* Dalla rivista "Il Gallo" (novembre 2000) che ringraziamo.

CENTO VOLTI DI DIO IN ITALIA

Continua la serie dal titolo *Cento volti di Dio in Italia*. Le fedi degli altri. È quasi un pellegrinaggio che gli educatori devono fare per essere all'altezza della loro vocazione.

Il buddhismo in Italia

Intervista a una protagonista:
Elsa Bianco

Qual è, storicamente, il senso della presenza buddhista nel nostro paese? Esiste un buddhismo italiano?

Per quanto riguarda il buddhismo ci troviamo di fronte a un quadro storico e culturale particolare. Questa grande tradizione religiosa, nata in India 2500 anni fa, è arrivata solamente da alcuni decenni in Europa, ed anche in Italia. Il buddhismo è praticato in gruppi e comunità relativamente stabili sotto la guida di maestri qualificati che si sono formati nelle tradizioni classiche, penso per esempio ai monaci e alle monache Theravada, ai Rōshi giapponesi e ai Lama tibetani. Inoltre, è già attiva la prima generazione di maestri e insegnanti nati in Occidente. Nel corso degli ultimi 25 anni il numero dei centri di Dharma (centri, istituti, monasteri, gruppi ecc. dove viene trasmesso e praticato l'insegnamento del Buddha) è aumentato rapidamente. Tuttavia, penso che stiamo vivendo ancora una fase di "transizione". Il buddhismo ha bisogno, per meglio radicarsi in Occidente, Italia compresa, di tempi storici assai più lunghi, ha bisogno di accumulare l'esperienza di alcune generazioni di maestri, insegnanti, monaci, praticanti e studiosi, per sviluppare la sua peculiare identità europea e occidentale in genere. Oggi, la persona che pratica gli insegnamenti buddhisti è chiamata nella sua esperienza spirituale a vivere una dialettica impegnativa, appassionante, ma anche difficile. Infatti, chi segue il Buddhaddharma ha scelto di praticare qualcosa di estraneo alla tradi-



zione ellenico-giudaico-cristiana, in qualche modo ha scelto qualcosa considerato storicamente estraneo alla propria cultura di appartenenza.

Quali le specificità del buddhismo italiano?

Occorre ricordare che il Dharma non è mai stato isolato dal contesto storico in cui si è inserito e, per noi italiani, la nostra cultura è inseparabile dalla tradizione cristiano-cattolica. Non capire questo profondo intreccio significa effettuare una valutazione storica semplicistica e riduttiva e assumere inevitabilmente un atteggiamento romantico. L'insegnamento del Buddha Sakyamuni ha viaggiato nel tempo e nello spazio, ha incontrato molte culture producendo sintesi feconde che poi hanno dato origine a numerose tradizioni e scuole. Ricordando questa molteplicità culturale, se vogliamo parlare di "identità religiosa", forse possiamo meglio delinearla richiamando unicamente i valori e i contenuti spirituali dell'insegnamento.

Credo che il buddhismo manterrà la sua identità finché i suoi praticanti manterranno centrale nella loro vita, il riferimento al Buddha, al Dharma (l'insegnamento, la dottrina), al Sangha (la comunità spirituale), realizzando così un continuum pur nei cambiamenti storici e culturali. Oggi, come nel passato, la sopravvivenza del buddhismo dipende dalla sua capacità di adattamento e di saper conservare inalterato il nucleo fondamentale dei suoi insegnamenti. La possibilità di esprimersi in luoghi, culture e tempi completamente diversi senza frantumare la propria identità, pone già a noi il problema di contribuire ad enucleare una nuova tradizione di "buddhismo occidentale".

Quali sono i problemi più rilevanti - dagli ambiti personali a quelli comunitari e istituzionali - che un buddhista riscontra nel suo vivere oggi in Italia?

C'è una profonda interconnessione tra i diversi ambiti esistenziali toccati dall'insegnamento e dalla pratica meditativa. Sono tutti ambiti da approfondire nelle loro specifiche problematiche ed occorre collocarli correttamente nella grande cor-

nice storica dell'incontro e del radicamento del buddhismo in Occidente.

Ad esempio, la dimensione individuale mette in evidenza la grande importanza che ha la relazione Maestro-discepolo. La pratica della "Via del Buddha" ha significato profondo solo se il praticante è disponibile ad una trasformazione, se opera una reale conversione di mente e di cuore. L'incontro con il Maestro rappresenta l'incontro con la tradizione vivente e contiene una grande e pura energia trasformatrice. Incontrare l'insegnamento del Dharma tramite un'altra persona che riconosciamo come Maestro è un qualcosa di totalizzante, che scende nel profondo e apre il nostro essere ad una dimensione di compassione, conoscenza e saggezza che

sta europea), la sigla dell'Intesa rappresenta "un atto di civiltà e coraggio che fa onore al governo italiano e al nostro paese", costituisce "una tappa storica nei rapporti tra lo Stato e le religioni minoritarie presenti in Italia", ed è auspicabile che questo evento "sia di impulso per aperture analoghe a livello degli altri Paesi dell'Unione europea". L'attuazione dell'Intesa permetterà ai praticanti e ai vari Centri buddhisti aderenti all'UBI di poter meglio integrare la pratica religiosa nella vita civile istituzionalizzata. Tra gli aspetti più importanti ricordo ad esempio: l'assistenza spirituale negli ospedali, carceri e caserme, il rispetto di certe norme per i funerali, la facoltà di istituire proprie scuole, l'assegnazione del servizio civile



via via si manifesta con il progredire dello sviluppo spirituale. Altrettanto accade nell'approfondire la dimensione collettiva, l'esperienza del Sangha. Sangha significa "andare insieme", "andare con". In qualche modo significa fare anche qui una continua esperienza di apertura, di approfondimento e di amore, essendo costantemente impegnati nella relazione con l'altro. Sul piano istituzionale la sigla del Patto d'intesa (la procedura burocratica deve essere ancora completata perché l'Intesa possa essere attuata) avvenuta il 21 ottobre 1999 tra il Governo italiano e l'Unione buddhista italiana (UBI), ha segnato un punto di arrivo ma rappresenta anche un punto di partenza di un nuovo cammino. Come viene affermato nel comunicato stampa emesso congiuntamente dall'UBI e dall'UBE (Unione buddhi-

da svolgere nei Centri di Dharma riconosciuti come luoghi di educazione alla pace, la partecipazione della quota dell'otto per mille dell'IRPEF per scopi culturali, umanitari, sociali e di culto, ecc. Nonostante un fraintendimento del buddhismo molto comune, non c'è mai stata in questa tradizione spirituale una separazione tra esperienza religiosa, vita privata e società. Anzi, vi è un impegno esistenziale che ha origine dalla natura intrinseca degli insegnamenti basati sull'equanimità, sul rispetto e sulla compassione verso tutti gli esseri, e che attraverso la condotta dei praticanti, interagisce con la comunità più allargata e con la società intera.

Mi auguro che "la presenza" buddhista italiana sappia maturare e crescere per offrire il suo contributo anche culturale e sociale. ■

testimonianze

EBDÒMADA - DIARIO DI UNA SETTIMANA ■ LUCREZIA PEDRALI

DOMENICA 26.11.2000 - Per quale ragione dovrei iniziare la mia settimana di lunedì? In realtà io percepisco la fine del "riposo" proprio la domenica sera, quando già mi raccolgo nel pensiero della settimana che mi attende. Quello della domenica sera è un tempo di riflessioni e di attesa: non mi affligge il pensiero del lavoro, ma mi sento avvolta da una tensione che mi allontana dal ritmo più disteso del tempo "vuoto" e mi proietta nella dimensione del tempo lineare e accelerato. Anche questa domenica sera non fa eccezione e la leggera inquietudine che avverto viene stemperata dall'ascolto della musica che si protrae fino a tardi. Uso le cuffie per non interferire con il riposo di Franco.

LUNEDÌ 27.11.2000 - La giornata comincia presto con una routine pesante e non ho molto tempo per indulgere su alcune situazioni come vorrei. Il momento più significativo è l'incontro con i facilitatori linguistici che anche per quest'anno lavoreranno con noi a scuola. Ci incontriamo nel tardo pomeriggio; per quelli che stanno osservando il digiuno per il Ramadan è l'ora in cui si può cominciare a mangiare. Il giro dei cioccolatini celebra la festa del ritrovarsi. Con il tempo ho imparato a conoscere i mediatori culturali coi quali lavoro; in particolare mi sento bene con "W.S." e "X.V." Sono donne, hanno una storia che in parte abbiamo condiviso e con loro il rapporto non è più solo strettamente professionale. Mi trattengo più a lungo, dopo il lavoro, a parlare con W.S. Viene dalla Cina, ma è sposata con un italiano. Ha un bambino e mille interrogativi rispetto al suo rapporto con il marito, con l'ambiente familiare, con il suo passato e soprattutto il suo futuro. Ci salutiamo davanti al portone della scuola con un abbraccio. Lei è molto fiduciosa e vorrei esserlo anch'io. A casa, la sera dopo cena, preparo i materiali che mi serviranno domani per un laboratorio con un gruppo di insegnanti.

MARTEDÌ 28.11.2000 - A scuola si vive di corsa, i problemi e le soluzioni si rincorrono. Nella stessa giornata ragiono con un'insegnante di dialogo interreligioso e con un'altra di... pidocchi. E naturalmente la ricerca della soluzione al problema pidocchi è prioritaria. Non sempre riesco a cogliere i nessi tra le diverse situazioni, eppure sono certa che esistono. Nel pomeriggio sono nel veronese con A. per un corso sull'interculturalità. Lavoro con un

gruppo di insegnanti che si pongono gli stessi miei problemi: conciliare il problema dei "pidocchi" con le grandi scelte ideali e le riflessioni rigorose sulla propria azione pedagogica. Parliamo di didattica dell'italiano. Il tentativo è quello di rendere evidenti le teorie più o meno implicite che con diversi gradi di consapevolezza informano le nostre scelte didattiche quotidiane. Rientro a casa la sera dopo le otto. Dario ce l'ha un po' con me: dice che sto troppo fuori e che sono una mamma troppo "vecchia" per lavorare tanto. Mi chiedo talvolta come mi veda realmente. Ma preferisco non saperlo.

MERCOLEDÌ 29.11.2000 - Giornata lunga. Arrivo a scuola presto: la prossima settimana partiranno i progetti relativi al mantenimento della lingua di origine dei bambini e bambine arabi e pakistani. Devo sistemare solo dei dettagli organizzativi e questa è la parte del lavoro che mi piace meno perché oltretutto mi occupa molto tempo. Ho chiesto a "S." e a "B." di tradurre la nota informativa per le famiglie rispettivamente in urdu e in arabo. S. mi ha preparato la lettera al computer stampandola con l'inchiostro verde. Bellissima da vedere. In mattinata incontro una studentessa universitaria di Scienze dell'Educazione che deve fare il tirocinio da noi. Il suo entusiasmo è incoraggiante. La "appoggio" sulle classi prime. I bambini sono molto felici di accoglierla. Rientro a casa nel tardo pomeriggio e, come al solito, parlo al telefono con mia sorella. Lei vive accanto ai miei genitori in un'altra città.

GIOVEDÌ 30.11.2000 - Mi sento come se fossi in vacanza: sono stati consegnati i nuovi libri per la biblioteca magistrale e per le sale di lettura dei bambini e non riesco a resistere alla tentazione di toglierli immediatamente dalle scatole per sfogliarli. Amo toccare i libri: la carta stampata esercita una grande attrazione su di me. Forse è per questo che non riesco a leggere a lungo sullo schermo del computer e devo stampare i testi se li voglio leggere. Credo sia il segno che non appartengo a questo tempo "cyber". Alcuni libri per bambini sono splendidi. A casa, in camera di mio figlio continuo a tenere libri per bambini e, sia pure con parsimonia e un po' di nascosto, continuo ad incrementare la piccola raccolta. Il pomeriggio sono a CEM. Abbiamo aperto uno sportello interculturale. (...)



VENERDÌ 01.12.2000 - Ho un incontro in mattinata con una insegnante che lavora su progetti di alfabetizzazione per alunni stranieri. Lei arriva nella stanzetta dove lavoro (pomposamente definita "ufficio accoglienza"), per confrontare materiali e proposte. Mi rendo conto che non mi è ancora facilissimo lavorare sintonizzandomi ogni volta sulla lunghezza d'onda di chi mi sta di fronte. Nel pomeriggio incontro-dibattito sulla riforma dei cicli. Questione imponente, ma non voglio parlarne qui.

SABATO 02.12.2000 - Panico momentaneo da "casalinga". Per tutta la settimana sono uscita di casa che era ancora buio e sono rientrata che era già buio nuovamente; ora, alla luce del giorno, la casa ha l'aria un po' sfatta e trascurata. So che a fine giornata non sarà così, ma mi prende un certo scoramento all'idea di intraprendere i lavori. Mia sorella con marito e figlio saranno a cena da me e questo è un discreto incentivo per cominciare. Voglio riservarmi un po' di tempo per cucinare. Franco sostiene che il mio amore per la cucina nasconde qualche problema non risolto a non so quale fase del mio sviluppo, ma mi sembra che dopotutto questo comporti più vantaggi che altro. Sono consapevole di allentare i tempi e i modi del mio agire in questo spazio (la cucina) che mi consente persino di meditare. Sono sola, ascolto musica e do forma a dei sentimenti attraverso il cibo. Sono felice di preparare il "nutrimento" per le persone che amo.

Lucrezia Pedrali è insegnante distaccata presso il 2° I. C. di Brescia. È incaricata del Coordinamento dei Progetti di Integrazione degli Alunni Stranieri. È collaboratrice CEM.

dossier

Mondialità



a cura di Antonio Nanni

NEL MANTELLO DI ARLECCHINO

“Dobbiamo costruire una **narrazione pluralista** differente. La storia mostra che non c'è mai trasformazione politica se non c'è trasformazione della narrazione. La narrazione della società, del mondo. (...)

C'è sempre più chiaramente la voglia di voler lavorare a questo insieme con gli altri **lillipuziani** del pianeta”.

(Riccardo Petrella)

Il dossier di questo mese vuol essere un “utensile” per costruire la narrazione del mondo e la trasformazione della società a partire dall'Italia plurale.

Antonio Nanni ci aggiorna sulla tematica dell'**interculturalità nella società multiculturale e multireligiosa italiana** a partire da documenti recenti della Caritas, della Commissione per le politiche di integrazione degli immigrati, dell'ISMU (un'indagine), di Telefono Azzurro, dell'Unicef. ...

Le Insegnanti Luisa Fressoia e Marinella Cigolini presentano rispettivamente **un progetto di educazione interculturale nella scuola elementare** - durato sette anni - e **un'esperienza particolare multimediale nella scuola media**. Alessio Surian presenta un **gioco di ruolo**.

Carlo Baroncelli ci fa conoscere i **siti internet** più interessanti sempre sull'interculturalità.

Al dossier fanno degno corollario altri articoli, lungo la rivista. L'interculturalità è vista come sfida alle istituzioni educative (p.9); nell'educazione degli adulti (p.12); nell'ecumenismo (p.13); in un film (p.39); nell'educazione dei bimbi zingari (p.43). E in forum/agenda per il 21° secolo di più ampio respiro (p.33).

Questo dossier fa parte della rivista CEM Mondialità e può essere richiesto a parte.
(tel. 0303772780)

INTRODUZIONE

Prospettive di interculturalità Una società multiculturale e multireligiosa

di ANTONIO NANNI

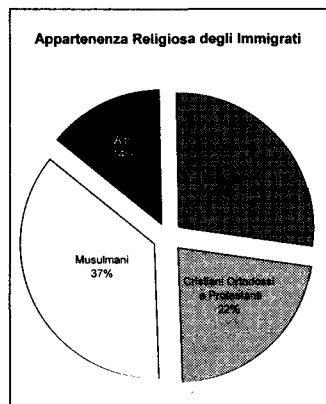
1. L'Italia: una società plurale

Pluriverso e meticciamiento. Sono queste due parole-chiave che si addicono sempre di più alla società italiana che sta diventando, appunto, *unitas multiplex*, una società dove mescolanze, contaminazioni e ibridazioni sono all'ordine del giorno.

Dall'ultimo Dossier statistico sull'immigrazione apprendiamo che sono 1 milione e mezzo gli immigrati regolari all'inizio del 2000. Ogni 10 immigrati, 4 sono europei, 3 africani, 2 asiatici, e 1 americano. Aumenta la presenza dei paesi dell'Est, soprattutto Albania, Jugoslavia e Romania, anche se il primo Paese di provenienza degli immigrati rimane il Marocco.

Si sta modificando la situazione relativa allo stato civile degli immigrati: grazie ai ricongiungimenti familiari e ai matrimoni contratti in Italia prevalgono ora i coniugati (48,6%) rispetto ai celibi. Le coppie miste sono oggi 160.000 di cui 15-16 mila islamo-cristiane. Riguardo l'ap-

partenenza religiosa il 27,4% è costituito da cattolici, il 22,1% da cristiani ortodossi e protestanti, il 36,6% da musulmani (544.000). Il resto sono appartenenti a religioni orientali o ad altri culti. Un dato significativo: i nuovi venuti per adozione e affidamento sono oggi più di 3.000 l'anno, una cifra in costante aumento.



L'Italia ha meno di un rifugiato ogni 1.000 residenti (0,4%) e i 22.900 rifugiati presenti in Italia equivalgono ad una persona ogni 2500 residenti. In Italia un immigrato su 4 è un minore (0-18 anni). Sono infatti 220.000 gli



immigrati residenti che non hanno ancora compiuto 18 anni. I bambini nati in Italia da entrambi i genitori stranieri sono stati 21.475 nel 1999. Ad essi bisogna aggiungere altri 22 mila bambini e ragazzi che si sono "ricongiunti" alle rispettive famiglie.

Questo ha contribuito ad aumentare la presenza degli studenti stranieri nelle scuole (da 85.522 nell'anno scolastico 1998-99 agli attuali 140.000). L'incidenza sulla popolazione scolastica è dell'1,8% concentrata soprattutto nelle regioni del centro-nord. Le scuole più multi-etniche, dalle materne alle superiori, le troviamo in Lombardia (24%), in Emilia Romagna (12%), in Veneto (11%), Lazio (10%), Toscana (9%) e Piemonte (9%). Per avere un'idea

della crescita della frequenza scolastica dei bambini stranieri negli ultimi 10 anni, è opportuno ricordare che nell'anno scolastico 1988-89, il totale degli alunni con cittadinanza non italiana era di 11.791 bambini (su una popolazione scolastica di 8 milioni e 600 mila), mentre oggi, nell'anno scolastico 2000-2001, gli alunni stranieri sono 140 mila (su una popolazione scolastica di 7 milioni e 600 mila). Non vi è alcun dubbio che nel nostro Paese i bambini immigrati siano una presenza significativa che interpella direttamente istituti, agenzie e servizi: dai reparti di maternità in ospedale agli asili nido di numerose città; dalle scuole per l'infanzia, alle scuole dell'obbligo, fino agli istituti superiori e alle Università.

2. I bambini dell'Islam

Fanno parte del nostro futuro anche i bambini dell'Islam. Per questo è importante conoscere più a fondo i loro bisogni culturali e spirituali. Nel 1998 si è tenuto a Modena un dialogo cristiano-musulmano dedicato proprio al tema *I bambini dell'Islam* (Angeli, Milano 2000).

ne e preparazione alla vita. Nell'ambito della famiglia l'educazione e la custodia dei bambini sono affidate alla madre, anche in caso di divorzio, fino all'età di sette anni, mentre al padre è delegata l'educazione religiosa. Per quanto riguarda le adozioni va invece precisato che il Corano non le permette (Sura 33, 4-5).

za"), troviamo, tra le molteplici richieste, anche le seguenti, riguardante più direttamente i bambini:

- l'accesso nelle scuole pubbliche delle ragazze musulmane che, con libero consenso, indossano il 'velo' (*chador*);
- l'educazione fisica in squadre separate, maschili e femminili; un menù puro, nelle mense sco-

- l'ingresso dell'Iman a scuola per lo studio del Corano e della religione islamica eventuali corsi di lingua araba;
- giustificazione delle assenze nel giorno del venerdì (e di altre festività annuali); revisione dei libri di testo nelle parti relative alla trattazione dell'Islam;
- libertà di istituzione di scuole autonome;

DIALOGO TRA LE CULTURE PER UNA CIVILTÀ DELL'AMORE E DELLA PACE

DAL MESSAGGIO DI GIOVANNI PAOLO II
PER LA GIORNATA DELLA PACE.

Nel passato le diversità tra le culture sono state spesso fonte di incomprensioni tra i popoli e motivo di conflitti e guerre. Ancor oggi, purtroppo, in diverse parti del mondo, assistiamo, con crescente apprensione, al polemico affermarsi di alcune identità culturali contro altre culture. (n.8)

Se tanto preoccupante è il radicalizzarsi delle

identità culturali che si rendono impermeabili ad ogni benefico influsso esterno, non è però meno rischiosa la supina omologazione delle culture, o di alcuni loro rilevanti aspetti, a modelli culturali del mondo occidentale (...), a forme di radicale individualismo. Si tratta di un fenomeno di vaste proporzioni, sostenuto da potenti campagne mass-mediali, tese a veicolare stili di vita, progetti sociali ed economici e, in definitiva, una complessa visione della realtà, che erode dall'interno assetti culturali diversi e civiltà nobilissime. (n.9)

Il dialogo tra le culture appare oggi particolarmente necessario, se si considera l'impatto delle nuove tecnologie della comunicazione sulla vita delle persone e dei popoli. (n.11)

Lo stile e la cultura del dialogo sono particolarmente significativi rispetto alla complessa problematica delle migrazioni, rilevante fenomeno

meno sociale del nostro tempo. L'esodo di grandi masse da una regione all'altra del pianeta, che costituisce sovente una drammatica odissea umana per quanti vi sono coinvolti, ha come conseguenza la mescolanza di tradizioni e di usi differenti, con ripercussioni notevoli nei Paesi di origine ed in quelli di arrivo. (n.12) In una materia così complessa, non ci sono formule "magiche"; è tuttavia doveroso individuare alcuni principi etici di fondo a cui fare riferimento. Primo tra tutti, è da ricordare il principio secondo cui gli immigrati vanno sempre trattati con il rispetto dovuto alla dignità di ciascuna persona umana. ... Si tratterà di coniugare l'accoglienza che si deve a tutti gli esseri umani, specie se indigenti, con la valutazione delle condizioni indispensabili per una vita dignitosa e pacifica per gli abitanti originari e per quelli sopraggiunti. (n.13)

Si calcola che le scuole italiane siano frequentate da oltre 25 mila bambini di religione musulmana. La prima osservazione da fare è che sarebbe sbagliato pensare che esista un prototipo di bambino musulmano. Anche l'Islam è plurale. I bambini dell'Islam sono portatori di visioni, prassi e comportamenti diversificati, ma esprimono anche tendenze e orientamenti omogenei molto sentiti dalle famiglie.

Del bambino parla la Dichiarazione islamica dei diritti dell'uomo, proclamata a Parigi, nella sede dell'UNESCO, il 19 settembre 1981 dal Consiglio islamico d'Europa. Nell'art. 19, §4 si afferma che ogni bambino ha il diritto che sua madre e suo padre gli assicurino al meglio la sua educazione, la sua istruzio-

Come è noto, nell'ambito musulmano sono state avanzate richieste di "Intesa" dall'Unione delle comunità ed organizzazioni islamiche d'Italia (UCOII), dalla Comunità religiosa islamica in Italia (COREIS) dall'Associazione musulmani italiani (AMI) e dal Centro islamico culturale d'Italia. Questo centro essendo stato riconosciuto come ente morale al momento in cui doveva essere edificata la moschea a Roma, costituisce l'unica entità islamica idonea per avviare le trattative con il Governo italiano. Il fatto che non abbia avanzato una propria proposta lascia intendere che voglia svolgere una funzione di mediazione tra le varie presentate. Se andiamo a leggere il testo provvisorio di piattaforma dell'Intesa (la cosiddetta "Boz-

lastiche (il rispetto della cosiddetta dieta antimafia);

- lo studio del Corano nell'ora di religione;

- altre richieste che non riguardano direttamente l'educazione dei bambini

3. Cosa pensano i bambini italiani degli stranieri?

Nel recente Rapporto Eurispes-Telefono Azzurro troviamo alcuni dati interessanti che ci aiutano a rispondere. Quando ai bambini si è posta la domanda "che cosa pensi degli stranieri?", l'opinione di oltre la metà di essi è risultata «una persona diversa da me in alcune cose», che possono essere il colore della pelle, la lingua, il costume, la religione. E', tuttavia, confortante apprendere che due intervistati su cinque reputano lo straniero uguale a sé e soltanto per il 4,1% lo straniero è una persona del tutto diversa.



dossier

Nel mantello di Arlecchino

Nel complesso l'idea che i bambini italiani hanno degli stranieri appare positiva, sebbene persistano giudizi di valore che in qualche modo ricalcano determinati preconcetti. Infatti, quando agli intervistati si è posta la domanda "cosa pensi degli stranieri?", se è vero che oltre la metà ha risposto che sono persone che ci fanno conoscere stili di vita differenti ed un quinto che rappresentano un arric-

sità (35,7%) a vincere di gran lunga sui sentimenti di paura (5,8%), diffidenza (7,5%), indifferenza (13,5%), pietà (3%). Il più delle volte sono gli adulti a caricare i figli di angosce ed insicurezze, ma se i bambini riusciranno a mantenere viva la curiosità, possiamo avere la speranza di un convivenza serena tra culture diverse. Tra gli aspetti di una cultura diversa capaci di incuriosire i bambini, la lingua risulta la più gettonata

PER I BIMBI L'INTEGRAZIONE È MIRAGGIO.

CENSIS: IN EUROPA IL 44% È PERDENTE A SCUOLA.

Roma. Una buona notizia, per esempio, è che l'80% degli italiani è disponibile a destinare risorse per eliminare lo svantaggio dei bambini immigrati nel nostro Paese. Una cattiva notizia, che quello svantaggio c'è ed è pesante, visto che oltre il 44% dei piccoli stranieri che frequentano le nostre scuole finiranno con un insuccesso, rispetto agli altri, a causa delle difficoltà linguistiche e di inserimento (con "un ritardo che varia da uno a tre anni relativamente al corso di studi"). È quanto viene fuori dalla ricerca condotta dal Censis nell'ambito del *Child immigration project* sui minori immigrati in Europa: un lavoro di ricerca e confronto durato tre anni in sette Paesi europei.

Eppure per gli stessi genitori dei 480 mila piccoli immigrati (il 31% nati in Italia) l'integrazione dei propri figli sembra essere una delle priorità: "per il 40%, infatti - scrive il Censis - viene persino prima del lavoro, della casa e del diritto al voto".

Ma intanto l'analisi del 1999 mostra che il 30% degli studenti stranieri delle scuole elementari, il 54% di quelli delle scuole medie e il 62% di quelli delle scuole superiori sono indietro di almeno due o tre anni rispetto ai loro compagni italiani.

L'incidenza complessiva dei bambini stranieri in Italia, specie se confrontata ad altri Paesi come Belgio, Francia, Gran Bretagna e Svezia (dove oscilla tra 10 e 14%) è decisamente bassa, attestandosi sull'1,4%. E la loro presenza viene considerata "appena percettibile" dal 43% degli italiani. Mentre nei giornali italiani la metà degli articoli che li riguardano "parlano in riferimento a temi di criminalità, abuso e povertà". (...) Manca "quasi del tutto l'attenzione alla loro vita quotidiana" e quindi "si contribuisce a produrre allarme e preoccupazione nella popolazione".

Per questo - sottolinea il Censis - la promozione di una cultura non discriminatoria attraverso la scuola, ed anche i mass media, viene suggerita come mossa strategica per affrontare lo svantaggio dei minori immigrati, ma anche per prevenire forme di malessere e conflitto sociale d'ordine etnico. (Pino Ciocciola, *Avvenire*, 19 Novembre 2000)



chimento per la nostra cultura, è anche vero che una bassa ma significativa percentuale (13,5%) ha risposto che gli stranieri tolgono lavoro agli italiani e l'8,2% che costituiscono un pericolo. E' quindi importante riflettere su come l'influenza degli educatori e degli adulti in genere indirizzi l'opinione dei bambini, la quale costituisce una delle principali poste in gioco in ogni relazione educativa.

Ma quali sentimenti suscitano gli stranieri nei bambini? A tale proposito, sono stati scelti sette aggettivi che potessero rappresentare e sintetizzare al meglio le sensazioni dei bambini. Coerentemente con le risposte date alla domanda precedente, è la curio-

sità (31,4%), seguita dalla storia (20%), dall'abbigliamento (15,3%) dalla cucina (12,7%) e dalla musica (10,3%); soltanto il 6,9% viene incuriosito dalle religioni diverse dalla propria. Gli intervistati del Nord, rispetto a quelli del Centro, del Sud e delle Isole, provano più diffidenza (9,6%), indifferenza (16,5%), paura (7%) e meno solidarietà (16,5%).

4. I principali disagi dei bambini stranieri

Tra i minori stranieri, come ha rilevato una indagine sul campo condotta dall'area sanitaria della Caritas di Roma, si riscontrano alcuni rilevanti segnali di disagio:

- la precoce separazione dal padre;
- la scarsa socializzazione con i coetanei connazionali;
- la difficoltà di integrazione evidenziata dalla scarsa conoscenza della lingua italiana;
- l'alto indice di affollamento abitativo;
- l'evasione scolastica.

Esistono le patologie del migrante e queste patologie interessano tutte le età. La letteratura relativa al disadattamento e ai disturbi psicofisici che ne conseguono è molto vasta. Si è tornato a parlare anche recentemente delle mutilazioni sessuali femminili (infibulazione, escissione), un dramma che sa-

rebbe ormai presente anche tra le piccole immigrate nel nostro Paese. Secondo le cifre fatte dal Dott. Aldo Morrone, responsabile del servizio di medicina preventiva delle migrazioni, presso l'ospedale S. Galliciano di Roma, le donne infibulate o escisse che vivono in Italia sarebbero tra le 20 e le 30 mila immigrate, e le bambine che sono a rischio di essere operate sarebbero 5.000.

L'età in cui viene generalmente praticata la circoncisione femminile è il sesto anno di vita. Sembra che anche medici italiani incomincino ad effettuare queste pratiche. Il fenomeno, tuttavia, rimane sostanzialmente sommerso.

dossier

Nel mantello di Arlecchino

In Italia non abbiamo ancora una legge precisa che proibisca le mutilazioni sessuali femminili, esiste comunque un quadro legislativo da cui si può dedurre ampiamente il divieto. Ad esempio: l'art. 32 della Costituzione (diritto alla salute); l'art. 5 del Codice civile, che vieta atti che procurino una diminuzione permanente dell'integrità fisica. Non è facile crescere come figli di immigrati. Alle difficoltà della doppia cultura, del doppio legame, si aggiungono altri fattori di emarginazione economico-sociale. Sembra dunque che le difficoltà maggiori per il bambino e l'adolescente immigrati non siano tanto quelle legate al disagio economico quanto piuttosto quelle relative al riconoscimento della propria identità, per non essere terreno di battaglia tra due appartenenze.

5. Il disagio scolastico

Grandi studiosi dell'infanzia, come ad esempio Vigotsky e Bruner, sostengono che lo sviluppo cognitivo di un bambino è strettamente collegato al senso di appartenenza alla propria comunità culturale e linguistica. Una chiave di successo nella costruzione di identità e nella strutturazione del pensiero è senza dubbio il mantenimento della lingua materna. Un tale compito dovrebbe vedere coinvolti principalmente le famiglie, le comunità degli stranieri e i centri interculturali, data l'obiettivo difficoltà della scuola a far fronte correttamente e con efficacia a questo problema. Spesso l'inserimento nella scuola risulta problematico perché bisogna capire e parlare una lingua sconosciuta; perché ti fanno cambiare la classe nel corso dell'anno; perché ti fanno uscire mentre c'è l'ora di religione; perché ti ritrovi con com-

pagni di classe più piccoli di te. Anche i bambini che sono nati in Italia ma sono figli di genitori immigrati, possono avere il problema della doppia appartenenza. Intorno a loro si parla italiano, ma essi non si sentono riconosciuti come italiani; si sentono trattati in modo diverso sia sul piano dei diritti civili sia su quello antropologico culturale; si sentono diversi dagli altri bambini o perché hanno la pelle di un altro colore o perché a casa loro mangiano cose diverse. Sono più poveri. A volte, perché sono diversi sono trattati male, presi in giro, emarginati,



offesi. Sono stranieri in casa loro, perché sono nati in Italia. Accade talora che la comunicazione degli insegnanti finisca involontariamente (ma di fatto) per svalorizzare ruoli e culture che sono importanti per la crescita equilibrata del bambino. Si pensi a frasi come queste: «Devi dire ai tuoi genitori di non farti parlare nella loro lingua, altrimenti l'italiano non lo imparerai mai!»; oppure: «Come

faccio a parlare con i tuoi genitori se loro non parlano l'italiano?». Per fortuna, gli insegnanti che ragionano in questo modo sembrano essere sempre di meno.

Le famiglie di solito non partecipano alla vita della scuola anche per l'impossibilità o difficoltà a comunicare in lingua italiana. A volte capita che sia lo stesso alunno a fungere da interprete tra genitori e insegnanti, esercitando un ruolo di mediatore linguistico, quando il mediatore culturale non c'è. Ma crescono i segnali preoccupanti sulle difficoltà di integrazione. La scuola dovrebbe essere più attenta alle diverse caratteristiche culturali, spirituali e comunicative dei bambini stranieri. È un compito difficile e richiede competenze pluridisciplinari. Studi e indagini molto accurate ci dicono che partendo dalla cultura di origine è possibile ri-

rico con compiti di sostegno. I bambini si ritrovano in una condizione di emarginazione, abbandonati a se stessi. Spesso il grado di integrazione viene misurato solo in base all'apprendimento e all'utilizzo della nuova lingua. Sicché, il ritardo scolastico più che una spia delle capacità di apprendimento degli studenti stranieri deve essere visto come un indicatore delle capacità e delle risorse educative del sistema scolastico. Secondo una ricerca condotta nella provincia di Vicenza, i dati sui ritardi e sulle bocciature dei bambini stranieri sono già preoccupanti.

Ben il 31% degli allievi stranieri nella scuola elementare, quasi il 67% nella media inferiore e più del 74% nella secondaria superiore sono in ritardo rispetto all'età anagrafica. In tutti i gradi scolastici la percentuale dei bocciati è più alta tra



levare nei bambini stranieri una **diversa percezione dello spazio urbano e modalità diverse di organizzare lo spazio** (il dentro e il fuori ad esempio). Ma queste problematiche possono apparire a tanti troppo sofisticate e astratte, se confortate con esigenze molto più quotidiane. Gli 'stranieri' quasi sempre vengono delegati a pochi insegnanti che se ne devono far ca-

gli alunni stranieri che tra quelli italiani: se nella scuola elementare lo scarto è contenuto tra il 97% di promossi italiani e circa il 94% di promossi stranieri, il divario aumenta nelle scuole medie dove a quasi il 94% del totale dei promossi italiani corrisponde l'84% degli stranieri. E gli abbandoni sono certo più alti, anche se mancano gli strumenti adeguati per rilevarli.

dossier

Nel mantello di Arlecchino

6. Un alfabeto per il dialogo tra le culture e le religioni

Vorrei richiamare l'attenzione su un grappolo di parole-chiave, di concetti-organizzatori, di categorie-ordinatrici del nostro normale modo di comunicare. Sono convinto che se troviamo un accordo preliminare sul significato da dare ad alcune parole fondative (se non altro nel senso che tornano a comparire in ogni ragionamento che facciamo) il dialogo potrà trarne giovamento. E precisamente: identità, differenza, modello di integrazione, verità, laicità dello Stato. Vi sarebbero anche altri concetti (reciprocità, cittadinanza ...) ma questi possono già bastare, per avere a disposizione un primo alfabeto del dialogo. Il mio obiettivo non è quello di offrire una inutile (in questa sede) trattazione sistematica, ma una provocazione per riflettere in una prospettiva di cambiamento e di risignificazione ai fini del dialogo.

a) Identità

Secondo alcuni osservatori, c'è nell'aria un uso strumentale e distorto del concetto di identità. Per questo bisogna **vigilare**. Non esiste una identità come **essenza originaria e monolitica**. L'identità è sempre un costrutto culturale, un processo aperto all'incontro, allo scambio, alla contaminazione. Bisognerebbe pertanto sorvegliare il modo in cui tanti educatori e operatori dell'informazione utilizzano il concetto di identità, perché si possono fare disastri. Spesso, infatti, lo schema sottostante è quello "noicentrico": noi/loro, noi contro loro. Appare invece importante coltivare un pensiero plurale anche per quel che riguarda la propria

identità. È preziosa a questo proposito la testimonianza di scrittori che vivono in prima persona la loro identità plurale. È il caso di Amin Maalouf (*L'identità*, Bompiani, 1999) che è contemporaneamente libanese e francese, arabo e cristiano melchita.

"In tutte le epoche ci sono state persone che hanno ritenuto che ci fosse una sola appartenenza fondamentale talmente superiore alle altre in ogni circostanza da poterla chiamare legittimamente 'identità'. Per gli uni la nazione, per altri la religione o la classe sociale. Ma basta far scorrere lo sguardo sui differenti conflitti che si svolgono attraverso il mondo per rendersi conto che nessuna appar-

tenenza prevale in maniera assoluta. Là dove gli uomini si sentono minacciati nella loro fede, è l'appartenenza religiosa che sembra riassumere la loro intera identità. Ma se ad essere minacciati sono il loro idioma materno e il loro gruppo etnico, allora si battono accanitamente contro i loro stessi correligionari. I Turchi e i Curdi sono ugualmente musulmani ma differenti per lingua; il loro conflitto è meno sanguinoso? Gli Hutu come i Tutsi sono cattolici e parlano la stessa lingua; ciò ha impedito loro di massacrarsi? Cechi e Slovacchi sono ugualmente cattolici; la cosa ha favorito la loro vita in comune? Tutti questi esempi per insistere sul fatto che se esiste, in ogni momento,

fra gli elementi che costituiscono l'identità di ciascuno, una certa gerarchia, essa non è immutabile, cambia con il tempo e modifica in profondità i comportamenti".

b) Differenza

Altra parola superinflazionata che vuol dire troppe cose è "differenza". Essa viene spesso usata indistintamente da alterità o da diversità. Il pensiero al femminile, in particolare, ne ha fatto un cavallo di battaglia: la differenza di genere. Questa dualità che non è disgiungibile dal concetto di maschio e di femmina - e dunque costitutiva della stessa identità sessuale della persona - ha portato a considerare la "relazione" come cen-

AMBITI DELL'ORIZZONTE INTERCULTURALE NEL CAMPO DELL'ISTRUZIONE / FORMAZIONE

Gli ambiti o nodi dell'educazione interculturale qui citati costituiscono i punti di attenzione, i selettori, in base ai quali rileggere la definizione delle pratiche educative della scuola dell'autonomia che pone a sfondo integratore del proprio P.O.F. l'orizzonte interculturale. Ogni ambito, in realtà, si presta a letture diverse a seconda che si operi nella logica

del paradigma-orizzonte oppure della logica pre-paradigmatica.

1. Identità, differenza e nuova cittadinanza
2. Dimensione mondiale dell'educazione
3. Dimensione europea dell'educazione
4. Razzismo, antisemitismo, pregiudizio
5. Minoranze interne
6. Varietà culturale e spazi urbani
7. Immigrazione ed emigrazione
8. Italiano come lingua 2
9. Multimedialità e linguaggi
10. Abitare l'emergenza
11. Il dialogo interreligioso
12. Adulti e famiglie
13. Saperi e ambiti disciplinari.

(G. P. Morelli - A. Tosolini, Commissione nazionale educazione interculturale)



trale e coestensiva ai concetti di identità e di differenza, i quali si danno soltanto insieme alla relazione e non prescindendo da essa. Autori di grande rilievo come E. Lévinas (*In principio è l'altro, non il soggetto*), e J. Kristeva (*Stranieri a se stessi*), hanno aiutato ad esplorare la complessità del problema, aprendo la strada ad ulteriori acquisizioni. Si è preso coscienza, ad esempio, che l'intera modernità europea appare viziata dalla **negazione della**

differenza, dei diversi volti dell'Altro che gli europei incontrano/occultano: moriscos arabi, ebrei marrani sefarditi, zingari, indios, neri schiavizzati, eretici-scomunicati, donne-streghe, persone omosessuali, malati di mente, ecc. Ovviamente, questo elenco così sbrigativo, senza i necessari "distinguo" rischia solo di fare confusione. Ma ha una sua utilità di esemplificazione. La lettura di autori come T. Todorov, E. Dussel, F. Rizzi, M. Foucault, L. Irigaray, ci darebbe le basi documentarie necessarie. Che cosa portiamo a casa? Che è mancata una cultura della differenza, una pedagogia dell'alterità. Il soggettivismo moderno è anche lo specchio del narcisi-

c) Modello di integrazione
Il concetto di integrazione non è facile da definire. Ne esistono diversi, già sperimentati in altri paesi (Stati Uniti, Francia, Inghilterra, Germania, ecc). Non bisogna fare confusione tra integrazione e assimilazione. Restare una "nazione", non significa sacrificare la pluralità delle appartenenze culturali e religiose. Che cosa si potrebbe fare, allora, per creare le condizioni di una corretta integrazione multietnica e multiculturale? Come osserva Giuliana Zincone, in Italia - con la legge del 1992 sulla cittadinanza - siamo andati controcorrente rispetto agli altri paesi europei. La nuova legge sulla cittadinanza ha aumen-

vrebbe quindi prevenire situazioni di emarginazione, frammentazione e ghettizzazione, che minacciano l'equilibrio e la coesione sociale, e affermare principi universali come il valore della vita umana, della dignità della persona, il riconoscimento della libertà femminile, la valorizzazione e la tutela dell'infanzia, sui quali non si possono concedere deroghe neppure in nome del valore della differenza". Osserva il Dottor Yahya Sergio Yahe Pallavicini, membro della Commissione ministeriale per l'educazione interculturale (COREIS), che "ci si dimentica a volte che l'attuale identità nazionale è senz'altro il frutto di molteplici apporti culturali e re-

za. Basta dunque, con una mentalità di possesso esclusivo e totalitario. Non "Cristo è tutto mio", ma "io sono di Cristo". Alla Verità non si addice uno schema possessivo e depositario. "La Verità non si impone che per la forza della Verità stessa" (Dignitatis Humanae). Sono interessanti le conclusioni del recente editoriale di "La Civiltà Cattolica" (Quaderno 3607, 7 ottobre 2000) su *Il cristianesimo e il problema della vera religione*, dove possiamo leggere quanto segue: "Affermando di essere la vera religione, il cristianesimo non afferma di avere la piena comprensione della verità religiosa. Esso raggiungerà tale pienezza, sotto l'azione dello Spirito Santo, soltanto



smo e dell'etnocentrismo europeo. Della sua pretesa superiorità, la stessa che era implicitamente contenuta nel "conosci te stesso", e dunque nell'oblio dell'alterità. A causa di questo "vuoto" ci troviamo ad ereditare un concetto negativo/limitativo di differenza, che viene percepita per lo più come ostacolo, come minaccia, come fonte di paura, talora come inferiorità. Il passaggio da compiere è difficile e avrà bisogno di tempi lunghi, prima di approdare ad una concezione più "empatica" della differenza, come valore, risorsa e diritto.

tato da 5 a 10 gli anni di residenza richiesti per poter fare domanda di naturalizzazione. Nel documento programmatico relativo alla politica sull'immigrazione nel territorio dello Stato (redatto a norma dell'art. della legge n. 40 del 6 marzo 1998) con il termine *integrazione* si intende: "Quel processo di non discriminazione e di inclusione delle differenze, quindi di contaminazione e di sperimentazione di nuove forme di rapporti e comportamenti nel costante e quotidiano tentativo di tenere insieme principi universali e particolarismi. Essa do-

ligiosi da parte di tutti coloro che hanno saputo trovare in Italia, nel corso dei secoli, un territorio di incontro e dialogo aperto alla collaborazione senza condizioni pretestuose di reciprocità o di demagogia pietistica dell'accoglienza".

d) Verità

Il concetto di Verità appare a tutt'oggi viziato da una mentalità possessiva. Non si deve dire: "Io possiedo la Verità", ma "la Verità possiede me". E' un rovesciamento di prospettiva che restituisce alla Verità tutta la sua luce e la sua trascenden-

alla fine dei tempi. Perciò, nel suo cammino storico, può essere aiutato da altri - e quindi anche dalle altre religioni - a comprendere e a vivere sempre più pienamente il mistero cristiano. Questo può avvenire nel dialogo interreligioso nel quale il cristianesimo, mentre presenta alle altre religioni le proprie ricchezze religiose, è aiutato dalle ricchezze religiose di queste a purificarsi dalle proprie manchevolezze, a rendersi conto dei propri limiti e ad approfondire e vivere in maniera più piena il dono della divina rivelazione, che ha il suo compimento in

Cristo, il quale è la luce che illumina ogni uomo e che col suo Spirito è presente e operante in maniera misteriosa ma efficace anche nelle persone che seguono le religioni non cristiane, affinché nella storia umana si compia il disegno universale di salvezza. Dio infatti 'vuole che tutti gli uomini siano salvi e giungano alla conoscenza della verità' (1 Tm 2, 4)".

e) Laicità dello Stato

È assolutamente urgente e necessario che nel nostro Paese cresca la sintonia e il consenso intorno ad **un'etica civile**, "un credo comune civile", laico, per usare un'espressione di J. Maritain (*L'uomo e lo Stato*). Ma è possibile questo in una società sempre più pluralista, che non conosce omogeneità nella concezione dell'uomo e della vita e che si trova di fronte a sfide nuove e radicali? Il futuro della convivenza possibile passa attraverso questo interrogativo. La parola 'laico' deriva dal greco *laos* (popolo) perciò nell'antichità greca i laici erano la massa della popolazione in quanto si distingueva da coloro che la



governavano. A cominciare dall'Alto Medioevo ci fu nella Chiesa un decadimento dei laici sot-

to il profilo culturale e spirituale, a tal punto che furono chiamati 'idiotae' e 'illiterati'.

Nei secoli XIII e XIV ebbe inizio quel processo che è noto con il nome di secolarizzazione. Si può dire che con l'Umanesimo e il Rinascimento si è avuta una forte laicizzazione della cultura. Successivamente, si ebbe anche una laicizzazione del diritto. Grozio ad esempio, nel XVII secolo affermava che il diritto naturale sarebbe valido anche senza l'esistenza di Dio. Hobbes, Spinoza e Rousseau, fanno dello Stato la fonte e il depositario di tutti i diritti dell'uomo. Ma nel 1864 Pio IX condanna la separazione tra lo Stato e la Chiesa, rigettandola nella proposizione 55 del Sillabo: *Eccelesia a statu statusque ab Eccelesia seiungendus est* (Si devono separare la Chiesa dallo Stato e lo Stato dalla Chiesa).

È dunque solo nel secolo ventesimo che nel pensiero cristiano, soprattutto per merito di J. Maritain una riflessione approfondita sul problema della laicità e la distinzione tra laicità e laicismo. Con l'affermazione dell'autonomia del mondo e delle realtà

temporali la fede cristiana ne afferma la laicità, rigettando ogni integralismo religioso. Inequivocabile è l'affermazione del Concilio Vaticano II: "La comunità politica e la chiesa sono indipendenti e autonome l'una dall'altra nel proprio campo" (*Gaudium et Spes*, n. 76). Secondo Gian Enrico Rusconi: "Nella congiuntura politica culturale che si sta delineando la distinzione tra laici e cattolici diventa più importante di quella tra sinistra e destra (*Laici e Cattolici oggi*, in *Il Mulino*, n. 388, marzo-aprile 2000, 209-224). Veramente drastica e inquietante appare la posizione che ha assunto Ernesto Galli Della Loggia nei confronti della società multiculturale. "Penso che una società del genere - sostiene Galli Della Loggia - non possa esprimere nessuna idea di bene pubblico, nessuna direzione collettiva, non possa andare, cioè, aldilà di una gelida democrazia procedurale. Una società multiculturale, a pensarci bene, sarebbe quasi un'espressione parossistica di quella società atomistica liberale che mi pare non sia mai piaciuta al pensiero cattolico. Una società multicultu-

Filo di Arianna per il Labirinternet

a cura di Carlo Baroncelli

<http://www.academie-universelle.org/pres.htm>
Si tratta del sito dell'**Accademia universale delle culture**, fondata a Parigi nel 1992 dal premio Nobel per la pace Elie Wiesel con gli auspici del Presidente della Repubblica francese. I suoi membri (premi Nobel per la pace, per la letteratura, per la medicina, per l'economia, scrittori, intellettuali, giuristi, artisti...) sono tutti impegnati nella lotta per affermare la democrazia e i diritti umani. L'obiettivo principale dell'Accademia è

quello di riflettere in termini etici sull'avvenire del mondo, cercando di individuare e di suggerire delle modalità di azione contro l'intolleranza, la xenofobia, il razzismo, l'antisemitismo, la discriminazione di genere. Gli interlocutori privilegiati dall'Accademia sono tutte le agenzie educative, della cultura e della comunicazione. Il sito ospita un **Manuale interattivo** (<http://www.academie-universelle.org/manuel/manuell.htm>), sui temi della diversità culturale, curato da Jacques Le Goff (aspetti storici dell'intolleranza) e da Umberto Eco (aspetti del linguaggio, nozioni base...). Il Manuale è arricchito da sezioni con esempi, esercizi, citazioni, ma attenzione, alcune sezioni non sono ancora attive.

<http://www.onuitalia.it/calendar/race2004.html>
Dal 31 agosto al 7 settembre 2004 si terrà a Durban (Sud Africa), la **Conferenza mondiale contro il razzismo, la discriminazione razzia-**

le, la xenofobia e l'intolleranza. Nel sito [onuitalia.it](http://www.onuitalia.it) è possibile trovare la *Dichiarazione sulla tolleranza e la diversità: una prospettiva per il ventunesimo secolo*, firmata il 9 ottobre 2000 da 58 Paesi.

La Commissione delle Nazioni Unite sui Diritti Umani agisce come Comitato Preparatorio per la Conferenza Mondiale. L'obiettivo del processo preparatorio è di accrescere la consapevolezza dell'opinione pubblica sul razzismo e sulla discriminazione razziale nel mondo e di concentrarsi sull'azione necessaria a combatterli.

http://www.cestim.org/lezioni_islam/cristianesimo.htm

A questo indirizzo troviamo il **Centro Studi Immigrazione di Verona**.

rale, come tale, è infatti la traduzione della molteplicità atomistica delle culture, affidate appunto a procedure di convivenza. Sarebbe ben difficile, infatti, potersi trovare d'accordo su obiettivi comuni a tutta la società" (in *"Migrazioni e Progetto culturale"*, Atti del Simposio, 1999, p.27). Ora, se volgiamo passare dalle identità separate alla comunità plurale bisogna fare i conti con queste posizioni culturali molto diffuse nell'opinione pubblica, sia laica che religiosa. Lo scontro dialettico è in corso.

7. Una mappa di impegni e proposte

Che cosa si è fatto o si sta facendo nel nostro Paese, per l'accoglienza di bambini/e che sono venuti a vivere tra noi e molti dei quali sono nati nelle nostre città? I progetti e le iniziative in corso sono veramente molti. Basterebbe pensare alla *Legge 285*, all'*Osservatorio nazionale per l'Infanzia* (in particolare il *Piano di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2000-2001*, approvato

dal Consiglio dei ministri nella seduta del 2 giugno 2000), all'*ACNUR* (Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati), al *CIR* (Consiglio Italiano per i Rifugiati), all'*Opera Nomadi*, al *Telefono Azzurro*, al *Telefono Arcobaleno*, ecc... Riportiamo una mappa di alcuni impegni istituzionali già assunti e delle "buone pratiche" che vengono sperimentate da tante realtà con finalità educative.

a) Applicare le disposizioni di legge

La legge n. 40 del 6 marzo 1998 riguardante l'immigrazione, all'art. 36, assume alcuni impegni precisi. 1. I minori stranieri presenti sul territorio sono soggetti all'obbligo scolastico; ad essi si applicano tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione della comunità scolastica. 2. L'effettività del diritto allo studio è garantita dallo Stato, dalle Regioni e dagli Enti locali anche mediante l'attivazione di appositi corsi ed iniziative per l'apprendimento della lingua italiana. 3. La comunità scola-

stica accoglie le differenze linguistiche e culturali come **valore** da porre a fondamento del **rispetto reciproco**, dello **scambio tra le culture** e della **tolleranza**; a tal fine promuove e favorisce iniziative volte all'accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua di origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni.

b) Prevenire l'intolleranza

Come dice il CNPI nella *Pronuncia* del 23 aprile 1992: "Bisogna evitare che rigidità mentali e fantasmi di varia origine facciano evolvere le legittime differenze personali e culturali, etniche e religiose, linguistiche e territoriali, in chiusure di tipo localistico o nazionalistico o addirittura in processi di intolleranza razzistica, che sono tanto più frequenti quanto più culturalmente superficiali e psicologicamente fragili sono le persone colpite da queste sindromi".

c) Promuovere l'educazione interculturale

► Stabilire collegamenti e collaborazioni con le "Reti Territoriali" in particolare con i centri interculturali e le associazioni

degli immigrati e con i mediatori culturali.

► Attuare l'azione pedagogica interculturale come "nuova normalità dell'educazione" (la via ordinaria di fare scuola nella società plurale) e non come una anacronistica e fuorviante pedagogia per gli stranieri.

► Ridefinire le discipline scolastiche in una prospettiva di interculturalità.

► Elaborare un *Vademecum* per l'accoglienza di bambini/e e un Pronto Soccorso Linguistico.

► Predisporre la traduzione in altre lingue di materiali informativi utili alle famiglie dei bambini immigrati (il "Pof", la Carta dei servizi, la stessa pagella/scheda di valutazione).

► Assicurare l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua per i bambini immigrati senza cancellare la lingua madre. Infatti il mantenimento della propria lingua (la lingua degli affetti), aiuta a risolvere il problema della incomunicabilità verbale e, nel contempo, facilita l'apprendimento di una seconda lingua; rafforza l'autostima, favorisce lo sviluppo dell'identità e crea un ponte tra le culture.

Si tratta di un sito molto interessante e ricchissimo di materiali, informazioni, dati statistici, schede tematiche, normativa...

In particolare segnaliamo le sezioni dedicate a mostre e materiali didattici, ai testi per il dibattito e alle schede tematiche.

Nella sezione dei materiali didattici troviamo, tra le altre cose, un *Corso di introduzione all'Islam*, un *Glossario dell'educazione interculturale*, *Schede critiche su frasi fatte e luoghi comuni sugli immigrati*, oltre a molti altri collegamenti ad altri Centri che si occupano di immigrazione e intercultura, (vedi in particolare le pagine della Direzione didattica di Pavone Canavese: www.pavonerisorse.to.it/intercultura/). Un sito tutto da esplorare e "usare".

www.geocities.com/researchtriangle/4515/index.html

Qui troviamo una serie di **fiabe e testi di canzoni contro l'intolleranza, il razzismo e l'antisemitismo**. L'Autore, Italo Notarstefano vive a Napoli, dove è nato nel 1947 e, anche se non ha la barba, somiglia ad un folletto: "E' un fatto molto simpatico che un elfo abbia scritto favole. Il guaio, invece, è quando gli orchi scrivono e parlano di violenza, di razzismo, di intolleranza. Un elfo ha provato qui a fare qualcosa, ma si sa, gli elfi non hanno peso". Non lo crediamo: tanti piccoli elfi possono alla fine avere la meglio e contrastare le voci potenti e sguaiate di tutti gli orchi in circolazione.

<http://www.arab.it>

Sito che si interessa di **cultura e scienze sociali ed economiche del mondo arabo e di quello italiano**. Si propone come strumento uti-

le per approfondire gli argomenti che orbitano intorno a questi due mondi. Tra le sezioni presenti, segnaliamo quelli relativi ad *Arte e Cultura* (la lingua e l'alfabeto arabi, favole dal mondo arabo, Presenza degli arabi in Italia), *Immigrazione* (raccolta di normativa e articoli), *Islam* (note storiche, appunti sul Corano, traduzioni interpretative, Centri culturali islamici in Italia). Non possiamo, infine, non segnalare la rubrica *Per non piangere*, dove vengono raccolte vignette che varie testate nazionali e internazionali hanno dedicato al tema dell'immigrazione, "per sorridere ma anche riflettere": operazione quanto mai meritoria.

dossier

Nel mantello di Arlecchino

► Sperimentare metodologie innovative per fare interculturalità. Si pensi ai vari metodi: autobiografico, narrativo, decostruttivo, comparativo, del decentramento, ludico, dei punti di vista, dei gesti (cittadinanza attiva), dei personaggi-ponte (il drago, il furbo sciocco, il lupo, i folletti...) ecc..

► Continuare a diffondere percorsi di educazione interculturale che hanno per tema: i nomi propri, la cucina multietnica (il cibo, i piatti), le feste, i riti, il calendario, i giochi, i racconti, le fiabe, il viaggio come metafora dell'incontro e della scoperta.

► Creare uno scaffale multietnico, sia di libri che di video. Tra i libri si tenga conto anche di quelli bilingue e di quelli realizzati con la tecnica pop-up per i più piccoli (per es., *La Medina di Tunisi*, Jaca Book); tra i video particolarmente efficaci sono i cartoni animati (per es., *La Gabbianella e il Gatto*, di Enzo D'Alò) e i film di animazione (come *Kirikù e la strega Karabà*, di Michel Ocelot).

► Realizzare un lavoro educativo sui pregiudizi e gli stereotipi, sia nella conversazione ordinaria che nei mass media e nei libri di testo.

► Operare per il superamento dello schema noi-centrico (noi-contro loro...).

► Educare alla gestione non violenta dei conflitti.

► Far conoscere la teoria delle intelligenze multiple (Howard Gardner). Ecc

Per (non) concludere

In questo modo la scuola si impegnerà ad educare le nuove generazioni ad abitare il pluriverso e a vivere la propria identità non in una logica di separatezza o di contrapposizione, ma secondo quella dinamica dialogica che è il presupposto di ogni comunità plurale... ■

PER L'APPROFONDIMENTO

Caritas di Roma, *Immigrazione - Dossier statistico 2000*, Anterem, Roma, 2000

Oltre ad un quadro demografico generale, il rapporto, coordinato da Franco Pittau, presta particolare attenzione ai riferimenti a carattere internazionale ed europeo, all'inserimento socio-culturale-religioso, al mondo del lavoro e ad alcuni contesti territoriali (Roma e Lazio, Milano e Lombardia, Toscana, Puglia). Si rileva che, pur non disponendo ancora di un sistema di rilevazione e monitoraggio completo, il Ministero della Pubblica Istruzione si sta "avvicinando ad un obiettivo di conoscenza della presenza degli alunni stranieri nella scuola italiana".

I.S.MU, *Insieme a scuola. Alunni stranieri e attività interculturali nelle scuole della Lombardia - Seconda indagine*, Quaderni I.S.MU, Milano, 2000

Dopo una prima rilevazione nell'anno scolastico 1995/1996, questa seconda indagine relativa allo scorso anno scolastico coordinata dalla professoressa Besozzi registra un raddoppio delle presenze di alunni stranieri nelle scuole della Lombardia (che conta da sola il 25% della popolazione scolastica straniera in Italia). Oltre ad una serie di dati statistici il lavoro passa in rassegna alcune "strategie vincenti della scuola multietnica": progetto formativo complessivo d'istituto; contesto locale come interlocutore e risorsa; coinvolgimento delle famiglie; misure volte a sostenere la motivazione all'apprendimento, il conseguimento dell'obbligo scolastico, la realizzazione dell'obbligo formativo.

Caritas Italiana e Fondazione E.Zancan, *La rete spezzata - Rapporto su emarginazione e disagio nei contesti familiari*, Feltrinelli, Milano, 2000

Il rapporto dedica il suo primo capitolo al tema dell'immigrazione: "Fra memoria e progetto. Strutture, relazioni, bisogni delle famiglie immigrate" (con articoli di Franco Pittau, Antonio Perotti e Graziella Favaro).

Enrico Pugliese (a cura di), *Rapporto immigrazione. Lavoro, sindacato, società*, Ediesse, Roma, 2000

Il rapporto include numerosi interventi (Bonifazi, Sabatino, de Filippo, Orientale Caputo, McBritton, Garofalo, Mottura, Gueye, Carchedi, Vitiello, Morlicchio) ed è il principale strumento di comunicazione sul mondo dell'immigrazione dell'Osservatorio Ires (CGIL), promotore di studi e ricerche sindacali: "sta emergendo una certa tendenza alla stabilizzazione, della quale l'espressione più evidente sono i trasferimenti familiari".

Marco Martiniello, *Le società multietniche. Diritti e doveri uguali per tutti*, il Mulino, Bologna, 2000

Professore di scienze politiche all'Università di Liegi (Belgio), Martiniello illustra le esperienze di vari paesi nel darsi regole valide per la convivenza in una società multiculturale, affermando la necessità di non rinunciare all'unicità delle regole, garantendo al contempo diritti individuali forti per tutti.

E INOLTRE:

AA.VV., *Il bambino tra reale e virtuale*, La Scuola, Brescia 1999.
Ben Jelloun T., *Il razzismo spiegato a mia figlia*, Bompiani, Milano 1998.
Bernardi U., *La babele possibile. Per costruire una società multietnica*, Angeli, Milano 1996.
Besozzi E. (a cura), *Crescere tra appartenenza e diversità*, Angeli, Milano 1999.
Callari Galli M., *Antropologia per insegnare*, B. Mondadori, Milano 2000.
Cammiletti E., Castelnovo A., *L'identità multicolore. codici di comunicazione nella scuola dell'infanzia*, Angeli, Milano 1994.
CDG (Cordinamento Genitori Democratici), *Il bambino colorato*, Tecnodid, Napoli 1991.
Demetrio D., Favaro G., *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
Eurispes - Telefono Azzurro, *Primo rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e della preadolescenza*, Roma 2000.
Favaro G., Colombo T., *I bambini della nostalgia*, Mondadori, Milano 1993.
Favaro G. (a cura), *Bambine e bambini di qui ed altrove*, Guerrini e Associati, Milano 1998.
Garcea E., *La comunicazione interculturale*, Armando, Roma 1996.
Giovanni G., *Allievi in classe, stranieri in città*, Angeli, Milano 1998.
Giusti M., *Educazione interculturale nelle scuole di base*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- *Una scuola, tante culture*, Fatatrac, Firenze 1996.
Gobbo F., *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nella società complessa*, Carocci, Roma 2000.
Lodi D., Micali Baratelli C. (a cura), *Una cultura dell'infanzia*, NIS, Roma 1997.
Maalouf A., *L'identità*, Bompiani, Milano 1999.
Morrone A., *Il bambino straniero e il pediatra*, in AA.VV., *Salute e società multiculturale*, Cortina, Rm 95.
Nanni A., *Educare alla convivialità*, EMI, Bologna 1994.
- *L'educazione interculturale oggi in Italia*, EMI, Bo, 98.
- *Una nuova paideia. Prospettive educative per il XXI secolo*, EMI, Bologna 2000.
Nigris E., *Ecologia della differenza*, Junior, Bergamo 96.
Nigris E., Ricci A., *Bambini zingari a scuola*, Junior, Bergamo 1995.
Kymlicka W., *La cittadinanza multiculturale*, il Mulino, Bologna 1999.
Pallotti G., *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Guerrini, Milano 1999.
Perrotta A., *Bambini immigrati*, Datanews, Roma 1991.
Regione Emilia Romagna, *A scuola con... Vademecum per l'accoglienza delle bambine e dei bambini nei servizi educativi per l'infanzia*, Giunti, Firenze 1996.
Remotti F., *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari 1996.
Roveda P., *Aggressività e interculturalità*, La Scuola, Brescia 1999.
Ruggiero M. A., *Ascoltare l'infanzia*, Seam, Roma '99.
Sigillino I. (a cura), *L'Islam nella scuola*, Angeli, Milano 99.
- (a cura), *I bambini dell'Islam*, Angeli, Milano 2000.
Susi F. (a cura), *L'interculturalità possibile*, Roma, Anicia 1995.
Tabet P., *La pelle giusta*, Einaudi, Torino 1998.
Tonucci F., *La città dei bambini*, Laterza Roma-Bari '96.
Unicef, *Aperti sesamo. Percorsi di lavoro per la scuola dell'infanzia*, Roma 2000.
Zincone G. (a cura), *Rapporto (Primo e Secondo) sull'integrazione degli immigrati in Italia*, il Mulino, Bologna 2000.



Un progetto di educazione interculturale nella scuola elementare

Con il presente articolo desidero portare a conoscenza il **Progetto Intercultura**, un'esperienza che ha toccato il modo di fare educazione interculturale nella scuola elementare di Via Vigevano a Milano e che, in alcuni momenti educativi, ha coinvolto, intrecciando il Progetto Continuità, anche la scuola materna. Si tratta di un progetto ministeriale di sperimentazione didattica avviato nel 1993 e conclusosi nel giugno 2000, con l'entrata in vigore dell'Autonomia Scolastica.

di LUISA FRESSOIA

Un'esperienza di 5 anni

Questo Progetto Intercultura, quale progetto ministeriale di sperimentazione didattica, ha lavorato quotidianamente a livello di progettualità di scuola e di Circolo Didattico dal 1993, quando l'educazione interculturale stava nascendo, mettendo in cam-

po quanto in ambito scientifico si andava progressivamente riflettendo ed elaborando.

Non è la novità l'aspetto che oggi colpisce, bensì l'impegno costante e la coerenza tra l'elaborazione dei principi teorici e la traduzione di questi nelle classi e nel territorio nel corso dei diversi anni in cui il progetto ha operato. Con i bambini e con le famiglie, attraverso una costante azione formativa che ha coinvolto anche gli adulti, si sono

andate attivando le iniziative a carattere interculturale, integrate nella vita della scuola in direzione di un progetto educativo unitario.

Contesto multietnico

La scuola di V. Vigevano è inserita in un quartiere del centro città, caratterizzato da una diminuzione della popolazione

scolastica e allo stesso tempo da una proporzionalmente crescente presenza di bambini stranieri provenienti dalle più diverse realtà culturali.

Lo scorso anno scolastico le nazionalità presenti erano 12 (i bambini filippini e cinesi quelli più numerosi), con una percentuale di alunni stranieri nella scuola dell'11%, anche se una buona parte di questi bambini è nata in Italia e possiede diversi gradi di competenza della lingua italiana, ma una scarsa consapevolezza della propria cultura d'origine.

Il progetto ha lavorato pertanto in una prospettiva di *successo formativo* e di *prevenzione del disagio scolastico*. Gli interventi sono stati mirati a creare condizioni perché tutti i bambini, autoctoni e stranieri, potessero partecipare alle attività in classe e nella scuola come *soggetti attivi*, così come alle iniziative nel territorio, sviluppando senso di appartenenza. Lo scopo



dossier

Nel mantello di Arlecchino

era quello di superare la marginalità di cui soffrono frequentemente i bambini stranieri in classe. Questo è stato possibile attraverso esperienze di confronto con l'altro, con i diversi punti di vista, e di ricerca condivisa dei significati attribuiti all'esperienza stessa.

Attivazione di un processo

Si è trattato di un lavoro paziente e capillare che è partito di volta in volta dalle esigenze e dalle risorse presenti nella classe o individuandone altre disponibili nel territorio. I percorsi non sono dunque nati co-

PROSPETTIVA PEDAGOGICA DENTRO I CONTENUTI SCOLASTICI

In tale prospettiva, l'educazione interculturale ha potuto accompagnare lo sviluppo dell'azione didattica, articolandosi durante il corso dell'anno scolastico. Non come disciplina giustapposta alle altre o evento eccezionale, ma come prospettiva pedagogica capace di influire su più aspetti dell'attività quotidiana scolastica. Il nostro lavoro ha permesso di dare corpo ad una *pedagogia della reciprocità*, in grado di incidere inoltre anche sul piano dei contenuti scolastici. Dallo scambio tra i soggetti portatori di culture diverse nascono nuove conoscenze e nuovi stimoli, in grado di apportare cambiamenti negli stili relazionali, generando disponibilità ad ascoltare e ad accogliere il messaggio e la cultura dell'altro.

Modalità di accordo e negoziazione

Ricerca modalità di accordo e di negoziazione è la prospettiva pedagogica entro cui si sono articolati gli interventi nelle classi. Negoziazione rispetto ai significati da assegnare a contenuti e modalità relazionali; negoziazione che si realizza, in una dimensione dialogica, nell'incontro con la diversità, nel confronto (saper riconoscere la diversità), nello scambio (creare le condizioni perché le diversità interagiscono). I diversi passaggi che scandiscono il rapporto con la diversità, sono stati vissuti dai bambini stranieri e autoctoni nei percorsi didattici elaborati in sede di organo collegiale, il Consiglio di Interclasse o di Classe, il quale ha individuato, all'interno della programmazione educativa, quegli aspetti di reciprocità da sviluppare tra i bambini della classe, insieme agli aspetti di differenza e di comunanza culturale da riconoscere e da valorizzare.

me "pacchetto preconstituito", ma come attivazione di un processo che d'un lato ha favorito l'incontro tra le diversità individuali e culturali, fonte di arricchimento reciproco, e dall'altro ha posto al centro dell'azione educativa le dinamiche relazionali realizzatesi tra i bambini e l'insegnante. Creando un clima di apertura e di ascolto, gli alunni con particolare difficoltà sono riusciti, in tale prospettiva di lavoro didattico, a dare un proprio contributo sviluppando *modalità di lavoro e di relazione collaborative*. I genitori hanno seguito con interesse e, in alcune occasioni, hanno partecipato con entusiasmo alla realizzazione di iniziative a carattere educativo. I genitori stranieri in particolare sono stati coinvolti in più situazioni nella stessa attività della classe, contribuendo allo sviluppo dell'unità didattica in corso con i propri contenuti, quelli del proprio paese d'origine, offrendo agli alunni e agli insegnanti infor-



Struttura a rete

Altro aspetto significativo del nostro progetto è la struttura a rete attraverso cui si sono articolati gli interventi, conferendo un carattere complesso e sistemico alla dimensione progettuale della scuola, facendo dialogare le proposte educative



mazioni originali e sviluppando nuove conoscenze.

Percorsi didattici diversificati

I percorsi di didattica interculturale elaborati e realizzati con i bambini sono risultati ogni volta diversi, perché diversi è ogni contesto di classe.

Hanno mirato al superamento degli stereotipi, hanno sviluppato temi riguardanti il cibo, i giochi nel mondo, le feste; si sono rivolti alla lettura, creazione e interpretazione di storie, di fiabe provenienti dai diversi contesti culturali, arricchendo la programmazione educativa e "rileggendo" gli ambiti disciplinari in una prospettiva interculturale.

La Biblioteca Interculturale, costruita nell'ambito dello stesso progetto con il sostegno finanziario del Consiglio di Zona, è stata uno strumento prezioso per la realizzazione di tali percorsi didattici.

che ne hanno costituito l'offerta formativa.

Alcune iniziative hanno riguardato specifiche classi, altre hanno coinvolto l'intera scuola, o il Distretto Scolastico, come nel caso della mostra interattiva itinerante, "Gli Altri siamo Noi", proposta dalla ONG "Pace e Dintorni", che la scuola ha ospitato e offerto al territorio.

Le suggestioni, l'esperienza, i temi della mostra sono poi divenuti oggetto di riflessione e di indagine sugli stereotipi, sulle strategie attraverso cui si realizzano discriminazioni, sui pregiudizi che condizionano i nostri comportamenti, ma anche sulle forme di reciprocità e di cooperazione che gli individui sono capaci di realizzare.

Le attività hanno coinvolto i bambini, i genitori e gli stessi insegnanti, così che l'esperienza ha permeato lo svolgimento dell'intero programma relativo all'ambito antropologico.

Pedagogia Narrativa Interculturale

La narrazione e l'approccio autobiografico è un aspetto essenziale della metodologia didattica scelta. Molteplici sono gli sviluppi che il pensiero narrativo favorisce nei processi di apprendimento-insegnamento, nel rispetto delle differenze individuali e culturali. Ne cito alcuni che sono frutto soprattutto delle riflessioni nate dal lavoro prodotto in seno alla Libera Università dell'Autobiografia.¹

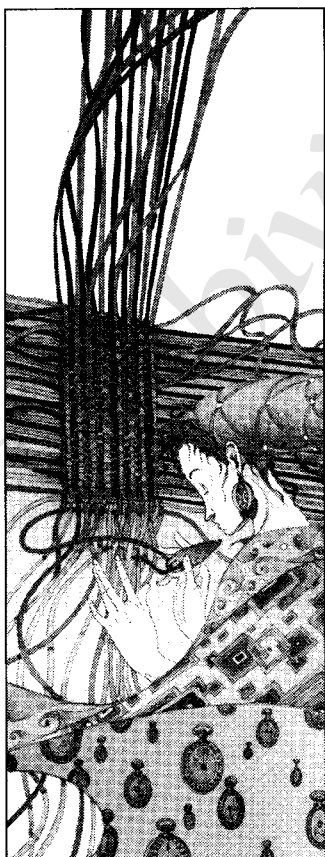
La narrazione è uno strumento di ascolto di sé e dell'altro. Raccontare storie, le proprie storie di vita, attraverso i frammenti delle esperienze, permette a tutti i bambini, anche a quelli che provengono da lontano, di diventare protagonisti del pro-

prio processo formativo, e di dare voce alla propria cultura nei tempi e nella forma che sono loro propri.

Raccontare e ascoltare le esperienze proprie e altrui, significa imparare a guardarle con significativa distanza; permette cioè al bambino di addentrarsi in una dimensione metacognitiva, la quale genera nuove connessioni e nuovi significati che, negoziati, divengono più facilmente condivisi. Raccontare sollecita il bambino straniero, ma anche il bambino autoctono, parlare, quindi a ricercare una maggiore competenza comunicativo-linguistica. Guardare da lontano i fatti della propria vita significa, ancora, contribuire a riordinare la propria storia e la propria identità; comporta assegnare importanza a ciò che il bambino pensa, immagina, o desidera, quindi produce maggiore autostima. Significa, infine, lavorare sull'integrazione della differenza, su un piano alto di attività didattica rivolta a tutti i bambini, stranieri e autoctoni, e insieme di contributo alla ricerca mirata ad una definizione di pedagogia e di didattica interculturale. ■

¹La Libera Università dell'Autobiografia è un'Associazione Culturale istituita da Duccio Demetrio e da Saverio Tutino che ha sede ad Anghiari (AR). Promuove e realizza la formazione di tutti coloro che intendono dedicarsi allo studio teorico e metodologico delle proprie e altrui storie di vita per finalità educative, sociali, terapeutiche e culturali.

Luisa Fressoa è consulente e formatrice di pedagogia interculturale. Ha collaborato a ricerche-azioni su esperienze interculturali nella scuola con l'Università di Milano e di Perugia. È stata membro del Comitato Scientifico del progetto europeo "Conoscersi con i libri". È socia della Libera Università dell'Autobiografia.



Alunni stranieri. Un'esperienza alle medie

di MARINELLA CIGOLINI

La presenza di alunni stranieri nelle scuole dell'obbligo ha posto in evidenza il discorso sulla loro accoglienza e integrazione. In questo Brescia non è eccezione. Due sono gli aspetti fondamentali: l'inserimento degli alunni stranieri è un **PROBLEMA**, perché mancano mezzi, bisogna rivedere il proprio metodo di insegnamento, si rallenta il programma...; è una **RISORSA**, perché permette un arricchimento di cultura, un'apertura al mondo, una formazione più profonda e completa.

Esperienze di attività interculturali

Nell'anno scolastico 1998/99 e 1999/2000, nella Scuola Media "Gerolamo Romanino" di Brescia sono stati attuati diversi progetti legati all'inserimento degli alunni extracomunitari. 1) Il progetto "INSIEME" prevede momenti diversi di intervento, facendo riferimento in particolare a tre parole-chiave: accoglienza, alfabetizzazione, cambiamento. 2) Il progetto "SORRISO" del Comune di Brescia, triennale, prevede l'inserimento nell'anno scolastico 1998/99 di facilitatori linguistici e, negli anni scolastici successivi, l'inserimento di operatori culturali per coprire la domanda di collegamento funzionale tra istituzioni scolastiche, famiglie e campi nomadi. 3) Il progetto "PUZZLE", in collaborazione con i Centri di Aggregazione Giovanile e con il Comune di Brescia, biennale, prevede il coinvolgimento di alcune classi in attività di animazione per la conoscenza del quartiere, l'integrazione e il superamento di alcuni disagi. 4) Nel corso dell'anno si sono effettuati anche incontri sull'integrazione ed il superamento dei pregiudizi e degli stereotipi in collaborazione con lo SVI, e sul lavoro minorile con la Coop Lombardia, con giochi di animazione, riflessioni e coinvolgimento personale. E' stata inoltre attuata una collaborazione con l'Università Cattolica di Brescia - Dipartimento di Pedagogia per il tirocinio legato ad un corso di formazione per l'Intercultura.



dossier

Nel mantello di Arlecchino

Un CD-rom: I bambini nel mondo

La III^a Media della G. Romanino - 24 alunni di cui 9 figli di immigrati da 5 paesi diversi (Pakistan, Cina, Estonia, Angola e Gana) - ha realizzato un Cd-rom intitolato **"INSIEME PER FAR TORNARE IL SORRISO: i bambini nel mondo"**. Il CD propone un viaggio ipertestuale nel



mondo dell'infanzia attraverso un confronto tra la situazione che i ragazzi vivono e la situazione nei Paesi in via di sviluppo per un approccio all'educazione interculturale.

Obiettivi

La classe in questione si proponeva:

- conoscere la situazione dell'infanzia e della preadolescenza nel mondo, in particolare riguardo a violenza e sfruttamento: lavoro minorile, prostituzione, violenza e abusi fisici, psicologici, sessuali, guerra e problema delle mine;
- conoscere la situazione dei bambini e dei ragazzi nel mondo, riguardo a: gioco, scuola/alphabetizzazione, alimentazione/problema della fame;
- Conoscere i documenti ufficiali: Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo - ONU - 20 novembre 1959; Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia - ONU - 1989; "Disposizioni per la promozione di diritti e di op-

portunità per l'infanzia e l'adolescenza", Legge 28 agosto 1997 - n°285 (Legge Turco); Legge sul turismo sessuale n° 269 del 1998 - Congresso mondiale di Stoccolma 1996 sullo sfruttamento sessuale dei minori; Legge 6 marzo 1998 - n°40: "Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero"; Global march (contro il lavoro minorile); "Carta di intenti" 16 aprile 1998 tra Governo italiano, Ministero della Pubblica Istruzione, imprenditori e sindacati (disagio e abbandono scolastico); Trattato di Ottawa contro le mine antiuomo; DPR n° 369 - 1998 - "Osservatorio per l'infanzia e l'adolescenza" - Gazzetta Ufficiale n° 250 - 26 ottobre 1998.

Tecniche usate

Abbiamo fatto ricorso a varie tecniche, non escludendo la possibilità che ci è stata offerta di alcuni incontri. Tra le tecniche ricordiamo: brainstorming, cooperative learning, ricerca / analisi, discussione. Molto ci hanno aiutato gli Incontri:

- con immigrati: mediatori linguistici, genitori degli alunni;
- con la Coop Lombardia e la Coop "Pandora" nell'ambito del Progetto Tam Tam del Comune di Brescia sul lavoro minorile;
- con Franco Masserdotti, vescovo *comboniano*, bresciano di origine, che opera in Brasile, il quale ha creato una struttura a Balsas nello Stato del Maranhão che ospita *meninos de rua*.

Metodologie

Anche le metodologie usate sono state le più varie: ricerca di articoli su quotidiani, riviste, in Internet; ricerca di immagini; realizzazione di disegni (trasposizione al computer con lo scanner); lettura, analisi, sintesi, rielaborazione degli articoli

letti, considerazioni personali, correzione insieme con l'insegnante, trascrizione al computer; scelta di musiche e testi parlanti da inserire nel CD-ROM; realizzazione di un ipertesto trasferito su CD-ROM: 100 pagine con immagini, musiche e testi; giochi di ruolo: "Il sacchetto di carta" - "Una moda mondiale"; visione, con schede di lettura e considerazioni per-

per ricavare soldi da mandare a Balsas (Brasile), alla missione coi *meninos de rua* di Mons. Masserdotti. Il CD può essere fruibile da parte degli insegnanti della scuola media e superiore per approfondire alcune tematiche. Può essere utilizzato dai singoli alunni per approfondire gli argomenti e per imparare a costruire un ipertesto. Può essere utilizzato nei corsi di aggiornamento per insegnanti.

Una copia è in visione presso la Scuola Media "G. Romanino". Un'altra copia è presso lo Sportello aperto al CemMondialità, via Piamarta, Brescia.

Valutazione

Il lavoro, realizzato nelle ore di Lettere, a volte in compresenza



sonali, dei seguenti **filmati**: *Terreni minati*, CRI; *Infanzia incatenata*, Manitesse (il lavoro minorile in India, Pakistan); *Brasile*, RAI 3 (la situazione di *meninos de rua*, la prostituzione, il turismo sessuale, il lavoro minorile); *Iqbal*, film e dibattito TV; *Nike*, filmato sulla produzione Nike nei Paesi in via di sviluppo e lo sfruttamento.

Strumenti

Naturalmente, strumento indispensabile è stato il computer (Pc - scanner - Internet); oltre al computer pochi altri strumenti: videoregistratore, quotidiani, riviste e libri.

Fruibilità

Il CD-ROM è stato visionato da alunni e insegnanti e venduto

con l'insegnante di sostegno, ha permesso agli alunni la conoscenza e l'approfondimento di un argomento conosciuto solo superficialmente e parzialmente; ha coinvolto (soprattutto attraverso i filmati) a livello emotivo e ha permesso un approccio più responsabile al problema. Gli alunni hanno appreso nuove tecniche di lavoro. Attraverso i giochi di ruolo hanno capito quanto sia difficile vivere in certi Paesi (p. e., a Calcutta) e quanto vengano sfruttati dalle Grandi Potenze i Paesi più poveri, costringendo così al lavoro minorile. Attraverso le interviste riportate nei filmati, ci si è resi conto anche di quanto i bambini e i ragazzi dei Paesi poveri sappiano che, per sopravvivere, devono lavorare per

aiutare la famiglia... Il lavoro si è concluso poi con due incontri: il primo è stato organizzato dalla Coop Lombardia in collaborazione con Manitese, Comune di Brescia - P.I., Associazione Trasfer "Pallone etico"; ad esso hanno partecipato, presentando i loro lavori, le scuole medie e superiori che avevano seguito il percorso Tam Tam. Il secondo incontro è stato organizzato presso la scuola per presentare a tutte le classi, attraverso il CD-ROM, il grosso problema del lavoro minorile e dello sfruttamento.

Tempi

L'intera realizzazione del CD-rom ha richiesto sessanta ore, così suddivise:
► per analisi articoli, ricerca di materiale, immagini, disegni ecc.: 22 ore, due ore settimanali in novembre, dicembre e metà gennaio;

► per trascrivere al computer i testi e per trasporre allo scanner i disegni e le immagini: 20 ore, quattro ore settimanali da metà gennaio, febbraio e marzo;

► per realizzare l'ipertesto: 18 ore complessive, tre ore settimanali in aprile e metà maggio (l'ipertesto è stato realizzato solo da un gruppo di alunni).

Conclusione

Nel lavoro svolto l'alunno straniero è diventato una fonte di proposte compilate per arricchire il bagaglio culturale di esperienze e di informazioni. Abbiamo ricavato questa certezza: l'educazione interculturale è un nuovo modo di insegnare e di apprendere; essa valorizza non solo l'aspetto cognitivo legato alle conoscenze e alle competenze disciplinari ma, soprattutto, l'aspetto formativo e relazionale. La scuola ha dovuto interrogarsi e privilegiare contenuti che suscitassero interesse e attenzione anche per le culture altre. Ha dovuto cambiare punto di vista rispetto a standard consueti, confrontarsi, ampliare il dibattito sull'uguaglianza delle opportunità di fronte all'istruzione e riaprire il problema del diritto allo studio. E molto altro. ■

Gioco di ruolo

Paese blu, Paese giallo. Cambiare casa

Età dei giocatori: 9 - 12 anni (ma può essere adattato a qualsiasi età).

Numero dei partecipanti: da un minimo di 16 ad un massimo di 50, due classi scolastiche.

Durata: circa 90 minuti

Accompagnamento: 2 conduttori, non necessariamente insegnanti.

Spazi: 2 locali o comunque due spazi separati con a disposizione una lavagna o un cartellone

Materiali: bicchieri, bibite rosse e verdi, segni di riconoscimento blu e gialli per gli abitanti dei diversi paesi, descrizione dei ruoli del paese blu, descrizione dei ruoli del paese giallo, descrizione dello svolgimento del gioco, regolamento, lista di domande per la valutazione.

Finalità ed elementi chiave

Questo gioco facilita la riflessione sull'apprendimento interculturale attraverso un'esperienza pratica. Può essere utilizzato sia con classi considerate "monoculturali", sia con classi con alunni di origine straniera. Dopo aver giocato è essenziale ascoltare e rielaborare i vissuti e le idee suggerite dal gioco.

Obiettivo principale è suscitare una migliore comprensione riguardo alla condizione degli alunni stranieri inseriti nelle classi scolastiche del nuovo paese. Il gioco di ruolo può aiutare a chiarire alcuni aspetti di questa esperienza, per esempio:

- non è il ragazzo a scegliere di cambiare casa;
- se non conosci la lingua e le abitudini di un paese fai presto ad essere escluso;
- mantenendo le proprie norme e valori in un nuovo contesto si viene considerati stranieri;
- è difficile scegliere fra queste norme e quelle della nuova società;
- le abitudini e le regole sembrano ovvie e normali per chi le pratica, ma possono essere molto inusuali e difficili da capire per uno straniero;
- trovarsi a vivere l'esperienza in un nuovo contesto in più persone può facilitare alcune dinamiche, così come il poter sapere qualcosa in anticipo.

È importante rispettare la volontà dei bambini che non vogliono giocare o assumere attivamente un ruolo. Un modo di coinvolgerli può essere l'offrire loro di prendere parte all'attività come osservatori.

Descrizione: Il gioco affronta il delicato momento in cui un bambino si trova a cambiare casa e scuola. Per cominciare, vengono spiegate brevemente (5 minuti) agli studenti le regole e lo svolgimento del gioco. Gli studenti vengono quindi divisi in due gruppi che andranno ad occupare due spazi separati, ognuno con un proprio conduttore. Ad ognuno dei due gruppi viene spiegato il ruolo assegnato e viene chiesto di entrare nella parte mettendo in pratica alcuni esempi delle nuove regole. Durante il gioco ognuno dei due gruppi simulerà una giornata scolastica.



dossier

Nel mantello di Arlecchino

Il paese blu.

Gli alunni del paese blu svolgono lezioni di matematica e bevono le bibite durante la pausa fra le lezioni. Gli abitanti hanno caratteristiche particolari: stanno sempre lontani gli uni dagli altri. Maschi e femmine si tengono reciprocamente a distanza di due metri, mentre tra componenti dello stesso sesso si rispetta la distanza di un metro. Stanno sempre in piedi. Non parlano. I bambini mangiano e bevono quando gli adulti (conduttore/maestro di matematica) hanno finito. Non bevono o mangiano cose rosse. Prima di fare qualsiasi cosa e dopo averla fatta fanno un giro su sé stessi. Al posto dei numeri usano le lettere corrispondenti dell'alfabeto. Le infrazioni vengono punite nel modo seguente: il maestro si avvicina, batte tre colpetti sulla testa e quindi l'alunno va in un angolo per trenta secondi.

Il paese giallo.

Gli alunni del paese giallo hanno lezioni di lingua e bevono bibite nelle pause. Tutti stanno seduti in un cerchio per terra: ragazze e ragazzi stanno vicini le une agli altri. Tutte le parole della lingua (che si parla e che è pure quella studiata) iniziano per "K" (esempio: libro diventa kibro, è diventa kè etc.). Le parole che già cominciano per "Ch" normalmente, ora iniziano per "S" (esempio casa diventa sasa). Durante la lezione, il maestro chiama gli studenti alla lavagna dandogli la mano. Quando questo avviene, tutti gli studenti dicono, nella lingua gialla, "giallo è il nostro colore, viva il paese giallo". Nel dire questo tutti si prendono per mano. Il ragazzo alla lavagna scrive "il mio nome è..." nella lingua gialla. Non si bevono bibite verdi. Prima di bere si batte per terra con la mano tre volte e si dice "krazie, krazie". Il maestro beve dopo gli studenti perché da priorità alla loro crescita. Ogni errore comporta che tutti indichino chi ha sbagliato e dicano "kbagliato, kbagliato".



Dopo 5 minuti la visita termina. Il terzo round prevede i due bambini precedenti più altri due bambini. Essi si fermano altri minuti nell'altra classe: saranno coinvolti tanto nelle lezioni che nella pausa bibite. Con il ritorno dei due gruppi di 4 alunni alle rispettive classi, il gioco termina e tutti insieme (o in due gruppi misti gialli - blu se ci sono troppi alunni) si effettua la valutazione.

Valutazione

La valutazione è parte integrante del gioco e richiede un minimo di 20 minuti, se possibile anche un periodo più lungo. Dopo un primo periodo di ascolto delle reazioni a caldo, i conduttori posono cercare di strutturare la raccolta di informazioni e l'elaborazione collettiva come segue. Un "emigrato" blu racconta le regole così come le ha viste nel paese giallo. Un abitante del paese giallo spiega quindi le regole per come sono in realtà. Poi, prima un "emigrato" giallo e quindi un abitante blu enunciano a tutti le regole del paese blu.

Domande utili per i primi due bambini "scambiati":

- Come vi siete sentiti a dover cambiare classe da soli?
- Com'è stato l'incontro con la nuova classe?
- Eri contento/a di poter tornare con un/a nuovo/a compagno/a scelto/a dal conduttore?
- Avevi capito qualcosa delle abitudini del nuovo paese?

Domande utili per gli "scambiati" successivi:

- Avevate capito che cosa vi aspettava?
- Avevate capito qualcosa delle nuove regole?

Domande utili per tutti gli alunni "scambiati":

- Avete mantenuto le regole del vostro paese o avete adottato le nuove regole?
- Era difficile scegliere cosa fare?

A tutti i bambini rimasti in classe:

- Che cosa avete pensato degli "stranieri"?
- Li avete trovati strani?
- Avete mantenuto le vostre regole?
- Avete avuto l'impressione che gli "scambiati" abbiano capito le vostre regole?

A tutti:

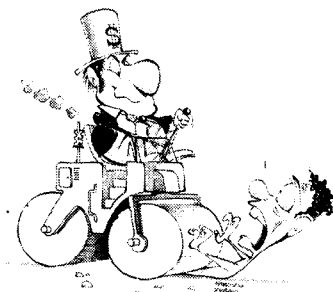
- Le differenze fra questi due paesi sono esagerate; pensate che nella realtà ci siano differenze importanti tra i paesi?
- Come pensate di comportarvi in una scuola che ha regole differenti da quelle cui siete abituati?
- Vi piacerebbe poter stare in un altro paese? Perché?
- Che cosa pensate sia importante per potersi sentire velocemente a casa in una nuova scuola?
- E che cosa pensate che lo renda invece difficile? (es. lingua, abbigliamento, non consapevolezza di regole ed abitudini...)
- Pensate che ci sia differenza nel cambiare da soli o con un gruppo di amici/compani di classe? Perché?
- Pensate che sia più facile cambiare avendo già delle conoscenze riguardo al nuovo paese?
- Come è stato per voi il gioco?
- Cosa è stato difficile? facile? c'erano regole o momenti poco chiari?
- Avete avuto abbastanza tempo per fare tutto?
- Che cosa cambiereste in questo gioco?

Svolgimento

I bambini sanno, dall'introduzione iniziale (5 minuti), che dovranno seguire regole speciali, quello che non sanno è che queste sono diverse nei due paesi. Ogni paese ha a disposizione 20 minuti per capire bene le regole. Dopo 20 minuti, il conduttore invita un primo alunno a "cambiare casa". La cosa avviene contemporaneamente nelle due classi. Il ragazzo che ha cambiato classe resta nella nuova classe 5 minuti. Durante questo primo periodo nella classe si farà

lezione e saranno chiamati studenti alla lavagna in ognuna delle due classi, fra cui i 2 nuovi venuti. Dopo questi 5 minuti i conduttori inviteranno i nuovi venuti a tornare alle rispettive classi. Il secondo turno di uscite vedrà nell'altra classe lo stesso ragazzo accompagnato da un altro studente del suo paese al quale spiegherà prima quello che ha visto la volta precedente (nel percorso da una classe all'altra). Durante questa seconda visita si bevono le bibite prescritte per le pause.

(libero adattamento da un'idea del centro ISM, Belgio)



CEM Mondialità tratta in queste pagine dei problemi sociali che non possono rimanere estranei e passare sotto silenzio per chi ha la vocazione di educatore oggi. Questo lungo articolo prepara il CEM a partecipare al Forum Sociale Mondiale (World Social Forum - WSF) che si terrà a Porto Alegre

Ripensare la globalizzazione: quale agenda per il XXI secolo

Dalle due conferenze "Globo conteso" e "Moving Beyond Peace, Rights and Justice - Time for new Views?" al Forum Sociale Mondiale

DI ANKE MILTENBURG e ALESSIO SURIAN

Dal 25 al 30 gennaio 2001, mentre a Davos (Svizzera) si terrà il World Economic Forum (Forum Economico Mondiale), i 2500 partecipanti da ONG e enti locali al World Social Forum (WSF - Forum Sociale Mondiale) saranno in piena attività nella Pontificia Universidade Católica (PUC) di Porto Alegre nello stato di Rio Grande do Sul (Brasile). Continua così l'idea di riflessione "dal basso" e di promozione in rete delle campagne internazionali lanciata a Civitas (maggio 2000) con M.Yunus, A.Pettifor e S.George e ripresa a Ginevra lo scorso giugno con buona parte del "popolo di Seattle". Quattro i temi affrontati: produzione dei beni (forme eque di produzione, riforma del commercio e della finanza internazionale, funzione sociale della terra); la distribuzione delle ricchezze e la sostenibilità (il controllo sociale dell'ambiente, sviluppo scientifico e sviluppo umano); la società civile (azioni civili, media, salvaguardia della diversità); democrazia e potere dei cittadini (il futuro degli stati-nazione, le basi della democrazia, la trasformazione dei conflitti).



"Vorrei proporre un'altra definizione di 'globalizzazione': la partecipazione equa e collettiva di tutti gli stati ad un processo migliorativo comune, a livello planetario. L'unico strumento che ci resta, è l'organismo delle Nazioni Unite. Va detto chiaramente che la pace strutturale è oggi un fenomeno che trascende la dimensione statale, non possono essere gli stati i soggetti attivi del processo."

(J. Galtung)

INTERVISTA A JOHAN GALTUNG (da www.unimondo.org)

C'è guerra in Medio Oriente. Prof. Galtung qual'è la via di uscita?

L'Italia e gli altri paesi europei riconoscano subito lo Stato di Palestina. Questo è il primo passo per riavviare il processo di pace in Medio Oriente.

Quali sono gli altri passi?

Dopo il riconoscimento dello Stato (i confini si vedranno in seguito) si crei sul modello svizzero un cantone palestinese in Israele e due cantoni israeliani in Palestina.

Consequentemente va creata la Comunità del Medio Oriente sul modello della Comunità Europea, non una Unione, dalla Giordania all'Egitto. Questo deve nascere come un luogo di cooperazione e non di potere. Detto organo sovranazionale deve regolamentare l'accesso al petrolio blu - all'acqua -, l'assistenza ai profughi aprendo i confini e il controllo sugli armamenti. È necessario che gli "Stati" o meglio le autorità politiche rappresentative di Turchia, Siria, Iran e Kurdistan partecipino a pieno titolo a detta Comunità sovranazionale e sovraterritoriale.

La Comunità del Medio Oriente va sostenuta a livello internazionale con una Conferenza Internazionale per la Sicurezza e la Cooperazione nella regione; va quindi creata una conferenza modello "Helsinki" per discutere di Gerusalemme ove le superpotenze UE (Unione Europea) ed USA (Stati Uniti d'America) vi partecipano solo come osservatori. Anche in questo processo di pace ci deve essere la presenza della Comunità Internazionale e

non degli USA come unici mediatori. Il processo di Oslo va sottomesso perché è nato morto. In ogni processo di pace vanno incluse tutte le parti compreso Hamas e Likud che rappresentano il 60% della popolazione. È un errore eliminare le parti cosiddette "estreme" in ogni processo di pace. Eliminando dette parti, queste a breve termine vorranno riaffermare la loro presenza. Dopo Oslo è venuto l'assassinio di Yitzhak Rabin, poi gli attacchi suicidi di Hamàs e lo sprofondare in un processo senza soluzione, con l'esplosione della frustrazione palestinese. Ma ci sono ancora possibilità per la pace.

Andando al cuore del problema, una prospettiva politica per Gerusalemme?

Va prevista una soluzione confederale. Due capitali confederate, con il diritto per la popolazione di muoversi liberamente, ma non necessariamente di abitare.

Professor Galtung, l'Italia deve riconoscere lo Stato di Palestina; e il Suo Paese, la Norvegia che le ha dato i natali, lo farà?

L'Italia non deve cambiare politica estera come una banderuola. Riconosca subito lo Stato di Palestina. Quanto alla Norvegia, che due giorni fa ha avuto un seggio presso il Consiglio di Sicurezza, ha una politica estera ferma e fedele agli Stati Uniti. Per questo ha portato via il seggio all'Italia al Consiglio di Sicurezza dell'ONU. Nel Ministero Affari Esteri norvegese vi sono molte fotocopiatrici e molte traduttrici ma nessuna politica autonoma.

Il WSF non è un esempio isolato: ricordiamo qui di seguito due conferenze recenti con l'obiettivo di interrogarsi sui destini e le forme di cambiamento rispetto ai processi di globalizzazione. Ai primi di ottobre 2000 si è tenuta a Venezia la seconda edizione di Fondamenta/Globo Conteso (<http://www.fondamenta.it/menuprinc.htm>), mentre subito dopo Rovereto e Trento hanno ospitato la Conferenza internazionale UNIP "Moving Beyond Peace, Rights and Justice - Time for new Views?" (www.unimondo.org/iupip/conference2000).

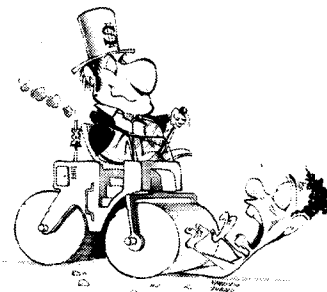
Trento. Moving Beyond Peace. Quale scenario per la promozione dei diritti in epoca di globalizzazione? **Philip Alston** si è espresso a Trento sui temi dei diritti e della giustizia, con una conferenza "*L'era della globalizzazione e la sfida dell'espansione dei diritti umani*". Alston è Professore di Diritto Internazionale presso l'Istituto universitario europeo di Fi-

renze e Visiting Global Professor of law all'Università di New York (autore di "Diritti umani e globalizzazione", EGA, Torino, 1999). Ha affrontato il nodo della responsabilità politica (accountability): dichiarandosi scettico di fronte alla retorica tutta centrata sulle libertà individuali della globalizzazione, ha sottolineato che fra gli effetti negativi derivanti dalla globalizzazione vi è soprattutto quello dell'emarginazione.

I media dominanti arrivano oggi a presentare all'interno del processo di globalizzazione le multinazionali, banche, istituzioni finanziarie internazionali ed investitori privati come una sorta di ben oliata catena di montaggio planetaria con competenze perfino nella trasmissione dei concetti relativi ai diritti umani. Serpeggia tuttavia, secondo Alston, un certo scetticismo generale nell'affidarsi a questi attori che vedono come primo valore il fatto che ciascuno sia sovrano di se stesso, il che implica il venir meno del con-

cetto di Stato. Ma non va dimenticato che solo i governi nazionali sono legati da convenzioni internazionali alla politica dei diritti umani, mentre i singoli individui non sono strettamente responsabili, almeno da un punto di vista del diritto internazionale. La legge del diritto internazionale distingue tra attori (ovvero chi implementa la legge) e soggetti (il vero cuore della stessa, ovvero: organizzazioni internazionali e singoli paesi, ma speriamo domani anche movimenti internazionali e ONG). In contrasto con i dibattiti ideologici, un approccio pratico da parte di "ONG chiave" ha fatto scaturire significativi trattati internazionali come la *Convenzione dei Diritti del Bambino*, la *Convenzione di Roma della Corte Criminale Internazionale* e la *Convenzione di Ottawa sulle Mine Antiuomo*.

A conclusione del suo intervento Alston ha auspicato iniziative concrete anche sul tema del diritto all'educazione (vera spia spesso della discriminazione della donna)



dovrebbero pensare a meccanismi efficaci, magari a partire da una provocazione: una decade dedicata ai diritti umani di importanza cruciale e ad un monitoraggio e supervisione degli stessi basata solo su meccanismi agili ed essenziali. Vitali appaiono dunque i seguenti cardini del diritto internazionale:

1. Diritto all'occupazione
2. Diritto al cibo
3. Diritto all'ambiente sicuro
4. Diritto alla vita
5. Diritto a non essere sottoposti a tortura, trattamenti o punizioni inumane o degradanti



e ha invitato la comunità internazionale a ripensare la teoria legale internazionale troppo enfatizzata e poco aderente alla realtà.

Analogo invito è giunto da **Antonio Cassese**, professore di Diritto internazionale presso l'Università di Firenze e Presidente della Camera d'Appello del Tribunale Internazionale per i Crimini in Ruanda presso le Nazioni Unite. Negli ultimi cinquant'anni - ha sottolineato Cassese - è nato di fatto un largo numero di istituzioni e strumenti internazionali che operano in collaborazione con le Nazioni Unite, molti dei quali soffrono di un "eccesso di retorica e burocratizzazione": troppi enti, eccessiva la burocrazia, troppi i meccanismi di monitoraggio, eccessivo il numero dei diritti umani in oggetto.

La comunità internazionale ed in particolare l'ONU

6. Diritto a non essere detenuti e arrestati arbitrariamente
7. Diritto a non essere discriminati nel proprio Paese o all'estero

La Commissione per i Diritti Umani delle Nazioni Unite dovrebbe affrontare so-



prattutto due aree di lavoro: allargare la giurisdizione criminale universale delle corti nazionali nell'ambito delle violazioni dei diritti umani (tortura, crimine contro l'umanità e genocidio); creare dei meccanismi riconosciuti di risposta contro atrocità su larga scala e altre importanti violazioni ai diritti umani che evitino il pericolo che un solo stato possa arrogarsi il diritto di intervenire a livello internazionale in sostituzione di una ONU paralizzata da diritti di veto.

L'Assemblea Generale - ha concluso Cassese - è chiamata ad adottare nuove risoluzioni collettive sotto l'egida delle Nazioni Unite, sempre in caso d'inefficacia interventista del Consiglio di Sicurezza. Ogni misura legislativa e umana deve essere adottata, dunque, per evitare che nel Ventunesimo Secolo si verifichi un'altra ferita politica ed umana come quella del Kosovo. Un invito esplicito a Cassese è stato rivolto a Trento da **Jan Oberg**, direttore del Transnational Institute perché vi siano maggiori opportunità di collaborazione fra chi promuove il diritto a livello internazionale e i vari organismi che intervengono nella risoluzione dei conflitti e nella diplomazia nonviolenta.

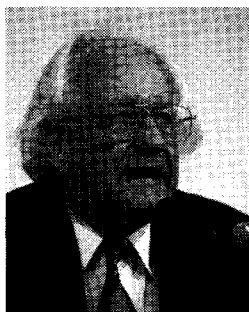
Venezia. Globo conteso. Al tema della pace ha dedicato una serie di conferenze intitolate "Forme della pace, forme della guerra" la manifestazione *Globo conteso*, nell'ambito di Fondamenta - Venezia città dei lettori (5-8 ottobre 2000), con ospiti illustri come **Johan Galtung**, Direttore di Transcend, membro fondatore a Oslo nel 1958 dell'IPRI (International Peace Research Institute) e del Journal of Peace Research, autore di numerose pubblicazioni, dai sei volumi di "Essays on Peace Research" (Ejlers, 1974-88) a "I diritti umani in un'altra chiave" (Esperia, 1997), intervenuto il 7 ottobre. Di Galtung riportiamo in queste pagine parti dell'intervento tenuto a Venezia, e sviluppato la settimana successiva a Trento all'interno di un seminario internazionale coordinato da Giuliano Pontara, e una breve intervista in collaborazione con il sito Internet Unimondo (www.unimondo.org) sui conflitti in Medio Oriente.

Johan Galtung Economia, eserciti, cultura: a ciascuno la propria violenza

A Venezia e a Trento Galtung è tornato a mettere in luce le forme della violenza e le possibili prospettive per chi lavora alla pace. Ha ricordato come “nella prospettiva indo-europea esistono tre tipi fondamentali di violenza che risalgono alla cosiddetta composizione sociale della società tradizionale in *brahmini* (coloro che detengono il potere della parola, sacerdoti ed intellettuali); *vaishyas* (coloro che detengono il potere economico, i mercanti); *kshatriya* (coloro che detengono il potere delle armi, polizia, esercito). Queste tre caste si contrappongono al popolo, i *shudras*, per non dire degli esclusi, i *paria*. A partire da questa analisi vanno evidenziate tre forme di violenza:

1. la violenza culturale, la produzione di idee che giustificano le altre forme di violenza;
2. la violenza economica (o strutturale), quella che produce miseria e affama la popolazione;
3. la violenza militare (o diretta) che oggi arriva a fare strage di civili.

Di fronte a questi tre tipi fondamentali di violenza, la pratica della pace si configura come una vera e propria difesa del popolo”. Galtung ha quindi fornito esempi sia a carattere storico, sia d'attualità per ognuno dei tre tipi fondamentali di violenza, a cominciare da due bolle papali esemplari nel mettere in luce i meccanismi del colonialismo occidentale. Si tratta della bolla *Inter cetera* del 3 maggio del 1493, alla base del trattato di Tordesillas dell'anno successivo. È con questo atto che la Chiesa divide il mondo in cristiani e pagani, sancendo il diritto di dominio e il dovere di missione e conversione dei primi nei confronti dei secondi. È anche l'atto di costruzione culturale della “scoperta” come missione dei cristiani nei territori non ancora abitati da cristiani. Non va tralasciato che nel XVI secolo la conquista europea così legitti-



memoria. Alla bolla *Inter cetera* è ricorso anche la Corte Suprema degli Stati Uniti quando nel 1823 ha voluto annullare i trattati stipulati con gli indigeni americani, negandone la figura giuridica. Un simile dualismo manicheo è rintracciabile anche in una bolla precedente, quella del

mata fece fra i 60 e gli 80 milioni di morti nelle Americhe, una media di quasi otto milioni di morti all'anno, superiore alle stesse cifre della Shoà di più recente

1054 che divide i cristiani dagli eretici e getta le basi della dichiarazione di guerra di Urbano II contro i musulmani nel 1095. Siamo qui di fronte anche a due divisioni fondamentali del mondo secondo un asse verticale che ricalca la divisione dell'Impero Romano in est ed ovest, e secondo un asse nord-sud che perdura ancora oggi nella definizione di popoli sviluppati e sottosviluppati. In questo quadro, Galtung ha quindi ricordato alcune caratteristiche dell'odierna violenza strutturale: “I nuovi commercianti producono una forma di violenza terribile. Nella catastrofe dell'economia globale, vera fabbrica di morte, ogni giorno centomila persone muoiono di fame. Questa, se ci pensate, è una cosa incredibile, una delle domande da porre a quegli economisti che parlano di crescita senza sapere nulla di distribuzione che è poi come occuparsi di cartografia e sapere tutto di longitudine e niente di latitudine: andrebbero licenziati subito. Il dato inquietante è non solo il crescente divario fra il 20% più ricco della popolazione e il 20% più povero,

LE RELIGIONI E LA TRASFORMAZIONE DEI CONFLITTI

(dal metodo “Transcend”, a cura di J.Galtung)

Secondo il pensiero indu. La vita è sacra. Il Conflitto è il Creatore e il conflitto è il Distruttore. Il conflitto è fonte di violenza ed è fonte di sviluppo. Chi lavora con i conflitti deve assumere il ruolo di terzo, di chi preserva, trasformando il conflitto senza ricorrere alla violenza e promuovendo lo sviluppo.

Secondo il pensiero buddhista. L'origine delle cose ha sempre una doppia natura, tutto cresce insieme, in rapporto di mutua causalità. I conflitti non hanno né inizio né fine, tutti ne condividono la responsabilità; non ci sono singole personalità che possano farsene carico in modo esclusivo, nessuno ne porta tutta la colpa.

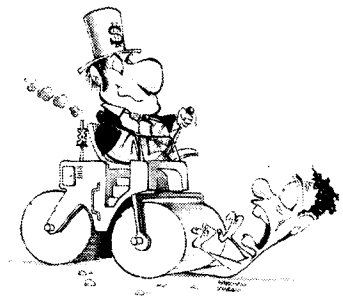
Secondo il pensiero cristiano. La responsabilità ultima per la trasformazione dei conflitti risiede negli individui e nelle loro decisioni di agire per promuovere la pace invece della violenza, e il principio della speranza.

Secondo il pensiero taoista. Tutto è *yin* e *yang*, positivo e negativo, ci sono sempre alte probabilità che l'azione che scegliamo abbia anche conseguenze negative e che l'azione che non scegliamo possa avere conseguenze positive; ciò porta a considerare necessaria la reversibilità, al fare solo ciò che può essere corretto, a costruire quanto può venire smontato.

Secondo il pensiero islamico. La forza deriva dal sottomettersi insieme ad un fine comune che comprenda responsabilità concrete riguardo al benessere collettivo.

Secondo il pensiero ebraico. La verità non risiede nelle formule verbali, ma nel dialogo per arrivare a tali formule e tale dialogo non ha né inizio né fine.

(da Johan Galtung, “The Transcend method at Glance”, www.transcend.org, disponibile anche nel Sussidio Didattico del Calendario CEM 2001).



costretto a vivere con meno di un dollaro al giorno, ma anche la mancanza di empatia di questi economisti con chi soffre. Una mancanza che vediamo riflessa anche nei media italiani.

Ripensare la globalizzazione

Io suggerirei che questo processo, più che globalizzazione andrebbe chiamato americanizzazione e, in una certa misura, occidentalizzazione. È un processo caratterizzato dalla morte dei mercati locali, dalla sparizione dello stato (con i suoi limiti un

ni Unite dovranno trovare un'altra sede (è impossibile lavorare a New York con le pressioni esercitate dagli USA) e che gli USA usciranno dall'ONU. Difficile vedere alternative. Molto meglio sarebbe spostare la sede a Hong Kong un paese che ha accesso sia alla lingua e alla cultura inglese, sia alla lingua e alla cultura cinese. Un paese che viola continuamente le norme internazionali come gli Stati Uniti odia la cultura della pace, perché non darebbe loro la supremazia. Dall'UNESCO dell'ex direttore Federico Mayor è venuto un invito forte a lavorare per una cultura di pace.

muni limitrofi. Queste esperienze possono trarre enorme vantaggio da ricercatori che sappiano mettere a disposizione le enormi possibilità oggi offerte da Internet per creare nuovi strumenti e nuovi saperi a livello locale. La priorità dovrebbe essere quella di evitare i prodotti globali e favorire i prodotti locali. Quale forma di governo transnazionale si accorda allora alle esigenze delle comunità locali? E soprattutto come coniugare in questo quadro dei principi concretamente democratici? Galtung non sembra avere dubbi: "Io immagino un parlamento mondiale con un rappresentante



elemento di distribuzione), dalla privatizzazione (che è anche un attacco alla democrazia). Assistiamo quindi a due processi: all'*atomia*, la frammentazione della società e della famiglia, costretta ai nuovi tipi di mobilità e flessibilità; all'*anomia*, la mancanza di norme valide che genera una crescita della violenza. Ne consegue un maggiore ruolo assegnato agli organismi internazionali, oggi però ostaggi di questa violenza strutturale e di una violenza diretta che è arrivata a provocare morte sotto il nome di "interventi umanitari".

Per riflettere sulla globalizzazione abbiamo bisogno di elementi dialettici. A questo proposito, vorrei proporre una definizione alternativa e accettabile di 'globalizzazione', parola letteralmente rubata e semanticamente stravolta: la partecipazione equa e collettiva di tutti gli stati ad un processo migliorativo comune, a livello planetario. Oggi, l'unico strumento che ci resta, l'ultima speranza è l'organismo delle Nazioni Unite; anche se assistiamo ad una lotta mortale, all'ultimo sangue, fra Stati Uniti e l'ONU. Io penso che prima o poi le Nazio-

Purtroppo oggi questo invito non viene adeguatamente sviluppato proprio perché il nuovo direttore sembra rincorrere inutilmente il rientro nell'UNESCO degli USA. La pace strutturale è oggi un fenomeno che trascende la dimensione statale, non possono essere gli stati i soggetti attivi del processo. E la nuova dimensione economica transnazionale configura uno scenario capitalistico al confronto del quale le analisi di Marx sembrano miti riflessioni samaritane. Ecco che allora, a questo punto, accanto a un ruolo attivo degli organismi internazionali, ancora molto remoto, l'unica difesa possibile a me pare ancora l'istituzione locale, il municipio".

I poteri locali e la forza della nonviolenza

Galtung ha ribadito che di fronte alla sparizione dello Stato gli organismi non governativi (anche se ve ne sono, paradossalmente, di "governativi") possono giocare un ruolo fondamentale e ha citato l'esempio di *Alternative Development*, che appoggia in India una confederazione di co-

per ogni milione di abitanti. Quattro norvegesi, nove svedesi, sessanta italiani, ottanta tedeschi, centonovanta russi, duecentosettanta americani... millecentocinquanta cinesi. In questo parlamento i bianchi sono il 22%, gli occidentali il 16%... in queste condizioni, l'occidente è davvero disposto a farsi paladino di un governo mondiale democratico? Se non lo è, meglio dirlo subito...". Galtung ha anche salutato "l'incredibile forza della nonviolenza espressa a Belgrado, anche se, per fare un esempio, nelle 4 pagine che il Corriere della Sera del 7 ottobre dedica a Belgrado non si utilizza mai la parola *nonviolenza*. È lo stesso abbaglio che i media hanno preso sulla fine della guerra fredda: non nel 1989, ma il 10 ottobre 1988 quando 75.000 dimostranti, in maggioranza donne, escono per le strade di Lipsia di fronte a 25.000 soldati della Stasi in assetto da guerra. È la stessa disattenzione che i media hanno avuto nei confronti degli 82 giorni di dimostrazioni pacifiche che nel 1997 denunciavano l'annullamento da parte di Milosevic dei risultati delle elezioni in 14 comuni".

PREVENIRE LA VIOLENZA, LAVORARE CON LE COMUNITÀ

INTERVISTA A THOMAS KIHARA (ST. MARTIN, KENYA)

Segue la testimonianza di uno dei partecipanti al recente corso della Università Internazionale delle Istituzioni dei Popoli per la Pace (UNIP) a Trento e Rovereto

Qual è l'organismo con cui lavori e che ti ha selezionato per il corso dell'Università Internazionale delle Istituzioni dei Popoli per la Pace (UNIP)?

L'organismo con cui collaboro come presidente della Human Rights and Active Nonviolence Commission (comitato per i diritti umani e la nonviolenza) è l'associazione St. Martin, di ispirazione cristiana. È un organismo che promuove un approccio di comunità, attivo a Nyahururu (Kenya). La Human Rights and Active Nonviolence Commission dell'associazione St. Martin, nell'analisi svolta in collaborazione con i gruppi locali dei maggiori problemi legati alla violenza ha identificato tre problemi principali: violenza a livello delle famiglie (ambito domestico); violenza nel contesto dell'educazione formale ed in particolare scuole e università (ambito istituzionale); violenza legata ai periodi delle elezioni politiche ed in particolare alle manifestazioni pubbliche, spesso con risvolti aggressivi (ambito politico).

Di che tipo di violenza si tratta? Quali sono le cause?

Fra le principali cause della *violenza domestica* vi è il cambiamento drastico e recente degli stili di vita e del quadro dei valori nei distretti di Nyandarua e Laikipia West: il modello dominante è oggi l'individualismo con conseguente messa in crisi delle strutture sociali tradizionali. Le difficoltà economiche non fanno che aggravare questo contesto, producendo spesso frustrazione, causa dell'alcolismo, fattore che contribuisce all'allargarsi e all'acutizzarsi del fenomeno delle violenze domestiche, in particolare a scapito delle donne. Vi è una generale mancanza di consapevolezza (una volta venuti a mancare i riferimenti comunitari tradizionali) riguardo agli strumenti di comunicazione per risolvere i conflitti familiari senza far ricorso alla violenza.

Le difficoltà economiche sono spesso fra le principali cause della *violenza istituzionale*. Gli insegnanti acquisiscono un atteggiamento generalmente negativo, frustrati per l'esiguità dei loro salari e per la mancanza di sostegno delle famiglie più povere ai figli, spesso poco seguiti e quindi particolarmente indisciplinati e a volte dediti alla droga. In questo quadro i media dominanti hanno spesso un ruolo di catalizzatore negativo, enfatizzando atteggiamenti individualisti ed aggressivi. Vi è una generale frustrazione dovuta allo svuotamento delle istituzioni (conseguenza della prolungata situazione di dittatura nel paese), ad un'enfasi eccessiva sui risultati scolastici individuali, mancanza di dialogo fra alunni e insegnanti. In questo quadro si inserisce una generale mancanza di consapevolezza riguardo agli strumenti di comunicazione per risolvere i conflitti istituzionali senza far ricorso alla violenza. Si deve purtroppo registrare l'assenza di iniziative di educazione civica e ai diritti umani, un fattore alla base della *violenza politica*. La generale apatia provocata dal contesto politico di tipo dittatoriale ha il suo sbocco frequente in esplosioni di violenza incontrollata nei momenti di tensione politica. Mezzi di risoluzione nonviolenta dei conflitti si rendono indispensabili in un'epoca in cui tali tensioni politiche sono legate a fratture sociali quali i fenomeni della corruzione, dell'acuirsi del divario fra ricchi e poveri, della mancanza di pianificazione e dell'arbitrarietà di molti interventi di sviluppo.

In che modo St. Martin interviene su questi problemi?

Abbiamo articolato i nostri interventi di formazione e sostegno alle comunità in quattro componenti principali: far fronte e risolvere la violenza domestica; far fronte e risolvere la violenza istituzionale; far fronte e risolvere la violenza politica interna. Per far fronte e risolvere la violenza domestica stiamo organizzando e continueremo ad organizzare nei prossimi mesi moduli di formazione per 210 genitori di famiglie a rischio, 30 da ognuna delle sette aree marginali identificate come prioritarie: Ngomongo, Mwireri, Maina, Manguo, Gatero, Huruma e Kwanguku.

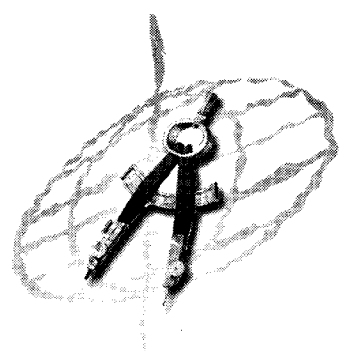
Per far fronte e risolvere la violenza istituzionale ci rivolgiamo a 12 scuole secondarie dove, in collaborazione con i presidi, vengono identificati 2 insegnanti e 3 alunni che abbiano un ruolo chiave nelle dinamiche relazionali della scuola. A questi insegnanti ed alunni viene offerto di partecipare ad un modulo di formazione centrato su un laboratorio di "active nonviolence" (nonviolenza attiva) di tre giorni.

Per quanto riguarda la violenza interna e politica abbiamo identificato 27 gruppi giovanili attivi in ambito extra-scolastico, raggruppati in 9 macro-gruppi secondo la loro provenienza geografica (Olmorani, Kinanmba, Olkalou, Mairo-Inya, Ndudori (2 gruppi) e Nyahururu (3 gruppi)). Ad ognuno dei nove gruppi viene offerta una giornata di seminario sui principi e i metodi della "nonviolenza attiva" per un totale di 27 seminari che ci auguriamo possano incoraggiare i gruppi a concepire la comunità come un luogo in cui le differenze di vedute possano convivere senza sfociare in atti di violenza ed in particolare senza dover essere associate alla diversa provenienza etnica dei membri della comunità: è un tema di fondamentale importanza anche in vista delle elezioni del 2002, che già stanno provocando tensioni. A questo proposito ci rivolgiamo anche ai rappresentanti della società civile offrendo un seminario introduttivo e un modulo di formazione sui principi e i metodi della "nonviolenza attiva".

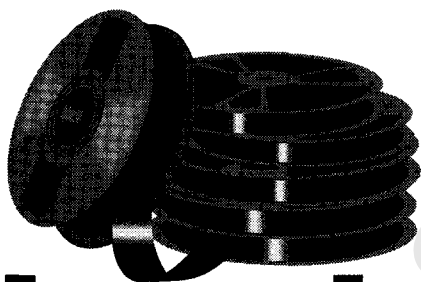
Come hai trovato il corso UNIP, promosso dalla Fondazione Opera Campana dei Caduti a Rovereto in questi giorni?

È un corso che incoraggia ad ascoltare nuovi punti di vista e fornisce un ampio spettro di contenuti, abbinati però alla possibilità di scambiare esperienze con attivisti da molte parti del mondo. Apprezzo molto questa opportunità di lavorare insieme a persone che provengono da regioni lontane fra loro. Mi auguro che molte altre organizzazioni possano usufruire di questa possibilità.





Un film sull'immigrazione



Le cri du coeur

a cura di PATRIZIA CANOVA

Sinopsi

Il film *Le cri du coeur* (*Il grido del cuore*) è idealmente e geograficamente diviso in due parti. La prima parte, di breve durata (6 minuti) è girata in Mali, all'interno del villaggio in cui Moctar, un ragazzino di dieci anni, vive con la madre Saffi. Lì la vita scorre tranquilla e serena dilatata nei tempi e negli spazi e a contatto con una natura generosa. Moctar è felice, spensierato, completamente inserito nel suo nucleo sociale. Integrato in un mondo che conosce bene e non sembra soffrire per la mancanza

del padre, emigrato in Francia; forse anche perché a colmare quel vuoto c'è una figura parentale altrettanto significativa e importante: quella del nonno a cui il ragazzo è legato moltissimo.

La vita di Moctar è però destinata a cambiare profondamente dal momento in cui dalla Francia arriva una lettera: il padre vuole riunire la famiglia a Lione. Mentre sua madre è contenta di raggiungere il marito e saluta con aria orgogliosa gli abitanti del villaggio, Moctar sale sul pulman che lo condurrà in città con movimenti molto lenti e con l'atteggiamento di chi non riesce proprio ad andar via.

Qui ha inizio la seconda parte del film e lo scenario muta. Siamo in Francia. Il padre, dopo anni di duro lavoro e grandi sacrifici, è riuscito ad aprire un'officina in

proprio e a raggiungere una discreta posizione economica. Ovviamente il suo più grande desiderio è quello di mostrare tutto ciò alla moglie e al figlio e così avviene. Saffi si dimostra molto felice e fiera del marito. Ma Moctar nella nuova città si sente solo, spaesato, triste, anche se non capisce bene le ragioni del suo malessere. A scuola va bene, trova senza alcuna difficoltà degli amici, si rivela da subito un alunno brillante e preparato, ma qualcosa dentro di lui non va. E ben presto Moctar inizia a vedere una iena un po' ovunque. Con il passare dei giorni diventa sempre più inquieto, non si familiarizza più con i compagni, a scuola non riesce più a concentrarsi e i suoi risultati diventano mediocri. Naturalmente gli dicono che in Francia non esistono iene, che non deve

metodi&strumenti

LE CRI DU COEUR (IL GRIDO DEL CUORE)

Francia-Burkina Faso, 1994

Produzione: Les films de la Plaine

Regia: Idrissa Ouédraogo

Soggetto e sceneggiatura: Idrissa Ouédraogo,

Robert Gardner, Jacques Akchoti

Fotografia: Jean Monsigny

Montaggio: Luc Barnier

Musica: Henry Textier

Suono: Dominique Levert, Dominique Hennequin, René Levert

Interpreti: Richard Bohringer (Paulo), Said Diarra (Moctar), Félicité, Wouassi (Saffi), Alex Descas (Ibraim).

Durata: 86 minuti.

Distribuzione 35 mm.: COE

Distribuzione Video:

CSAM/Videomission

temere, che sono solo delle fantasie infantili. Ma tutte queste parole hanno solo il potere di farlo sentire ancora più emarginato e solo. I genitori portano Moctar anche da uno psicologo, il quale solo sentenza che il ragazzo è afflitto da "disadattamento". Lo stesso Moctar vorrebbe porre rimedio a questa situazione e cerca in tutti i modi di scacciare il pensiero dalla sua mente, ma ogni tentativo è assolutamente inutile.

Un giorno però Moctar conosce casualmente Paulo, un quasi-barbone. Paulo è l'unico adulto che ascolta davvero Moctar, lo capisce e da subito si dimostra pronto ad aiutarlo. A differenza di tutti gli altri, Paulo non cerca di convincere Moctar che la sua iena è del tutto immaginaria, anzi se la fa descrivere minuziosamente e poiché sulla vita delle iene Moctar sa solo quello che gli raccontava il nonno, questi ha una parte notevole nelle loro conversazioni. (...) "Le iene, aveva detto il nonno a Moctar, hanno paura del fuoco". Quindi Paulo e Moctar ammassano vicino ad una discarica, dove a volte la iena appare, cartoni e cassette per accendervi un bel fuoco. Si mettono in attesa varie volte. Finalmente una sera Moctar rimane quasi impietrito per l'arrivo della iena: prontamente Paulo accende il falò. *(Tralasciamo la conclusione, per rispetto a chi non ha visto il film)*

Paulo ha aiutato Moctar a combattere la sua battaglia, ma anche il ragazzo ha contribuito a far scomparire i fantasmi del passato che affollavano la vita di Paulo dal giorno in cui, con il suo camion, aveva investito involontariamente un bambino. Grazie all'amicizia essi possono ora percorrere le strade della vita più sereni e leggeri.

Analisi della struttura

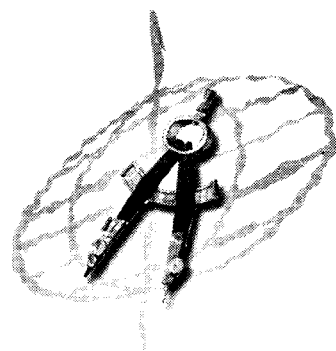
"I cineasti [africani] hanno paura a rischiare perché temono che il pubblico dica appunto che non sono totalmente africani. Bisogna avere il coraggio di andare oltre". E il coraggio di rischiare Ouédraogo ce l'ha davvero. Con *Le cri du coeur*, sceglie di mettere in immagini una storia di africani immigrati, sceglie di uscire dall'Africa e ci regala uno sguardo

sull'Europa e sulla vita degli immigrati profondamente lontano dal cliché e dagli stereotipi a cui siamo abituati. I nostri protagonisti non sono né poveri, né vittime di comportamenti razzisti. Ibrahim si è ben integrato nel nuovo tessuto sociale ed è riuscito a costruirsi delle condizioni di vita più che dignitose. E anche Saffi, la moglie, più pervasa da nostalgie e ricordi, cerca di adattarsi piuttosto velocemente ai nuovi ritmi e al nuovo stile di vita. Ouédraogo vuole parlarci, non delle difficoltà materiali, ma della sofferenza che deriva dal senso di sradicamento e dall'incognita del "mondo nuovo" e decide di farlo attribuendo questi sentimenti non agli adulti (che in generale controllano meglio e tengono nascosti i propri vissuti interiori), ma al loro figlio, il piccolo Moctar che - come tutti i bambini - non sa soffocare le sue dolorose emozioni.

"La iena diventa un'immagine evocatrice di spazi lontani e di paure ancestrali, assume la doppia valenza di richiamo di un mondo geografico (Mali) che si è lasciato e di un mondo psicologico (infanzia) che si sta per lasciare. La lotta contro questo animale pericoloso si trasforma in simbolo di crescita che deve avvenire seguendo un rituale sacro: la bestia deve essere affrontata da solo, ma avendo alle spalle l'ancestrale saggezza degli uomini del villaggio. Sono loro infatti che guidano i giovani nella sfida (come Paulo che prepara per Moctar tutti gli strumenti necessari per uccidere la iena). È un esorcismo, la vittoria sulla paura della morte che si supera attraverso un atto purificatore, attraverso il fuoco simbolo di vita. Al termine del rito Moctar sa che non avrà più paura delle iene, sa di essere entrato a far parte del mondo degli adulti e che non dovrà più negare o soffocare il senso di sradicamento che faceva gridare il suo cuore".

In un'intervista tempo fa è stato chiesto a Ouédraogo che differenza c'è fra l'Europa e l'Africa; il regista ha risposto: "In Africa, quando guardi, vedi più lontano". Il suo film, dal punto di vista tecnico-linguistico c'è questo in ogni inquadratura. Immagini orizzontali, ampie, distese per raccontare lo spazio dilatato del villaggio in Mali. Immagini verticali, sfuggenti, strette addosso ai personaggi per raccon-





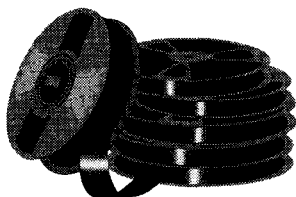
tare lo spazio "claustrofobico" in Europa. Quando Ouédraogo filma l'Africa sembra danzare con la macchina da presa a passi lenti e, a ogni sguardo, corrisponde un quadro fatto di sole e di luce che ricorda per luminosità e intensità cromatica la pittura "en plein air" di Van Gogh. Al

IL REGISTA

IDRISSA OUÉDRAOGO

Il regista Idrissa Ouédraogo è nato il 1954 nel Burkina Faso. Ha compiuto gli studi all'Institut Africain d'Etudes Cinématographiques di Ouagadougou e in seguito all'HIDEC di Parigi. Ha iniziato la sua attività come regista di cortometraggi, documentari brevi, prima di passare a firmare lunghi e medimetraggi. Ha ottenuto successo internazionale fin dai suoi primi film. I suoi film *Yaaba*, *Tlali* e *Samba Traoré* hanno vinto innumerevoli premi.

contrario, quando filma l'Europa i movimenti si fanno più bruschi, screeziati, e i toni più cupi, scuri, lividi, più vicini a certa pittura spagnola del '700. Attraversa coppie di opposti: giallo-blu, chiaro-scuro, notte-giorno, luce-ombra, lentezza-velocità, dilatazione-concentrazione, campi lunghi-primi piani, panoramiche orizzontali-panoramiche verticali. Il film marca in termini linguistici, prima ancora che tematici, il confine tra i territori geografici e, metaforicamente, fra i due territori dell'anima del protagonista. La Francia diventerà spazio "più abitabile" e chiaro, solo quando Moctar riuscirà a ridefinire dentro di sé il confine dell'Africa, dei ricordi e del passato, trovando spazio interiore anche per il presente, per l'Europa, per la sua nuova condizione esistenziale.



Itinerari didattici

Lettura e interpretazione del film. Lo spazio

I due spazi geografici in cui si svolge il film corrispondono metaforicamente agli "spazi interiori" di Moctar. È importante promuovere un'analisi comparativa atta ad individuare e semantizzare le diverse strategie di messa in scena dello spazio. L'attenzione in questo caso dovrebbe essere rivolta in particolare al confronto fra la rappresentazione dello spazio in Mali e in Francia: riprese in esterno o in interno; uso di illuminazione naturale/artificiale; uso di luci calde/fredde; riprese diurne/riprese notturne; piani di ripresa: dai campi lunghissimi ai primissimi piani; movimenti di macchina: carrellate e panoramiche circolari, orizzontali, verticali, a salire, a scendere³.

Moctar e Paulo

Fare la "radiografia" dei due protagonisti e la "fenomenologia" dell'incontro:

- identità di Moctar (segni particolari, carattere, modo di fare, espressioni, sentimenti, vissuti, gestione del tempo, rapporto con gli adulti, relazione con i compagni in Mali e poi in Francia)
- identità di Paulo (carattere, modo di fare, vita condotta, relazione con gli altri adulti);
- la "strada" dell'amicizia fra i due: 1° incontro casuale, 2° incontro, conoscenza, complicità, intesa, intimità, fiducia reciproca, aiuto reciproco, soluzione dei loro problemi.

Ci si può anche soffermare sulla nascita di un legame profondo di amicizia fra un bambino e un adulto, come forma di riscatto, crescita, rinascita, recupero di fiducia in sé e nella vita. È un tema ricorrente anche in altri film, sarebbe pertanto interessante mettere a confronto l'amicizia fra Moctar e Paulo con quella messa in scena in altri testi filmici.

Elementi per riflettere

Sul piano tematico il film offre numerosi spunti per discussioni. Il villaggio africano come famiglia allargata: com'è il rap-

porto fra gli abitanti in Mali? E fra gli abitanti di uno stesso condominio in Francia? Che ruolo hanno i vicini di casa nelle due situazioni?

Gli animali liberi in Africa, gli animali addomesticati in Europa: che rapporto-funzione hanno con gli uomini e con i bambini? Come vengono trattati?

Le paure di fronte a situazioni nuove: come si manifestano? Come si possono affrontare, contenere, vincere?

Da Moctar a te. Quando Moctar giunge in Francia, si sente un po' come "un quadrato in un paese di rotondi". È mai capitato anche a te di sentirti così? (Racconta!) Come hai reagito? E ti è mai capitato di far sentire qualcun altro "un quadrato nel tuo paese rotondo"?

Altre idee

- Italiani: generazioni di emigranti
- La figura dell'africano nel cinema occidentale.⁴

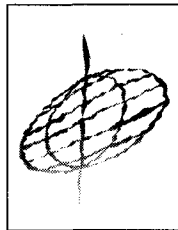
¹ Da una conversazione con il regista Idrissa Ouédraogo

² Neda Furlan - Ciemme 109

³ Per approfondire l'argomento relativo ai codici del linguaggio cinematografico è possibile anche utilizzare i pacchetti multimediali sulla didattica del cinema della collana "Arrivano i video", in particolare i pacchetti: "Lo sguardo immaginario" e "Lo spazio immaginario".

⁴ Sulla *Rappresentazione dell'altro e dell'altrove nel cinema occidentale*, vedi gli articoli di Patrizia Canova in *CemMondialità*, numeri di giugno 99 e luglio 99.

La video-cassetta è disponibile allo CSAM /Libreria dei Popoli, stesso indirizzo del CEM, a L. 29.000.



5 Poesie

per il terzo millennio

a cura di DOMENICO VOLPI

Ogni scelta è inevitabilmente personale e arbitraria, quindi va discussa dal lettore per decidere se aderirvi o no. A chi ha compiuto la selezione resta almeno il dovere di spiegarne le ragioni, il percorso, la logica o l'istinto che l'hanno determinata (ammesso che l'istinto si possa spiegare). La società moderna è in crisi soprattutto di speranza, e l'inizio di un millennio è un tempo di attesa. Attesa dunque di trovare motivi di speranza. Attesa trepida, umile, ma per il cristiano animata dalla consapevolezza che qualche certezza deve pur esistere per dare un senso sia a noi sia al tempo che passa sia alla società che si agita. Inizio dunque con Quasimodo che si piega col pino sull'abisso ed ascolta il suo cuore, e proseguo con la poesia che amo di più per la struggente forza, con il messaggio-grido "verrà" di Clemente Rebora. Faccio interloquire Machado, con la fiducia paziente del cuore di prevalere sulla ragione fredda e scettica. Una risposta alle domande dell'uomo può venire dalla poesia, e cito la breve composizione di un poeta, Giovanni Cristini, da poco scomparso ma da non dimenticare. La più vera e grande risposta viene da Trilussa. Così sono già cinque. Ma poiché sono entrato nella poesia dialettale, conoscendo solo quella romanesca, aggiungerei (seppur a piè di pagina) uno scherzo di quello che è stato definito "il terzo grande" in questo ambito (dopo Pascarella e Trilussa), Mario Dell'Arco. Dalla cupola di San Pietro, le campane suonano l'inizio del terzo millennio, e da San Giusto risponde Pietro Zovatto, un poeta triestino contemporaneo, celebrando anche in questa rubrica il Giubileo.

RIFUGIO D'UCCELLI NOTTURNI

In alto c'è un pino distorto;
sta intento ed ascolta l'abisso
col fusto piegato a balestra.
Rifugio d'uccelli notturni,
nell'ora più alta risuona
d'un battere d'ali veloce.
Ha pure un suo nido il mio cuore
sospeso nel buio, una voce;
sta pure in ascolto, la notte.

Salvatore Quasimodo, *Ed è subito sera*, Mondadori, Milano 1942

DALL'IMMAGINE TESA

Dall'immagine tesa
vigilo l'istante
con imminenza attesa
e non aspetto nessuno:
nell'ombra accesa
spio il campanello
che impercettibile spande
un polline di suono -
e non aspetto nessuno:
fra quattro mura
stupefatte di spazio
più che un deserto
non aspetto nessuno:
ma deve venire,
verrà, se resisto,
a sbocciare non visto,
verrà d'improvviso,
quando meno l'avverto:
verrà quasi perdono
di quanto fa morire,
verrà a farmi certo
del suo e del mio tesoro,
verrà come ristoro
delle mie e sue pene,
verrà, forse già viene
il suo bisbiglio.

Clemente Rebora, *Canti Anonimi* 1922

PARABOLE

Dice la ragione: "Cerchiamo la verità".
Ed il cuore: "Vanità,
la verità l'abbiamo già".
La ragione: "Ahi, chi può raggiungere la verità!"
Il cuore: "Vanità.
La verità è la speranza".
Dice la ragione: "Tu menti."
E risponde il cuore:
"Chi mente sei tu, ragione,
che dici quel che non senti."
La ragione: "Mai potremo comprenderci, cuore".
Il cuore: "Lo vedremo".

Antonio Machado, *Campi di Castiglia*, Lerici, 1996

QUASI UNA RISPOSTA

Ah, quell'assurda cosa
che si chiama poesia,
felice eutanasia
del mondo in una rosa.

Giovanni Cristini, *Poesie 1978-95*, Ist. Propaganda Libreria, Milano 1997

LA GUIDA

Quela Vecchietta ceca. Che incontrai
la notte che me spersi in mezzo ar bosco,
me disse: - Se la strada nu' la sai,
te ciaccompagno io, che la conosco.
Se ciai la forza de venirme appresso,
de tanto in tanto te darò una voce
Fino là in fonno, dove c'è la Croce... -
io risposi: - Sarà, ma trovo strano
che me possa guidà chi nun ce vede...
La Ceca, allora, me pijò la mano
e sospirò: - Cammina!
Era la Fede.

Trilussa, *Tutte le poesie*, Mondadori, Milano 1953

CUPPOLE. La cuppola è un pallone/ ancorato
sur tetto./ Chi è che l'ha gonfiato? L'architetto./
e lo fa seccardino o burraccione/ seconno er fiato
che se trova in petto./ Abbotta le ganasse
Borromini:/ soffia, e sorteno tanti cuppolini:/ ce
mette, dentro, un'ala de pormone/ Micchelan-
gelo, e nasce er cuppolone. (Marco Dell'Arco,
"Poesie 1942-47", Bulzoni 1987).

GIUBILEO. Con un cielo brumoso/ il lucido
specchio dell'acqua/ illumina le pietre di san
Giusto./ La vecchia nave del porto/ canta con la
sirena/ da brivido senza pretese./ M'immagino
un sole/ dopo la pioggia/ per bruciare gli ultimi/
lombi di nuvole./ Urge una prece/ nella catte-
drale deserta./ parlare un istante/ con il martire
intrepido./ Sento dei secoli/ fluire il silenzio/ con
brusio lento./ Al suono dell'organo/ nel rarefat-
to cielo/ settembrino la mia penna/ ha inventato
un pellegrinaggio/ con l'innocenza dello stupore.
(Pietro Zovatto, "Col vento del Millennio. Al
colle", Parnaso, Trieste 2000).

DOMENICO VOLPI, mitico direttore del mitico
Il Vittorioso, è scrittore. È Presidente del Grup-
po di Servizio per la letteratura giovanile.



Bambini zingari a scuola

a cura della Redazione

Quando Pietro, un bambino nomade, non riesce a fare qualcosa come tutti gli altri, ha delle vere e proprie crisi di ira e di rabbia. Può capitare perché per lui è molto più difficile fare le cose che fanno in classe i suoi compagni; perché non si sente uguale agli altri; perché in quel momento ha pensato o vissuto qualcosa. Una volta, dopo un episodio di questo tipo, mi ha spiegato che era perché la sua mamma non era venuta a parlare con noi e a ritirare la pagella. Alle volte non vuole portare a casa il quaderno perché ha paura, quando porta a casa qualcosa, che non torni indietro. Lui non ha il materiale che gli serve per la scuola: glielo diamo noi. È molto gratificato quando gli viene dato qualcosa e lo tiene anche con sufficiente cura. Secondo me si crea una situazione particolare: si sente in certo senso privilegiato perché gli vengono fatti questi regali, ma allo stesso tempo sente di non essere come gli altri che hanno queste cose da casa. Non ho mai capito se lui vive questa situazione come un privilegio o come una

ALUNNI ROM IN ITALIA

Il numero complessivo dei Sinti e dei Rom (italiani e stranieri) presenti in Italia è valutabile sulle 110/115.000 persone. Da indagini a campione si può affermare che i minori Sinti e Rom (da 0 a 18 anni) corrispondono al 60% dell'intera comunità e cioè circa 66.000 unità che possono essere così ripartite: da 0 a 5 anni: 22.000; da 6 a 14 anni: 30.000; da 15 a 18 anni: 14.000.

In età d'obbligo scolastico vi sono quindi 30.000 bambini e ragazzi Sinti e Rom (19 mila alle elementari, 11 mila alle medie).

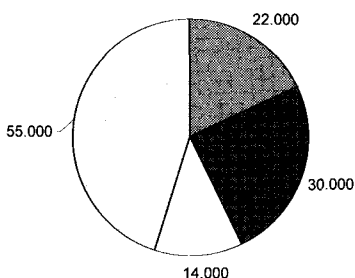
Dai dati del documento del Ministero della P.I. risulta: la frequenza di circa 5.100 alunni Sinti e Rom frequentanti la scuola elementare (26,8% dei tenuti all'obbligo); la frequenza di circa 1.700 frequentanti la scuola media (15,4% dei tenuti all'obbligo).

La mancata frequenza o dispersione scolastica sarebbe del 73,2% per la scuola elementare e addirittura dell'84,6 per la scuola media.

In verità gli accertamenti dell'Opera Nomadi presenta dati diversi da quelli rilevati nel documento ministeriale: 30-40% dei figli dei Sinti e Rom frequenta la scuola con una certa regolarità. Resta vero che oltre la metà non viene mai scolarizzata; una bassissima percentuale raggiunge e supera il limite dell'istruzione secondaria. (Opera Nomadi, Roma, 14 Novembre 2000)

sottolineatura della sua diversità. Probabilmente tutte e due queste cose. Io cerco sempre di dirgli: "Non ti preoccupare, adesso ce l'hai la tua matita, non importa chi te l'ha data". Ogni volta che si deve fare un avviso, lui diventa ansioso: "La mia mamma non sa leggere, non sa cosa c'è scritto". Io gli rispondo: "Non ti preoccupare, qualcuno glielo dirà a voce". Mi ricordo all'inizio dell'anno, la rabbia con cui diceva: "Perché ci sono le altre mamme e la mia non c'è?". Ecco, sono queste

Sinti e Rom in Italia secondo l'età



■ 0-5 anni ■ 6-14 anni □ 15-18 anni □ oltre 18 anni

situazioni che creano problemi a questi bambini ed è molto difficile gestirle. Io non vorrei che Pietro si sentisse diverso. Vorrei che Pietro si sentisse uguale agli altri bambini. Ma non è così. E anche se noi gli diamo ciò di cui ha bisogno, lui sa che non è la sua famiglia a darglielo. Adesso avremo la foto di gruppo e lui non avrà i soldi per pagarsela. Dovremo trovare un modo di fargliela avere senza che si senta diverso, perché non vorrei che a lungo andare vivesse questo come una forma di privilegio, come una cosa dovuta.

Così comincia il lungo resoconto di un'indagine condotta da Anna Rita Calabrò in una scuola elementare di un quartiere periferico milanese dove sono inseriti, insieme agli italiani, bambini cinesi, nordafricani e zingari. L'insegnante riconosce la sua buona sorte di avere una direttrice che è Presidente per la Lombardia dell'Opera Nomadi. Ma sente la difficoltà derivante dai limiti di "una legislazione scolastica ancora carente e metodologie poco codificate". Il resoconto (22 fitte pagine) è ancora un sommario. Troviamo in esso questi sottotitoli:

1. Diritto all'uguaglianza e riconoscimento della diversità. Le strategie d'azione di fronte all'ambivalenza. "Di fronte all'alterità dello zingaro, gli stranieri diventano uguali (detto in altre parole, lo zingaro fa saltare il gioco identità)".

2. Differenza e disuguaglianza. Quando la differenza assume significati molteplici e ambivalenti: disuguaglianza, valore, stereotipo. "Quando il pregiudizio diventa demagogia". "Quando il pregiudizio diventa razzismo".

3. Dalla parte dei bambini: uguali o diversi? "Quando la differenza diventa sia sentimento di inferiorità che orgoglio di appartenenza", "Quando l'estraneità diventa estraneamento".

Il resoconto è reperibile in internet: www2.comune.bologna.it/bologna/immigra/mate/sm/sm2scuel.htm.

Anna Rita Calabrò è sociologa, consulente dell'IPM (Istituto Penale Minorile) di Milano. È autrice del libro *Il vento non soffia più. Gli zingari ai margini di una grande città*, Marsilio, Venezia 1992.

Finestra

Da Shanghai a Pettorazza Grimani per aprire un laboratorio di confezioni, come speranza di vita

Chen, imprenditore tessile



di ROBERTO COSTA

Imprese straniere.

Con la crescita del numero dei lavoratori stranieri extracomunitari qualificati aumenta anche quello dei piccoli e medi imprenditori, soprattutto nel Nordest. Veneto, Friuli Venezia Giulia e Trentino Alto Adige da sole ospitano circa 27.000 imprese di immigrati. In Polesine su 28.319 imprese registrate alla camera di commercio di Rovigo, nel III trimestre del 2000, quelle iscritte a nome di cittadini nati all'estero sono 179, su circa 3.500 permessi di soggiorno rilasciati dalla questura. Si tratta quindi di una quota ancora bassa, ma che rappresenta un fenomeno in continua evoluzione.

Yili, bimbetta di due anni, si lamenta con il fratello Luca, di cinque, che in un italiano spedito le sta raccontando come si trova bene all'asilo del paese. Siamo a Pettorazza Grimani, un punto nella nebbiosa pianura polesana da collegare idealmente con un altro punto, che si chiama Shanghai, quasi a mezzo pianeta di distanza, sulla costa della Cina Popolare che dà sul Giappone. I due bambini, infatti, sono figli di Chen Zhidian che proviene da quella lontana città. Chen, "Giovanni" per facilitare le relazioni, è arrivato in Italia dieci anni fa in cerca di occupazione, sulla scia di parenti ed amici che lo avevano preceduto. "Tutto il mondo è uguale, basta che ci

sia da lavorare", dice. Dopo cinque anni a confezionare borse alle dipendenze di un connazionale a Milano, dove ha conosciuto e sposato "Angela" Zhen Meihua, si è trasferito in Polesine per mettersi in proprio ed aprire un laboratorio di confezioni, tessuti e felpe, in un capannone accanto all'abitazione. Ha quattro dipendenti di nazionalità cinese, assunti regolarmente per un lavoro di cucitura di pezzi forniti già tagliati da ditte italiane. Ma non tutto funziona a dovere, c'è anche chi non salda i conti. "È successo che dopo sessanta giorni di consegna merci con fattura, spiega Chen, non sono stato pagato. Mi sono rivolto anche alla banca, ma inutilmente. Il cliente è scappato e ci ho rimesso 30 milioni. Se le aziende rispettano il con-

tratto si può vivere tranquilli, perché noi non vogliamo rompere le scatole, vogliamo solo lavorare".

È arrivata anche un'ispezione dell'Ulss e dei carabinieri e l'attività è stata fermata perché l'impianto elettrico ed alcune macchine non erano in regola. Adesso è tutto a posto, l'impianto è stato rifatto e le cucitrici sono state dotate di un dispositivo "salvadito", con una verifica di controllo da parte dello stesso Spisal. "Aspetto che il giudice di Rovigo, continua il giovane imprenditore, sollecitato dal mio avvocato, ci dia il dissequestro quanto prima. Sono passati due mesi e non riesco a tirare avanti con la mia famiglia se non riapre il laboratorio".

Chen ha ormai 31 anni, professa la religione buddista e parla degli italiani come di persone gentili che pensano però che tutti i suoi connazionali siano operai abusivi. "Le leggi in Italia non vanno bene per noi, osserva. Gli Albanesi rubano, non lavorano e vanno tranquilli, mentre noi vogliamo solo vivere e lavorare, ma dicono che siamo tutti clandestini. Però non ci sono cinesi ai semafori". Intanto la nebbia si è diradata ed i due bambini giocano, stavolta usando la lingua cinese. La linea immaginaria che collega Shanghai al Polesine non è stata più tracciata tant'è che Chen non è più ritornato nella sua patria. "Adesso viene prima la famiglia che ho qui, sospira; anche se vorrei tanto tornare a vedere i miei genitori".



Bibliomondo

a cura della REDAZIONE

Michele Contadini, Gabriele Bevilacqua

La sfida della mondialità e della interculturalità.

Elledici, Leumann Torino, 2000

£. 25.000, pgg. 302

Il libro è stato pensato come una sorta di mappa: 82 schede che sono "stazioni di approdo e riferimento" (o siti), dalle quali è possibile procedere oltre per esplorazioni più dettagliate e che possono essere usate in modi diversi: per aggiornamento personale o per uso in ambito didattico. Ogni scheda è corredata di domande e piste di ricerca, e da segnalazione di libri, audiovisivi e indirizzi di organismi. Per il lancio del libro gli autori hanno invitato il CEM, riconoscendone la paternità ispiratrice.

AA.VV.

Alfabeti interculturali.

Graziella Favaro (a cura)

Guerini e Associati, Milano 2000

£. 32.000, pgg. 156

Volume alla cui redazione ha partecipato anche la nostra collaboratrice Alessandra Ferrario. Raccoglie proposte formative attivate mediante percorsi differenziati quali l'accoglienza dell'altro, la narrazione di sé, l'educazione interculturale, l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua. La dimensione laboratoriale ha accompagnato gran parte dei percorsi (realizzati nel territorio di Lecco) permettendo

di sperimentare strumenti e tecniche in maniera diretta. Una chicca è *Raccontiamoci*, gioco dell'oca autobiografico per l'infanzia, strumento di accoglienza, conoscenza reciproca e incontro.

Carlo Fiore

Religion tra storia e attualità.

Elledici, Leumann Torino, 2000

£. 20.000, pgg. 224

Il testo non è un manuale delle grandi religioni in senso classico. Le religioni e i fenomeni connessi alla religiosità presenti oggi nella nostra società - dal millenarismo alla fede nella reincarnazione, dall'esoterismo al New Age - sono presentati non in modo astratto, ma cercando di collocare il dato religioso nella situazione culturale, storica, sociale e politica dei popoli. Un buon strumento per il dialogo.

Raffaele Mantegazza

Una città per narrare.

Meltemi, Roma 2000

£. 22.000, pgg. 166

Libro-viaggio attraverso la città, per cercare di viverla. Narrandone i luoghi, luoghi abitati contemporaneamente dall'arcaico e dal moderno, dalla violenza e dalla cura, dalla dannazione e dalla salvezza. Senza pretendere di sciogliere queste contraddizioni o ammutolirle, si tenta, in queste pagine, di esse-

re un po' turisti di questa "metropoli", sbirciandola curiosi un po' da tutti i lati. "Sotto le apparenze e oltre le superfici levigate... c'è sempre un'altra città..."

AA.VV.

La comprensione dello sviluppo. Mondo cognitivo e mondo sociale nel bambino e nell'adolescente.

Giunti, Firenze, 2000

£. 52.000, pgg. 564

In questo volume, redatto da autori di estrazione anglosassone, vengono trattati problemi che hanno scosso l'opinione pubblica inglese nel corso degli ultimi anni, quali l'importanza della famiglia nell'accudimento dei piccoli, i comportamenti dei suoi componenti e l'opportunità o meno di istituzioni vicarie come i nidi. Il ventaglio è ampio: dal divorzio all'adozione, dalla violenza sui minori all'abbandono, fino alle opinioni delle persone comuni riguardo ai propri figli e ai loro comportamenti, alle loro emozioni, al loro sviluppo....

AA.VV.

La Chiesa cattolica e gli Zingari. Storia di un difficile rapporto.

Centre de Recherches Tsiganes, Centro Studi Zingari, Anicia, Parigi, Roma 2000

£. 30.000, pgg. 232

Si tratta di un percorso di ricerca di sei secoli condotto in Francia, Italia e Spagna per indagare l'atteggiamento assunto dalla Chiesa verso gli zingari: atteggiamento di condanna degli zingari, definiti vagabondi e infidi. Data la stretta connessione tra la Chiesa e il potere politico essa sovente appoggiò l'attuazione di politiche repressive. Ma emergono figure di religiosi e laici che si prendono cura di loro e ne assumono le difese. Quando però le comunità cristiane chiederanno perdono e si riconcilieranno con gli zingari?

Innocenzo Siggillino (a cura di)

L'islam nelle città. Dalle identità separate alla comunità plurale.

FrancoAngeli, Milano, 2000

£. 22.000, pgg. 152

Il testo, introdotto da Brunetto Salvarani, raccoglie l'esito finale del quinto degli "incontri cristiano-musulmani" di Modena ("Vivere la città: dalle identità separate alla comunità plurale", novembre 1999). È uno strumento per capire cosa sta cambiando nelle città europee e in quelle italiane a seguito della presenza religiosa musulmana, ma anche delle religioni di derivazione orientale e della "new age"...

John Wensley Lewis (alias B. Salvarani e P. Paterlini)

Jesus. Storia di un uomo.

3 voll. Sonzogno, Milano 2000

£. 16.900 cadauno

Si tratta di tre volumi: Un bambino nel tempio; Il cammino del profeta; La condanna del giusto. E' "fiction" su solide basi storiche e documentarie. Ester, una contemporanea di Gesù, ne racconta la vita. In Gesù che non ha lasciato nulla di scritto, né è diventato rabbino, "ho incontrato, dice Ester, la passione della mia gente e l'amore per il Dio dei nostri padri".

Abbonamenti cumulativi

CEMMondialità + Missione Oggi,	£ 80.000	£ 60.000
CEMMondialità + Qol	£ 80.000	£ 65.000
CEMMondialità + Confronti	£ 110.000	£ 95.000
CEMMondialità + Mosaico di Pace	£ 85.000	£ 74.000
CEMMondialità + École	£ 90.000	£ 70.000

Aiutaci a diffondere il CEMI Grazie

Tutti i libri segnalati dalla rivista possono essere richiesti alla libreria dei Popoli, stesso indirizzo della rivista.

SpazioCem

a cura della REDAZIONE

Il Cem oggi

L'8 e 9 dicembre 2000, i collaboratori Cem si sono ritrovati a San Pietro in Vincoli - Ravenna, in un "ritiro della nazionale Cem" con l'obiettivo di aggiornare l'identità del Cem e la sua strategia. La direzione ha presentato un excursus.

1. Cem, movimento pedagogico.

Con sede attualmente a Brescia, il Cem ha visto la luce a Parma nel lontano 1940. Ufficialmente nel '42. È nato dal sogno di alcuni giovani missionari che vollero fare alla scuola italiana la proposta di formare cittadini con il mondo intero per patria: *fare del mondo una sola famiglia*. Non potendo i missionari passare personalmente nelle varie classi per incontrare tutti gli alunni, diedero vita ad un movimento per gli/le insegnanti. Nella sua lunga tradizione CEM ha tenuto incontri e fornito strumenti utili per approcciare la storia come cammino dell'umanità, la geografia come scienza dell'uomo nel suo ambiente, la letteratura come patrimonio sopranazionale, la poesia come mistica che accomuna i popoli, la religione come fede nel trascendente, spe-

Disegno di un collaboratore nelle "interminabili" riunioni.



ranza di eternità, amore fraterno.... Su questi temi ha pubblicato antologie e libri di successo.

Oggi esprimiamo la mondialità in quattro livelli o nuclei: *** convivialità delle culture o incontro tra le culture.** È lo specifico del Cem che lo rende riferimento obbligatorio in Italia per chi voglia trattare di interculturalità. Per avere interculturalità Cem propone la filosofia del volto dell'altro, l'interdisciplinarietà, la decostruzione....;

*** convivialità delle religioni o dialogo interreligioso.** Si tratta di fare uno sforzo per superare ogni intolleranza religiosa, conoscere le religioni nel loro legame con le culture e vedere che Dio già è misteriosamente presente in esse. Il Cem propone alla scuola italiana di andar oltre l'IRC (Insegnamento della Religione Cattolica) grazie a un approccio "ecumenico"; *** convivialità delle differenze.** Sarebbe illusione pensare che si possa fare dialogo di culture

e religioni se si ignorano i regionalismi, le diversità di sesso, le intelligenze multiple, o se si emarginano i portatori di handicap... Decisiva per questo è di nuovo la pedagogia narrativa e in particolare l'educazione come pratica della libertà (cfr. Paulo Freire);

*** convivialità delle responsabilità o cittadinanza attiva.** Si intendono con questo termine i grandi temi di pace, sviluppo, ambiente, diritti umani... Determinante, per acquisire il senso etico della responsabilità civica, è la pedagogia dei gesti.

Il ruolo del CEM è cresciuto nella misura che l'Italia è diventata "plurale". È bene però ricordare che il dialogo è possibile non nella misura che si appanna la propria identità, ma avendola ben chiara. E l'ecumenismo avviene quando "si dà ragione della speranza che è in noi". Occorre anche perfezionare la capacità di gestione dei conflitti.

2. Cem, movimento schierato.

Il 25° Convegno Nazionale CEM (1986) dal titolo "Liberrare l'educazione sommersa" è stato il convegno dell'opzione politica. Cem ha preso coscienza che l'insegnante fa una scelta politica inevitabilmente, anche se non ne fa alcuna, perché in tal caso il suo insegnamento diventa funzionale alla politica vigente-dominante. Con Paulo Freire il Cem si mette decisamente dalla parte della forza rivolu-

I MILLE VOLTI DI DIO IN ITALIA

Il CEM amplia la propria offerta di 4 corsi di aggiornamento (per ulteriori informazioni richiedi il pieghevole), inserendo un quinto tema relativo al pluralismo religioso.

1. Capire la globalizzazione, educare alla mondialità: elementi di pedagogia interculturale.
2. La mediazione culturale.
3. L'italiano per comunicare e per studiare.
4. La comunicazione interculturale: percorsi letterari, artistici, musicali, cinematografici.
5. I mille volti di Dio in Italia

L'Italia multireligiosa. In parallelo a quello che ormai viene comunemente definito il "ritorno di Dio", dopo gli anni della secolarizzazione e dell'eclissi del sacro, il pluralismo religioso appare un dato acquisito nel nostro Paese come nel resto del vecchio continente. Viviamo – ci piaccia o no – in una società multireligiosa, nel "mosaico delle fedi", anche se più sul piano della visibilità sociale e della percezione collettiva che su quello delle nude cifre: ma tanto basta per indicare un tratto mai ricorso, in simili proporzioni, nella storia della penisola. Con uno slogan si potrebbe dire che stiamo passando dal cattolicesimo, religione degli italiani, all'Italia delle religioni. Ecco allora la novità "scandalosa" dell'islam giunto "con le valigie degli immigrati" ed ora seconda religione della penisola; ecco il grande interesse, non solo culturale, per gli ebrei e l'ebraismo e per le altre cosiddette "minoranze storiche" cristiane, i valdesi e gli ortodossi; ecco il fascino crescente delle pratiche di derivazione orientale, dal buddhismo all'induismo; ecco il proliferare delle "sette" e dei culti più diversi, e così via. La scuola, e le altre agenzie educative, sono chiamate a fare i conti con tale nuova situazione, densa di rischi ma anche di straordinarie potenzialità: e occorre conoscerla, sempre più approfonditamente, in vista di un'educazione consapevolmente interculturale e interreligiosa. Il Corso CEM si propone di favorire un simile percorso, con opportune esemplificazioni e presentando appositi materiali didattici e bibliografici.

Il corso si articolerà in sei incontri

- 1) IL MOSAICO DELLE FEDI NEL BELPAESE: UN QUADRO GENERALE
- 2) NONSOLOCATTOLICI: I CRISTIANESIMI "ALTRI"
- 3) UNA MEZZALUNA SUI TETTI ITALIANI: L'ISLAM
- 4) L'ISOLA DELLA RUGIADA DIVINA: L'EBRAISMO
- 5) IL BUDDHISMO E IL FASCINO DELL'ORIENTE
- 6) VERSO UN'EDUCAZIONE ECUMENICA E INTERRELIGIOSA

Riportiamo di seguito in ordine alfabetico i nomi dei relatori già contattati: Stefano Allievi, Giampaolo Anderlini, Fabio Ballabio, Giampiero Comolli, Adel Jabbar, Lidia Maggi, Antonio Nanni, Paolo Naso, Gioachino Pistone, Brunetto Salvarani, Bruno Segre, Paolo Siviero, Marco Valli.

zionaria della *pedagogia degli oppressi*. Questa scelta rende Cem più vicino al mondo della scuola, specie quello giovanile; e più interessante per educatori fortemente motivati. P. Milani (Direttore Cem dal 1986 al 1996) ha denunciato "i grandi *misfatti* del Nord a carico del Sud del mondo" e ha parlato della "centralità dell'icone mondiale del *povero* per il nuovo umanesimo". La scelta di campo dell'86 è ora

meno rigida. Ma siamo d'accordo nel prendere le distanze dalla globalizzazione. Si direbbe: "Stavamo aspettando e promuovendo la mondialità, ma - ahimè - è arrivata la globalizzazione".

Cem, movimento di laici.

P. Domenico Milani intuisce l'opportunità di avere un movimento fatto da educatori-

collaboratori e non da saveriani sussidiati da educatori-amici. Suo grande merito è stato l'aver riunito giovani docenti/educatori con passione per la pedagogia, la ricerca e l'interculturalità, i quali hanno formato il "gruppo collaboratori Cem" e hanno elaborato con lui delle tesi Cem. È balzato presto agli occhi quanto Cem fosse cresciuto con questo. Per iniziativa di P. Milani i collaboratori si organizzano in un organico che prevede un Comitato Direttivo e riunioni annuali: per la Rivista, il Convegno e una più partecipata Consulta. Il Cem non solamente diventa un movimento di laici, ma un movimento "laico" o "aconfessionale". Dice P. Milani: "Il Cem, pur riconoscendo la sua matrice cristiana, si vuole, in ordine al suo campo di azione specifico, aconfessionale" (15.6. '89). Aconfessionalità o laicità "non nega una visione religiosa o spirituale, ma se ne distingue riaffermando il diritto della libertà di pensiero di ciascuno. La laicità è il presupposto del pluralismo" (Paolo Naso).

Cem, movimento-laboratorio.

Non si capirebbe cos'è il Cem oggi, se non si tenesse presente la stagione felice, a cavallo tra gli anni 80 e 90, in cui il gruppo dei collaboratori ha trovato in Cem lo spazio ideale per un lavoro pedagogico partecipativo e collettivo. Cem diventa un laboratorio di ricerca dove i collaboratori sono coinvolti a riflettere sullo

specifico dell'educazione in vista di cambiamenti reali. La riflessione sulla pedagogia interculturale ha ricadute trasformatrici sulla pratica educativa. Dalla ricerca si passa alle proposte operative e alle esperienze, sempre decise insieme, con la rivista come casa di risonanza.

Naturalmente, non mancano tensioni, discussioni, conflitti, ma essi sono la spia di una sana partecipazione e di linfa vitale. C'è anche il senso del ritrovarsi e di dare spazio ad una "logica del cuore". In tempo di crisi, il Cem scopre che il "processo" è più importante del prodotto; la chiave è ricercare più che offrire servizi. Il Cem, per esempio, ha insistito a investire sul Convegno annuale dove in 14 "laboratori" i collaboratori ed altri specialisti lavorano preferibilmente due a due, per confrontarsi, ricercare e creare, e non solo offrire un servizio tecnico-didattico.

Proposta di continuità.

Viviamo un tempo di crisi. In tale situazione le scelte dei 15 anni passati si rivelano ancora valide. Quindi la proposta è quella della continuità, con gli aggiustamenti parziali che lo scorrere del tempo e le mutate circostanze esigono. La continuità non ci esime dall'elaborare un nuovo "manifesto Cem", ma dà serenità a tutti noi. La continuità è anche segno che il Cem gode la fiducia dei missionari saveriani, i quali si accollano l'onere finanziario del movimento. ■



La pagina di...

di RUBEM ALVES

LA SCUOLA COL COMPUTER DI DUE ARCHIVI

Albert Camus scrisse che al mattino gli uccelli volano in tutte le direzioni, a sera seguono un'unica direzione: quella di casa. La mia casa è Minas Gerais [Stato brasiliano a nord dello Stato di San Paolo, ndr]. Sono nato là. Il mio pensiero gironzola da quelle parti, per montagne, campi di erba spagna, odore di cavalli, case antiche, prati di malva e trifoglio, caminetti e focolari, comportamento sornione [proverbiale, tipico degli abitanti dello Stato di Minas Gerais, ndr]. Se ci sarà reincarnazione, non voglio reincarnarmi nel futuro. Non voglio evolvere. Voglio regredire, andare indietro: questo è il cammino della nostalgia, il cammino dell'anima. L'anima va sempre indietro. Evolvere? La scena delle vacche al pascolo, placide tra il verde dell'erba, può evolvere? Una viola (di quelle dei fossi) può evolvere? A proposito di viole, vi ricordo una poesia di Cecília Meirelles.

*"Nel mistero del Senza Fine
sta in equilibrio un pianeta.
Nel pianeta, un giardino.
Nel giardino un'aiuola.
Nell'aiuola una viola.
E sulla viola, tutto il giorno,
tra il mistero del Senza Fine
e il pianeta
le ali d'una farfallina".*

Questa poesia può evolvere, diventare migliore? Insomma, ci sono cose che non possono e non hanno bisogno di evolvere. Sono perfette. Sappiamo che una cosa è perfetta se ci fa sorridere di gioia.

Ho riflettuto molto sul ruolo della stampa nell'educazione del popolo. Feuerbach,



filosofo che ha influenzato Marx, ha detto che "siamo quello che mangiamo" (in lingua tedesca, un gioco di parole: "man ist was man isst"). Possiamo considerare i giornali come refezioni, consumate frequentemente con il caffè della colazione. Se crediamo al filosofo tedesco, chi legge si trasforma in ciò che "mangia leggendo". Ma pare che gli esseri umani abbiano preferenze gastronomiche di tipo "sui-

no": i piatti più scabrosi sono quelli che mangiamo più di gusto. E i giornali, mossi dalla necessità di aumentare le vendite, si danno da fare per soddisfare il lato suino del gusto gastronomico dei lettori.

Ho visitato in Portogallo una scuola che mi ha incantato, Scuola del Ponte, elementare, bambini. Vi è un computer con due archivi: "Ritengo buono" e "Ritengo cattivo". Lì i bambini e le bambine scrivono ciò che ritengono buono o cattivo nella scuola.

Ebbene, i nostri giornali si dedicano a ciò che "ritengono cattivo". Non esiste il "ritengo buono". Oppure riportano notizie senza nessun interesse. L'informazione sugli indici della Borsa non mi ispira niente. Fa' un esercizio: leggi un giornale con la penna in mano e vai annotando le informazioni indigeste.

Suggerisco che i giornali creino una rubrica "Ritengo buono". Attualmente, se dai retta ai giornali, il nostro paese è un concentrato di crimini, frodi, corruzioni, violenze, indecenze, disgrazie. Tuttavia, viaggiando, mi impressiona la quantità di cose edificanti, fatte da persone generose e oneste.

Mi piacerebbe nella mia "casa" (home page), inaugurare una sala di cose buone, cioè notizie che danno gioia e speranza. Se tu, lettore, conosci qualche fatto - può essere una cosa molto piccola: un artigiano che fa le sue opere per amore, in una bottega in fondo al cortile - passami l'informazione.

Gli articoli che ho scritto sulla Scuola del Ponte, in Portogallo, hanno provocato molte reazioni favorevoli, sorprendenti. Sto perfino organizzando un gruppo, con l'aiuto del mio e-mail, di tutti coloro che hanno mandato la loro risposta. Il portoghese Ademar Ferreira, Direttore del Centro di Formazione Camilo Castelo Branco, mi ha scritto che hanno intenzione di pubblicare i suddetti articoli, con disegni fatti dai bambini, alunni della Scuola del Ponte.

C'era una volta

La serie di 10 documentari trasmessa da RaiTre tra ottobre e novembre 1999.
Ora sono distribuiti da Oltremarefilm, della Cooperativa CSAM (la stessa del CEM).

Caporal Highway: storie di bambini in guerra

di Silvestro Montanaro

Sierra Leone. Un paese bello e ricco, è vittima della guerra per la conquista delle sue risorse. Soprattutto i diamanti. I bambini sono addestrati per ogni tipo di efferatezza. Caporal Highway, un ragazzo, col suo mitra controlla una strada. A guerra terminata chi li vorrà?



Fratelli di strada

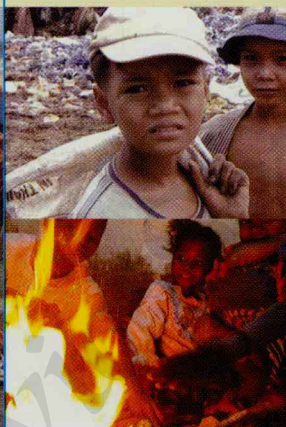
di Marco Melega

San Paolo, Brasile. Sedici milioni di abitanti in due mondi opposti: da una parte grattacieli futuristici, dall'altra baracche di legno. Due mondi che sembrano ignorarsi, ma di fatto "in stato di guerra". In questa San Paolo Marcelo e Gilson, piccoli, degni lustrascarpe.

La prossima vita

di Maria Cuffaro e Fabio Venditti

Cambogia. Nello scenario di un paese segnato dalla guerra migliaia di bambine e bambini presi nella rete della prostituzione. Per i turisti occidentali. Con la minaccia dell'AIDS. Bambini "fantasmi", considerati inesistenti, ma hanno nome e un passato, come Khon e Dom.



La mia famiglia

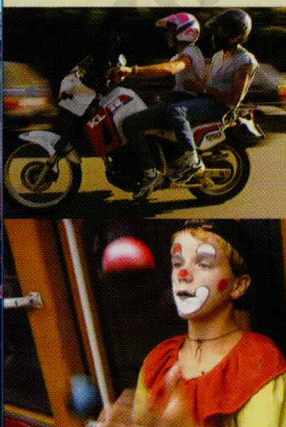
di Silvestro Montanaro

Malange, Angola. Una cittadina dell'interno è assediata da mesi e bombardata quotidianamente dalle truppe ribelli. Qui vive Gerardo, di 12 anni, con i suoi fratellini. Vive tutte le ore del giorno (lo accompagniamo) alla ricerca disperata di un po' di cibo.

Ragazzi Fuori

di Aurelio Grimaldi

Torino. Alla periferia della città opulenta del Nord Italia, incontriamo piccoli spacciatori, ragazze diventate troppo presto donne, giovani graffiati...; e i nuovi arrivati: immigrati dal Nord Africa e dai Balcani con sogni infranti e paure reali. Tutti con la disperata speranza di un futuro normale.



Il sogno tradito

di Alina Marazzi e Gian Micalessin

Romania. A dieci anni dalla caduta del comunismo, quattro bambini rumeni (Alexandra, Daniel, Denise e Dana) sentono sulla pelle la transizione dal sistema precedente al nuovo sistema dell'economia di mercato.

La spazzola di Devandra

di Maria Cuffaro e Fabio Venditti

Bombay, India. Ammassati nelle piccole fabbriche tessili, essi lavorano, mangiano e dormono. Lavorano, soprattutto, fino a 12 ore al giorno per 15 rupie (700 lire). Fabbricano prodotti dai marchi famosi da esportare in occidente. Tra loro Evandra che tenta di tornare al suo paese.



E poi ho incontrato Madid

di Silvestro Montanaro

Sudan. Il paese è spaccato in due: il nord di maggioranza araba controllato da gruppi integralisti islamici; il sud con popolazioni di origine africana. C'è carestia. Sfruttamento del petrolio. Orrore della guerra. Madid, stremato, rifiuta cibo. Lo sa che il Sudan era il granaio dell'Africa?

Angeli & Killers

di Paolo Brunatto

Colombia. Da 40 anni continua la guerra civile. I quartieri miserabili sono difesi da "angeli custodi", giovani e ragazzi che hanno come occupazione futura o il narcotraffico, o gli squadroni della "limpeza social", o la guerriglia.

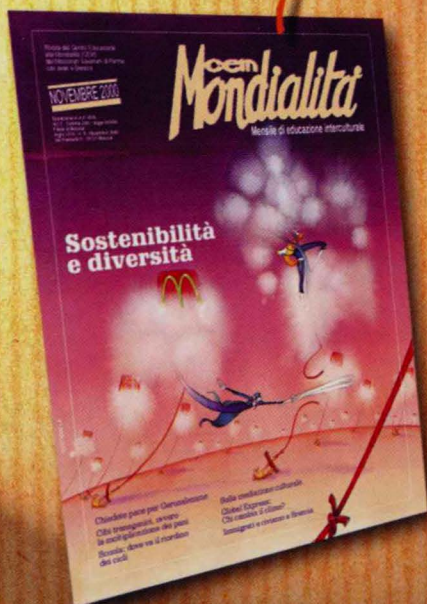


Con il cuore coperto di neve

di Silvestro Montanaro

Nordest brasiliano. Bambini ustionati accatastando legna per farne carbone; o colpiti da silicosi nelle cave di pietra. Bambine che percorrono il lungomare di Fortaleza cercando i "favori" di qualche straniero, spesso italiano. In Brasile, paese giovane, non c'è tempo per essere bambini.

Assicurati un prospero 2001



Rinnova ora il tuo
abbonamento a Cem Mondialità
L. 40.000 / CCP 11815255

La Novità Csam-Cem

Ideale per
la Scuola

Il calendario della pace

poster L. 3.000

fascicolo didattico L. 5.000

tascabile L. 3.000

Offerta

3 tascabili - 3 poster - 1 fascicolo didattico
(nostra spedizione in tubo)

L. 22.000

