

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

AGOSTO-SETT. 98

Spedizione in A.P. 45%
Art. 2 - Comma 20/b - legge 662/96
Filiale di Brescia
Anno XXIX - n. 7 agosto-settembre 1998
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia

cem Mondialità

Mensile di educazione interculturale

Limiti del pianeta
vincoli e risorse

1948-1998:
dalla "Dichiarazione"
alla cultura
dei diritti umani

Tutti alla scuola
del Chiapas



LITTLE MEMO NUOVI ORIZZONTI

NON
RICORDO
COME SONO
CAPITATO QUI...

FORSE
CI SONO
NATO!



NON RICORDO
LA MIA INFANZIA...

SE NON
PER RARI
FRAMMEN-
TI!

HO L'IM-
MAGINE
DI UN
ALBERO
...

E DI
UN'AL-
TALE-
NA...

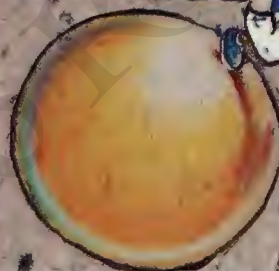


...E QUELLA
DI UNA STANZA!



CON UNA FINESTRA ROSSA
E UN LAMPIONE!

E UN RUSCELLO
DOVE PUCCIABO I
PIEDI D'ESTATE!



E INTORNO
SASSI E
CIUFFI D'ER-
BA E LICHE-
NI!



POI...
IL VUOTO!
FINO ALL'ADOLE-
SCENZA!

QUANDO
SCOPPIO*
LA
"GRANDE
SMANIA"...



E TUTTO VENNE
TRASFORMATO
E CONSUMATO!

ORA
NON RI-
MANE CHE
QUESTA
FREDDA
CROSTA
DI CEMENTO!



NON C'E' PIU' NULLA
DA SPREMERE

GIÀ...



EH!



QUALCOSA
ALL'ORIZZONTE!



...
PER
MILLE
GALASSIE!
...

Simone, il fantino e il pony

Simone era emozionato quel mattino in cui il papà lo portò in un *jockey club* a conoscere i cavalli. Dire emozionato ancora non rende l'idea dell'agitazione che aveva preso il bambino di sei anni. Simone di cavalli ne aveva uno, bello, colorato, veloce. Ma il papà gli aveva detto che non era un cavallo vero, era meccanico.

Il bambino vide un fantino presso ad un pony e s'avvicinò. Il fantino trattava il pony in un modo ben diverso da come lui trattava il suo cavallo meccanico. Ad un certo momento il fantino invitò Simone ad accarezzare l'animale. Lui lo fece con un po' di paura perché l'animale era "vivo" e trasalì al sentire il mantello dell'animale fremere, leggermente ma indiscutibilmente. Poi, insieme con il fantino, Simone alimentò il pony, aspettò che defecasse (portò anche lo sterco ai piedi di un arbusto), ci mise la sella, fu issato in groppa e... via al piccolo galoppo. Erano troppe emozioni in una volta sola. Simone diede due volte e poi volle smontare. Ad un tratto chiese: "Ma il pony dove ce l'ha il motore?"

Il turbamento di Simone è comprensibile. Lui aveva visto come i tecnici del negozio avevano montato il suo cavallo meccanico pezzo per pezzo. Lui stesso aveva imparato a cambiare le pile del suo bel giocattolo. Era una cosa prevedibile. Non così il pony del *jockey club*. Immaginiamo che Simone riceva dal papà il pony in regalo e che lui lo tratti esattamente come l'altro cavallo, quello meccanico: incorrerebbe senza dubbio in una serie di inconvenienti.

Dice Marcello Cini: "Ci sono due modi di vedere il mondo: il primo, risultato di tre secoli di sviluppo industriale basato sulla diffusione delle scienze modellate sulla fisica newtoniana, lo considera fatto come una macchina... un mosaico di parti, più o meno complicate, ognuna delle quali può essere analizzata e manipolata a prescindere dal contesto e dalla realtà circostante. È un mondo prevedibile in quanto prevedibili sono i comportamenti delle sue parti, soggette a leggi

Quando il famoso gesuita Matteo Ricci arrivò in Cina, alla fine del XVI secolo, vi trovò la teoria dei cinque elementi (acqua, fuoco, legno, metalli e terra). La confrontò con quella della filosofia greca dei quattro elementi (terra, acqua, fuoco e aria). E la confutò. Ma c'era un equivoco. I greci (e gli occidentali) affermano l'esistenza di quattro elementi fisici "costitutivi" per spiegare com'è di fatto il mondo, ontologicamente. I cinesi invece cercano di interpretare l'armonia del mondo (come si spiega l'interdipendenza degli esseri? il loro orientamento costante all'equilibrio dinamico attraverso tensione e complementarietà, nella gradualità?). E parlano di yin-yang e dei cinque elementi come funzioni, elementi simbolici che orientano la creazione in un giro vitale armonico; anzi come modalità di pensiero per interpretare i fenomeni naturali. La pretesa occidentale all'assoluto, di dire cioè come stanno le cose, è perniciosa. È meglio la saggezza dei cinesi; o il paradossale consiglio di Wendel Berry: "Approva nella natura quello che non capisci e loda questa tua ignoranza, perché ciò che l'uomo non ha razionalizzato non ha distrutto". O almeno ci sia l'umiltà di Einstein: "Quando faccio un passo avanti nel mistero dell'Universo, è come se il cuore mi battesse per il terrore di trasgredire". (A. De Vidi)

semplici e universali. La cultura del macchinismo sta cominciando a diventare inadeguata. Sta dunque nascendo una nuova cultura che vede il mondo non come una macchina, ma come un organismo vivente".

Diciamo che Simone rappresenta l'uomo moderno occidentale che da tre secoli si rapporta col mondo come con una macchina. Smonta e rimonta pezzi di mondo. Pensa che può impunemente togliere qualche pezzo ritenuto solo ornamentale e abbandonarlo da qualsiasi parte. Un altro pezzo può romperlo e cambiarlo. L'ipotesi del macchinismo e quella conseguente della linearità è indubbiamente il modo più semplice per scomporre la realtà in fenomeni elementari analizzandoli separatamente. Essa permette di fare le cose con rapidità ed efficienza. È garanzia di progresso. Ma è pericolosa, perché... il mondo non è una macchina, è un organismo vivente.

Il fantino rappresenta i cinesi che praticano l'organicismo fin dall'antichità: per loro l'universo è un organismo armonioso, indefinito per grandezza ed età, di cui l'uomo stesso è parte. Grazie alla cultura organicista, i cinesi hanno scoperto la polarità, le maree, l'alternanza..., ma non hanno portato le loro scoperte a sviluppi estremi proprio per rispettosa saggezza. A questo punto dev'essere abbastanza chiaro che per l'occidente non sarà tanto facile passare dalla visione meccanicista del mondo, alla visione organicista. È come per Simone abituato a trattare il cavallo come una macchina, riconoscere nel pony un essere vivo. ■

sommario

Editoriale

- Simone, il fantino e il pony 1
di Arnaldo De Vidi

Introduzione al tema

- Limiti del pianeta. 3
Dr. Pangloss e Ms. Cassandra
di Carlo Baroncelli

Punto di vista psicologico

- Il potere come confine 6
di Rita Vittori

Movimenti ed esperienze

- La banca etica è una realtà 9
di Laura Maria Presta

Piccole scuole

- La piccola scuola di Sorrivoli 11
di Gianfranco Zavalloni

Osservatorio internazionale

- Per un futuro sostenibile 14
di Wolfgang Sachs
a cura di Alessio Surian

Materiali per la didattica

- Interculturalità e riforma 18
della scuola
di Antonio Nanni

- Scuola dell'infanzia 22
di Giuliana Gatti

- Scuola elementare 24
di Lucrezia Pedrali e Franca Filippini

- Scuola media 28
di Mariacristina Bonometti e Marinella Cigolini

- Scuola Superiore 30
di Raffaele Mantegazza

- Maschile-Femminile 33
di M. Di Capita - D. Bazzini

- Interculturalità e letteratura 35
Il senso della storia
in Chinua Achebe (Nigeria)
di Claudio Economi

- Musica - Pedagogia Musicale 37
La "materia" sonora e i limiti
della nostra esistenza
di Mauro Carboni

- Al cinema con il mondo 39
L'incredibile volo
(Fly away home)
di Lino Ferracin e Margherita Porcelli

- La scuola del Chiapas 42
Tutti alla scuola del Chiapas
a cura della Redazione

- Bibliomondo 46
a cura della Redazione

- Spazio Cem 47
a cura della Redazione

- Il Corsivo 48
Ma io ti conosco! disse Gianluca
di P. Domenico Milani

cem Mondialità

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: Ester Vecchi, Sonia Taglietti

Gruppo Redazionale: Carlo Baroncelli, Roberto Morselli, Lucrezia Pedrali, Alessio Surian

Collaboratori: Monica Amadini, Fabio Ballabio, Davide Bazzini, Angela Biagini, Pippo Biassoni, Mariacristina Bonometti, Silvio Boselli, Luciano Bosi, Adriano Busani, Gianni Caligaris, Patrizia Canova, Mauro Carboni, Claudio Cernesi, Marinella Cigolini, Mariantonietta Di Capita, Claudio Economi, Lino Ferracin, Franca Filippini, Primo Fornaciari, Giuliana Gatti, Piera Gioda, Jonsam John, Renzo La Porta, Ida Malchiodi, Raffaele Mantegazza, Antonio Nanni, Maria Teresa Noberini, Roberto Papetti, Margherita Porcelli, Laura Maria Presta, Paolo Francesco Ragusa, Brunetto Salvarani, Carla Sartori, Carla Tetti, Maria Varano, Ettore Sartorio, Rita Vittori, Gianfranco Zavalloni, Patrizia Zocchi.

Direttore responsabile: Domenico Milani

Direzione, Redazione e Amministrazione:
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia
Telefono 0303772780 - Fax 0303772781
E-mail: cemmondialita@saveriani.bs.it
c.c.p. N. 11815255

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.

Quota annuale di abbonamento:

10 num. da gennaio a dicembre	L. 40.000
Abbonamento triennale	L. 80.000
Abbonamento d'amicizia	L. 100.000
Prezzo di un numero separato	L. 4.000

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

Disegno di copertina: Silvio Boselli

Disegni interno: Silvio Boselli

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

Comitato Promozionale: Elvio Damoli, Pino Gulia (Caritas Italiana).

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



Le fotografie sono di Agostino Carlesso; Archivio Cem. Nel disegno di copertina, Silvio Boselli ricorre al vocabolario esperanto.

LIMITI DEL PIANETA.

di CARLO BARONCELLI

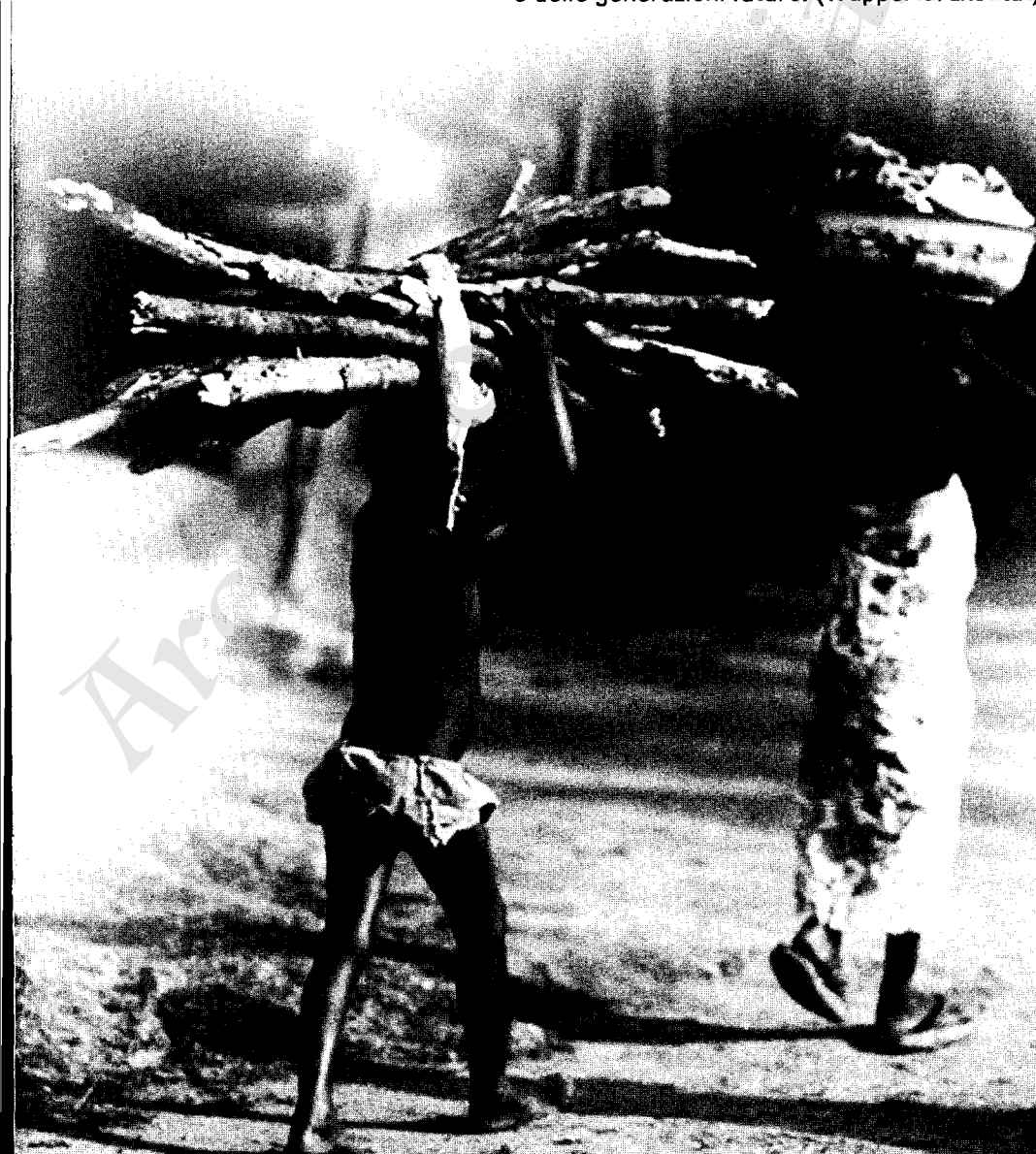
Dr. Pangloss e Ms. Cassandra

Il nostro attuale benessere è ingannevole, in quanto poggia su un consumo di risorse che va a danno della stabilità ecologica, della giustizia mondiale e delle generazioni future. (Wuppertal Institut)

...nton Woods e l'ideologia della
uscita illimitata

...el luglio del 1944, nella cittadina di
...nton Woods (nello stato americano
...el New Hampshire), 44 paesi parteci-
parono alla Conferenza Internazionale
Monetaria e Finanziaria. In quell'occa-
sione vennero fondati il Fondo Moneta-
rio Internazionale e la Banca Mondiale
e - soprattutto - vennero gettate le basi di
quell'ideologia che sta alla base degli at-
tuali processi di globalizzazione econo-
mica. In quella sede, Henry Morgenthau
(allora segretario del Tesoro americano),
ebbe a parlare di "rapido progresso ma-
teriale su una Terra traboccante all'inf-
nito di ricchezze naturali", che sarebbe
derivato dal fondamentale assioma eco-
nomico secondo il quale "la prosperità
non ha limiti prefissati".

Morgenthau apparteneva sicuramente a quella schiera di economisti, tecno-



crati e futurologi che si riconoscebbero nella figura del Pangloss² di Voltaire, secondo il quale tutto va per il meglio nel migliore dei mondi possibili.

Pochi anni dopo, nel 1967, il futurologo Herman Kahn ribadisce l'adagio panglossiano. Nel suo libro *The Year 2000*, Kahn sostenne con forza che il binomio Tecnologia-Mercato avrebbe finalmente spalancato le porte ad una crescita economica illimitata per tutti gli abitanti del pianeta.

Lo stesso progresso tecnologico (unitamente alla inesauribile creatività umana) avrebbe permesso di risolvere qualsiasi problema di scarsità di risorse o di inquinamento. Viviamo, a quanto pare, e vivremo nel migliore dei mondi possibili. Di che preoccuparsi?

2. Future apocalissì?

La figura di Pangloss trova il suo contraltare in quella di Cassandra, l'inascoltata profetessa troiana. Gli appartenenti a questa categoria, tacciati di terrorismo dai Pangloss di turno, sostengono che proseguire lungo la via tracciata dal nostro sistema economico avrà conseguenze disastrose per l'intero pianeta e per i suoi abitanti (noi compresi). Sarà in grado il pianeta di assorbire le pressioni crescenti che derivano dalla attuale crescita esponenziale dell'economia, della tecnologia e della popolazione mondiali? In questo campo le posizioni sono varie: si va dall'intransigenza apocalittica degli "ecologi profondi" a forme più stemperate di eco-ottimismo.

All'ottimismo di Kahn si opposero, all'incirca negli stessi anni, un gruppo di ricercatori - Dennis e Donella Meadows in testa - che, con il patrocinio del Club di Roma, pubblicarono nel 1972 un libro che avrebbe sollevato polemiche a non finire. Il contenuto era scioccante quanto il titolo: *The limits to growth* (in Italia, però, apparve, nel 1974, con l'inesatto titolo *I limiti dello sviluppo* per la EST Mondadori). Gli Autori vi descrivevano possibili scenari della crescita economica e della popolazione globali nel prossimo secolo, basandosi su un modello computerizzato da loro ribattezzato *Mondo 3*. Il

messaggio - in estrema sintesi - era che, continuando secondo l'attuale linea di crescita (di popolazione, industrializzazione, inquinamento, produzione di alimenti e consumo di risorse naturali), l'umanità sarebbe stata destinata a raggiungere i limiti naturali di crescita da lì a cento anni con conseguente e incontrollabile declino del livello di popolazione, del sistema economico e compromissione irreversibile dell'ecosistema.

3. Crescita vs. sviluppo

A chi dar credito allora? A Pangloss o a Cassandra? Sembra l'eterna *querelle* tra apocalittici e integrati. Se cerchiamo di analizzare pacatamente le due posizioni non possiamo fare a meno di trarre alcune considerazioni.

1. L'ottica panglossiana, ottimista ad oltranza, considera solo alcuni degli elementi in gioco: concentrata sulla produzione e sul benessere conseguente, dimentica, come dice Giorgio Ruffolo, ciò che c'è prima e ciò che viene dopo la produzione. Vale a dire, l'ideologia della produzione considera come non problematico (o risolubile tecnologicamente) il problema della disponibilità delle risorse e si disinteressa altresì di ciò che rimane inutilizzato alla fine del processo di produzione. In questo modo, la produzione assume un carattere assoluto e svincolato dal processo energetico di cui fa parte. Ciò che i novelli Pangloss sembrano dimenticare è che "vi sono limiti al tasso secondo il quale il capitale e la popolazione possono impiegare materiali ed energia, e vi sono limiti al tasso secondo il quale è possibile emettere i rifiuti senza danneggiare gli esseri umani, l'economia o i processi di assorbimento, rigenerazione e regolazione da parte del pianeta"³. La crescita della produzione

sembra poter essere illimitata perché vengono disconosciuti i limiti che si trovano fuori di essa. Da una parte sono limitate le *sorgenti* planetarie di materia e di energia alle quali il capitale e la popolazione possono attingere, dall'altra sono limitati i *pozzi* planetari dove vengono scaricati i materiali non riciclabili e l'energia termica prodotti inevitabilmente alla fine del processo produttivo.

Sorgenti e pozzi fanno parte - assieme ai processi di trasformazione, di consumo e di crescita - di un unico sistema interconnesso: il nostro pianeta.

2. D'altra parte, anche le analisi dei futurologi più accorti (le Cassandre), vanno soppesate accuratamente e usate in modo appropriato. Oggi queste analisi - la predizione di possibili scenari futuri - è affidata a modelli di simulazione matematici e computerizzati che, inevitabilmente apportano delle semplificazioni o possono tralasciare qualche variabile fondamentale. Non dobbiamo, quindi, assumere come profezie i risultati di questi studi o fermarsi solo al loro impatto emotivo. Come ha detto Serge Latouche, "non si tratta di annunciare l'apocalisse, bensì di tirare il segnale d'allarme"⁴. Questi studi sono di estrema importanza (anche quando si rivelano fallaci) per una maggiore comprensione dell'ecosistema globale del quale facciamo parte, e ci aiutano a prendere consapevolezza dei rischi collegati ad un modello di sviluppo improntato alla continua crescita.

Infatti, come affermano i coniugi Meadows nel loro recente *Oltre i limiti dello sviluppo*, "sebbene vi siano limiti alla crescita, non devono necessariamente esservi limiti allo sviluppo"⁵.

Da qui deriva il concetto di *sostenibilità* da intendere come "l'insieme di relazioni tra le attività umane - e la loro veloce dinamica - e la biosfera - con le sue dinamiche, generalmente più lente. Queste relazio-



ni devono essere tali da permettere alla vita umana di continuare, agli individui di soddisfare i loro bisogni e alle diverse culture umane di svilupparsi, ma in modo tale che le variazioni apportate alla natura dalle attività umane stiano entro certi limiti, così da non distruggere il contesto biofisico globale¹⁶.

Per ottenere questo sviluppo che tenga conto dei limiti biofisici del pianeta, Herman Daly suggerisce tre criteri (che fanno riferimento ad altrettanti limiti), che riguardano i flussi energetici collegati con le attività produttive: a) Per una risorsa rinnovabile, il tasso sostenibile di impiego non può essere maggiore del tasso di rigenerazione; b) Per una risorsa non rinnovabile, il tasso sostenibile di impiego non può essere maggiore di quello al quale è possibile rimpiazzarla con una risorsa rinnovabile, impiegata in modo sostenibile; c) Per un agente inquinante, il tasso sostenibile di emissione non può essere maggiore di quello al quale l'agente stesso può essere riciclato, assorbito o reso inoffensivo dall'ambiente.

4. Limiti, adeguamento, superamento e collasso

Come riconoscono i Meadows, è possibile andare oltre i limiti senza averne l'intenzione (un'automobile, su una strada ghiacciata, può slittare oltre il segnale di stop; quando si beve o si mangia troppo in fretta, è facile eccedere prima che il corpo invii segnali per avvisare che sarebbe opportuno fermarsi). Ma le cause sono sempre le stesse: rapidità dell'azione o del cambiamento; esistenza di un limite oltre il quale l'azione non dovrebbe spingersi; difficoltà di controllo dell'azione stessa (per mancanza di attenzione, imperfezione dei dati, ritardo di retroazione, lentezza della risposta o semplice inerzia). Queste cause valgono a qualunque scala, dai nostri comportamenti alimentari all'uso che la popolazione umana fa delle risorse a livello globale.

Un sistema fisico in crescita potrà avere l'opportunità di rallentare e di adeguarsi dolcemente ai propri limiti strutturali solamente se esso riceve segnali precisi e immediati riguardo la

propria posizione relativamente a quella dei limiti e se è in grado di mettere in atto comportamenti di risposta rapidi e precisi.

Secondo i Meadows, esistono quattro possibili modi di comportamento di un sistema in crescita esponenziale nei confronti dei propri limiti: 1) si ha *crescita continua* se i limiti sono molto lontani oppure crescono anch'essi esponenzialmente; 2) si ha *crescita sigmoide* se i segnali di avvertimento sono precisi e hanno risposte immediate o se il sistema si autolimita senza bisogno di segnali dall'esterno; 3) si ha *superamento con oscillazioni* se i segnali o le risposte sono ritardati oppure se i limiti sono in grado di recuperare presto gli effetti della loro degradazione conseguenti al superamento; 4) si ha *superamento e collasso* se i segnali o le risposte sono ritardati oppure i limiti subiscono una degradazione irreversibile quando vengono superati.

Considerato che il nostro sistema globale non si trova nella prima condizione, dipenderanno dalla nostra capacità di ascolto dei segnali di allarme e dalla rapidità, pertinenza ed eticità delle nostre azioni, le risposte a domande di questo tipo: Vogliamo che all'interno dell'attuale generazione tutti gli individui abbiano diritto a godere di uguali risorse e di un ambiente intatto? Vogliamo concedere alle generazioni future diritti sulle risorse della Terra uguali a quelli della generazione attuale? Quale ambiente vogliamo come esseri umani?

¹ Korten, D.C., *I limiti della Terra*, in *Villaggio globale*, Le monografie di Internazionale, 2/96, p.39.

² Per le figure metaforiche di Cassandra e Pangloss ci siamo rifatti al testo di Giorgio Ruffolo, *Lo sviluppo dei limiti*, Laterza, Roma-Bari 1994.

³ Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., *Oltre i limiti dello sviluppo*, il Saggiatore, Milano 1993, p.70.

⁴ Latouche, S., *La megamacchina*, Bollati Boringhieri, Torino 1995, p.18

⁵ Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., cit., p.22

⁶ Tiezzi, E., *L'equilibrio*, CUEN, Napoli 1995, p.73

Bibliografia minima tematica

Meadows, D. L. et al., *I limiti dello sviluppo*, EST Mondadori Milano 1974 - Libro commissionato a studiosi del MIT da Club di Roma, diretto allora da Aurelio Peccei. Le argomentazioni e gli scenari futuri proposti in questo rapporto provocarono reazioni allarmate e aspre polemiche. Dibattute da parlamenti e da associazioni scientifiche, fu osteggiato da una serie di campagne pubblicitarie finanziate da una grande compagnia petrolifera e venne attaccato da economisti tradizionali, di sinistra, di destra e di centro. La traduzione corretta del titolo avrebbe recitato *i limiti della crescita*.

Conti, L., *Questo Pianeta*, Editori Riuniti, 1987² - Si tratta di un piccolo "classico". L'autrice concepisce questo suo saggio come una lunga lettera indirizzata a due figure paradigmatiche, definite "il Filosofo" e "l'Architetto". Il Filosofo e l'Architetto dicono due cose simili ma diverse: il primo ci parla di un'illimitata capacità dell'uomo di modificare la natura senza compromettere la sopravvivenza degli organismi viventi; il secondo ci parla, viceversa, di una illimitata capacità della natura di lasciarsi modificare dall'uomo. Le due visioni concordano nella conclusione: tutti gli errori che l'uomo potrà compiere saranno sempre riparati, o dall'uomo stesso oppure dalla natura. Il libro cerca di riavviare un discorso sia con il Filosofo che con l'Architetto, partendo da un'ottica ecologica e sistemica. "Vogliamo un pianeta, non vogliamo una stella", titola il paragrafo conclusivo di questa lunga missiva.

Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., *Oltre i limiti dello sviluppo*, il Saggiatore, Milano 1993 - A venti anni di distanza, gli stessi autori de *I limiti dello sviluppo* escono con questo saggio nel quale difendono le conclusioni del loro primo rapporto ed estendono le loro linee di ricerca, rivendicando non tanto il ruolo di prefiguratori di catastrofi, quanto di portatori di un messaggio fondamentalmente ottimista: è ancora possibile modificare le linee dell'attuale sviluppo e raggiungere una condizione di equilibrio ecologico. Il futuro non è già preordinato ma sarà il risultato di scelte consapevoli prese oggi.

Wuppertal Institut (a cura), *Futuro sostenibile*, Emi, Bologna 1997 - L'Istituto di Wuppertal è presieduto da von Weizsäcker e raccoglie decine di studiosi in vari campi (economia, climatologia, chimica, fisica, biologia, sociologia, storia). Questo volume è stato definito "il vangelo verde del prossimo millennio" e parte da una critica dell'attuale modello di sviluppo puramente quantitativo ("più lontano, più veloce, in maggior quantità"), proponendo la necessità di uno sviluppo sostenibile, integrale e integrato; attento all'uomo come persona, alla solidarietà sociale e a quella tra i popoli. Non è possibile immaginare una nuova economia senza nuovi stili di vita; che risolvano gli squilibri non con il conflitto ma con la solidarietà e la partecipazione.

Ruffolo, G., *Lo sviluppo dei limiti*, Laterza, Roma-Bari 1994. Si tratta di un agile e piacevole saggio, nel quale l'ex-ministro per l'ambiente propone la necessità di *sviluppare limiti alla crescita*, vale a dire promuovere nuove forme di sviluppo senza limiti. Il vero dilemma non è tra scegliere di crescere o non crescere ma quello tra due tipi di sviluppo: lo sviluppo della potenza (ovvero la crescita), e lo sviluppo della coscienza (vero e proprio sviluppo).

Tiezzi, E., *L'equilibrio*, CUEN, Napoli 1995 - L'Autore passa in rassegna le varie definizioni del concetto di equilibrio quali le si incontra in diversi campi: dalla fisica all'economia, passando per la chimica-fisica e la biologia. È un breve saggio ma di estrema chiarezza, soprattutto nell'analisi dell'idea di equilibrio in economia, contrapposto a quello di equilibrio sostenibile.

IL POTERE COME CONFINE

Quante volte abbiamo sentito dire che "Volere è potere!". Proprio questa dichiarazione svela l'impotenza che ogni persona si riconosce indirettamente: quando qualcosa non ci riesce, imputiamo solo a noi la causa dell'apparente fallimento. Quando qualcosa "appare" impossibile, facciamo leva sulla nostra forza di volontà. Quasi un atto magico di dichiarazione di intenti. Il desiderio di esistere, di trovare la propria strada, la propria individualità si incontra spesso con il limite rappresentato dalla esistenza degli altri o di condizioni sociali che non permettono di realizzare i nostri desideri e sogni.

di RITA VITTORI

I latini esprimevano il desiderio con due avverbi differenti: *desiderare* e *optare*. Desiderare esprimeva un sogno che non dipendeva nella realizzazione dalla volontà umana (*de-sidera*, cioè dalle stelle), mentre *optare* esprimeva il vedere le opportunità nel mondo reale (dalla radice greca *op* che significa vedere).

Poter realizzare i propri desideri, farli scendere dal piano delle stelle a quello delle opzioni più terreno è stato ed è il mito ricorrente nella civiltà occidentale, che ritroviamo in una veste molto

chiara nella società post-industriale, dove la produzione di oggetti e servizi sembra rispondere a questa spinta.

Potere e desiderio

Il potere sembra allora nascere dal desiderio e il desiderio dalla consapevolezza della limitatezza delle risorse a nostra disposizione; è come se realizzando i nostri desideri togliessimo qualcosa a qualcuno. Se io mangio, qualcuno non può farlo; se io sto bene, qualcun altro sta male e così via. A li-



vello inconsapevole la realizzazione dei propri desideri è vissuta, a volte, come velato senso di colpa e timore dell'invidia e aggressività degli altri. Tanto è vero che nella mentalità comune si tende a relativizzare ciò che si ha o alla domanda "come stai?" si tende a rispondere spesso "abbastanza bene", anche quando ci va tutto bene. Il desiderio porta con sé il pudore, come difesa dall'invidia degli altri che possono "vedere".

In questa visione del potere può esserci una storia filogenetica dove le ri-



sorse per la sopravvivenza non sono mai state appannaggio di tutti: solitamente i "ricchi" si nascondono agli occhi dei "poveri", per paura di provocare reazioni di rabbia per ciò che a loro non è concesso.

Questa percezione della relazione abbondanza/scarsità fa anche sì che l'oggetto del mio desiderio, se è scarso/raro, esso diventa più pregiato e il desiderio di ottenerlo aumenta; al contrario se tale oggetto è abbondante, esso diventa meno appetibile e il desiderio diminuisce. Il valore di un oggetto

o di una posizione sociale soprattutto nella società occidentale sta in relazione proprio alla manipolazione di tale percezione: più una risorsa viene descritta come scarsa, più diventa uno *status symbol* averla.

Quindi chi ha "potere" è colui che possiede cose percepite rare e si rende "opaco", cioè non le lascia apparire in modo dissennato. Una parte del potere sta allora nell'immagine che la persona dà di sé stessa come potente. Far credere qualcosa, far sì che gli altri immaginino qualcosa che non appare in modo chiaro diventa essenziale nel creare una relazione tra il "potente" e l'"impotente" o potuto. Nel momento in cui si lascia trasparire qualcosa che dice e non dice, si stabilisce un confronto basato sull'asserzione "se lui ha, io non ho". Questo fa diventare la persona che appare potente, come dotata di un fascino creato da ciò che non si

vede ma si presuppone come al di là della cortina opaca dell'immagine. In tale relazione il potente è tale perché non si lascia intravedere, mentre il "potuto" è colui che è trasparente a chi lo guarda.

Molti sono i significati che sono stati attribuiti al potere. Alcuni affermano che il potere è l'effettivo esercizio di *controllo* sugli altri, correlandolo al concetto di autorità, mentre altri lo dissociano. Il potere è anche definito come *capacità di causare o impedire un cambiamento*. Quindi è legato in modo indissolubile alla capacità/possibilità di prendere delle decisioni; indubbiamente altri fattori che coincidono sono le competenze, le informazioni possedu-

te, il ruolo ricoperto in una gerarchia organizzativa. Altri lo intendono come *dominio*, che implica l'influenzare senza essere influenzati a propria volta con un relativo senso di essere schiacciati, cioè impotenti.

Ma ciò che appare comune è la consapevolezza che il "potere" sia innanzitutto una *relazione* tra due o più soggetti. Essa può essere legata alla scarsità/abbondanza e in questa logica il potere diventa di tipo "semaforico" come lo definisce Spaltro*, come se fosse una quantità a somma zero: se aumenta da una parte diminuisce dall'altra, per cui esiste una competitività perenne tra le parti per ottenerlo. In un'altra prospettiva, a somma variabile e "lievitativo" lo ritroviamo quando un gruppo prende delle decisioni dove la distribuzione di potere aumenta il potere delle persone tra di loro, limitando

quello di una persona sulle altre.

In tal senso le leadership che si delineano in un gruppo diventano delle modalità in cui il potere del gruppo si distribuisce perché rappresentano delle funzioni che aumentano la capacità di lavorare e produrre dei risultati.

Se il potere viene vissuto solo di tipo semaforico fa vivere grosse oscillazioni tra un sentimento di impotenza (io non posso influenzare l'altro e l'altro può influenzare me) e di onnipotenza (io posso modificare l'altro e l'altro non può modificare me). In molte occasioni sia le persone che i gruppi vivono tali sentimenti in relazione al cambiamento del contesto organizzativo o delle persone. L'ansia legata al cambia-

Il Tao

Oltre al più piccolo dei piccoli non si può andare.
Oltre al più grande dei grandi non si può andare.

Quando non c'è più limite non esistono neppure più gli "oggetti".
In questo vuoto si parla di "causa" o di "caso"?
Si può parlare di "oggetti" là dove ci sono dei "non-oggetti".
Dare un nome è delimitare un "oggetto".
Quando guardo al di là dell'inizio non c'è più limite.
Quando guardo al di là della fine non c'è più limite.
Dove non c'è più limite non c'è l'inizio di nessuna "cosa".
Parleremo di "causa" o di "caso"?
Si parlerà dell'inizio di qualche "cosa".

Thomas Merton, *La via semplice di Chuang Tzu*, Edizione Paoline, Milano 1993.

mento viene manifestata come un sentirsi completamente impotenti nei confronti di un evento che perturba l'equilibrio interno e con iniziali tentativi per ignorarli definendosi onnipotenti.

Allora, di fronte a un cambiamento, le uniche reazioni che una persona si riconosce sono o la contrapposizione o l'adesione acritica, disconoscendo il fatto che il cambiamento in se stesso deve essere assunto e rielaborato in modo personale e creativo.

Tra l'impotenza e l'onnipotenza la potenza

Se la dinamica del potere è legata al desiderio e alla percezione del grado di soddisfacimento percepito in un'altra persona vissuta come "potente", i sentimenti di impotenza e onnipotenza rappresentano delle oscillazioni estreme entro cui si posizionano nei diversi momenti i vissuti delle persone che si percepiscono estranee a questo soddisfacimento.

A livello interiore questa oscillazione ha a che fare con l'invidia, di cui M.Klein ha ampiamente parlato nei suoi libri, come sentimento proprio di un riattivarsi di modalità regressive della personalità e che hanno un legame con l'infanzia. Il bambino vive gli adulti e la realtà come depositari di tutte le ricchezze da cui lui si sente escluso. La sua dipendenza dai genitori e dalla realtà che pone dei limiti viene vista come un'esclusione che lo fa sentire piccolo e indifeso. La mancanza di qualcosa, che può essere una capacità, una possibilità di fare o di avere qualche oggetto particolare viene vissuta a livello psicologico come un vuoto che scatena ansia. Il "sentirsi mancante di..." anche da adulto fa riaffiorare alla mente le stesse rabbie e aggressività, da cui si difende negando l'esistenza o della persona o del limite fantasticando di possedere tutte le qualità o le cose che appartengono all'altro, recidendo ogni consapevolezza del legame di interdipendenza. Si ha quindi la sensazione di poter controllare e dominare l'altro o la realtà, entrando in una dimensione di onnipotenza in cui si fantasma di poter decidere di fare tutto ciò

che si vuole, senza alcuna conseguenza sugli altri.

In altre situazioni si cercherà di attribuirsi i meriti di cose fatte da altri o si cercherà di squalificarle per esaltare le proprie. Questo perché il riconoscimento dell'altro implica il ricadere in uno stato interiore di impotenza in cui la propria immagine è distrutta e cattiva, sentita come incapace e inadeguata. Tutto ciò che accade è visto solo come frutto delle proprie capacità e delle proprie azioni, mentre ogni difficoltà viene attribuita agli altri, alle loro incapacità o inadeguatezze, perché non si riesce a tollerare dentro di sé il riconoscimento della responsabilità.

L'impotenza che è l'altro estremo



SDEBITARSI. PER UN MILLENNIO SENZA DEBITI

Appello per un millennio senza debiti

L'iniziativa dal titolo: "Sdebitarsi - Per un millennio senza debiti", opera in coordinamento con Jubilee 2000, una campagna internazionale impegnata in tutto il mondo per ottenere entro il 2000 la cancellazione del debito dei paesi più poveri. Aderiscono a Sdebitarsi organizzazioni laiche e religiose, ambientaliste, sindacali, del volontariato, della solidarietà e della cooperazione. Questo appello viene presentato in più di 60 paesi del Nord e del Sud del pianeta. Firmarlo è il modo più semplice per contribuire a liberare più di un miliardo di persone dalle catene del debito. Per informazioni Movimondo Piazza Albania, 10 - 00153 Roma Tel. 06/57.300.330 - fax 06/57.44.869 e-mail: p.biocca@flashnet.it <http://www.oneworld.org/jubilee2000>.

dell'oscillazione, vista come percezione dell'impossibilità di modificare o incidere sugli altri, fa rivivere alla persona lo stato infantile di dipendenza assoluta dagli adulti. Chi si sente impotente aderisce completamente in modo acritico alle richieste esterne senza rielaborazione alcuna: *le cose stanno così, bisogna solo adeguarsi*. Solitamente si vivono vissuti depressivi, dove si avverte molto forte la mancanza di una risignificazione personale di quanto accade.

Pur essendo due facce della stessa medaglia, le persone possono sviluppare tratti più maniacali o depressivi a se-

conda poi della propria storia, del contesto in cui vivono... Ma allora che cos'è il potere? Cosa lo definisce?

Il limite del potere

Siccome il potere o la potenza si sviluppa comunque in una relazione, entro un'oscillazione tra impotenza e onnipotenza, possiamo guardare alla *potenza* come quella percezione che si sviluppa quando i limiti sono visti, riconosciuti come confini entro i quali la nostra azione può spaziare. Lo spazio delineato dai confini delimita, è vero, le nostre possibilità di scelta e di decisione, ma proprio perché le delimita le fa emergere dalla confusione e le rende attuabili attraverso la capacità di scegliere entro una gamma non sconfinata. È entro un contesto che noi possiamo dire dei no o dei sì, ricollocarci ridefinendo noi stessi le opzioni. Solo l'assunzione dei limiti come strutture

che fanno esistere la potenza, noi possiamo agire il *potere*. Questo rimanda alla consapevolezza non di una dipendenza assoluta di noi dagli altri o viceversa, ma di una interdipendenza funzionale, dove il limite diventa il campo ove possiamo esercitare la nostra capacità di influenzare il fuori.

Il potere può allora essere visto come la possibilità percepita e riconosciuta di essere influenzato e influenzare, di essere modificato e modificare in una relazione di reciproca dipendenza.

* E. Spaltro, Sentimento del potere, Boringhieri, Torino 1984.

LA BANCA ETICA è una realtà

a cura di LAURA MARIA PRESTA



Il primo gennaio 1999 si apre finalmente lo sportello della prima Banca Etica italiana. Nella riunione del 30 maggio 1998 del Consiglio di Amministrazione della cooperativa finanziaria "Verso la Banca Etica" si è infatti decisa formalmente la sua trasformazione in Banca Etica Popolare. Alex Zanotelli, missionario comboniano di frontiera, ha definito questo tentativo di dar vita ad una esperienza di economia solidale: una stupenda fionda di Davide. E ha aggiunto: "Dobbiamo fare di tutto perché la Banca etica possa nascere e svilupparsi. Guai a noi se questo esperimento dovesse fallire. Per questo mi appello soprattutto alle forze della Chiesa, a tutte le forze missionarie".

Il Terzo settore del nostro Paese è ormai una realtà vitale, un soggetto attivo della democrazia, ma anche un nuovo attore dell'economia, di un modo diverso di intendere l'economia e la finanza: civile, solidale, equa, non profit, cooperativa, etica. Siamo dunque nel contesto di una *economia di giustizia*.

Secondo quanti lavorano al progetto della Banca Etica è infatti possibile gestire il credito come un diritto umano dei poveri e finalizzarlo al miglioramento della qualità della vita.

La Banca, alla cui fondazione hanno partecipato 21 organizzazioni provenienti dall'associazionismo e dalla cooperazione, sarà operativa entro la fine dell'anno con l'apertura di un primo sportello a Padova, che sarà considera-

to anche sede nazionale. Si attiverà per mezzo di convenzioni con altri istituti bancari e con l'Ente Poste. Inoltre darà avvio ad una propria rete di promotori finanziari. La Banca Etica diventa un istituto bancario che opera come una banca popolare S.C. a R.L. (Società Cooperativa a Responsabilità Limitata), impiegando i risparmi raccolti per finanziare attività e progetti promossi dal terzo settore.

I destinatari dei crediti saranno innanzitutto dei soggetti che si trovano ad operare nell'ambito dell'economia sociale, della solidarietà, dell'ambiente, della formazione, della salute. I soci sono attualmente più di 11.000, di cui più di 9.000 persone fisiche e oltre 1.500 tra enti ed associazioni. Molto importanti

nella diffusione dell'informazione capillare, sulla Banca Etica sono stati i **GIT** (Gruppi di Iniziativa Territoriale) sorti un po' in tutta Italia. Grazie all'opera minuziosa di contatti di questi gruppi è stato possibile sensibilizzare in molti comuni le amministrazioni provinciali e la chiesa dando un'ulteriore spinta all'incremento delle sottoscrizioni. La proposta dell'economia civile consiste essenzialmente in un nuovo modello di produzione e in una più equa distribuzione della ricchezza. Presupposti di questo nuovo modello sono: la massimizzazione dell'utilità sociale al posto della massimizzazione dei profitti individuali; la collaborazione e la cooperazione, piuttosto che la sola concorrenza e la competizione esasperate; un mercato non solo libero ma anche equo e solidale; il maggior valore del capitale umano rispetto a quello finanziario. La Banca Etica sembra rispettare pienamente i principi enunciati da Giovanni Paolo II nella "Centesimus annus" circa il profitto, per questo merita la qualifica così impegnativa di "etica". Infatti una finanza etica deve essere trasparente. I risparmiatori hanno diritto di conoscere i processi di funzionamento dell'istituzione finanziaria e le sue decisioni di impiego e di investimento. Deve escludere per principio rapporti finanziari con quelle attività economiche che ostacolano lo sviluppo umano e contribuiscono a violare i diritti fondamentali della persona, come il traffico della droga, la produzione e il commercio di armi, le attività che si fondano sullo

sfruttamento dei minori o sulla repressione delle libertà civili.

Per questo la novità della Banca Etica va salutata come un segnale di civiltà, un indicatore di umanizzazione dell'economia. Tutto cominciò nel 1976 in Bangladesh, quando l'economista Mohamed Yunus, allora giovane laureato, iniziò l'avventura della Grameen Bank (Banca Rurale), la prima Banca Etica del mondo, un esempio che poi è stato seguito in moltissimi paesi.

Oggi quella prima banca conta 14.000 dipendenti, è presente in 35.000 villaggi bengalesi; ed è la quarta banca del Bangladesh in ordine di grandezza. Nel solo 1995 ha concesso prestiti per 380 milioni di dollari a tre milioni e mezzo di persone (quasi tutte donne). Con questi soldi è stata

comperata della terra, sono state costruite case, è stata pagata l'istruzione dei figli o si è avviata una piccola attività economica.

Come uccello in aria

Come l'uccello in aria e il pesce in mare, come il lombrico nella molle terra, come la salamandra dentro il fuoco, così l'uomo nel tempo. Seguendo i pianeti e le fasi della luna, semiselvaggio zingaro, egli tenta di scoprire l'abisso fino in fondo, e di ritrarre in lettere inesperte i fatti come scogli sulla carta. Poiché il figlio dell'uomo sempre muta. Periscono ugualmente leggi e regni, le verità del mondo e le sue case. Ma l'uomo sempre con uguale gioia costruisce e distrugge: egli ha inventato la storia e crede d'essere felice. Con spavento ed occulta bramosia, egli avanza e non vede che gli sfugge, fra il passato e il futuro, l'esistenza come un'acqua di fonte fra le dita. Ed in eterno trasalisce il cuore, come bandiera ad albero di nave, fra l'umano rimpianto e la speranza, questa dolce memoria del futuro...

Felicianovic Chodasevic, in: Il fiore del verso russo, Mondadori, Mi 1971.

Le Banche Etiche in Europa

Triodos Bank - Detiene attualmente il 100% delle azioni della Triodos Bank, quest'ultima oltre alla propria sede in Olanda ha due filiali in Belgio (dal '93) e una in Gran Bretagna (dal '95). Le attività sono in continua crescita negli ultimi cinque anni con un 35% di rilievo nel '97. Durante il 1996 ha concesso 1400 prestiti per un valore complessivo di oltre 70 milioni di sterline, in progetti di energia solare, eolica, biomassa, imprese sociali, commercio equo.

Okobank - Lo staff attuale di questa banca è di 60 persone. Alla fine del '97 la cooperazione conta 23.000 soci e gestisce all'incirca 33.000 clienti. Gli impieghi sono soprattutto nel settore dell'energia alternativa e della tutela ambientale, in espansione sono i progetti a favore di donne, istruzione nel Sud del mondo e alloggi comunitari.

Alternative Bank Suisse (Abs) - Questa banca ha un ufficio a Zurigo, nel '97 ha aperto una nuova filiale a Losanna. Impiega 20 persone di cui 11 donne. Nel '97 ha gestito rapporti con oltre 12.000 clienti. Le maggiori attività finanziate sono: progetti pedagogici, agricoltura biologica, alloggi sociali.



L'indirizzo della Cooperativa Banca Etica è il seguente (ora anche su Internet):

35137 Padova - Piazzetta Forzatè 2/3 - Tel. 049/651158 - 049/657978 - Fax 049/664922 - 049/657989
e-mail: betica@intercity.it
<http://www.citinv.it/bancaetica>
<http://www.intercity.it/associazioni/bancaetica>



LA PICCOLA SCUOLA DI SORRIVOLI

Una visione ecologica del fare scuola

di GIANFRANCO ZAVALLONI - disegni di VITTORIO BELLÌ

L'esperienza autobiografica di apertura al e sul territorio

L'esperienza che sto per raccontare ha inizio a metà degli anni 80, in un periodo in cui non si usava ancora l'espressione "campi di esperienza" e i Nuovi Orientamenti sembravano una meta lontana. In quegli anni pochi azzardavano proporre in maniera forte il

tema dell'ecologia e della educazione all'ambiente. Negli organi dirigenti della scuola e fra i colleghi c'era un certo scetticismo. Noi eravamo fra quelli che azzardavamo in maniera puntigliosa e cercavamo di esplorare - pur con grande fatica - sentieri nuovi. C'è un punto di partenza, o meglio, una premessa fondamentale alla quale ho fatto sempre riferimento, facendo il maestro di scuola materna per 16 anni e passan-

done di questi 14 a Sorrivoli. E' la consapevolezza che **"la scuola è veramente tale solo se riconosce i propri limiti intrinseci e per questo apre all'esterno, all'ambiente in cui è riferita e di cui è parte"**. E' una prospettiva che io definisco ecologica e di cui si sono serviti anche gli estensori degli Orientamenti del 1991, per analizzare il contesto della scuola d'infanzia italiana. Ho inteso e intendo "apertura al-

Esperienza	Motivazione educativa-didattica
Orto biologico (legumi-frutta-verdure)	Fare una esperienza che ci conduca in maniera piena, continuativa nel corso dell'anno, che permetta un approccio non simulato, ma reale, all'ecologia
"Serra" Casa dei profumi Giardino delle erbe aromatiche	Una struttura che è allo stesso tempo casa e scuola per le piante. Per ricerca di identificazione molto legata al luogo - esperienza ... e di fare pratica anche nel periodo invernale
Cumulo del compost	Far capire l'importanza di quello che generalmente è visto e considerato solo come scarto
Semina e trapianto di piantine	Renderci protagonisti di un luogo, a chi lo ha
Mensa con dieta bio-mediterranea	Insieme a bere, con quello che si mangia
Spazio nel bosco	Un approccio esperi-mentale con gli allievi che è nel contempo a natura per il territorio

l'ambiente" in un duplice significato: 1. Ambiente naturale negli aspetti "selvaggi" e/o "coltivati" (modificati dall'uomo); 2. Ambiente sociale, cioè la gente che qui è vissuta, vive in comunità, e si relaziona reciprocamente accogliendo chi viene da fuori. Ambiente naturale e ambiente sociale: in una unica accezione, territorio.

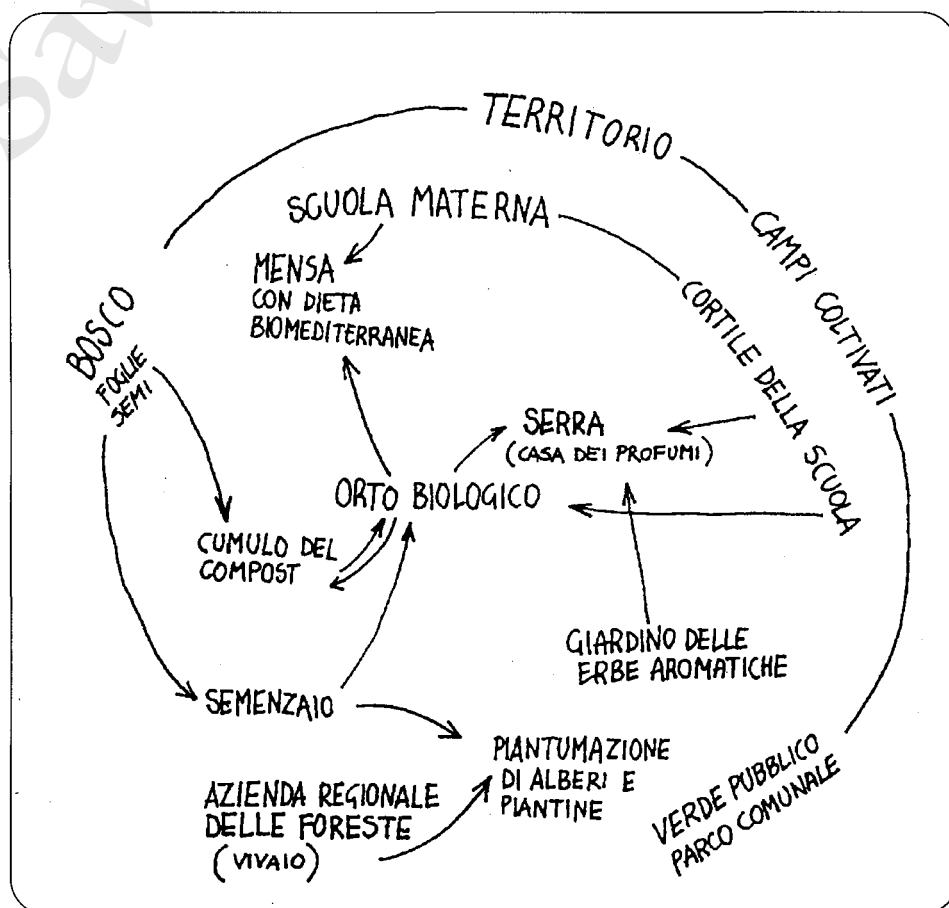
sono sparse su un ampio territorio e spesso abitano in località isolate. In questo contesto noi insegnanti abbiamo sempre operato per far sì che la scuola offra innumerevoli occasioni di contatto con l'esterno. E se uscire da Sorrivoli (comune di Roncofreddo) era quasi impossibile...il nostro lavoro ha mirato a far sì che "gli altri" venissero a Sorri-

voli. Così è stato. Oggi questo luogo sperduto fra i monti è legato a tanti fili, in tutto il mondo. Basti il fatto, a mo' di esempio, che a Sorrivoli per ben quattro volte hanno fatto tappa e sono stati ospitati gli educatori e alcuni bambini del villaggio Nevè Shalom (in Israele).

In maniera sintetica posso dire che dalla scuola materna sono partite ini-

Sorrivoli, un luogo di vita

Sorrivoli è un piccolo borgo, di origine romana sviluppatosi in epoca medioevale. Un antico castello malatestiano domina dall'alto il paese e le vallate circostanti. Geograficamente è posto sulle prime colline romagnole, a ridosso della via Emilia con un'ampia veduta su tutta la riviera. Il nome, Sorrivoli, fa istintivamente pensare all'espressione "sui rivoli", a conferma del fatto che dai pendii della zona partono tantissimi fossi o rivoli. Questo è dovuto soprattutto dalla ricca vegetazione che ancora esiste e permette così il trattenimento di masse di acqua che sono restituite lentamente nel corso dell'anno, riversandosi in questi rivoli. Qualcuno invece pensa a Sorrivoli come "sorrividi", cioè un nome che ricorda l'importanza del ridere. L'attività prevalente della zona è l'agricoltura, la coltivazione dell'uva. Tanti sono i boschi. La "scuola materna statale" è - insieme alla Parrocchia - l'unica istituzione sociale (e in questo caso pubblica) presente sul territorio. Le famiglie



ziative quali: incontro e ospitalità con bimbi, bimbe e insegnanti di altre sezioni; stretto raccordo con la scuola elementare; feste e momenti conviviali aperti alla realtà del paese; spinta alla nascita e collaborazione per il festival nazionale dei burattini al castello, che quest'anno ha celebrato la sua undicesima edizione; organizzazione di mostre sulle attività della scuola o a sostegno di queste; realizzazione di un giornalino fotocopiato e di altri materiali informativi per le famiglie; coinvolgimento dei genitori nella gestione di alcune iniziative: costruzione serra, ospitalità per visite, laboratorio di autocostruzione di giocattoli.

Il progetto di educazione all'ambiente

Come affermavo sopra, a metà degli anni 80, nasce l'idea di una scuola attenta al tema dell'ambiente e da qui lo studio e la messa in opera di alcuni suggerimenti. Rappresento questa situazione nel "sistema a rete" che qui segue, una maniera molto efficace per far capire come il tutto, tutte le cose sono fra loro interagenti. In maniera analitica si possono così sintetizzare le esperienze sul tema della educazione ambientale dove il filo comune sta nello stimolo a conoscere le regole della natura a partire dall'esperienza concreta che si fa a scuola.

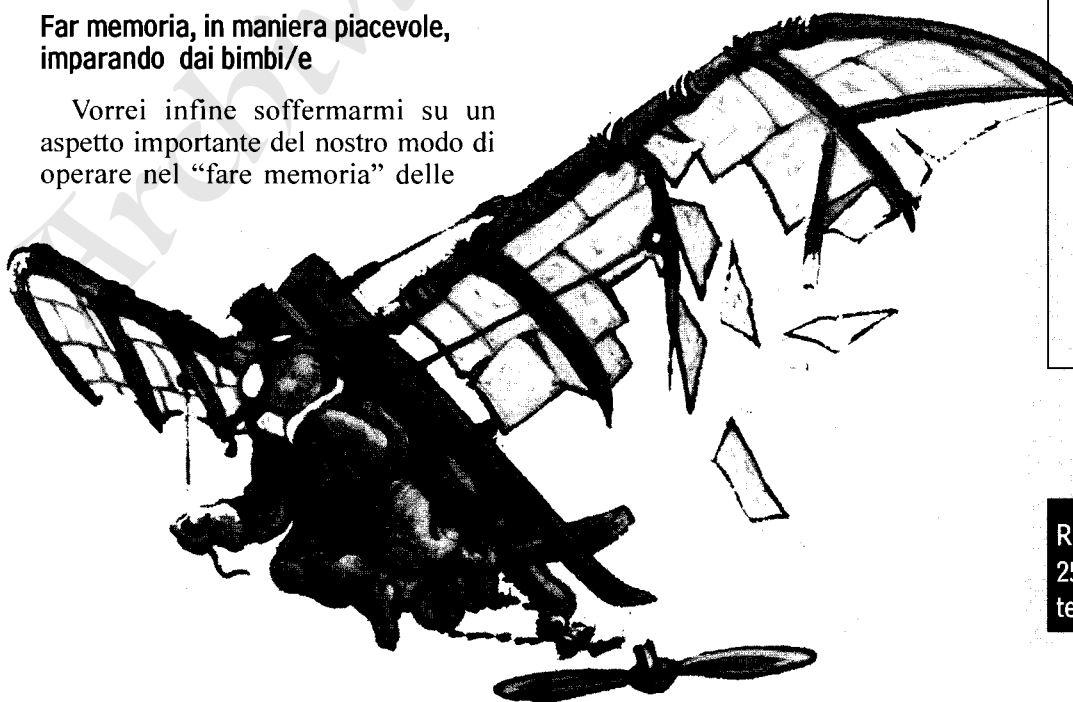
Far memoria, in maniera piacevole, imparando dai bimbi/e

Vorrei infine soffermarmi su un aspetto importante del nostro modo di operare nel "fare memoria" delle

esperienze realizzate. Abbiamo ritenuto importante trovare dei modi immediati, a presa diretta, che possono interessare gli stessi bimbi e bimbe, i loro genitori, e tutti coloro che direttamente o indirettamente hanno a che fare con la scuola d'infanzia. E uno dei metodi più adatti ai bimbi e alle bimbe di questa età è sicuramente l'illustrazione.

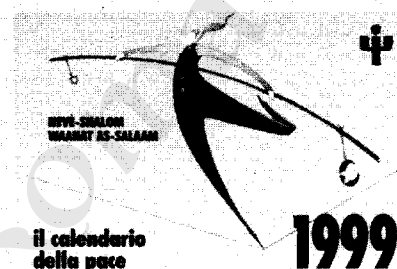
L'illustrazione ben fatta parla anche senza parole e permette di far vedere quando c'è una precisa intenzione - aspetti della realtà in maniera simultanea, nello stesso disegno, cosa che non permette ad esempio, una foto. I bambini disegnano la loro casa con i muri trasparenti. Così noi possiamo vedere direttamente cosa c'è e cosa succede dentro. I bambini, senza rispettare le proporzioni della realtà, disegnando un piccolo particolare ingigantendolo. Noi tutti possiamo imparare dai bambini. E per presentare questa esperienza sono di grande aiuto le illustrazioni di Vittorio Belli, che permettono di mettere in risalto e di documentare le varie fasi e i vari momenti. Qui ne presentiamo due. (*)

(*) Chi è interessato ad una documentazione completa sulla esperienza della scuola di Sorrivoli può richiedere copia del n 2/98 della rivista Tecnologie Appropriate c.P. 78, 47023 CESENA (FO)



CEM/MONDIALITÀ - GOL

Nevè-Shalom Waaht As-Salaam il calendario della pace 1999



- Ideale per scolaresche
- omaggi di buone feste ad amici e colleghi

Prezzo del calendario L. 3.000

Per quantitativi di 10 o più esemplari L. 2.000

ATTI

del 36° Convegno
Nazionale Cem

Oltre la siepe.

Educare alla mondialità
nell'era della globalizzazione

interventi di:

Riccardo Petrella, Graziella Favaro
Antonio Nanni, Giorgio Pecorini...
e 14 lab.

pag. 120 - f.to 21x28 - L. 15.000

Richiedeteli a CEM/Mondialità
25121 Brescia - Via Piamarta 9
tel. 0303772780 - fax 0303772781

PER UN FUTURO SOSTENIBILE

Wolfgang Sachs è il relatore principale del convegno nazionale CEM 1998, con intervento la mattina di lunedì 24 agosto. Impegnato da anni in una ricerca critica sui temi dello sviluppo e dell'ecologia, è attualmente direttore di progetto presso l'Istituto di Wuppertal per il Clima, l'Energia e l'Ambiente.

Nell'ambito di questo progetto è co-autore del libro pubblicato dal Wuppertal Institut "Futuro sostenibile. Riconversione ecologica nord-sud", in Italia edito dalla EMI (Bologna, 1997). Riprendiamo dall'introduzione al volume le seguenti riflessioni, utili ad introdurre il tema del convegno e dell'annata 1998-1999 di CEM/Mondialità: "Abitare il limite. Per una cultura della sobrietà".

di **WOLFGANG SACHS**
a cura di **ALESSIO SURIAN**

Tutti i paesi ricchi nei prossimi anni e nei prossimi decenni dovranno affrontare questioni importanti. Come è possibile impedire una ulteriore divisione della società fra alto e basso, ricchi e poveri? Quale forma dovranno assumere i sistemi di sicurezza sociale per essere sostenibili anche in una società mediamente più vecchia? Cosa bisogna fare per arrivare ad un'economia sana, che assicuri al maggior numero possibile di persone i mez-

zi di sussistenza? Quali servizi può e deve fornire lo stato? Come deve venir organizzato il mondo del lavoro? Quali cambiamenti politici e quali riforme istituzionali sono necessari? Nei giorni che precederanno il 2000 saremo assillati dalle più svariate esortazioni sul futuro. Gli apocalittici additeranno la serie di minacce che incombono sulla specie umana, i neoliberisti solleciteranno l'ultimo, definitivo passo avanti verso un capitalismo incontrastato, e nuovi predicatori invocheranno la conversione in massa dei peccatori. Il coro di questa *fin de siècle* sarà composto di voci numerose e dissonanti, ma

Globalizza-azione dei popoli

La Campagna di sensibilizzazione ai nuovi rapporti nord-sud da oltre due anni coinvolge numerose realtà del mondo dell'associazionismo solidale in un percorso di informazione e formazione sui temi più rilevanti dell'economia mondiale e sulle principali cause del divario tra paesi ricchi e paesi poveri.

Ecco in dettaglio i materiali che ha pubblicato: **Schede monografiche, Dossier, Documenti, Strumenti ed Esperienze.**

Schede monografiche: Si tratta di dispense di circa 35 pagine ciascuna, con impostazione di tipo scientifico-divulgativo. Le schede sono strutturate in maniera schematica e arricchite di tabelle in modo da renderne più agevole l'utilizzo. I **Dossier** approfondiscono i singoli temi accennati nelle schede; i **Documenti** forniscono le prese di posizione ufficiali di grandi organismi sulle questioni di maggiore attualità nel dibattito Nord/Sud; gli **Strumenti** forniscono un panorama di alcune concretizzazioni; le **Esperienze** analizzano i soggetti in campo capaci di prefigurare scenari alternativi.

Elenco dei materiali pubblicati:

LE SCHEDE - 1. Acqua; 2. Insicurezza alimentare; 3. Biodiversità; 4. Biotecnologie; 5. Popolazione; 6. Allevamenti; 7. Uscire dal debito; 8. Embarghi

I DOSSIER - 1. Dighe; 2. Intorno al mito dello sviluppo; 3. A proposito di globalizzazione; 4. Sulla pelle dei bambini; 5. I re di denari; 6. Come le multinazionali governeranno il pianeta; 7. I re di denari 2

GLI STRUMENTI - 1. Mediateca per lo sviluppo; 2. Ecologia casalinga ed ecologia dei diritti umani; 3. Testo conferenza per la guida e la presentazione dello studio "Futuro Sostenibile"

I DOCUMENTI - 1. Ambiente e sviluppo; 2. Crescita economica e società; 3. Per una civiltà capace di futuro; 4. Campagna per la riforma della banca mondiale; 5. Multilateral Agreement on Investments; 6. Dichiarazione degli economisti europei; 7. Scenari africani; 8. Sradicare la povertà; 9. Riforma della legge sulla cooperazione con i pvs; 10. Solidarietà e giustizia; 11. Alleanza per un mondo responsabile e solidale; 12. Manifesto Nord/Sud per uno sviluppo sostenibile

LE ESPERIENZE - 1. Burkina Faso - La storia di T. Sankara

Per informazioni rivolgersi alla segreteria della Campagna "Globalizza-azione dei Popoli" presso Progetto Continenti Via Baldelli, 41 - 00146 Roma Tel. 06/59.60.03. 19 - Fax 06/59.60.05.33 e.mail continenti@iol.it.

tutte dovranno confrontarsi con una domanda fondamentale, posta dal secolo imminente: come possiamo far fronte al raddoppio della popolazione del pianeta senza rischiare di distruggere il patrimonio di risorse naturali necessario alle prossime generazioni?

Da molti anni attivisti e ricercatori, politici e manager cercano la risposta nella direzione della "sostenibilità". Questo studio si basa sulle idee e sulle competenze acquisite nel corso delle loro ricerche e presenta un'immagine dettagliata di ciò che la sostenibilità potrebbe essere per i paesi del Nord. Prendendo a esempio un singolo paese, il li-

bro descrive come dovrebbe apparire una Germania sostenibile entro cinquant'anni e indica le vie principali per raggiungere tale obiettivo. Tuttavia, poiché oggi il termine "sostenibilità" è diventato una sorta di collante utilizzato per tenere insieme interessi contraddittori e mischiato ad ogni genere di strategie commerciali, è necessario mettere subito in chiaro i principali criteri di questa ricerca sulla sostenibilità. *Primo:* l'ecologia non può essere separata dall'equità, né l'equità dall'ecologia. La crisi della natura e la crisi della giustizia internazionale sono interconnesse. Questo principio è noto dal tem-

po della Commissione Brundtland su "Ambiente e sviluppo", ma in seguito è stato spesso dimenticato, specialmente nei paesi del Nord. Le società del benessere, infatti, sono tentate di pensare all'ambiente in termini di fiumi limpidi, aria pulita, cibi sani e gite divertenti. Da un punto di vista globale è abbastanza ovvio che tutto ciò vuol dire abbellire alcune isole di ricchezza disperse in un oceano di povertà.

Sullo sfondo della divisione del pianeta, l'eccessivo sfruttamento delle risorse naturali nel Nord impedisce di fatto l'affermarsi di una maggiore giustizia nel mondo. In un mondo finito, la pretesa del 20% della popolazione di sfruttare l'80% delle risorse rende inevitabile la marginalizzazione della maggior parte del genere umano. Quindi la rinuncia a un eccessivo consumo da parte dei ricchi è un primo passo indispensabile per consentire una vita migliore a un maggior numero di persone. Se i paesi ricchi hanno davvero l'intenzione di intrattenere buoni rapporti di vicinato globale, dovranno cominciare ad attuare economie che esercitino un peso molto minore sul pianeta e sugli altri popoli.

Secondo: la transizione alla sostenibilità per i paesi del benessere consiste nel ridurre l'utilizzo complessivo delle risorse secondo un "fattore 10" nei prossimi 50 anni. Tale misura quantitativa è indispensabile per riportare tutto l'insieme dei discorsi sulla sostenibilità a obiettivi verificabili. Dopo tutto, in che modo possiamo constatare i successi o i fallimenti? Ci dev'essere qualche indicatore che permetta alla società di valutare lo stato dell'ambiente e i risultati raggiunti sul percorso della sostenibilità.

La politica ambientale più consueta si occupa della lotta contro l'inquinamento dell'aria, dell'acqua e del terreno, tamponando le fonti di emissione al termine del processo. Questo studio invita a spostare l'attenzione dalla parte finale alla parte iniziale dei cicli di trasformazione nell'economia; si concentra sulle tonnellate di energia e materiali immessi continuamente nel processo produttivo, partendo dal presupposto che i problemi ambientali di gran

lunga più gravi derivano in ultima analisi dalla voracità del sistema (post)industriale, cioè dal volume e dalla velocità con cui la natura viene consumata. Di conseguenza, la sostenibilità consiste nel ridurre gradualmente la scala fisica delle economie dei paesi ricchi fino al punto in cui non siano più dannose per la natura e per la giustizia nel mondo.

Terzo: un cambiamento di tali dimensioni nella civiltà richiede sia una prospettiva di efficienza che una di sufficienza. Certamente, creare una società che risparmi le risorse naturali vuol dire prima di tutto invitare gli ingegneri e i progettisti a ridisegnare il modo in cui si produce. Le tecnologie e le organizzazioni dovranno essere ristrutturate in modo tale da consentire di produrre un'unità di *output* con un *input* sempre più piccolo di risorse naturali. Per decenni il progresso tecnologico è stato indirizzato verso una produzione più efficiente per quanto riguarda l'impiego delle forze lavorative, ma ora è giunto il momento di rendere la produzione più efficiente per quanto riguarda l'impiego delle risorse ambientali.

Tuttavia, l'efficienza da sola non basterà.

Le automobili a basso consumo di carburante o un maggiore tasso di riciclaggio nella produzione di carta porteranno a un risparmio di risorse solo finché questi guadagni sul piano dell'efficienza non saranno superati da un'ulteriore crescita dell'*output*. Perciò la nostra trattazione si spinge fino a suggerire le soglie di sufficienza delle risorse per dimensioni quali la velocità, l'interdipendenza economica, il lavoro retribuito e il consumo. Ripercorre la storia dei nostri stili di vita, che creano sempre nuovi desideri spingendo allo sfruttamento intensivo della natura e a

un logorio che recentemente ha portato all'emergere di un atteggiamento più favorevole alla moderazione e al rispetto. Mentre il criterio dell'efficienza verte su come fare bene le cose, quello della sufficienza verte su come fare le cose giuste. Seguendo questa prospettiva, gli ambientalisti dovranno parlare più di etica ed estetica che di risorse ed economia. La sostenibilità, in ultima istanza, sorge da una nuova ricerca di un significato positivo della vita.

Il libro è nato da una *joint venture* eccezionale: il Bund (la sezione tedesca di *Friends of the Earth*, una grande organizzazione ambientalista) insieme alla Misereor (l'opera cattolica per lo sviluppo del Terzo Mondo) hanno richiesto all'Istituto di Wuppertal per il clima, l'ambiente e l'energia di condurre una ricerca che mettesse in evidenza come la Repubblica Federale Tedesca debba cambiare per soddisfare le esigenze della sostenibilità globale. Il libro dunque si concentra sulla Germania, ma nell'insieme parla di condizioni largamente condivise dalla maggior parte dei paesi industrializzati. Questa traduzione italiana presenta un testo ridotto e adattato alle esigenze del dibattito internazio-

nale. La ricerca, pubblicata nel gennaio 1996, fu accolta con grande interesse dai politici, dalle Ong e dai media. L'eco andò molto al di là delle nostre aspettative.

Da allora in Germania si sono svolti circa mille dibattiti pubblici, organizzati da partiti politici, governi regionali, sindacati, associazioni di consumatori, università, associazioni ambientaliste, gruppi di azione per lo sviluppo e comunità ecclesiali.

Un'eco così vasta ha incoraggiato gli autori a presentare la ricerca anche al pubblico internazionale.



NOVITA' EDITORIALE

Autore: Wolfgang Sachs

TITOLO: Dizionario dello sviluppo.

Casa Ed.: Gruppo Abele, Torino, 1998

Prezzo: £. 30.000

Finalmente è stato tradotto in lingua italiana, dopo l'edizione inglese del 1992, questo libro a cura di Wolfgang Sachs, il nostro relatore principale al Convegno CEM in programma a Città di Castello (PG). Si tratta di un dizionario differente, attualissimo, scritto a più mani.

Gli ultimi cinquant'anni possono essere definiti l'era dello "sviluppo". Un'idea che ha orientato le nazioni emergenti nel loro viaggio attraverso la storia del dopoguerra. Un concetto che ha condizionato le politiche economiche degli Stati e che ha modellato il nostro modo di pensare.

Mito che rassicura e fantasia che scatena le passioni, oggi lo "sviluppo" è entrato in una fase di profonda crisi. In questo libro pionieristico, i principali esperti di sviluppo a livello mondiale ne passano in rassegna i concetti chiave, esaminandoli dal punto di vista storico-antropologico e mettendo in luce le contraddizioni.

Una ventata stimolante e provocatoria di radicale alterità che coniuga serietà scientifica e rigorosa concretezza. Un invito a sottrarsi al dominio dell'economicismo per formulare strategie nuove.

"Le idee di Sachs sono dinamite. Mettono in discussione l'intera fase dell'attività umana conosciuta come "sviluppo". È difficile immaginare che chi legge questo testo potente e persuasivo possa rimanere saldo nella sua fede verso il consueto modello di sviluppo" (New Internationalist).

Presentiamo l'indice:

Introduzione di Wolfgang Sachs

Aiuto di Marianne Gronemeyer

Ambiente di Wolfgang Sachs

Bisogni di Ivan Illich

Mercato di Gérald Berthoud

Partecipazione di Majid Rahnema

Pianificazione di Arturo Escobar

Popolazione di Barbara Duden

Povertà di Majid Rahnema

Produzione di Jean Robert

Progresso di José María Sbert

Risorse di Vandana Shiva

Scienza di Claude Alvares

Standard di vita di Serge Latouche

Stato di Ashis Nandy

Sviluppo di Gustavo Esteva

Tecnologia di Otto Ulrich

Uguaglianza di C. Douglas Lummis

Un mondo di Wolfgang Sachs

Agosto-settembre 1998

Limiti del Pianeta. Terra Acqua
Legno Metallo Fuoco. Vincoli e
risorse

Ottobre 1998

Limiti della Libertà. Possibilità della
scelta

Novembre 1998

Limiti della Scienza e della Tecnica.
Domande al limite

Dicembre 1998

Atti del 37° Convegno Nazionale Cem.
Abitare il limite. Per una cultura
della sobrietà

Gennaio 1999

Limiti delle Religioni. Verità e senso

Febbraio 1999

Limiti della Comunicazione.
Etica del silenzio

Marzo 1999

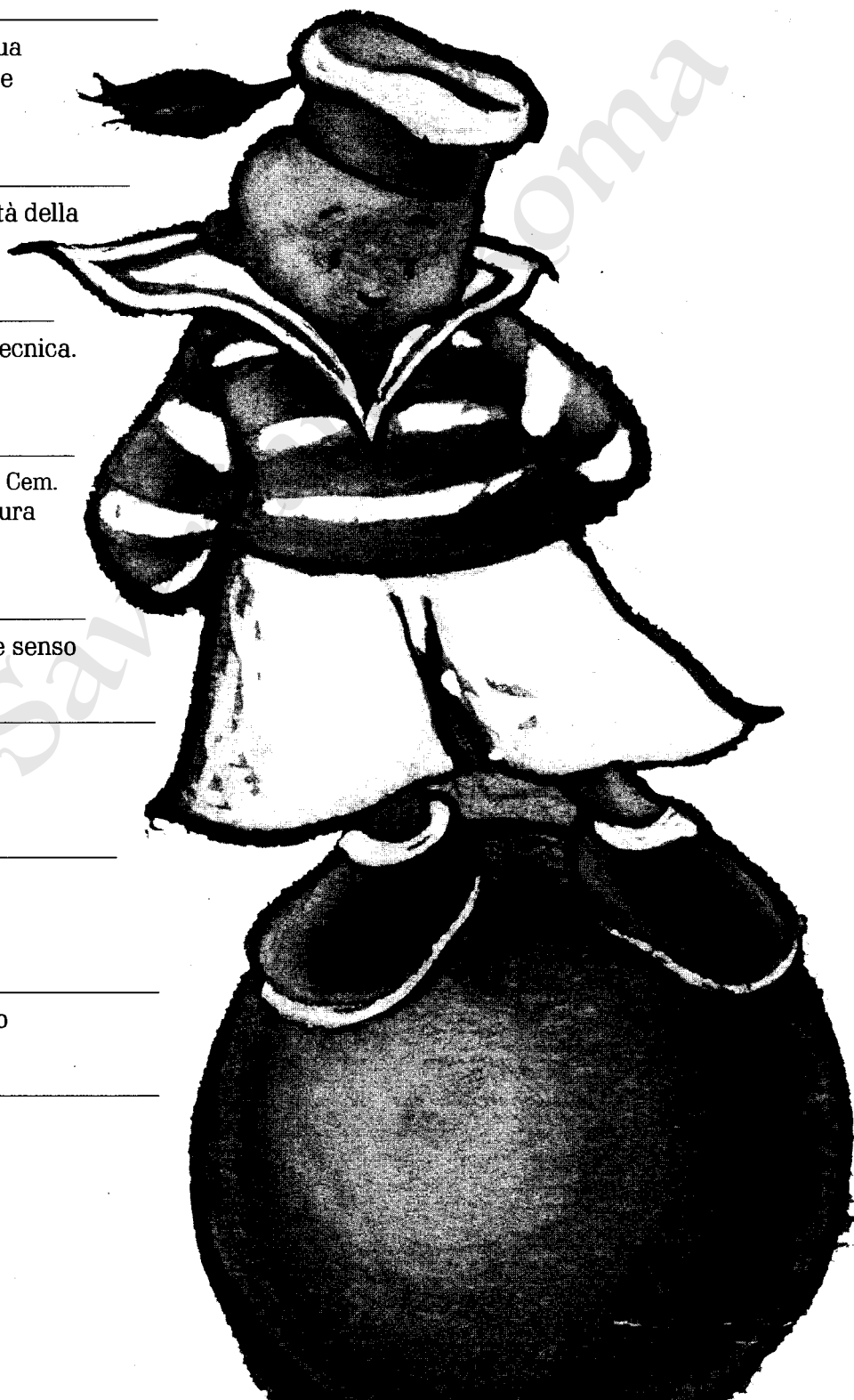
Limite rimosso: La Morte.
Etica della finitudine

Aprile 1999

Limiti del temp e dello spazio

Maggio 1999

Limiti dell'Educazione.
Educazione al limite



1948-1998 dalla "dichiarazione", alla cultura dei diritti umani

Prima parte

Che cos'altro mettere a fondamento dei nuovi saperi della scuola se non la cultura dei diritti e dei doveri dell'uomo e del cittadino? E non è soltanto un problema di scuola ma coinvolge l'intera società cioè le regole della convivenza civile a livello planetario. Il 10 dicembre 1998 è una giornata da segnare sull'agenda: 50 anni dalla Dichiarazione universale dei diritti umani. Opportunamente il Papa ha scelto come tema per la prossima giornata mondiale della pace (1 gennaio 1999): "Nel rispetto dei diritti umani il segreto della pace vera".

di ANTONIO NANNI

1. L'educazione ai diritti umani nelle raccomandazioni degli Organismi internazionali.

In questi ultimi tempi vari organismi internazionali sono intervenuti per sollecitare gli Stati, i governi e in particolare i responsabili delle istituzioni educative a prendere decisioni finalizzate alla informazione e alla formazione dei cittadini alla cultura dei diritti umani. Vorremmo richiamare in questa sede almeno tre provenienti dall'Unesco, dalla Conferenza di Vienna e dal Consiglio d'Europa.

A) Le raccomandazioni dell'Unesco - Ci riferiamo alla "Raccomandazione" del 19 novembre 1974 sull'Educazione per la comprensione, la coope-

razione e la pace internazionali e sull'educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali. Si dice esplicitamente che i "diritti umani" e le "libertà fondamentali" cui ci si riferisce sono quelli enunciati nella Carta delle Nazioni Unite, nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo e nei Patti internazionali sui diritti economici e culturali e sui diritti civili e politici.

Si afferma che: gli Stati membri dovrebbero incitare gli educatori a realizzare, in collaborazione con gli alunni, i loro genitori, le organizzazioni e la comunità, metodi i quali, facendo appello all'immaginazione creativa dei bambini e degli adolescenti e alle loro attività sociali, li preparino ad esercitare i loro diritti e le loro libertà, nel riconosci-

mento e nel rispetto dei diritti altrui e ad adempiere alle loro funzioni nella società. La partecipazione degli studenti all'organizzazione delle varie fasi e dell'intera impresa educativa dovrebbe essere considerata di per sé come un fattore di educazione civica e un elemento fondamentale dell'educazione a vocazione internazionale.

Tutti i programmi di educazione scolastica dovrebbero, quanto più possibile, avvalersi di un approccio mondiale e contenere adeguati elementi morali, civici, culturali e scientifici dell'educazione a vocazione internazionale. Sviluppare presso gli educatori le motivazioni della loro ulteriore azione: adesione all'etica dei diritti umani e all'obiettivo di cambiare la società allo sco-



po di realizzare i diritti umani di inculcare la percezione della ricchezza che la diversità delle culture apporta ad ogni persona, gruppo o popolo. Ricordiamo che nel marzo 1993 l'Unesco ha adottato un piano mondiale di azione per l'educazione ai diritti umani e alla democrazia.

B) La dichiarazione di Vienna sui diritti umani (1993) - Ben 171 rappresentanti degli Stati che hanno partecipato alla seconda Conferenza mondiale delle Nazioni Unite sui diritti dell'uomo - che si è tenuta a Vienna nei giorni 14-25 giugno 1993 - hanno sottoscritto la Dichiarazione di cui riprendiamo alcune brevi indicazioni. Tutti i diritti umani derivano dalla dignità e dal valore inerente alla presenza umana, e che la persona umana è il soggetto centrale dei diritti umani e delle libertà fondamentali, e che di conseguenza deve essere il beneficio principale e deve partecipare attivamente alla realizzazione di tali diritti e libertà. I diritti umani e le libertà fondamentali sono un diritto di nascita di tutti gli esseri umani; la loro difesa e promozione è la responsabilità più importante dei governi. Tutti i diritti umani sono universali, indivisibili, interdipendenti e correlati. La comunità internazionale deve trattare i diritti umani globalmente in modo onesto e leale, sullo stesso piano e con la stessa importanza.

I diritti umani delle donne e delle bambine sono parte inalienabile, integrante e indivisibile dei diritti universali. La piena ed eguale partecipazione delle donne alla vita politica, civile, economica, sociale e culturale a livello nazionale, regionale e internazionale, e lo sradicamento di ogni forma di discriminazione fondata sul sesso sono obiettivi primari della comunità internazionale. La Conferenza mondiale sui diritti dell'uomo riafferma che gli stati hanno il dovere, come convenuto nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo e nella Convenzione sui diritti economici, sociali e culturali e in altri strumenti internazionali sui diritti umani, di assicurare che l'istruzione sia indirizzata al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. La Conferenza mondiale sottolinea l'importanza di incorporare nei programmi la materia sull'educazione ai diritti umani e chiede agli stati di farlo. L'istruzione deve promuovere la comprensione, la tolle-

ranza e l'amicizia tra le nazioni e tra i gruppi razziali e religiosi e incoraggiare lo sviluppo delle attività delle Nazioni Unite nel perseguire questi obiettivi. Pertanto, l'istruzione sui diritti umani e la diffusione di adeguata informazione, sia teorica che pratica, svolge un ruolo importante nella promozione e nel rispetto dei diritti umani in riferimento a ogni individuo senza distinzioni per ragioni di razza, sesso, lingua o religione e questo deve essere incorporato nelle politiche educative a livello nazionale e internazionale.

C) Proposta del Consiglio d'Europa per l'insegnamento e l'apprendimento dei diritti umani nelle scuole - È il do-

le proveniente da diverse fonti, compresi i media, e saper analizzarlo per arrivare a conclusioni obiettive e equilibrate; - saper riconoscere il partito preso, i pregiudizi, gli stereotipi e le discriminazioni;

c) atteggiamenti sociali, in particolare: - saper riconoscere ed accettare le differenze; - stabilire con altri relazioni costruttive e non oppressive; - risolvere i conflitti in modo non violento; - assumere responsabilità; - partecipazione alle decisioni; - comprendere l'utilizzo dei meccanismi di protezione dei diritti dell'uomo a livello locale, regionale, europeo e mondiale. L'insegnamento e l'apprendimento dei diritti dell'uomo devono essere centrati sugli aspetti positivi. Numerosi



cumento, allegato alla Raccomandazione n. R (85) 7 (adottata dal Comitato dei ministri il 14 maggio 1985). Tra le indicazioni principali che sono contenute nel testo del Consiglio d'Europa riportiamo le seguenti: la conoscenza e l'esperienza vissuta dei diritti dell'uomo e una parte dell'educazione sociale e politica, che include la comprensione interculturale e internazionale. I concetti legati ai diritti dell'uomo possono e devono essere assimilati fin dalla più giovane età. Le attitudini necessarie per comprendere e sostenere i diritti dell'uomo sono in particolar modo le seguenti:

a) Atteggiamenti intellettuali, in particolare: - atteggiamenti legati all'espressione orale e scritta, ivi compresa la capacità di discutere e di ascoltare, e di difendere le proprie opinioni;

b) atteggiamenti di analisi critica come: - raccogliere e analizzare il materia-

esempi di violazione e negazione dei diritti dell'uomo rischiano di generare negli allievi un sentimento di impotenza e di scoraggiamento; conviene piuttosto mostrare loro i progressi e i successi.

È importante che le scuole offrano agli allievi la possibilità di conoscere l'implicazione affettiva dei diritti umani e di esprimere i loro sentimenti per mezzo del teatro, dell'arte, della musica, della creazione di strumenti audiovisivi. La scuola deve promuovere la partecipazione dei genitori delle altre componenti della collettività alle proprie iniziative. La scuola e gli istituti di formazione degli insegnanti devono essere motivati a celebrare la Giornata internazionale dei diritti dell'uomo (10 dicembre).

D) Pronuncia del CNPI del 23 febbraio 1995 - Nella pronuncia del 23 febbraio 1995 su "Educazione civica, democrazia e diritti umani" molto opportuna-

mente il CNPI afferma che: "per contrastare ogni forma di individualismo, di intolleranza, di razzismo, di massificazione, la scuola deve saper costruire percorsi di educazione alla conoscenza e al rispetto dei diritti di ogni uomo, al dialogo, alla collaborazione, alla giustizia, alla legalità, e alla pace, ossia ai valori che danno consistenza agli ideali e alle forme storiche della democrazia. La dignità di ogni persona, la conquista della propria autonomia, la capacità di decidere secondo un proprio personale progetto di pensiero e di vita, tutto questo dovrebbe costituire il nucleo centrale della progettazione educativa ad ogni livello". I problemi della complessità e della conflittualità sono in buona sostanza problemi di civismo, di partecipazione responsabile, di legalità, di convivenza democratica di senso del bene comune. Si deve tener ben presente che i valori dell'educazione civica sono trasversali a tutte le discipline scolastiche e a tutte le attività della scuola in quanto partecipa di un compito che non può non essere dell'intera società. Ecco perché la cultura dei diritti umani – che è a fondamento dell'educazione civica – va collocata non ai margini ma al centro della proposta formativa della scuola. In realtà questo processo è già iniziato da tempo ma non v'è ancora né una consapevolezza diffusa né uno "scuotimento" delle coscienze degli stessi operatori della scuola che sarebbe, invece, necessario e auspicabile.

2. Dalla cultura alla didattica dei diritti umani. Uno strumento importante.

Finalmente anche gli insegnanti della scuola italiana potranno avva-

lersi delle indicazioni e dei suggerimenti offerti da un testo in via di pubblicazione presso le edizioni "Gruppo Abele" e già sperimentato con successo nelle scuole di altri paesi. Di questa preziosa opportunità bisogna essere grati alla "Tavola della Pace e al Cipsi che hanno saputo cogliere un tempo propizio – il 50° anniversario della Dichiarazione universale dei Diritti umani – per realizzare un interessante "pacchetto" di iniziative e di strumenti che certamente saranno apprezzati per la loro qualità. A noi è stato chiesto, in particolare, di scrivere una introduzione pedagogico-didattica di questo strumento elaborato dal Centro per i Diritti umani di Ginevra al fine di contestualizzarlo alla situazione scolastica italiana. La novità più evidente di questo testo – come ognuno potrà verificare – sta nella sua impostazione operativa: attività pratiche, giochi di ruolo, brainstorming, sinclerion... In una parola: metodologia attiva, un approccio centrato sull'esperienza. Si afferma nel capitolo dal titolo: "Di che cosa parla questo testo" che le azioni comunicano di più delle parole e che insegnare è tutt'altra cosa che predicare.

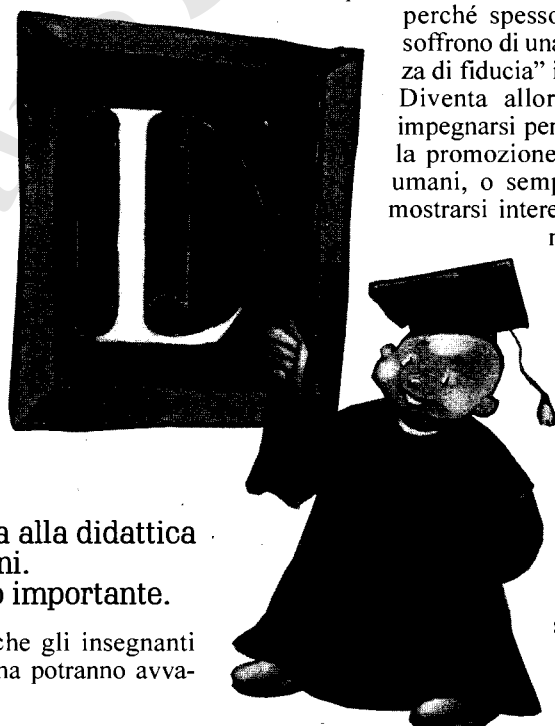
Se si parte da esercizi di "fiducia" è

perché spesso i ragazzi soffrono di una "mancanza di fiducia" in se stessi. Diventa allora difficile impegnarsi per la tutela e la promozione dei diritti umani, o semplicemente mostrarsi interessati a co-

noscerli, se per scarsa autostima non ci si aspetta neanche di avere propri diritti. Inoltre, se le proposte didattiche sono s e m p r e fortemente coin-

volgenti, ciò è dovuto alla convinzione che l'insegnamento dei diritti umani diventa efficace nella misura in cui si cerca di rispettare i diritti umani già nel gruppo classe e nello stesso ambiente scolastico. Soprattutto gli insegnanti – si fa osservare – corrono continuamente il rischio dell'incoerenza e dell'ipocrisia quando sul piano dei comportamenti reali finiscono per smentire il contenuto ideale dei diritti umani che pretendono invece di insegnare (solo a parole). Ecco perché il testo insiste molto sulla concretezza, questo vale per i docenti come per gli studenti, rispetto ai quali la maniera più efficace che viene suggerita per cominciare un percorso di educazione ai diritti umani è quella di negoziare con loro un complesso di regole e responsabilità per la vita in classe e nell'ambiente scolastico.

La via maestra per educare ai diritti umani è dunque quella di verificarli direttamente (anche se in forma simulata) sulla propria pelle. Se gli studenti prendono consapevolezza anzitutto che sono portatori di diritti, poi, che questi loro diritti possono essere violati, poi ancora, che esistono forme concrete per rivendicare il rispetto dei propri diritti, ebbene questo processo di coscientizzazione diventa contemporaneamente un processo di responsabilizzazione nei confronti dei diritti (calpestati) degli altri. Ciò che il testo raccomanda vivamente di evitare è di presentare i diritti umani come una "litania" di cose sacrosante ma anche imbalsamate come mummie. Il processo di mummificazione dei diritti umani si riconosce abbastanza facilmente dalla frequenza con cui si fa ricorso ai "si deve... si deve... si deve...". Meglio sarebbe allora lavorare con gli studenti su casi concreti, su conflitti e contraddizioni, perché così l'insegnamento diventa più dinamico e coinvolgente, meno retorico e stereotipato. E se qualche insegnante (o molti) cercasse un metodo di insegnamento più "cognitivo"? Nessun problema insormontabile. Questo insegnante deve solo sapere che troverà in questo testo un approccio diverso ma complementare al suo. Forse l'indicazione più bella che è data leggere nel testo è quella in cui si dice che "la più ricca risorsa con



cui un insegnante deve lavorare sono i suoi studenti e le loro esperienze nella vita quotidiana". Ancora una volta: un approccio centrato sull'esperienza. Non un sapere sganciato dalla realtà, dunque. Non una disciplina scolastica giustapposta alle altre. Niente di tutto questo. Ma qualcosa di pervasivo, di trasversale, aperto alle interconnessioni e dunque reticolare, sistemico: "come un ombrello colorato che copre diverse aree tematiche", si dice nel testo con un'immagine solo apparentemente felice.

Per le scuole materne ed elementari

Piena sintonia tra le indicazioni che troviamo in questo testo e quelle degli "Orientamenti" (1991) per le scuole materne e i Programmi (1985) della Scuola elementare. Alla base dell'educazione ai diritti umani, a questa età, ci sono i sentimenti di fiducia e di rispetto, di tolleranze sociali. L'educatore riveste un ruolo decisivo. Conta molto il suo "temperamento educativo" che dovrebbe essere caratterizzato da una naturale tendenza all'incoraggiamento. Sul piano didattico vengono raccomandate le storie, le narrazioni, ma anche le attività ludiche e manuali. Senza dimenticare, però, il senso delle regole. Molto coinvolgenti le attività che vengono proposte: io chi sono (costruendo un libro); un cerchio per confrontarmi; la vita appesa a un filo di lana; io rappresentato sul muro; i miei cinque sensi; il pozzo dei desideri (se potessi essere... sarei...); costruire una famiglia di pupazzi; un amico immaginario; scambio di lettere, poesie e regali con un'altra classe; l'amico della classe superiore; come vivono gli abitanti della Luna; guidare un compagno "cieco" (bendato) e poi invertire i ruoli; dalle regole della classe alle regole della comunità mondiale; confrontare alcune di queste regole con la Dichiarazione universale dei Diritti umani; riscrivere i testi delle Dichiarazione e delle Convenzioni (nonché dei "Patti", ecc.) in versioni semplificate comprensibili anche ai più piccoli; predisporre spot pubblicitari sui diritti e poi rappresentarli (o recitarli) in classe.

Per le scuole medie e superiori

Le attività operative che vengono proposte per i ragazzi delle scuole medie di primo e secondo grado si riferiscono ad un ampio spettro di "questioni fondamentali" sui diritti umani. Si osserva che i problemi specifici si prestano meglio per una riflessione di approfondimento ma che è compito dell'insegnante sapere ricondurre la trattazione di casi particolari ad un orizzonte più generale che includa l'intero sistema di diritti umani. Ecco l'elenco delle questioni fondamentali e, in qualche caso, il tipo di esercitazioni che vengono suggerite:

a) **Tutela della vita.** L'individuo nella società: scrivere su biglietti di carta chi sono gli "esseri umani" in modo che un visitatore extraterrestre possa farsene un'idea;

b) **Pace e diritto alla vita.** Un approccio completo all'educazione ai diritti umani, si afferma nel testo, deve comprendere sia l'educazione alla pace e al disarmo, che l'educazione allo sviluppo e alla consapevolezza ambientale; agli studenti si può chiedere di scrivere la sceneggiatura di una probabile crisi internazionale, confrontandola con una crisi reale già avvenuta; simulare un dibattito annesso tra due o più leaders politici sul problema dei test nucleari o del controllo degli armamenti; invitare gli studenti a sdraiarsi tutti per terra, supini, per alcuni minuti, pensando al rischio di una guerra;

c) **Sviluppo e ambiente:** organizzare attività didattiche sull'alimentazione (ad esempio, scegliere un pasto e risalire dai suoi ingredienti alla loro provenienza); sull'uso dell'acqua (ad esempio far calcolare dagli studenti la quantità di acqua che consumano in un giorno); sugli alloggi (si può chiedere agli studenti di disegnare il modello di case che desidererebbero); sul rapporto tra incremento demografico mondiale e risorse disponibili; sulle questioni del lavoro e della disoccupazione; sulle fonti energetiche (carbone, gas, elettricità, energia solare, eolica, ecc.); sul diritto alla salute e all'assistenza sanitaria.

d) **Il Governo e la legge:** i diritti umani esigono il senso civico, la coscienza della cittadinanza, il perché delle regole

e delle responsabilità per assicurare una convivenza democratica; è importante organizzare una visita della classe al Parlamento, al Municipio, al tribunale...; riflettere sui meccanismi decisionali in seno alle Nazioni Unite; incontrare un personaggio politico locale e chiedere perché si fanno le leggi? Perché bisogna rispettarle? Come si raggiunge l'imparzialità nell'amministrazione della giustizia?

e) **Libertà di pensiero, di coscienza, di religione, di opinione e di espressione:** riflettere su questi fondamentali diritti a partire dai casi concreti; spingere la classe a formare un'Associazione per la tutela e la promozione dei diritti umani;

f) **Sviluppo economico e benessere:** chiedersi cosa fare per garantirlo tenendo conto che esistono punti di vista molto divergenti tra loro e dando voce alle ragioni di tanti punti di vista (ad esempio, incontrandosi coi rappresentanti delle imprese multinazionali o di organismi non governativi, o di cooperative di lavoratori del Sud del mondo);

g) **Benessere sociale e culturale:** riflettere sul ruolo della famiglia, costruire una mappa della propria famiglia, invitare alcuni nonni in classe...

h) **La discriminazione:** gli esseri umani sono uguali ma non identici; le differenze, però, non devono diventare fonti di discriminazione. Dalla differenza di genere (o sessuale) a tutte le altre: del colore, della lingua, della religione, dell'opinione politica, dell'origine nazionale o sociale, ecc. Che c'è di meglio di un bel gioco di ruolo sul superamento di pregiudizi e stereotipi? Tuttavia è veramente paradossale che mentre il testo proponga esercizi per il superamento del razzismo... continui ad usare il concetto e il vocabolo "razza" al plurale (ad esempio quando dice: "invitare persone di altre razze o colore...").

Oltre ad attività relative alle discriminazioni per così dire *razziali* il testo suggerisce attività sulla discriminazione sessuale, sulla discriminazione delle minoranze e dei portatori di handicap.

Nessuna conclusione. Invito a continuare. Questo libro è un invito, non un punto di arrivo! Con questa espressione il testo invece di concludere riapre il discorso. E anche noi ci permettiamo di aggiungere alcune considerazioni e proposte, ma sul prossimo numero.

Qui scatole ecologiche

di GIULIANNA GATTI

È indubbio che il bambino e la bambina dai 3 ai 6 anni conoscano il mondo in cui vivono e vi partecipino attraverso l'esperienza spontanea dell'osservazione, tanto curiosa quanto minuziosa, e il saper-fare quotidiano. Qualificando gli spazi scolastici della scuola d'infanzia come luogo fecondo di pratica ecologica, al di là di un vuoto invito ad "amare astrattamente la natura, a voler bene alle piante nostre amiche ed ad aver cura di tutti gli animali", emerge da più parti la necessità di ripensare i curricula formativi e le intenzioni pedagogiche.

Considerando la "mente assorbente" dei piccoli alunni e le loro modalità di apprendimento esclusivamente attraverso l'imitazione di modelli proposti e il vissuto in prima persona, un progetto educativo ecologico, deve comunicare la volontà e il desiderio di essere solidali soprattutto grazie al coinvolgimento globale in esperienze significative di gruppo. S'impara ad aver cura dell'ambiente, e quindi di se stessi come esseri

singoli in relazione, solo attraverso la pratica, solo dopo aver provato il piacere del divenire pian piano sensibili alle bellezze naturali, così come alle sue manifestazioni, più sconvolgenti, solo dopo aver osservato le opere di civiltà e di distruzione degli adulti.

Sperimentando la semplice ed immediata gioia nel sentire il proprio animo partecipe di una bellezza esteriore più grande di noi o ammirando assieme ai piccoli esploratori la forza e la tenacia di una formichina, educiamo i futuri cittadini ad un'attenzione silenziosa e umile nei confronti del mondo circostante, li incoraggiamo ad "abitare poeticamente la terra". (M. Heidegger)

Ci è capitato spesso di notare come bambine e bambini ci osservano e rimangono colpiti dalla nostra rinnovata capacità di stupirci e meravigliarci di fronte a fenomeni naturali e ad emozioni umane, sentimenti che abitualmente

i grandi sorvolano perché hanno fretta o ancora più banalmente non hanno voglia.

Invece, è semplicemente dolce regalarci da adulti del tempo, dilatato al massimo come sono esperti i bambini, per spendere, anche solo per un attimo, la frenetica attività lavorativa ed imparare a saper godere di una splendida giornata di sole. Questo non è certo un invito al rilassamento o addirittura ad uno stile di vita passivo; anzi, è la traduzione pratica dello sforzo di assumere una mente aperta che sappia sentirsi in sintonia con le cose, che sia consapevole della nostra inevitabile connessione con il resto del mondo, che rifiuti un atteggiamento di dominio e di oggettivazione di ciò che esiste esterno a noi. Significa dare senso all'esperienza più piccola, apparentemente banale, imparando a gestire con calma e saggezza "orientale" le proprie emozioni e il sapere, senza arroganza, evitando chiacchiere inutili e slogan vuoti, ma



terribilmente efficaci. Luigina Mortari nel suo testo *"Abitare con saggezza la terra"* suggerisce come pratica educativa, anche con i più piccoli, la valorizzazione di un atteggiamento di **empatia** (Simone Weil) intesa come il "disporsi a praticare un'attenzione aperta e paziente", una sorta di ascolto. Questo atteggiamento discreto sviluppa la percezione di un senso di affinità col mondo naturale, a partire dal quale si può stabilire un rapporto empatico con l'oggetto, che a sua volta fa percepire gli oggetti come degni di attenzione. In una logica discorsiva, quindi, l'**ascolto** alimenta il senso di partecipazione empatica che a sua volta sollecita a riscoprire gli oggetti dell'indagine come degni di un'attenzione non meramente strumentale: questo è il presupposto perché si generi una disposizione etica nei confronti degli esseri e delle cose con cui condividiamo gli spazi dell'abitare".

Se può sicuramente risultare complesso far comprendere a bambini e bambine di tre/quattro anni il concetto del limite all'interno del rapporto conflittuale società tecnologica/ambiente naturale o intraprendere riflessioni sul tema delle risorse energetiche, è possibile invece avvicinarli comunque a queste questioni attraverso forti esperienze di scoperta e manipolazioni dei materiali della Terra.

Nel programmare e descrivere le molteplici proposte realizzabili nella scuola dell'infanzia, mi riferisco ad un articolo apparso su *"Bambini"* dedicato all'educazione specifica al mondo dei suoni, ma che dopo la lettura ha suggerito alla mia fantasia ed al mio entusiasmo nuovi possibili percorsi. (Sono certa che a chi legge verranno in mente altre formidabili strade da percorrere assieme a bambini e bambine).

Scatola della terra: in numerosi recipienti vengono presentate piccole montagne di sabbie colorate, terriccio, muschio, sassolini, creta o altro materiale malleabile, a cui si possono aggiungere, per arricchire gli orizzonti d'esplorazione, materiali elaborati dall'essere umano, come sale, differenti tipi di zucchero, chicchi vari di riso e cereali.

Scatola delle pietre: luogo dove questi famigliari oggetti infantili si toccano, si accarezzano, si studiano, si classificano, si sbattono fra loro, si fanno rotolare, si colpiscono con bastoncini di legno e metallo...

Scatola dell'acqua: materiale di vario tipo per produrre diverse sensazioni, giocando e sperimentando l'affascinante elemento, naturalmente con tutto il corpo (cilindri, cannuce, imbuto, contenitori bucati per versare l'acqua con l'effetto pioggia, palloncini).

Scatola dell'aria: impossibile, direte voi; eppure con le bolle di sapone, cannuce, piccole ocarine, flauti e strumenti a fiato provenienti da tutto il mondo, e magari un piccolo ventilatore si può provare in diretta il piacere (o il fastidio) del vento, anche producendolo con i propri polmoni e soffiando dolcemente sul corpo degli amici.

Scatola dei metalli: questo contenitore sarà sicuramente ricchissimo di oggetti, anche ormai fuori uso, tipici della nostra era tecnologica: scopriremo così con grande sorpresa, che molti piccoli conoscono già le differenze fra l'oro e l'argento, il ferro e l'alluminio.

Scatola della plastica: anche questa sarà piena di oggetti e oggettini da cui siamo veramente circondati (bottiglie, spazzolini, bambolotti, macchinine dei famigerati ovetti Kinder, sacchetti e buste d'ogni misura, resti di scatole di imballaggio o comuni confezioni del supermercato, e così via all'infinito) anche perché, questo materiale moderno e colorato sembra quasi indistruttibile...! (a questo proposito con i grandi si può lavorare e discutere sul problema del riciclaggio e del riutilizzo fantastico e originale di oggetti "fuori uso" o fuori moda

– quanti bambini sono abituati a recarsi presso i contenitori verdi, bianchi, blu, che ormai fanno parte integralmente del nostro paesaggio urbano, per la raccolta differenziata di rifiuti? – anche questa è educazione al non-spreco).

Scatola del silenzio: si attraversa un tunnel costruito con tubi di plastica chiuso in fondo da un grande foglio di carta, dove ad ogni tappa si incontra un particolare stimolo sonoro-tattile-olfattivo: foglie secche, pompa della bicicletta, barattoli di latta, bacinella

piena d'acqua, sassi, spazio vuoto equivalente al silenzio o alla pausa musicale, elastici... a cui io aggiungo conchiglie da ascoltare, spugne da toccare, tessuti enormi di differente trama e spessore con cui coprirsi e nascondersi ecc.

Ma non è finita! In seguito ad una lunga e divertente fase esplorativa si possono classificare gli oggetti raccolti con la collaborazione delle famiglie per il materiale che predomina nella loro costruzione, oppure per la possibile provenienza di un certo

materiale (scopriamo così che dal paese da dove proviene John ci sono tante pietre preziose o che il papà di una compagna della Colombia lavorava dove producono il caffè). Bisogna, infine, migliorare non solo gli aspetti fisici ma anche quelli spirituali delle nostre relazioni con la Terra. Questo richiede una trasformazione radicale dell'impianto concettuale che fa sfondo ai progetti dell'educazione".

Bibliografia

Mortari Luigina, *Abitare con saggezza la terra, forme costitutive dell'educazione ecologica*, Franco Angeli, Milano 1994

Bricco Marco, (attore ed esperto di attività musicale, Compagnia Teatrale Stilema, Torino), *Le scatole dei suoni e altro ancora*, in "Bambini", n3, marzo 1997, p.42/48





Oh, l'ecologia dei cinesi! e degli indiani d'America!

di LUCREZIA PEDRALI e FRANCA FILIPPINI

Il pensiero cinese ha suddiviso secondo cinque aspetti il movimento unificato della vita: sono i "cinque elementi" che tessono tutto ciò che è prodotto dalla terra fecondata dal cielo. Essi sono: il Legno, il Fuoco, la Terra, il Metallo, l'Acqua.

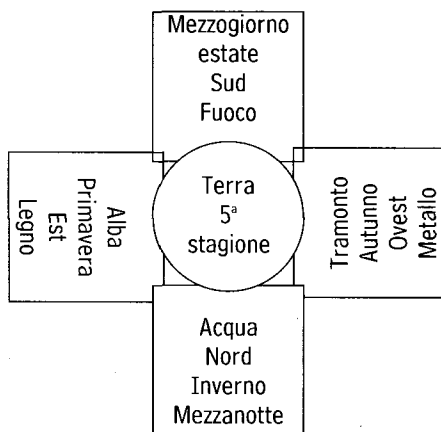
Il Legno è lo stato dello yang in crescita e dello yin in diminuzione. Rappresenta l'Est, la primavera, l'alba.

Il Fuoco che sale è collocato in alto. È yang e corrisponde al Sud, all'estate, al mezzogiorno.

Il Metallo è lo stato dello yin in crescita e dello yang in diminuzione. Rappresenta l'Ovest, l'autunno, il tramonto.

L'Acqua che scende è collocata in basso. È yin, corrisponde al Nord, all'inverno, alla mezzanotte. *La Terra* è il centro, in quanto è in relazione ad essa che si riferiscono le posizioni relative al sole. La terra corrisponde alla quinta

stagione, ha rapporti con tutti gli altri elementi, li contiene: i semi, le radici degli alberi, il fuoco dei vulcani, i minerali, l'acqua.



N.B. Doyo è la stagione della terra, che sostiene le nostre vite, è il centro e mette in connessione tutti gli altri ele-

menti. Il Nei Ching spiega semplicemente e meravigliosamente le interrelazioni esistenti tra i 5 elementi. "Il legno dà origine al fuoco, il fuoco dà origine alla terra, la terra dà origine al metallo, il metallo dà origine all'acqua, l'acqua dà origine al legno".

Questo è il ciclo della "creazione" che produce ciò che viene chiamato nella medicina orientale la relazione "Madre-Figlio". Il Legno brucia, produce il Fuoco, le cui ceneri si decompongono in Terra dove nascono e da dove sono estratti i Metalli che, disciolti, diventano l'Acqua (liquido) che nutre le piante e gli alberi (Legno). Il Nei Ching spiega anche il ciclo Ko, quello della distribuzione o del "controllo".

Il Legno è tagliato dal Metallo. Il Fuoco è spento dall'Acqua. La Terra è penetrata dal Legno. Il Metallo è disciolto dal Fuoco. L'Acqua è interrata e bloccata dalla Terra.

A ciascun elemento è collegato un suono (e un'emozione), un sapore e un colore.

- Legno - grida, acido, verde (o blu).
- Fuoco - riso, amaro, rosso.
- Terra - canto, dolce, giallo.
- Metallo - pianto, piccante (pungente), bianco.
- Acqua - gemito, salato, nero.

"Il libro delle trasformazioni" (I Ching) esprime in forma rituale l'unità del mondo e dell'uomo sottoposto ai mutamenti di un ritmo binario, flusso o riflusso delle cinque energie (Legno, Fuoco, Acqua, Metallo, Terra) legge quasi universale del ritorno, dualismo universale dello yang e dello yin, la cui opposizione costituisce lo spazio e la cui alternanza il tempo. Terra e cielo, orizzontale e verticale sono in continuo dinamismo e movimento per arrivare a un equilibrio.

È importante nella scuola far vivere ai bambini radici di realtà, radici che creano un'alleanza tra la terra e il cielo. Il bambino sperimenta la verticalità quando impara a camminare. "L'uomo erectus è quella meraviglia del mondo animale che cessa di essere quadrupede e diventa bipede; vi è qui la formidabile affermazione rituale dell'animale che si raddrizza, gli uomini cammineranno su ciò che noi chiamiamo piedi. Questa nuova postura esteriore ha una corrispondenza interiore, vi deve essere un'energia interiore verticale, un'esigenza verticalizzante che spinga questo animale a vedere meglio, a guardare di più, a dominare l'ambiente..."¹. I quattro elementi ci radicano nella totalità del Cosmo, c'è bisogno come dice M. Eliade "di spezzare il tetto della casa" continuamente per aprirci al cielo. È importante con i bambini lavorare sull'immaginario con immagini che abbiano radici di realtà. Queste radici di realtà possono essere trovate nelle immagini fondamentali quali: l'Acqua, il Fuoco, la Terra, l'Aria o il Vento... queste, dice Bachelard, "ci radicano nella totalità del Cosmo".

Attività da proporre

I bambini possono essere invitati a cercare il loro paesaggio interiore (legato di

volta in volta ad uno degli elementi) attraverso rilassamenti basati sul respiro e visualizzazioni lasciate finire a loro. Possono essere invitati a scoprire:

- l'Acqua che c'è in loro (lago, fiume, animali d'acqua...);
- il Fuoco (vulcano, uccelli che volano vicino al sole...);
- la Terra (l'albero, il sentiero, la montagna... animali di terra);
- l'Aria (vento... brezza... animali che volano...).

Ogni elemento lo possono vedere in organi particolari del loro corpo (acqua, sangue, reni...: studio del corpo umano).

Ecco cosa ha scritto una bambina di classe V della scuola "B. Barbarani" di Verona

Susanna: "Dopo l'ultimo respiro, il mio corpo era avvolto da una nuvola azzurra, lentamente in me è cresciuta la mia montagna interiore. Ai piedi di questa

montagna c'era un albero che mi affascinava, era una quercia, su ogni ramo c'era un frutto diverso. Su quella quercia mi sono costruita una casa di legno. L'animale che mi ha colpito di più era un cervo, facevamo la lotta, io con un ramo della quercia, lui con le corna. L'ho salutato con una danza. Dopo averlo salutato tutti e due abbiamo pianto e allora quattro fiumi limpidi sono sgorgati dalla cima e hanno preso le quattro direzioni principali, Nord, Sud, Est, Ovest".

Continua Susanna... "Nel cercare gli animali che vivono in me... guidata dalla voce della maestra Franca e dalla musica ho trovato: lo scoiattolo, il gufo, lo stambecco.

Lo scoiattolo dal pelo fulvo e dalla coda superba è stato il primo animale che ho trovato. Lui è abilissimo a correre sugli alberi come d'altronde anch'io, a volte nella vita supero ostacoli e rami spezzati senza fermarmi. Ma a volte ho bisogno di chiudermi nella mia tana e di avere le mie certezze e comodità, i miei caldi pensieri all'insaputa delle insidie che si nascondono.

Il gufo per me è il simbolo della sapienza. Spesso mi ritrovo attaccata a un libro e mi stupisco da sola di quello che so e delle frasi che mi si accendono nella mente. Alcune volte mi fermo a fare stupide riflessioni che poi scopro importanti.

Lo stambecco è forse quello che sento più vicino. Mi ritrovo a rincorrere sogni e desideri e a fare grandi sforzi per raggiungerli come lo stambecco quando fa grandi salti. Una volta raggiunti mi ci aggrappo e sento il bisogno di volare e di gioire e dimostrare a tutti ciò che ho raggiunto".

Ruota-medicina degli indiani d'America

Con lo studio o il ripasso dei punti cardinali può essere proposta ai bambini la ruota medicina degli Indiani d'America. Successivamente si può invitare i bambini a costruirne una personale in base alla loro esperienza, cercando il simbolismo degli animali che hanno visto in loro.



Componenti della ruota - medicina di base delle quattro direzioni

COMPONENTI DEL NORD

Totem: Bisonte
Elemento: Aria
Colore: Bianco
Regno: Animale
Qualità: Conoscenza e Saggezza
Aspetto umano: Mente
Manifestazione: Filosofia, Religione, Scienza
Tempo: Futuro
Corpo Celeste: Stelle
Nemico: Certezza
Stagione: Inverno
Numero: 4
 Il luogo della Conoscenza
 LA PORTA DI ACCESSO ALLA MENTE

COMPONENTI DELL'OVEST

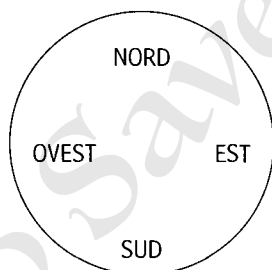
Totem: Orso Bruno
Elemento: Terra
Colore: Nero
Regno: Minerale
Qualità: Introspezione ed Intuizione - Trasformazione e Transizione
Aspetto umano: Corpo fisico
Manifestazione: Magia
Tempo: Presente
Corpo Celeste: Terra
Nemico: Mancanza di Potere
Stagione: Autunno
Numero: 2
 Il luogo dell'introspezione
 PORTA DI ACCESSO AL CORPO

COMPONENTI DELL'EST

Totem: Aquila
Elemento: Fuoco
Colore: Giallo
Regno: Umano
Qualità: Illuminazione e Chiarezza
Aspetto Umano: Spirito
Manifestazione: Arte, Scrittura
Tempo: Momentaneo
Corpo Celeste: Sole
Nemico: Morte e Vecchiaia
Stagione: Primavera
Numero: 1
 Il luogo della lungimiranza
 LA PORTA DI ACCESSO ALLO SPIRITO

COMPONENTI DEL SUD

Totem: Topo
Elemento: Acqua
Colore: Rosso
Regno: Vegetale
Qualità: Fiducia e Innocenza
Aspetto umano: Emozioni
Manifestazioni: Musica, Canti, Danze
Tempo: Passato
Corpo Celeste: Luna
Nemico: Paura
Stagione: Estate
Numero: 3
 Luogo della vicinanza
 LA PORTA DI ACCESSO ALLE EMOZIONI



Sistema sociale e cultura

Concezione del mondo dei Sioux -

Il Grande Spirito o potenza creatrice, che i Sioux chiamavano Wacondah (parola che significa "Grande Mistero"), si distribui nell'universo, negli astri, nelle piante, negli animali, nelle pietre. Per ultimo, Wacondah penetrò con la sua potenza nell'uomo e, per aiutarlo a sopravvivere, gli donò la capacità di pensare e di ragionare. Per questo, presso gli indiani, se un uomo non usava la ragione e non rispettava la vita di tutti gli esseri che lo circondavano, non era più considerato "uomo". La potenza dell'universo si manifestava per gli indiani nel cerchio, perché, come dice Alce Nero, famoso capo sioux, "tutto ciò che il potere del mondo fa, lo fa in circolo. Il cielo è rotondo e ho sentito dire (dai bianchi) che la terra è rotonda come una palla e così sono le stelle. Il vento, quando è più potente, gira in turbini. Gli uccelli fanno i loro nidi circolari... Il sole sorge e tramonta sempre in circolo. La luna fa lo stesso, e tutti e due sono rotondi. Perfino le stagioni formano un grande circolo, nel loro mutamento e sempre ritornano al punto di prima.

La vita dell'uomo è un circolo, dall'infanzia all'infanzia, e lo stesso accade con ogni cosa dove un potere si muove". La terra era, secondo gli indiani della prateria, un grande disco piatto circondato dalle acque che all'orizzonte si congiungevano con il cielo.

Su di essa scendeva il potere dei quattro punti cardinali, i Quattro Quadranti: l'Est dava pace e luce, il Sud calore, l'Ovest la pioggia, il Nord la forza e la resistenza.

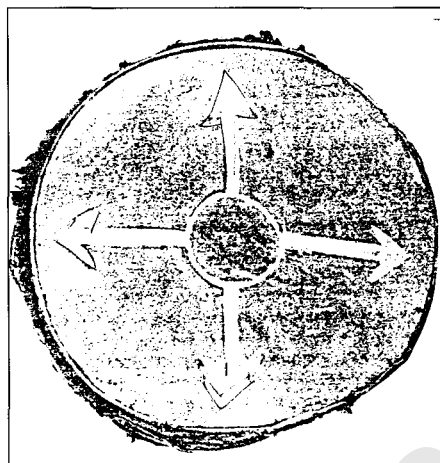
Questo universo circolare era diviso da quattro linee che partivano dai quattro punti cardinali e si incrociavano in un punto che era considerato il centro sacro dell'universo.

L'uomo, durante tutta la sua vita, doveva ricercare, per mezzo di cerimonie religiose, questo simbolico centro sacro dal quale ricavava forza e potenza.

Il 4 era per i Sioux il numero magico, che ritrovavano in tutte le cose.

Collana Quaderni dell'interculturalità - Emi (ultimi pubblicati)

Abbiamo visto che 4 sono i punti cardinali dai quali spirano i 4 venti; 4 le cose celesti, cioè il sole, la luna, il cielo, le stelle; 4 le età dell'uomo: infanzia, adolescenza, maturità e vecchiaia; 4 le dita delle mani e dei piedi, esclusi i due pollici e i due alluci che, assieme formano a loro volta il 4. Quattro erano, per gli indiani le specie degli animali: rettili, volatili, quadrupedi e bipedi (fra i quali anche l'uomo); 4 le parti della pianta, cioè radice, stelo, foglie e frutti. Anche il giorno era diviso in 4 parti.²



I quattro elementi possono essere visti anche in un approccio ecologico, ambientalista e di ricerca scientifica.³

Un'altra attività

Cercare le immagini fondamentali riportate ai 4 elementi nelle creazioni arti-

stiche di noti pittori: per l'Acqua *Paul Delvaux*; per il Fuoco *V. Van Gogh* (il fuoco e il sole sono sulle radici di realtà); per la Terra *Paul Cézanne*; per l'Aria *Marc Chagall* (pittore "aereo": l'albero, il pesce, l'uccello, tutti si muovono, volano in cielo).

Ecco cosa scrive una bambina di classe IV della Scuola Elementare di Aselogna dopo aver espanso con gli acquarelli una parte di un suo quadro che secondo lei richiama l'aria.

Una sera, un poeta di nome Marc, immaginò di fare un sogno: vide se stesso mentre scriveva una poesia vagando nell'aria con un foglio e un tavolino. Mentre volava, si accorse che intorno a lui, si allungavano delle verdi colline da cui spuntavano due grandi teste di uno strano animale.

Dalla loro bocca uscivano delle lettere in ebraico. Il poeta guardò giù in basso, e vide che sotto di lui si stendeva l'azzurro mare. Ad un tratto si vide riflesso nell'acqua e si accorse che i suoi vestiti avevano lo stesso colore bianco della sua pelle. Era bianco e lucente. Marc sentiva di essere diventato un angelo. Quando si svegliò al poeta venne un'idea: disegnare quello che aveva immaginato in sogno e quindi farlo vedere a tutti i suoi amici.

¹ J. Vidal, *Sacro, simbolo, creatività*, Jaka Book

² *Raccolta materiale per una ricerca antropologica sui Sioux*, M.C.E.

³ J. Vidal, *op. cit.*

Aria:	Buco di ozono Effetto serra Piove acide	Fuoco:	Fuoco come energia Fuoco e tecnologia Il problema energetico del Sud del mondo
Acqua:	Disponibilità d'acqua nel mondo Uso dell'acqua Inquinamento dell'acqua ...	Terra:	Terra coltivata Terra usurpata, sfruttata Chi uccide la terra? ...

La collana Quaderni dell'interculturalità si propone di accompagnare gli educatori verso una nuova paideia del terzo millennio: offrendo agli strumenti operativi per fare educazione interculturale; riprogettando le discipline scolastiche e i saperi in prospettiva interculturale; suggerendo percorsi, metodologie, materiali, riferimenti e indicazioni che favoriscano la realizzazione di esperienze interculturali.

7. Didattica interculturale della musica, di M. Disoteco

La musica non è un linguaggio universale. Comune a tutti gli uomini e a tutte le donne del mondo sono le reazioni emotive al suono e i meccanismi attivati dalla musica, di identificazione e appartenenza ad un gruppo. Molteplici sono invece le concezioni e i linguaggi musicali dei popoli, derivanti dall'intreccio di fattori storici e culturali in contesti particolari: approfondire le musiche dei popoli come chiave per una migliore comprensione di società e culture diverse.

8. "Noi" visti dagli altri. Esercizi di decentramento narrativo, di G. Grillo

Il decentramento narrativo: ascolto della narrazione dell'altro su di noi nel tentativo di guardare a noi stessi con i suoi occhi. Indiani d'America, tuareg, musulmani, zingari, africani, immigrati, aborigeni, cinesi hanno una visione della cultura europea e tutti portano un frammento di verità che ci aiuta a ricomporre la nostra identità.

9. Fiabe e intercultura, di P. Gioda, C. Merana e M. Varano

La via narrativa all'interculturalità trova nella fiaba uno degli strumenti più idonei. Scoprire, ad esempio, che la fiaba di Cenerentola è presente in universi culturali diversi con straordinarie variazioni, costituisce già di per sé un invito al pensiero plurale e creativo, capace di cogliere uguaglianze e differenze. Il quaderno propone percorsi educativi che, attraverso la fiaba, diventano gioco.

10. L'educazione interculturale in Europa, di A. Surian

Vengono prese in esame le iniziative delle istituzioni europee, Consiglio d'Europa e Unione Europea in particolare, nonché progetti e modelli educativi significativi proposti da associazioni, centri di ricerca ed insegnanti. I capitoli finali propongono strumenti concreti di lavoro, un gioco di simulazione, griglie per la valutazione.

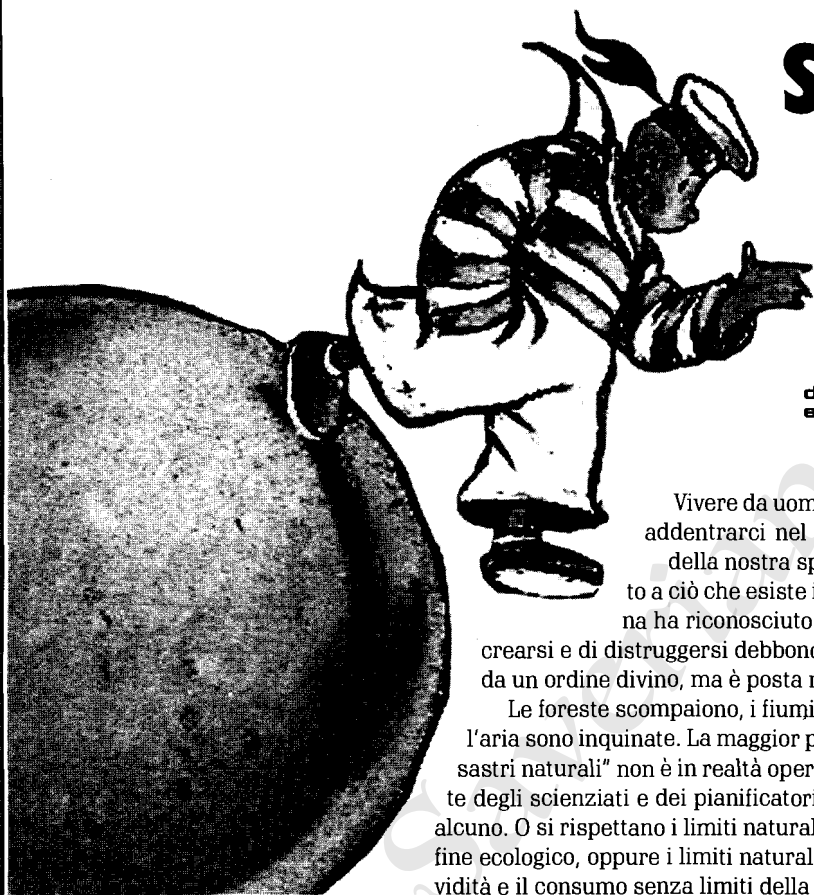
Prezzo di ogni quaderno L. 12.000

Agli abbonati: sconto del 10 per cento

Le spese di spedizione sono a nostra carico

Per informazioni e ordinazioni:

tel. 0303772780 - fax 0303772781



Sono parte della madre terra

di MARIACRISTINA BONOMETTI
e MARINELLA CIGOLINI

Vivere da uomini ci consegna la responsabilità di abitare la Terra e di addentrarci nel confine irriducibile posto alla produzione distruttiva della nostra specie, in quel territorio del silenzio e del rispetto dovuto a ciò che esiste in quanto esiste. Difficile confine che ogni società umana ha riconosciuto in modi diversi e che le società che hanno il potere di crearsi e di distruggersi debbono oggi ridefinire. La vita sul pianeta non è più garantita da un ordine divino, ma è posta nelle mani fragili di ciascuno di noi. (A. Melucci)¹

Le foreste scompaiono, i fiumi si inaridiscono, il suolo perde la sua fertilità, l'acqua e l'aria sono inquinate. La maggior parte dei problemi ambientali descritti in termini di "disastri naturali" non è in realtà opera della natura, ma il superamento di un confine da parte degli scienziati e dei pianificatori, per creare una crescita ed un consumo senza limite alcuno. O si rispettano i limiti naturali e l'attività umana viene limitata all'interno di un confine ecologico, oppure i limiti naturali vengono dissolti e violati e la natura sfruttata per l'avidità e il consumo senza limiti della società. (Vandana Shiva)²

La nostra proposta è di cominciare l'anno scolastico con attività ecologiche. È altamente educativo e un passaggio ideale dalle vacanze. Qui di seguito forniamo una miniera dei suggerimenti. Altri potete incontrarne nella pagina web di CEM/Mondialità.

TERRA

Il rapporto che gli uomini hanno con la terra rispecchia il rapporto che essi hanno tra di loro. Ma chi è abituato a vivere in mezzo al cemento, alla plastica, ai computer dimentica facilmente quanto il benessere umano sia connesso alla terra. "Per noi la Madre Terra si chiama "Pacha Mama" e si riferisce all'universo nel quale viviamo, di cui

fanno parte le stelle, il sole, la luna, i fiumi, gli alberi, gli animali, la gente. L'uomo non può essere il proprietario di una parte di questo universo, perché questo implica un'idea di superiorità dell'uomo e questa è un'idea primitiva. Nelle regioni dove vivo c'è un mese particolare, il mese di agosto, in cui pensiamo che la Terra sia aperta per ricevere tutto quello che desideriamo offrirle. Prepariamo un cibo speciale per la Terra, la testincha, e poi scaviamo una fossa nella quale lo depositiamo. Per dare da mangiare alla Terra c'è un'espressione spagnola, "challar", che significa che il cibo viene offerto alla Terra e da lei si diffonde in tutto l'universo. In questo modo ringraziamo la "Pacha Mama" per tutto quello che abbiamo e nello stesso tempo le chiediamo di migliorare l'agricoltura, il clima,

l'acqua, non soltanto per noi, ma per tutto il mondo." (Jorge Valente Quiplidior, Vicepresidente del Consiglio delle popolazioni indigene argentine)³.

"Io sono parte della Madre Terra, sento il suo cuore battere sul mio, sento il suo dolore, la sua felicità: vivo la vita della roccia (Preghiera degli indiani Hopi)⁴

Nel Nord Africa, un missionario fu sorpreso dal curioso comportamento di un beduino. Ogni tanto l'uomo si stendeva per terra, lungo e disteso sul terreno e premeva l'orecchio contro la sabbia del deserto. Meravigliato, il missionario gli chiese: "Che cosa fai?"

Il beduino si rialzò e rispose: "Amico, ascolto il deserto che piange. Piange perché vorrebbe essere un giardino" (B. Ferrero)⁵

ATTIVITÀ: L'orto biologico

Realizzabile nel cortile della scuola o su una piccola area di terra accanto ad essa. Per far sperimentare ai ragazzi non il possesso della terra e dei suoi prodotti, ma lo scambio con essa, come relazione, come riconoscimento e quindi come rispetto reciproco. E per imparare a: riconoscere che i tempi non sono uguali per tutti; conoscere i tipi di terreno e le loro esigenze; riconoscere la variabilità delle specie vegetali e la relazione tra l'equilibrio di un ecosistema con la sua varietà.

Gioco della farina e dell'acqua

Ci sono giochi semplici, ma suggestivi. Come questo. I ragazzi vengono messi in cerchio, a terra, con un grande telo di plastica al centro. A ciascuno viene dato un po' di farina bianca, simbolo del prodotto della Terra, un po' di acqua e un po' di sale. Si mescola il tutto e si forma una pallina; poi ognuno lancia la propria pallina verso l'alto e la scambia con gli altri. Infine si riunisce tutta la pasta in un'unica palla, che rappresenta la Madre Terra. Ciascuno ne prende una parte, la manipola, la forma e costruisce un oggetto a sua scelta che rappresenta il suo legame con la terra. Lo fa cuocere. Infine con tutti gli oggetti si fa un'esposizione.

FUOCO

Colui che possiede il fuoco ha un grande potere. Il fuoco brucia e distrugge, ma allo stesso tempo cuoce il cibo, illumina la notte, riscalda chi gli siede attorno durante le fredde sere invernali. L'adorazione del fuoco costituisce quindi una delle manifestazioni religiose più antiche. Presso quasi ogni mitologia esiste una narrazione che descrive come il fuoco fu portato all'umanità: accenniamo ad alcuni miti (si può anche farli oggetto di una ricerca). Il titano greco **Prometeo** rubò il fuoco dal monte Olimpo, dimora degli dei, o abbia acceso una torcia con i raggi ardenti emessi dal carro del dio solare Fe-

bo. Una leggenda dei **Polinesiani delle isole Cook** descrive la discesa dell'eroe Maui al mondo sotterraneo, dove apprende l'arte di produrre il fuoco sfregando insieme due bastoncini. Simile a questo è il mito degli antichi abitanti delle **isole Caroline** i quali ritenevano che i mortali avessero ricevuto il fuoco dagli dei tramite l'uccello Mwi, che recandolo nel becco lo nascose negli alberi e così gli uomini ricavarono il fuoco sfregando insieme due pezzi di legno. Tanto le tribù indigene americane quanto quelle dell'Africa occidentale rendevano omaggio ad ancestrali spiriti del fuoco. Gli **Aztechi del Messico** praticavano il culto del dio del fuoco Xiuheuctli, simile al loro dio solare; anche gli **Incas del Perù** veneravano un dio del fuoco. Gli antichi culti greci di **Hestia, dea della terra ed Efesto, dio del fuoco**, come quelli degli dei romani **Vesta e Vulcano**, erano caratteristiche integranti della religione classica. Anche presso le popolazioni slave si praticava il culto del fuoco. I **Celti** pregavano spesso Bridget, protettrice del fuoco, della terra e della fertilità. Strettamente legata al culto del fuoco è la cerimonia religiosa del **camminare sul fuoco** (sui carboni ardenti); praticata da molti popoli in ogni epoca, si compie ancora oggi a **Tahiti, Trinidad, in Brasile, nelle isole Maurizio, nelle Figi, in India e in Giappone**⁶.

ATTIVITÀ: Il forno preistorico

(Attività stimolante per gli alunni e anche per gli insegnanti, in particolare di Storia, Ed. Artistica, Ed. Tecnica. Attraverso questa attività, gli alunni rivivono un momento di vita di un villaggio preistorico). **Materiale necessario:** Un pacco da 10 kg di creta da lavorare con le mani, una bacinella di acqua, legna da ardere e foglie secche, un badile, grasso di animale mescolato a carbone naturale, un grande telo di plastica, alcuni sassi, un rotolo di Scottex, un barattolo di sapone liquido lavamani.

I ragazzi devono costruire dei vasi preistorici con il metodo della "colombi-

na": prendono un pezzo di creta e con le mani bagnate nell'acqua lo fanno rotolare sul banco fino a costituire un cordoncino di una certa lunghezza. Lo chiudono a cerchio. I vasi sono formati da molti cordoncini sovrapposti di misure diverse secondo la forma del vaso. Quando si sovrappongono, si lavorano con le mani in modo che le colombine combacino e non ci siano spazi vuoti. Terminata la lavorazione dei vasi, si prepara il forno vero e proprio: nel cortile della scuola, si scava una buca di 2 m di diametro. Al centro si prepara il fuoco, facendo bruciare la legna e le foglie secche fino ad avere delle braci e della cenere. Si depongono delicatamente i vasi nella buca attorno al fuoco per farli cuocere. Si ricopre la buca con la terra tolta in precedenza, piano per non rompere i vasi. Si copre la buca con il telo di plastica per evitare che, in caso di pioggia, si bagni il forno; si tiene fissato il telo al suolo per mezzo di sassi e tutto intorno è opportuno cintare con nastro rosso e bianco perché non venga calpestato. Dopo una settimana, si toglie delicatamente la terra dalla buca e, scavando con le mani, si cercano i vasi sotto la cenere. Alcuni, forse, si saranno rotti e ci saranno solo cocci, ma la maggior parte dei vasi sarà cotta e pronta per essere "lucidata". Ogni alunno prende con le dita un po' di grasso animale mescolato con il carbone e spalma il grasso sul proprio vaso, cercando di coprirlo completamente senza tuttavia che sia in eccesso. Dopo due ore circa, con un panno morbido di lana, si lucidano i vasi, che avranno assunto un'aria davvero "antica": sembreranno dei veri reperti archeologici!

¹ A. Melucci, *Il gioco dell'io*, Feltrinelli, Milano 1996, pag. 131

² Wolfgang Sachs, *Dizionario dello sviluppo - Risorse di Vandana Shiva*, Ed. Gruppo Abele, Torino 1998, pag. 280

³ Intervista a Cem Mondialità, Novembre 1991, pag. 13

⁴ R. Kaiser, *Dio dorme nella pietra*, Red edizioni, Como 1992, pag. 107

⁵ B. Ferrero, *40 storie nel deserto*, Elle Di Ci, Torino 1996, pag. 8

⁶ Enciclopedia Microsoft Encarta 98, Microsoft Corporation, *Adorazione del fuoco* (a cura di) Norman Myers, *Atlante di Gaia: un pianeta da salvare*, Zanichelli, Bologna 1987

Anni affollati. Didattiche del Novecento

Un anno lungo un secolo;
didattiche del Novecento
e riorganizzazione della scuola

di RAFFAELE MANTEGAZZA



Perché il plurale?

Nella nostra rubrica di *didattiche del Novecento*; ci si potrebbe chiedere il motivo di quel plurale. Come, si potrebbe obiettare, la didattica non è forse una? E non è forse in nome di quella didattica che la proposta ministeriale di dedicare un anno allo studio del Novecento è da rifiutare? Certo, se si leggono attentamente le critiche formulate a proposito della proposta ministeriale non è difficile coglierli almeno tre proposizioni di fondo, tre assiomi che reggono tutto il ragionamento;

a) esiste una sola didattica, e questa didattica non è in grado, al momento, di affrontare il problema dell'insegnamento del Novecento, occorrerebbe studiare un'altra didattica, ma per questo occorre tempo, investimento sulla formazione dei formatori, ecc.;

b) non ha senso dedicare un anno allo studio del Novecento perché questo significa dedicare meno tempo allo studio dei secoli precedenti, senza la conoscenza dei quali lo studio della storia contemporanea non ha senso;

c) studiare il Novecento porta insegnanti e formatori a vivere il rischio della parzialità se non della partiticità del

loro lavoro, al rischio insomma di fare politica in classe; ma la scuola non è luogo dove si fa politica; è il luogo dove si provvede alla istruzione delle giovani generazioni, e tale istruzione prescinde dalle prese di posizione politiche o partitiche.

È facile vedere dietro queste prese di posizione, altrettanti fantasmi che tornano – quando meno ce lo si aspettava – a vagare per il mondo pedagogico:

a) il fantasma della monoliticità della didattica che, se non fosse già abbondantemente morto contribuendo però anche da morto alla odierna crisi della scuola, potrebbe essere esorcizzato attraverso la constatazione che è propria del Novecento l'affermazione della pluralità di metodologie e di paradigmi di ricerca; se una ipotetica linea che da Einstein porta ad Edgard Morin passando per Maturana e Varela, per Feyerabend, per la scuola di Francoforte, ha dimostrato che non esiste una scienza, ma una pluralità di scienze, non c'è come l'analisi e lo studio del Novecento a mostrare che devono essere attivate più didattiche. L'idea di intreccio tra paradigmi scientifici è, da Kuhn in poi, alla base della ricerca; è allora possibile studiare, ad esempio, lo sviluppo del con-

cetto di democrazia attraverso una didattica tradizionale, come attraverso una ricerca-azione, o attraverso una didattica attiva che porti i ragazzi e le ragazze a contare di più nell'organizzazione della loro scuola o della loro classe (altrimenti che senso ha proporre lo studio della Costituzione e degli organismi democratici del Paese in una scuola nella quale i ragazzi e le ragazze non contano un tubo?). Non è vero che occorrerebbe un'altra didattica, perché di fatto la pluralità delle didattiche è implicita nella pluralità degli approcci di ricerca, e chi si arrocca sulla cosiddetta "didattica tradizionale" in realtà non sta facendo ricerca, ed è dubbio che stia "insegnando" qualcosa a qualcuno;

b) il fantasma della condanna alla diacronicità che permea di sé tutta la scuola italiana, in questo ancora incrociata di storicismo più o meno crociano; le ricerche delle scuole storiografiche più scaltrite a livello metodologico hanno mostrato come non sia sempre detto che la storia dell'umanità costituisca una concatenazione di cause ed effetti, dove il "post" sia anche "propter"; non è sempre vero allora che il "prima" spieghi il "dopo", ma spesso è il "dopo" a gettare una nuova e insospettata luce sul

“prima”; ovviamente non è in discussione l'importanza della conoscenza della cronologia per lo studio della storia, ma la scarsità numerica e qualitativa di manuali di storia della filosofia o di storia dell'arte ordinati per problemi o per soggetti piuttosto che per autori dimostra che il nostro modo di concepire la storia è ancora viziato dalla superstizione della diacronicità, come se all'origine della storia stessa vi fosse un qualcosa che spiega tutto quello che è accaduto dopo. Proprio lo studio del Novecento permette di rimettere in discussione attraverso nuovi concetti interpretazioni sedimentate di fatti storici: come può, ad esempio, il concetto di utopia comunista farci rileggere le lotte radicali dei contadini nella Prussia del '500? Come può l'idea tipicamente novecentesca di totalitarismo farci rivedere le pratiche di potere proprie dell'assolutismo? Come può infine il dato di fatto dell'annientamento atomico farci riflettere sui massacri e gli stermini che si sono succeduti nella storia dell'Umanità fino al delirio del possibile annientamento del pianeta?

c) la terza obiezione è da prendere sul serio, perché il fantasma che essa ripropone è quello della *neutralità della scienza, della ricerca, dell'insegnamento*; proprio lo studio del Novecento costringe invece l'insegnante a non essere neutrale: ma non perché egli/ella debba dichiarare la sua fede politica; ma perché i paradigmi di ricerca privilegiati da ogni ricercatore sono pregni di politica, dal momento che dietro a ogni paradigma c'è una concezione del mondo e dell'umanità. Abbiamo allora una didattica che è anche ricerca, nel senso però che svela la presenza della politica (nel senso nobile della gestione e organizzazione della *polis*) all'interno della scienza. Ma se la ricerca scientifica non può porsi il problema dell'organizzazione sociale (che è un problema politico prima che etico), allora non può sfuggire il nesso tra didattica e organizzazione scolastica, e tra questi due poli e l'organizzazione della società all'ingresso nella quale gli studenti e le studentesse sono preparati/e; la riorganizzazione e la ristrutturazione della scuola come spazio di ricerca sono allora intrecciate con la progettazione di una didattica “all'altezza” del Novecento; se gli studenti e le studentesse della Germania degli anni

Trenta si fossero posti il problema del *perché* studiassero la conformazione dei crani degli ebrei (perché studiavano *quelle cose* in *quel tipo di scuola* e in *quella società*), forse il viale dei Giusti di Gerusalemme avrebbe molti alberi in più. O forse non vi sarebbe stato nessun bisogno di un viale dei Giusti!

I nodi dell'organizzazione scolastica

Non c'è didattica del Novecento senza una riflessione e una azione di trasformazione sull'organizzazione della scuola; e se vi sono più didattiche vi sono anche più sguardi sull'organizzazione, più possibilità di trasformare spazi, tempi, rituali della scuola medesima. Ci si domanda, tra l'altro che cosa sia la didattica, da Comenio in poi, se non il tentativo di agire sull'organizzazione dell'insegnamento anche nelle sue dimensioni strutturali; vediamo invece oggi in scena una concezione della didattica “a sovranità limitata”. Gli spazi, gli orari, i rituali della scuola sono vissuti come contenitori vuoti all'interno dei quali (come un elegante carcere) la didattica arranca: io posso interrogare, spiegare, valutare in modo innovativo: ma lo devo fare nella mia ora (e poi me ne vado) in questa classe, con questi muri giallastri e con questa disposizione dei corpi nello spazio. È proprio l'esperienza, tipicamente novecentesca, del nesso tra organizzazione e potere (dal carcere alla fabbrica toyotista passando per il campo di sterminio, il manicomio, l'ospedale) a legittimare l'autocomprensione del formatore o della formatrice come tecnologo/a dell'organizzazione.

Questo aspetto della professione insegnante, la possibilità cioè che l'insegnante agisca, *attraverso la didattica* sulle dimensioni strutturali dell'organizzazione scolastica, permette di farla finita con lo stucchevole lamento dell'insegnante sulla sua assenza di potere. L'insegnante non ha potere sulle persone (e ci mancherebbe!) ma sulle condizioni strutturali dell'insegnamento e dell'apprendimento (il che vuol dire che ha un potere sulle dimensioni strutturali dello stare al mondo di venticinque ragazzi per trenta ore per la settimana per dieci mesi al-

l'anno per cinque anni!). Mettere le sedie in cerchio non basta per autocomprendersi come portatori di un potere; ma agire, come vedremo, sulle dimensioni strutturali della scuola significa anzitutto comprendere che a scuola il potere è distribuito, e passa attraverso banchi, lavagne, fotocopie (che Dio ce le conservi a lungo!), sedie e sgabuzzini. E che ogni volta che un soggetto si legittima ad alterare la struttura organizzativa, spaziotemporale, corporea, rituale e simbolica della scuola sta facendo un gesto didattico che disarticola e riaggrega le condizioni dell'imparare.

Occorre allora che lo studio del Novecento porti gli/le insegnanti ad interrogarsi sulla loro necessità di accesso ai saperi organizzativi, che portino tra l'altro a concepire la scuola come dispositivo complesso; un insieme di tecnologie, organizzazioni spaziali, scansioni temporali, rituali obsoleti o condivisi, conflittuali o innovativi, percezioni del tempo e dello spazio, aggregazioni corporee¹, un dispositivo che, al di là del falso snodo tra istruzione ed educazione tocca i mondi vitali dei ragazzi, ne ridefinisce i miti, ne aggredisce l'immaginario, ne scombussola i tempi vitali. Un dispositivo che non può più essere concepito newtonianamente come un contenitore vuoto; se il Novecento è stato il secolo della relatività di Einstein, che ci ha insegnato la reciproca dipendenza tra ciò che chiamavamo spazio e tempo, per la scuola lo studio di questo secolo deve portarvi a studiare l'intreccio – a scuola – tra tutte le dimensioni che fanno l'essere – nel – mondo degli uomini e delle donne.

Alcuni esempi

Perché i ragazzi e le ragazze vanno a scuola? Per imparare, si dirà. Forse. Ma probabilmente i ragazzi e le ragazze vanno a scuola per imparare in *un certo modo*; perché altrimenti, potrebbero imparare dal CD-rom, dal pusher di piazza Vetra o dalla discoteca! Il mandato istituzionale della scuola va forse ridefinito: a scuola si impara, certo, ma lo si fa attraverso una modalità che è specifica dell'istituzione scolastica, e cioè attraverso *una relazione educativa che è definita da una determinata organizzazione spaziotemporale, ri-*

tuale e di potere. Se l'insegnante si legittima ad operare su quelle dimensioni, allora è chiaro al ragazzo o alla ragazza che la sfida educativa proposta dalla scuola è assolutamente unica perché non esiste al mondo altra istituzione dove si alterino le strutture organizzative, spaziotemporali ecc. al solo scopo di produrre apprendimento.

Detto questo indichiamo qualche possibilità concreta di aggredire le dimensioni organizzative di cui sopra; possibilità che proprio le didattiche del Novecento offrono:

a) la *copresenza* è spesso stata sottovalutata se non addirittura ridotta a tristissime ore di lezione nelle quali un insegnante spiega e l'altro corregge i compiti! La potenzialità della copresenza come ridefinizione dell'orario scolastico e come superamento del modello tayloristico (discipline frammentate in ore di lezione non comunicanti tra loro) è permessa proprio dal necessario taglio interdisciplinare richiesto dall'insegnamento del Novecento. Mai come in questo caso lo slogan del Cem "L'intercultura per via interdisciplinare" è stato così attuale: pensiamo ad esempio a un corso monografico (ebbene sì: si possono fare i corsi monografici anche nelle scuole medie superiori; cfr. la legge "Bassanini" per gli increduli!) intitolato *Poetiche della violenza e della speranza nel nostro secolo*; corso nel quale gli/le insegnanti di letteratura e di storia dell'arte potrebbero sbizzarrirsi in un percorso di ricerca su scrittori, poeti, pittori, ma i docenti di matematica e scienze potrebbero studiare e far studiare la complicità o la forza di resistenza delle loro discipline alla penetrazione di ideologie scioviniste, razziste ecc. (come se la cava la biologia contemporanea se viene messa di fronte allo spettro dell'eugenetica nazista?), i colleghi di educazione fisica potrebbero invece pensare alla rappresentazione del corpo sottesa a certe pratiche di guerra, di combattimento e/o di resistenza ecc. Ma perché tutto ciò abbia senso occorre che al corso venga dato un andamento seminariale, che preveda la copresenza degli/delle insegnanti come sintomo di contaminazione tra discipline!

b) tanto si è detto male sull'*apertura delle scuole il pomeriggio*; pochi hanno fatto notare come questa possibilità permettesse ai ragazzi e alle ragazze di riscoprire la scuola come spazio di aggregazione; ma non solo: ci si trova a scuola il pomeriggio per fare delle cose precise, ovvero per fare ricerca! Il fatto che i ragazzi e le ragazze si aggregino a scuola piuttosto che al centro commerciale non è di per sé positivo: positivo è il fatto che lo spazio scolastico diventi spazio di ricerca attiva, spazio di confronto che disarticoli il tempo canonico del curriculum. Chiediamo dunque ai ragazzi e alle ragazze che cosa vengono a scuola a fare, il pomeriggio; chiediamo loro dei progetti che siano anche progetti di cambiamento della scuola stessa (sarebbe bello se la scuola di pomeriggio avesse un altro volto rispetto alla scuola del mattino: altre musiche, altri colori, altri poster ai muri!). O vogliamo rinunciare a tutto ciò perché qualche idiota sventola lo spettro di qualche vetro rotto?

c) l'interdisciplinarietà della ricerca sul Novecento permette la realizzazione di laboratori multimediali; ma perché questi laboratori abbiano un senso di ricerca essi dovrebbero prevedere la presenza contemporanea di insegnanti e ragazzi sul tavolo di ricerca. Al di là di ogni moda giovanilistica e di ogni confusione di ruoli pensiamo che non vi sia nulla di più educativo del vedere il/la proprio/a insegnante alle prese con un problema di ricerca: come seleziona le fonti, come le analizza, quanto e come tiene conto dei suggerimenti degli altri partecipanti, come restituisce i risultati del suo lavoro? Gli/le insegnanti che fanno ricerca insieme ai ragazzi su un tema comune mostrano la loro professionalità in azione; e si pongono come possibili modelli epistemologici, anche se non stanno "spiegando la lezione".

d) la *ricerca-azione sul territorio* è richiesta in modo esplicito dalle didattiche del Novecento; e certi metodi di ricerca (l'intervista, l'analisi del diario, la mappatura del territorio, la raccolta di memorie materiali) sono addirittura esaltate da tale didattica. Certo, possono essere applicate anche

ad altri momenti della storia (l'intervista no, ovviamente); ma tali strumenti di ricerca sono figli del Novecento e dunque vanno studiati in consonanza con le dinamiche storiche e sociali che ne hanno permesso la nascita e l'adozione da parte degli storici. Senza contare che utilizzando tali possibilità di ricerca la scuola diventerebbe fulcro di una specifica attività di ricerca che potrebbe coinvolgere il quartiere, la città, il paese, le istituzioni, proponendo loro un modo speciale di fare ricerca (così speciale e specifico che... lo si fa solo lì!).

e) oltre all'apertura verso il territorio, lo studio del Novecento dovrebbe prevedere l'apertura della scuola ad *interventi di esperti*; ma esperti di che? anzitutto, *i testimoni privilegiati*; c'è chi sostiene che è assurdo studiare il Novecento perché la metodologia della ricerca storica è la stessa per il IV secolo a.C. che per il XVII. Sarà. Ma la storiografia orale e la ricerca su testimonianze di esseri umani in carne ed ossa ci sembra per ovvi motivi applicabile solo al Novecento. O vogliamo invitare in classe un contadino vandeano di 280 anni?; poi, gli *esperti di metodologie*; gli/le insegnanti non devono trasformarsi in storici, ma devono poter utilizzare gli storici e i ricercatori come risorse per l'organizzazione dell'insegnamento; gli *esperti di processi formativi* che facciano riflettere sul nesso didattica-organizzazione di cui abbiamo parlato sopra (queste figure sono addirittura essenziali per ogni percorso di formazione dei formatori); infine gli *animatori* che lavorando sui mondi vitali dei ragazzi e delle ragazze mobilitino quegli affetti e quelle emozioni che sono alla base di ogni curiosità attorno alla storia.

E gli insegnanti. Sono architetti di tutta questa cosa complicata! Sento già la domanda angosciata dei colleghi e delle colleghe. "Ma noi siamo capaci di fare queste cose?". Pazienza, Come nei peggiori feuilleton: il seguito alle prossime puntate.

¹ Ci permettiamo di rimandare, su questi temi, a Riccardo Massa, *Cambiare la scuola*, Laterza, Roma-Bari 1998

Maschile-Femminile

a cura di MARIANTONIETTA DI CAPITA e DAVIDE BAZZINI

aro amico,
mi metto a ragionare su natura, limite, femminile... e penso immediatamente alle donne indiane del Chipko. *"Abbraccia i nostri alberi / Salvali dall'abbattimento / La proprietà delle nostre colline / Salvala dal saccheggio"* (Vandana Shiva)

Da tempo le donne indiane avevano intuito la sacralità della natura, il ruolo della donna nel gestire la sopravvivenza, l'importanza di partecipare, di essere parte...

La storia del movimento Chipko viene da lontano, dicevo...; da un'amicizia tra un uomo e una donna. L'uomo era Gandhi, la donna Mira Behn; lei che, proprio in quanto discepola di Gandhi si dedica all'allevamento del bestiame per contribuire a sostenere un'agricoltura che permettesse l'indipendenza. Lei che per tutta risposta viene provocata da Gandhi: *"Vedo che sei destinata a servire la mucca e null'altro. Ma mi sembra che ci sia in te un difetto sostanziale: non sei capace di aderire a qualcosa fino alla fine. Sei una zingara, contenta solo se puoi peregrinare. Non diventerai mai un'esperta in qualche campo e tua madre può anche morire sulle tue ginocchia. Proprio la persona, una donna, che realmente ama la mucca la perderà. Devo compatire, te, la mucca, o me stesso, perché io, ideatore dell'idea effettiva del servizio e della protezione della mucca per il bene dell'umanità, non ho mai cercato, o forse non ne ho mai avuto il tempo, di diventare un esperto nemmeno mediocre"*. (Vandana Shiva)

Gandhi conosceva bene la sua amica...; dalla mucca all'ecologia nel suo senso più lato... e tutta la sua vita dedicata alla salvezza delle foreste. Molte persone si unirono alla lotta di Mira che aveva capito, attraverso le sue osservazioni, attraverso la frequentazione e l'ascolto degli anziani della popolazione locale, che non sarebbe bastato lottare contro la deforestazione, piantando altri

alberi. Occorreva piantare alberi *ecologicamente adatti*. Uomini e donne si unirono a questa lotta, ma come gli uomini stessi ebbero a dire: "Non siamo le staffette e i messaggeri: i veri leader sono le donne". Mira Behn articolava le motivazioni teoriche-filosofiche di questa lotta e intanto altre donne, altre discepole di Gandhi Sarar e Behn Bimba Behn organizzavano il movimento delle donne, che agendo attraverso l'etica della condivisione e della produzione per la sussistenza, dovevano controbilanciare la morale mercantile maschile, lo "sviluppo". Da lì le lotte si infittirono e molte foreste, pronte ad essere tagliate in nome dello sviluppo visto solo come profitto economico, vennero salvate dalle donne che, con un gesto antico e materno, abbracciarono gli alberi che rischiavano di essere tagliati. Marce di chilometri e chilometri per sensibilizzare e chiamare a raccolta altre donne e uomini di buona volontà; piccoli e grandi successi... Donne raccolte in digiuno, preghiera che si impegnano con gli alberi stessi a garantirne la sopravvivenza... e molte vittorie grazie a questa determinazione. La più clamorosa nel 1978. La risposta alla logica del profitto è una canzone cantata in coro dalle donne: *"Che cosa dà la foresta? / Suolo, acqua e aria pura. / Il suolo, l'acqua e l'aria pura. / Sostentano la terra e tutti i suoi esseri"* (Vandana Shiva)

Che cosa dice a me, donna, che cosa dà a me questa lunga storia che ancora continua? Leggere, ascoltare questi racconti mi fa sentire creatura di terra, mi ricorda le mie responsabilità verso la madre terra e la vita; una responsabilità che fa i conti con i limiti, una ricerca che è fatta anche di passi indietro, la consapevolezza che molti gesti del quotidiano – lavare, pulire, fare le provviste – hanno un significato antico, simbolico e quasi magico che ci rendono autrici e garanti della vita che continua. Una nuova economia magica che preveda nuove norme perché la casa viva. Si dice che la casa sia il nostro regno...; e se la nostra casa fosse il mondo?



Maschile-Femminile

ara amica,

non ricordo quando l'ho sentita, né dove. Non ricordo bene nemmeno da chi. Certo è solo che – come tutte le storie – cominciava con un classico: “Cera una volta...”.

Una volta, appunto, c'era un uomo, piccolo, non più giovane. La sua casa, anch'essa piccola e “non più giovane” stava sulle pendici di una montagna. Fuori dalla casa, in disordine, piccone, pala, carretto... Ogni mattina l'uomo si alzava ed ogni giorno in maniera impercettibilmente più lenta si avviava sulle pendici della montagna. Ne percuoteva i fianchi con decisione ma senza violenza, con capacità ma senza passione. Rubava ogni giorno alla montagna un po' di pezzi, di pietre, di minerali per rivenderli laggiù, al mercato, una volta al mese. La montagna, immobile, ed imponente, era indifferente ai suoi gesti. Una sera, tornando a casa, si accorse da subito che nulla era come prima... Devastata l'abitazione, rubate le pietre accumulate per la vendita, spariti finanche i poveri oggetti che l'affetto e la consuetudine gli avevano fatto accumulare. Non gli restò che il conforto della disperazione. E nella disperazione, una preghiera: “Dio mio, mio Signore, se solo potessi... Se solo per un attimo potessi diventare il capo di quella banda di ladri, ordinerei di riportare qui tutto e subito...”.

Detto fatto, si ritrovò a capo della banda di ladri. Dapprima si stupì della sollecitudine divina, ma in fretta si accorse dei vantaggi della sua nuova situazione. Tutti quegli uomini ai suoi comandi... Dimenticò i suoi propositi, cominciò ad ordinare nuovi furti. Accumulò grandi tesori: denari, ori, quadri, oggetti preziosi. Era incontentabile. Finché l'ingordigia lo tradì. Venero arrestati, lui e la sua banda, tra gli applausi della gente ormai esasperata. In carcere, si ricordò: “Dio mio, mio Signore, se potessi diventare giudice, mi libererei da questa tormentosa prigione per tornare sulla mia montagna”. Detto fatto, si ritrovò seduto dalla parte migliore di un lussuoso tavolo di tribunale. Davanti ai suoi occhi passavano tanti con storie diverse. E come era facile, e bello, e nuovo poter dire: “Colpevole! Innocente!”. Anche quel potere lo eccitava. Dimenticò ancora una volta la sua storia. Corrotto, odiato, fu presto rimosso. Piangendo amaramente sulla sua sconfitta, formulò l'ennesima preghiera. “Dio mio, mio Signore, ora ho capito. Ho sbagliato più volte, non avendo limite. Ho scambiato il potere con la libertà, ma era la libertà che io cercavo. E ora, concedimi di diventare una nuvola nel cielo, che possa muovermi portata dal vento...”. Detto fatto, la sua nuova condizione biancogassosa non tardò a piacergli. Fu temporale scuro e poi bianca panna d'estiva alta pressione, venne come nebbia pesante e se ne andò correndo lungo i fianchi della montagna... “Questa sì – pensò – è la mia vita. Questa la potenza, questa la libertà. Nessun limite, nessuna fatica...”. Il fianco della montagna imponente lo fermò. Inu-

tili i lampi, la grandine... La montagna non si arrese nemmeno al suo diventare vortice e tempesta. Esausto, dovette chinare il capo. “Dio mio, mio Signore, un'altra lezione. La montagna enorme, ferma e indifferente, è l'immagine della potenza che io cerco. Il tempo, lo spazio non hanno limiti tra il silenzio dei ghiacci perenni. Se potessi finire i miei giorni come montagna...”. Detto fatto, una montagna non altissima ma imponente, con tutti i suoi ghiacciai a posto, con i pascoli ordinati, le foreste... Prima di riposarsi, di godersi la sua eterna potenza immobile, provocò, così per sgranchirsi, un paio di frane e qualche slavina. Poi soddisfatto, passò a contemplare la completa assenza dei limiti della sua potenza, e lentamente si addormentò per qualche era geologica. La sorpresa fu notevole. Un dolore neanche fortissimo, anzi a dire il vero quasi impercettibile. Macché dolore era solo un po' di noia. A pensarci bene solletico, formicolio. Ma la vergogna, l'umiliazione, quelle non le conteneva più... Tutte quelle trasformazioni, ad inseguire il potere e la mancanza di limite... E adesso, un uomo piccolo, non più giovane, con attrezzi ridicoli, gli scaraventava addosso colpi per rubare un po' di pietre da vendere laggiù, al mercato degli uomini...

Cara amica, non ricordo quando l'ho sentita, né dove. Non ricordo bene nemmeno da chi. Certo è che quando ho pensato al nostro essere ospiti su questa terra, quando ho letta la tua lettera, questa storia mi è tornata in mente. È in mente ho anche la necessità di pensare ai processi educativi che devono garantire a noi maschietti di uscire dalla spirale dell'onnipotenza e della dissipazione delle risorse. I segni di questo delirio sono ovunque, nelle periferie abbandonate delle grandi città come nelle foreste bruciate dalla necessità di costruire *reddito ed occupazione*. E non mi serve, come uomo, una educazione ambientale tutta contemplazione e amore degli animaletti e dei fiorellini... Mi serve che mi facciano provare a lasciare segni, e che questi segni siano costruttivi, creativi invece che espressioni dell'onnipotenza distruttiva. Una cosa piccola, ma molto piccola, come le pietre che raccoglieva l'uomo sulla montagna, potrebbe essere quella di riprendere a raccontare storie. Dove sono quegli uomini, i nonni, i papà che trasmettevano tante storie senza finale, unico strumento di percezione del ciclo della vita, del limite dell'esistenza, della necessità di non impoverire il pianeta... “Tu dici che raccontiamo storie. Ma devi conoscere la differenza tra bugie e menzogne. Le menzogne servono per ingannare gli altri, le bugie, le storie, per farli stare meglio...”.

Bonnet Jocelyne, *La terra delle donne*, RED, Come 1991

Sepulveda Luis, *Patagonia Express*, Feltrinelli Traveller, Milano 1995

Shiva Vandana, *Sopravvivere allo sviluppo*, ISEDI, Torino 1990

N.B.: Le tre citazioni dal libro di Vandana Shiva si trovano rispettivamente alle pagg. 89, 84 e 94

Il senso della storia in CHINUA ACHEBE

Nigeria

di CLAUDIO ECONOMI

L'anima africana, nella fattispecie quella nigeriana, è configurata da Achebe con il suo groviglio di storia, di volti, di voci che tratteggiano il suo Paese secondo il modello del racconto artistico che, a differenza del modello scientifico, ne pone in risalto le luci e le ombre.

Chinua Achebe nasce nel 1930 a Ogidi in Nigeria, in una zona di cultura Igbo, da genitori cristiani osservanti. In lui dunque convivono due anime: l'africana e l'europea. La prima è alimentata dalla sapienza antica, magica e popolare, in cui predomina la presenza del destino; nozione, questa, che si presta a svariate interpretazioni: forze naturali e cosmiche, interiorizzate dai protagonisti delle vicende storiche; oppure spiriti di antenati che agitano la storia; maledizioni ancestrali; volontà degli dei; fatalità senza volto; impotenza dell'uomo a dominare la sua vita.

In ogni caso l'anima africana, nella fattispecie quella nigeriana, è configurata da Achebe con il suo groviglio di storia, di volti, di voci che tratteggiano il suo Paese secondo il modello del racconto artistico che, a differenza del modello scientifico, ne pone in risalto le

luci e le ombre. L'anima europea di Achebe è invece quella investita dal razionalismo e scetticismo, due indirizzi culturali che egli apprende nella sua articolata esperienza universitaria, che lo ha condotto al conseguimento del Bachelor Arts nel 1953, e nella sua esperienza londinese. Nella produzione di Achebe la convivenza delle due anime si traduce poi in una coabitazione critica e conflittuale, nella quale emergono l'accusa di "impacchettamento" che il dominio coloniale britannico ha esercitato nei confronti del suo paese fino alla etichetta del nome "Nigeria" e, nel medesimo tempo, la denuncia dei limiti, della forte ambiguità e di quel fondo oscuro di fatalismo che anima il vissuto popolare degli Igbo.

Di conseguenza, nel discorso di ringraziamento per il conferimento



LA "MATERIA"

sonora

E I LIMITI

della nostra
esistenza

di MAURO CARBONI

1. Le didattiche più comuni in campo musicale tendono solitamente a prediligere, se non proprio a considerare prioritari, i parametri dell'altezza e della durata, relegando le esperienze relative a timbro ed intensità a momenti secondari dell'apprendimento musicale inteso come acculturazione (nel senso di omologazione ai modelli culturali dominanti) ed alfabetizzazione (nel senso di acquisizione di conoscenze "basiche" atte a preparare esecutori e fruitori ma non "ideatori"). In qualsiasi caso anche le modalità di esperienza proposte in fatto di altezza e durata sono direzionate verso una conferma delle conseguenze date piuttosto che alla verifica/esplorazione di un oggetto/materia/esperienza da "intelligere".

Infine, dato che in sostanza tutto questo approccio rende implicita l'importanza della lettura notazionale/musicale (un po' meno per quanto concerne la scrittura, l'analisi e la comprensione), pare ovvio che il canale sensoriale "gemello" all'udito sia naturalmente la vista; quindi in sintesi viste le sedi ricettive dei rispettivi organi di senso e la sede di elaborazione

dei dati ne consegue che la Musica sia da considerare come una esperienza eminentemente "mentale", una particolare modalità del "pensiero", una sorta di algebra sonora e logica sui generis. Insomma, questo è stato e per certi versi è ancora il modello dominante che ha determinato molti aspetti della riflessione pedagogica e le conseguenti ricadute operative in ambito didattico.

2. In realtà e per nostra fortuna il rapporto esperienziale con la materia sonora è assai più complesso di quanto affermato poco sopra, anzi semmai è il caso di riflettere su come una tale sintassi dell'esperienza musicale possa poi concretizzarsi in strumento di potere, in luogo di coartazione della altrui espressività, in modalità di profonda omologazione culturale. L'educazione "tout court" ha invece come prospettiva di intervento la "valorizzazione" del soggetto e della comunità nelle sue peculiari potenzialità e capacità espressive, lo sviluppo dell'identità come dialettica tra diversità e convivialità delle esperienze di apprendi-

mento, la ricerca di occasioni e opportunità per ogni singola persona e per le collettività, la realizzazione di tecniche e linguaggi adeguati a tutto ciò. È quindi in questo senso che va ridiscussa questa "gerarchizzazione" dei parametri della materia sonora, e non certo semplicemente per crearne un'altra. La maggior parte delle cosmogonie delle civiltà e culture più antiche, alle più diverse latitudini pongono il Suono, secondo fenomeni e rappresentazioni simboliche di varia specie, all'origine della Vita, anche nella nostra Genesi è il "ruah" (alito divino, il soffio vitale originario) e il Verbo (il suono/voce di Dio) a dare corpo, senso e nome ad ogni parte dell'universo e ad ogni essere vivente, per giungere infine alla "teoria del big bang", la grande esplosione da cui secondo molti astrofisici l'intero universo ha avuto origine.

Ritornando al nostro ambito biologico ogni manifestazione vitale primaria da



segno di sé attraverso una forma sonora: vibrazione, pulsazione, o altro.

In qualsiasi caso è comunque evidente come la materia sonora, in quanto manifestazione, è un elemento primario di identità. Per ciascuno di noi nel periodo prenatale il senso dell'essere ed il rapporto con il mondo è stato mediato in forma sonora, la vita intrauterina almeno da un certo punto in poi corrisponde ad una vera e propria immersione in un mondo sonoro, e dato che è ormai appurato che anche il feto sviluppa ad un certo punto una sorta di attività onirica, è chiaro che non solo essa è preverbale (e ci mancherebbe altro!) ma prescinde evidentemente anche dalle immagini visive, in sostanza i nostri "primi sogni" sono stati costituiti da esperienze sensoriali di tipo uditivo, tattile-calorico, e limitatamente forse anche di tipo propriocettivo)

3. Senza andare troppo lontano è evidente come il nostro rapporto con i suoni non sia poi così radicalmente modificato nell'età adulta e nel vivere pratiche e culture musicali evolute, infatti per definire la nostra esperienza della materia sonora adottiamo una serie di definizioni/rimandi che fanno capo a tutto l'ambito della sensorialità (e non certamente al dualismo occhio/orecchio), usiamo parlare di sonorità acide o di musica dolce, di suoni ruvidi o lisci, musica pesante e leggera, lenta e veloce, alta o bassa, acuta e grave, di timbri brillanti, opachi o sonorità trasparenti, di suoni legnosi, metallici o vitrei, di musiche calde o fredde, e così via, fino a coinvolgere l'ambito delle emozioni. Così la materia sonora da luogo a esperienza, diventa luogo / spazio / tempo di proiezione della nostra vitalità immaginativa, di una capacità di esprimere la propria identità che cerca appunto attraverso la duttilità dei suoni di trascendere i limiti della materia stessa. In questi termini è allora più semplice concepire i parametri del suono (gli elementi della materia sonora e l'esperienza che noi abbiamo di essa) come funzioni, come oggetti mediatori e occasioni di relazione, per questo possiamo parlare della "funzione identificativa" del timbro, come della "funzione di modulazione relazionale" dell'intensità, e altezza e durata corrispondono così a "funzioni di articolazione e segmentazione" della comunicazione sonora.

4. Una progettualità educativa che considera tali premesse da luogo allora a percorsi ed esperienze che instaurano un

rapporto con la materia sonora che prescinde (o quanto meno non è fondato esclusivamente su...) da grammatiche musicali, sintassi tonali o d'altro tipo, ben sapendo che è comunque inevitabile il recupero di dati derivanti in modo diretto o indiretto dalla nostra cultura, anche in senso musicale. In tal senso forniamo come semplificazione la descrizione di un intervento didattico in forma di una scheda operativa.

La "materia sonora" e i 4 elementi primari (acqua, aria, terra, fuoco)

Si tratta di una attività sperimentata in vari ambiti educativi quindi per tipi di utenza diversi sia per consistenza del gruppo, per ambiente e ovviamente per età, e comunque a diversi livelli di istruzione scolastica. Tra gli obiettivi che una attività di questo tipo si propone di cogliere, *non c'è* quello di realizzare una serie di musiche descrittive, una sorta di mimesi musicale; piuttosto l'interesse pedagogico e didattico è rivolto verso la valorizzazione delle capacità espressive del singolo e del gruppo di creare un "ambiente sonoro" (sound e forma musicale composta/improvvisata nello stesso tempo) dove ciascuno (singolo/gruppo) trasforma in termini di realizzazione sonora il proprio vissuto esperienziale relativo ad uno degli elementi primari.

Diversi possono essere gli input di partenza, ad esempio:

Viene preso in esame un elemento primario alla volta, ad ogni partecipante viene chiesto di scrivere su di un foglio quattro parole che sente in relazione con quell'elemento, non necessariamente secondo un senso compiuto ma anche come pura associazione verbale, come relazione fonica (vocale-sillabica) o onomatopeica, o altro. Ogni partecipante legge a turno le proprie 4 parole/immagini/suoni, quando il gruppo ha esaurito la lettura si chiede ad ognuno di realizzare una metafora, una breve poesia, una sorta di haiku che sviluppi ulteriormente in senso poetico/proiettivo/emotivo il proprio rapporto con l'elemento primario in questione.

Si procede quindi alla lettura dei diversi materiali metaforici, come chiusura ad ognuno viene chiesto di trasformare la propria metafora in una gestualità, una breve danza personale, è chiesto al gruppo di appuntare impressioni e idee sulle

diverse danze senza però fare commenti verbali immediati. Si procede in questo modo per ognuno dei 4 elementi primari.

Si chiede ad ogni partecipante di indicare, sulla base delle esperienze fatte, quale è l'elemento primario con cui si sente in particolare affinità, in tal modo vengono formati direttamente i diversi gruppi. Ad ogni gruppo viene chiesto di mettere prima in comune le singole esperienze, di confrontarle, di trovare elementi comuni e peculiarità diverse, di capire quale è l'idea generale del gruppo rispetto all'elemento primario scelto per affinità e quindi di dare forma a tutto ciò in termini di improvvisazione/composizione musicale. Ogni gruppo deve scegliere gli strumenti che ritiene più idonei, così come le modalità esecutive, tempi e modi; può anche decidere se abbinare alla realizzazione sonora anche una integrazione gestuale singola o di gruppo. È ovvio che la voce, in tutti i suoi usi, non è affatto esclusa dalle scelte strumentali ed esecutive. Ad ogni gruppo viene dato un tempo definito per realizzare la performance musicale, che verrà poi eseguita a gruppi riuniti, in sequenza, senza soluzione di continuità in senso circolare. Disponendo di tempo e materiali l'esperienza ha trovato a volte sviluppo e ampliamento nella realizzazione di materiali visivi e coreografici (fondali e costumi con materiale povero). È di grande importanza per la valorizzazione del senso di unitarietà del lavoro del grande gruppo realizzare delle riprese audio/video della performance musicale e/o coreutica.

5. Gli sviluppi didattici che ne possono conseguire sono davvero molteplici e dipendono dalla particolare situazione curricolare e formativa in cui ci troviamo.

Ad esempio nella scuola elementare ha dato spesso luogo a sviluppi interdisciplinari all'interno del modulo (ma anche in attività di interclasse) con esperienze che spaziavano dall'area linguistica a quella delle scienze naturali, integrando gli ambiti espressivi (movimento/musica/immagine) alle più "tradizionali" attività curricolari. Nella scuola media ha invece fornito spesso spunti di approfondimento assai gratificanti in campo letterario, sia come lettura e ricerca che come possibilità di altre realizzazioni poetiche. Oltremodo interessante è stato l'impiego di altre lingue oltre la propria e la curiosità proveniente da più di una rivelazione suscitata da qualche ricerca etimologica.

L'INCREDIBILE VOLO

Fly away home

di LINO FERRACIN e MARGHERITA PORCELLI



Dentro al mondo di...
L'incredibile volo

Lo spunto del film nasce da una vicenda vera, nel 1993 un canadese, Bill Lisham, metteva in atto la incredibile idea di insegnare ad uno stormo di diciotto oche selvatiche canadesi un percorso migratorio più sicuro, fuori dai pericoli di cacciatori, città o scali aerei. L'esperimento ritenuto impossibile riuscì. Le diciotto oche seguirono il suo velivolo ultraleggero dal Canada alla Virginia.

Lo sceneggiatore con molta intelligenza ha saputo coniugare la storia di questa esperienza con la crescita di una ragazzina di quattordici anni dal rifiuto alla riscoperta e dall'infanzia alla vita adulta. È questo un primo tema del film, il passaggio (verrebbe da dire la migrazione) dall'abbandono, dalla solitudine, dalla deprivazione affettiva alla ritrovata capacità di vivere e di vivere da soli, uscendo da un sé chiuso, attorcigliato su se stesso e arrabbiato con il mondo ladro di una madre, attraverso l'assunzione di un ruolo del tutto simile a quello della persona cara scompar-

sa; essere madre, vivere perché l'altro cresca e diventi capace di volare da solo. Un secondo tema potrebbe essere quello che il regista ci ricorda, mostrandoci un uomo tutto concentrato sulle sue fantasie, sul suo lavoro gioco, un padre che si è ritagliato una vita, che tanto somiglia a quella di un adolescente diventato adulto, nel senso che si mantiene sì con le sue mani, ma è rimasto dentro al suo mondo infantile, tanto è vero che un matrimonio è fallito ed ha perso una figlia della quale si è forse dimenticato; quando la ritrova stenta molto a ridefinirsi un ruolo di pa-

L'INCREDIBILE VOLO

Regia: Carroll Ballard

Paese d'origine: USA 1997

Interpreti: Anna Paquin, Jeff Daniels, Dana Delany

Durata: 110 min.

Distribuzione video: Columbia Tristar Homevideo

Pubblico: Elementari, medie.

dre, incapace di stare accanto all'altro più debole che soffre; gioca a costruire animali fantastici, riproduce navette spaziali che sono andate sulla Luna, e si applica come Icaro nel volo umano piantandosi regolarmente con il naso nella terra. Anche Thomas però crescerà, passando da atteggiamenti di protesta velleitari contro i distruttori dell'ambiente, a concreti gesti che davvero qualcosa cambieranno, migliorando la vita di altre creature.

Il terzo tema è la concretezza, la materialità della natura. Puoi lavorare con le parole sull'uomo, puoi cambiarlo, salvarlo o perderlo, semplicemente con la forza della mente e del linguaggio, ma la natura reagisce, dona o muore, per un gesto; la natura è materia, questo è il suo limite. Sradicando un albero durante una cova, uccidi una madre e nulla porterà quelle uova a schiudersi se non un gesto concreto animale o umano che porti protezione e calore. È forte questo richiamo per l'uomo che vive di parole, che con le teorie reticola di significati il mondo: alla fine con la natura, ma verrebbe da dire, con le quindici oche, con i cuccioli dell'uomo, nel rapporto d'amore contano e costruiscono i gesti. L'ambiente naturale chiede che le teorie, l'impegno, le parole di preoccupazione diventino azioni, si facciano comportamento come Thomas che riconverte l'abilità delle sue mani in un progetto, dove senza tradire i suoi sogni o i suoi ideali o le sue capacità, li fa diventare momenti di incontro e di salvezza per gli altri, uomini o animali che siano.

Il regista sembra così ricordarci che la natura con le sue regole può aiutare l'uomo a recuperare la sua umanità, arrivando a scoprire che il limite non tappa le ali ma può invece spingere a diventare capace di un volo, fino a quel momento incredibile.

Un percorso attento alla... natura

Proviamo a proporre alcuni titoli nei quali la natura sia non solo sfondo, all'interno del quale avvengono avventure, ma protagonista e come tutti i protagonisti abbia una sua personalità, una presenza con la quale sia necessario fa-

Il regista: Carroll Ballard, ha raggiunto una certa notorietà nel 1979 con *Black Stallion*, storia di una amicizia tra un ragazzo e un magnifico stallone nero, e ha continuato a interessarsi di storie di uomini e del loro rapporto con animali, raccontando con *Mai gridare al lupo* (1983), la difficile avventura di uno studioso di lupi nel Canada settentrionale. Prima di *L'incredibile volo*, ha diretto *Wind - Più forte del vento*, ispirato allo skipper Dennis Conner conquistatore della Coppa America di vela. In tutti i suoi film emerge come fascinante la sua capacità di guardare e fotografare la natura.

Trama: Nuova Zelanda. Una madre e una figlia, felici del loro rapporto, in auto. Notte. Fari abbaglianti. Guardrail, un volo. Stanza d'ospedale, una bambina si risveglia dallo stato d'incoscienza, anche un padre solleva dal letto la testa, ancora nel sonno e nella stanchezza. I due sguardi sembrano stupiti e lontani.

Canada, Ontario. Un padre e una figlia, separati da un divorzio di anni prima, cominciano una vita da sconosciuti. La ragazzina è fredda, lontana, quasi accusatrice; si aggira per la casa per aggrapparsi ai ricordi dei giochi con la madre o per trovare spazi dove nascondersi e restare sola. Il padre è incapace a quel rapporto che non ha più continuato negli ultimi anni, anche perché l'atteggiamento della figlia rende tutto molto difficile. Dannoso l'arrivo di Susan, l'attuale compagna di Thomas e i suoi tentativi di essere amica. Padre e figlia si guardano da lontano, sono costretti ad approcci che sono ferite. Thomas è un artista che lavora il metallo e costruisce draghi da racconti fantasy, oppure modelli al naturale del modulo lunare e grandi ali per un volo solitario. Amy disapprova e si aggira sola tra i campi e i boschi che circondano la proprietà di Thomas.

Attorno alla casa le oche selvatiche hanno i loro stagni stanziali per passarvi l'estate. Tra le tante una madre, nascosta tra le radici di un vecchio albero, cova le sue uova. Un mostro meccanico, una grande pala si avvicina, lunga mano dei soliti speculatori selvaggi: un albero è sradicato. La solitudine, la voglia di ricordo porta Amy nel boschetto all'incontro con quelle quindici uova abbandonate, poche piume grigie ricordano una madre, morta?

Amy fruga nei cassetti tra le cose della madre alla ricerca di ciò che serve per il nuovo compito, salvare e accudire quindici uova. Messe in un cassetto al caldo di una lampada, si apriranno sotto i suoi occhi; e sarà il legame definitivo per quella nidiata: Amy è la loro mamma e la seguiranno ovunque, la studieranno, sembrerà

quasi che la vogliano imitare nei movimenti e negli atteggiamenti. Amy rivive, accudisce, si preoccupa e difende quegli animali con una forza e un istinto che sembravano finiti tra le lamiere di un incidente. Il padre segue, capisce, condivide. Insieme cercheranno la soluzione al grande problema della migrazione il cui tempo si avvicina. Chi spingerà le oche al volo, chi insegnerà loro la via del sud? Chi individuerà il luogo per la nuova stagione? Ecco allora il padre farsi concreto, le sue mani di artista abbandonare la fantasia consolatoria e solitaria e incontrarsi con un problema reale che esige fantasia creatrice. Thomas venderà i suoi sogni per comperare un deltaplano a motore, Amy imparerà a volare, costantemente seguita dalle sue quattordici oche in volo, Igor no, perché le sue zampette gli impediscono di alzarsi in volo ma c'è anche lui, nella cabina a guardarsi intorno e a dialogare con Amy. E poi finalmente inizia il lungo, incredibile volo verso la Carolina del Nord, verso una vita da grandi.



re i conti, che sia capace di lanciare messaggi richiamando l'uomo a ritrovarsi ritrovandola, ad entrare in dialogo con lei per capirla, coglierne i limiti, i punti di rottura per scoprirsi anche l'uomo costruito di limite ma capace con la sua anima di fare della resistenza dell'aria ali per volare.

Il primo film che proponiamo è un classico che ha fatto la storia del cinema: *L'uomo di Aran* di Robert J. Flaherty (1934). La storia di un'isola fatta di uomini e di rocce in rapporto di amore odio con il mare, con la sua ricchezza e la sua potenza. Sapiente montaggio di documento e di fiction, costruito in due anni di permanenza sull'isola è un inno alla forza della natura, alla piccolezza dell'uomo e alla sua caparbieta a vivere nelle condizioni più difficili e vi riesce ma solo se è capace di farsi naturale come l'ambiente in cui vive e lotta.

Dal film "documento" al film favola: *Il segreto del bosco vecchio* di Ermanno Olmi (1993). Un bosco meraviglioso, mai toccato dall'uomo da secoli e secoli, deve fronteggiare la minaccia del nuovo padrone, un colonnello in pensione, che ha deciso di sfruttarlo economicamente. I geni del bosco, il vento Matteo, la gazza portinaia cercheranno di resistere e ci riusciranno e a pagare sarà l'uomo, diventato adulto e non più capace di ascoltare e vedere l'anima della natura. La magia del bosco, dei monti, del vento, delle creature si fa immagine, e la sua bellezza germmina contemplazione e rispetto.

Con *Dersu Uzala*, il piccolo uomo delle grandi pianure di Akira Kurosawa (1975), la storia dell'incontro nel 1902 nella immensa taiga tra in cacciatore mongolo e un ufficiale topografo dell'esercito russo. Dersu è un uomo semplice ma capace di vera sintonia con l'ambiente e cioè di ascoltare, contemplare, rispettare e dialogare, ma anche, se è il caso, di difendersi e proteggersi quando la forza della natura esplode. Werner Herzog in *Dove sognano le formiche verdi* (1984) ci racconta lo scontro nel

deserto australiano tra gli interessi di una compagnia mineraria, che vuole scavare nel sottosuolo giacimenti di uranio, e un gruppetto di indigeni che si oppongono perché là sotto dormono le formiche verdi, che se svegliate distruggerebbero il mondo.

La stessa natura misurata, sezionata, sfruttata dalla tecnica è sognata, animata, vissuta da uomini "primitivi" che rivendicano, e ci ricordano, rispetto per sé e per lei, la madre.

Le ultime due proposte ci arrivano

conta in *Rabi* (1992), la storia del rapporto tra un bambino e una tartaruga che suo padre porta in casa dopo esserci sbattuto dentro con la bicicletta. L'animale riempirà i giochi, il tempo, i sogni del bambino fino a quando arriverà a prendere la decisione giusta per lui, la famiglia e l'animale.

La conchiglia di Abdul Kabir Ahmed Said (1992) ci racconta con la sua voce impastata di onde del mare di una tragedia ecologica che ha sconvolto un ambiente e una comunità. Ritorneran-

AUDIOVISIVI

L'uomo e la sua terra

Recentemente il progresso ha creato dei grandi squilibri e, risorse che sembravano eterne, si esauriscono immediatamente. Il guadagno immediato fa compiere all'uomo disastri ecologici irrimediabili. Il documentario vuole andare oltre il discorso di denuncia iniziale e cerca di evidenziare in primo luogo il rapporto di dipendenza dell'uomo con la terra e la preziosità che ha ogni tipo di specie vivente.

Seguendo tre esempi, vengono in seguito illustrati più specificamente alcuni tentativi di sviluppo, in rapporto con la natura. In Mexico, dove malgrado le buone intenzioni, una politica avventata ha fatto di un buon progetto un fallimento. In Galahitya (India) dove un monaco buddista ci mostra che anche l'impegno di un solo uomo può portare, tramite il rispetto dell'ambiente, a risultati utili ad una intera comunità. A Giava, in conclusione, dove un riuscito esempio di ecosistema è anche una speranza e ci illustra come si possano intelligentemente sfruttare le ricchezze della natura senza creare danni ed avendo buoni profitti.

Durata: '55 - ISG e Mondofilm

dalla produzione africana, che non ha affrontato semplicemente il tema dell'ambiente così spesso come i nostri pregiudizi farebbero pensare, forse perché il rapporto più diretto e più "radicale" con la natura madre traspare comunque nei gesti, nei discorsi, nelle immagini e il rispetto della natura è meno razionalizzato perché più legato alla cultura tradizionale. Gaston Kaboré ci rac-

no i bambini a giocare sulla spiaggia? La pellicola di Rabi e la videocassetta della Conchiglia sono in distribuzione al COE di Milano, organismo da anni impegnato nella sensibilizzazione e diffusione di prodotti cinematografici provenienti dai paesi "altri" del mondo.

"L'incredibile volo"	L. 29.000
"L'uomo e la sua terra"	L. 29.000
Per la spedizione	L. 4.000

Per ordinazioni: CEM - tel. 0303772780



Il Messico profondo

"La nostra guerra è stata ed è in favore della dignità perché essa sia rispettata. Non c'è pace finché il disprezzo per ciò che è differente continua ad essere l'unica relazione possibile (Sotto-comandante Marcos)"

"I popoli nativi non vogliono la guerra, ma un nuovo patto sociale che tenga conto dei loro diritti...mai più un mondo senza i popoli nativi!"

Per il Messico, Bonfil (1990) parla di due identità nazionali o civilizzazioni, che egli definisce contrapponendo il "México imaginario" dal "México profundo". Il progetto occidentale del Messico *immaginario*, secondo Bonfil, è stato escludente e negatore della civilizzazione *profonda* mesoamericana, e non ha mai dato spazio alla convergenza delle due rappresentazioni. In tale contesto l'indio si trovò a non avere alternative tra l'assimilazione alla cultura dominante e la chiusura difensiva. Ma con l'insurrezione indigena zapatista assistiamo all'emergere di una nuova proposta: la richiesta di autonomia e di rapporti sociali che mettano fine al funzionamento verticale e discriminatorio del sistema. Il movimento zapatista, come afferma M. Olivera, sta diventando il simbolo della realtà nazionale, in quanto cresce e si sviluppa in un contesto di crisi generalizzata del paese a causa dell'espansione del neoliberalismo e dell'incorporazione diseguale del Messico nel mercato mondiale attraverso il NAFTA, Trattato di Libero Commercio con gli Stati Uniti e il Canada, stipulato il primo gennaio 1994. Il Trattato porta con sé gravi conseguenze per i popoli indigeni, soprattutto quelli "chiapanecchi" abitanti in terre ricche di petrolio ed uranio, ma anche per tutta la popolazione messicana, che ritrova ancora una volta la sua storia gestita dai capitali stranieri.

La nuova proposta di autodeterminazione sociale, politica ed economica, mira ad una ricostruzione nazionale con la partecipazione reale e congiunta di tutti i soggetti; e suppone una rottura con qualsiasi forma di indigenismo paternalista, "etnicismo" o "localismo". La premessa fondamentale è che i popoli indigeni possano

TUTTI alla scuola DEL CHIAPAS

di MONICA RUFFATO

Il Chiapas — uno stato del Messico — in questi ultimi anni ha attirato su di sé i riflettori dei mass media. Perché è stato bersaglio di azioni crudeli come il massacro di Acteal (45 vittime inermi nella vigilia di Natale 1997). Perché il vescovo dom Samuel Ruiz di San Cristobal de las Casas ha alzato la sua voce profetica. Perché gli indios hanno dato vita a una rivoluzione — quella zapatista — negli anni '90 in cui le rivoluzioni sono considerate obsolete. Perché gli indios hanno fatto ricorso ad Internet. Ma è più di tutto questo. Ho visitato il Chiapas nel '93 e mi sono reso conto che nella Selva Lacandona avviene la gestazione di un'utopia per il terzo millennio. (Arnaldo De Vidi)

prendere nelle loro mani la gestione dei loro interessi, fino ad ora decisa dal potere e dall'autorità di altri. Essi, però, come dice il vescovo di San Cristobal de Las Casas, Dom Samuel Ruiz, "non cercano la loro *parte*, ma la *partecipazione*; si tratta di un'azione propositiva che interpella la società completa".

Essi non vogliono attentare *contro* lo Stato messicano, ma determinarsi liberamente *dentro* lo Stato messicano, col diritto collettivo alla diversità, occultata per tanto tempo. Si tratta di un processo lungo, in cui il Messico avrà la possibilità di costruire una società in cui nel conflitto tra gli

interessi dei settori e dei popoli che la compongono non vengano penalizzati i più "deboli". Il conflitto dev'essere gestito, partendo dal presupposto della pari dignità sociale. Nel 1994 il governo si è mostrato disponibile, per la prima volta, al dialogo con i diretti interessati attraverso una serie di incontri in cui si è discusso sul tema dei "Diritti e Culture indigene". Gli incontri si conclusero con gli "Accordi di San Andrés" che stabiliscono, tra le altre cose, il riconoscimento nella Costituzione dei popoli indigeni come soggetti di diritti alla libera determinazione e all'autonomia, alla partecipazione e all'*educazione integrale*. Gli Ac-





tuazione ha generato la cosiddetta "guerra a bassa intensità", che dopo il tragico episodio della strage di Acteal, si sta avviando sempre più rapidamente ad una guerra aperta ad armi impari.

Mobilitazione internazionale per l'Umanità

"Tema della politica è la comunità e la reciprocità fra esseri differenti" (Hannah Arendt)

"Questo seme della speranza è per un mondo migliore per tutti. Bisogna saperlo alimentare, bisogna riuscire a portarlo in tutte le nazioni, paesi e continenti. La speranza di un mondo nuovo, dove ci sia posto per tutti come esseri umani. Non come uomini e donne, sfruttati o sfruttatori, non come ricchi o poveri, ma nel rispetto della convivenza delle culture nel mondo". (Comandante Zebedeo)

Considerando che la globalizzazione da un lato produce miseria e distruzione, dall'altro crea inedite possibilità di comunicazione e incontro, gli indios della Selva Lacandona resistono al neoliberismo proponendo al mondo intero modalità concrete di convivenza. In questo senso Giulio Girardi dice che "l'insurrezione indigena zapatista è il detonatore di una mobilitazione internazionale per l'Umanità e contro il neoliberismo". Si tratta innanzitutto di prendere coscienza che la forma dello Stato-nazione, caratterizzata da una omogeneità culturale, linguistica e razziale che lo definisce, distinguendolo da altri Stati/nazioni, non è l'unica forma possibile ed immutabile data, e che invece è possibile avere forme-Stato diverse, nelle quali sia dato spazio ad una pluralità di espressione dei percorsi culturali umani.

Si tratta di passare dalla negazione della differenza al riconoscimento ed accettazione dell'esistenza della differenza, da dove ricostruirsi, creando la possibilità di un'azione congiunta: un'esperienza sulla quale anche il Vecchio Mondo è bene rifletta. In contesti nazionali che si trovano ad affrontare un destino sempre più globale e interdependente, il rischio sembra essere quello della omologazione o della frammentazione. Si tratta allora, come dice L. Cardozo y Aragon, di riflettere sull'auspicio ad una *coesistenza di culture* o ad una loro *fusione nella pluralità*.

"La selva è lo scenario di una lotta per la vita di intensità poco comune. Nella selva non c'è né inverno né estate, né autunno né primavera; il suo plasma umido e carico di

succo nutritivo può essere visto come forno genitore e come una tomba". Così lo scrittore messicano F. Benitez descrisse la terra dei maya, dove i discendenti di quella cultura vivono attualmente, nella Selva Lacandona, in condizioni tanto diverse come lo stesso mosaico culturale, sociale, economico e religioso che conformano.

Gli indigeni hanno radici comuni in una struttura millenaria, mille volte rinata dalle proprie ceneri: il "pueblo", la comunità, sintesi tra esperienze preispaniche e i liberi municipi di fonte europea. Il pueblo indio con complessi meccanismi interni di livellamento della ricchezza, strutture civiche e religiose, ed il sistema di rotazione delle cariche è la leva impegnata dal movimento indigeno per sollevare il macigno che grava sui popoli del Chiapas. La comunità – unica vera risorsa dei popoli indigeni – (e la cultura che essa esprime) non si ripete intatta dal passato, ma è costruita e seguita a costruirsi nel vorticoso scontro con la realtà di tutti i giorni. Nella comunità gli indigeni imparano che la partecipazione implica l'apprendimento della capacità di decisione autonoma, ma soprattutto imparano che la vita si genera in un contesto relazionale in cui tutti hanno diritto a un loro spazio. La comunità è l'espressione più concreta e generalizzata dei popoli indigeni. In essa hanno luogo le più diverse azioni proprie delle necessità umane e della specificità della loro cultura. È in essa che gli indigeni hanno autonomia. In essa scelgono le proprie autorità conformemente ai procedimenti propri e senza l'intervento di partiti politici, con una forma di democrazia diretta dove, come essi dicono, "si comanda obbedendo". L'assemblea, organo collettivo, è la massima autorità, anche in faccende non agrarie, dove il singolo trova il suo spazio come partecipante attivo. I compiti e lavori di un "comunero" hanno senso nel contesto della comunità e per il fine di essa. In questo modo la comunità è lo spazio dove si crea e ricrea la cultura.

Educazione multiculturale vs imposizione culturale

Il ritorno a politiche di valorizzazione della comunità locale è la scommessa che i diversi soggetti sociali possono ritrovare il gusto dell'avventura comune. (PL. Branca)

Nelle società indigene l'identità assunta come propria, che sia esplicita o meno, che sia consapevole o meno, è contestuale, situazionale e storica; di fatto non ha bisogno di essere "imparata in un luogo separato",

cordi costituiscono una conquista fondamentale, il riconoscimento non solo dell'esistenza di culture differenti, ma dell'esigenza di una società che sia il risultato della partecipazione ad un progetto comune e non dell'esclusione. Si tratta di ammettere non solo la pluriculturalità della nazione, ma anche quella dello Stato.

Dobbiamo però denunciare gravi ingerenze nella vita quotidiana delle comunità indigene da parte di un sistema di forte militarizzazione nella zona del Chiapas, oltre alla creazione di gruppi paramilitari e "guardias blancas" e alla manipolazione propagandistica dell'informazione. Tale si-

alieno dal contesto in cui si vive. Lo Stato, invece, per imporsi ha dovuto agire ricorrendo anche alla forza e concentrare le proprie energie nella costruzione di una rete capillare di scuole dotate di uno stesso programma. Il programma di assimilazione, quindi di distruzione delle culture locali è partito proprio dalla scuola dove si impara la cultura di Stato.

La prima cosa che colpisce visitando le comunità indigene, specialmente quelle situate nella zona di Los Altos in Chiapas, è lo stato di calamità della rete di scuole. Le infrastrutture scolastiche sono insufficienti. Ci sono pochissime scuole bilingue e molte di esse incomplete, vi è una forte carenza di materiale pedagogico e di docenti preparati. Spesso chi insegna nelle comunità indigene sono maestri diplomati da poco, mandati in quei luoghi in attesa di una posizione migliore.

I metodi di insegnamento e i contenuti imparati a memoria, spesso senza comprensione, si discostano dalla modalità di trasmissione culturale indigena che avviene soprattutto per imitazione. Gli scolari inoltre vengono subito indotti a competere tra loro e ad essere valutati individualmente, scontrandosi con la loro realtà comunitaria dove le attività avvengono invece in modo collaborativo. Anche gli orari di lezione e il calendario scolastico si scontrano con la nozione del tempo delle popolazioni indigene, legato al ciclo delle stagioni e dei ritmi della produzione agricola. E l'atteggiamento di disprezzo che sovente il docente dimostra a questi allievi e verso la loro cultura, incute in loro un senso di inferiorità personale e collettiva. La scolarizzazione per le popolazioni indigene diventa perciò un momento di acculturazione o imposizione culturale.

Infine si deve constatare che tale processo si rivela di scarsa utilità, in quanto una persona indigena scolarizzata non si trova nella condizione di mettere a frutto le conoscenze acquisite: se resta nella comunità si ritrova con un bagaglio di conoscenze lontane dalla sua realtà quotidiana, se decide di trasferirsi in città, molto difficilmente potrà essere considerata per il suo titolo di studio. Le professioni per le persone indigene sono ridotte (operaio, domestica, venditore ambulante di artigianato) in quanto il razzismo imperante fa sì che, a parità di studi, la preferenza venga data a persone non indigene. Quindi, sebbene l'ideologia presenti la scuola come momento di promozione sociale, oppure come l'unico modo per "uscire dall'arretratezza", essa è trasmissione culturale di basso livello, non solo in quanto la maggior parte degli alun-

ni non riesce a terminare gli studi, ma soprattutto perché è difficile per loro entrare in una scuola superiore e aver accesso poi a lavori qualificati. Fino ad oggi la scuola ha permesso a pochi di diventare maestri, con un costo molto alto, non solo in termini economici, ma anche di sradicamento personale e culturale. Per la maggioranza la scolarizzazione continua a significare l'interiorizzazione della loro supposta inferiorità culturale, la "castellanizzazione" (= spagnolizzazione) forzata, senza controparte in termini di integrazione vera e ugualitaria nel mondo meticcio.

Alcuni giovani stanno per apportare una riflessione nuova. Hanno la consapevolezza ormai acquisita della "diversità" culturale al cui interno sono nati e cresciuti, ma la loro è diversità non solo nei confronti del modello nazionale ma anche degli altri gruppi indigeni. La prospettiva su cui si sta riflettendo per un reale cambiamento della scolarizzazione in Chiapas è dunque quella di una "educazione multiculturale", dove vi sia la possibilità dell'esistenza di una molteplicità di identità. Si tratta infatti di pensare, oltre la salvaguardia delle differenze, alla possibilità dell'esistenza della differenza.

Progetto educativo "Semillita del Sol"

"Dobbiamo pensare la scuola congiuntamente, altrimenti essa funzionerà secondo il modello che già conosciamo. L'idea è che qui dovremo lavorare in modo diverso, e questo richiede del tempo". (Testimonianza dei "promotori di educazione")

La situazione in campo educativo delle regioni indigene è la più critica di tutto il Messico. Di fatto, negli ultimi dati ufficiali esse appaiono invariabilmente negli ultimi posti. Più della metà della popolazione non ha accesso alla parola scritta, e la scolarità media non raggiunge il terzo grado della primaria. Inoltre le comunità indigene esprimono costantemente una serie di critiche fondamentali al sistema scolastico. Segnalano l'assenteismo e l'alcolismo dei professori, la loro intromissione in faccende interne della comunità, la loro mancan-

za di rispetto per le lingue e le culture locali, l'uso di castighi corporali e le quote che chiedono nonostante l'educazione sia gratuita. La situazione si è aggravata con la guerra: moltissime scuole sono state abbandonate o funzionano in maniera irregolare; i pattugliamenti militari restringono l'accesso ai pochi servizi che esistono; i bambini hanno paura. In queste condizioni le comunità presero l'iniziativa di formare la loro propria scuola, come parte del processo di costruzione dell'autonomia. Rifiutando le offerte educative del governo, le comunità si propongono di mostrare che si può costruire un'educazione diversa, rilevante, di qualità e aperta a tutti, nelle "scuole di resistenza". È a

partire da questa determinazione che nasce il progetto educativo "Semillita del Sol". Fu chiaro fin dall'inizio che non si doveva riprodurre gli errori del sistema ufficiale, come l'imposizione di contenuti irrilevanti, la forma meccanica di insegnare, le relazioni di potere tradizionale. L'idea è di gettare le basi di un processo educativo integrale, strettamente relazionato con la realtà regionale e costruito congiuntamente tra tutti coloro che partecipano - comunità, madri, padri, bambini, promotori, maestri, assessori. Dal primo momento fu chiaro che gli obiettivi di largo raggio erano: creare un Centro di Formazione per Promotori di Educazione nominati dalle proprie comunità; costruire collettivamente una proposta educativa che risulti pertinente e propria; aprire scuole di resistenza per bambini, giovani e adulti nelle comunità.

partire da questa determinazione che nasce il progetto educativo "Semillita del Sol". Fu chiaro fin dall'inizio che non si doveva riprodurre gli errori del sistema ufficiale, come l'imposizione di contenuti irrilevanti, la forma meccanica di insegnare, le relazioni di potere tradizionale. L'idea è di gettare le basi di un processo educativo integrale, strettamente relazionato con la realtà regionale e costruito congiuntamente tra tutti coloro che partecipano - comunità, madri, padri, bambini, promotori, maestri, assessori. Dal primo momento fu chiaro che gli obiettivi di largo raggio erano: creare un Centro di Formazione per Promotori di Educazione nominati dalle proprie comunità; costruire collettivamente una proposta educativa che risulti pertinente e propria; aprire scuole di resistenza per bambini, giovani e adulti nelle comunità.

Prime valutazioni

(dalle testimonianze dei "promotori di educazione")

"Stiamo costruendo la scuola tutti insieme e l'apprendere è responsabilità di tutti noi".

La colonna vertebrale del "progetto" è il processo di riflessione permanente su: recupero e appropriazione dei saperi di diversa origine, generazione di nuovi saperi, forme di relazione, significato e valorizzazione dei metodi, contenuti, propositi e valutazioni. Inoltre si discute apertamente in-



torno al ruolo che può giocare la scuola come spazio di convivenza comunitaria e di nuove forme relazionali e nuove pratiche quotidiane. Ci fu la proposta di rompere con un piano definitivo di "materie". L'interdisciplinarietà ci portò a progettare l'integrazione, modalità che si avvicina alle forme non-scolari di appropriamento e generazione di conoscenze. Ci fu la decisione di lavorare sia in spagnolo che nelle lingue indigene, di integrare saperi locali e scolari negli spazi di Storie (al plurale), Matematiche, Vita e Ambiente. Si progettano due spazi di integrazione: uno intorno alle domande di Terra, Lavoro, Tetto, Alimentazione, Salute, Educazione, Giustizia, Democrazia e Uguaglianza, l'altro punto di integrazione intorno all'adattamento del lavoro per bambini della primaria.

Alcuni fondamenti teorici

(Sono il risultato di mesi e mesi di lavoro collettivo da parte dei promotori di educazione nel corso di formazione).

COSTRUZIONI DEL SAPERE - È indispensabile rivalutare i saperi locali se vogliamo frenare la tendenza dominante di negazione della loro esistenza e di disprezzo dei propri raggiungimenti. I saperi sono prodotti collettivi e domandare è la porta di entrata per qualsiasi processo di apprendimento che prenda in considerazione le persone. Dal sapere esterno, che può essere semplicemente il sapere di un'altra località (però inclusi quei saperi che uniscono molte tradizioni e che ha prospettive più globali), si deve valutare la sua pertinenza e la sua vicinanza e le possibilità della sua appropriazione. In questo cammino, si costruiscono i ponti tra i saperi di differenti ambiti e origini, e ciò genera nuove conoscenze.

CAMMINI AL POSTO DELLA METODOLOGIA - La metodologia - nel senso ampio della ricerca di cammini - per favorire la costruzione di saperi, non dovrebbe ridursi ad un insieme di tecniche, né riguardare solamente l'aspetto razionale. È infatti parte centrale la sensibilità di ognuno di fronte all'altro. La possibilità di un avvicinamento reciproco si dà nei momenti di

incontro, di dialogo e ascolto dell'altro.

Una metodologia sensibile potrà costruire senso e trasformarsi in un processo che è sempre reciproco, dove il sapere si genera nell'interazione.

IL POTERE - Uno dei punti centrali del processo di costruzione di una nuova scuola è la riflessione intorno al potere che il sapere conferisce. Prendere coscienza dei meccanismi di esercizio del potere è il primo passo per trasformare le relazioni di potere. Lungo la prima tappa di lavoro si cercarono sia i meccanismi adeguati per orizzontalizzare le relazioni di potere-sapere all'interno del collettivo, sia gli strumenti per trasformarle. Partimmo, primo livello, dall'idea di porre l'educazione al servizio della comunità. La scuola che desideriamo non può essere una istituzione aliena alla comunità. Iniziammo perciò un processo nel quale la comunità partecipa nella costruzione della scuola, nelle decisioni relative al processo formativo (contenuti, forme di insegnamento, questioni operative, orari, calendari, risorse) e al senso stesso della scuola come spazio di generazione di saperi collettivi. Un secondo livello ha a che vedere con il ruolo che debbono giocare i detentori del sapere (coloro che sono ritenuti tali, cioè i maestri, assessori, promotori, autorità). Partimmo dall'idea che la loro funzione centrale è facilitare la generazione di saperi in collettivo, cioè favorire

la discussione e il rafforzamento dello spazio dove la riflessione possa svolgersi.

Un terzo livello ha a che vedere con il ruolo che il promotore dell'educazione deve giocare all'interno della

comunità alla quale appartiene e nella quale sviluppa il suo lavoro. La definizione di questo ruolo del promotore è in un processo di "discussione" ed è una delle discussioni centrali di lungo termine.

Considerazioni sull'esperienza praticata

Dentro la scuola incontrammo tutta una gamma di colori, un *k'intum in tojolabal*, un *arcobaleno* di idee, vestiti, saperi, lingue, regioni, tutti però uniti per uno stesso

interesse: l'educazione del proprio popolo.

Nei laboratori convivono "tzeitaleiros", "tojlabaleros", "tzoztiles" e "mestizos". L'interscambio quotidiano delle forme di organizzare, risolvere i problemi, nominare le cose, ha reso possibile ai promotori di educazione di riconoscersi, notare per confronto le proprie differenze e arricchire il loro bagaglio di conoscenze con le esperienze dei propri compagni. Quasi tutti parlano bene lo spagnolo, molti parlano fino a cinque lingue indigene, ma all'inizio molti di loro non volevano parlare la propria lingua (nella scuola ufficiale era proibito farlo, a costo addirittura di essere multati). Quando cominciarono a farlo, si iniziò a comparare le varie maniere di nominare le cose e le diverse espressioni dei propri luoghi d'origine.

La diversità implica necessariamente un'enorme varietà di modi di intendere il mondo e l'educazione; ciò ha arricchito il lavoro nei gruppi. La costante traduzione tra lingue è un esercizio di vita che permette di parlare di cose in comune. Ad esempio in una classe si è chiesto come si diceva "dividere" nella propria lingua. "Dipende, fu la risposta; dipende da cosa si divide, se è in parti uguali, se è denaro o terreno; dipende anche da chi divide".

Un'altra dimensione importante del lavoro è, una volta espresse le varie visioni, convalidarle.

Ad esempio nelle classi di Storie, parlando dell'origine dell'uomo si arrivò alla conclusione che esistono diverse teorie - come l'evoluzione dell'uomo a partire dalla scimmia, la creazione dell'uomo da un dio, o la versione maya che l'uomo fu fatto di mais.

Nella classe di Ambiente emerse la domanda su chi ha vita e chi non ce l'ha. Ci fu una discussione molto lunga e complessa, senza una risposta unica, che provocò una riflessione collettiva su come intendiamo le cose in maniera diversa e il rispetto che ognuna merita.

Di fronte alle tensioni inevitabili nella convivenza di persone con diverse forme di vita e valori, apprendemmo che è importante che tutti si accettino con le proprie differenze, così si crea un mondo che contiene altri mondi. Questa è anche l'intuizione del sotto-comandante Marcos: "La nostra guerra è per fare che la verità di coloro che sono differenti sia ascoltata e capita, perché tutti i mondi abbiano diritto al loro posto nel mondo".



Bibliomondo

a cura della Redazione

Autori: Kambanj Tshikalandanda, Gianni Antoniol

Titolo: Il popolo dell'amicizia. Alla scoperta di una grande civiltà.

Casa Ed.: Città Nuova, Brescia, 1998

Prezzo: £. 18.000

Si tratta di un percorso alla scoperta del popolo Lunda (*il popolo dell'amicizia*), uno dei gruppi africani più rappresentativi tra quelli situati nel bacino del Congo. Il volume, utilissimo ad insegnanti ed allievi della scuola dell'obbligo, è organizzato in due parti distinte: il racconto immaginario in prima persona di un ragazzo del villaggio; le schede didattiche relative ad ogni argomento trattato. I principali temi: la descrizione della vita quotidiana, i giochi, la scuola, l'iniziazione dei giovani.

Autore: AA.VV.

Titolo: Dizionario della diversità. Le parole dell'immigrazione, del razzismo e della xenofobia.

Casa Ed.: Liberal, Firenze, 1998

Prezzo: £. 32.000

In un'Italia che è terra di immigrazione, in cui l'identità della nostra nazione è destinata a trasformarsi cercando di assorbire, di mediare e di riconoscere popoli e culture diversi, il linguaggio diventa uno dei problemi cruciali. Questo dizionario vuole evidenziare, accanto alle parole del rifiuto anche quelle dell'incontro possibile e della comprensione culturale. L'interculturalità è un modo di essere, a partire dal "linguaggio altro" che si adotta.

Autore: Graziella Favaro

Titolo: Bambine e bambini di qui e d'altrove. La migrazione dei minori e delle famiglie.

Casa Ed.: Guerini e Associati, Milano, 1998

Prezzo: £. 25.000

Un percorso fatto di immagini e di parole racconta le storie, i sogni, le paure, il viaggio, le condizioni di vita dei bambini dell'immigrazione. Bambini che devono inserirsi senza "perdersi", chiamati a trovare un equilibrio fra aspettative e messaggi differenti, a costruire un progetto di vita nel paese di accoglienza, a partire da memorie e "radici" che si collocano altrove.

Autori: B. Volpi, E. Meloni

Titolo: Vivere con la porta aperta.

Casa Ed.: EDB, Bologna, 1998

Prezzo: £. 15.000

La pedagogia dell'accoglienza nella comunità familiare di Villapizzone (Milano): così recita il sottotitolo di questo libretto. Si tratta dell'esperienza di una

forma di comunità familiare con sede nel milanese, appunto. In questa "società complessa" la famiglia tradizionale va spesso in crisi e difficilmente trova sostegni adeguati alla propria crescita e alla propria sopravvivenza. Per questo si sono sviluppate numerose esperienze come questa di comunità tra famiglie: esse rappresentano il tentativo di aiutare le famiglie coinvolte a realizzare il proprio originale progetto di vita.

Autore: Angelo Iacovella (a cura di)

Titolo: Il pettine e la brocca. Detti arabi di Gesù.

Casa Ed.: Il Leone Verde, Torino, 1997

Prezzo: £. 12.000

La figura di Gesù, alla luce delle "parole" che la tradizione islamica gli attribuisce, si manifesta qui in una veste inusuale, enigmatica e affascinante. L'immagine del Cristo che siamo abituati a conoscere finora, ne esce inevitabilmente arricchita. Questo volume presenta per la prima volta ai lettori italiani una *silloge* di brani tratti dalle fonti medievali arabe. Il Messia vi è dipinto alle prese con situazioni più insolite e con i personaggi più diversi, che si muovono sullo sfondo.

Autore: Domenico Canciani

Titolo: Tra sventura e bellezza. Riflessione religiosa e esperienza mistica in Simone Weil.

Casa Ed.: Edizioni Lavoro, Roma, 1998

Prezzo: £. 30.000

Sfollata a Marsiglia durante la guerra, Simone Weil ebbe un intenso, affettuoso e travagliato dialogo epistolare con il padre domenicano Joseph - Marie Perin. Ora questo religioso si è reso disponibile a ricordare quei numerosi testi editi e inediti e a testimoniare che la dimensione religiosa in lei non era a parte, ma costituiva lo splendore, la bellezza della realtà tutta intera. In uno dei suoi Cahiers del 1942, la Weil infatti scrisse: "Non è dal modo in cui un uomo parla a Dio, ma dal modo in cui parla delle cose terrene, che si può meglio discernere se la sua anima ha soggiornato nel fuoco dell'amore di Dio".

Autore: Simone Weil

Titolo: La prima radice. Preludio a una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano.

Casa Ed.: Leonardo, 1996.

Prezzo: £. 26.000

Vale la pena di ricordare anche un altro scritto di Simone Weil proprio nel 50° anno dalla Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo. A questi temi si era dedicata al termine della sua breve esistenza quando con questo libro si era sforzata di interpretare la crisi

della civiltà europea durante la seconda guerra mondiale. Lo sradicamento, la perdita dei vincoli comunitari e del significato di patria con la sua lingua, le sue tradizioni radicate nel loro specifico tessuto geografico, sono la causa della malattia politica e sociale dell'Europa di quel tempo.

Autori: AA.VV.

Titolo: Rapporto ecomafia '98.

Casa Ed.: Edizioni Ambiente, Milano, maggio 1998

Prezzo: £. 28.000

Il fenomeno Ecomafia, esploso negli ultimi anni ha assunto ormai proporzioni generalizzate e allarmanti. L'illegittimo ambientale fa un "salto di qualità" dai piccoli gruppi malavitosi alla criminalità organizzata, dalla dimensione locale alle strategie industriali. Il volume offre la prima mappa completa della situazione a livello nazionale analizzando, regione per regione, il ciclo illegale del cemento (dalle cave all'abusivismo edilizio) quello dei rifiuti (dalle discariche al riciclaggio fantasma) e il racket degli animali.

Autrice: Sigrid Loos

Titolo: Il giro del mondo in 101 giochi.

Casa Ed.: Gruppo Abele, Torino, aprile 1998

Prezzo: £. 22.000

Il gioco è un fenomeno universale. Di grande trasversalità culturale. I giochi hanno viaggiato nei secoli con le migrazioni, i commercianti e gli invasori. Immaginando un viaggio di due bambini attraverso i cinque continenti, in questo libro vengono presentati dei giochi che trovano la loro origine e la loro pratica nei cinque continenti. Questo libro, oltre che aiutare a conoscere "i giochi altri", vuole riscoprire il "gioco di strada", quello auto-organizzato e che stimola le abilità fisiche e relazionali.

IL GIOCO DEI PAESI DIVERSI:

IL MONDO SULL'ALBERO.

Casa Ed.: Giunti, Firenze, 1998

Prezzo: £. 25.000

Questo gioco invita ad affrontare il più avventuroso dei viaggi su un albero molto particolare. L'albero dove popoli, lingue, usanze, leggende e tradizioni si incontrano e si intrecciano per far nascere un mondo "nuovo di zecca". Le nazioni rappresentate sono l'Italia, l'Albania, il Marocco, il Ghana e la Cina. *Il mondo sull'albero* è un gioco interculturale da fare in classe. Comprende un tabellone, cinque mazzi di carte, una guida per l'insegnante.

Spazio CEM

a cura della Redazione

Attività del Direttore del CEM, Arnaldo De Vidi

Brozio (BS), 28.5.'98: incontro su *"Diritti del bambino nel Sud del mondo: moniti e speranze"*. L'incontro, con genitori e insegnanti, ha "coronato" un lungo lavoro dei bambini delle elementari sullo stesso tema.

Roma, 11 e 12. 6. '98: Tournée intensa con visite alla Caritas Nazionale colloquio con Elvio Damoli, — a chiama l'Africa, con la Segretaria esecutiva Teresina Catti —, alle Acli con Antonio Nanni — e Progetto Continenti/Globalizzazione. Intervista a Telepace sul CEM e sul Convegno '98 (grazie!, Angela Ambrosetti). Lungo colloquio con Maurizio Tripi, *public relations man* del Convegno CEM. Partecipazione a una magistrale conferenza di Antonio Nanni, Vice Direttore del CEM su: *"Il progresso dei popoli: quale futuro possibile? A trent'anni dalla Populorum progressio"*.

Follonica (LI) 19.6.'98: Incontro con associazioni del volontariato e segmenti della società. Sul tema *"Dare parola ai poveri"*.

Treviso, 24.6.'98: Presentazione del libro *"Sapore di Terra e di Cielo"*, con l'introduzione della poetessa Lucia Boschiero. La "vernice" diventa un evento d'impegno.

Attività di Fabio Ballabio

Milano, 7.5.'98: Il nostro Fabio Ballabio ha parlato sul tema: *L'alto dell'Altro: Uno sguardo sul mondo delle religioni* presso il Carcere d. Opera di Milano.

Milano, 8.5.'98: *"Uomini e religioni in cammino verso la convivialità delle differenze"*: ecco il titolo di un intervento di Fabio presso la Scuola Diocesana per Operatori Pastorali di Ecumenismo e Dialogo all'Ambrosianum di Milano.

Sesto S. Giovanni (MI), 20.5.'98: Intervento di Fabio Ballabio dal titolo: *"Tre uo-*

mini stavano in piedi presso di Lui..." (Gv. 18,2). *L'accoglienza delle genti di altre confessioni e religioni"*.

Cologno Monzese (MI), 29.5.'98: *"Dov'è tuo fratello? (Gn. 4. 1-16): Una lettura a fronte del pluralismo religioso"*: ecco il titolo di un incontro previsto negli "Incontri Ecumenici del Decanato".

Attività di p. Domenico Milani

Parma 8-29 maggio '98: il Centro Internazionale Arte e Cultura dei Missionari saveriani di Parma, diretto dal Vice-Direttore del CEM p. Domenico Milani, ha organizzato dall'8 maggio al 29 maggio una serie di incontri e conferenze dirette dal Prof. Ye Zhe-Min dell'Accademia centrale di arte e artigianato di Pechino. Gli incontri hanno avuto luogo in più città d'Italia. Ecco alcuni titoli dei suoi interventi: *Breve storia della ceramica cinese* (Milano e Roma), *Storia della ceramica cinese: le dinastie dei Ming e qing* (Milano e Torino), *Le porcelane bianco blu* (Pesaro e Venezia); *Ceramiche e porcellane delle dinastie Ming e Qing* (Genova e Roma); *Relazione tra l'arte della ceramica e l'arte della calligrafia e pittura cinese* (Parma); *Le fornaci del periodo Song* (Roma). P. Domenico Milani è stato l'accompagnatore ufficiale del Professore in giro per l'Italia.

Attività di Antonio Nanni

Roma, 11.6.'98: Il Prof. Antonio Nanni ha partecipato alla riunione della Commissione Ministeriale per l'Educazione Interculturale. Si prevede una "direttiva" sulla formazione degli insegnanti e un seminario nazionale prima di Natale '98.

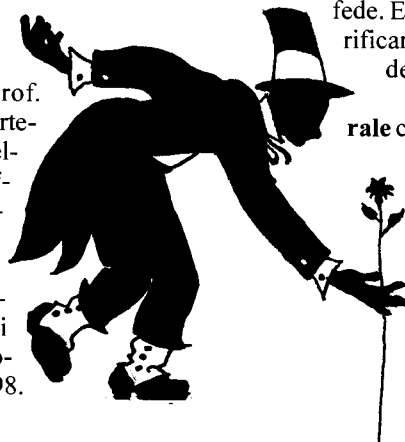
Roma, 11.6.'98: *"Il Progresso dei popoli: quale futuro possibile?"*, questo il titolo di un seminario di approfondimento a trent'anni dalla Populorum Progressio. L'iniziativa, alla quale ha preso parte anche Antonio Nanni come relatore, si è svolta presso la Pontificia Università Gregoriana.

Bergamo, 21.6.'98: Relazione sul tema: *"Intercultura familiare"* nell'ambito del XI Convegno Diocesano per la pastorale familiare di Bergamo. Si è trattato di una giornata di lavoro molto coinvolgente e proficua.

Roma, 6.7.'98: Presso la Scuola Elementare delle Suore Rosminiane in via Aurelia, Nanni ha tenuto una lezione ai colleghi docenti sui temi dell'*educazione interculturale applicata alle discipline*.

Gaeta (LT), 12.7.'98: Incontro con 80 partecipanti in un convegno organizzato dall'Istituto Bachelet di Gaeta sul tema della *"Globalizzazione e dell'economia alternativa"*.

Si è svolto a **Malosco (TN), dal 6 al 10 luglio** (h 27), un laboratorio di ricerca dal titolo **"Educare all'alterità nella catechesi"**, per i corsisti del III anno della **Scuola Nazionale per Catechisti dei Padri Dehoniani**, tenuto da Paolo Regusa. In particolare al CEM è stato chiesto di offrire un contributo relativamente ai temi dell'educare all'alterità nella molteplicità delle differenze come modalità di educazione alla fede. E' stata un'occasione per ri-verificare la **scelta educativa** come determinante a **co-costruire una convivialità interculturale** che **sappia comprendere** persone, situazioni, contesti, valori, che sia **capace di un'intenzionalità progettata**.



il corsivo

P. Domenico Milani

Ma io ti conosco! disse Gianluca

Sono le 2,30 dopo mezzanotte del 7 luglio 1998. Ho dovuto lasciare il mio letto, in preda ad una forte emozione dovuta ad un sogno che mi ha "costretto" ad alzarmi ed a metterlo per iscritto subito, prima che il sogno svanisse. Racconterò, dunque, ai miei quattro lettori, in questo corsivo, quanto "ho visto", pochi istanti fa, e che ha destato in me una profonda commozione. Lo so che è un sogno, da ricollegare, forse, alla mia lunga permanenza al CEM ed alle occasioni rare ma preziose - in cui mi è stato concesso il privilegio di incontrare degli alunni nelle scuole e di veder sbocciare sui loro volti dei sorrisi incantati ed una adesione vivissima che mi ha sempre colpito quando raccontavo loro dei bimbi africani, delle loro birichinate, delle loro arguzie, fino al punto che i miei piccoli uditori, sorpresi, erano costretti a dire: "Ma allora, sono bimbi come noi!".

Eh! sì: sono proprio bimbi come voi!
Ma veniamo al sogno.

Stavo percorrendo, in bicicletta, una lunga discesa e me la godevo proprio quando affrontavo le ampie curve, col vento in faccia e piegato sulla bici, come fanno i veri corridori dopo aver superato un passo, in alta montagna.

Ma poi, la strada si è fatta stretta stretta, fino a finire in una sterpaglia e invece dell'asfalto, mi ritrovo a percorrere, a balzelloni, un minuscolo sentiero, tutto gobbe di fango rappreso.

Sono costretto a scendere dalla sella, ma intanto scorgevo - sotto di me - una magnifica strada asfaltata, ad una cinquantina di metri più in basso.

Afferro la bicicletta e, con difficoltà, attraverso sterpi e rovi, mi ritrovo sull'asfalto

e ricomincio la mia corsa, come prima. Arriviamo - perché c'è anche altra gente, ora - ad un grosso paese. Ma anche qui, la strada si fa stretta e poi, con tutti gli altri che camminano di fianco a me, sono costretto a scendere ancora una volta dalla bici. Però sono contento perché, una volta attraversato il paese, non mi restano che 15 Km per "arrivare a casa".

Cammina, a fianco a me, una signora che tiene per mano un bimbo. Attacco bottone con quest'ultimo.

- Come ti chiami?

- Sono Gianluca.

- Che classe fai?

- Sono in quinta.

- Ma adesso sei in vacanza.

- Eh! sì: vado al mercato con la mamma.

La mamma partecipa alla conversazione, compiaciuta. Ad un certo momento, ci viene incontro un biondino, di circa 8 anni, anche lui sorridendo. Gli scompiglio il ciuffo dei capelli.

- Questo è mio fratello Marco.

Comincio a raccontare alla mamma, a Gianluca e a Marco di me, del lavoro che faccio, dei bimbi che mi capita di incontrare... E parlo dell'Africa e dei bimbi neri che ho conosciuto e che sono simpatici come loro. E dico il mio nome, anche per non essere scortese.

- Ma io ti conosco!, esclama Gianluca. La nostra maestra ci ha letto un racconto sul tuo giornale. La storia di Micol. Ma allora... sei tu che l'hai scritta! Non posso fare a meno di sollevare da terra Gianluca e di dargli una abbracciata. Ma adesso, abbiamo finito di attraversare il paese e la strada grande, tutta asfaltata, si apre davanti me. Saluto. Inforco la mia bici e giù, a rotta di collo, con le folate di vento in faccia, affrontando le curve del pendio come fanno i corridori dopo aver superato la vetta. Ancora 15 Km. e poi "sarò a casa".

Sì, lo so. Non è che un sogno. Però sento ancora attorno al collo le braccia di Gianluca.

Corsi Concorsi Convegni

a cura della Redazione

L'Istituto d'Arte "P. Petrocchi" di Pistoia, in collaborazione con la Scuola Media Statale "M. Nannini" di Vignole (PT), ha organizzato una mostra interculturale dal titolo: "Il volto dell'altro". Alla presentazione della mostra, avvenuta il 12 giugno scorso è intervenuto, tra gli altri, il nostro collaboratore Claudio Cernesi. Sono previste visite guidate su prenotazione: telefonare all' I.S.A. "Petrocchi" al 0573/36.47.08 o alla Scuola Media di Vignole Quarrata (PT), Tel. 0573/71.85.02. Le Mostre rimarrà aperta fino al 30 settembre p.v.

Il CIPSI organizza il II livello del Corso di Formazione per Quadri ed Operatori di Cooperazione Internazionale da ottobre a novembre 1998. Il Corso, giunto alla sua dodicesima edizione, avrà luogo presso la Fondazione Giordano dell'Amore di Milano. Le iscrizioni devono pervenire entro il 15 settembre alla sede del CIPSI Viale F. Baldelli, 41 - 00146 Roma E-Mail cipsim@tin.it Tel. 06/54.14.894 - Fax: 06/59.60.05.33.

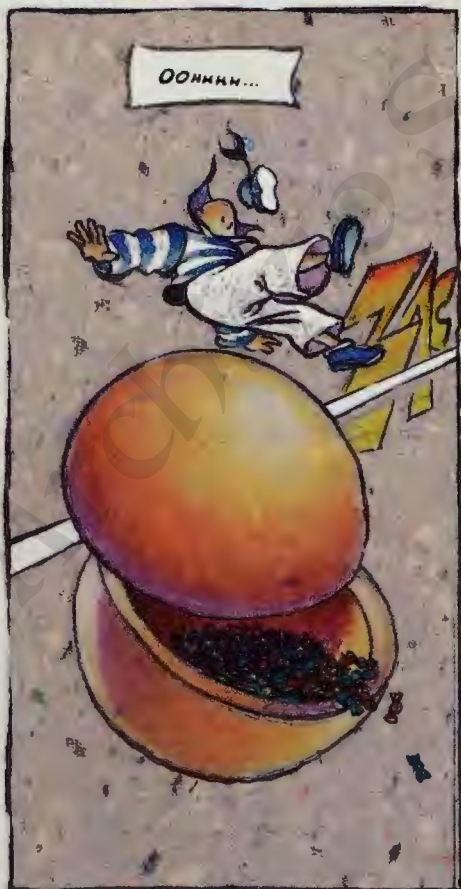
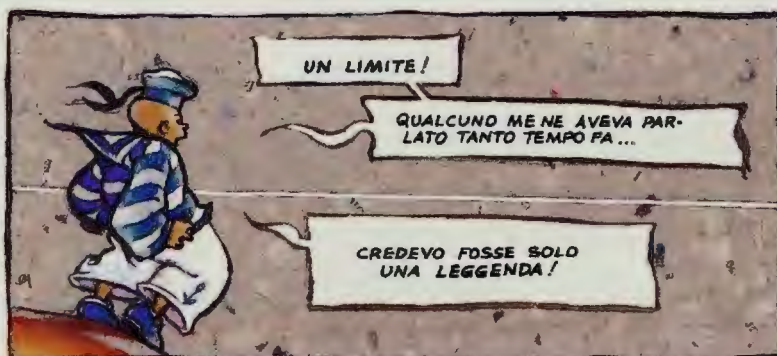
Il Centro Ecumenico Europeo per la Pace organizza dal 7 al 10 settembre presso la Casa Alpina di Motta (SO) un corso di lettura ecumenica della Parola dal titolo: "Popoli e popolo di Dio". In dettaglio si svolgeranno in quei giorni: Letture Bibliche mattutine, Relazioni, Gruppi di studio, Preghiere ecumeniche serali. Per informazioni CEEP P.zza Fontana, 2 - 20122 Milano. Tel. 02/85.56.402 - Fax: 02/85.56.357.

"Derive e destino dell'Europa" ecco il titolo di un convegno in programma a Città di Castello (PG) per il 12/13 settembre p.v. La coscienza europea sembra sprofondare in una situazione di stanchezza e di perplessità rassegnata e l'adozione di una moneta unica non ha risolto il problema. L'Europa è alla deriva dominata da un'ideologia neoliberalista in cui l'esclusione sociale viene eretta a programma e cresce l'indifferenza nei confronti del resto dell'umanità. Questo, in sintesi è il tema che verrà trattato in questa conferenza. Per saperne di più contattare L'altrapagina di Viale Romagna, 14 - 06012 Città di Castello (PG) Tel. E Fax 075/85.58.115, oppure via della Costituzione, 2 sempre a Città di Castello.

"Fa più rumore un albero che cade di una foresta che cresce". Ispirati da questo slogan il CIPAX invita per la sera di Venerdì 18 settembre alle ore 18,30 presso il salone della Comunità di S. Paolo, Via Ostiense 152b, per presentare e discutere le attività di formazione alla nonviolenza e di educazione alla pace a Roma (e in Italia). All'incontro parteciperanno rappresentanti di Tamburi di Pace, Centro Psicopedagogico per la Pace, Centro Studi Difesa Civile e di altre realtà presenti a Roma impegnate su temi affini. Per informazioni: CIPAX (Centro Interconfessionale per la Pace) Via Ostiense, 152 - 00154 Roma Tel. 06/57.28.73.47 - fax 06/57.29.09.45. email: cipax@inroma.roma.it.

Il Comune di Riccione e l'Università di Bologna organizzano il 3° Convegno Nazionale della "Globalità dei Linguaggi", dal titolo: "La sinestesia: potenzialità umane per l'arte del vivere". L'incontro che si svolgerà dal 16 al 18 ottobre 1998 al Teatro Turismo di Riccione vede tra i promotori Stefania Guerra Lisi, già nostra collaboratrice e Gino Stefani. Per informazioni dettagliate: Comune di Riccione: Tel. 0541/60.82.55 - fax 0541/60.19.62 - Centro Globalità dei Linguaggi: tel e fax: 051/57.76.05.

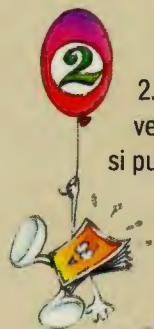
Il Centro Psicopedagogico per la Pace continua nella sua attuazione di Corsi sui temi più svariati della conduzione di gruppo, dei giochi di cooperazione, il superamento del conflitto, la competenza interculturale, la negoziazione educativa, il maschile e del femminile in educazione: insomma verranno affrontate le più svariate implicazioni del fare educazione. Per partecipare ai corsi che si svolgeranno per lo più nei fine settimana, quasi ininterrottamente da ottobre '98 a maggio '99, è prevista l'iscrizione presso il CPP di Via Genocchi, 22 di Piacenza - tele e fax 0523/32.11.14 entro due settimane dall'inizio dei corsi stessi.



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. **...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**! E per 16 numeri (giugno 1998 progettuale - dicembre 99) abbonamento a **£. 60.000**.