

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

NOVEMBRE 98

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

CEM Mondialità

Mensile di educazione interculturale

Limiti della Scienza e della Tecnica.

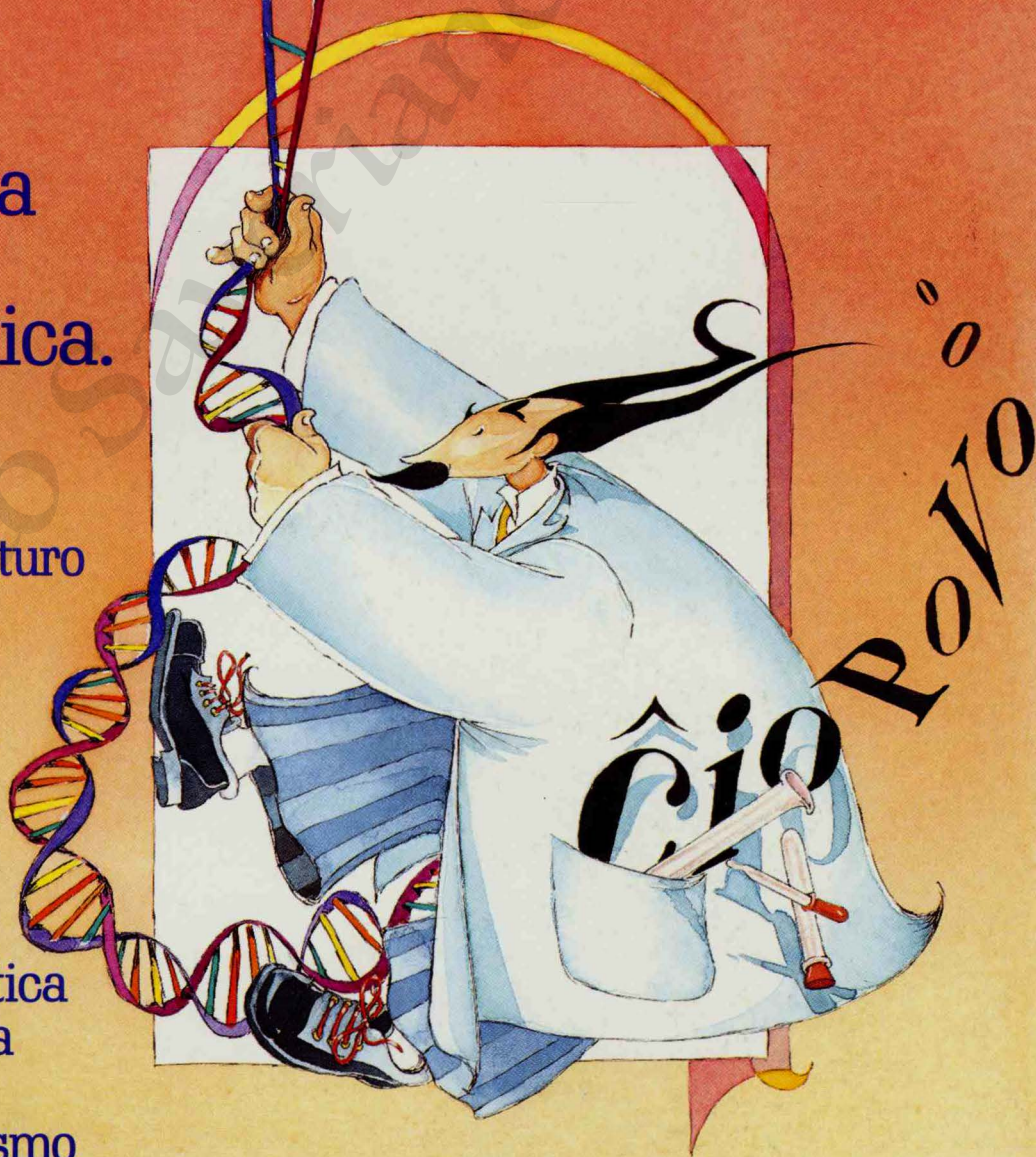
Giovani,
educazione e futuro

Diritti e lavoro
minorile

Dietro il chador
c'è la persona

Questa cosa antica
chiamata scuola

Il fondamentalismo



LITTLE MEMO LA PASTIGLIA

DOTTORE, TUTTO MI
SFUGGE DI MANO!...
MI SENTO COSI' LI-
MITATO...

VORREI QUAL-
COSA PER
DIVENTARE
PIU' INTELLI-
GENTE!

UHM...

PRENDA! QUESTA PASTI-
GLIA E' L'ULTIMO RITRO-
VATO DELLA SCIENZA
MODERNA! EH! EH!...

WOW!

DOTTORE, LEI
E' LA MIA
SALVEZZA!

CHE SUCCED-
DE? MI GIRA LA
TESTA!...

ORRORE!

NON SI PREOC-
CUPI! E' SOLO
UN EFFETTO
COLLATERALE!
EH! EH!...

E' SPAVENTOSO!
NON POTRO' PIU'
GIOCARRE A BIGLIE!
NE' MANGIARE CI-
LIEGIE!...
BRODINO COL DA-
DO, PER TUTTA
LA VITA!

E IL CAPPELLO?
INDOSSERO' PIU'
IL MIO CAPPELLO?

ORA CHE E' COSI'
INTELLIGENTE
TROVERA' CERTO
UNA SOLU-
ZIONE!

NESSUNO MI
RICONOSCERA'
SENZA CAPPELLO!

Il clone di Ronaldo

lla consegna del mobile che avevo ordinato, il falegname Sebastião ha dettagliato il prezzo così: "Per volontà di Dio, il legno è costato 150 Reais; per volontà di Dio, il consumo degli arnesi lo calcolo 10; per volontà di Dio, il costo di chiodi, carta vetrata, stucco, cerniere e vernice è 15; per volontà di Dio, il consumo di energia è di circa 5; per volontà di Dio, le dieci ore di lavoro mio e di mio figlio corrispondono a 120; per volontà di Dio il prezzo complessivo del mobile è 300 Reais". Ho pagato senza esitazione (anche se in Brasile dicono che bisogna sempre ribattere sul prezzo); ho commentato: "Mi sembra di essere nella bottega di San Giuseppe a Nazareth". A Sebastião piacque l'accostamento; disse: "In confidenza, mio figlio è di adozione come il bambino Gesù. E per noi artigiani anche un mobile è come un figlio, per la gloria di Dio". Il mobile — una combinazione di comò e cassapanca — era indubbiamente bello, pareva ricavato da un tronco, vivo, personale. Sebastião l'accarezzò e mi raccomandò: "Non fare come certi sbadati che piazzano i mobili fuori di livello, o in luogo improprio..." Ho promesso che mi sarei comportato correttamente col mobile.

Una settimana dopo ero di nuovo da "San Giuseppe": avevo bisogno *urgente* di un armadio. Mi disse che non poteva accontentarmi e mi indicò un mobilificio. "L'industria è provvidenziale:

è arrivata quando noi artigiani non riuscivamo più a soddisfare le domande di una popolazione sempre in aumento. L'importante è avere il senso del limite: lavorare per la gloria di Dio".

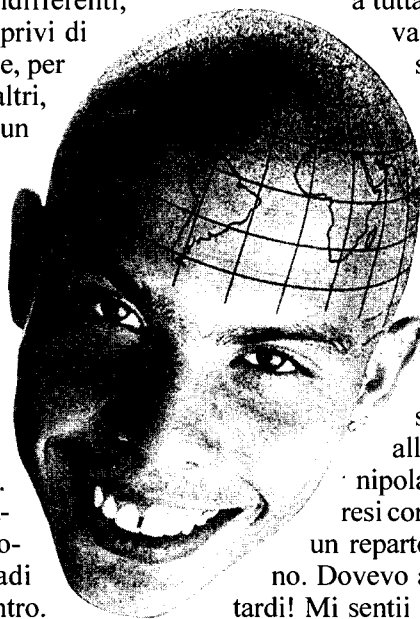
Mi recai al mobilificio indicato. Ecco gli armadi, uguali, allineati. "Ahimè, pensai, oggi non si genera più. Oggi si produce con molto calcolo un archetipo e poi si riproducono sosia a ritmo accelerato, a centinaia, indifferenti, pieni di sufficienza ma privi di vita, destinati a uso breve, per poi buttarli e produrne altri, da commerciare, quasi un meretricio, per aumentare il lucro del dio capitale". Mi sedetti.

D'improvviso una porta semiaperta attirò la mia attenzione. Una targhetta diceva: "Entrata per soli autorizzati". Non c'era nessuno in vista. Sgusciai dentro. Dopo un corridoio a luci verdazzurre, lo spazio si aprì in uno stanzone: c'erano strani armadi alle pareti e freezer al centro. Le note — inconfondibili — dell'*Inverno* dalle *Quattro Stagioni* di Vivaldi accrescevano l'impressione di un freddo igienico, sterilizzato. Mi avvicinai al primo freezer: conteneva mani umane congelate!?! Superato il brivido iniziale, ho constatato che erano mani ben modellate, dalle dita lunghe, affu-

solate, da pianista, quali io stesso avevo sognato per me. Passai freneticamente da un freezer all'altro: c'erano orecchi, nasi, occhi, reni... "Mr. Hyde abita qui", ho dedotto. C'era un catalogo. In copertina era scritto: "Con l'identificazione del genoma l'uomo è diventato il creatore di se stesso". Sfolgiando le pagine, mi sono imbattuto nel sorriso infantile di Ronaldo —

a tutta pagina — che metteva in mostra i due incisivi a spatola. La didascalia avvertiva: "È in preparazione il clone di Ronaldo. Prenotate il vostro". C'erano poi le foto di Schumacher, Bill Gates, Madonna...

Ero indignato: "Ci vuole una legge che sottometta la tecnica all'etica, contro la manipolazione della vita!" Mi resi conto d'essere entrato in un reparto proibito, clandestino. Dovevo allontanarmi. Troppo tardi! Mi sentii afferrare per le braccia. "Il ficcanaso perderà la proboscide! Coi tuoi occhi altri vedranno!" Volevo urlare... e mi svegliai: due commesse del negozio mi stavano scuotendo gentilmente ma decisamente: "Reverendo, s'è addormentato!? Desidera?". Portai istintivamente le mani a controllare il naso e gli occhi.



sommario

Editoriale

Il clone di Ronaldo

di Arnaldo De Vidi

Introduzione al tema

Limiti della Scienza
e della Tecnica.
Domande al limite

di Carlo Baroncelli

Punto di vista psicologico

Scienza, potere e industria
della salute

di Rita Vittori

Bibliomondo

a cura della Redazione

Maschile-Femminile

a cura di D. Bazzini - M. Di Capita

Piccole scuole

Beppe, il professore solare
nelle scuole medie
di Fermignano

di Gianfranco Zavalloni

Osservatorio internazionale

Educazione e futuro
Le paure e le speranze
dei giovani

a cura di Alessio Surian

Visitateci

al sito internet

www.saveriani.bs.it/cem

Materiali per la didattica

Global express

Diritti e lavoro minorile

17

Interculturalità e riforma della scuola

Dietro il chador c'è...
la persona. Scuola
e questione islamica

di Antonio Nanni

22

Scuola dell'infanzia

La scoperta del mondo

di Carla Sartori

26

Scuola elementare

Le cose sono mondi come
la gente

di Lucrezia Pedrali e Franca Filippini

28

Scuola Superiore

Questa cosa antica
chiamata scuola

di Raffaele Mantegazza

30

Piccolo vocabolario interreligioso

Il fondamentalismo. Quando
Dio si prende una rivincita

di Fabio Ballabio

35

Piccolo vocabolario interreligioso

Cheikh Hamidou Kane e il
ritorno al "cuore delle cose"

di Fabio Ballabio

38

Musica - Pedagogia Musicale

Suoni e danze: radici del futuro

di Mauro Carboni

41

Al cinema con il mondo

Mosquito Coast

di Lino Ferracin e Margherita Porcelli

44

cem Mondialita

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

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, Alessio Surian, Carla Tetti, Maria Varano, Rita Vittori, Gianfranco Zavalloni, Patrizia Zocchio.

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.

Quote di abbonamento:

10 num. (gennaio-dicembre '99) L. 40.000

15 num. (giugno '98 - dic. '99) L. 60.000

Abbonamento triennale L. 100.000

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

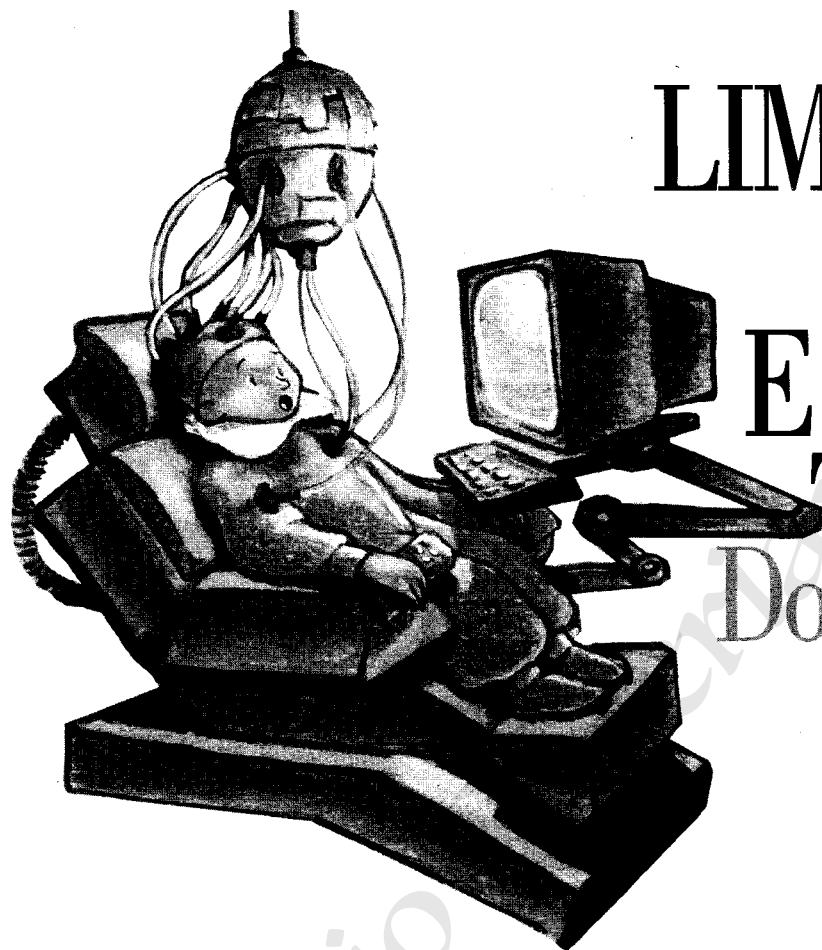
Stampa: M. Squassina - via Lippi, 6 - Brescia
- Tel. 0302304666 - fax 0302309511

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

CEM-MONDIALITA' 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), foto Placar (p. 1), foto J.R. Ripper (p. 17). Nel disegno di copertina, Silvio Boselli ricorre al vocabolario esperanto, "Ciopovo" significa onnipotenza.



LIMITI DELLA SCIENZA E DELLA TECNICA

Domande al limite

di CARLO BARONCELLI

1. Pratiche scientifiche, potere, democrazia.

Ciò che tecnicamente si può fare,
prima o poi si farà (Carlo Formenti)
Tutto è sesso o denaro o geni
(Richard Lewontin)

Tecnologie di DNA ricombinante, clonazione di mammiferi, alterazione genetica di alimenti, mappatura del genoma umano, sperimentazione sugli embrioni: le attuali pratiche biologiche sono un esempio paradigmatico della enorme capacità manipolatoria raggiunta dalle scienze moderne e delle conseguenti problematiche. Per Rifkin ci troveremmo davan-

ti ad una "seconda Genesi artificiale" e il prossimo venturo si configurerebbe come il "secolo delle biotecnologie"¹. Mentre scriviamo apprendiamo che tra una decina d'anni sarà possibile affidare ad una macchina (subito ribattezzata "utero artificiale") l'intera gestazione ottenendo, così, una definitiva nascita extra-corporea². La proliferazione dei test genetici e la relativa creazione di grandi banche dati genetiche comincia ad avere risvolti inquietanti: dalle discriminazioni dei lavoratori su base genetica, al rifiuto opposto da grandi agenzie assicurative a concedere polizze a persone ritenute "a rischio" genetico. Tutto ciò ha spinto l'UNESCO ad adottare all'unanimità, lo scorso novembre, la Dichiarazione universale sul

genoma umano e i diritti dell'uomo, "primo strumento universale nel campo della biologia"³. Questo sommario quadro pone sul tappeto, prepotentemente, il delicato tema dell'intreccio tra scienza, etica e pratiche democratiche. Rimandando ad altro momento l'approfondimento delle spinose problematiche bioetiche, ci limitiamo ad alcune riflessioni sui rapporti tra scienza e democrazia.

È indiscutibile che la gente comune, ma anche buona parte degli addetti ai lavori, è convinta che il discorso scientifico sia dotato di una sua dimensione oggettiva e di una sua intrinseca autonomia. In nome di questa pretesa oggettività, la scienza si propone, e viene vissuta, come unica e risolutiva fonte di

autorità, dove il peso delle "prove" degli "esperti" viene opposto all'incompetenza e al senso comune dell'opinione pubblica.

Intendiamoci, non vogliamo in alcun modo suggerire pratiche di demonizzazione, ma – questo sì – di decostruzione. Secondo le note argomentazioni di Lyotard, oggi le norme di organizzazione del lavoro che prevalgono nelle imprese penetrano nei laboratori di ricerca applicata. "La scienza diviene forza produttiva, vale a dire un momento della circolazione del capitale"⁴. La posta in gioco non sarebbe più una presunta verità, ma la performatività, l'efficienza, il miglior rapporto input/output: "una "mossa" tecnica è "buona" quando produce di più e/o spende meno di un'altra"⁵. Anche per Habermas scienza, tecnica e valorizzazione industriale risultano integrate in un unico sistema e Serge Latouche mette l'accento sul "doppio movimento della *scientificizzazione* della tecnica e della *tecnicizzazione* della scienza"⁶.

Malgrado ciò, sembrano esistere forti resistenze ad abbattere un'immagine idealizzata di "Scienza-come-Rispecchiamento-della-Realtà", accumulo progressivo di conoscenza e scoperta di immutabili Leggi Naturali. In un articolo apparso su un passato numero della rivista Internazionale, Jean-Marc Lévy-Leblond critica l'idea che possa esistere un legame costitutivo tra scienza e democrazia e parla di "paradosso democratico"⁷: non il gioco democratico sarebbe il modello delle pratiche scientifiche odierne, ma una sorta di "dispotismo illuminato", derivante dalla sua natura fondamentalmente illuministica e dogmatica. Come risolvere questo paradosso? In generale si constata la sua insolubilità: come è possibile controllare democraticamente, ad esempio, il procedere del Progetto Genoma? Questo controllo richiederebbe, da parte dei cittadini, un livello tale di competenza da vanificare di fatto questa possibilità. Ma, incalza l'autore, "non si esige dai cittadini un brevetto di teoria costituzionale prima di farli votare, né ai giurati di una corte d'assise un certificato di attitudine al diritto penale prima di consultarli. (...) È il pri-

mato attribuito alla coscienza che svilupperà la competenza"⁸. La filosofa Isabelle Stengers, da parte sua, propone di parlare di "pratiche scientifiche" e di abbandonare una volta per tutte il termine "Scienza", termine che "nessuno conosce ma che sappiamo a cosa serve: a dire ai non scienziati che i loro saperi sono pieni di pregiudizi, di illusioni e di passioni che impediscono loro di accedere a una realtà che li metterebbe d'accordo"⁹.

La Stengers prosegue riflettendo sul fatto che le diverse pratiche scientifiche si confrontino, in effetti, con tipi di realtà che pongono problemi diversi gli uni dagli altri, ed "è ad ogni tipo di pratica scientifica che bisogna chiedere che cosa voglia dire per essa "essere oggettivo", cioè quali siano gli argomenti accettabili, che cosa faccia da "prova", che cosa conti in quanto "fatto"¹⁰. E esorta: "sta a noi, non scienziati, imparare a rispettare certe pratiche, a tenerne altre, a ridere di altre ancora"¹⁰. La sua analisi mette in gioco una questione a nostro parere molto rilevante: quella della "pertinenza": "quando si dice: "La tale scienza dimostra che...", la questione è e deve essere: a quale problema risponde questa "dimostrazione"? Ci interessa questo problema? È suscettibile o no di complicare le nostre proprie questioni, di costringerle a formularle altrimenti, o di aprirci a nuove possibilità?"¹¹. In maniera consonante, il già citato Lévy-Leblond, conclude: "Invece di aspettarci miracoli e poi di rimproverarle la sua impotenza, rendiamoci consapevoli dei suoi limiti"¹².

2. Scienza, estetica, sacro. Ripartendo da Bateson

Il Buddha, il Divino, dimora nel circuito di un calcolatore o negli ingranaggi del cambio di una moto con lo stesso agio che in cima a una montagna o nei petali di un fiore (Robert Pirsing)

Prima situazione: in un laboratorio di astrofisica un gruppo di scienziati esulta ricevendo gli ultimi dati inviati dal satellite di ultima generazione. Quei dati darebbero un ulteriore sostegno all'ipotesi sull'origine dell'universo nota come teoria del Big Bang. Quegli scienziati considerano questa conferma

un evento importante non solo per sé, ma per l'intero genere umano.

Cambio di scena: immagini dalla ex-Jugoslavia; città distrutte, uccisioni, mutilazioni. Uno studente dice: "Ora mi fido solo di un uomo armato che stia dalla mia parte".

Riprendo questo accostamento dallo storico e filosofo della scienza Paul Feyerabend, il quale continua chiedendosi: quale rapporto esiste tra questi due eventi? Una elettrizzante scoperta scientifica da una parte, guerra, uccisioni, crudeltà dall'altra. "Vi è un modo di trovare un senso che li accomuni? O dobbiamo ammettere che la storia è un folle collage di eventi che non hanno nulla in comune tra loro e che la natura umana è una borsa della spesa contenente articoli molto diversi, alcuni divini e altri mostruosi, senza alcuna relazione tra loro?"¹³.

Di fronte a contrasti di questo tipo è facile rifugiarsi in simmetrici estremismi: il rifiuto apocalittico della scienza e della tecnica, in nome di uno spirito romantico, o l'esaltazione illuministica del progresso della scienza che porterà benefici a tutta l'umanità, secondo una visione classica¹⁴. Ci sembra che entrambe queste risposte siano accomunate da una visione della scienza – per dirla con Bateson – antiestetica. Una scienza che è interessata unicamente a fattori di tipo quantitativo, concentrata sullo studio di un insieme "meccanico" di parti isolate e cieca alle relazioni che le legano. Una scienza figlia, in ultima analisi, del dualismo cartesiano tra mente e materia, tra soggetto e oggetto, preoccupata solamente al *come* dei fenomeni e dimentica dei *perché*. "Il bello e il brutto, il letterale e il metaforico, il sano e il folle, il comico e il serio... perfino l'amore e l'odio, sono tutti temi che oggi la scienza evita"¹⁵.

Oggi in particolar modo, la scienza sembra prometeicamente determinata a infrangere e superare ogni limite, osando spingersi perfino là *dove gli angeli esitano*. Forse si tratta di fermarsi un momento e riflettere sul senso dell'impresa scientifica. Quale scienza vogliamo? Possibile che il desiderio di conoscenza dell'uomo sia destinato a rimanere sordo o indifferente ai suoi stessi drammi? La

scienza è solamente dominio e manipolazione dell'universo? Dobbiamo rassegnarci al dominio della tecnoscienza? O non si tratterà piuttosto – seguendo l'intuizione di Bateson – di riconoscere (come fa Enrico Tiezzi¹⁶, che lo scopo della scienza non consiste nel dominio della natura ma nel riconoscerne *estetica-mente* una struttura, una trama sottile della quale noi pure facciamo parte? Allora diventerà importante riconciliare definitivamente la sfera del *mentale* con quella del *naturale*, cercando una alternativa alle due epistemologie rivali e simmetriche di cui si diceva.

In ciò consisterebbe – a nostro avviso – la profonda valenza pedagogica delle materie scientifiche. Una scienza che ritrovi al suo interno (ed aiuti a ritrovare) quella sensibilità estetica che ha voluto invece progressivamente rinnegare in nome di una visione puramente quantitativa. Una scienza per la quale la sensibilità estetica – lungi dal rappresentare una modalità di conoscenza antitetica alla razionalità – venga riconosciuta come l'unico strumento a nostra disposizione per ritrovare quella *sacra unità* dalla quale ci siamo caparbiamente autoesclusi, quell'*amor mundi* che Hanna Arendt ha individuato come finalità di ogni processo formativo. ■

¹ Rifkin J., *Il secolo delle biotecnologie*, in "Internazionale" (229), aprile 1998, pp. 17-25.

² Vedi l'articolo di Boccia M.L., *L'invidia del grembo*, ne "il Manifesto" del 25/08/98.

³ Vedi *Il Corriere dell'UNESCO*, settembre 1998, pp. 34-35.

⁴ Lyotard J.F., *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1981, p.82.

⁵ Ivi, p.81.

⁶ Latouche S., *La megamacchina*, Boringhieri, Torino 1995, p.51.

⁷ Lévy-Leblond J.M., *Il paradosso democratico*, in La ricerca infinita, monografia di Internazionale (2) 1997, p.27.

⁸ Ivi, p.28, corsivo nostro.

⁹ Stengers I., *Scienze e poteri*, Boringhieri, Torino 1998, p.15.

¹⁰ Ivi, p.22, corsivo nostro.

¹¹ Ivi, p.24.

¹² Lévy-Leblond, J.M., cit., p.28, corsivo nostro.

¹³ Fayerabend P., *Ambiguità e armonia*, Laterza, Roma-Bari 1998, p.8.

¹⁴ Sulla dicotomia tra mente classica e mente romantica leggi l'appassionante romanzo di Robert Pirsing, *Lo Zen e l'arte della manutenzione della motocicletta*, Adelphi, Milano 1990.

¹⁵ Bateson G., *Dove gli angeli esitano*,

BIBLIOGRAFIA SCELTA TEMATICA

Goofield J., *Giocare alla divinità*, Feltrinelli, Milano 1981

Si tratta di un libro, per così dire *storico* (l'originale è del 1977). Un libro che – come si legge nella prefazione – non piacque a James D. Watson (Nobel per la "scoperta" della struttura del DNA). Watson espresse questo parere in una conferenza internazionale sul DNA ricombinante tenutasi in un college del Kent nel lontanissimo aprile del 1979. Quella conferenza fu caratterizzata da due aspetti particolari: l'esclusione della stampa e l'autocritica di un gruppo di scienziati che affermarono di aver sbagliato a enfatizzare – quattro anni prima, alla conferenza di Asilomar – i pericoli delle tecnologie basate sulla ricombinazione del DNA, "contribuendo così alla formulazione di quei regolamenti di sicurezza che ormai gran parte della comunità scientifica considera fastidiosi e insopportabili". Il libro ruota, appunto, attorno alla *celebre* conferenza tenutasi ad Asilomar, California, nel febbraio del 1975. In quell'occasione 140 scienziati provenienti da tutto il mondo si riunirono con l'obiettivo di definire nuove regole per controllare le ricerche basate sulle nuove (allora) tecnologie ricombinanti. Un giovane scienziato ebbe a dire: "Eccoci qua, seduti in una cappella vicino all'oceano, stretti attorno a un albero proibito, a cercare di creare dei "nuovi comandamenti"; e non c'è neppure un accidenti di Mosè a portata di mano!".

Lewontin R., *Biologia come ideologia*, Boringhieri, Torino 1993

L'autore, famoso genetista, polemizza contro il riduzionismo biologico che porta a dare un peso sproporzionato ai fattori genetici nella regolazione del comportamento umano, secondo un'interpretazione sociobiologica che resuscita il fantasma dell'eugenetica. Un esempio dei rischi connessi con questa visione della vita è dato dal Progetto Genoma Umano. Questo progetto, come è noto, ha come scopo la *mappatura* dell'intero genoma umano, cioè l'individuazione della sequenza delle quattro basi nucleotidiche che compongono "l'alfabeto genetico" del DNA. Seguendo il dogma imperante della *biologia molecolare*, questo progetto di ricerca procede ammantato da una esplicita aura da "ricerca del Graal Biologico". Una volta qualcuno chiese a Daniel Koshland, direttore di *Science*, perché i fondi destinati al Progetto Genoma non venissero piuttosto utilizzati per i senza tetto. La risposta fu: "Ciò che questa gente non capisce è che i senza tetto sono dei minorati. In realtà nessun gruppo trarrà più vantaggi di loro dalle applicazioni della genetica umana" (cit. in Lewontin R., *Polemiche sul genoma umano*, in "La rivista dei libri", Novembre 1992, p.7).

Pace G.M., (a cura), *L'embrione, una questione aperta*, Sperling & Kupfer, Milano 1998

Le nuove pratiche di fecondazione assistita e le tecniche biotecnologiche hanno portato in primo piano una "entità biologica" fino a pochi anni fa, nascosta, microscopica, primordiale ma moral-

mente ingombrante: l'embrione. Qual è il suo "statuto"? In che modo deve essere tutelato? Quale destino attende gli embrioni "dimenticati" nei vari centri di procreata? È lecito compiere esperimenti sull'embrione? Giovanni Maria Pace ha raccolto le risposte che a questi interrogativi hanno dato un premio Nobel, un ginecologo, un filosofo, una politica, uno studioso di bioetica, un giurista e un cardinale.

Martin B., *L'esperto è nudo*, Elèuthera, Milano 1993

Un *pamphlet* che ha l'obiettivo di mettere a disposizione dei lettori delle strategie per sottrarsi allo strapotere degli "esperti" che, forti dell'arma infallibile della "prova" scientifica, formano una *élite* che sembra impossibile sfidare. Troppo spesso ci affidiamo a loro in modo acritico, assumendoli come guida dei nostri comportamenti, anche quelli più quotidiani (quante uova possiamo mangiare in una settimana? Fumare provoca il cancro ai polmoni?). "Oggi la competenza è tanto specialistica ed esoterica da essere utile soltanto agli esperti e ai loro datori di lavoro". Qual è il ruolo di questi "esperti"? Le loro conclusioni possono servire come fondamento per la presa di decisioni razionali e disinteressate? Alla difesa di quali interessi possono venir asserviti? Partendo da situazioni concrete quali i problemi che emergono dall'uso dell'energia nucleare, piuttosto che dalla fluorazione dell'acqua o dall'uso di pesticidi, l'autore ci propone ereticamente di screditare il mito della competenza, imparando a mettere in discussione dati e postulati.

Bucchi M., *La scienza imbavagliata. Eresia e censura nel caso AIDS*, Limina, Arezzo 1998

Massimiano Bucchi, sociologo, avverte nella premessa che il suo non è un libro sull'AIDS ma su alcuni aspetti che oggi caratterizzano le regole della comunicazione all'interno della comunità scientifica, determinando il successo o il discredito di una teoria. Si tratta del risultato di quattro anni di raccolta di materiali e di interviste attorno alla vicenda, "ancora relativamente ignota al pubblico italiano", degli "eretici dell'AIDS"; vale a dire, di tutti quegli scienziati, virologi, ricercatori, che non si sono mai accontentati delle spiegazioni "ufficiali" sulle cause della sindrome da immunodeficienza acquisita, sollevando dubbi e obiezioni sul rapporto di causa-effetto tra AIDS e virus HIV. Si scopre così come l'opinione di questi "dissenzienti" abbia avuto vita difficile e come, (in barba al falsificazionismo popperiano), sia stata messa prontamente all'indice e i suoi sostenitori privati della parola dall'establishment "ufficiale", aiutato in questo dall'opera dei media. Al di là dell'esattezza di questa ipotesi "eretica" il volume di Bucchi – come constata Giulio Giorello nella prefazione – "costituisce una buona occasione per riflettere sul perché settori assai rilevanti della comunità dei ricercatori scientifici – o magari degli epistemologi – prendano alcuni dei tratti più tipici di quelle società chiuse che, in passato, proprio la scienza ha contribuito così prepotentemente a smantellare".

SCIENZA, POTERE E INDUSTRIA della SALUTE

di RITA VITTORI

Allo stesso titolo della lingua, la scienza è un sistema simbolico la cui funzione è assicurare la mediazione tra l'uomo e l'ambiente in cui vive. Le varie "scienze" sono branche del sapere umano, sviluppatasi con l'intento di migliorare la vita dell'uomo. Anche la tecnologia, come potenziamento degli organi umani, è sempre stata presentata come un'applicazione delle scienze che garantiva migliori possibilità di sopravvivenza o aumentava la qualità della vita, perché risparmiava all'uomo fatiche, tempo. Ma, a livello storico, soprattutto la tecnologia è stata spesso usata per dominare, controllare e annientare popoli. Questo ormai è risaputo: nulla di nuovo sotto il sole. Che la vita nei paesi di cultura industriale sia resa più agevole e lunga sia dalla tecnologia che dalle scoperte scientifiche è altrettanto risaputo. E allora cosa si potrebbe aggiungere al rituale di osannazione dei traguardi da loro raggiunti? Alcune brevi riflessioni.

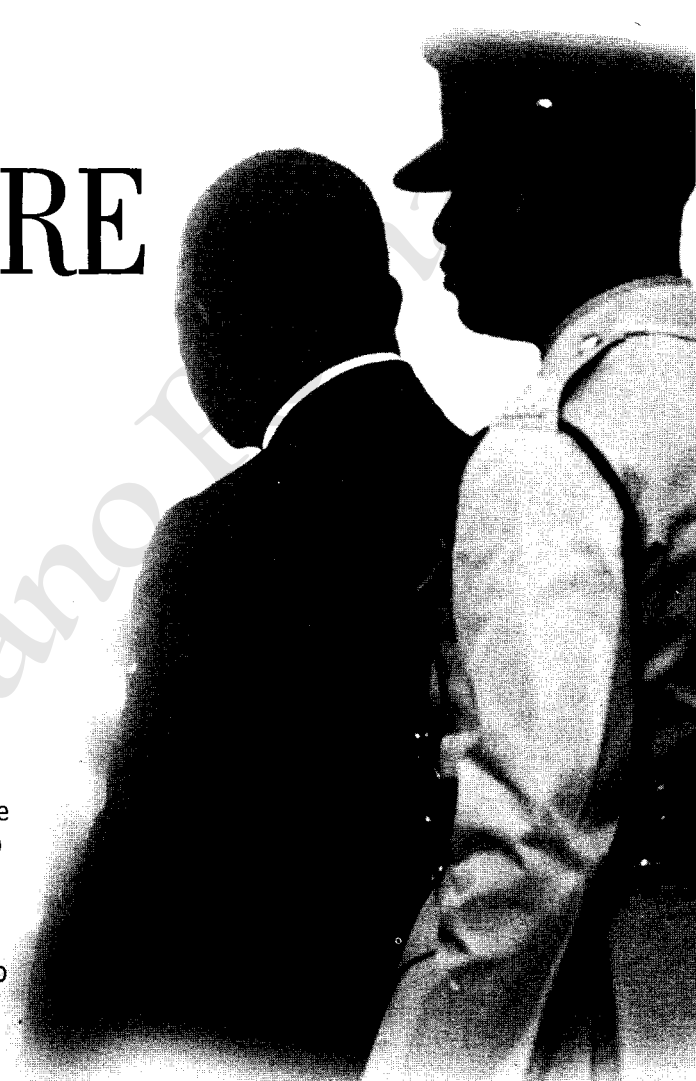
L'esportazione del sapere esperienziale

Partendo dalla definizione del "potere" come *possibilità percepita e riconosciuta di essere influenzato e influenzare in una relazione di reciproca dipendenza*, data nell'articolo introduttivo, possiamo affermare che la scienza e tecnologia dominano le nostre vite, in quanto non esiste, nella maggior parte dei casi **reciprocità**. Da un lato le varie scienze sono diventate talmente complesse e specializzate, che pochissimi scienziati ne posseggono elementi

approfonditi, dall'altro anche il sapere scientifico è diventato un *prodotto* commerciale. Ne consegue che la scienza si ritira in luoghi talmente lontani e appartati da fondare nuove aristocrazie o addirittura nuove caste, legate sempre di più all'industria che ne sovvenziona le ricerche. La divulgazione, se è stato un importante passo verso una maggiore condivisione del sapere, sta portando altresì al decadimento del pensiero critico e soprattutto all'impoverimento della propria capacità di scoprire empiricamente la realtà intorno a noi. La quantità di scoperte ha reso necessaria

una sempre maggiore specializzazione, che frammenta, parcellizza, frantuma bocconi di "sapere" che rendono difficoltoso recuperare una visione di insieme, senza non avvertire un forte senso di ansia rispetto a un "troppo grande" rappresentato dallo scibile umano. Tale specializzazione del sapere, unita a una altrettanta parcellizzazione delle unità produttive fa sì che un prodotto sia l'insieme di una serie di assemblaggi di pezzi fatti in posti diversi.

Tutto il patrimonio di conoscenze, che ora va sotto il nome di "saggezza popolare", è stato soppiantato da ciò



che dice "la scienza". Il sapere è diventato appannaggio degli "esperti" tecnici a cui ciascuno di noi si rivolge continuamente. Quando ci si sente poco bene, ci si rivolge immediatamente al dottore, a cui si delega completamente la ricerca delle cause e a cui si richiede una guarigione immediata mediante l'assunzione di farmaci miracolosi; se ci sentiamo depressi prima o poi consultiamo o un neurologo o uno psicologo, perché ormai non riusciamo più da soli a dare significato a ciò che ci accade. Non a caso sta prendendo piede anche in Italia la figura del "counsellor", di chi fa cioè consulenza, perché ormai non siamo più in grado di capire quali sono i nostri problemi e come risolverli.

Il predominio dello "scientifico" presuppone un "non scientifico" supposto falso: tutto quanto viene dichiarato scientifico diventa allora fautore di cambiamenti nelle abitudini di vita, negli stili educativi, nella visione di ciò che è importante o meno. Prendiamo ad esempio la scienza medica che ha compiuto un percorso notevole in questi ultimi decenni, migliorando la qualità della vita di una fetta di popolazione. Ma quali rischi nasconde?

L'industria della salute

Rispetto alle epoche precedenti e alle culture a economia rurale, il concetto di salute è notevolmente diverso. Infatti l'applicazione più estesa delle conoscenze scientifiche accresce la necessità di definire dall'esterno ciò che deve essere ritenuta "salute" e ciò che deve essere vista come "malattia". Come dire, la salute non è più questione di vissuto soggettivo, bensì di "valori" numerici più alti o più bassi rispetto ad una norma non sempre rispettosa delle differenze individuali stabilita dal sistema sanitario. Piccoli disturbi che rientrerebbero in un equilibrio personale vengono costantemente tenuti "sotto controllo" per il timore che degenerino in qualche malattia più grave: questo però comporta molta ansia da parte del "paziente" che giorno dopo giorno convive con questo potenziale pericolo. Le persone poco per volta stanno perdendo la percezione soggettiva del proprio stato di salute, che include anche la convivenza con dolori, acciacchi, piccoli difetti. Infatti è la medicina ufficiale che decreta il confine tra malattia e sa-

lute; anche coloro che godono di salute sono ritenuti dei potenziali malati. A loro è dedicata tutta la cultura della prevenzione, per cui ciclicamente ci si sottopone a esami di ogni genere per scandagliare, scoprire, svelare ogni possibile accenno di squilibrio rispetto alla norma decretata dal sistema scientifico. Il potere della medicina sulla persona si delinea anche qui come espropriazione lenta della propria capacità di sentire il proprio corpo, il cui linguaggio non sempre può essere codificato in significati che appiattiscono la peculiarità di ciascuno con la propria storia e personalità. E' il medico da solo a diagnosticare: il paziente deve solo descrivere senza tentare di dare delle spiegazioni o possibili ipotesi. Ora anche i dottori temono di prendersi la responsabilità di formulare diagnosi senza il supporto delle continue analisi, radiografie, ecografie quasi a voler cercare una prova diretta e tangibile della salute o della malattia. Quando entra dal medico la persona diventa automaticamente "paziente" per il solo fatto di sedersi su quella sedia: la sua richiesta diventa pressione per il medico e, a sua volta, il medico si trova a esercitare una potente influenza su chi ha davanti, un vero potere di vita e di morte. La relazione diventa asimmetrica e si basa in buona parte su una finzione, che è quella della guarigione come atto magico compiuto dal medico con le medicine miracolose, e su una complicità, la comune credenza dell'esistenza di un sapere oggettivo di cui è depositario solo il dottore e da cui il paziente è escluso.

Il potere della prevenzione

In una società dove il concetto di salute è legato a standard, chi non vi rientra è considerato malato o comunque "soggetto a rischio". La paura della morte e della malattia rendono particolarmente influenzabili a sottoporsi a tutta una serie di controlli, terapie con medicinali vari che agiscono sulla percezione del dolore, più che sulla causa del disturbo. In questo modo, paradossalmente, mentre si "guarisce", si diventa sempre meno sensibili ai messaggi che il corpo diffonde e soprattutto si toglie loro ogni vitalità in modo che il silenzio del corpo diventi sinonimo di salute e benessere. Il dolore diventa il nemico da debellare, la vera

malattia da combattere: la medicina allopatrica è allora la sostanza che ha il "potere" di controllare il dolore, la vera droga che ci restituisce l'illusione di una vita senza dolore e morte. Al paziente capita spesso di non sentirsi capito, conserva dentro di sé il dubbio di sapere sul proprio corpo molte più cose del suo dottore, ma non osa dire niente a nessuno: verrebbe senz'altro tacciato di arroganza da tutti quelli che affidano il controllo sulla propria salute ad altri. Molte malattie, come il tumore, hanno fatto sviluppare la fobia della prevenzione come metodo di guarigione: allora non si va più a indagare sulle possibili cause socio-ambientali che influiscono su questa malattia, ma si focalizza tutta l'attenzione sulla terapia come unica soluzione a un dramma umano vissuto da molte persone.

Tutto il nostro quotidiano si sta trasformando da luogo di problemi a luogo di patologia fisica, psicologica, relazionale. È necessario allora ricorrere a specialisti che provvedono alla diagnosi e promettono guarigione. Gli interventi medici che accompagnano e seguono le politiche preventive contengono in sé l'implicita promessa di una guarigione, creando ancor di più l'alone di onnipotenza intorno alla scienza medica. Ma nello stesso tempo queste pratiche preventive rischiano di alimentare uno stato di dipendenza che si regge sul potere attribuito al medico e alla scienza medica di alimentare l'incertezza nella propria capacità di ascoltare il proprio corpo. Si mette così in moto una definizione esterna dello stato di salute che non tiene conto di tutte le informazioni soggettive che ci vengono dalla storia personale di ciascuno. Così, nel tempo, ciascuno si abitua a non ascoltare il linguaggio del corpo, che segnala attraverso il dolore dei cambiamenti, degli squilibri. Molto spesso, appena si sente del dolore si ricorre al medico, perché la divulgazione anche del sapere fa amplificare il timore di malattie gravi. Recuperare l'ascolto e la conoscenza di cosa il nostro corpo ci segnala attraverso il dolore è importante, perché molte volte basta modificare ritmi di vita, alimentazione o dedicare più tempo alla riflessione su di noi basta per recuperare un equilibrio che si manifesta con la salute. ■

Autori: Gabriele Ventura (a cura)

Titolo: Vocabolario interculturale illustrato. 2 Vol. (Lingua Araba - Lingua Cinese)

Casa Ed.: Emi, Bologna, 1998

Prezzo: L. 50.000 l'uno

Il vocabolario interculturale è uno strumento di lavoro progettato in primo luogo per gli/le insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola elementare. L'utilizzo del vocabolario può essere orientato secondo le seguenti finalità: Valorizzazione della madrelingua, Valorizzazione della cultura d'origine, Apprendimento dell'italiano, Sostegno a percorsi di educazione interculturale. Prodotto inizialmente in 2 versioni (italiano-arabo, italiano-cinese) il vocabolario è costituito da schede plastificate contenenti illustrazioni di oggetti di uso comune con le relative didascalie in lingua italiana e in lingua originale.

Autori: Bracalenti R., Rossi C. (a cura)

Titolo: Immigrazione. L'accoglienza delle culture.

Casa Ed.: EdUP, Roma, 1998

Prezzo: £.30.000 - pg.180

Il rapporto tra immigrati, istituzioni e mass-media è spesso complesso e agevola il passaggio dall'accettazione al rifiuto, dall'indifferenza all'insofferenza. Per questo relazioni umani così instabili hanno bisogno di trovare un contrappeso nelle istituzioni che devono essere capaci di esprimere norme certe e chiare, possibilmente frutto di una approfondita conoscenza dell'attuale realtà.

Autrice: 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 - pg. 104

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 tra 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: AA.VV.

Titolo: Diritti dell'uomo e leggi (in)umane.

Casa Ed.: Messaggero, Padova, 1998

Prezzo: L. 10.000 - pg. 96.

Il presente volume raccoglie le riflessioni che alcuni studiosi hanno espresso in un convegno su Sant'Antonio e i diritti umani. Antonio infatti nei suoi Sermoni si pone decisamente nella prospettiva evangelica e dei Padri della Chiesa, proclamando il primato della legge di Dio e denunciando senza mezzi termini un uso interessato e talvolta iniquo della legge per la tutela di un ordine ingiusto e per interessi particolari, a danno dei poveri e dei deboli.

Autori: AA.VV.

Titolo: Rapporto 1998 su Lo sviluppo umano. I consumi ineguali.

Casa Ed.: Rosenberg e Sellier, Torino, 1998

Prezzo: £. 35.000

I consumatori godono oggi di un'abbondanza senza precedenti, ma oltre un miliardo di persone è rimasto escluso da questa esplosione dei consumi. Il Rapporto sullo sviluppo umano 1998 esamina le sfide che ogni persona e ogni paese devono affrontare per creare modelli di consumo più rispettosi dell'ambiente, più equi da un punto di vista sociale, orientati a soddisfare i bisogni fondamentali di tutti e a tutelare la salute, la sicurezza e l'informazione dei consumatori.

Autore: Nicholas Evans

Titolo: Insieme con i lupi.

Casa Ed.: Rizzoli, Milano, 1998

Prezzo: £. 33.000, pg. 488

Epico romanzo sul conflitto che oppone l'uomo alla Natura e sulle forse oscure che vi sottendono, *Insieme con i lupi* è un'emozionante storia d'amore, passione e redenzione sullo sfondo di un paesaggio incantevole, e insieme una suggestiva esplorazione dei sentimenti, delle ragioni del cuore.

N.B. I libri fin qui recensiti possono essere richiesti alla Libreria CSAM, al medesimo indirizzo del CEM.

LIBRI RICEVUTI

Vinicio Russo, **E lo chiamano sviluppo. Povertà, disuguaglianza e potere nel mondo.** Piero Manni, Lecce, 1998

AA.VV., **I nostri diritti.** Centro per la Pace, Cesena (FO), 1998

Tassi, Lucchini, **Costruiamo insieme un libro a 3 dimensioni.** Macro Edizioni, Cesena (FO) £. 18.000

Monica Ruocco, **Il mondo arabo. Cartografia, Religioni, Popolazioni, Glossario, Bibliografia.** Pendragon, Bologna, 1998, £. 12.000.

Fulvio Poletti, **L'interculturalismo in azione e in questione. Riflessioni pedagogiche e itinerari didattici.** Centro Didattico Cantonale, 1997

Lev Tolstoj, **La legge della violenza e la legge dell'amore.** Ed. del Movimento Nonviolento, Verona, 1998

AA.VV., **Nonviolenza in cammino.** Biblioteca della nonviolenza/5, Verona, 1998

Gabriella Sanna (a cura di), **Religioni nel tempo. Sacro e società nelle culture non occidentali.** Edizioni Lavoro, Roma, 1998, £. 25.000

Autori: AA.VV., **Gli alfabeti dell'integrazione.** Atti del Convegno, Comune di Modena, Assessorato alla Scuola, 1997

Enrica e Bruno Volpi, **Un'alternativa possibile. Le comunità di famiglie.** Monti, Saronno, 1998, £. 16.000.

AA.VV. **Intolerance 103. Gli ultimi della classe. Sguardi della scuola sull'intolleranza.** Dal concorso promosso con il Ministero della Pubblica Istruzione, Sinos Editrice, Roma, 1998, £. 15.000

AA.VV., **La sfida di Noè, Approdare a un nuovo ordine economico internazionale.** EMI, Bologna, 1998, £. 13.000

Domenico Calarco, Eusebio Francesco Chini. **Epistolario.** EMI, Bologna, 1998, £. 30.000, pg. 432

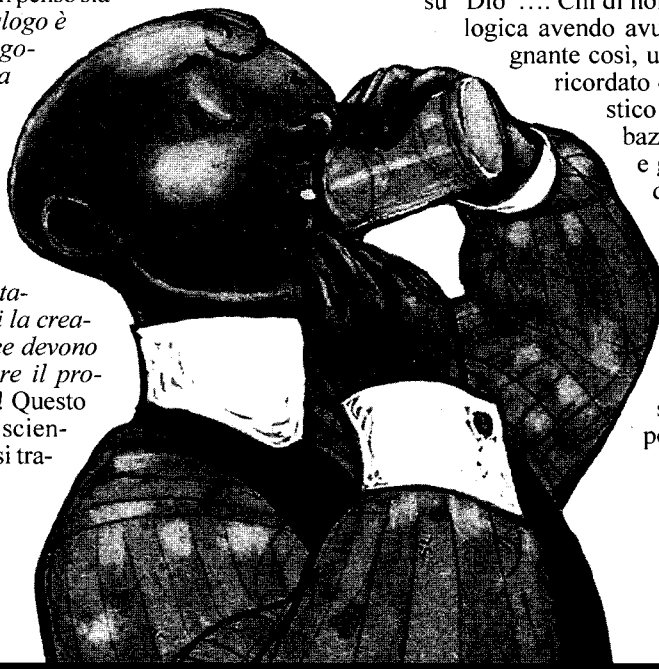
Michele Caputo, **Scuola Laica e identità minoritarie. La via francese all'interculturalità.** La Scuola, Brescia, 1998, £. 32.000

Milena Santerini, **L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale.** La Scuola, Brescia, 1998, £. 36.000.

Maschile-Femminile

a cura di DAVIDE BAZZINI - MARIANTONIETTA DI CAPITA

aro amico, So che hai riso quando ti hanno riportato una frase detta da me: "Dove inizia la scienza, finisco io...". Non è una battuta: è una serena presa di coscienza di una mia modalità di pensiero che non riesce ad apprendere con la mente soltanto. Se le cose non mi "toccano", non mi danno fremiti, non imprimono la pellicola della mia emotività..., esse non trovano un varco nel mio comprendere o, nella migliore delle ipotesi, mi attraversano per l'attimo presente... e poi se ne vanno, escono. Se, in futuro mi capiterà di rivederle o risentirle, saranno ancora nuove di zecca, come mai incontrate... Così sono per me la matematica, la fisica, la chimica...: il tempo di una interrogazione, e via... tutti i concetti liberi di tornare nei libri da cui mi erano arrivati!... credo, però, che ai miei insegnanti sia sempre bastato così. Non penso che questo mi succeda in quanto donna; fortunatamente tanti nomi femminili, più o meno noti, riempiono la storia delle scienze, contribuiscono e contribuiranno sempre più alla ricerca scientifica e tecnologica. Spero che la "femminilizzino" un po'; che le donne non rinuncino al loro ruolo di "riserva di senso", che non perdano di vista il limite, che siano in grado di dire "basta!" intravedendo una situazione di non ritorno. Che si occupino anche di divulgare le scienze, di insegnare le scienze, di farle amare... come si può arrivare ad amare la propria mente che pensa, gioca, ipotizza, ride dei propri errori, ne fa punto di partenza per esplorazioni e interrogativi sempre più audaci... Mi sarebbe piaciuto che l'avessero fatto a suo tempo con me.... Devo dire che la scoperta che fare scienza è fare ricerca e che la ricerca si può fare, si deve fare in altri modi che non siano quelli puramente cognitivi e mnemonici, è molto recente... ed è un dono che mi hanno fatto uomini maschi. Scienziati che si occupano delle modalità di apprendimento logico-matematico-scientifico nei bambini in età di scuola materna (penso a D'Amore e Bernardini); ne fanno un gioco... e finalmente anch'io ne capisco la logica... E poi Bateson e la sua scienza raccontata per storie; i *metaloghi* tra padre e figlia (figlia: femmina e bambina che chiede, incalza, piange, si arrabbia... Non penso sia stata scelta a caso!). "Un metalogo è una conversazione su un argomento problematico. Questa conversazione dovrebbe essere tale da rendere rilevanti non solo per interventi dei partecipanti, ma la struttura stessa dell'intero dibattito.(....) È da notare che la storia della teoria evoluzionistica è inevitabilmente un metalogo tra uomo e natura, in cui la creazione e l'interazione delle idee devono necessariamente esemplificare il processo evoluzionistico"¹ Ecco! Questo mi potrebbe aiutare a "fare scienza"... senza paura che questo si trasformi in un gioco..



"FIGLIA (Mary Catherine Bateson n.d.r.): Papà, queste conversazioni sono serie?

PADRE (Gregory Bateson n.d.r.): Certo che lo sono.

F: Non sono una specie di gioco che tu fai con me?

P.: Dio non voglia... sono però una specie di gioco che noi facciamo insieme.

F.: Allora non sono serie!

P.: E se tu dicessi che cosa significano per te "serio" e "gioco"?

F.: Be'...se tu... non lo so.

P.: Se io che cosa?

F.: Cioè.. le conversazioni sono serie per me, ma se tu stai solo giocando...

P.: Piano, piano. Guardiamo che cosa c'è di buono e che cosa c'è di male nel "giocare" e nei "giochi". In primo luogo non m'interessa - non molto - vincere o perdere. Quando le tue domande mi mettono con le spalle al muro, allora certo mi sforzo un po' di più per pensare bene e vedere con chiarezza quello che voglio dire. Ma non baro e non ti preparo trappole; non c'è alcuna tentazione di imbrogliare.

F.: Ecco, è proprio così: per te non è una cosa seria: è un gioco. Quelli che imbrogliano, semplicemente non sanno cosa vuol dire "giocare"; trattano un gioco come se fosse una cosa seria.

P.: Ma è una cosa seria.

F.: No, non lo è...per te non lo è.

P.: Perché non voglio imbrogliare?

F.: Sì... anche per quello.

P.: Ma tu vuoi imbrogliare continuamente?

F.: No, naturalmente no.

P.: Allora?

F.: Oh, papà non capirai mai.

P.: Credo proprio di no".²

E con questo stile padre e figlia discutono su "ordine e disordine", sui "contorni delle cose", sul "cigno", sull'"istinto", sul "sacro", su "Dio"... Chi di noi non avrebbe amato l'intrigante gioco della logica avendo avuto un padre (o una madre!) così, un insegnante così, un amico adulto come Lewis Carroll (spesso ricordato da Bateson) che attraverso il narrare fantastico "costringe" la mente ad audacissime acrobazie. La pura logica è per lui un vero gioco..., e guai se non lo fosse! "Questo gioco (quello della logica, appunto, n.d.r.) ha un altro vantaggio, cioè che oltre a rappresentare una fonte continua di divertimento (essendo infinito il numero dei ragionamenti che si possono trattare con esso), risulterà anche moderatamente istruttivo per i giocatori: ma questo non è un gran danno, se potete divertirvi abbondantemente"³... forse, così, anche io e la scienza potremmo fare un po' di strada insieme...

Maschile-Femminile

ara amica, la Scienza ha avuto come committente il Potere. Lo scopo, l'ambizione è stato quello – fuori da ogni senso del limite – di trovare un metodo per controllare la natura. Da Bacone a Newton, passando per Cartesio, tutto è diventato prevedibile, meccanico, scontato¹. Dalle grandi leggi di funzionamento del cosmo all'interazione tra le particelle molecolari, dai meccanismi sociologici fino al nostro altrimenti opaco "Io", tutto è stato sezionato, indagato, ridotto ad un insieme di leggi e di meccanismi causa/effetto. E allora come capisco la tua – femminile – provocazione: "Dove comincia la scienza, lì finisco io"! E come negare la specularità esistente tra una concezione della maschilità tutta centrata sulla razionalità/oggettività/forza ed una scienza concepita come strumento (intrusivo) di controllo onnicomprensivo della realtà? Come negare la pesantezza – anch'essa maschile – con la quale questa concezione positivista e meccanicista della scienza ha sotterrato le precedenti sapienze, le millenarie culture, le molteplici descrizioni del cosmo che componevano la nostra diversità?

La scienza – questa scienza così maschile – si è alleata con il potere e si è fatta mito. Non più una descrizione della realtà, ma *L'Unica Grande Descrizione Possibile*. Non più una capacità di interrogarsi, ma la onnipotente necessità di trovare – comunque – delle risposte. Non più il fascino antropologico della figura del saggio, ma l'inquietante codificazione del ruolo dell'esperto. Ma adesso, cara amica, il mito sta crollando. Le idee, le gerarchie, gli stessi paradigmi epistemologici della scienza positivista e meccanicista sono oggetto di una critica radicale e stringente. Dalla marginalità cui erano stati relegati riemergono i concetti di caos, di disordine, di limitatezza, di complessità. La scienza con la quale dialoghiamo in questo scorcio di secolo ha rinunciato a definirsi oggettiva ed esaustiva per riprendere ad occuparsi di noi, dei nostri dubbi, delle nostre irrazionalità.

Cara amica, non puoi più dire di finire dove comincia la scienza. Da venti anni a questa parte, "ricercatori di tutte le discipline non rifuggono più dal caos e cominciano a percepire dal suo fondo vorticoso forme di rara bellezza. Quella stessa scienza segnata fin dalle sue origini dall'ossessione di scoprire leggi immutabili con le quali occupare i territori abbandonati dalla religione oggi appare impegnata a esplorare le conseguenze estreme di quel postulato anarchico... Per quanto ci si sforzi di controllare, in laboratorio, le condizioni dell'esperimento, il caos germoglia ovunque. L'irrazionalità diventa feconda per la ragione, così come quest'ultima spesso si manifesta come stranezza o assurdità. Dettagli trascurati per-

ché insignificanti o disprezzabili possono caotizzare i più diversi sistemi, mettendo in luce equilibri latenti..."².

Possiamo insomma verificare come la scienza – o meglio l'immagine mitica e infallibile che certa scienza ha voluto darsi – ha creato una frattura: da una parte quel riottoso procedere interdisciplinare, intuitivo, interrogativo, esperienziale che caratterizza tanto del nostro apprendere; dall'altra il disciplinato, sistematico, tassonomico, ultimativo, accademico e mitizzato "metodo scientifico" assunto a unico paradigma possibile della conoscenza. "La separazione tra scienze umane e scienze naturali è frutto della divisione del lavoro scientifico che si accompagna allo sviluppo della scienza moderna... Le scienze naturali sono mezze cieche: hanno rivoluzionato il mondo senza preoccuparsi di indagare a fondo i principi che lo reggono... D'altra parte le scienze umane e sociali sono mezze mute: ben attrezzate per cogliere lo scontento di una civiltà spinta innanzi a velocità strabiliante dalle scienze naturali, non dispongono però dei mezzi per governare questo processo... La specializzazione è necessaria, ma non dovrebbe essere ottenuta al prezzo di pensare e agire come se la realtà fosse scissa allo stesso modo in cui lo sono oggi le scienze socio-umane e le scienze naturali... Quella che potremmo definire una mente sistemico-pragmatica si potrebbe forse coltivare perfezionando, o magari mutando radicalmente, il modo di porsi degli attori scientifici nei riguardi delle relazioni tra scienze socio-umane e le scienze naturali"³. Ci spetta, cara amica, il ruolo educativo e pedagogico di aiutare a pensare (e a descrivere, a narrare) insieme l'ordine ed il disordine,⁴ il piccolo ed il grande, il razionale e l'irrazionale, il vicino ed il distante, il maschile ed il femminile... Non possiamo più nasconderci nel nostro essere razionali o irrazionali, scientifici o esperienziali. Ci spetta una nuova sintesi, una nuova esperienza che ripristini, da un punto di vista squisitamente pedagogico, l'inalienabile arte di porre domande per conoscere noi stessi e la nostra realtà. Occorre recuperare la capacità maieutica delle grandi narrazioni e del loro senso del limite. Occorre ridare confini alla scienza perché possa riprendere a parlarci invece che racchiudersi in laboratori/torri d'avorio da cui dialogare esclusivamente con il potere. "Per trovare qualcosa che corrisponda alla lezione offertaci dalla scienza contemporanea dobbiamo rivolgerci), a quel tipo di problemi epistemologici che già pensatori come Bhudda e Lao-tze hanno affrontato nel tentativo di armonizzare la nostra posizione di spettatori e attori al tempo del grande dramma dell'esistenza"⁵. ■

¹ Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976, p. 33.

² Idem, pp. 47-48.

³ Carrol, *Il gioco della logica*, Astrolabio, Roma 1969.

⁴ Vedi Rifkin J., *Entropia*, Mondadori, Milano 1982, pp. 29-40.

⁵ Lizcano E., *Un nuovo paradigma, Il pensiero eccentrico* n 4/91, Edizioni Volontà, p. 144

⁶ Gallino L., *L'incerta alleanza*, Einaudi, Torino 1992, pp. 5-9

⁷ Vedi Prigogine I., *Elogio dell'instabilità*, in: *Conoscenza e complessità*, AA.VV. Theoria, Roma 1990, pp. 13-26

⁸ Bohr N., *Teoria dell'atomo e conoscenza umana*, Boringhieri, Torino 1961, p. 395.

BEPPE, IL PROFESSORE SOLARE

nelle scuole medie di Fermignano

di GIANFRANCO ZAVALLONI



Educazione tecnica come educazione globale

Beppie Dini è un insegnante di Educazione Tecnica. Lavora nella Scuola Media da più di vent'anni. È professore di quella che un tempo era "applicazione tecnica", una disciplina eminentemente pratica e che oggi è in molte scuole esclusivamente teorica. Anzi in molte realtà si fa, sempre e solo sui libri, educazione alimentare. Ecco cosa ci racconta Beppe "provo ad operare sviluppando esperienze operative che completino il discorso teorico affrontato in classe, possibilmente arrivando alla realizzazione di modelli operativi i quali però siano funzionanti, sui quali i ragazzi non solo possono vedere realizzate le loro fa-

tiche, con loro maggiore soddisfazione, ma anche possono ritornare per misurare, calcolare, verificare e che rimangano come strumentazione a disposizione della scuola, dato l'esiguità dei finanziamenti tipico di tutte le scuole medie di primo grado".

Beppe Dini ha una grande passione per i temi dell'ecologia. "...Ho cercato di impostare una educazione tecnica orientata fin dalle prime classi verso lo studio, ovviamente sperimentale, di una educazione ecologica: la disciplina che insegno si adatta, per l'ecletticità degli argomenti che propone, a questo, attraverso le varie unità didattiche, non solo come contenuti, ma anche nei vari processi tecnologici presentati, e negli aspetti educativi particolari quali educazione alla salute,

protezione civile". Certamente ha influito prima di tutto la sua formazione di perito elettrotecnico. Nel 1976 poi ha frequentato un corso da erborista presso l'università di Urbino che lo ha aperto al vasto mondo delle piante e del loro uso. Inoltre è tutt'ora impegnato nello scoutismo, una attività educativa che gli permette anche di provare al di fuori della scuola le sue esperienze. C'è infine da aggiungere che è socio attivo del WWF e del nucleo guardie provinciali, dove si occupa in particolare delle problematiche legate alle acque e ovviamente di leggi ambientali.

Nella sua attività scolastica utilizza quando è possibile anche dei riferimenti alle leggi. Il suo intento non è certo quello di trasformare i ragazzi in avvocati o giuristi. "Il 53% di loro ab-

bandonerà le superiori (sono i dati italiani), quindi cerco di dare a loro quelle informazioni di base che possono permettere di aiutarli come futuri cittadini: si pensi soltanto alla L. 241/90, la legge sull'accesso agli atti amministrativi, ma anche a quelle energetiche, sulla sicurezza, ecc. .” Un pò quello che pensava e ha fatto don Milani con i ragazzi di Barbiana.

Continua a raccontare Beppe: “Con una classe seconda nel realizzare un opuscolo per il comune sui rifiuti e per il quale abbiamo scritto ai vari consorzi obbligatori previsti per legge, ci siamo accorti che le reticelle delle lampade a gas da campeggio nel mercato si trovavano di due tipi: radioattivo e non; abbiamo contattato il multizonale di Pesaro per l'accertamento della radioattività, scritto al Ministero della Sanità, alla rivista “Altroconsumo”, al dott. Lubrano. Abbiamo visto che la vecchia normativa che regolava la radioattività, del 1964, è stata cambiata proprio quando stavamo facendo quell'attività, un decreto legislativo sul quale abbiamo potuto vedere che alcune sostanze contenute nelle reticelle venivano classificate a “tossicità elevata”, da qui il nostro interessamento. Come si può notare quindi, è un modo di intervenire dinamico e aperto ad eventuali altre possibilità non previste.”

La scuola media di Fermignano sta divenendo un vero e proprio “Laboratorio ambientale” con in progetto la realizzazione di tante macchine energetiche: generatore a vento, digestore per biogas, un ecosistema stagno con la possibilità di variare la temperatura dell'acqua e di inserire tre diversi tipi di inquinanti per verificarne il comportamento.

L'esperienza della bici solare per capire come fare scuola in maniera concreta

Fra le esperienze fatte in questi anni con i ragazzi della media c'è quella affascinante della bici solare. L'obiettivo didattico era chiaro: saper valutare la convenienza o meno, dell'impiego di macchine che producono energia elettrica partendo da fonti energetiche di-

Il motore del duemila

Il motore del duemila sarà bello e lucente
sarà veloce e silenzioso,
sarà un motore delicato
di metallo prezioso,
avrà lo scarico calibrato
e un odore che non inquina;
lo potrà respirare un bambino o una bambina.
Ma secondo le nostre cognizioni
nessuno ancora sa dire
come può essere nella realtà
il ragazzo il ragazzo del duemila.
Questo perché nessuno lo sa
L'ipotesi è suggestiva, è anche urgente
ma seguendo questa prospettiva
oggi ne sappiamo poco o niente.
Noi sappiamo tutto del motore,
questo lucente motore del futuro,
questo motore del futuro,
ma non riusciamo a disegnare il cuore
di quel giovane uomo del futuro;
non sappiamo niente del ragazzo
che sarà fermo sull'uscio ad aspettare.
Dentro a quel vento dell'anno duemila
non lo sappiamo ancora immaginare.

Norisso - Dalla, Parole cantate.

verse dalle convenzionali, conoscere l'energia solare e i suoi possibili utilizzi, la differenza tra produzione termica ed elettrica dell'energia solare, le tecnologie delle celle fotovoltaiche e il loro funzionamento, ed infine il problema dell'accumulo di elettricità e le batterie di accumulatori.

Credo che meriti particolare attenzione il punto di vista metodologico, le modalità e le fasi con cui è stato realizzato il prodotto “bici solare”, uno strumento didattico a forte valenza educativa. La parte del motore elettrico, insieme ad altri accessori, proveniva da un rottamaio a causa di un allagamento subito dalla ditta produttrice. Un'altra ditta di progettazione aveva messo a disposizione una serie di pannelli fotovoltaici, che il vento aveva strappato dal tetto facendoli cadere a terra. Grazie all'aiuto di un papà (che ha fornito un camion) i ragazzi sono andati a prenderli per portarli a scuola. Hanno così approfondito l'idea del recupero, che i ragazzi avevano già conosciuto con le tre R di *recupero, riciclo, riuso*, e che è un concreto concet-



to ecologico. Smontati i pannelli fotovoltaici, riparati e riasssemblati, hanno ottenuto così dei moduli efficienti, di cui due per la bici, uno per il laboratorio e quattro per l'impianto di illuminazione dei cortili interni della scuola, che è stato poi realizzato. A questo punto mancava la bici.

È stata fornita gratuitamente da un rivenditore locale, così come le batterie di accumulatori, donate da un negozio di elettronica. L'idea di "coinvolgere anche il proprio territorio" è un altro aspetto importante del lavoro di Beppe e dei suoi ragazzi. Così, viste le modeste risorse finanziarie della scuola, la classe ha potuto costruire la bici solare a costo zero.

Visto che i due pannelli avevano una superficie di circa un metro quadro, sono stati installati in piano su un piccolo rimorchio che avevamo a disposizione. Mentre un gruppo di ragazzi si adoperava a questo, altri allievi realizzavano grafici e schemi attinenti alle energie che stavamo utilizzando (lo stesso gruppo, nella fase finale, preparerà articoli e schede didattiche per i

giornali e per i loro compagni) ed altri ancora realizzavano un gancio di traino, con movimenti nelle tre direzioni (alto-basso, destra-sinistra, rotazione su se stesso) utilizzando anche la saldatrice elettrica.

Sono passati quindi alla realizzazione dell'impianto elettrico mediante innesti tipo "faston" e con saldature dolci a stagno; le celle fotovoltaiche sono state collegate in parallelo direttamente agli accumulatori con l'aggiunta dei relativi fusibili di protezione. Al momento di verificare il funzionamento l'attesa era alta; e alta è stata la delusione quando il motore non è riuscito a partire.

Con caparbità è stato nuovamente smontato e si sono accorti che il calcio dell'acqua aveva incollato le spazzole del collettore non permettendo il contatto elettrico. Disincrostatò, ripulito, lubrificato e quindi rimontato il motore ha poi iniziato a funzionare e, col giusto potenziometro che permetteva il corretto funzionamento a tutte le velocità, la "bici solare" era pronta per il suo primo viaggio inaugurale.

Durante il primo percorso di 48 Km, per recarsi a Fano e partecipare al "Laboratorio nazionale: Fano la città dei bambini" in collaborazione con l'attività del WWF "La riconquista della mia città", è stata misurata la velocità media di 22 km/h con punte massime di 28 km/h. L'autonomia con presenza di sole ha garantito tutta la distanza per arrivare a Fano; successivamente in assenza di sole è stata di 20 km.

All'arrivo inoltre i ragazzi hanno potuto presentare questa loro realizzazione direttamente alla RAI regionale, spiegando come si è sviluppata ed i motivi dell'esperienza, un altro aspetto per allargare la loro esperienza. Questa è stata una opportunità di grande "rinforzo" pedagogico per i ragazzi. Per quanto riguarda le verifiche esse sono state svolte in tre momenti: — sulla teoria, —

in laboratorio sull'attività pratica, — direttamente sulla realizzazione.

Così commenta Dini la sua esperienza: *"In laboratorio ho semplicemente annotato come i ragazzi operavano: se usavano gli attrezzi giusti per le varie funzioni; se eseguivano correttamente e rispettando la successione delle varie fasi esecutive previste; se erano ordinati nell'usare i vari strumenti; se li rimettevano a posto a fine lezione; se sapevano superare le difficoltà esecutive che incontravano durante la realizzazione. Inoltre, con alcuni, si era concordato all'inizio della lezione il lavoro che avrebbero dovuto svolgere nel tempo a loro assegnato, ciò per favorire un loro maggior impegno nel laboratorio che si rivela, a volte, come un momento dispersivo e poco produttivo. Il raggiungimento, o meno, di quanto loro si erano prefissati serviva per discuterne e per puntualizzare.*

Per ultimo, ho messo i ragazzi di fronte alla bici solare completa, chiedendo loro di ricavare o misurare parametri elettrici, cose che avevo già proposto in fase di preparazione e annotavo come riuscivano a rispondere alle mie richieste. L'esperienza sotto l'aspetto formativo, ha offerto agli alunni la possibilità di valutare il problema energetico in una visione generale, cogliendo gli aspetti positivi e negativi dell'utilizzo delle varie "macchine" deputate alla produzione di energia elettrica sulla quale fra l'altro hanno potuto operare direttamente.

Si sono resi conto, ad esempio, che l'utilizzo delle energie rinnovabili, "pulite", è possibile, ma il loro impiego è ancora lontano da un uso diffuso; che l'utilizzo di queste energie stimola il fare creativo, l'inventiva, superando l'atteggiamento passivo di solo fruitori dell'interruttore acceso-spento; che ancora siamo indietro nello studio dello sfruttamento della energia solare. Comunque quello che è importante, è che abbiano incominciato a trattare queste forme energetiche, alle quali probabilmente le generazioni future dovranno sempre più rivolgersi. Un bell'esempio di scuola. No??

ALCUNE ALTRE ATTIVITÀ SU CUI HA LAVORATO DINI, NELLA SCUOLA DI FERMIGNANO, IN QUESTI ANNI

- scelte di consumo, scelte di giustizia e lo sfruttamento internazionale
- i generatori a vento del monte Catria
- scaldare l'acqua dei bagni di tipo solare
- il fanale d'auto, usato come micropannello solare
- la cucina solare con la parabola usata di una sala operatoria,
- la campagna internazionale contro le mine antiuomo

Per avere documentazioni o per contattare la scuola scrivere a: Scuola Media Statale D. Bramante - Via Carducci 2 - 61033 Fermignano PS.

Dini Beppe
Via san Bernardino 29
61048 Sant'Angelo in Vado PS

Tecnologie Appropriate
c.p. 78 Cesena 5 - 47023 Cesena (FO)
zavalloni@iol.it

EDUCAZIONE E FUTURO

Le paure e le speranze de giovani

a cura di ALESSIO SURIAN

Il *World Yearbook of Education* è una pubblicazione annuale coordinata da David Coulby (Università di Bath) e Crispin Jones (Università di Londra) per la Kogan Page. Fin dal 1984 si è segnalata con monografie che raccolgono vari contributi e punti di vista su temi di attualità educativa, dalla valutazione all'educazione interculturale. Il volume del 1998 è curato da David Hicks (Università di Bath) e Richard Slaughter (Future Study Centre, Melbourne) e, pur presentando un ampio spettro di ricerche specializzate, non dà per scontata la familiarità del lettore con questi temi. Raccoglie ben venti articoli che affrontano tre nodi: i fondamenti dell'educazione ai futuri; esperienze di educazione ai futuri; educare ad un futuro sostenibile. I lavori anglosassoni di "futures education" (educazione ai futuri) nascono da una semplice constatazione: uno dei compiti fondamentali dell'educazione è quello di preparare gli alunni ad affrontare il loro futuro e

tuttavia lo studio del futuro è fra gli argomenti che il sistema scolastico generalmente ignora. Alcune esperienze in questo ambito nascono dalla necessità di superare un approccio frammentario e nozionistico riguardo alle tematiche proprie dell'educazione alla mondialità (pace, ambiente, sviluppo, diritti). Una citazione di John Huckle riassume bene lo spirito generale del volume: "Se non vogliamo sopraffare gli alunni con i problemi del mondo dovremmo cercare di insegnare con spirito ottimista... integrare nei curricula storie positive riguardo alle tematiche ambientali e sociali e sviluppare la consapevolezza sulle fonti di speranza". Questa rubrica ha già presentato i risultati di alcune ricerche in quest'ambito nel numero di CEM/Mondialità di Novembre 1996, con particolare attenzione a come i giovani percepiscono il futuro. Nell'edizione del 1998 del *World Yearbook of Education*, Frank Hutchinson (Università di Western Sydney) è autore di un articolo che riprende il tema delle pau-

re e delle speranze dei giovani riguardo al futuro, mettendo a confronto diverse ricerche recenti. L'autore sottolinea come l'immagine che i giovani hanno del futuro ne influenza aspirazioni e scelte da cittadini adulti e riassume gli studi recenti sugli atteggiamenti riguardo al futuro in tre categorie principali.

L'autore critica l'utilizzo di visioni catastrofiche in ambito educativo, ma mette anche in guardia dal pericolo opposto, quello di tentare di restituire agli alunni un'idea "abbellita" della realtà. Il vantaggio del concettualizzare i sentimenti riguardo al futuro nelle catego-





Posizioni riguardo al XXI secolo	Relative caratteristiche motivazionali
Senza speranza	Bassa stima di sé; sentimento di inutilità; impoverimento della creatività riguardo alle alternative in ambito sociale; fuga; la violenza si ritorce contro se stessi o contro gli altri.
Speranza passiva	Blando ottimismo; idealizzazione delle soluzioni tecnologiche; educazione di tipo riduzionista per un adeguamento al ☐ future shock ☐
Speranza attiva	Capacità di previsione; abilità socialmente utili; educazione appropriata per facilitare l'integrazione della sfera personale, politica e planetaria.

Education 1998. In Listening to Non-Western Perspectives (Ascoltare prospettive non occidentali), Sohail Inayatullah (Università di Queensland, Brisbane) sottolinea come l'ascesa dell'occidente e del capitalismo sulla scena mondiale abbiano significato una trasformazione dell'ideale di perfezione: da processo morale a raggiungimento del benessere economico. Come può l'occidente ascoltare punti di vista non occidentali quando la sua struttura temporale non ammette altri modi di concepire il tempo? Come può ascoltare mentre considera la morte, il futuro del futuro, come una battaglia esterna (e non come una danza interiore o come un legame con gli antenati e la natura)? Sono alcune delle domande poste da Inayatullah. Che ci ricorda che per molte parti del mondo l'avvento del XXI secolo è un "non-evento". Per chi fa riferimento a Confucio pensare al futuro non corrisponde al terzo millennio, ma all'idea di generazioni future. Per i cinesi il 1998 è l'anno della tigre e non "due anni al 2000". I musulmani contano gli anni a partire dall'*egira*, la fuga di Maometto dalla Mecca a Medina. In varie tradizioni indiane il tempo è ciclico, con la speranza che l'umanità stia finalmente lasciandosi alle spalle il peggio dell'era del ferro per entrare nella *satya yuga* o *ananda yuga*, l'era dell'oro o della benedizione. Insieme a Johan Galtung, Inayatullah ha sviluppato alcune delle sue ricerche in direzione della "macro-storia" (*Macrohistory and Macrohistorians*, Praeger, New York, 1997). Per dare un'idea del divario fra la concezione occidentale del futuro e altre prospettive culturali, Inayatullah riporta le speranze riguardo

al futuro dello storico di Calcutta P.R. Sarkar che definisce la razionalità sia in termini di spiritualità, sia di giustizia sociale. Sarkar si augura che a un futuro più giusto possano contribuire movimenti sociali che abbiano le seguenti caratteristiche:

- ▀ *pro-terzo mondo*, dalla parte degli oppressi, pur considerando in termini umanistici gli oppressori
- ▀ *tantrici*, attenti a rinvigorire la parte mistica della cultura e non necessariamente l'immediata efficienza
- ▀ *integrativi*, capaci di lavorare su più temi contemporaneamente e non solo sull'argomento del giorno
- ▀ *con una visione a lungo, lungo termine*, pensando a centinaia di anni
- ▀ *attenti al potere*, non limitati allo sviluppo delle organizzazioni, ma anche allo sviluppo di capacità di leadership, evitando le tendenze burocratiche
- ▀ *transnazionali*, non preoccupati solo degli stati nazionali e del proprio potere, ma consapevoli che esistono quattro tipi di potere - del lavoro, militare, intellettuale, economico - e che la vera sfida è sviluppare un processo che sappia creare un quinto potere in grado di equilibrare queste forze.

Per Sarkar la storia è un ciclico avvicinarsi di ere in cui di volta in volta prevale il potere dei lavoratori, dei guerrieri, degli intellettuali, dei mercanti. Le metafore sul futuro sono più volte riprese nel volume, anche come indicatori delle speranze e dei timori connessi al domani: dal fiume che scorre al veicolo guidato da un conducente cieco, dalla palma che offre noci di cocco al gioco dei dadi. Quello che vale la

rie qui riportate è, secondo Hutchinson, quello di mettere in evidenza il tipo di motivazione che accompagna visioni più o meno ottimiste riguardo al domani. Un modo, raccomanda l'autore, per sviluppare strumenti di ascolto nei confronti delle idee degli alunni stessi, per pensare l'educazione "come se il punto di vista dei giovani contasse".

Immagini del futuro e prospettive non occidentali

Anche l'ascolto di tipo interculturale trova spazio nel *World Yearbook of*

pena ricordare è che l'immagine che i giovani hanno del futuro ne condiziona aspirazioni e comportamenti. C'è spazio per modelli positivi e fonti di speranza in queste immagini?

Fonti di speranza

In ambito educativo vari autori identificano nella dicotomia futuri probabili-futuri preferibili uno degli assi su cui incoraggiare la creatività ed il pensiero critico degli studenti. Sia Hicks, sia Hutchinson si rifanno in parte ai lavori di educazione alla pace della ricercatrice statunitense Elise Boulding che parte da un concetto positivo degli atteggiamenti dei giovani riguardo il mondo in cui vivono: "In genere le ragioni degli adulti confermano oggi un mondo piuttosto violento, ingiusto e sempre più inquinato. Ammettere la partecipazione dei bambini nel pensare, sognare e progettare la società mentre sono ancora liberi di basarsi sulle proprie conoscenze riguardo al mondo, che sono di tipo esperienziale, aiuterebbe a rendere l'ordine sociale degli adulti più malleabile, più aperto a sviluppi nuovi e più umani...". In particolare, Boulding ha esperienze concrete nell'aiutare i gruppi a mettere a fuoco "futuri preferibili". Le sue attività si sono svolte soprattutto negli Stati Uniti e includono esercizi in cui i gruppi vengono incoraggiati a visualizzare e quindi a riportare su manifesti gli elementi chiave che corrispondono ai propri desideri riguardo al futuro. Nel corso degli anni Boulding ha raccolto le immagini emerse nel corso di questi laboratori e le ha raggruppate in dieci aree principali. David Hicks ha replicato alcune di queste ricerche con studenti universitari nel Regno Unito ed ha individuato dodici aree principali, sette delle quali corrispondono a quelle della Boulding (giustizia, comunità, cibo, trasporti, pace, verde, convivialità). I risultati sono stati riassunti da Hicks nel 1996, ordinati secondo la frequenza con cui appaiono nelle visualizzazioni degli studenti.

Hicks ha sviluppato queste ricerche individuando nella nozione di speranza uno degli elementi chiave per educare ai futuri. In particolare, l'autore ha riscontrato che il concetto di speranza, la

1. Verde	79%	aria e acqua pulite, alberi, piante, animali
2. Convivialità	74%	rapporti di cooperazione, rilassati, felici
3. Trasporti	55%	no a automobili e inquinamento, spazio a bici e trasporti pubblici
4. Pace	53%	venir meno dei conflitti violenti, sicurezza, armonia globale
5. Equità	38%	no alla povertà, parti uguali per tutti, no alla fame
6. Giustizia	36%	pari diritti per le persone, rispetto per il pianeta, no alla discriminazione
7. Comunità	36%	accento sulle dimensioni locali, piccolo, amichevole, sul senso di comunità
8. Educazione	30%	per tutti, lungo tutta la vita, di tipo olistico, centrata sulla comunità
9. Energia	26%	meno consumi, utilizzo di risorse/energie pulite e rinnovabili
10. Lavoro	23%	per tutti, che dia soddisfazione, condiviso, orari ridotti
11. Salute	19%	migliore sanità, medicine alternative, maggiore aspettativa di vita
12. Cibo	15%	coltivazioni organiche, produzione locale, dieta bilanciata

tradizione del pensiero utopico e la capacità narrativa sono alla radice del lavoro di pedagogisti che hanno a cuore l'educazione alla mondialità. Basti ricordare Paulo Freire in "Pedagogia della speranza": "Non concepisco l'esistenza umana, e la lotta necessaria a migliorarla, senza sogni e speranze. La speranza è un bisogno ontologico. Essere senza speranza non è che speranza che ha perso l'orientamento e diventa una distorsione di quel bisogno ontologico... Ne consegue il bisogno di un'educazione nella speranza". Gli fa eco il pedagogista inglese Robin Richardson: "Noi abbiamo bisogno di storie, di miti e fiabe così come di racconti di avvenimenti realmente accaduti. Ne abbiamo bisogno per tenere insieme gli inizi, le parti centrali e le fini delle nostre vite. Senza narrazioni non c'è speranza: perdere le storie è perdere la speranza".

A partire da queste considerazioni, David Hicks ha cominciato da qualche anno a lavorare su ciò che genera speranza nell'era postmoderna ed ha identificato nove elementi chiave proprio a partire dalle esperienze e di diversi educatori alla mondialità.

Il mondo naturale: fonte di bellezza, meraviglia e ispirazione, capace di rigenerarsi e di ridare vigore al cuore e alla mente.

La vita di altre persone: il modo in cui sia persone comuni, sia persone straordinarie riescono a superare con dignità le situazioni difficili della vita

Lotte collettive: i gruppi sia del passato, sia del presente che hanno lottato per ottenere la qualità e la giustizia che ritengono gli spetti.

Visionari: le persone capaci di offrire visioni di una terra trasformata e che in vari modi lavorano perché ciò accada.

Fede: può essere sia spirituale, sia politica e offre un quadro di riferimento sia quando le cose vanno bene, sia quando vanno male.

Concetto di sé: essere consapevoli del proprio valore, a proprio agio nella propria identità, elementi che portano a un senso di essere in relazione con gli altri e di appartenenza.

Creatività umana: l'ammirazione suscitata da musica, poesia e dalle arti, elemento essenziale della condizione umana.

Colleghi: al lavoro e a casa, coloro che offrono ispirazione attraverso le loro azioni e incoraggiamento con le loro parole.

Relazioni: l'essere amato da parte di partner, amici e familiari, elemento che ci fa crescere e ci sostiene nel corso della vita.

Per approfondimenti

Il *World Yearbook of Education* 1998 è distribuito da Kogan Page, 120 Pentonville Road, London N1 9BR (Tel. 0044 171 278 0433, Fax 0044 171 837 6348) al (non modico) prezzo di 37,50 sterline. In italiano vanno segnalate almeno due pubblicazioni recenti su educazione e futuro che raccolgono schede e suggerimenti concreti di lavoro per la scuola:

— Anna Maria De Chiara e Laura Galletti, *Io e il futuro*, due volumi, Liguori, Napoli 1994

— Daniele Novara e Patrizia Londero, *Scegliere la pace - Educazione al futuro*, EGA, Torino 1996.

Global express

da un'idea originale di DEP e PANOS, Gran Bretagna

"Per una multinazionale che produce in paesi dove la possibilità di intervento è limitata è molto difficile andare oltre i controlli normali". Così Toscani liquida i sensi di colpa per i "baby-operai" che Riccardo Orizio (Corriere della Sera, 13 Ottobre 1998) imputa alle produzioni turche di pantaloni Benetton. Quindici anni di campagne United Colors a responsabilità limitata.

Diritti e lavoro minorile

CEM Mondialità ha già parlato del lavoro minorile quest'anno nel numero di giugno-luglio (pag. 40-44). Ne torna a parlare oggi invitando a confrontare gli spunti offerti da questo numero di Global Express con lo spazio che la stampa sta dando al passo falso di Benetton in Turchia e che darà a due ricorrenze: 10 Dicembre 1998: cinquantesimo anniversario della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo; Gennaio 1999: ad un anno dall'avvio della Global March, la marcia globale che ha portato lo scorso maggio anche in Italia le istanze di giustizia dei bambini lavoratori. In queste pagine proponiamo in forma di scheda alcune notizie utili a contestualizzare le celebrazioni riguardo ai diritti umani alla luce degli impegni presi in questi mesi sul tema dei bambini lavoratori. Vengono segnalati materiali utili all'approfondimento e esempi di comportamento di cittadinanza attiva che possono stimolare la discussione su quali siano le nostre

responsabilità ed i gesti a nostra disposizione su questi temi. Ci si riferisce qui spesso al lavoro minorile come ad un problema del Sud del mondo. Con modalità diverse investe invece anche il Nord ed il nostro paese in particolare. A maggior ragione vanno quindi introdotti questi argomenti in ambito educativo con la sensibilità necessaria a non mettere in difficoltà chi magari vive il problema in prima persona.

Lavoro minorile in Occidente

A Birmingham il 43% dei ragazzi fra i dieci e i sedici anni svolge lavori espressamente proibiti dalla legge. Il 75% dei ragazzi che lavorano è assunto illegalmente. Negli Stati Uniti il 20% dei ragazzi di 15 anni lavora in condizioni non ammesse dalla legge.

(P. Sutcliff, *An Evil Unbearable to the Human Hearth*, "World of Work" nr.4, 1993, citato in "Sulla pelle dei bambini" CNMS, EMI, Bologna, 1994)



Nella sola provincia di Reggio Calabria i giovani sotto i 14 anni impiegati stabilmente in agricoltura sono almeno 15.000 (...) Ho fondati motivi per ritenere che la metà delle (50.000) aziende agricole impiega almeno un ragazzo che ha meno di 14 anni. Essi non sono addetti solo alla raccolta dei prodotti, ma anche alla cura degli animali e a tanti altri lavoretti affidati ai garzoni.

(Demetrio Costantino, segretario della Confederazione Coltivatori di Reggio Calabria)

1. Diritti dei minori e accordi internazionali

La convenzione 138 dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro, organismo delle Nazioni Unite, sull'età minima lavorativa afferma: "(stralci) L'età minima di ammissione al lavoro non può essere inferiore all'età prevista per il completamento della scuola dell'obbligo e in ogni caso non deve essere inferiore ai 15 anni.

In deroga, i paesi con un'economia e strutture scolastiche insufficientemente sviluppate possono fissare l'età minima di avvio al lavoro a 14 anni, previa consultazione con le organizzazioni dei lavoratori e degli imprenditori.

L'età minima per l'ammissione a qualunque tipo di impiego o lavoro che per sua natura o per le circostanze in cui è svolto può danneggiare la salute, l'incolumità o la morale dei giovani non deve essere inferiore ai 18 anni.

In deroga, le autorità nazionali possono abbassare a 16 anni l'età di svolgimento del lavoro a rischio a condizione che la salute, l'incolumità e la morale dei giovani siano pienamente protette.

L'OIL affronta il **problema del lavoro minorile su tre piani diversi**: con la **definizione delle norme**, con il **regolare lavoro dell'Organizzazione** e con il **programma IPEC** finanziato dai donatori. Nel biennio 1998-99 verrà lanciato un Piano d'azione speciale contro le forme estreme di lavoro mino-



re. Importanti conferenze internazionali tenutesi su iniziativa dei governi, hanno contribuito a concentrare l'attenzione sulla questione. Tra queste figurano un Congresso mondiale sullo sfruttamento sessuale dei bambini a fini commerciali, tenutosi a Stoccolma nell'agosto 1996; una Conferenza ad Amsterdam nel febbraio 1997 ed una Conferenza tenutasi ad Oslo nell'ottobre 1997. Le ultime due hanno visto la partecipazione indipendente di rappresentanti degli imprenditori e dei lavoratori.

La sfida immediata è di trovare modi di intervenire rapidamente per eliminare le forme più intollerabili di lavoro minorile. In questo caso, nessun periodo di eliminazione graduale è accettabile. Anche se i periodi di transizione fossero di breve durata, ammettendo così che bambini giovanissimi o quelli

in occupazioni pericolose possano lavorare, si pregiudicherebbe seriamente la salute, la moralità e le possibilità d'istruzione dei ragazzi interessati.

Circa il 70% di un totale di 600 progetti che l'IPEC portava avanti nel 1997 miravano all'eliminazione delle forme più intollerabili di lavoro minorile.

2. Le richieste della Global March

A quasi un anno dall'avvio della Global March dei bambini lavoratori, riprendiamo le proposte principali di quest'iniziativa.

1 - Mobilitazione dell'opinione pubblica per lottare contro le ingiustizie sociali che obbligano i bambini a lavorare. Far conoscere le ingiustizie sociali (discriminazione delle donne e delle minoranze, distribuzione iniqua della terra e delle risorse economiche, sottoccupazione, disoccupazione e trattamento iniquo dei lavoratori adulti...) e le ingiustizie nei rapporti internazionali (il peso enorme del debito estero che grava sui paesi del Sud, gli effetti perversi della globalizzazione e dell'imposizione di programmi di aggiustamento strutturale...) che obbligano i bambini a lavorare per vivere.

2 - Eliminazione immediata delle forme più intollerabili di lavoro infantile. Adottare tutte le misure necessarie per eliminare immediatamente: il lavoro in condizioni di schiavitù o forzato, il lavoro pericoloso o dannoso, l'uso dei bambini negli eserciti, nella prostituzione, nella pornografia e nel traffico di stupefacenti. Sottolineare inoltre la necessità di rafforzare i meccanismi di protezione permanente a livello locale e nazionale per garantire i bambini in situazioni a rischio.

3 - Riabilitazione e reintegrazione sociale dei bambini lavoratori. I bambini liberati saranno i destinatari di programmi di riabilitazione, istruzione e sviluppo, necessari ad assicurare il passaggio ad un'infanzia serena; per rag-

giungere questo obiettivo è necessario offrire alle famiglie alternative sostenibili, rompendo così il ciclo della povertà e dello sfruttamento. Si sollecita la necessaria dotazione di fondi per i programmi di riabilitazione, da gestire con la partecipazione delle famiglie.

4 - Massimo stanziamento di risorse nazionali e internazionali per garantire l'istruzione a tutti i bambini e le bambine del mondo. Chiedere che vengano destinate risorse a livello locale, nazionale e internazionale a favore di un'istruzione gratuita ed obbligatoria, accessibile a tutte le bambine e i bambini del mondo. Insistere affinché le Autorità a tutti i livelli diano priorità all'istruzione e le Agenzie Internazionali, le Banche di sviluppo e gli Stati donatori forniscano l'appoggio finanziario necessario. Si potranno ottenere ulteriori fondi per gli investimenti sociali, in particolare nel campo dell'istruzione, da una decisa riduzione del debito estero in molti paesi.

5 - Ratifica e applicazione da parte degli Stati delle leggi esistenti e delle Convenzioni sul lavoro infantile. Chiedere che gli Stati tengano fede agli impegni

presi, con riferimento alle leggi costituzionali, a quelle nazionali e alle dichiarazioni internazionali, e che la maggior quantità possibile di risorse sia dedicata all'attuazione di interventi immediati. Inoltre, chiedere all'OIL di premere sugli Stati aderenti e di monitorarne le azioni, in collaborazione con i movimenti dei lavoratori e altre organismi competenti, come le ONG, anche coinvolgendo i bambini stessi e le loro famiglie. All'OIL viene anche richiesto di consultare tutti questi soggetti già nella fase preparatoria della nuova Convenzione.

6 - Promozione di azioni concrete da parte di imprenditori e consumatori. Sollecitare gli imprenditori a sostituire i bambini con gli adulti, riconoscendo a questi ultimi salari dignitosi e condizioni di lavoro giuste, con l'applicazione di misure transitorie per garantire la sicurezza e il benessere dei bambini. Promuovere, inoltre, tra i consumatori l'acquisto di prodotti ottenuti senza il ricorso allo sfruttamento infantile ma, nel contempo, con un trattamento equo degli adulti.

3. L'impegno del Governo Italiano e del Ministero della Pubblica Istruzione

Dal testo della Carta di Intenti contro il lavoro minorile firmata il 16/04/98 a Palazzo Chigi da governo, imprenditori e sindacati.

"Il Ministero della Pubblica istruzione assume l'impegno delle seguenti specifiche azioni, nell'immediato e a partire dall'anno scolastico 1998/99: promuovere per insegnanti e dirigenti iniziative di formazione sulle problematiche del disagio e dell'abbandono scolastico che aiutino a ripensare i contenuti, i metodi, l'organizzazione della didattica, in relazione ai bisogni profondi dell'infanzia e dell'adolescenza; introdurre attività aggiuntive in grado di interessare gli alunni, aiutando quelli maggiormente in difficoltà a superare il senso di estraneità e di dolore che spesso caratterizza la loro esperienza scolastica, predisponendoli all'insuccesso, alla svalutazione di sé, all'abbandono definitivo; prevedere forme flessibili di rientro a scuola nei casi di lavoro minorile; gestire l'anagrafe scolastica e il monitoraggio delle frequenze in modo che vengano segnalati con tempestività non solo gli ab-



bandoni, ma le situazioni a rischio, così da consentire, in accordo con altri soggetti istituzionali e del privato sociale, opportuni interventi anche preventivi; aprire la scuola alla cultura del lavoro, rendendo il lavoro una componente dell'esperienza formativa, offrendo ai giovani informazioni sulle opportunità professionali che si potranno presentare loro. Le imprese possono essere chiamate a partecipare a questo processo di indirizzo mediante esperienze lavorative infra-scolastiche e stage formativi, strumenti utili a mettere in contatto il giovane con il mondo del lavoro. La scuola e le organizzazioni datoriali potranno identificare "percorsi di conoscenza" da proporre alle imprese che aderiranno a questo programma. coinvolgere le famiglie, anche attraverso la formazione dei genitori, favorendo la crescita di consapevolezza dei problemi, la partecipazione alla vita della scuola, l'assunzione di responsabilità anche nella vigilanza; prevedere "contratti" con le famiglie degli alunni in situazione di abbandono scolastico, con forme di incentivi/sanzioni volte a favorire il rientro a scuola degli alunni non più frequentanti; aiutare e sostenere le famiglie".



4. Materiali didattici e per l'approfondimento

Video distribuiti da Amnesty International:

Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, Amnesty International-Rebok Foundation, 1988. I trenta articoli della Dichiarazione Universale vengono illustrati da disegnatori di vari paesi del mondo. - Amnesty International-Sezione Italiana, Via Giovan Battista De Rossi 10 - 00161 ROMA Tel. 06 4490 (info@amnesty.it).

Video distribuiti dal Cem:

Bambini in minore. Lo sfruttamento del lavoro minorile, Oltrema-refilm, 15'. I figli che nascono lungo il Rio delle Amazzoni mancano di istruzione e svolgono lavori pesanti o sono costretti a seguire i genitori, anch'essi sfruttati e cacciati dalle proprie terre.

Alam e la sua lampada, Oltrema-refilm, 18'. Alam aveva 12 anni. Per raggiungere la scuola del suo villaggio - in Bangladesh - doveva percorrere ogni mattina diversi chilometri a piedi scalzi... Ma un giorno Alam fu costretto a prendere la strada dei campi. Era arrivato per lui il momento di essere utile alla famiglia. - CEM, Via Piamarta 9, 25121 Brescia. Tel. 030 3772780.

Video distribuiti dall'Unicef:

Domani finiremo, UNICEF 1995, 30'. Il problema del lavoro minorile visto attraverso la storia di una bambina nepalese e delle sue amiche, sfruttate in una fabbrica di tappeti. In un flashback una bambina rivive la sua esperienza di schiava-prostituta in India.

La condizione dell'infanzia nel mondo/Il lavoro minorile, UNICEF 1997, 25'. Il problema del lavoro minorile nel mondo, al centro del rapporto UNICEF 1997 sulla condizione dell'infanzia, presentato attraverso interviste realizzate in India, Bangladesh, Senegal e altri paesi. Le storie

dei bambini sfruttati sono affiancate da documentazione sui progetti di recupero, le iniziative scolastiche e la mobilitazione sociale per impedire lo sfruttamento.

Contro lo sfruttamento dei minori, UNICEF 1997, 10' 41". Materiale documentario e interviste, realizzato in occasione della recente Conferenza di Oslo sullo sfruttamento del lavoro minorile. Il filmato, prevalentemente basato su immagini e musiche, non è editato in italiano.

4 spot istituzionali, UNICEF 1997, 1' per 4, realizzati dalla Bates International in forma di telegiornale gestito dai bambini (diritto all'istruzione; diritto alla salute; diritto alla pace).

3 spot, UNICEF 1997, 30" per 3, sul lavoro minorile. UNICEF Comitato Italiano, via Ippolito Nievo 61, 00153 Roma, tel. 06/588971

Ipertesto, dal sito web di CEM:

Iqbal Masih, ipertesto prodotto dal laboratorio "Video data in media digitata", condotto da Gianni Caligaris durante il 36 Convegno Nazionale CEM - reperibile all'indirizzo Internet: www.saveriani.bs.it/cem/Pubblicazioni/convegni.htm

Pubblicazioni e approfondimenti:

Sulla pelle dei bambini - Il loro sfruttamento e le nostre complicità, a cura del Centro Nuovo Modello di sviluppo, EMI, Bologna, 1994 (Terza ristampa, maggio 1998). *Iqbal aveva 150 milioni di fratelli - Il lavoro infantile nel mondo: la realtà, le cause e le proposte* di Mani Tese Dossier richiedibile presso Mani Tese, via Cavenaghi 4, 20149 Milano, tel. 02-48008617, disponibile anche al sito Internet www.citinv.it/associazioni/MANITESE/bambini.htm. *Una marcia a fianco dei piccoli schiavi*, di Maria De Marco, articolo disponibile presso il sito web di la Repubblica, www.repubblica.it/online/volontariato/marcia/marcia/marcia.html con collegamenti ad iniziative internazionali e di Mani Tese, Unicef, Mondodomani, Cgil.

5. Attività. Gioco di ruoli:

“Lavoro minorile: va proibito?” - Il lavoro minorile è una realtà diffusa in molti paesi. In India costituisce un'importante fonte di reddito. Sarebbe possibile farne a meno? Ritagliate le descrizioni dei seguenti ruoli e distribuiteli a sei individui/gruppi che ne assumano i punti di vista intavolando una discussione sui pro e i contro e sulle eventuali misure che possono limitare o eliminare il lavoro minorile in un paese come l'India. In fase di valutazione del gioco può essere utile riportare i punti di vista incontrati alla realtà del lavoro minorile in Italia. E in India cosa si sta facendo? “Sulla pelle dei bambini” presenta a pag. 138 l'esperienza di Kailash Satyarthi che ha liberato in dieci anni circa 6.000 bambini.

Proprietario di un laboratorio di tappeti - Secondo te i bambini sono i migliori lavoratori in questo settore. Hanno dita sottili e occhi buoni. Non c'è bisogno di pagarli molto e questo permette buoni guadagni. La legge permette di tessere “all'interno della famiglia” e quindi puoi fare semplicemente finta che i bambini siano tuoi parenti. E poi non protestano – hanno bisogno di lavorare e ci sono moltissimi altri bambini che sono pronti a sostituirli.

Genitore - La tua famiglia ha bisogno del denaro che tuo figlio guadagna. Per te è difficile trovare un lavoro che paghi bene, dal momento che non hai imparato a leggere e scrivere. In ogni caso molte imprese locali preferiscono non assumere adulti. Sai che il lavoro che fa tuo figlio è veramente duro per un bambino, ma lo ritieni un male necessario. Hai già sentito proporre l'abolizione del lavoro minorile, ma come farebbero a sopravvivere le famiglie come la tua senza il lavoro minorile? Casamai bisognerebbe cominciare a combattere la disoccupazione degli adulti.

Funzionario del governo indiano - Per la legge indiana è illegale il lavoro di bambini di meno di 14 anni in fabbriche e laboratori. Sai, però, che è una pratica diffusa. Potresti impuntarti sul rispetto della leg-

ge, ma il problema non si risolverà, cambierà forse di aspetto. La priorità rimane comunque mantenere bassi i prezzi della produzione e restare competitivi. È preferibile il lavoro dei bambini nei laboratori e nelle fabbriche di tappeti che vederli rimediare lavoretti per strada. In fondo aiuta le famiglie ad avere un tetto sopra la testa. E poi quanti bambini lavorano anche in Europa e in Nord America!

Bambino lavoratore - Produrre tappeti è un lavoro duro e pagato male. Devi stare in un ambiente caldo, buio e polveroso ed è facile farsi del male. Vieni punito se non lavori bene. Sei qui da quando avevi sette anni e ormai odi questo lavoro. Sai che i tuoi genitori hanno bisogno dei soldi che guadagni con questo lavoro, ma in cuor tuo vorresti che ti mandassero a scuola. Ti piacerebbe che ci fosse un modo per migliorare le condizioni di vita della tua famiglia e di tutti i bambini che come te stanno già lavorando.

Attivista per i diritti umani - Tu e la tua organizzazione vi opponete fermamente allo sfruttamento dei bambini anche se vi rendete conto che certi bambini hanno bisogno di lavorare. Ma sapete che il lavoro minorile avviene sempre a scapito dell'istruzione e che il lavoro in fabbrica in particolare ha effetti molto nocivi. Assumere degli adulti costerebbe di più, ma a lungo termine porterebbe maggiori benefici al paese. Ti batti per introdurre una speciale etichetta che renda riconoscibili a chi li acquista i tappeti prodotti senza ricorrere al lavoro minorile.

Deputato al Parlamento italiano - Sei convinto che i lavoratori italiani non dovrebbero rischiare di perdere il proprio impiego perché altri paesi si rendono più competitivi ricorrendo a pratiche scorrette e spesso immorali come il lavoro minorile. Sei convinto che con un'adeguata campagna di informazione anche i consumatori italiani si asterebbero dal comprare beni prodotti con il lavoro minorile. Sei favorevole alla messa al bando dall'Italia di tutti i beni prodotti facendo ricorso a lavoro minorile.

CAMPAGNE

Che fare? Il PALLONE EQUO, per esempio

In occasione dei recenti mondiali di calcio i negozi del commercio equo e solidale hanno promosso l'acquisto di “palloni equi”, prodotti per esempio dall'azienda Talon Sport. La Talon Sport è un'azienda pakistana con sede a Sialkot, con una profonda e lunga esperienza lavorativa, che aveva già firmato contratti su commissione che prevedevano il rispetto di standard sociali minimi. Talon Sport si è impegnata al rispetto dei criteri operativi stabiliti con Fair Trade e.v. e TransFair per quanto concerne l'impatto della sua produzione, adeguando tutto gli standards con l'andamento degli ordinativi in condizioni di commercio equo. Insomma: garantire un salario dignitoso agli adulti per evitare ai bambini l'onere di questo tipo di lavori. Attualmente gli ordinativi di Palloni “Equi” dall'Europa rappresentano circa 55.000 giorni/lavoro in condizioni “Equosolidali”, cifra destinata ad aumentare e stabilizzarsi, sulla base della nostra capacità di trovare nel Nord del mondo interlocutori sensibili e disponibili. (informazioni riprese dalla pagina web dell'Associazione Botteghe del Mondo).

NB. Questo articolo è disponibile in versione più completa presso il sito web del CEM, all'indirizzo www.saveriani.bs.it/cem/Rivista/globalexpress. Comprende il testo integrale della petizione popolare a norma dell'art. 50 della Costituzione Italiana sulla richiesta di una legge che istituisca un'Autorità Garante della qualità sociale dei prodotti e che obblighi le imprese a fornire informazioni su prezzo e fornitori con misurare contro il lavoro infantile e la violazione dei fondamentali diritti dei lavoratori.

Dietro il chador c'è... la persona Scuola e questione islamica

di ANTONIO NANNI

Servizio fotografico di Cristina Omenetto

Da: G. Favaro e C. Omenetto *Donne arabe in Italia*, Guerrini e Associati, Milano 1998 (VI ed.)

Com'è noto, in questi giorni da parte delle Comunità Islamiche in Italia sono state ripresentate alcune richieste relative al corretto inserimento di studenti musulmani nella scuola del nostro Paese. Più precisamente, si chiede: che alle bambine musulmane sia riconosciuto l'uso facoltativo del chador (velo); che possano fare educazione fisica (e nuoto) in squadre composte da sole donne, separate dai maschi; che nella mensa scolastica sia rispettata la dieta antimaiale e la macellazione islamica per il cibo offerto agli alunni musulmani; che questi abbiano la possibilità di studiare il Corano nell'ora di religione; che infine abbiano l'opportunità di imparare la lin-

gua araba o di perfezionarla.

Vi è poi chi aggiunge l'esigenza di una revisione profonda dei libri di testo, intrisi di pregiudizi e disinformazione; chi, infine, avanza la proposta di istituire una Università islamica per la ricerca culturale e la formazione dei docenti. Ridurre questo pacchetto di richieste al "chador" sarebbe una vera caricatura. Ma tanti giornali hanno fatto proprio questo! Possiamo dunque affermare fin d'ora che se le forze politiche non si mostreranno capaci di dare un indirizzo preciso e democratico, ai dirigenti e agli

operatori dei servizi educativi e socio-sanitari, la "questione islamica" potrebbe esplodere anche nel nostro Paese. Nell'anno scolastico 1996-1997 il quadro statistico relativo alla presenza di alunni stranieri nelle scuole italiane di ogni ordine e grado era la seguente: 10.000 nella scuola materna (0,73 per cento sul totale); 23.500 nella scuola elementare (0,98 per cento sul totale); 11.000 nella scuola media (0,56 per cento sul totale); 6.000 nella scuola superiore (0,22 per cento sul totale). Complessivamente, dunque, gli alunni stranieri sono poco più di 50.000 (0,62) su



una popolazione scolastica complessiva di 9 milioni e 400 mila studenti. In sostanza, uno straniero ogni 200 alunni italiani. E però, come si poteva leggere sul settimanale "Liberal" del 24 settembre 1998, "...questa presenza è destinata ad aumentare fortemente. Un primo raddoppio, da 20 a 50 mila studenti, si è già avuto nel corso della prima metà degli anni Novanta, mentre gli esperti prevedono per l'anno scolastico 2000-2001 un secondo raddoppio, fino a raggiungere le 100 mila presenze. Quanti di questi saranno musulmani? La Caritas e la Fondazione Migrantes, che si fanno carico annualmente del monitoraggio dell'appartenenza religiosa degli immigrati, forniscono nella loro ultima indagine queste percentuali: cristiani (cattolici, protestanti e ortodossi) 52 per cento; musulmani 34 per cento; seguaci di religioni orientali, ebrei e animisti 7 per cento". Attenzione, però. Si tratta soltanto di stime approssimative poiché nessuno è obbligato a dichiarare la propria fede religiosa. Per questo diventa pressoché impossibile stabilire con criteri oggettivi quanti siano effettivamente gli alunni di religione islamica che frequentano la scuola italiana.

Il chador in classe? Una mappa di opinioni contrastanti

Ernesto Galli della Loggia
(Sul Corriere della Sera del 31 agosto 1998)

Personalmente ritengo che anche per la questione dello chador femminile – che come si sa alcuni anni addietro destò in Francia polemiche vivacissime, terminate con il divieto d'indossarlo – potrebbe benissimo adottarsi un criterio di larga tolleranza, specie se ci fosse la ragionevole certezza del carattere realmente libero del consenso da parte delle ragazze che decidessero di portarlo. A me pare, infatti, che il divieto di esibire in classe segni distintivi religiosi, che in Francia è stato invocato (...) non significa tanto vietare la propaganda religiosa o impedire eventuali discriminazioni quanto piuttosto ledere la vera e propria identità religiosa del cittadino, giovane o meno giovane che sia.



Fiamma Nirenstein
(Su "La stampa" del 7 settembre 1998)

No al "chador" a scuola, perché "è simbolo di oppressione femminile e di scontro di civiltà". Il velo della donna islamica è un potentissimo segno distintivo dei valori fondanti di quella società. L'esempio più forte è quello dei taleban: il burka che copre l'intero corpo femminile, si è accompagnato al divieto per la donna di lavorare, di istruirsi, perfino di andare all'ospedale, di partecipare a qualsiasi forma di vita civile. La rinascita islamica di questi ultimi anni ha ripristinato, anche laddove il nazionalismo a sfondo socialista aveva tolto il velo alle donne (nell'Egitto di Nasser) una serie di costumi terribili, come la clitoridectomia, la poligamia, l'uso del concubinato. Di tutto ciò è impossibile non vedere un simbolo nel ritorno nelle strade delle donne velate, o interamente coperte". Ecco, perché, sostiene Nirenstein, tra tutti i segni della "rinascita musulmana" il velo "è il più evocativo, il più significativo di una condizione di disuguaglianza che nessuna donna italiana può approvare". Nel momento in cui, per la prima volta nella scuola ci accingiamo a un patto culturale formale, non possiamo con eccessivo or-

goglio fidare nella nostra ecumenica volontà di integrazione ignorando l'interlocutore. È finalmente arrivato il tempo di chiedere senza infingimenti ai nostri ospiti-interlocutori un dialogo franco non su temi ecumenici come il nostro comune padre Abramo, ma sui temi spinosi: la condanna a morte degli apostati e dei miscredenti, la condizione della donna, la Jihad, la disponibilità teologica dell'Islam a consentire ai suoi stessi seguaci di vivere in pace con cristiani ed ebrei".

Alessandra Mussolini
(Deputato di Alleanza Nazionale)

(...) tollerare il chador è l'unica soluzione. Le donne islamiche sono talmente plagiate dalla loro cultura che il chador diventa per loro quasi un motivo d'orgoglio, senza sarebbero in forte imbarazzo. Impedire di indossarlo sarebbe una violenza non facilmente comprensibile".

Dario Antiseri (filosofo)

Come ci sono ragazze con il crocifisso sul petto, così ce ne possono essere col chador: è un simbolo religioso. Ma non basta dire che la ragazza musulmana può andare nella scuola pubblica indossando il chador, bisogna andare oltre. Una società aperta, uno Stato di diritto liberale, dovrebbe tranquillamente permettere, anzi favorire, scuole a orientamento confessionale. In Germania ci sono scuole a orientamento confessionale sia protestante che cattolico, oltre alle scuole "laiche". E in Olanda ultimamente sono state istituite anche scuole per musulmani e per hindu. In Italia invece abbiamo solo scuole cattoliche (in diminuzione) e a Roma il liceo israelitico.

Gianni Vattimo (filosofo)

Sono personalmente sensibile alle obiezioni mosse da Fiamma Nirenstein, quando ricorda che le ragazze musulmane sono costrette dalla famiglia a indossarlo, ma ritengo che sia difficile arrivare a vietarlo. Accettiamolo dunque, come accettiamo che un ragazzo venga a scuola con i capelli alla punk o vestito in modo stravagante. Il

interculturalità e riforma della scuola

principio a cui ispirarsi dovrebbe essere quello di accogliere tutte le differenze che non comportino una violenza verso se stessi e verso gli altri.

Giovanna Melandri
(Deputata dei Democratici di Sinistra)

Sono contraria all'uso del chador nelle scuole italiane, sarebbe un forte simbolo di subordinazione. È il vecchio problema degli immigrati nel nostro Paese: ci sono usi e costumi che devono essere rivisti alla luce delle regole della convivenza civile.

Irene Pivetti
(Ex-presidente della Camera)

Il chador nelle scuole? Io dico no: la dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, e della donna, comporta la difesa dei più deboli. La bambina che lo indossa non ha la possibilità di scegliere, infatti sono i genitori che ne fanno richiesta. Ammettendolo ci mettiamo dalla parte dei più forti.

Livia Turco
(Ministro per la Solidarietà Sociale)

Sì al chador. La questione chador si pone all'interno di quale politica di integrazione si vuol realizzare. Con la nuova legge sull'immigrazione, abbiamo proposto un patto a chi decide di vivere tra di noi: diritti di cittadinanza in cambio di assunzione di doveri. Il chador resta carico di simboli negativi. Se stessi alla mia storia, di sinistra, di femminista e occidentale, mi sarebbe facile dire no. Ma quel no era necessario un tempo, oggi non più. In Tunisia le donne, che rivendicano il diritto a indossare il chador, hanno ottenuto dei risultati importanti sul piano del diritto di famiglia, del matrimonio, dell'abolizione della poligamia, del rispetto tra i sessi. Mentre in Algeria sono ancora all'oscurantismo. Questi Paesi ci guardano. Vietando il chador non favoriremmo la dialettica interna al mondo islamico.

Giuliana Zincone
(Ordinario di sociologia politica a Torino e presidente della Commissione per le politiche di integrazione)

Un recente sondaggio condotto dal Dipartimento Affari sociali dell'Unione

Europea su razzismo e xenofobia attesta che il 67 per cento degli italiani non solo ritiene che gli immigrati non debbano conformarsi ai costumi della società in cui vivono ma che le leggi dello Stato debbano in qualche modo rispettare le usanze e le tradizioni degli immigrati. Il livello di tolleranza diffuso nel nostro Paese è il più alto in Europa.

Gianfranco Ravasi
(Biblista cattolico)

Personalmente sono per la pluralità e per il diritto all'affermazione della propria identità. Il valore dei simboli non va umiliato anche se a volte sono ambigui. Il modello è quello americano, dove esistono un'infinità di fondamentalismi, di identità anche "pericolose", che però convivono in armonia. Sì al chador quindi, purché la persona non sia costretta. D'altra parte, però, è legittimo per un occidentale anche sospettare che il chador possa essere un segno di oppressione. Ed è comprensibile che abbia difficoltà ad accogliere la donna velata. Tuttavia bisogna guardarsi dal bollare subito con giudizi sbrigativi tradizioni che non ci appartengono. Bisogna evitare di dire sempre sì per paura di essere razzisti, sia di essere intolleranti, gretti e paurosi, incapaci di accettare la diversità. Ma l'equilibrio è difficile. Ri-



tengo che tutti i segni propri, tipici di una cultura, debbano essere ammessi, quando non costituiscono una lesione alla persona (per alcuni anche il crocifisso è inaccettabile).

Vittorio Messori
(scrittore cattolico)

Il chador etimologicamente vuol dire scialle. Ma non è un capo di abbigliamento. È un segno dell'inferiorità e della dipendenza femminile, che il Corano afferma a chiare lettere. Non si può dire da un lato "io rispetto la tua cultura" e, dall'altro, rigettarne, con tanto di campagne scandalizzate, l'infibulazione. Se la si rispetta e accetta, va accettata coerentemente, integralmente. Perché anche la circoscisione femminile rientra in pieno nella tradizione religiosa islamica. Lo stesso vale per il chador.

Perché il chador fa problema?

È una domanda inevitabile. Infatti i nostri ragazzi entrano a scuola come vogliono e portano di tutto. Nessuno dice niente. Invece, si pronuncia la parola "chador" e tutti ci mettiamo a discutere anche se, di fatto, ancora il problema reale non si è posto in nessuna scuola italiana. Per ora. Certo che la situazione è un po' paradossale. Non vorrei proprio che prima o poi la ragazza col chador venga respinta dalla scuola mentre magari un ragazzo con la pistola (come avviene in America) o con la droga... possa accedervi tranquillamente. A mio giudizio il vero motivo per cui il chador scatena tanta conflittualità sta nella *potenza del simbolo*. Non è l'unico simbolo potente ma appare tra quelli più straordinariamente potenti. In fondo a scuola entrano ragazzi con la Kefià avvolti attorno al collo, ragazzi con il simbolo della svastica tatuato sul braccio, ragazzi con il crocifisso appeso alle catenine... Tutto O.K. Perché, allora, il chador incontra tanta resistenza? Sono sempre più convinto che la discussione sul chador è solo il sintomo, la spia di un disagio più vasto. E perché? Perché il chador è un simbolo "potente". E la sua potenza non consiste nell'essere segno di sottomissione ma sta

semplicemente nel suo rapporto con il volto della persona, e dunque con lo sguardo. Cioè, il chador parla da solo, è assertivo, è un'attestazione, quasi una ostentazione della propria identità in un determinato contesto! Voglio dire che se il chador fosse un fazzoletto attaccato al braccio, avrebbe tutto un altro effetto, e il problema non si porrebbe.

Si va verso la sigla dell'Intesa?

Da qualche tempo circola una "bozza" dell'Intesa che le Comunità Islamiche potrebbero presto siglare con le competenti autorità dello Stato italiano. Invece che il testo della bozza per esteso preferiamo riportare un elenco dei principali problemi giuridici sollevati dai musulmani in Italia, raccolti dal prof. Francesco Castro: Attribuzione di terreni per la costruzione di moschee e luoghi di culto. Attribuzione di aree dedicate ai cimiteri. Possibilità di alimentazione *halal* (conforme alla religione islamica) in luoghi pubblici, (mense, ospedali, ecc...). Aperture di macellerie o mattatoi conformi alla legge islamica, controllati da responsabili religiosi. Libertà di abbigliamento (*hijab*, cioè fazzoletto, non "velo") nei luoghi pubblici, nelle scuole e al lavoro. Rispetto del *ramadam*, cioè del mese del digiuno diurno. Rispetto degli orari di preghiera. Rispetto della festività del venerdì. Rispetto della festa della rottura del *Digiuno*, della festa del sacrificio e di altre festività. Separazione dei sessi nella scuola, almeno per ciò che riguarda le attività sportive. Facoltà di svolgere attività di assistenza religiosa: nelle carceri, negli ospedali, nelle caserme (equiparazione con le altre confessioni religiose). Facoltà di impartire l'istruzione religiosa alternativa nelle scuole pubbliche, su richiesta di studenti musulmani. Facoltà di aprire scuole private musulmane parificate. Spazi per esprimere pubblicamente il punto di vista musulmano su questioni etiche, sociali e pubbliche. Validità agli effetti civili del matrimonio musulmano. Possibilità di applicare la legge islamica nei rapporti di famiglia: matrimonio; divorzio/ripudio; tutela dei figli; diritto successorio. Deduzione della *zakat*, o elemosina rituale, dalle imposte. Problema degli assegni familiari ai figli delle *durrah*, cioè delle mogli simultanee.

Compito prioritario della scuola: far conoscere l'Islam al plurale per superare i pregiudizi

Scrive A. Habouss, a ragione, che l'ottica occidentale si rappresenta attualmente il mondo arabo-musulmano unicamente attraverso l'Islam, come se quest'ultimo fosse tutto ciò che fanno i musulmani, siano essi credenti o laici. Invece, come dice un proverbio arabo, *gli uomini assomigliano molto di più ai loro tempi che ai loro padri*.

Non è certo il Corano che ha inventato la rivoluzione iraniana o ha partorito il terrorismo degli integralisti della Jama a Al islamia (Gruppo islamico) in Egitto o il *Fis* (Fronte di Salvezza islamica) e la *Gia* (Gruppo islamico armato) in Algeria. Così come l'Antico e il Nuovo Testamento non prevedevano le Crociate, l'Inquisizione e tutte le sanguinose guerre sante che sono state combattute in nome della cristianità. Questo giudizio vale per tutti. Uno dei problemi da affrontare quando parliamo dell'Islam è quello dell'ignoranza in campo religioso. In Italia abbiamo avuto una scarsa informazione sulla religione e sulla cultura islamica. Forse la più grave responsabilità di questa situazione potrebbe essere attribuita alla scuola e ai mass media. Tra i pregiudizi più diffusi in Italia (ma anche in Europa) attorno all'Islam sottolineiamo i seguenti: la confusione tra arabo e musulmano (mentre soltanto il 20% dei musulmani sono arabi); la confusione tra musulmano e fondamentalista; la confusione tra musulmano e poligamo; il pregiudizio che il *Jihad* (guerra santa) abbia sempre comunque un significato violento; il pregiudizio che esista un unico Islam omogeneo, compatto, mentre esistono varie espressioni di Islam; il pregiudizio che i musulmani abbiano tanti figli perché vogliono conquistare il mondo; il pregiudizio che abbiano una scarsa cura dell'igiene; il pregiudizio che non siano disposti in nessun modo a rivedere alcune concezioni per noi inaccettabili, come quelle relative alla sottomissione della donna, alla punizione fisica... o alla pratica di certe usanze discutibili riguardanti cibo, bevande o altre materie di vita quotidiana. ■



"Quando ero piccolo, la scienza era un insieme di intuizioni fatte in casa: la notte era un'onda che si stendeva sulla terra, i giorni alberi sradicati alla deriva sul mare, su tutti quei mari solitari che scorrevano nell'animo e fluivano nell'oscurità"¹.

(E.M. Gudmundsson)

La scoperta del mondo

di CARLA SARTORI

Guardare e interpretare i fatti del mondo attraverso l'uso di idee personali, nella pratica della discussione costruttiva, nella condivisione di significati comuni, nell'esercizio dell'indagine per sperimentare - ricercare - scoprire, nel giocare previsioni..., struttura una cultura scientifica. Un linguaggio fatto di analogie, di differenze e somiglianze, di trasformazioni e cambiamenti, di relazioni e collegamenti, di individuazione di confini fra le cose... può aprire le porte a pensieri che suscitano nuove curiosità e/o mettere in comunicazione pensieri che sembravano separati. Le cose gravitano intorno a noi, dentro di noi. Eventi diversi si mescolano alla vita, ai ricordi, ai progetti di ognuno; conoscenze si modellano sulla nostra pelle. Quando attraversiamo delle situazioni abbiamo bisogno di leggere, interpretare, definire il nuovo panorama del reale per comprenderlo,

cioè prenderlo e metterlo nella nostra mente. Il rapporto con ciò che è diverso e sconosciuto costruisce continuamente la nostra identità. Per questo i bambini creano e/o devono essere aiutati a costruire dei "nodi", ossia dei "legami d'amore" con le persone, gli oggetti, gli spazi, i tempi per sentire meno disagio di fronte ad essi. È dentro a questi sfondi che si concretizza il quotidiano fatto di ritmi sempre uguali, ma che il tempo sfuma in situazioni sempre diverse. L'indistinto ritrova i suoi contorni grazie alle persone che in esso abitano, crescono, cambiano.

Scienza è scoperta e descrizione del mondo, ma bisogna dare un nome alle cose. La memoria ha sempre bisogno di segni e codici per ricordare in un confronto continuo ciò che è assente e ciò che si vede o si percepisce. I bambini danno un nome alle cose, a volte chiedono che qualcuno lo faccia per loro,

davanti ad incertezze iniziali, per situazioni completamente o parzialmente sconosciute. Essi hanno bisogno di ridefinire il mondo per trovarvi appartenenza, riconoscimento, confine, stabilità; per ricordare e rappresentare immagini e significati. "Fece dunque il Signore Iddio dal suolo ogni sorta di animali terrestri e tutti i volatili del cielo, li condusse all'uomo, per vedere come costui li avrebbe chiamati: qualunque nome infatti avesse posto l'uomo a ciascun animale, quello sarebbe stato il suo nome. È l'uomo impose nomi a tutti gli animali domestici e ai volatili del cielo e a tutte le fiere della terra"².

"Eccomi Camilla, mi riconosci?" (Alberto, anni 3). Il distacco durante la mattinata scolastica di due gemelli, inseriti in due sezioni diverse, e il ricongiungimento nella penombra del dormitorio. "Mi riconosci Camilla?". L'insegnante vedendo che la bimba non ri-

sponde mette in contatto i due: "Camilla, c'è Alberto, ti ricordi di lui?" Camilla risponde di sì, Alberto si sdraia sul lettino. Lasciarsi, l'io dentro alla molteplicità degli altri, ma chi siamo, chi possiamo essere, se non veniamo riconosciuti al di fuori della consueta relazione; ritrovarsi diversi, ridefinire se stessi ripresentandosi e riconfigurandosi anche se, nonostante tutte le trasformazioni, rimaniamo noi stessi.

Il carillon diventa "l'uccello musicale" (Arthur, anni 3), fa smettere di piangere e fa addormentare le bambole. La scuola che non ha nome diventa "la scuola di tutti i bambini" perché "E' il mio asilo!" (Anna, anni 3). "Black, tutta nera, ci metterei questo nome perché io uso sempre il nero". Un nome per indicare il legame con un luogo, per esprimere la voglia di modellare i propri spazi.

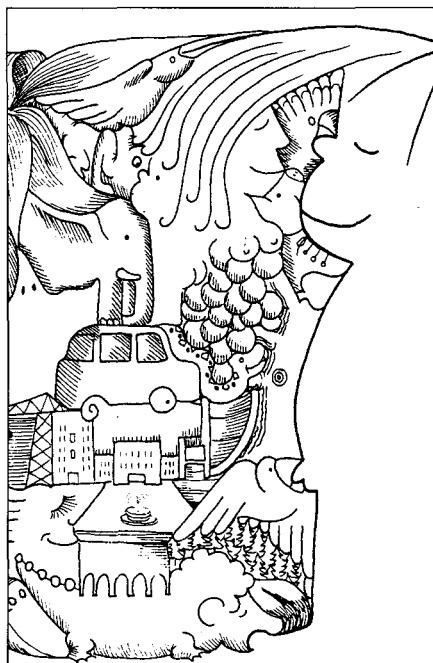
"Quando viene la mamma?" (Tommaso, anni 3). La mamma prima di allontanarsi aveva chiesto al bambino di essere salutata senza lacrime. Ma come risposta aveva ricevuto dal figlio: "No, io ti saluto con il pianto!" L'insegnante, indicando l'orologio fatto di segni colorati, riempie il tempo dell'attesa: "Quando piccolo giallo (la lancetta delle ore) avrà saltato tutti i sassi rossi (la lancetta dei minuti) arriva la mamma".

Le parole collegano immagini, suggeriscono contenuti, evocano stati d'animo. Dare un nome al mondo è esistere. La creazione nei miti aborigeni racconta di creature totemiche che durante il "Tempo del Sogno" percorrevano l'Australia e la facevano vivere cantando il nome di ogni cosa incontrata: animali, piante, montagne, fiumi... La terra non cantata muore. "Richard Lee ha calcolato che un bambino boscimano, prima di cominciare a camminare con le sue gambe, viene portato dai genitori per settemilacinquecento chilometri. Siccome durante questa fase ritmica continua a dare un nome alle cose del suo territorio, è impossibile che non diventi un poeta"³. Dire è trasformare il mondo. Il bambino narra le proprie parole e familiarizza con quelle coniate dai compagni. I nomi inventati e intrecciati nel dialogo con l'altro diventano patrimonio comune, vengono riconosciuti e uti-

lizzati dagli amici, definiscono appartenenze e ogni gruppo crea un proprio vocabolario. Esempio di alcune parole nate con i bambini intorno alla clessidra. Sono nomi ritrovati nei ricordi, legati all'uso dell'oggetto, composti da suoni, descrittivi di materiali...: cassimbra, bottiglia che fa i conti, stiben, mare monti sabbia... Un registratore a disposizione è d'aiuto per fermare i racconti spontanei dei bambini, per aiutare l'adulto ad approfondire, correggere, ripensare il proprio intervento. Esempio di narrazione durante la costruzione di un libro. Beatrice (anni 5) rivolgendosi a Micol (anni 5): "Devi fare così - metti bene le punte degli angoli - pieghi bene bene bene - poi fai un angoletto così - tagli l'angoletto - opplà - visto cosa è venuto fuori? Adesso vai dalla maestra che ti mette un filetto intorno".

Beatrice rivolgendosi a Nicolò (anni 5): "Tropo corto più lungo!"

Il libro nasce da un unico foglio piegato a metà, successivamente per tre volte. Ad ogni piegatura raddoppia il numero delle pagine. Si fanno combaciare i lati. Sul lato chiuso si tagliano i due angolini. Si apre il libro a metà, si passa un fi-



lo di cotone e si annoda, cercando che il filo sia ben teso. Il nodo cade in basso a sinistra, ecco la copertina. Si passa a tagliare le pagine con un tagliacarte. Prima si rilega e poi si tagliano le pagine⁴. È un rivedere le azioni mentre si eseguono. È un fare con le parole. Porre domande sui fatti è cogliere un modo di "guardare" che entra in risonanza con se stessi e con gli eventi.

Un altro esempio di documentazione può essere il diario, un po' come l'album delle foto-ricordo, dove vengono incollate parole, pensieri, domande... che hanno accompagnato la crescita del bambino. Un quaderno che verrà, in futuro, restituito per consentirgli di riconoscersi come individualità, di rintracciare una memoria, di confrontare il presente.

Il punto è trovare significati. È cercare i modi di pensare di fondo. È vedere dentro le cose. Nel racconto di Barry Lopez "Il campo aperto" si descrive come il tecnico Jane Weddell poteva liberare animali primitivi da grovigli di rocce (fossili); pronta a cogliere deboli segnali Jane sapeva portare alla luce i misteri della creazione. "Il modello che la ispirava nella sua professione, quello che la stimolava ad andare avanti di lavoro in lavoro, era la gioia della scoperta. Riteneva che nella vita non esistesse obiettivo più alto dello scoprire e dell'osservare"⁵.

Portare dentro di noi quello che sta fuori allarga i nostri confini, diventa una sfida ed una possibilità per ripensare se stessi e ricostruirsi su basi nuove. ■

¹ Gudmundsson Einar Mar, *Angeli dell'universo*, Iperborea ed., Milano 1993, p. 202.

² Genesi 2. Secondo racconto della creazione. Il Paradiso.

³ Chatwin B., *Le vie dei canti*, ed. Adelphi, Milano 1988, p. 390.

⁴ Pittarello R., *Libri fatti dai bambini per gli adulti*, Stampa Daniele - Legnano, Padova 1997.

⁵ Lopez B., *Dalla Groenlandia al Congo*, ed. Feltrinelli, Milano 1996, p. 105. AA. VV., *Il senso di fare scienze. Un esempio di mediazione tra cultura e scuola*, IRRSAE Piemonte, Bollati Boringhieri, Torino 1995, p. 549. Tonucci F., *Con gli occhi del bambino*, Gruppo editoriale Fabbri, Milano 1981, p. 160.

Le cose sono mondi come la gente

di LUCREZIA PEDRALI - FRANCA FILIPPINI

"Sull'Atlantico un minimo barometrico avanzava in direzione orientale incontro a un massimo incombente sulla Russia, e non mostrava per il momento alcuna tendenza a schivarlo spostandosi verso nord. Le isoterme e le isòtere si comportavano a dovere. La temperatura dell'aria era in rapporto normale con la temperatura media annua, con la temperatura del mese più caldo come quella del mese più freddo, e con l'oscillazione mensile aperiodica. Il sorgere e il tramontare del sole e della luna, le fasi della luna, di Venere, dell'anello di Saturno e molti altri importanti fenomeni si succedevano conforme alle previsioni degli annuari astronomici. Il vapore acqueo dell'aria aveva la temperatura massima, e l'umidità era scarsa. Insomma con una frase che quantunque un po' antiquata riassume benissimo i fatti: era una bella giornata dell'agosto dell'anno 1913" (R. Musil)¹.

Così Robert Musil, inizia l'opera della sua vita, che Thomas Mann commentò dicendo che "grazie a Dio non è un romanzo" e definì invece "scintillante libro, che sta in equilibrio tra il saggio e la commedia".

A quest'opera Musil attese per un ventennio lasciandola ancora incompiuta per sfogare e trovare riparo al suo fondamentale problema esistenziale che troviamo da lui stesso così enunciato: "un uomo che vuole la verità, diventa scienziato; un uomo che vuole lasciar libero gioco alla sua soggettività diventa magari scrittore; ma che cosa deve fare un uomo che vuole qualcosa di intermedio fra i due?"². Il passo citato mette subito in evidenza la contrap-

posizione di un mondo oggettivamente descritto in conformità ai canoni della razionalità e della certezza scientifiche con un mondo soggettivamente esperito ed espresso, vissuto attraverso i sentimenti che esso può suscitare. Oggi più che ieri la dimensione comunicativa del linguaggio è prevalente su quella espressiva e ciò che è strettamente in relazione con l'evoluzione tecnico-scientifica della cultura occidentale.

"La tecnica è, con la scienza, il progresso, lo sviluppo una delle parole chiave della modernità... Il progetto della modernità, cioè quello di costruire la città umana sulla sola base della ragione senza appoggiarsi alla tradizione e senza cercare un garante nella tra-

scendenza né regole nella rivelazione assegna un posto centrale all'efficienza. La razionalità si manifesta nella organizzazione politica, nel funzionamento dell'economia, nell'articolazione dei mezzi di produzione, cioè nel campo della tecnica"³.

La tecno-scienza è *onnipresente e onnipotente* sul piano delle rappresentazioni, del saper fare, degli oggetti. "Si passa da *tutto quel che può essere conosciuto deve esserlo a tutto quello che può essere costruito deve esserlo* (tecnicismo), poi a *tutto quel che può essere prodotto deve esserlo* (industrialismo) e infine a *tutto quello che può essere venduto deve esserlo* (mercificazione del mondo)"⁴. La scienza e la tecnica non

Fra tutti gli oggetti

Fra tutti gli oggetti più cari sono per me quelli usati. Storti gli orli e ammaccati, i recipienti di rame, i coltelli e forchette che hanno di legno i manici, lucidi per tante mani; simili forme mi paiono di tutte le più nobili. Come le lastre di pietra intorno a case antiche, da tanti passi lise, levigate, sono oggetti felici, penetrati nell'uso di molti, spesso mutati, migliorano la forma, si fanno preziosi perché tante volte apprezzati (...)

Beertold Brecht

sono le rappresentazioni del Male, ma è l'arroganza e la mancanza del limite alla sete di potere di coloro che ne guidano lo sviluppo a costituire un grave pericolo. Manipolare la realtà attraverso la mano, la mente, il cuore, è proprio dell'uomo, ma la pretesa di asservire la natura e di alterarla in funzione di una produzione ossessiva e totale ha stravolto ogni rapporto tra noi esseri viventi e l'ambiente in cui viviamo. Si può limitare il "dominio del razionale lasciando ancora una possibilità al ragionevole, cioè a quella forma non calcolatrice della ragione (...) che decide soppesando gli argomenti secondo l'arte della retorica"¹. La consapevolezza di ciò che ci circonda, del suo valore, della sua storia, del suo rapporto con noi, costituisce una possibilità di recuperare senso a ciò che sembra essere completamente fuori dalla nostra possibilità di controllo.

Le cose

"Io, con le cose ho un discorso. Per me non c'è differenza tra l'uomo, l'animale, il vegetale e il minerale. Secondo me so-

no tutte cose. E la gente, è una cosa? Che Dio mi perdoni; piuttosto le cose sono mondi come la gente. Intendo dire che le cose sono mondi come la gente. Il mondo della gente, il mondo della gatta, il mondo della mela, il mondo della fiaba e della canzone. Tutti mondi"².

I bambini sono sopraffatti dalle cose, dalla qualità di oggetti da cui sono circondati e dal ritmo vertiginoso con cui questi oggetti spariscono per poi ricomparire sotto altra forma; diversi e pur tuttavia sempre identici e soprattutto muti. Il silenzio delle cose (il loro non significato) è opprimente perché denuncia la totale estraneità degli oggetti la cui unica funzione è quella di spingere ad un consumo sempre più rapido e acritico. È possibile proporre ai bambini una riflessione sulla quantità di oggetti che popolano la loro vita nei vari momenti di vita quotidiana: quali sono indispensabili (quelli cioè che proprio non si potrebbero eliminare e perché?) a quali si è più affezionati? come sono stati costruiti? quale è la loro storia? di quale materiale sono costituiti? da quanto tempo esistono?

Quale è l'oggetto più vecchio che abbiamo in casa? Da dove viene? Quale è la sua storia? Quale è la sua funzione?

Quale è l'oggetto più nuovo che è entrato in casa? A cosa serve? Chi lo usa di più? "Se io fossi... un tavolo, una macchinina, un computer, un albero, una lavatrice, una bambola ecc. ecc". Realizzazione di storie aventi come protagonista un oggetto animato. Come riutilizzare i vecchi oggetti recuperandoli ad una nuova funzione riciclando i materiali di cui sono costituiti? Da dove vengono i materiali di cui sono costituiti gli oggetti che ci circondano (il legno, la plastica, la gomma, i metalli, il vetro, la pietra, i tessuti, ecc. ecc.)?

¹ R. Musil, *L'uomo senza qualità*, Einaudi, Torino 1957, pag. 5.

² R. Musil, op. cit. pag. 245.

³ S. Latouche, *La megamacchina*, Bollati Boringhieri, Torino 1995, pag. 25.

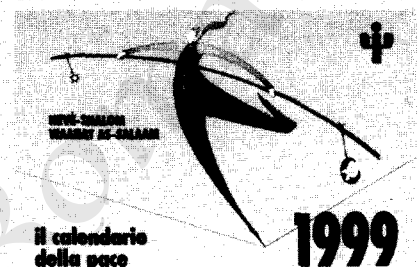
⁴ P. Petitjean in S. Latouche, op. cit., pag. 121.

⁵ S. Latouche, op. cit., pag. 121.

⁶ S. Khalifah, *La svergognata. Diario di una donna palestinese*, Giunti, Firenze 1989.

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

Didattiche del Novecento

Questa cosa antica chiamata scuola

di RAFFAELE MANTEGAZZA



Le rappresentazioni sociali della scuola

Siamo convinti che nessun discorso sulla scuola può oggi pensarsi come ovvio; non è ovvia nemmeno l'esistenza della scuola, non è ovvio nemmeno il fatto che occorra darsi da fare per garantirne la sopravvivenza; è proprio la fine dell'ovvietà della scuola, della sua presa sui mondi vitali, sulle emozioni, sui vissuti di tutti coloro che la frequentano e vi passano ore e giorni, a costruire la novità pedagogica di questa fine secolo. Una istituzione

che è stata considerata da un autore come Louis Althusser il fondamentale apparato ideologico di Stato del Novecento sta avviandosi a veder tramontare la sua centralità nelle rappresentazioni, nelle speranze, nelle paure dei bambini e delle bambine, degli/delle adolescenti, degli adulti. La scuola non si ama né si odia più, nella scuola non si investe più emotivamente, né affettivamente, né economicamente¹.

Ogni discorso sulla riforma della scuola e in particolare ogni riferimento alla didattica del Novecento deve partire dalla constatazione dello scacco ra-

dicale cui è andata incontro la forma scuola tradizionale: non è più di moda la rappresentazione della scuola che trovavamo, ad esempio, in August Strindberg, nel quale la istituzione scolastica veniva vista come strumento di feroce repressione classista ed era tuttavia possibile per i bambini e i ragazzi crescere *dentro e contro*; né è più pensabile la scuola Edmondo de Amicis, luogo di continuo ricatto emotivo e morale, nel quale è possibile crescere solamente scegliendo in modo radicale se essere del tutto *dentro* (come Derossi) o *fuori e contro* (come Franti); e sembra non es-

Siamo dèi

Siamo dèi e ci muoviamo nello spazio
profondo corriamo dietro ai tuoni,
ci pettiniamo, e aspettiamo
la fine del mondo
mentre tu, pover'uomo, non sei niente
di speciale deve anche lavorare e poi
chiedere perdono siamo dèi, figli del sole
invece tu chi sei, tuo padre è stato il dolore.

Un momento un momento ho anch'io
qualche argomento ho un amico che è un
campione di rock e riesce a ballare per tre
giorni e tre notti senza doversi fermare
e un altro che ha la voce da basso
e con una mira che ti stacca
la coda di un cane
con un sasso, se lo tira e poi ho un grande
amore un amore di ragazza che mi aspetta
e se non torno esce pazza dal dolore
poveretta ed ogni estate do il mio voto
e vado al mare e resto nudo tutto il giorno
fa molto bene alla salute abbronzarsi
e poi nuotare.

Se mi vedessi quando torno.
Ma cosa credi di fare, dove credi di andare
non hai più aria per poter respirare.
Non c'è nessuno che ti possa aiutare
ed ogni giorno che vola via
scopri di avere una nuova malattia.

Lucio Dalla, *Parole cantate. Le mie canzoni*.

sere più pensabile nemmeno la rappresentazione della realtà scolastica propria dell'Antonello Venditti di *Compagno di scuola*, per il quale la scuola è intesa come esperienza personale ed emotiva quasi nonostante i curricula e i professori, e allora è possibile crescere *dentro e ai margini*. Per i nostri ragazzi e le nostre ragazze la scuola è sempre più simile a quegli uffici pubblici asburgici presi di mira dalla penna di Stefan Zweig: un universo indifferente nei confronti del quale si cresce "lo stesso", si cresce *nonostante*.

Eppure proprio il nostro Paese ha conosciuto epoche nelle quali attorno alla

scuola si sono prodotti discorsi politici anche di buon livello pedagogico, al punto che la scuola in Italia si trova presa in una rete di immagini e di rappresentazioni sociali dalla quale è difficile uscire, e che non ultima contribuisce a radicalizzare la sua crisi. La sua scuola può essere intesa ed è stata intesa come *isola felice*, soprattutto in realtà che sperimentavano innovazioni educative e pedagogiche anche ardite e coraggiose, ma che spesso erano sintetizzabili nello slogan "Io sto bene solo con la mia classe": una realtà pericolosa perché l'intervento educativo, non mutando l'assetto organizzativo della scuola e soprattutto non essendo comunicabile e riproducibile, si limitava a sottolineare ed esaltare il carisma dei/delle singoli/e insegnanti.

Una stagione post-sessantottina ha insistito sul ruolo della scuola come *produttrice di consenso* e soprattutto badando a sottolineare come fossero i contenuti dell'insegnamento e dovere essere cambiati per permettere la realizzazione, nell'istituzione scolastica, dell'interclassismo desiderato e comunque per realizzare quella che John Dewey aveva chiamato "educazione divergente"; approccio al quale va affiancato quello² che vedeva nella scuola una *istituzione totale*, sottolineando come fossero in realtà le strutture materiali dell'istituzione scolastica a causare l'emarginazione delle classi meno abbienti o la produzione del consenso, al di qua di ogni possibile contenuto: se il primo di questi approcci si macchiava dell'ingenuità secondo la quale era possibile educare in modo rivoluzionario soltanto modificando i contenuti dell'insegnamento, il secondo spesso sfociava in una sorta di compiaciuto nichilismo che negava la validità di ogni riforma³.

La scuola però veniva indagata anche dal punto di vista degli affetti: in una sorta di rivalutazione dell'affettivo che sfociava nel rifiuto aprioristico sia del cognitivo sia delle norme (posizione che è solo di poco meno grave e pericolosa del cognitivismo istruzionalista purtroppo dilagante) essa veniva vista come la *Grande Madre*, come una istituzione-

chioccia che doveva dare solo gratificazione e mai frustrare, mai punire, mai proibire; diffusa soprattutto a livello di scuola dell'infanzia e di scuola elementare, mentre nella scuola media superiore si allargava l'ideologia funesta del selezionare ad ogni costo, questa rappresentazione portava alle estreme conseguenze l'idea in sé anche rivoluzionaria dello "star bene a scuola", dimenticando che a scuola si può e si deve anche star male, se è vero che le emozioni vengono filtrate dal dispositivo scolastico e rimesse in gioco in senso educativo.

Una ulteriore rappresentazione della scuola che infastidisce molto gli insegnanti è quella che vede l'istituzione scolastica come *deposito*: l'immaginario docente proietta questa immagine sulle famiglie che affiderebbero ragazzi e ragazze all'istituzione, provvedendo poi a venirli a riprendere alla fine del tempo di deposito.

Come quando si porta l'auto dal meccanico ci si limita a credere con fede che nel tempo di deposito qualcosa sia successo, e che questo qualcosa abbia portato il ragazzo o la ragazza a funzionare meglio; e se ciò non accade, non ci si interroga sulla propria co-responsabilità di genitori ma si scarica sul "tecnico" insegnante tutte le colpe del mancato funzionamento; ma gli/le insegnanti dovrebbero interrogarsi sul loro contributo alla diffusione di questo stereotipo nel momento in cui intendono l'istituzione nella quale lavorano come *magazzino di bottiglie*; studenti e studentesse sono allora dei contenitori di differenti liquidi colorati (le competenze disciplinari), e ogni tanto occorre misurare il livello del liquido ed eventualmente provvedere al "rabbocco". Infine la scuola come *megamacchina*, tecnologia gigantesca e mostruosa che cresce per giustapposizione di ingranaggi, siano questi l'ultimo software o l'ultima "educazione" (ambientale, sessuale, civica, interculturale), "pezzi" aggiunti a una macchina che non si accorge di girare a vuoto, avendo finito da un pezzo di fare presa sui corpi e sulle menti dei ragazzi ad essa affidati.

Il taylorismo (dis)educativo e le figure sfuocate

Forse allora ragionare sulla crisi della forma scuola significa farla finita con tutte le rappresentazioni sociali sopra analizzate e soprattutto di contestare radicalmente e una volta per tutte quella divisione del lavoro che ha letteralmente fatto a pezzi i bambini e i ragazzi, appaltando una parte dei loro bisogni e dei loro diritti a istituzioni che proprio in virtù di questa sorta di taylorismo hanno badato bene a non comunicare tra loro. Abbiamo allora visto la famiglia farsi carico della dimensione della cura e dell'affettività, considerando come una ingerenza indebita ogni tentativo della scuola di "sforare" in questo ambito, giungendo alla fine al risultato di svuotare l'esperienza scolastica dagli aspetti emotivi ed affettivi (lasciati semmai al decalogo materno della rappresentazione sociale della scuola dell'infanzia). L'associazionismo sportivo o culturale, religioso o laico si è visto assegnare quel bisogno di appartenenza che è proprio dei bambini e delle bambine come soprattutto degli/delle adolescenti: così la scuola si vedeva sottrarre un'altra dimensione emotiva, perdeva terreno sul piano della definizione della identità propria e dei suoi ragazzi, fino al punto che "fare il Liceo" o "essere in quarta elementare" non veniva più inteso come un elemento di identità. Al gruppo dei pari veniva infine colpevolmente lasciata in appalto, con grande sollievo da parte della società adulta, quell'aspetto della scoperta della differenza e della definizione di sé che invece proprio a scuola (nella forzata convivenza di tanti giovani di età differenti) poteva essere utilizzato educativamente; invece, come nei romanzi di Zweig o di von Horvath, si cresceva "fuori" e "nonostante la scuola", ci si confrontava in discoteca, allo stadio, o sul sagrato della chiesa parrocchiale con quegli stessi coetanei che la mattina a scuola quasi non si consideravano come degli "altri sé". Alla scuola restava allora il cognitivo: troppo poco, certo, ma quanto bastava per sfuocare l'esperienza scolastica e relegarla al rango

dei "mali necessari". Esperienza sfuocata, dunque, che dava luogo a cinque figure sfuocate. Anzitutto *lo scolaro/la scolara vivisezionati*: i test d'ingresso provvedono alla prima vivisezione, cercando spesso nel ragazzo o nella ragazza le cosiddette "lacune" ed ottenendo una descrizione in negativo degli allievi: "ha lacune in matematica" si dice del nuovo alunno di prima, senza invece cercare le positività che il ragazzo esprime anche in quelle dimensioni che apparentemente non c'entrano con la scuola: "sa giocare a pallone" o "sa stare in compagnia a suonare la chitarra" ci sembrano davvero indicazioni preziose per il trattamento educativo dei nuovi allievi, che non sono solamente ricettacoli di lacune. La suddivisione in classi costituisce la seconda vivisezione degli allievi; da quel momento il mondo è suddiviso in due categorie: i tuoi coetanei (anzi, i tuoi compagni di classe) e gli altri. E se è vero che la dimensione grupale della classe (anzi, della *mia* classe, della *nostra* classe) è fondamentale per la costruzione dell'identità dello scolaro, gli esperimenti delle classi aperte e del tutoring hanno mostrato la portata educativa insita nello spezzare lo schema troppo rigido della suddivisione in classi. Nell'organizzazione della giornata scolastica ravvisiamo la terza vivisezione: le discipline sono rigidamente separate e presentate in vasi non comunicanti (al di là delle chiacchiere sulla interdisciplinarietà). È la campanella la vera sentinella che spara in modo spietato e preciso contro gli sconfinamenti! Nella valutazione è infine possibile ravvisare la quarta vivisezione: si insiste sulla collaborazione e sul lavoro di gruppo in un sistema scolastico che è

ancora assurdamente imperniato sulla valutazione individuale e sulla competizione che essa induce (salvo poi arrabbiarsi con i ragazzi quando questi pretendono che si tenga fede a quella giustizia distributiva che l'idea di valutazione individuale porta necessariamente con sé); e se infine la valutazione è l'alibi per lo scatenamento di quel sadismo pedagogico che consiste nel gloriarsi di aver dato voti come "zero meno" o "uno e mezzo" o di dire ai col-

legli "ho dato tredici esami su venti" con un'aria di importanza che forse stonerebbe in bocca, ad esempio, a un medico che dicesse "quest'anno mi sono morti tredici pazienti su venti"!

Ma la vivisezione dei ragazzi e delle ragazze non deve portare a pensare che da parte degli/delle insegnanti vi sia un

sadismo pedagogico esplicito, un po' come in certi personaggi di Charles Dickens o di Georges Orwell. Anzi, sembra che la seconda figura sfuocata alla quale ci si trova di fronte vivendo nella scuola sia quella dell'*insegnante impotente*. Constatiamo infatti come da qualche anno la classe docente si senta sempre più delegittimata e come svuotata; anche coloro che hanno cercato negli anni di mettere in atto sperimentazioni e innovazioni sono colti dalla stanchezza forse dovuta alla sensazione che la professionalità docente sia stata ormai minata sia al livello della relazione educativa sia al livello sociale. Nel primo caso i docenti e le docenti sottolineano la crescente e spesso incolmabile distanza che li separa dai nuovi giovani, che sembrano non più essere sintonizzati sulla stessa lunghezza d'onda degli adulti, come se non riuscissero più letteralmente a capire i lo-

Il computer

Eravamo indecisi tra esultanza e paura nella notizia che il "computer" rimpiazzerà la penna del poeta. Nel caso personale non sapendolo usare, ripiegherò su schede che attingono ai ricordi per poi riunirle a caso. Ed ora che m'importa se la vena si smorza insieme a me sta finendo un'era.

Eugenio Montale, *Diario postumo*

ro messaggi. L'aspetto perturbante delle nuove e nuovissime generazioni è proprio caratterizzato da questa specie di indifferenza nei confronti dei messaggi adulti; è come se, rispetto a qualche decennio fa, le parti si fossero invertite: è l'adulto a cercare disperatamente di comunicare con un adolescente che è sempre altrove, sempre in fuga¹. Assenza o presenza muta degli interlocutori da un lato, delegittimazione sociale dall'altro: le famiglie, gli enti locali, la società nel suo complesso hanno contribuito a rendere meno riconosciuta socialmente la centralità della figura del docente, al punto che forse il maggior problema degli insegnanti di questa fine di secolo è il problema del potere; problema malinteso, però, perché declinato come "chi mi dà il potere di...", "chi mi autorizza a..." e non come "quale potere io mi riconosco", "quali sono le condizioni di legittimità educativa che io autonomamente mi conferisco".

Gli adulti a scuola non sono soltanto i docenti: *il personale non docente* costituisce la terza figura sfuocata sul set della formazione scolastica. Adulti "al margine" della quotidianità educativa, segretari e segretarie, bidelli e bidelle sono spesso dei veri e propri vettori di socializzazione per i ragazzi e le ragazze. Il caso della scuola media inferiore di Figino Serenza (CO) nella quale, grazie alla preside Maria Bombardieri, abbiamo personalmente sperimentato per la prima volta un modulo di formazione dei formatori che prevedeva la copresenza di dirigente scolastico, corpo docente e corpo non docente dovrebbe tracciare la via per una rivalutazione in senso pedagogico del contributo di queste figure alla quotidianità scolastica (che ovviamente prevede anche una responsabilizzazione differente delle stesse e un ripensamento globale della loro professionalità); e anche *il/la dirigente scolastico/a*, se sembra essere chiamato dalle nuove norme di legge a ripensare alla propria identità da depositario del potere a manager, deve invece forse attraversare queste figure del potere senza sostare né nell'aspetto demodé della prima né nell'insostenibile e un po' patetico aziendalismo d'attacco della seconda. Il/la dirigente non deve chiedersi se stare dalla parte degli insegnanti o dalla parte dei ra-

gazzi, ma deve garantire il funzionamento del dispositivo scolastico abituandosi a delegare e a concepire e far concepire la scuola come una rete di relazioni (anche di potere) che prevede l'attivazione anche dei docenti. Non è più concepibile allora *a livello pedagogico prima che politico o organizzativo* una scuola nella quale i problemi "li risolve la Direttrice". "Ti mando dal preside" è una frase che, se è sempre stata patetica, oggi rimanda anche una immagine di debolezza e di

te il mio ragazzo" è una frase che forse ci fa arrabbiare; dovremmo invece metterla come epigrafe ai nostri progetti educativi: noi non capiremo mai il *vostro* ragazzo. Quello che cerchiamo di capire è il ragazzo che vediamo qui tutte le mattine!

Parafrasando un intervento di Nanni Moretti ad un passato Festival del Cinema di Venezia, la scuola non si salva parlando bene: se siamo stati spietati in questo articolo è perché crediamo che solo uno sguardo spietato sulla scuola possa recupe-



svuotamento organizzativo che rischia davvero di condannare una scuola alla morte precoce.

Infine *le famiglie*, che, occorre rendersene conto, sono *del tutto esterne* alla scuola, e con le quali occorre rapportarsi come elementi assolutamente fondamentali ma sui quali *la scuola direttamente non può e non deve incidere*. Il mandato di vicarietà che ci proviene dalle famiglie va preso sul serio: gli/le insegnanti possono agire solo ed esclusivamente sui ragazzi e sulle ragazze (anzi, nemmeno direttamente su questi e su queste) e proprio per questo motivo le richieste all'istituzione devono essere chiare e leggibili, senza essere pressati dalla paura delle incoerenze educative (perché sull'aspetto dell'educazione familiare la scuola non ha assolutamente nessuna possibilità di intervenire). "Voi non capi-

rare la radicalità necessaria per riformarla, anzi addirittura per salvarla. La scuola non è più un'esperienza ovvia, né scontata: può anche morire, se ne può anche fare a meno. È per questo che, anche a partire dalle didattiche del Novecento occorre cambiarla, rivoluzionarla e forse salvarla. ■

¹ Per questi temi cfr. Massa Riccardo, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 1997.

² Debitore delle sue analisi sia alla sociologia radicale americana della scuola interazionista simbolica, sia alla pedagogia istituzionale di lingua francese.

³ È curioso constatare come la forma più vieta e incolta di tale nichilismo sia oggi fatta propria e propagandata nel nostro paese dalla destra meno colta e più restia al cambiamento.

⁴ In realtà ovviamente questo atteggiamento nasconde un più profondo bisogno di cura, comunicazione ed affettività da parte dei giovani. Per questi temi cfr. il nostro *Teoria critica della formazione*, Unicopli, Milano 1995.

La pagina della

Sul mondo

Uno a uno, Signore, io li vedo e li amo
coloro che mi hai donato
come sostegno.
Uno a uno, così, io li enumero,
i membri di quest'altra e così cara famiglia
che si sono riuniti poco a poco,
attorno a me,
nell'affinità del mio cuore,
della ricerca scientifica e del pensiero.
Più confusamente, ma tutti senza
eccezione, io li ricordo,
coloro la cui schiera anonima forma
la massa innumerevole dei viventi:
coloro che m'attorniano e mi sorreggono
senza che io li conosca;
coloro che vengono e coloro che se ne
vanno; coloro soprattutto che,
nella verità o attraverso l'errore,
nel loro ufficio, in laboratorio o in fabbrica,
credono nel progresso delle cose,
e ricercheranno appassionatamente
oggi la luce.

Pierre Teilhard de Chardin, *Messa sul mondo*

Per mia madre

Madre m'hanno detto che piangi.
Madre sii benedetta, Madre,
non pianger più.
Madre aspettami, Madre, sii paziente,
Prossimo è il mio ritorno.
Madre, presto sarà l'inverno,
L'Europa e i suoi tormenti
Verranno a straziarmi.
E allora dovrò dimenticarti,
Dovrò non più scriverti,
Con le parole nostre di Madre e Figlio,
Nel nostro idioma segreto.
Madre ti scorderò, ti scorderò,
Perché il Continente bianco
Sarà in stagione di lutto.
Allora la scuola
Darà lezioni e lezioni,
Lezioni di latino e di greco,
innumerevoli lezioni da studiare
a memoria,
Per essere, sembra, più tardi,

Un-signore-importante-nella-vita.
Abbi pietà di me, cattivo inverno, madre di
nostalgia!
Madre, come te soffro,
Ma dirti non voglio la mia pena,
Perché tu non pianga ogni giorno.
Madre, sii benedetta, Madre sii paziente.
O mia tenera Madre, sola dea,
Aspettami, perché domani
Prenderò il Comet.
Madre, sii benedetta,
Madre, sempre paziente
Domani sarò con te, davvero, per sempre.
Madre, che benedetta tu sia sempre,
Madre, che sempre tu sia paziente,
Madre, non pianger più,
Madre, Madre, ô cara, tenera Madre,
Aspettami dunque domani,
Al primo canto del gallo.

Martial Sinda, (Congo)



Gioire del successo è ben diverso che
approfittarsene.
Negarsi la prima cosa è da ipocriti,
da negatori della vita.
Permettersi la seconda è un divertimento
da bambini che impedisce
a chi lo fa di diventare adulto.

Dag Hammarskjöld

Io veggio ben che mai non si sazia
nostro intelletto.

Dante, *Paradiso*

In una terra libera fra un popolo libero
esistere!
Potrei dire a quell'attimo:
"Fermati dunque, sei così bello!"

Johann Wolfgang Goethe, *Faust*

Dio concede la fortuna a chi Egli sceglie,
ma la scienza a chi la desidera.

Proverbio turco

L'era delle macchine:
lo scopo importa meno che la velocità.

Karel Capek, scrittore ceco

Fiore in un muro screpolato,
Ti strappo dalle fessure,
Ti tengo qui, radici e tutto, nella mano
Piccolo fiore - ma se potessi capire
Che cosa sei, radice e tutto, e tutto in tutto,
saprei cos'è Dio e che cosa è l'uomo.

Tennyson, XIX sec.

Se guardo attentamente
Vedo il nazuma che fiorisce
Accanto alla siepe!

Bashô, (Giappone)



Il termine fondamentalismo religioso è divenuto un'etichetta da applicare, non sempre in modo appropriato, in contesti diversi e senza distinzione tra religioni. Quasi sempre è sinonimo di fanatismo religioso o di violenza sacra.

A volte è inteso come il tentativo irrealizzabile di tornare alle origini di un credo religioso.

di FABIO BALLABIO

IL FONDAMENTALISMO

Quando Dio si prende una rivincita

La nota che dà il nome a una scala musicale è detta *fondamentale*. Nella pallacanestro i *fondamentali* sono elementi della tecnica di base (palleggio, passaggio e tiro). Non si dà musicista né cestista che non abbia dimestichezza con i *fondamentali*. Le *fondamenta* sono strutture murarie che sostengono un edificio. Il verbo *fondare* conclude quel *discorso della montagna* che ha tanto impressionato Gandhi e che è stato definito la *magna charta* del Regno di Dio annunciato da Gesù Cristo: la casa dell'uomo saggio è fondata sulla roccia, quella dello stolto sulla sabbia (Matteo 7,24-28). La catena di parole *fondare-fondamenta-fondamentale-fondamentalismo* mo-

stra il processo di deterioramento (caratteristico di tutti gli *ismi*) del nucleo di una religione. La questione si è imposta con forza in questi ultimi decenni. A. Mattelart, in un suo articolo intitolato *La colonizzazione delle menti* (*Le monde diplomatique*, 12 gennaio 1993), scrive: "Globalizzazione e localizzazione sono due facce dello stesso fenomeno, a tal punto che, sin dagli inizi degli anni '80, la dinamica della globalizzazione ha provocato un altro movimento antagonista: la rivincita delle culture particolari. Si osserva dappertutto un ritorno alla tradizione, al territorio, ai valori individuali, una rinascita del nazionalismo e dei fondamentalismi". L'epoca del confronto tra le religioni è anche quella dei conflitti reli-

giosi. I luoghi da citare si sprecano e rischiano di cadere presto nell'oblio per l'emergere di altri luoghi.

Il termine *fondamentalismo religioso* è divenuto un'etichetta da applicare, non sempre in modo appropriato, in contesti diversi e senza distinzione tra religioni. Quasi sempre è sinonimo di fanatismo religioso o di violenza sacra. A volte è inteso come il tentativo irrealizzabile di tornare alle origini di un credo religioso. Questo mitico passato è posto in antitesi e in sostituzione della modernità. Il sociologo E. Pace, autore con R. Guolo di un libro sull'argomento, mette in guardia nell'uso del termine *fondamentalismo*: "La prima avvertenza da seguire è intanto di parlarne al plurale: esistono diversi fonda-

mentalismi, a seconda dei diversi contesti culturali e religiosi nei quali movimenti, gruppi e organizzazioni di lotta armata sono nati e agiscono. La seconda avvertenza è di tener presente che, dietro questa astratta ma potentemente evocativa categoria, si celano persone e idee che in vario modo si rifanno a una dottrina religiosa o a una tradizione sacra. Essi la reinterpretono o, in alcuni casi, la reinventano". Sono molti i termini da utilizzare negli specifici contesti: (neo)fondamentalismo, integr(al)ismo, conservatorismo, tradizionalismo, (ultra)ortodossia, radicalismo.

Un fenomeno arcaico o moderno?

Il giornalista G. Lerner, in un articolo dedicato all'assassinio del primo ministro dello stato d'Israele (*La Stampa*, 6 novembre 1995), scrive: "Sbaglieremmo di grosso se volessimo rintracciare nei libri e nelle tradizioni dell'ortodossia ebraica i significati del fanatismo religioso. Ha 27 anni, l'ebreo Ygal Amir, divenuto integralista in un campus universitario alle porte di Tel Aviv, città dove i ragazzi si divertono, consumano musica, fanno sesso come negli Usa o in Europa. L'assassino di Rabin appartiene al futuro ben più che al passato". I fondamentalismi sembrano dunque essere frutto della modernità.

Secondo E. Pace sono quattro i principi comuni a tutti i fondamentalismi: 1. inerranza della Scrittura (i libri sacri contengono una verità assoluta e non vanno interpretati liberamente secondo la ragione umana); 2. astoricità del contenuto (il loro messaggio non va collocato in un contesto storico e non va attualizzato); 3. superiorità della legge divina (il modello di società perfetta delineato nella Scrittura si contrappone a quello configurato dagli esseri umani); 4. primato del mito di fondazione (un *paradiso perduto* da ritrovare). A un occidentale secolarizzato – abituato al *pensiero debole* e senza dimestichezza con le Scritture lette semmai con metodo storico-critico – questi principi sembrano ferrivecchi da rottamazione.

I fondamentalismi sono dunque fenomeni arcaici o moderni? Il dibattito scientifico è aperto: alcuni parlano di

movimenti reazionari che pongono un problema etico (*reazione alla modernità*); altri di un modo tutto moderno di credere che sostituisce la tradizione (*crisi della modernità*); altri ancora di una reazione al disordine morale e sociale indotto dalla corruzione politica (*ripresa dell'utopia dello Stato etico*) o dall'emancipazione della ragione umana dalla fede in un Dio trascendente (*rivincita di Dio*). La controversia dei termini nasconde un conflitto ideologico. Il politologo americano S. Huntington ha recentemente profetizzato uno scontro mondiale tra due culture antagoniste: quella incarnata dall'islam politico e quella occidentale.

Cristiani, musulmani, ebrei e hindu

Il **fondamentalismo** nasce in ambito **protestante** per opera di alcuni teologi conservatori statunitensi. La loro preoccupazione è che la scienza moderna possa intaccare l'integrità della verità contenuta nella Bibbia. Agli inizi del secolo il "manifesto ideologico" di Niagara Falls viene diffuso da due pastori battisti attraverso una serie di volumetti intitolati *The Fundamentals*. Si giunge alla richiesta che le teorie di Darwin sull'origine della specie vengano bandite dalle scuole perché contrarie al messaggio biblico. Negli anni '20 il progetto culturale è definito: riconquistare il mondo moderno scristianizzato attraverso una fitta rete di scuole private, seminari per pastori, stazioni radio e televisive, ospedali anti-abortisti, amministratori locali e uomini politici. Il linguaggio è apocalittico: gli Stati Uniti, nuova Gerusalemme, sono la Nazione chiamata da Dio a far trionfare il Bene contro le manovre di Satana (di volta in volta l'impero prussiano, il bolscevismo, le correnti del dopo '68 e così via fino all'islam di oggi). All'epoca di Carter e Reagan organizzazioni fondamentaliste come la Moral Majority e la Christian Coalition sono ormai gruppi di pressione politica. Il fondamentalismo evangelista non va confuso con i telepredicatori, la destra religiosa e la destra radicale neonazista (Ku Kux Klan). Piuttosto condivise sono tuttavia l'egemonia culturale WASP

(white, anglo-saxon, protestant) e l'eliminazione del welfare (rete sociale). Il risultato di tutto ciò è che numerose chiese nere battiste vengono bruciate perché "l'ossessione di far convivere le razze è uno sforzo satanico" (B. Jones).

Nella **chiesa cattolica** l'assolutezza della Bibbia è mitigata dal magistero del papa, ma la mentalità neo-guelfa dell'Ottocento considera la società moderna nemica della religione. Si sviluppa così un progetto di rifondazione della società, detto *integrismo*, che si ispira alla dottrina sociale cattolica. Agli inizi del secolo papa Pio X condanna il modernismo. Solo negli anni '60, con il Concilio Vaticano II, la chiesa cattolica si riavvicina al mondo moderno provocando la reazione dei *tradizionalisti* come mons. Lefebvre. Oggi tracce di fondamentalismo si trovano in alcuni movimenti di ispirazione carismatica (i neo-catecumenali). In Italia è soprattutto *Comunione e Liberazione*, movimento fondato da don Giussani negli anni '60, a porsi sulle orme del fondamentalismo protestante americano. Non mancano fenomeni inquietanti in funzione antiebraica (si veda F. Ballabio, *Considerazioni su Simonino, Bernardino da Feltre e un passato che non vuol passare*, in *SeFeR* n. 77).

Per il mito di fondazione dell'**islam** (la comunità del profeta Muhammad) religione, società e politica sono un tutt'uno. Per comprendere il moderno **radicalismo** islamico bisogna tuttavia rifarsi al *risveglio* religioso ed etno-nazionale che segue il declino dei tre grandi imperi musulmani (ottomano, indiano e persiano) e al cosiddetto *riformismo* che si manifesta nel cuore del mondo musulmano e si propone di conciliare modernità e islam. Scrive R. Guolo: "Una volta affermata la necessità del rapporto dialettico con la cultura occidentale, si troveranno a guidare il processo di liberazione dalle potenze coloniali le forze meglio in grado di interpretare quella cultura. Così l'islam non sarà il fattore determinante nelle lotte per l'indipendenza; non in sintonia con il linguaggio politico del tempo, dovrà cedere il passo a élite nazionaliste di matrice occidentale che, una volta al potere negli Stati di nuova for-

mazione, ridurranno l'islam a fatto culturale o a dimensione religiosa privatizzata". E ancora: "Alle origini del radicalismo vi è l'associazione dei Fratelli Musulmani, fondata nel 1928 dall'egiziano Hasan al-Banna, tra le cui fila, dopo la morte del fondatore, si svilupperà compiutamente l'ideologia del radicalismo. Già in al-Banna, comunque, è rilevante l'attenzione al partito politico come strumento rivoluzionario e a un programma d'azione fondato sull'unità islamica, visto come sbocco finale dei processi di indipendenza dei vari Stati arabi". In Egitto tra i Fratelli Musulmani che organizzano il fallito attentato al presidente Nasser, giudicato troppo "occidentale", c'è l'ideologo di punta del radicalismo islamico S. Qutb. Egli teorizza che la sovranità appartiene esclusivamente a Dio e che è legittimo solo il potere dei governanti che obbediscono alla Legge. Da qui alla creazione di un *partito di Dio* il

passo è breve: il nemico, oltre ai governanti "empi", è il ceto religioso tradizionale. Le teorie di Qutb sono alla base della rivoluzione che in Iran provoca la caduta dello Shah e l'ascesa al potere di Khomeyni che, grazie all'aiuto degli *hezbollah* (il "partito di Dio") e del clero inferiore, trasforma l'Iran in Repubblica islamica. Si può parlare di radicalismo islamico anche per la Jihad egiziana (responsabile degli attentati a Sadat e ai turisti occidentali), per l'Armata islamica di salvezza e i Gruppi islamici armati (che in Algeria dichiarano guerra ai militari che annullano la vittoria elettorale del Fronte islamico di salvezza), e per Hamas e la Jihad palestinese. Più vicini ai movimenti di risveglio religioso sono i *Taleban* (studenti di teologia) in Afghanistan.

A completare il panorama ci sono il fondamentalismo **ebraico** degli ultraor-

todossi (che ha condotto all'uccisione di Rabin) e quelli **hindu** del Rashtriya Swayamsevak Sangh (responsabile dell'uccisione di Gandhi) e del Bharatiya Janata Party (che vinse le elezioni ha dotato l'India della bomba atomica).

Alcune considerazioni

Peculiarità dei fondamentalismi è il cortocircuito tra teologia e politica. Al punto che la teologia sembra essere solo un linguaggio dietro cui nascondere un programma meramente politico. Ma religione e politica sono veramente separabili in modo netto? Scrive il teologo cattolico J.B. Metz (*Al di là della religione borghese*, Queriniana, Brescia 1981):

"Se la politica - come oggi avviene - è inevitabilmente anche politica mondiale, dove in ultima analisi è in gioco il destino terreno di noi tutti, essa dovrà esprimere e difendere pure una speranza. "Speranza" in politica!

Sembra di riproporre una compenetrazione ormai superata tra religione e politica. Eppure anche l'accurata distinzione tra religione e politica è essa stessa politica e non delle migliori, come io ritengo: oggi ci viene specialmente da destra, anche se in paludamenti liberali".

A fronte del solco sempre più profondo tra il nord e il sud del mondo - 1/5 della popolazione mondiale gestisce i 4/5 delle risorse - non si può liquidare il problema paragonando l'islam attuale al cristianesimo medioevale. L'islam politico che diviene strumento di protesta di tutte le masse impoverite e oppresse del pianeta (dal Pakistan al Marocco) chiede a gran voce una relativizzazione delle potenze assolutezzate dalla modernità (scienza, tecnica, economia). Tutt'altro discorso vale invece per i fondamentalismi che sorgono tra quel quinto agiato della po-

polazione mondiale. Al Bouty, autorevole guida spirituale dell'islam contemporaneo, in una relazione su *Radicalità della fede e radicalismi religiosi* denuncia "l'ignoranza nei confronti delle verità dell'islam, di tutti i suoi dogmi e delle sue prescrizioni particolari. E' noto che l'ardore islamico, se non è saldamente tenuto dalle briglie dell'intelligenza, degenera in un uragano rovinoso" (*pro-manuscripto* a cura del CADR di Milano). Il libro *Il radicalismo cristiano. Seguire Gesù il Signore* del monaco cattolico E. Bianchi (Gribaudi, Milano 1980) è un "tentativo di risignificare con semplicità l'essere cristiani e di fare "memoria" del radicalismo evangelico" in un'epoca che vede "il depauperamento di Gesù il Signore e il conseguente disfacimento dell'identità cristiana, semmai solo recuperata qua e là attraverso pericolosi integralismi più morali che rivelativi". Chi vive in Occidente confonde facilmente radicalità (intesa come tentativo di vivere radicalmente una fede religiosa) e fondamentalismo. Occorre lavorare affinché il bisogno di radicalità che attraversa oggi le religioni si ponga in contrapposizione, e non in continuità, con la tendenza a trasformare la fede religiosa in un'ideologia intollerante e fondamentalista.

Il crinale tra radicalità e fondamentalismo passa attraverso l'applicazione di categorie religiose alle vicende altrui. Ne *La notte* di E. Wiesel (Giuntina, Firenze 1980) un ebreo deportato ad Auschwitz diceva: "Dio ci mette alla prova. Vuole vedere se siamo capaci di dominare i cattivi istinti". Le stesse parole sulla bocca di un tedesco sarebbero state una vera e propria bestemmia. ■

Bibliografia

E. Pace - R. Guolo, *I fondamentalismi*, Laterza, Roma-Bari 1998. G. Kepel, *La rivincita di Dio*, Rizzoli, Milano 1991. S. Huntington, *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, Garzanti, Milano 1998. S. Abbruzzese, *Comunione e Liberazione*, Laterza, Roma-Bari 1991. P. Branca, *Voci dell'Islam moderno*, Marietti, Genova 1991. F. Gentiloni, *La verità prepotente. Le religioni tra integralismo e pluralità*, Manifesto libri, Roma 1995. Aa.Vv., *Il muro e il ponte*, suppl. al n. 7-8/1997 di *Confronti*

* La rubrica **Piccolo vocabolario interreligioso** avrà cadenza bimestrale e sarà firmata alternativamente da Brunetto Salvarani e da Fabio Ballabio.

CHEIKH HAMIDOU KANE

e il ritorno
al "cuore delle cose"

di CLAUDIO ECONOMI

Cheikh Hamidou Kane è nato nel 1928 a Matan nel Senegal; appartiene alla stirpe fulbe, caratterizzata da un glorioso passato e da una radice culturale, sulla quale, poi, si è innestato l'Islam che ha prodotto una lunga tradizione culturale ed ha anche fatto fiorire il sorgere di una meditazione ascetico-mistica. In particolare, questa ha accentuato il suo slancio verso la conquista della vera felicità, attraverso il rifiuto delle cose del mondo: tematica che, seppur affrontata in modo conflittuale e drammatico, appare nell'unico romanzo di Kane, dal titolo *"L'ambigua avventura"*. L'opera risale al 1922, ma è stata pubblicata solo nel 1961, dopo l'indipendenza del Senegal; subito valutata come un capolavoro, nel 1962 vince il Gran Premio Letterario d'Africa Nera di espressione francese, divenendo un classico della letteratura africana.

Contesto culturale, articolazione di piani-tematiche e trama del romanzo

Negli anni '50, a Parigi, gli intellettuali, artisti e scrittori negri conoscono un grande risveglio e fermento culturale che viene alimentato da teorie marxiste, freudiane, esperienze surrealiste, influenze negro-americane e caraibiche: un coacervo, dunque, di varie matrici culturali, favorevoli al sorgere del movimento della "Negritudine" che le fonde in una dot-

trina, in una mistica ed anche in un mito. I valori fondamentali di questo movimento si riassumono in due principali idee-guida: l'affermazione della dignità umana della persona del negro; la riscoperta di un'identità culturale autoctona, congiuntamente alla valorizzazione di spinte rivendicative e nazionalistiche.

Alcuni grandi uomini della negritudine sono: Césaire, Damas e Senghor.

Ciò che accomuna questi autori, in particolare Senghor e Kane, è il senso della nostalgia. In concreto, per tutti, il

negro, quando è strappato alla propria terra e alla propria gente, in particolare alla propria lingua e cultura ancestrale nel cui alveo era inserito e cresciuto, e si trova a fare i conti in un mondo che spesso lo rifiuta o lo ignora sradicandolo e spossessandolo della propria identità, si rivolge, nostalgicamente, all'Africa come all'Eden perduto e da riconquistare.

In tutti gli esponenti della negritudine, perciò, è configurata una "via di ritorno" che cambia comunque prospettiva a seconda che si parli del cattolico





verse sono le prospettive, ma, comune a Senghor e Kane, è il desiderio di ristabilire un contatto personale con la realtà profonda dell'essere: un vero e proprio ardente anelito, nostalgico, di tipo teologico-metafisico; in sostanza, nel caso di Kane, un prorompente sforzo di sprofondamento nel "cuore dell'essere" per ricreare, anche drammaticamente attraverso la morte, quell'unità mistica, che, a giudizio dello scrittore, è stata disintegrata dalla civiltà occidentale. È proprio questa la critica che Senghor, Césaire e Kane rivolgono all'Occidente: aver risposto agli interrogativi che, da sempre, interpellano gli uomini di tutti i tempi, servendosi di verità parziali, di "superficie", che non rendono giustizia ai rapporti umani tra popoli e culture. A tal riguardo, il nigeriano Chinua Achebe, parlando del romanzo di Kane, dice: "L'ambigua avventura di Cheikh Hamidou Kane: un grande romanzo africano ed insieme una storia tra le più potenti della colonizzazione europea dell'Africa. *L'ambigua avventura* compie un'impresa inusuale di intrecciare una grave disputa filosofica tra l'Africa musulmana e l'Europa cartesiana con la tragica storia umana di un popolo all'interno di una battaglia persa tra civiltà".

Seguendo il giudizio di Chinua Achebe, potremmo dire che il romanzo di Kane si articola secondo tre piani diversi e complementari: a livello di incontro-scontro fra due culture; a livello di un itinerario spirituale, in cui viene a galla l'ambiguità del negro che approda alle rive dell'Occidente in cerca di soluzioni definitive, ma poi si accorge che la sua "avventura" è stata deludente; infine, a livello di un dramma esistenziale, che va oltre l'avventura collettiva e individuale contingente, per assumere un valore paradigmatico, riferibile all'intera umanità.

I piani-tematiche, di cui sopra, danno luogo ad un trauma, dai caratteri e dai toni severi e apparentemente statici, i cui personaggi sono simbolici e fissati nei loro ruoli come se fossero all'interno di una scacchiera: essi, seppur attraverso un certo intellettualismo, evidenziano l'eterno travaglio spirituale dell'umanità.

Afferma, infatti, Cristina Brambilla: "Il tema astratto, però, si riscatta nella classica purezza di uno stile limpido e forte, essenziale e sobrio, il cui simbolismo non esclude la tenerezza e la tendenza al fantastico. Con quest'opera 'unica' della sua vita, Kane ha saputo elevarsi, con un colpo d'ala, nel mondo rarefatto delle grandi vette dello spirito, il mondo di luce cristallina e pura delle albe solitarie sulle cime di neve".

Si potrebbe dire che la trama del romanzo ruoti intorno alla domanda essenziale: "Che cosa diviene la fede – in questo caso la fede islamica – quando si scontra con una modernità?".

Il protagonista Samba Diallo è figlio del capo della tribù dei diallobé.

Da bambino viene affidato a Thierno, celebre maestro della scuola coranica che lo inizia alla lettura del Corano e, fra l'altro, alla meditazione della morte, alla preghiera e alla mortificazione, sviluppando in lui un carattere orientato al misticismo, tanto che Samba si sente "invasato", cioè "abitato" da Dio. Ma anche nella regione dei diallobé giungono i bianchi che, dopo aver sottomesso il paese con le armi, intendono utilizzare la scuola come strumento di conquista e di acculturazione delle coscienze. Le autorità religiose e civili si rendono conto che la "scuola dei bianchi" è pericolosa; viene paragonata, infatti, ad un "cannone", in quanto, nei suoi effetti, è devastante rispetto alle tradizioni locali e, nel medesimo tempo, ad una "calamità" perché essa ha un grande potere di astrazione e di irraggiamento nei riguardi delle coscienze. Intorno al problema dell'istruzione, nella regione dei diallobé si accende un grande dibattito che vede contrapposti: il gruppo dei "conservatori" che, in nome della religione e della tradizione, rifiutano il progresso e la modernità dei bianchi (alcuni esponenti sono: il maestro Thierno; il cavaliere; il capo del paese che è poi il padre di Samba; uno strano personaggio, amico del maestro, che è il pazzo dei diallobé, e, sul fronte dei bianchi, il pastore Martial) ed il gruppo dei progressisti che, per realismo politico o convinzione, prendono in tutto o in parte le distanze dalla tradizione e si schie-

umanista Senghor o del mistico musulmano Kane. Per il primo si tratta, infatti, di un pellegrinaggio che ha come meta la riscoperta delle fonti della cultura tradizionale in modo da riappropriarsene, reintegrandolo nella cultura contemporanea, allo scopo di veder realizzata la "Civiltà Universale".

Per Kane, invece, non c'è la teologia della grazia e la speranza ottimistica della fede cristiana, ma, invece, la ricerca inquieta e dolorosa – contrassegnata anche dalla sfida della morte – del Principio di tutte le cose, di Dio. Di-

rano a favore dei valori occidentali (tra questi, si riscontra la "Grande Reale", sorella maggiore del capo dei dialobbè, l'amministratore francese, la figlia del pastore Martial e un avvocato antilese).

Ben presto, l'avvenire educativo di Samba Diallo diventa il nodo della contesa tra le due fazioni e, alla fine, tutto viene risolto con il suo trasferimento dalla scuola coranica a quella dei bianchi. È proprio da questo momento, allora, che nasce "l'ambigua avventura" del protagonista, attraverso il quale si riconosce in parte la vicenda personale del giovane Kane che, dopo gli studi di filosofia e di diritto compiuti in Francia, diviene un alto funzionario.

Osserva Romeo Fabbri: "Il passaggio provoca il primo grande trauma nella vita del ragazzo. La scoperta dell'alfabeto, della scrittura, delle nozioni scientifiche e tecnologiche lo affascina. (...) La nuova scuola inocula nel ragazzo lo spirito critico (...). Esso si porta via la sua gioia di vivere, la sua serenità, lasciandogli in cambio, il dubbio, l'incertezza, l'ambiguità"³.

In sostanza, Samba si sente sradicato, si sente come un uomo dalla duplice identità: da una parte, si sente attratto dalla tradizione; dall'altra, si sente avvolto dallo spirito della modernità. In seguito, Samba, ritornato nel proprio paese, sarà proposto come capo dei dialobbè, anche in considerazione dei suoi studi all'estero. Ma egli - vinto dai suoi dubbi, tanto che non riesce più neanche a pregare - non può accettare e, allora, il pazzo, che rappresenta la tradizione, sentendosi offeso e deluso, lo uccide. Un omicidio, però, che ha tutto il sapo-

re del suicidio. Il significato di questa morte, nel romanzo, ha un duplice significato: essa, da un lato si prospetta come un disperato tentativo, da parte del protagonista, di sfidare Dio che sembra troppo distante dall'uomo per cui questo può ritornare a Lui solo attraverso la morte. Questo fatto simbolico, dunque, il ritorno all'unità divina che costituisce il "cuore delle cose";

da un altro lato, l'uccisione del protagonista riveste il valore di una morte espiatrice: attraverso, cioè, il sacrificio di un eroe/vittima è possibile che un popolo possa rinvenire la propria dignità e ricercare il senso di un messaggio salvifico, legato alla riscoperta del senso, profondamente religioso, della realtà e della vita umana.

Ecco, ora, il brano del romanzo in cui viene descritto l'omicidio-suicidio del protagonista.

Samba Diallo sentì che qualcuno lo scuoteva. Levò la testa. "Si fa buio, ecco il crepuscolo, preghiamo", disse il matto, gravemente.

Samba Diallo non rispose.

"Preghiamo, oh, preghiamo!", implorò il matto. "Se non preghiamo immediatamente, il momento passerà e loro due non saranno contenti".

"Chi?". "Il maestro e il suo Amico. Preghiamo, o preghiamo!"

Aveva afferrato Samba Diallo per la scollatura del suo bubù, e lo scuoteva.

"Preghiamo, di, preghiamo". Le vene del volto sporgevano. Era stravolto.

Samba Diallo lo respinse e si alzò per andarsene. "Non puoi andartene così, senza pregare", gli gridò il matto. "Non puoi!". "Chissà, dopotutto. Costringere Dio... Dargli la scelta, fra il suo ritorno nel tuo cuore, o la tua morte, in nome della Sua gloria".

"Non puoi andartene. Fermati, oh, fermati! Maestro...". "Non può schivare la scelta, se Lo costringo davvero, dal profondo del cuore, in tutta sincerità...". "Dimmi che finirai col pregare, domani, e ti lascerò...". Mentre parlava, il matto s'era messo a camminare, dietro Samba Diallo, frugando febbrilmente in fondo alla sua redingote.

"Non sarebbe capace di dimenticarmi così. Non accetterò, io solo di noi due, di soffrire la Tua lontananza. Non accetterò. No". Il matto gli stava di fronte. "Promettimi che pregherai domani". "No... non accetto". Senza farci caso, aveva pronunciato ad alta voce tali parole. Allora il matto brandì la sua arma, e di colpo fu il buio intorno a Samba Diallo".

¹ Cheikh Hamidou Kane, *L'ambigua avventura*, tr. It., Jaca Book, Milano 1979.

² Cristina Brambilla, *Prefazione* al romanzo *L'ambigua avventura*, cit. pag. 13-20; pag. 20

³ Romeo Fabbri (a cura di), *La letteratura africana*, Quaderno a cura della Campagna Chiama L'Africa, pag. 44

⁴ Cheikh Hamidou Kane, *L'ambigua avventura*, tr. It., Jaca Book, Milano 1979, pag. 167-168



SUONI E DANZE: radici del futuro.

di MAURO CARBONI



1. Scienza e Musica.

Partiamo da un apparente paradosso, in quanto culturalmente abituati ad assegnare alle 'Arti' il ruolo di veicoli / ambiti di qualche particolare abilità espressiva e creativa, senza che ciò debba implicare necessariamente un successivo risultato o qualche utilità funzionale, insomma fare musica non è come lavorare alla fissione nucleare, o no?

In realtà questo modo di intendere l'esperienza musicale, gli eventi, gli atti e gli oggetti ad essa connessi, ha subito diverse modifiche nel tempo e nella storia dell'umanità, e soprattutto la concezione attualmente dominante ha pochi secoli di vita (o in certo senso pochi decenni) rispetto ad altri 'paradigmi culturali musicali' che hanno millenni di storia e che di fatto non sono per nulla scomparsi.

La "Moysiké" della Grecia antica era arte e "tèchné" allo stesso modo, ovvero scienza e arte insieme, al fine di sollecitare un senso di ordine e gradevolezza in diversi veicoli espressivi, quin-

di non solo quello sonoro-musicale. In realtà "gli impulsi estetici dell'umanità sono molto posteriori alla sua necessità di esprimere significati cosmici e il concetto di attuale dell'arte come segno e testimonianza dello spirito, più che come creazione del bello e pulsione estetica (...) sembra essere incline verso la priorità di un significato primario simbolico. Questi concetti elementari furono avvertiti probabilmente non in epoca paleolitica, quando l'uomo (...) doveva vivere sotto la pressione delle necessità, ma durante la tappa aurorale, dalla fine del neolitico all'età del bronzo, fra il 5000 e il 3000 a.C., epoca in cui si manifestarono e incominciarono a svilupparsi gli elementi culturali".

Ma andiamo per gradi e riprendiamo il filo del discorso da dove è cominciato, l'idea di 'musica come scienza' e la comprensione del termine /scienza/. L'etimologia (che abbiamo perché porta a intendere e immaginare aspetti originali ed inaspettati del pensiero umano) ci fa scoprire una dimensione particolare dell'atteggiamento 'scientifico', infatti l'origine latina (Scientia = Sciens = part.pass. di Scire /sapere/) si ricollega a due possibili radici linguistiche, in una (area indiana, greca e germanica) è il termine 'sanscrito' che significa /osservare/, e quindi /vedere e sapere/; l'alternativa (area celtica e indiana) ci riporta ancora alla terminologia 'sanscrita' di /tagliare/ (ma anche scindere, smi-

nuzzare, separare le cose) così come al termine in lingua 'zendo' [SKATA] che significa /sentiero scavato/.

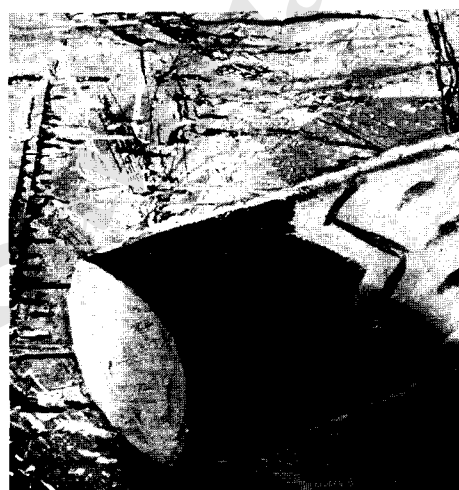
Ancora oggi, come da millenni, l'atteggiamento scientifico è insomma una spinta a confrontarsi con l'ignoto, a esplorare, ricercare, scavare, cercare nuove vie, guardare, osservare, raccogliere, odorare ed assaggiare, sminuzzare, combinare ed impastare, pensare altre possibilità, fare ipotesi e verificare attraverso l'esperienza. "Di conseguenza, studiare, investigare, ricercare, vivere intensamente il nuovo e il profondo sono modalità del viaggiare o, se si vuole, equivalenti spirituali e simbolici del viaggio. (...) il vero viaggio (...) è evoluzione. (...) Nel significato primordiale, viaggiare significa cercare. Dal punto di vista spirituale, il viaggio non è mai mera traslazione nello spazio, ma tensione di ricerca e cambiamento che determina il movimento e l'esperienza che ne deriva"².

"Vedo le Vie dei Canti che spaziano per i continenti e per i secoli; uomini che hanno lasciato una scia di canto (di cui ogni tanto cogliamo un'eco) ovunque sono andati; e queste scie devono ricondurre, nel tempo e nello spazio..."³, "Commercio significa amicizia e cooperazione; e il principale oggetto di scambio, per gli aborigeni, era il canto. Perciò il canto era portatore di pace. Eppure mi pareva che le Vie dei Canti non fossero necessariamente un fenomeno australiano, ma universale; che fossero i modi con cui l'uomo delimitava il suo territorio, e così organizzava la sua vita sociale."⁴

Da molteplici ambiti di studio e ricerca (archeologia, antropologia, astronomia, etnomusicologia, ecc.) viene a più riprese comprovata l'ipotesi che con ogni probabilità l'attività espressiva dell'uomo in forma sonora/vocale/gestuale è stata fin dai primordi del-

l'umanità qualcosa che andava oltre i rituali di propiziazione ed evocazione, senz'altro riconducibile a forme di rappresentazione storica, biografica ed etnica, geomorfologica, molto simili a 'mappe sonore e danzate', ed ancora strumento di misurazione e verifica spazio-temporale per terra e per mare, come anche modalità di memorizzazione e conservazione dei saperi nelle culture orali riguardante procedure operative complesse (costruzioni, formule, dati astronomici, ecc.). "Gli esseri primitivi considerano come un *ritmo di affinità*, soprattutto il timbro della voce, il ritmo deambulatorio, la forma del movimento, il colore e il materiale.

Le culture elevate mantengono questi concetti, ma danno più importanza alla forma e al materiale (visivo), piuttosto che ai criteri della voce e del ritmo ambulatorio. (...) li considerano co-



me valori astratti e li ordinano seguendo una classificazione razionale di carattere statico e geometrico. Mentre il primitivo percepisce come essenziale il movimento nelle forme e il carattere fluttuante dei fenomeni, (...) i ritmi permettono quindi di stabilire connessioni

*fra i diversi piani della realtà. (...) collegamenti "verticali" tra quegli oggetti che si trovano in uno stesso ritmo cosmico. (...) Per questo nelle culture megalitiche e astrobiologiche si collegano fra loro i fenomeni più differenti, poiché hanno un "ritmo comune"; così si correlano elementi quali: "strumenti di musica, di culto o di lavoro; gli animali, gli dei e gli astri; le stagioni, i punti cardinali e i simboli materiali; i riti, i colori e le professioni; le parti del corpo umano e i periodi della vita umana"*⁵.

2. L'oggetto dell'esperienza musicale.

Diversamente da tutto questo la cultura musicale occidentale eurocolta trae la propria linfa originaria dai fondamenti del simbolismo musicale ispirato alla speculazione pitagorica e dove predomina l'attenzione verso la relazione numerica (ed astratta) tra i diversi parametri musicali altezza e durata innanzitutto e successivamente il

timbro (come integrazione di frequenze diverse e non come qualità recettiva sensoriale).

Da qui ad una analisi musicale puramente in termini formali, strutturali e funzionali, il passo è breve (quanto lo può essere un secolo rapportato a millenni). La questione non sta nel decidere se tale approccio sia o meno pertinente e verificabile (crediamo infatti che ogni forma di conoscenza possa fornire contributi degni di interesse), ma piuttosto nel fatto che "l'oggetto" /musica/ diventa in questi termini qualcosa che prescinde l'esperienza stessa e quindi correlato ad un sapere-potere elitario che esclude i più da un qualsivoglia tipo di intervento. Ne consegue che una riflessione peda-

ERRATA CORRIGE di CEM/Mondialità di Ottobre '98. Rubrica: Musiche, Pedagogia Musicale di Mauro Carboni.

Ritmo Base 7/4	1	2	3	4	5	6	7
	TA	TA	ti ti	TA	TA	TA	TA
Sequenza Passi	Dx Aperto	Sx	Dx Sx	Dx	sul posto	sul posto	Chiuso
Tronco	Su	su	su	su	su	Giù	su
Braccia	Distese ai fianchi	idem	idem	idem	avanti	giù	Verso l'alto
Vocalizzazioni	--	--	--	-	--	Hu	Ha

gogica musicale (e i conseguenti progetti didattici) derivante da questo paradigma di cultura musicale, sia in modo pressoché inevitabile destinata a creare differenze e distanze socio-culturali, a giudicare e selezionare piuttosto che valorizzare.

Anzi a tale riguardo è piuttosto il caso di ricordare che “i termini di forma, struttura, organizzazione riguardano tanto il linguaggio biologico (forme) quanto quello psicologico (pensieri, idee...) e che l'*isomorfismo*, mediante il quale la teoria della forma rinnova la vecchia tradizione del parallelismo (analogia magica), si rifiuta di creare una frattura fra lo spirito e il tempo”⁶.

In sostanza crediamo essenziale oltre che utile andare al di là della semplice contrapposizione di diversi assunti culturali e musicologici, cercando piuttosto di ricomporre e/o coordinare le due tendenze predominanti nel pensiero pedagogico musicale, e cioè “una *micropedagogia* [fondata ‘dal basso’, in senso forte, sui codici comuni di base dell’esperienza umana, resi espliciti da un approccio interdisciplinare che coinvolge antropologia, psicologia, etnologia, linguistica, ecc., un approccio educativo che antepone la valorizzazione delle competenze alla loro valutazione(...)”, ma anche “osservazione partecipe, cioè gestire la relazione d’apprendimento dall’interno nella sua biunivocità, nel vivo di esperienze creative e cognitive connesse al ‘musicale’, (...) dove mantenere attiva la sensibilità necessaria per cogliere le sfumature di momenti effimeri per eccellenza”; ed una “*macropedagogia*, (...) per esigenze di chiarezza terminologica e di ordine metodologico, un approccio (...) teso alla realizzazione di un modello ideale e/o totale...”, ovvero “avere un controllo paradigmatico dell’interrelazione educativa, sapere defi-

nire gli andirivieni tra ‘processo’ e ‘progetto’, (...) programmare accettando la labirinticità dei percorsi esperienziali in musica”⁷.

3. Le Vie dei Canti.

Come esemplificazione di quanto espresso nei due precedenti paragrafi voglio proporre due attività esplicitate nell’ambito del 36 Convegno CEM, Assisi - 1997, e pubblicate nei relativi Atti, la prima viene ripresa senza alcuna modifica mentre alla seconda sono state fatte alcune necessarie integrazioni.

Il Racconto delle Mani e dei Piedi. (attività di presentazione in Piccolo Gruppo) - L’obiettivo di questa fase esperienziale è esplicitamente la scoperta della soggettività nel Gruppo, facilitata in questo caso dalla dimensione ridotta e dalla presenza itinerante del Conduttore di Laboratorio. In sostanza in ogni gruppo (4 o 5 partecipanti) a turno si “viene raccontati dagli altri” attraverso l’osservazione visiva e/o tattile delle mani ed eventualmente (se si è disponibili) anche dei piedi. Emergono con evidenza due contenuti formativi: 1) la nostra fisicità come narrazione, il corpo come mappa e memoria, il non verbale che prende forma nell’immaginario dell’altro e ci ritorna rispecchiato; 2) l’attivazione e l’allenamento delle capacità osservative e di interpretazione nel rispetto delle particolarità della persona con cui andiamo a interagire. Al rientro nel Grande Gruppo ciascuno racconta di sé quello che gli altri gli hanno narrato, eventualmente aggiungendo qualche commento (valorizzante e non valutativo).

Passa il Gesto... Infinitamente Grande, ...infinitamente piccolo. (nuova versione) - Attività musicale &

gestuale in Grande Gruppo, la musica è la trama dove i gesti di ciascuno sono fili carichi di espressività che vanno a tessere una tela/narrazione che è allo stesso tempo ricerca individuale e patrimonio collettivo (diverse consegne facilitano questo percorso).

Il gioco è assai semplice e richiede più nelle parole che nei fatti, in pratica l’attenzione viene posta verso la forma e la qualità del gesto di ciascuno, e inizialmente la consegna è solo di ‘proseguire’ sull’onda del gesto dell’altro, dal punto in cui il compagno ci ha consegnato e concluso la propria improvvisazione gestuale (su base musicale, ad esempio il “Canone” di Pachelbel). Il gesto-danza di ogni partecipante (a turno) diventa astrazione, gioco, mimesi, oggetto, da passare al compagno successivo (Gruppo in piedi in cerchio).

Poi la consegna è di “sviluppare” le idee improvvisative gestuali del compagno precedente, insomma di tenerne conto, di farne spunti per una propria composizione estemporanea; in una fase ancora successiva la consegna è di “cercare di fare l’opposto”, quindi di realizzare una improvvisazione con contenuti formali ed espressivi radicalmente opposti alla improvvisazione precedente.

Quindi la ricerca personale e di tutti viene indirizzata verso le dimensioni del micro e del macro, ciò che è infinitamente piccolo e ciò che è incommensurabilmente grande, in una ricerca dello spazio-tempo gestuale dentro e fuori di noi, verso il limite estremo dell’equilibrio di ciascuno (interno o esterno). Quindi il gruppo viene ‘liberato’ dalla consegna della successione (nuova base musicale) dando così inizio ad un libero scambio di doni sonori e gestuali che prendono la forma di una grande danza di gruppo. ■

¹ Jean-Eduardo Cirlot, *Dizionario dei Simboli*, ECO Ed., Milano 1996, pp.251;

² Jean-Eduardo Cirlot, op. cit., pp.518;

³ Bruce Chatwin, *Le vie dei Canti*, Adelphi, Milano 1995, pp.372;

⁴ Bruce Chatwin, op. cit., pp.372;

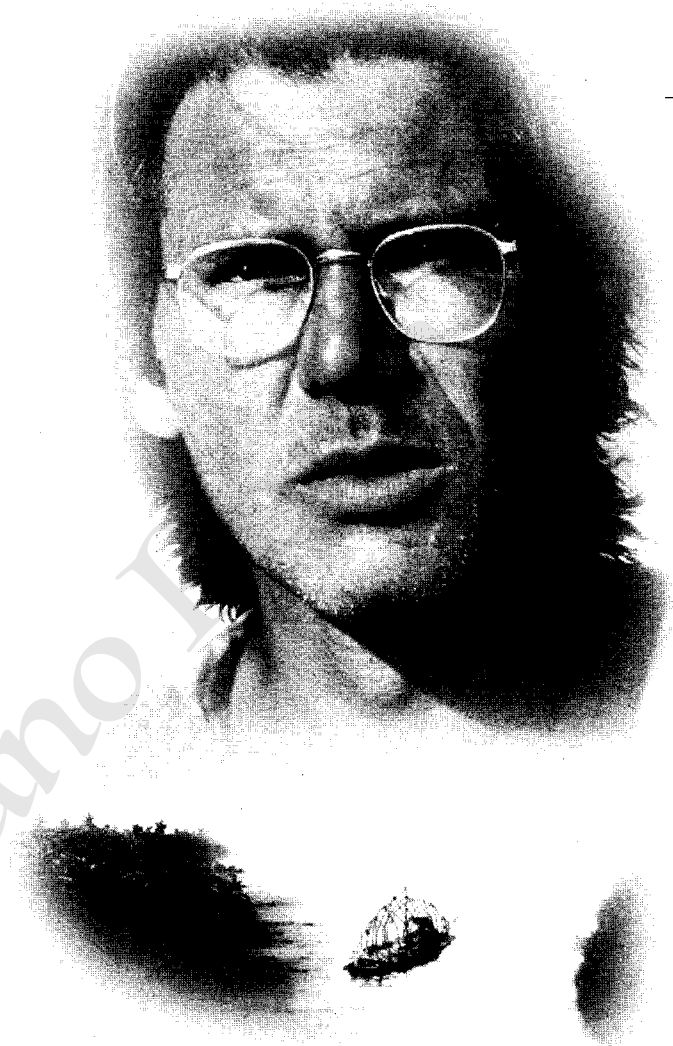
⁵ Marius Schneider, *Gli animali simbolici e la loro origine musicale nella mitologia e nella scultura antica* (1946);

⁶ Jean-Eduardo Cirlot, op. cit., pp.226;

⁷ Mauro Carboni, “Verso una pedagogia musicale di base? Prodromi di una ‘rifondazione’ annunciata”, in *Pedagogia della musica: un panorama*, (a cura di) Mario Piatti, CLUEB, Bologna 1994, pp.63-64.

MOSQUITO COAST

di LINO FERRACIN - MARGHERITA PORCELLI



Dentro al mondo di... Mosquito Coast

Allie Fox, ingegnoso inventore incompreso, decide di lasciare il suo mondo tecnologico ma ormai in via di sicura tragica fine per farsi portatore di felicità e nuova vita alle popolazioni diseredate di uno sperduto paese centroamericano. Egli si sente un aiutante di Dio che ha creato un mondo imperfetto e lui lo perfezionerà. L'ultima sua frase prima di morire sulla chiatta: "L'uomo è nato da un mondo difettoso, Charlie. Il corpo umano è un cattivo progetto, la pelle non è abbastanza spessa, i peli sono troppo pochi, non abbiamo artigli né zanne, non dovremmo nemmeno stare eretti, così esponiamo il cuore e i genitali; dovevamo avere quattro zampe, essere più pelosi e con la coda. Guarda me, certo d'ora in poi andrò a quattro zampe. La natura è disonesta: ci sarebbero voluti angoli precisi, linee rette. Se

ti tagli aprendo una scatoletta di tonno muori...". Le sue mani sanno trasformare il mondo e migliorare la vita, ma la sua cieca fede nelle possibilità della tecnologia lo rendono incapace di prima ascoltare bisogni e realtà della gente che vuole aiutare, interpreta riportando tutto al suo progetto. Non vuole costruire un nuovo diverso mondo, vuole riprodurre il suo migliorandolo. Ciò che lui fa è certamente giusto e tanto gli basta. Voleva portare vita migliore e raccoglierà desolazione; voleva portare ghiaccio e raccoglierà incendi; voleva fuggire da una società violenta e troverà violenza fino alla sua morte. Questo film è la sua storia.

Il rev. Spellgood è già da tempo in Mosquitia tra le sue chiese e i suoi fedeli che indottrina con prediche teletrasmesse. Parla direttamente con Dio, ne è l'inviato in quella terra come Mosé nell'Egitto. Le sue parole diventano minacce infernali se non accettate supinamente, la sua pedagogia è il senso

di colpa e la paura, le sue trasmissioni inebetiscono. Anche il reverendo ha le sue certezze, divinamente assolute, e tanto gli basta. Questo film è anche la sua storia.

Allie Fox voleva dominare la natura e perfezionarla; il rev. Spellgood voleva dominare gli uomini; entrambi avevano una fiducia assoluta in loro stessi; entrambi credevano nella tecnica e la usavano; entrambi avevano le loro cattedrali nel deserto verde; entrambi hanno visto la loro follia finire nel fuoco.

Charlie è il figlio maggiore di Allie, un adolescente che adora suo padre e crede ciecamente alle sue parole, ma l'ossessivo sogno del padre poco spazio dà ai suoi bisogni di figlio e di ragazzo e così Charlie passa dall'ammirazione al rifiuto, fino all'odio e solo dopo la sconfitta del suo eroe saprà riconquistarne la figura. Questo film è il viaggio di un ragazzo dentro se stesso di fronte a suo padre, e Charlie ce lo racconta con la sua voce.

MOSQUITO COAST

Regia: Peter Weir

Sceneggiatura: Paul Schrader dal romanzo omonimo di Paul Thérout

Paese origine: USA 1986

Interpreti: Harrison Ford, Helen Mirren, River Phoenix, André Gregory

Durata: 117 min.

Distribuzione video: Fox Video

Pubblico: medie, superiori

Trama: Allie Fox è un inventore, per il quale non esistono calamità che non possano "essere alleggerite con qualche rotellina o scivolo o con un sistema di pulegge", ma che non riesce più ad adattarsi a vivere nella sua cittadina a causa del degrado per lui assoluto e senza speranza in cui sopravvive l'America; non c'è più futuro e l'unico gesto per lui coerente è di abbandonare tutto e trasferirsi in una zona selvaggia per mettere le sue capacità a servizio di una "civiltà superiore". E così fa; se ne parte con moglie, due figli adolescenti e due gemelline, lasciando i piatti ancora fumanti nell'acquaio, e si imbarca su un mercantile diretto in Centro America alla Costa delle zanzare, Mosquito Coast. Compagni di viaggio sono un predicatore esaltato e la sua famiglia, e nei pochi incontri con lui Allie dichiara apertamente la sua fiducia nella tecnica e l'assoluta indifferenza, se non rifiuto, per la religione. Acquistato un intero villaggio, Geronimo, sperduto nella foresta, vi si trasferisce e, con un duro lavoro e la collaborazione dei pochi abitanti, in breve tempo trasforma quella terra in un paradiso. La situazione sembra idilliaca fino ad un nuovo incontro con il predicatore a cui viene impedito di fermarsi, ricevendone in risposta minacce e maledizioni divine che spaventano i più semplici. Il lavoro però non si ferma perché Allie vuole realizzare una grande fabbrica di ghiaccio, il suo vero sogno. L'enorme edificio, che pare una cattedrale tra le alte piante, produce ghiaccio e freddo partendo dal fuoco, ed è un successo, un miracolo per gli abitanti della zona, l'inizio-segno di una "civiltà superiore". Venuto a conoscenza di una tribù indiana che vive nella foresta, Allie decide di portarvi il suo dono: il ghiaccio. La spedizione si risolve però in un fallimento e anzi attira nel villaggio tre pericolosi banditi che vi si inse-

diano con violenza. Deciso a liberarsene, Allie li brucia nella sua fabbrica, ma il fuoco dilaga distruggendo fabbrica, villaggio e culture. Ora la famiglia Fox è rimasta sola e, costretta ad abbandonare Geronimo, scendono lungo il fiume con l'unico aiuto di Haddy, capitano di fiume e fin dall'inizio compagno di quella avventura. Arrivati al mare, Allie decide di fermarsi per vivere lontano dalla civiltà, arrangiandosi con quello che le onde buttano sulla spiaggia; rifiuta pertanto di sistemarsi nel vicino villaggio e non ascolta le proteste dei figli che vorrebbero ritornare a casa, convincendoli con la falsa notizia che l'America è stata distrutta da una bomba atomica. Nonostante gli avvertimenti di Haddy, Allie si incaponisce a costruire una capanna sulla riva dell'oceano, alla foce del fiume e così un tornado violentissimo di lì a poco la spazzerà via.

Nonostante le forze siano ormai allo stremo e i ragazzi apertamente ostili al padre e decisi a ritornare a casa, Allie di nuovo risale il fiume. Casualmente arrivato alla missione del predicatore tecnologico e televisivo, dove la gente è come inebetita dai sermoni teletrasmessi, Allie, sempre più delirante e chiuso, si vendica dando fuoco alla missione ma viene affrontato dal predicatore che lo ferisce mortalmente al petto. Agonizzante sulla barca, ormai guidata dai figli, Allie muore mentre la casa galleggiante ritorna verso l'oceano.

Il regista: Peter Weir, nato a Sidney nel 1944, è fortemente legato alla sua Australia, terra dai paesaggi vasti ed immensi che generano rispetto, ascolto e mistero e che troviamo personaggio nei film che lo fecero conoscere nel mondo: *Picnic a Hanging Rock* (1975) e *L'ultima onda* (1977). Dopo Gli anni spezzati (Gallipoli) (1981), storia di un'amicizia sui campi di battaglia nella prima guerra mondiale, Weir approda ai grandi studi americani con i quali gira *Un anno vissuto pericolosamente* (1983), storia di un amore nell'Indonesia travagliata dalla guerra civile; *Witness - Il testimone* (1985), incontro di un poliziotto con la diversità di una comunità Amish; *Mosquito Coast* (1986); *L'attimo fuggente* (1989), storia di un fallito sogno di essere se stessi e di vivere, film di grandissimo successo. Seguiranno ancora *Green card - Matrimonio di convenienza* (1990); *Senza paura* (1993); e il recentissimo *The Truman show* (1998). Costante è nei suoi film il sottolineare la tensione esistente nella vita tra un reale apparentemente tranquillo e un senso di mistero, di cui tramite è la natura, che preme sulle anime più sensibili e attente; così come la tensione tra individuo e società, tra libertà e regole sociali.

Questo film ha un protagonista immenso, verde, che parla con i silenzi, terribile nella sua forza, feribile nel lento ritmo del suo ciclo vitale, tenace nel suo difendersi: la foresta, il fiume, l'oceano. Questo film è anche la storia di due sfide: tra Allie e il reverendo e tra l'uomo e la natura.

Infatti, dopo le sequenze iniziali di presentazione del personaggio Allie e quelle del viaggio a Mosquitia, il regista inquadra dall'alto la barca con cui la famiglia di Fox risale la corrente verso Geronimo; la foresta centroamericana è senza confini, verdissima e fittissima, tagliata da un fiume che si contorce nei suoi meandri, mentre piccolissima è quella barca che quasi scompare in quella immensità. Inversa l'inquadratura finale con la zattera che arriva alla foce dove il fiume si perde nell'oceano: una sfida che si è risolta in una sconfitta ma che ha nel mare e nei figli, oramai alla guida della barca, la speranza di un futuro diverso.

Nello stile del film western il regista riprende poi il primo scontro tra i due nemici e Allie ha nella fondina un martello, l'arma tecnologica; il reverendo, novello Mosé, si scaglierà con bibliche citazioni contro il nuovo faraone che non vuol lasciare libero il popolo. La lotta si concluderà con la vittoria del missionario che con il fucile ferisce mortalmente Allie e subito grida "Alleluja".

Alle immagini che accompagnano la vicenda se ne alternano altre che assumono un valore simbolico idoneo a suggerire allo spettatore chiavi interpretative legate alla propria soggettività e che attingono alla storia del cinema. La torre fabbrica di ghiac-

cio ricorda nell'inquadratura il monolito nero di 2001. *Odissea nello spazio* e nell'atmosfera che l'attornia il ributtante feticcio idolo di *Il signore delle mosche*. Mentre in altri momenti il regista sembra ricordarci la folle impresa di *Fitzcarraldo* di portare l'opera lirica nel cuore dell'Amazzonia o la discesa nel fiume e nella pazzia di *Aguirre, furor di Dio*.

Le panoramiche, che riprendono dall'alto la foresta, all'inizio, alla fine, la prima notte al villaggio, dopo la cacciata del predicatore, nell'incontro con gli indigeni e dopo la distruzione della fabbrica, sono i momenti in cui Weir, richiamando i suoi precedenti film, met-



te la sua firma al film, dando immagine a cambiamenti, attese, misteri.

Uno sguardo particolarmente attento alla voce di Charlie.

Ripercorriamo il film per la verifica della chiave di lettura che abbiamo proposto nelle righe precedenti. Utilizziamo come filo conduttore la voce fuori campo di Charlie, il figlio maggiore di Allie, che racconta l'impresa del padre così come lui la vede e la sente, riportandone i momenti più significativi.

"Mio padre era un inventore, un vero genio della meccanica: nove brevetti, sei in corso. (...) Io sono cresciuto con la convinzione che il mondo gli appartenesse e che tutto ciò che diceva fosse vero".

"Per tutto l'inverno papà aveva continuato a dire: - Ci sarà una guerra in America, ed è vicina -. Era irrequieto e loquace, diceva che i segni erano dovunque: i prezzi alle stelle, l'irascibilità, l'insofferenza, la stupidità e l'avidità della gente; nelle città venivano commessi crimini sanguinosi, i criminali restavano impuniti. Non sarà la solita guerra diceva, ma una guerra in cui nessuna delle parti sarà del tutto innocente".

"In quelle prime settimane vivere a Geronimo non fu facile. (...) Era lavoro e ancora lavoro, sempre lo stesso ritmo, per tutte le ore di luce (...)."

"Papà parlava spesso delle scoperte quotidiane, diceva che quelle erano le vere invenzioni, scoprire l'uso di una cosa ed esaltarla, trovarne le imperfezioni, verificarle e migliorarle. Dio ha lasciato il mondo incompleto diceva ed era compito dell'uomo capire come funzionava, come un meccanismo da rifinire. Credo che fosse per questo che odiava tanto i missionari, perché insegnavano alla gente ad accettare le calamità della vita. Per papà non esistevano calamità che non potessero essere alleggerite con qualche rotellina o scivolo o con un sistema di pulegge".

"Quello che papà aveva promesso a Geronimo il primo giorno ora era là davanti a tutti, era come aveva predetto, ma più ordinato e felice di quanto avessimo immaginato. Definiva questo an-

golo della giungla una civiltà superiore, quello che avrebbe potuto essere l'America, diceva".

"Papà aveva detto a tutti che stava costruendo un mostro. - Io sono il dottor Frankenstein. - diceva sempre. (...)



Alludeva sempre all'impianto come a lui: oggi lui ha bisogno di uno stomaco, oppure questo è perfetto per il suo fegato, questo per l'esofago".

"Per gli Zambos ciacciobomba era un miracolo e si creò una specie di merca-

dicendo che l'America era scomparsa. Quella menzogna mi faceva sentire più solo di quanto mi fossi mai sentito prima. Avrei voluto affrontarlo, dirgli che l'amavo e che sarei rimasto sempre al suo fianco se solo avesse confessato di aver mentito".

"In qualche modo trovammo ciò che ci serviva: costruimmo una capanna, una latrina e piantammo un orticello. (...) A papà piaceva dire che alla fine Robinson Crusoe era tornato a casa, ma noi non ci sentivamo a casa".

"Per punizione Jerry ed io fummo trainati dietro la chiatta. Papà stava seduto all'altro capo del cavo di rimorchio, dandoci le spalle. Io odiavo le sue spalle, i capelli untati, la curva della sua schiena; immaginavo di conficcargli un coltello proprio sotto il colletto sfilacciato".

"Un tempo avevo creduto in papà e il mondo mi era sembrato piccolo e vecchio, ora era morto e io non avevo più paura di amarlo e il mondo mi sembrava senza limiti".

OLTREMAREFILM

Dall'atomica all'arco Indonesia di oggi e di ieri

Nell'Indonesia di oggi convivono, fianco a fianco, due stili di vita. Da una parte c'è Djakarta, la capitale, che offre immagini di consumismo e di progresso, di gioventù contestatrice e di donne emancipate. Dall'altra si trova la civiltà primitiva delle isole Mentawai che, a pochi chilometri di distanza, lotta contro la denutrizione, le malattie e l'analfabetismo. Ma all'interno di questa civiltà esistono dei valori, quali la serenità, la fede in Dio, l'aiuto reciproco e il rispetto per la natura; valori sanciti dalla Costituzione Indonesiana che stabiliscono un equilibrio tra il passato e il futuro che incalza.

to del ghiaccio, tutto gratis, ma papà era insoddisfatto, era tutto troppo facile e tutti ormai consideravano il ghiaccio come cosa scontata. Poi Francis gli parlò di una tribù indiana che stava sulle montagne (...), pacifici selvaggi che avrebbero visto il ghiaccio come un gioiello e ne sarebbero rimasti stupiti".

"Sapevo che papà ci aveva mentito



Videocassetta "Mosquito Coast"	L. 29.000
"Dall'atomica all'arco..."	L. 29.000
Per la spedizione	L. 4.000

Per ordinazioni: CEM - tel. 030/377.27.80

Corsi Concorsi Convegni

a cura della Redazione

La Tavola per la Pace e il Coordinamento Nazionale degli enti Locali per la Pace hanno promosso, nel 1998, una Campagna Nazionale di EducAzione ai Diritti umani denominata **"Tutti i Diritti Umani per Tutti"**. Si tratta di un'iniziativa articolata che comprende la realizzazione di programmi e sussidi didattici, corsi di formazione, pubblicazioni, seminari, convegni internazionali, manifestazioni pubbliche. Tra questa segnaliamo il progetto **"Ogni Scuola un'Azione di Pace - per la difesa dei Diritti Umani"** rivolto agli studenti e agli insegnanti. Il progetto, che culminerà nella giornata del 10 dicembre '98, prevede che quel giorno sia dedicato "all'azione per i diritti umani" e non alla semplice "celebrazione" della Dichiarazione Universale. Per informazioni: Tavola della Pace, Via della Viola, 1 - 06122 Perugia Tel. 075/573.68.90 Fax 075/572.12.34 Email: mpa-ce@krenet.it

Sono in corso di svolgimento (ottobre-dicembre '98) i corsi di formazione del **Centro Ricerche Giolli su Teatro dell'oppresso** e coscientizzazione. Oltre agli stage di base dal titolo: "Il corpo pensa", sono previsti i seguenti stage di approfondimento: "Giochi-esercizi e demecanizzazione"; "Teatro-Forum: un crogiolo di creatività"; "Interculturalità: peso o risorsa?"; "Il metodo Stanislavskij nell'ottica del Teatro-Forum"; "4° Corso biennale di base sul TdO come coscientizzazione". Per informazioni c.p. 81, 40026 Imola (BO) Email: giolli@iperbole.bologna.it Tel. 0542/225.22.

È disponibile un **Cd Rom** realizzato da CRES-Mani Tese per conto della Regione Toscana dal titolo: **"Un pianeta in movimento. Viaggio nei fenomeni migratori"**. Con 2.000 schermate, 2.000 fotografie, centinaia di tabelle, il Cd Rom rappresenta uno strumento informativo indispensabile per quanti desiderino approfondire le tematiche dell'immigrazione. Per ulteriori informazioni e ordinazioni: CRES-Mani Tese Via Cavenaghi, 4 - 20149 Milano tel. 02/480.086.17 fax 02/481.22.96 Email: manite-se@planet.it

È in corso di svolgimento il **10° Seminario di Educazione alla Mondialità** che si svolge ogni martedì (dal 27/10/'98 all'1/12/'98) alle ore 18,00 presso il Centro Poggeschi di Bologna. Quest'anno il seminario verterà su **"Questioni di giustizia e pace nella prospettiva della glo-**

balizzazione", un itinerario di ricerca e di riflessione per approfondire gli aspetti economici, culturali e sociali del nuovo contesto mondiale. Per informazioni: Centro Poggeschi, Tel. 051/220.435.

"Diritti umani e comunicazione sociale" ecco il titolo di un Corso di 21 ore che si terrà dal 4 novembre al 16 dicembre '98. Destinato ad operatori delle Ong e dell'Associazionismo, il Corso ha la finalità di riflettere sui nessi tra promozione dei diritti umani e informazione. Gli incontri si terranno ogni mercoledì dalle 15,30 alle 18,30 presso la sede di Formin' Via Tibullo, 11 - Roma. Per informazioni: **Archivio dell'Immigrazione** tel. e fax 06/683.27.66.

L'Associazione Gruppo Ferrara Terzo Mondo organizza un **Corso di aggiornamento per insegnanti** di ogni ordine e grado dal titolo: **"Il continente africano oggi. Interrogativi e proposte per uno sviluppo sostenibile"**. Il Corso è articolato in 5 incontri di 3 ore l'uno (15,30-18,30) tutti i lunedì (dal 9/11 al 7/12/'98). Il Corso è stato autorizzato dal Provveditorato agli

Studi di Ferrara. Tra i relatori interverrà per due volte il collaboratore CEM Claudio Cernesi. Per informazioni: Associazione Ferrara - Terzo Mondo Corso Porta Po' 72/A - Ferrara Tel. 0532/205.472.

"Salviamo il processo di pace in Medio Oriente": ecco il titolo di un'Assemblea Nazionale che avrà luogo a Perugia presso la sala dei Notari il 13 e 14 novembre 1998. All'assemblea prenderanno parte alcuni rappresentanti israeliani e palestinesi. Per informazioni: Coordinamento Nazionale Enti Locali per la Pace Via della Viola, 1 - 06122 Perugia. Tel. 075/572.24.79 fax 075/572.12.34.

Dal 20 al 27 novembre p.v. si terrà a Verona la **XVIII Rassegna di Cinema Africano**. Sono previste tre sezioni: i migliori lungometraggi recentemente premiati ai festival internazionali; panoramica sul cinema del Mali; un omaggio a Djibril Diop Mambéty, uno dei più grandi registi africani, recentemente scomparso. Per informazioni: Luca Sandrini Redazione di Nigrizia Vicolo Pozzo, 1 - 37129 Verona Tel. 045/596.238 Fax 045/800.17.37.

Dal 26 al 28 novembre p.v. Genova sarà sede di confronto internazionale per il turismo culturale e i viaggi d'istruzione. Si svolgerà infatti la **2ª edizione di "BTS" - Borsa del Turismo Scolastico**. Per informazioni: Fiera di Genova - Piazzale J.F. Kennedy, 1 - 16129 Genova Tel. 010/539.11 Fax 010/539.12.70 Internet: www.fiera.ge.it

L'Associazione Papa Giovanni XXIII aderisce all'**"Operazione Colomba"** e alle sue attività nazionali e internazionali e, in particolare in questo periodo, all'emergenza Kosovo. Per aiutare concretamente le persone in condizioni disperate e dare un contributo valido all'attività umanitaria così in difficoltà, l'associazione ha dato vita ad una raccolta di fondi per l'acquisto di generi di prima necessità, di materiale sanitario in particolare rivolti ai bambini, alle donne ed alle madri in gravidanza. Eventuali versamenti vanno effettuati sul CCP 13792478 intestato alla Associazione Papa Giovanni XXIII, Via Tiberio, 6 - 47900 Rimini, specificando nella causale **"Operazione Colomba - Kosovo"**. Indirizzo internet: www.geocities.com/Hearland/Plains/9112 Email: opcol@mail.geocities.com

Brain Health Centre Roma

Novità Audiovisivi 1998

GLI EFFETTI DELLA TELEVISIONE SUL CERVELLO DEL BAMBINO



Durata: 15 min. Colore

Edizioni A.D.E. - C.E.U.

Via A. Bertolini, 29 - 00197 Roma
Tel. (06) 807.3120 - 808.55.41
Fax (06) 807.73.06
E-mail: ceurona@tin.it

Quali effetti produce la televisione nel cervello del bambino?
A differenza dell'adulto il bambino non può fisiologicamente difendersi dalla forza del messaggio televisivo: le immagini cariche di alta emotività possiedono una enorme forza di suggestione e condizionano in inaspettato il suo comportamento.
Il diverso funzionamento degli emisferi cerebrali e il primo su cui fa leva l'azione subliminale e condizionante dell'input televisivo: grazie ad un'analisi dettagliata nel video è possibile infatti individuare nella TV quali sono gli elementi che possono essere all'origine dello sviluppo di personalità con caratteristiche patologiche.
L'uso inaspettato e l'abuso strumentale di un mezzo tanto potente quale la televisione rappresentano un "pericolo minuzioso" per un cervello ancora in piena fase di sviluppo.

Spazio CEM

a cura della Redazione

Vicenza, marzo-settembre '98: Si è concluso, presso il terzo Circolo Didattico di Vicenza, un corso di aggiornamento dal titolo: *"Noi, insieme, uguali e diversi"*. Gli incontri, tenuti anche da alcuni collaboratori del CEM, sono stati i seguenti: *"Educare oggi, quali obiettivi?"* di A. Nanni; *"Un viaggio tra le culture"* di Letizia Favero; *"Didattica interculturale della matematica"* di Annamaria Cappelletti; *"Didattica interculturale dell'attività motoria"* di Biancamaria Girardi; *"Per una progettazione interculturale"* di Rita Vittori; *"Bambini stranieri a scuola"* di Graziella Favaro; *"Didattica interculturale delle scienze"* di Roberto Marcucci. Durante l'anno scolastico in corso gli insegnanti lavoreranno per sperimentare quanto proposto. Si prevede un momento di verifica a gennaio ed alla fine dell'anno una valutazione complessiva dell'esperienza, da farsi con qualcuno degli esperti conosciuti.

Tonadico di Primiero (TN), 2-4.09.'98: La Direzione Didattica di Primiero ha organizzato per i suoi insegnanti il corso di aggiornamento *"Il gioco nell'attività educativa"*, affidandone la conduzione al CEM. Nella lezione introduttiva il Direttore del CEM ha trattato il tema: *"Fondazione antropologica e psicologica del gioco: un'educazione senza 'gioco' non è seria"*. In seguito Adriano Busani ha sviluppato il corso con i docenti... in tuta da ginnastica. Ecco i temi dei laboratori: *"Aspetti della comunicazione; globalità dell'essere umano"*; *"giochi da proporre ai bambini secondo il concetto di gioco libero"*; *"Giochi di conoscenza"*; *"Giochi cooperativi"*; *"La fiaba forum in video, animazione a scuola"*.

Ferrara, 5-9.09.'98: Dentro alla riuscitissima 5ª edizione di Estate Bambini '98, il Direttore del CEM ha incontrato educatori e genitori in un "momento di riflessione" su *"Intercultura oggi"*. L'intervento è stato introdotto e seguito da due testi letti da Roberto Anglisani.

Bressanone (TN), 8-10.09.'98: Accuratamente preparato, è stato realizzato il Corso di Aggiornamento *"Figli del villaggio. Cittadini del mondo. (L'interculturalità per via interdisciplinare)"*. Ha organizzato il corso il

Preside Prof. Luigino Endrighi in stretta collaborazione con il CEM. I titoli e gli specialisti danno la misura dello "spessore" del corso. *"L'educazione interculturale oggi in Italia"* di Antonio Nanni; *"Bioregionalismo: la cultura locale"* di Gianfranco Zavalloni; *"Possibili percorsi didattici interculturali e interdisciplinari dopo Auschwitz"* di Raffaele Mantegazza; *"Come programmare una pedagogia con respiro europeo. Multimedialità a scuola"* di Alessio Surian; *"Progetti didattici per una pedagogia del locale e del mondiale"* di Bonometti Mariacristina e Marinella Cigolini; *"L'italiano per stranieri. Lo stare bene a scuola"* di Graziella Favaro.

Fondo (TN), 10, 11.09.'98: Presso la Scuola Media "G.B. Lampi" di Fondo (TN) si è svolto un corso di aggiornamento su: *"I Diritti Umani"*. Il corso è stato organizzato dal CEM in collaborazione con l'insegnante Flamma Maria Annunziata e Carlo Bridi. Ecco i titoli degli incontri con i rispettivi relatori: *"Il diritto all'istruzione e al lavoro"* di Alessio Surian; *"Il diritto di libertà di espressione e di aggregazione"* di Alessio Surian; *"La Carta dell'ONU, i diritti umani e la sua storia"* di Paola Ottolini; *"I diritti della donna e del bambino"* di Daniela Invernizzi.

Bellaria (RN), 10-13.09.'98: Al Convegno Missionario Nazionale l'interculturalità è stato un tema privilegiato. Il Direttore del CEM è stato invitato a condurre un laboratorio su: *"Globalizzazione e impatto sulle culture"*. Il Vicedirettore Antonio Nanni ha condotto invece il laboratorio dal titolo: *"Dialogo interculturale nella scuola italiana"* e ha coordinato, come moderatore, una molto partecipata tavola rotonda su: *"La sfida globale: le risposte possibili"*.

Silea (TV), 25-30.09.'98: Il Direttore del CEM ha organizzato una mostra di pittura con 80 quadri (50 a olio e 30 ad acquarello) donati dall'insegnante Maria Collavo per il Progetto "Barquinho". In occasione della mostra l'autorità municipale ha conferito all'insegnante, presenti molti ex-alunni, una targa di riconoscimento per la sua attività di educatrice. Le locandine e i pieghevoli presentavano l'iniziativa in questi termini: "Il Progetto Barquinho (Barchetta) è destinato ai 'meninos de

rua' della periferia di Salvador, nello Stato di Bahia, in Brasile. Salvador, una delle maggiori città brasiliane, è stata molto fiorente all'epoca coloniale; oggi conosce la miseria. Il progetto consiste in un lavoro educativo da parte di insegnanti italiani e brasiliani attraverso piccole scuole informali per ragazzi di strada. L'iniziativa è promossa dal Mlal che ha inviato a Salvador la Prof. Marina Tessari di Verona. Anche le Università di Salvador e di Padova seguono il progetto, che gode dell'appoggio del p. Arnaldo De Vidi, per vent'anni missionario in Brasile e attuale Direttore del centro CEM/Mondialità e della rivista omonima".

Brescia, 3,4.10.'98: Il CEM ridefinisce la sua struttura. Con l'obiettivo della corresponsabilità e per meglio rispondere a sempre nuove sfide, il Comitato Direttivo del CEM s'è riunito a Brescia. Era così articolato: C. Baroncelli, L. Pedrali, R. Morselli (Gruppo Redazione Rivista); M. Carboni, R. Papetti (Gruppo di lavoro sul Convegno); M.A. Di Capita, A. Nanni, R. Vittori (Gruppo di lavoro su Corsi e territorio); A. De Vidi, A. Surian. Assenti: R. Mantegazza, B. Salvarani. Ai membri del comitato è stata consegnata una cartella con: copia della lettera di convocazione, 4 fogli di elementi per la riflessione (piccolo *instrumentum laboris*), diciotto fogli di valutazione del Convegno (con dati e "torte percentuali", relative al 37° Convegno e in confronto ai Convegni passati), la lista di collaboratori da invitare per la Consulta, un estratto (tradotto) dell'Agreed Syllabus '96, un manuale della Bradford Education sull'insegnamento della religione in prospettiva interculturale... L'orario di lavoro è stato quasi da stacanovisti: sabato 3: ore 18,00-19,30 e 20,30-22,30; domenica 4: ore 9,00-12,30 e 13,30-16,00. Veramente proficuo il lavoro svolto. Il Comitato Direttivo ha deciso di incontrarsi di nuovo nei giorni 7 e 8 di novembre.

La consulta/assemblea dei collaboratori CEM si terrà a Brescia, nella sede del CEM, domenica 13 dicembre p.v.

Per motivi indipendenti dalla nostra volontà, in questo numero non viene pubblicato "Il Corsivo". Ci scusiamo con i nostri lettori.



Rinnovo l'abbonamento 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.

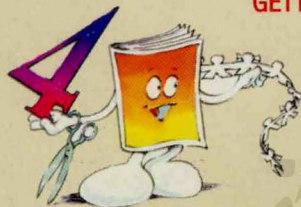


2. **...APPREZZO IL DIALOGO.** Sono convinto che la diversità è una ricchezza e che il dialogo culturale non si può improvvisare. CEM-Mondialità è voce autorevole nella scuola italiana sul tema dell'interculturalità.

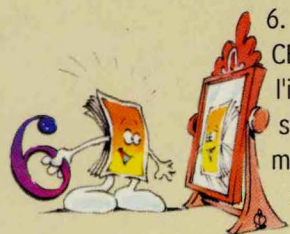


3. **...SONO CITTADINO DEL MONDO.** CEM-Mondialità è documentata sui temi della pace, ecologia, sviluppo... Fornisce strumenti di lettura e riflessione sulla globalizzazione, sulle relazioni Nord-Sud, Est-Ovest, locale-globale.

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...



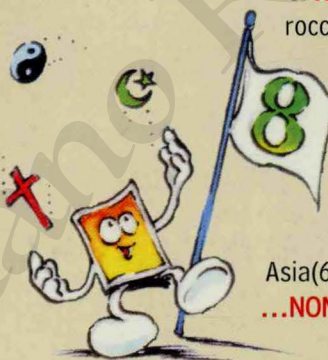
5. **...NON VOGLIO PADRONI** e voglio confrontarmi con chi non ne ha e se dice qualcosa è perché ne è convinto, non perché gli conviene. CEM-Mondialità **non dipende da imprese** o da enti pubblici o da pubblicità o da organismi di colore politico. È sostenuta dalla convinzione e dal volontariato di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

(Decalogo, contributo del lettore A.V. di Milano)