

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

MARZO 2000

Spedizione in A.P. 45%
Art. 2 - Comma 20/b - legge 662/96
Filiale di Brescia
Anno XXXI - n. 3 - Marzo 2000
Via Piave 9 - 25121 Brescia

CEM Mondialità

Mensile di educazione interculturale

Adulti e giovani tra passato e possibile

Lettere. Scuola pubblica,
scuola privata

Uno stile di vita capace
di futuro sostenibile

A un anno dalla guerra
del Kosovo

Quale scuola per i giovani
del 2000?

Un approccio metodologico:
la didattica per progetti

I mediatori culturali

 **Global express**

Acqua



LITTLE MEMO STRANI INCONTRI

BLINDLON!

SUONANO ALLA
PORTA! CHI DIA-
VOLO SARA' A
QUEST'ORA?

CON QUEL CHE
COSTA L'ELETTRI-
CITA'!...

LEI CHI E' COSA
VUOLE?

SMEMO, NON RICONOSCI
IL SANGUE DEL TUO
SANGUE? IO SONO
TE!...

... SONO
TE DA VEC-
CHIO!

QUESTO
E' FATTO
COME UNA
BISCIA!

IO NON
COMPRO
NULLA!
BUONANOT-
TE!

!?
**TOLGA
SUBITO IL
PIEDE DA LA'
!!!**

ASPETTA, SMEMO, ASPETTA!
TI HO PORTATO QUESTO!

TATTY!
IL MIO
CONIGLIET-
TO ZOPPO

ALLORA
RICORDI!
TEMEVO
AVESSI DI-
MENTICATO
TUTTO...

CO-COME L'HAI
AVUTO?

DIVENTARE VECCHI
E' UN PO' COME TOR-
NARE BAMBINI.
DICIAMO CHE L'HO
RIPESCATO NELLE
PIEGHE DELLA
MEMORIA...

DAI, FAMMI EN-
TRARE! HO UN
SACCO DI COSE
DA DIRTÌ CHE
TI RIGUARDA-
NO!

VATTENE!
TU... TU NON ESISTI!
TU NOOOO!

STINK!

Editoriale

di ARNALDO DE VIDI

CHE ABBIAMO FATTO DI MIGUELITO?

Un collega mi mostrava dei *dosier di denuncia sul lavoro minorile e sui bambini soldato* che "ieri avrebbero trovato spazio solo sulla stampa alternativa e ora stanno in rotocalchi e riviste di grande diffusione". La soddisfazione del mio collega non mi contagiò. Mi richiamò invece alla mente una pagina di Jonathan Swift, del 18° secolo. *"E' un triste spettacolo, per coloro che passeggiano per questa grande città [Dublino], il vedere le strade ingombre di donne, ognuna seguita da tre, o quattro o sei bambini, tutti vestiti di cenci, che importunano i passanti chiedendo l'elemosina. Queste madri di famiglia, invece di potersi guadagnare onestamente la vita lavorando, sono costrette a passare tutto il loro tempo a mendicare qualcosa per sostentare i loro figli. E questi, quando crescono, diventano ladri per mancanza di occupazione, o lasciando la loro benamata patria e vanno a combattere per il Pretendente di Spagna o a vendersi chi sa dove"*.

Alla denuncia segue una proposta di J. Swift, in questi termini. *"Ora vi esporrò la mia modesta proposta, e spero che essa non sollevi la minima obiezione. Un americano molto illuminato, che conosco a Londra, mi ha assicurato che un bambino di buona costituzione, se è ben nutrito, all'età di un anno fornisce la carne più delicata, più nutriente e più sana che esista, sia che la si arrostita alla fiamma o al forno, sia che la si faccia bollire o cuocere a fuoco lento; e non dubito affatto che la si possa anche far friggere o mettere in un ragù."*

Propongo dunque umilmente al pubblico che, di questi bambini che abbiamo valutato in numero di 120.000, se ne mettano 20.000 in disparte come riproduttori, e di



essi solamente un quarto di maschi (è più di quanto conserviamo in fatto di montoni, torelli o porci). I 100.000 che restano, potrebbero, all'età di un anno, essere venduti in tutto il regno, alle persone facoltose e qualificate. Un bambino potrà fare dieci porzioni, se si ricevono amici a pranzo (...)

Dopotutto, non sono tanto ostinato sul mio progetto da respingere ogni proposta che degli scienziati formulassero e che si rivelasse egualmente innocente, economica, facile ed efficace".

Vorrei aggiornare questo "umor nero" di Swift alla situazione attuale del Brasile e,

inoltre, ricordare le cause della miseria (cosa che Swift non si preoccupa di fare). Per pagare gli interessi sul Debito con l'Estero, il Brasile deve destinare in cibo al bestiame di esportazione i cereali che prima alimentavano il *menino Miguelito*. E una delle cause del Debito del Brasile è stata la spesa per la creazione dell'infrastruttura per l'industria di cui hanno beneficiato solo le multinazionali e i Paesi del Primo Mondo. Ebbene, noi italiani, mangiando carne importata dal Brasile, non stiamo mangiando Miguelito?

Qui ci terrei ad approfondire. I rotocalchi e perfino i nostri depliant (ho qui davanti quello della Focsiv: *Non toccate i diritti dei bambini*) denunciano la violenza contro i bambini perpetrata da certi *cattivoni* del Terzo Mondo e perfino del Primo. Però non parlano delle responsabilità nostre(!). Non c'è cattiveria diretta di noi singoli (almeno lo spero), ma c'è senza dubbio un *vizio di sistema che ci rende tutti colpevoli*. Intendo tutti noi occidentali, predoni rappresentati da quel Gulliver uscito dalla penna dello stesso J. Swift.

Non è solo il Debito dei Paesi del Terzo Mondo ad essere pagato con la fame. La lista è lunga. Il principio *"qualità dei prodotti e contenimento dei prezzi"*, voluto dalla globalizzazione obbliga i Paesi del Terzo Mondo a ricorrere alla mano d'opera schiava infantile. Per non parlare degli interessi che inducono i Paesi del Nord a fomentare piuttosto che a rarefare i conflitti al Sud e all'Est del Mondo con impiego di bambini soldati e di armi leggere (anche italiane). Se non si risale alle cause, a che vale la denuncia?

Sopportate questa vecchia Cassandra: oggi non mangiamo i bambini (ci creerebbero problemi di colesterolo): li diamo in pasto ai mass media. ■

SCUOLA PUBBLICA, SCUOLA PRIVATA E RIFORMA DEI CICLI

Non le pare che CEM-Mondialità stia facendo lo struzzo? Sono abbonato da qualche anno alla rivista e non ricordo che si sia pronunciata su temi come la riforma Berlinguer, lo scontro tra scuole cattoliche e scuola pubblica...

(A.P., Roma. Lettera firmata)

Vi confesso: ho insegnato in una scuola privata (a Campinas, Brasile). Campinas è una città di un milione di abitanti ed ha due università: l'UNICamp, pubblica/federale, con 7 mila universitari; la PUCCamp, privata/cattolica, con 23 mila. Ho insegnato Storia delle Religioni in quest'ultima. Sono rimasto imbarazzato quando gli universitari hanno fatto una manifestazione con sciopero contro l'aumento delle rette. Chiedemmo, alcuni insegnanti, di approfondire il problema insieme con gli studenti. I risultati furono sorprendenti. Il costo *pro capite* di ogni universitario alla PUCCamp era 11 volte inferiore a quello della UNICamp. In altre parole l'università privata stava amministrando i costi molto meglio di quella federale, contenendo spese ed evitando sprechi... Però il problema rimaneva: mentre gli universitari della federale non pagavano nessuna retta, anzi ricevevano

re avere una sovvenzione del Governo per le università private. Però la Legge esclude ambedue queste possibilità. Ci sono anche finanziamenti per progetti specifici, ma essi sono concessi di prevalenza alle università pubbliche. Ci siamo resi conto che progetti addirittura fasulli di queste ultime ottenevano finanziamenti negati a progetti serissimi delle università private. Ci siamo resi conto di un'altra cosa: l'UNICamp era insuperabile in Fisica e Chimica, ma debole in Filosofia e Sociologia. C'erano parlamentari illustri che si facevano fautori della crescita delle università private perché esse avviavano quel dibattito politico proibito nelle università pubbliche: eravamo negli anni Settanta in regime di dittatura militare.

Abbiamo concluso che non necessariamente una scuola pubblica è aperta/critica e una privata è chiusa/tradizionale. Almeno in Brasile.

Abbiamo anche considerato che la PUCCamp era "privata" solo di nome, nel senso che svolgeva gli stessi programmi delle università pubbliche. Inoltre, era di ispirazione cristiana, ma *aconfessionale*.

Veniamo al risultato della manifestazione: esso è stato di compromesso, cioè di contenimento dell'aumento della retta. Il Magnifico Rettore (l'Arcivescovo di Campinas) ha tentato invano di dimettersi e di affidare a me(!) e ai Saveriani la conduzione della PUCCamp "in difficoltà di liquidità e finanza, ma non di economia", come mi spiegò.

Adesso capite perché CEM-Mondialità nella persona del suo Direttore, non si schiera: ci sono troppi "distinguo" da fare, ed è difficile poterli esporre con calma quando si vogliono schieramenti ideologici a suon di tamburo e con manifestazioni di piazza. E mi preoccupa un fenomeno in atto: mentre io sogno che la scuola detta "privata" possa diventare più "pubblica", grazie ai programmi ministeriali e ai controlli, vedo che la scuola pubblica rischia di aziendizzarsi/privatizzarsi. Per "essere più vicina all'Europa", rincorre modelli di Paesi che promuovono l'economia del sapere e il sapere dell'economia, per una formazione competitiva. Secondo la riforma dei cicli, i singoli istituti fisseranno il 15% dei programmi: sembra poca cosa dal momento che gli altri 85% saranno definiti dal ministero... che però finora non ha dato prova di avere idee chiare in proposito.

Personalmente sono a favore di una scuola quanto più pubblica possibile. Se avessi figli in età scolare farei come fecero Gandhi e altri grandi: li manderei alla scuola pubblica, cioè ad una scuola che non coltivi il vezzo di essere un'*isola* dove tutto funziona a meraviglia e i ragazzi sono "normali", cioè disciplinati, e vengono plagiati per entrare come cittadini efficientissimi e privilegiati nella società.

Una scuola "propedeutica alla vita" che tanti genitori e insegnanti desiderano, dubito che raggiunga i suoi obiettivi. La mia idea di scuola è ben altra: è un tempo/luogo dove alunne/i vivono già, in condizioni favorevoli, ma criticamente, la loro vita in società. Apprendono a vivere vivendo, quindi è necessario che vi si trovino le stesse proporzioni della società: tra ricchi e poveri, ragazzi e ragazze, figli di autoctoni e figli di immigrati, abili e portatori di handicap, di intelligenza logico/linguistica o di altre intelligenze... Scuola dove anche gli adulti siano più presenti. Oh, voglia di aprire a Brescia una scuola CEM su queste basi!

Arnaldo De Vidi



una mensilità, quelli della privata dovevano pagare una retta corrispondente a quasi 400 mila lire. Perciò i giovani, nella stragrande maggioranza dovevano lavorare di giorno e studiare di sera, con conseguenze negative per il profitto scolastico. Naturalmente tutti gli studenti sognavano di entrare nella prestigiosa UNICamp, ma essa era (ed è) a numero chiuso; e il "vestibular", l'esame di ammissione, è così severo che riescono a superarlo solo... i figli dei ricchi che hanno fatto elementari, medie e superiori nelle scuole private (si tenga presente che l'esame "vestibular" è principalmente a base di test tipo americano, a scelta multipla con una sola risposta esatta da contrassegnare con una crocetta: "*il cimitero del sapere*", ha commentato Rubem Alves).

Una buona soluzione sarebbe ammettere più candidati alle università pubbliche - statali e federali - oppu-

Sommario

Cem/Mondialità - n. 3 - marzo 2000



Le foto e i disegni sono di (in parentesi le pagine): A.Araujo/Br (1, 39); Prier (4, 5, 6, 9, 11, 24, 25, 27, 28, 42, 43); L.Pederzoli/CEM (5, 8, 28, 45); L.Chiani (7); A.Carlesso/CEM (10, 15); Jones-Griffiths (14); F.Zizola/Amani (15); S.Boselli (17, 18, 31, 37); Rembrandt (19, 20, 21); Internet (26, 27); C.Omenetto (30, 44); U.Gamba (33, 35, 36); Mani Tese (38, 39); M.Battaglia (35); R. Costa (46); B.Pinelli/SEI (48).

editoriale

- Che abbiamo fatto di Miguelito? 1
Arnaldo De Vidi
Lettere. Scuola pubblica - Sc. privata 2

orientamento

- Menti che insegnano, Menti che apprendono 4
Carlo Baroncelli
Uno stile di vita capace di futuro sostenibile 7
Gerhard Scherhorn

testimonianze

- A un anno dalla guerra del Kosovo 11
Soana Tortora
Non esistono buoni argomenti contro il disarmo 13
Frederik S. Heffermehl

Global Express

- Acqua - a cura di CEM/CMO 33

dossier	
Adulti e giovani tra passato e possibile	
a cura di Roberto Morselli	
1. Giovani e generazioni (R. Morselli)	18
2. "Non pagheremo i vostri debiti" Intervista a Giuliano da Empoli	24
3. Seymour Papert: nel secolo 21°, digitale, il potere dei bambini	28
4. Kasku, equilibrata in parte a noleggio (Kornia-Euri Kasku)	29
5. Progetto "E Poi?" (E. Casali)	31
6. Quale scuola per i giovani del 2000? (G. Zavanoni)	32

metodi e strumenti

- Verso un approccio metodologico. 38
La didattica per progetti
Antonio Nanni
La lingua araba 41
Abderrahim El Haidiri
I mediatori 43
Lucrezia Pedrali
Il bambino immigrato attraversa... 44
Nada Strugar

voci dal territorio

- Ebdòmada 45
Riccardo Oliveri
Insh'Allah - Se Dio vuole 46
Mohamed Raoui

spazio cem

- Tra le città di Troia e Orlando. 48
Lettera agli adolescenti
Rubem Alves



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

Direttore: Arnaldo De Vidi

Vice-Direttore: Antonio Nanni

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

Gruppo Redazionale: Carlo Baroncelli, Roberto Morselli, Lucrezia Pedrali

Collaboratori: Monica Amadini, Fabio Balabio, Davide Bazzini, Angela Biagini, Pippo Biassoni, Mariacristina Bonometti, Silvio Boselli, Luciano Bosi, Adriano Busani, Gianni

Caligaris, Patrizia Canova, Mauro Carboni, Marinella Cigolini, Marianonietta Di Capita, Claudio Economi, Lino Ferracin, Franca Filippini, Giuliana Gatti, Piera Gioda, Renzo La Porta, 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 Zocchilo.

Direttore responsabile: Domenico Milani

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

E-mail: cemmondialita@saveriani.bs.it.

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

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

Quote di abbonamento:

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

Abbonamento CEM / estero:

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

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

Progetto grafico: Enzo Chisacchi
Disegni di copertina: Silvio Boselli

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

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

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



www.saveriani.bs.it/cem

«Nel teorizzare sulla pratica dell'educazione come si svolge nell'aula scolastica è consigliabile tener conto delle teorie popolari [relative al funzionamento della mente - ndr.] già possedute dalle persone che sono impegnate nell'insegnamento e nell'apprendimento».

(J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997).

Menti che insegnano **menti che apprendono**

di CARLO BARONCELLI

Per Howard Gardner, lo studio del funzionamento del cervello è non solo «vitale in se stesso», ma «estremamente promettente per i cultori delle scienze sociali e per gli educatori» (H. Gardner, *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano 1999). Gli studi su mente/cervello, affiancati da quelli relativi allo studio delle culture umane e ai relativi percorsi educativi elaborati nel corso della storia dalle diverse società, definirebbero per Gardner «le opportunità e i vincoli dell'educazione».

Pensiamo, con Bruner, che la scuola raramente si sia confrontata esplicitamente e intenzionalmente con i modelli della mente che permeano l'attività concreta degli insegnanti. Troppo spesso la scuola è stata vista e vissuta esclusivamente in termini di programmi, contenuti, unità didattiche, *lezioni-e-interrogazioni*, completamente svincolati da quello che effettivamente sta acca-





dendo nel corso del processo di insegnamento/apprendimento.

Afferma Bruner che «la linea di pedagogia popolare più largamente adottata nella pratica oggi» è quella per cui «quello che l'allievo o l'allieva devono imparare viene concepito come qualcosa che si trova "nella" mente degli insegnanti oltre che in libri, carte geografiche, opere d'arte...» e che è necessario "consultare" o "ascoltare". (cfr. p. 68)

In quest'ottica il "saper fare" segue automaticamente il "sapere che". Il presupposto è che la mente del discente sia una *tabula rasa*, «un ricettacolo che aspetta di essere riempito». Da questo punto di vista «l'insegnamento non è un dialogo, ma il racconto fatto da uno all'altro».

Fa da contro altare a queste teorie popolari e implicite la fin troppo esplicita ed "istituzionale" corrente psicologica cognitivista che riduce il cervello ad un computer e l'intelligenza all'elaborazione di informazioni e alla risoluzione di problemi.

Esistono però - fortunatamente - altre prospettive cui vorremmo qui accennare.

Un convegno importante

Anni fa la Scuola Media "Enrico Fermi" di Bolzano organizzò un convegno che non ha avuto la risonanza che avrebbe meritato all'interno del mondo della scuola. Il tema del convegno era *"Il senso dell'imparare"* e il sottotitolo tutto un programma: *Per far riprendere il fiato e la parola a insegnanti e studenti*. Fra i relatori, spiccavano alcuni dei principali rappresentanti di quel filone di ricerca sulla mente noto come costruttivismo radicale.

In quell'occasione Ernst von Glasersfeld ebbe modo di affermare senza mezzi termini che «gli insegnanti... hanno dimenticato come si impara, e se non hanno fresche in mente "le sensazioni dell'imparare", non possono nemmeno cambiare il metodo di insegnamento». Da qui la necessità di «mettere gli insegnanti stessi in situazioni dove possano imparare». Da questa esperienza emergerebbe con evidenza come l'apprendimento sia ben diverso dall'idea che ce ne siamo fatti.

L'apprendimento, infatti, «non consiste nel ripetere le parole dell'istruttore e nell'attenersi alle sue regole... Nell'insegnamento, dove il linguaggio è uno strumen-



to così importante, bisogna combattere costantemente l'illusione che parlando si possa far passare qualcosa all'ascoltatore».

Ci imbattiamo qui nella critica di due potenti e radicate metafore relative ai processi di apprendimento e di comunicazione: quella del cervello come *elaboratore di informazioni* e quella del *canale della comunicazione*. Queste metafore, mutate dalla cibernetica e rafforzate dall'attuale "imperialismo informatico", hanno cessato di essere delle metafore per assurgere a rango di ovvie verità. Chiunque osi metterle in discussione viene bollato come eretico o come originale perdigiorno. Quanto affermato fin qui può apparire paradossale o provocatorio, ma si tratta della logica conseguenza di una attenta indagine su che cosa sia un essere vivente.

Vorremo qui riflettere sulla possibilità che queste concezioni "vincenti" non rispecchino, in effetti, ciò che si verifica in un processo di apprendimento. E riflettere anche sulla possibilità che la scuola abbia perso la capacità di vedere nei propri "utenti" degli esseri viventi autonomi e caratterizzati da un substrato biologico e neurofisiologico, precludendosi in tal

modo la possibilità di predisporre situazioni di apprendimento significativo.

Il cervello e il sommergibile

Per questa parte seguiamo uno studio di estremo interesse: H. Maturana, F. Varela, *L'albero della conoscenza*, Garzanti. «Immaginiamo un soggetto che è vissuto per tutta la sua vita in un sottomarino e che, non essendone mai uscito, è perfettamente addestrato a guidarlo. Ora noi siamo sulla spiaggia e vediamo che il sottomarino si avvicina ed emerge dolcemente alla superficie; prendiamo la radio e diciamo al pilota che sta all'interno: "Congra-



tulazioni, hai evitato gli scogli e sei emerso con grande eleganza; le manovre del sottomarino sono state perfette". Il nostro pilota all'interno, però, è sconcertato: "Cos'è questa storia di scogli e di emersione? Tutto quello che ho fatto è stato muovere leve e girare manopole e stabilire certe relazioni fra indicatori in una sequenza preordinata in accordo con le mie abitudini. Io non ho effettuato alcuna manovra e tu mi parli di un sottomarino, per di più; mi sembra quasi una burla". Per l'uomo all'interno del sottomarino esistono solo le letture degli indicatori, le loro transizioni e i modi di ottenere certe relazioni specifiche tra esse. *Solo per noi, che stiamo fuori e che vediamo come cambiano le relazioni tra il sottomarino e il suo ambiente, esiste il comportamento del sottomarino, che può sembrare più o meno adeguato a seconda delle conseguenze che provoca*». (p.118, corsivo nostro)

Per Humberto Maturana e Francisco Varela (biologo ed epistemologo il primo, neurofisiologo il secondo, entrambi cileni) sarebbe un errore concepire il sistema nervoso come un sistema avente delle entrate e delle uscite in senso tradizionale. È certo, da una parte, che il sistema nervo-

MA GUARDA COM'È INTELLIGENTE!



UNA DIVERSA VISIONE DELL'ESSERE VIVENTE (E DELL'INSEGNAMENTO, DELL'APPRENDIMENTO, DELLA SOCIALITÀ...)

Vogliamo concludere riportando degli stralci tratti dalla relazione, intensa e stimolante, che Humberto Maturana tenne in occasione del convegno citato più sopra: «Supponiamo che camminando per strada un certo giorno voi incontriate un cane o un gatto randagio che vi è simpatico e allora decidiate di adottarlo, di portarvelo a casa. Ben presto si stabilisce fra voi due un coordinamento di comportamenti e poche ore dopo vi troverete a esclamare: "Ma guarda come è intelligente questo animale!". Questo animale dunque è intelligente perché ha coordinato il suo comportamento con il vostro, facilmente. Ma anche voi avete coordinato il vostro comportamento con il suo. Entrambi vi siete adattati ad una situazione nuova... Il punto a cui voglio arrivare è che l'intelligenza non ha niente a che fare con la soluzione dei problemi: l'intelligenza è prima di tutto una questione di consensualità. La soluzione di problemi è del tutto secon-

daria... L'intelligenza è una questione di reciproca accettazione e di reciproca intensità... Se stai esaminando un'altra persona e ti piace, ti darai da fare per creargli uno spazio ricettivo, per creare un rapporto di reciproca accettazione, e allora quello studente risulterà brillante. Se invece ti è antipatico... allora sarà facile dimostrare che è un ignorante: non saprà rispondere alle tue domande e il suo comportamento non sarà all'altezza delle tue pretese... Quel che tendiamo a trascurare è che anche a livello di scuola superiore e di università è esattamente la stessa cosa. Anche lì funziona così... **Apprendere è trasformarsi in un contesto di coesistenza; insegnare è trasformarsi in un contesto di coesistenza...** È una trasformazione anche dell'insegnante, del significato di essere un insegnante. Ogni volta che come insegnanti diventiamo dei controllori del comportamento altrui, non stiamo davvero insegnando, viene a mancare una dimensione fondamentale dell'insegnamento: l'integrazione sociale... un modo di interazione che è quello dell'insegnante e dello studente quando operano in una dimensione di mutua accettazione avendo come compito comune quello di costruire insieme un mondo".

so interagisce con l'ambiente nel quale si trova immerso, ma è altrettanto vero, dall'altra, che "in ogni interazione, è lo stato strutturale del sistema nervoso quello che determina quali perturbazioni sono possibili e quali cambiamenti queste possono provocare nella sua dinamica di stati" (p. 143).

Potremmo dire che per il sistema nervoso (analogamente a quanto accade per il sottomarino) non esistono un "dentro" e un "fuori" e che, quindi, non è corretto pensare a quest'ultimo come a un sistema che "prende informazioni" dall'ambiente. Il sistema nervoso non fa altro che governare la situazione "determinando quali configurazioni dell'ambiente sono perturbazioni e quali cambiamenti esse provocano nell'organismo. La metafora, tanto usata, del cervello come elaboratore è non solo ambigua ma completamente errata" (p. 143).

Da qui deriva anche una concezione alternativa di comportamento. "Il comportamento non è qualcosa che l'essere vivente fa (...) ma qualcosa che noi segnaliamo" (p. 119). In sostanza, il comportamento è qualcosa che esiste solo per un osservatore esterno, ma non rientra affat-

to tra le caratteristiche specifiche del sistema in questione.

La comunicazione è un trasferimento di informazioni?

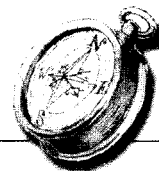
Anche nel caso della comunicazione i due autori sottopongono a critica serrata la visione standard che si ha di essa:

«Secondo la metafora del canale, la comunicazione è qualcosa che si genera in un punto, viene fatta passare attraverso un condotto (canale) e raggiunge l'altra estremità ricevente. Pertanto, c'è un qualcosa che viene comunicato e questo è parte integrante di ciò che si sposta nel condotto. (...) Secondo quanto abbiamo analizzato, questa metafora è fondamentalmente falsa, perché suppone un'unità non determinata strutturalmente, in cui le interazioni sono istruttive, come se ciò che accadesse a un sistema in una interazione fosse determinato dall'agente perturbante e non dalla sua dinamica strutturale (*). Tuttavia è evidente, anche nella vita di tutti i giorni, che la comunicazione non si verifica così: *ogni persona dice ciò che dice e ascolta ciò che ascolta secondo la propria determinazione strutturale.* (...) *Il fenomeno della comunicazione*

non dipende da quello che si trasmette, ma da quello che accade con chi riceve. E questo è ben diverso dal "trasmettere informazione"» (p.163, corsivo nostro).

In altre parole, in una interazione comunicativa, ciò che chiamiamo comunemente informazione non è un qualcosa che si travasa da un emittente ad un ricevente, ma rappresenta una perturbazione per il sistema "ricevente" e sarà quest'ultimo a decidere quanta parte di questa perturbazione è per lui significante e quanta è destinata a rimanere puro rumore di fondo. Nella prospettiva del costruttivismo radicale, quindi, non è pensabile che nell'interazione fra due esseri viventi - quale è il processo di insegnamento/apprendimento - sia possibile specificare un cambiamento nel comportamento dell'altro. Il cambiamento viene solamente innescato dalla interazione. ■

Gli atti del convegno di Bolzano sono stati raccolti in un volume, curato da P. Peticari e M. Sclavi, *Per far riprendere il fiato e la parola a insegnanti e studenti*, Anabasi, Milano 1994).



Che cosa è uno stile di vita capace di futuro sostenibile?

di GERHARD SCHERHORN

"Benessere", nella lingua tedesca, indicava prosperità e benessere (salute), assenza di necessità e convivenza pacifica in una comunità. Solo nel Ventesimo secolo la parola è stata ridotta al significato materiale, alla crescita e alla spesa di beni e servizi, al ben "avere" o, come si può anche dire, al "benessere di beni". A partire dagli anni '60 viene via via riconosciuto, che questo restringimento non regge più. Poiché porta con sé il fatto di credere ancora ad una crescita del benessere, nonostante la nuova produzione venga ottenuta attraverso danni all'ambiente, pericoli per la salute, peggioramento del clima sociale.

Nei Paesi più industrializzati è proprio questo il caso: a partire dagli anni Settanta il benessere netto non cresce più, nonostante il prodotto interno lordo cresca – crescono solo i **costi** sociali del

benessere, i **costi** della produzione e del consumo scaricati sulla collettività.

Da una parte ci sono spese di "riparazione", i costi del benessere che vengono **pagati**.

Essi vengono fatti, per riparare i danni che la produzione o il consumo di beni hanno provocato – danni alla salute, ai mezzi di trasporto (attraverso gli incidenti stradali), agli edifici (disastri creati dal cambiamento climatico), all'ambiente naturale, alle opere d'arte e ai monumenti che vengono erosi dalle piogge acide, all'acqua dei fiumi e dei mari, alle falde acquifere, al terreno coltivabile, all'atmosfera, al clima. Quello che viene speso per riparare questi danni, fa crescere sì il prodotto interno lordo, ma non il benessere, e diminuisce le chance di una vita futura. Nel migliore dei casi ripristina il livello di benessere che già si era precedentemente raggiunto.

Dall'altra ci sono i costi **non pagati**, cioè tutti quei danni che non vengono riparati, ma sopportati, ad esempio, l'urbanizzazione, l'allungamento della distanza dal luogo del lavoro, il traffico, lo

smog estivo, il peggioramento dell'aria nelle città, l'inquinamento da rumore, lo stress, la diminuzione delle riserve di materie prime, ecc. Anche questi costi innalzano il prodotto interno lordo, perché il loro valore viene aggiunto al suo calcolo, anche se dovrebbe essere invece detratto, ma essi diminuiscono quello che rimane al reale benessere per le persone e alle chance di futuro.

Con l'aiuto dell'*indice di benessere economico sostenibile*, elaborato da Cobb, è stato stimato in più Paesi (Usa, Germania, Inghilterra, Olanda, Austria, ecc.) che i costi del benessere si sono sviluppati proporzionalmente al prodotto interno lordo. Il risultato complessivo è: la loro quota rispetto al prodotto lordo, negli Stati industrializzati, è cresciuta sempre più e a partire dagli anni '70 sono cresciuti solo i costi del benessere, ma il benessere netto non più. Ciò sta ad indicare che la crescita del prodotto interno lordo significa solo distruzione aggiuntiva (e nel caso migliore recupero), ma ciò che aiuta il reale benessere degli uomini non può più

essere accresciuto.

Alexander Max-Neef lo ha espresso in un'ipotesi base: "Da un certo livello di produzione in poi, non serve più l'ulteriore crescita del prodotto lordo, perché questo finisce interamente in costi per la collettività e quindi del futuro".

Da qui consegue una prima considerazione:

Uno stile di vita può essere sostenibile solo se non viene ottenuto a spese della collettività.

Lo sforzo di innalzare il benessere materiale ha messo gli Stati industrializzati in un vicolo cieco. Si recano danno da soli, e costringono i Paesi del Sud a fare altrettanto e a potenziare i danni complessivi. Una riflessione sul concetto di "benesse-

tività fisiche e il riposo. Per tutto questo vengono utilizzati anche dei beni, ma non una quantità sempre maggiore di beni, altrimenti l'acquisto e l'uso di questi assorbe le energie e la consapevolezza, e il tempo diventa poco. Benessere materiale e di tempo contemporaneamente si può ottenere solo se si rispetta una certa misura nel desiderio di beni.

Benessere di spazio si ha quando c'è abbastanza spazio per respirare, passeggiare, viaggiare, giocare, abitare. Quando lo spazio è sano e salubre: aria, acqua e terreno liberi da sostanze dannose, rumore e desertificazione; abitazioni e strade non abbandonate né affollate; spazio per giocare per i bambini; per gli adulti spazio per comunicare; spazio per l'ambiente di esistere. Anche il benessere di spazio richiede beni, anch'esso è messo in perico-



re" porterebbe fuori dal vicolo cieco.

Inoltre bisogna riconoscere che lo star bene include anche il giusto utilizzo di tempo e spazio.

Benessere di tempo si ha quando c'è tempo sufficiente non solo per il guadagno di denaro (lavoro retribuito) e per comprare, ma anche per le relazioni sociali, per la collaborazione ai compiti della società, per le attività creative, per gustare la natura e l'arte, per le at-

to se per la loro produzione e il loro consumo lo spazio vitale viene limitato.

Possiamo quindi formulare una seconda considerazione:

Uno stile di vita è sostenibile solo se realizza allo stesso tempo benessere di beni, di tempo e di spazio. Questo è un problema di massimizzazione. La combinazione ottimale di benessere di beni, tempo e spazio si realizza solo ad un livello medio di benessere materiale.

Di fatto l'accumulo di sempre più numerosi beni materiali (beni e servizi comprati) porta le persone ad aver bisogno di tempo e di spazio. Noi abbiamo però bisogno di tempo libero e di uno spazio sano, per riconoscere che il senso del



ben"essere" sta nei beni immateriali (attività decise da sé e piene di senso, relazioni sociali soddisfacenti e ricche di aiuto, conoscenze illuminanti e significative), che noi stessi produciamo, e abbiamo bisogno di tempo e di spazio per comportarci di conseguenza.

Se le cose stanno così, perché non ci limitiamo, ragionevolmente e sistematicamente, ad un livello medio di benessere materiale? Perché anche al di sopra di questo livello è possibile accrescere la qualità della vita attraverso un po' di più di beni, comperando tempo e spazio. Chi

mocrazia, né per l'uguaglianza, né per la fratellanza, e di conseguenza neppure per la libertà, perché sogniamo ancora l'ascesa, il primato, i privilegi. L'idea democratica sta all'opposto.

Essa richiede che poco alla volta tutte le persone siano libere dalla necessità di beni e giungano a gustare il benessere di tempo e di spazio.

Da uno stile di vita democratico non ci si può aspettare altro che un benessere materiale medio, anche se poi nella realtà ci sono alcune differenziazioni. Il modello dello stile di vita oligarchico al contrario

sensazione pressante che il proprio valore dipenda da essi e che si debba spendere sempre di più solo perché ci sono persone che hanno di più.

Un benessere materiale misurato significa più qualità della vita perché la rinuncia al desiderio di beni inutili ottimizza il benessere di tempo e di spazio. Per riconoscere che cosa è inutile, dobbiamo considerare realmente, ed evitare, i costi del benessere – la distruzione dell'ambiente, i pericoli per la salute, la limitazione dei beni immateriali attraverso l'eccesso di

CHE COSA HANNO FATTO ALLA PIOGGIA?

Solo un po' di pioggia che cade tutto intorno;
l'erba leva il capo a quel suono celeste.

Solo un po' di pioggia, solo un po' di pioggia:
che cosa hanno fatto alla pioggia?

Solo un bambino, fermo sotto la pioggia,
la dolce pioggia che cade, per anni;
e l'erba non c'è più, il bambino scompare
e la pioggia continua a cadere come lacrime disperate:
che cosa hanno fatto alla pioggia?

Solo un po' di vento che viene dal cielo,
le foglie chinano il capo al suo passaggio;
solo un po' di vento con del fumo negli occhi:
che cosa hanno fatto alla pioggia?

Una canzone struggente sulla pioggia acida, scritta da una gentile signora, Malvina Reynolds (USA, 1900-1978), che dopo i sessanta anni ha cominciato a scrivere canzoni di denuncia/protesta.



ha molto denaro può pagare i servizi e vivere in riserve protette. Tuttavia solo alcuni ricchi potrebbero essere ricchi a sufficienza per gustare un simile oligarchico stile di vita. E tuttavia questo stile di vita possono sognarlo tutti...

Questo sogno è allo stesso tempo il prodotto e la forza motrice della società industriale.

La maggior parte dei consumatori sognano una ricchezza e un comfort che non possono avere, poiché i modelli di consumo che circolano per il mondo sostengono e rinforzano il sogno di uno stile di vita oligarchico.

Se la sua irrealizzabilità non è riconosciuta (e quando lo è viene rimossa), questo perpetua la produzione industriale e la rete distruttiva. Nel nostro modello di consumo non siamo ancora arrivati alla de-

porta ad una società di privilegiati e di marginalizzati, che deve distruggere se stessa perché i favoriti non sono mai saturi (soddisfatti) e gli svantaggiati non possono essere liberati dalla necessità.

La terza osservazione recita dunque:

È sostenibile solo uno stile di vita democratico. Esso può avere forme diversificate. Non è livellante, poiché anche con una certa spesa in beni si può vivere con un proprio stile originale. Ma è fraterno, perché nessuno si arricchisce alle spalle di altri. È solidale, perché si tiene conto dei bisogni degli altri. Ed è libero dalla dipendenza dai beni materiali, perché non si ha mai la

quelli materiali. Per questo l'azione comune è necessaria. Creare e mantenere il benessere di spazio è un compito della collettività.

Il clima e le risorse possiamo proteggerle solo insieme. Anche il benessere di tempo non si può accrescere con l'azione individuale, quando gli altri insistono nell'accumulo di sempre più beni.

Anche solo per accorciare l'orario di lavoro è necessario il consenso della ditta e dei colleghi.

In ogni caso è perlomeno necessaria la consapevolezza della collaborazione con gli altri e spesso anche l'esperienza dell'agire insieme. Senza comunità il singolo può solo "scendere", ma questo implicherebbe una rinuncia ai beni e alle risorse in quantità tale che solo a pochi sarebbe possibile.

Questa è allora la quarta considerazione.

Stili di vita sostenibili non sono solo privati. Essi concernono il pensare e l'agire insieme.

Qui sta un grosso ostacolo, poiché la disponibilità ad agire collettivamente è stata scoraggiata ampiamente dai sistemi di socializzazione delle società industriali. Fino al primo medioevo è stata sempre presente. Poiché le relazioni di proprietà e di produzione non impedivano a nessuno di usare le terre incolte, anche quando esse appartenevano al re, ad un altro signore o alle istituzioni ecclesiastiche. "I boschi e i pascoli erano così abbondanti che in un modo o nell'altro tutti potevano accedervi" (Montanari M., *La fame e l'abbondanza*, Roma 1993, cap. 1, par. 6). Poi però vennero privatizzati dai proprietari terrieri, e il pensiero della proprietà collettiva – soprattutto la preoccupazione per la natura come bene collettivo – andò perso.

Ma la capacità di "essere insieme" (con le persone, con la natura) – e il bisogno di essere insieme – è innato negli esseri umani, quindi anche il sentimento di co-

munità può essere nuovamente scoperto. "Per un appartenente del nostro modo di vivere in società la punizione peggiore è l'isolamento" si dice in medicina (Randolph M. Nesse, George Williams, *Perché ci ammaliamo*, Monaco 1997).

Naturalmente non esiste "lo" stile di vita sostenibile. Esso può invece avere molte forme. Ma esse hanno alcuni elementi comuni. Non può essere diversamente. Poiché l'ottimizzazione di benessere di tempo, spazio e beni significa imporsi una misura nel desiderio di beni, quindi presuppone che esista la sazietà. La tendenza della società industriale è di negare la sazietà dei bisogni materiali. Questo viene notoriamente voluto, in modo tale che i consumatori vengono distolti dal chiedersi prima di un acquisto "mi serve veramente questa cosa?". Noi dimentichiamo questa domanda quando compriamo beni, nella subconscia speranza di compiacere con essi un bisogno immateriale. I bisogni immateriali di fondo degli uomini sono il bisogno di competenza, di appartenenza (comunanza, essere insieme) e di senso. Ad essi non viene data risposta nella società industriale, e dietro questa mancanza c'è una logica, poiché la conseguenza è che compriamo più beni di quelli di cui abbiamo davvero bisogno. Se vogliamo evitare questo, dobbiamo assicurarci che i bisogni immateriali vengano soddisfatti.

Perciò ecco la quinta osservazione:

Gli stili di vita sostenibili possono essere molto diversi, ma si basano su elementi che sono orientati al bisogno di competenza, appartenenza e senso.

Competenza significa occuparsi dell'ambiente naturale e sociale autonomamente, in maniera creativa ed efficace. Da questo bisogno nascono vari desideri: essere protagonisti del proprio

agire; esercitare le proprie attività che valorizzano le proprie capacità, che si ritengono interessanti e importanti; esplorare il proprio ambiente; risolvere i problemi at-

traverso la propria personale riflessione e azione; sentire il proprio corpo; fare qualcosa con le proprie mani; produrre o riparare beni da sé; essere attivi artigianalmente o artisticamente; gustare la professionalità e l'arte...

Appartenenza significa sentire il legame interiore con l'umanità e la natura e provarne gioia. Da questo bisogno nasce la disponibilità ad aiutare, l'esperienza di amore per la natura, la protezione dell'ambiente, l'impegno di gruppi ambientalisti contro la distruzione ambientale, la responsabilità per le generazioni future e il legame con le passate generazioni, il desiderio di un commercio giusto, la difesa dei consumatori, la difesa dei pazienti...

Senso significa provare che il proprio esistere è far riferimento a qualcosa che non è sé stessi, ma un legame più alto, un compito più grande. Questo bisogno richiama il desiderio di esercitare la giustizia, trasmettere la vita e le conoscenze, gestire responsabilmente e sobriamente le proprie energie vitali. (Cfr. Joe Dominguez, Vicky Robin, *La borsa o la vita*, New York 1992).

Se si prende tutto questo insieme, diventa chiaro, che stili di vita sostenibili non possono rimanere limitati ad una dimensione privata. Anche se è del tutto normale che sia in questa dimensione che inizia il cambiamento della vita, sarebbe senza senso che lì rimanesse.

Capace di futuro (sostenibile) non deve essere solo la vita privata, ma anche la professione e la politica. Se noi abbiamo iniziato lo stile di vita sostenibile nella nostra piccola cerchia, non dovremmo rinunciare ad allargare sempre il cerchio.

Questo significa anche, nel senso contrario, che è ragionevole iniziare dal poco, non pretendere troppo da sé subito, ma all'inizio proporsi un obiettivo e raggiungerlo. Anche quando esso sembra piccolo. Solo quando lo avremo consolidato, seguiranno i passi successivi, quando sarà giunto il loro tempo. ■

A cura di Bilanci di Giustizia.
Per informazioni: tel. 041/53.81.479, lunedì-martedì-giovedì dalle 15.00 alle 19.00;
E-mail: bdg@libero.it; WEB: www.citinv.it/associazioni/bdg/index.html

traduzione a cura di Antonella Valer



Gerhard Scherhorn è responsabile della sezione "Nuovi stili di benessere" dell'Istituto Wuppertal in Germania. Collabora con i Bilanci di Giustizia per il monitoraggio sulla qualità della vita delle famiglie aderenti all'operazione.

E' vera pace? Dopo due guerre non dichiarate ma sanguinosamente combattute - quella di Milosevic contro i kosovari albanesi e quella della Nato contro Milosevic - che hanno lasciato sul campo non solo morti, ma scie di odii non arginati dagli accordi scritti del piano di pace, sapevamo bene che il processo di pace sarebbe stato lungo e difficile.

A un anno dalla guerra del Kosovo

di SOANA TORTORA - Responsabile Internazionale ACLI

Il processo è affidato ad una sorta di "protettorato" sul modello sperimentato nelle zone più difficili della Bosnia: la presenza di contingenti di forze di pace internazionali e un governatorato civile che si è spinto a nominare "sindaci" UNMIK nelle municipalità per tentare di ricostruire riferimenti istituzionali locali. Un processo affidato ad una lunga opera di mediazione sul campo. Ma proprio sul campo la mediazione si è fatta più dura: il ritorno pressoché immediato della maggior parte dei profughi fuggiti oltre frontiera durante il conflitto (730.000 su 850.000 secondo l'UNHCR) ha nei fatti coinciso con l'apertura di una fase di conflitto non dichiarato, ma non per questo meno aspra. I segni evidenti delle distruzioni, delle violenze e dei saccheggi che hanno accolto chi tornava a casa; la scoperta di fosse comuni disseminate un po' ovunque; la lentezza con la quale è iniziata l'opera di ricostruzione, vincolata più alle burocrazie delle agenzie internazionali che all'emergenza dei bisogni della popolazione rimasta in situazione precaria per tutto l'inverno; la presenza dell'UCK, trasformato dopo il 20 settembre in un Kosovo Corp civile che comunque - visto che le armi sono state consegnate in minima parte - ha continuato ad essere un corpo di civili armati che hanno conservato intatto, e a modo loro, il controllo del territorio e la gestione della ripresa della vita quotidiana; la gestione separata, e non certo condotta con "stili" omogenei e "comunicanti" di presenza, delle zone poste sotto il controllo dei diversi contingenti internazio-

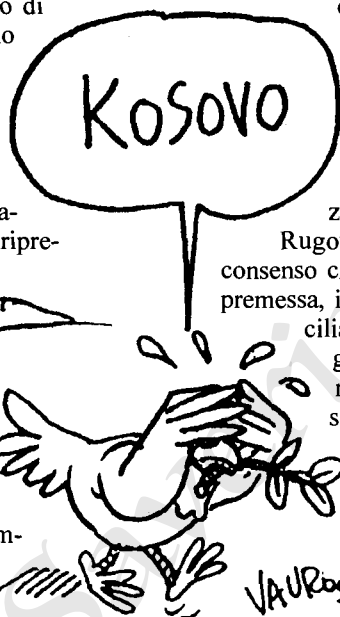


nali: sono tutti elementi che hanno lasciato aperti ampi spazi di conflitto o ne hanno addirittura aperto di nuovi. La pulizia etnica, perpetrata fino a quel momento ai danni della popolazione albanese, si è subito rivolta contro la popolazione serba prima (sempre secondo dati UNHCR si calcola che più di 150.000 kosovari serbi su 230.000 circa siano fuggiti) e poi rom. Le *enclaves* di popolazione serba o di altre minoranze oggi in Kosovo sono seriamente in pericolo, così come sono in pericolo le popolazioni albanesi che vivono attorno a tali zone. Ma, quel che è più grave, sono potenzialmente in pericolo tutti coloro che stanno seriamente e sinceramente operando per la pace, per la ripresa di dialogo tra le diverse comunità, per accordi di convivenza civile, in quanto definiti, dall'una o dall'altra parte, traditori. Chiunque stia perseguendo obiettivi di dialogo può essere accusato di "trafficare" con i serbi ed essere sommarariamente condannato a morte, da nessun tribunale, se non da quello dell'odio.

E' la storia recente, riportata dai media, delle comunità di Kosovska Mitrovica, divise dal fiume Ibar, ma soprattutto da forze occulte che attentano a qualunque accordo. E in questa terra "attentare" significa letteralmente fare attentati, seminare morte, riportare la tensione a livelli di conflitto che hanno reso necessario un forte intervento della Kfor. Ma è anche la storia, in questi stessi giorni, che ci raccontano i nostri volontari presenti nelle zone di Prizren e Vitine: case bruciate, operatori locali che collaborano con organismi internazionali minacciati, presunti "collaborazionisti" uccisi.

Sanguinosi avvertimenti di una nuova stagione di conflitto ad alta intensità o schegge impazzite che non si rassegnano a che la pulizia etnica non è stata portata a termine? Autorevoli osservatori internazionali sostengono la tesi secondo la quale siamo in presenza di piani che mirano a riproporre la divisione del Kosovo in una zona nord, serba, e in una zona centro-sud, albanese. E il mandato dell'Onu, contenuto negli accordi di pace, di creare un governo democratico multi-etnico in un

Kosovo provincia della Jugoslavia come e da chi verrà gestito? Non dimentichiamoci che la stagione che si avvicina dovrebbe portare alle elezioni, previste per la primavera, nelle diverse municipalità e che la ripresa delle armi potrebbe condizionare non poco l'esito di questo evento. Al termine del conflitto in Bosnia, la firma degli accordi di Dayton, eluden-



do la questione Kosovo aperta nel 1989 con la sospensione dell'autonomia, ha indebolito fortemente l'esperienza dei moderati di Rugova, la tessitura di consenso che ne costituiva la premessa, i processi di riconciliazione tra le famiglie che avevano nella linea del presidente "ombra" un riferimento anche politico e che avrebbero potuto proporsi a modello per processi di pacificazione in

tutta la regione. Che il Kosovo fosse "ad alto rischio" lo si sapeva già durante la guerra in Bosnia, poi alla firma di Dayton, poi durante la crisi albanese, fino ai massacri di Drenica e di Racak... Chi sarebbe dovuto e potuto intervenire per tempo ha continuato a non farlo, fino ad intervenire poi pesantemente in quello che si poteva definire un "conflitto annunciato", dando fiato e legittimazione politica al "braccio armato" dei movimenti per l'indipendenza del Kosovo, l'UCK. I "signori della guerra" hanno tentato di cancellare la voce del Vescovo Prela, di Padre Lush Gjergji, stanno negando che albanesi erano le radici e la prima esperienza di Madre Teresa. Appellarci a questa esperienza non solo significa non dimenticare, ma riaffermare riferimenti etici preziosi in questo momento di buio.

Se davvero l'obiettivo è la pace, dobbiamo allora porci e porre alla comunità internazionale alcune domande: come è possibile arrestare i processi degenerativi e aiutare il consolidarsi di forme aggregative fondate su valori e su esperienze democratiche? Come trasformare la pace

"fredda" degli accordi imposti, in processi che incidano sulle condizioni sociali, economiche, politiche e istituzionali della pace? Attraverso quali interventi è possibile contribuire a ricostruire nelle popolazioni civili speranza e volontà di pace?

A noi, alle organizzazioni della società civile e della solidarietà internazionale che da dieci anni sono presenti nei Balcani, due compiti ugualmente importanti. Da un lato continuare a dare testimonianza, nelle terre del conflitto, di un lavoro che parte dalla risposta a bisogni concreti (in Kosovo, attraverso la nostra ong Ipsia, abbiamo ricostruito prima dell'inverno quasi 500 case e 6 scuole, abbiamo fornito pompe per l'acqua, distribuito stufe e legna), ma che è insieme lavoro di comunità soprattutto rivolto ai giovani, albanesi e serbi (abbiamo condotto una sorta di censimento su sei villaggi per comprendere bisogni e aspirazioni delle persone e ora siamo impegnati, insieme all'ICS e all'Unhcr nella costruzione di una rete di *community services* nelle zone di Prizren e Vitine). Dall'altro, continuare a rivendicare in Italia, ma a anche livello europeo, la necessità e l'urgenza di aprire processi di inclusione economica e sociale di queste terre che vedano protagonisti di partenariati e di scambi tutti gli attori sociali, ivi comprese le organizzazioni del civile.



La legge per la ricostruzione dei Balcani presentata dal Governo può costituire un passo importante in questo senso, se non si trasformerà solo in uno strumento di tutela per l'ingresso e l'intervento economico delle nostre imprese.

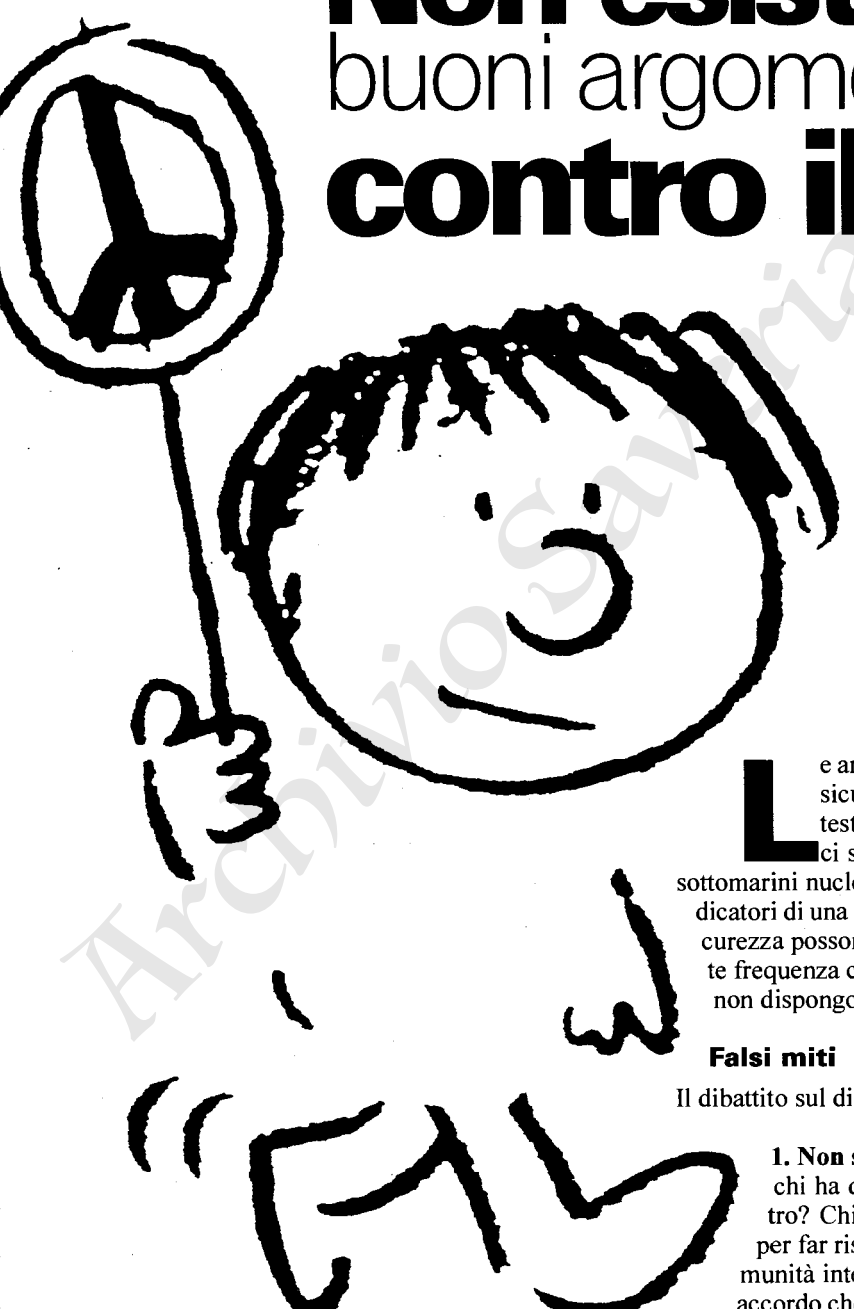
Se l'Europa, nella logica dell'allargamento ad Est, comprendesse una volta per tutte che le sue regioni sud orientali vanno inserite in un processo politico, sociale ed economico forse, prima o poi, terminerebbe la... balcanizzazione di queste terre.



Ad un anno dai bombardamenti in Serbia e Kosovo, di fronte a un nuovo conflitto che colpisce in primo luogo la popolazione civile in Cecenia, è più forte che mai l'urgenza di riaprire il dibattito sul disarmo. Cominceremo ad avanzare sulla strada del disarmo quando saremo tutti in grado di porre certe semplici domande sulle questioni militari

Non esistono buoni argomenti contro il disarmo

di FREDERIK S. HEFFERMEHL



Le armi di distruzione di massa possono rendere il mondo più sicuro? Possono renderlo più sicuro la continua ricerca ed i test per mettere a punto nuove armi nucleari? Possono darci sicurezza i giochi di potere politico, paura e minacce? I sottomarini nucleari affondati e che vanno arrugginendosi sono forse indicatori di una riuscita politica di sicurezza? Le questioni militari e di sicurezza possono forse apparire troppo complesse, ma con sorprendente frequenza certe domande elementari mettono in luce che gli esperti non dispongono di risposte convincenti.

Falsi miti

Il dibattito sul disarmo è minato da falsi miti. Vediamone alcuni.

1. Non si possono eliminare tutte le armi e tutti gli eserciti. E chi ha detto che il disarmo debba avvenire da un giorno all'altro? Chi ha escluso particolari misure di polizia internazionale per far rispettare la legge e assicurare che tutti i membri della comunità internazionale rispettino le regole? Il punto è che senza un accordo che indirizzi verso la riduzione, saremo sempre di fronte ad un aumento degli armamenti. Ma raggiungere un equilibrio stabile in questo modo non rientra nel novero delle possibilità.

Voglio che quando sarò adulto il mondo ci sia ancora

2. Non è possibile far sì che non ci siano conflitti nel mondo.

Naturalmente i conflitti fanno parte della vita delle nazioni non meno che di quella degli individui. Non altrettanto si può dire della guerra. Abbiamo bisogno di risolvere i conflitti in modo civile e nonviolento. E spesso lo facciamo. Per moltissime persone, stati ed organismi internazionali la regola non è la violenza, ma la discussione, la ragione e la legge. La Carta delle Nazioni Unite obbliga gli stati a risolvere le proprie dispute senza ricorrere alla violenza. La stessa democrazia è un sistema per la risoluzione pacifica dei conflitti.

Nella storia ricordiamo quando "l'uomo aveva i suoi diritti sulla punta della sua spada". Le società civilizzate si sono sviluppate con la legge e con il ricorso a corti di giustizia e alla polizia per il rispetto della legge. Non è forse tempo che la comunità internazionale diventi ugualmente civilizzata?

3. Non ci può essere disarmo in un mondo caratterizzato da tante disuguaglianze ed ingiustizie.

Una piccola frazione delle spese astronomiche gettate nel mantenere le attuali disuguaglianze con mezzi militari sarebbe più che sufficiente ad assicurare un tetto, acqua potabile, servizi sanitari e educazione a tutte le persone. Correggere queste ingiustizie non sarebbe forse una via molto più umana, razionale e sicura verso la sicurezza?

MARTIN LUTER KING

Pur non essendo convinto dell'efficacia della guerra nei conflitti tra nazioni, io pensavo che la guerra potrebbe servirci come bene negativo, prevenendo la diffusione e la crescita di una forza malvagia. La guerra, per quanto orribile, potrebbe essere preferibile all'arrendersi a un sistema totalitario.

Ora però io vedo che la potenza distruttiva delle armi moderne elimina totalmente la possibilità che la guerra rappresenti ai più un bene negativo. Nella nostra epoca di veicoli spaziali e di missili balistici telecomandati la scelta è tra la non violenza e la non esistenza.

Martin Luther King.

La guerra è un male, perché fa più malvagi di quanti ne tolga di mezzo. (Qualevita, 5/99)



Statistiche recenti mostrano come i programmi nucleari degli Stati Uniti siano costati 5,8 trilioni di dollari - circa due milioni di lire per ogni abitante della terra - e si tratta solo dei conti degli Stati Uniti e per la sola voce "armi nucleari".

Motivazioni sbagliate

A febbraio dell'anno scorso i motivi che stanno alla base delle spese militari USA sono stati enunciati con rara chiarezza dal segretario di stato alla difesa: "I conflitti in territori lontani da noi hanno un effetto diretto sull'economia degli Stati Uniti. I miliardi spesi per mantenere 100.000 soldati americani in Corea del Sud e Giappone, per esempio, rendono l'Asia più stabile - e quindi un mercato migliore per i prodotti statunitensi. Il successo militare che ha permesso di controllare l'Iraq assicura un approvvigionamento continuato di greggio dal Golfo Persico" (AP, 18 Febbraio 1999).

Va detto però che i costi delle guerre moderne rendono tale approccio non solo una cattiva politica sociale, ma anche una cattiva politica economica. La Guerra del Golfo (1990-1991) è costata alla regione 676 bilioni di dollari, circa il doppio dei guadagni sommati di Iran e Iraq provenienti dalla vendita di



petrolio da quando hanno cominciato ad esportarne.

Mentre la macchina militare tende a vedere soddisfatte dai governi le proprie richieste, il movimento per la pace è costantemente senza fondi. Se i governi (o altri) investissero solo una minima frazione dei bilanci militari negli sforzi dei movimenti per la pace, potrebbero generare un dividendo enorme, in grado di soddisfare i bisogni delle persone.

È ormai prioritario comprendere che le armi moderne sono intrinsecamente inappropriate a raggiungere l'obiettivo che si propongono: fornire sicurezza. I militari non sono più in grado di fornire il prodotto per il quale li paghiamo. Per quanto tempo ancora potremo proseguire ancora a spendere generosamente in sistemi di sicurezza che con crescente perfezione ci restituiscono gli effetti opposti del motivo per cui sono stati concepiti? Nelle guerre del passato i soldati morivano per proteggere la popolazione civile. Oggi sono i civili a morire.

VIDEO DIDATTICO

Siamo in debito

Video didattico sul debito dei Paesi in via di Sviluppo

Videomission ha preparato una videocassetta sul grave problema del Debito estero dei paesi più impoveriti del mondo, con l'obiettivo di aiutarne la comprensione, valutarne le cause e gli effetti, presentare i tentativi di soluzione e proporre stili di vita coerenti. È anche stimolo per comprendere e vivere il Giubileo in una prospettiva di giustizia e di condivisione.

La videocassetta è particolarmente utile come introduzione a conferenze e dibattiti per il vasto pubblico, nei gruppi e per le scuole.

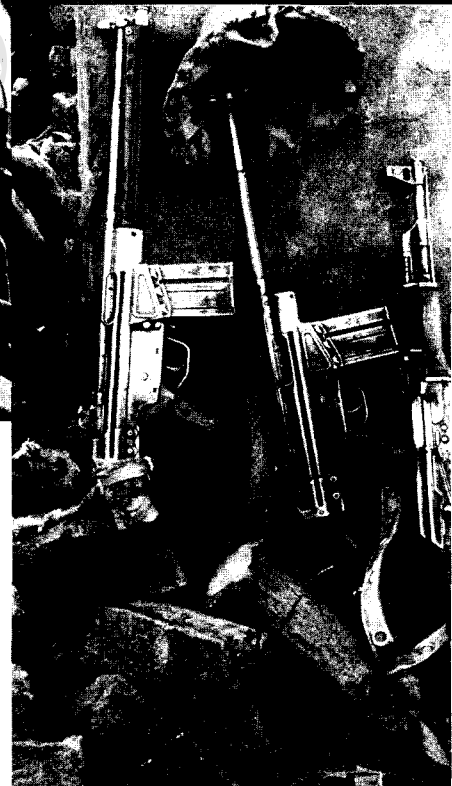
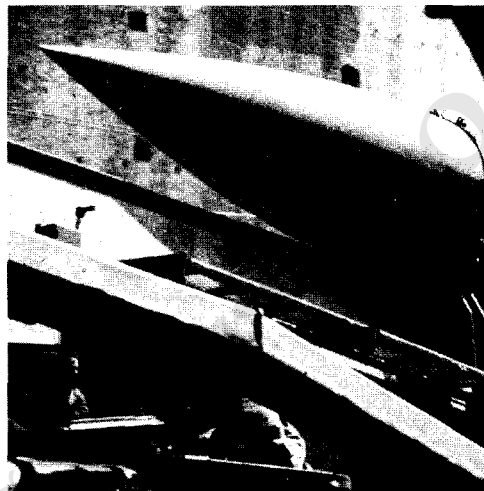
Durata: 30 minuti

Costo: L. 29.000

Il video può essere richiesto alla libreria dei Popoli, stesso indirizzo della rivista.

La guerra va abolita non "umanizzata"

Nel 1899 lo zar russo organizzò all'Aia la prima Conferenza di Pace per discutere il disarmo, la risoluzione internazionale dei conflitti e le leggi che dovrebbero regolare le guerre. L'idea incontrò scetticismo e incredulità. Cento anni fa la guerra veniva ancora considerata con onore e gloria. I governi avevano ministeri della guerra.



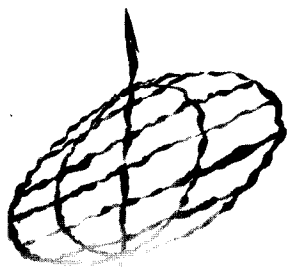
Oggi gli stessi si sono trasformati in ministeri della "difesa" e la guerra ha perso il suo prestigio. Ma nonostante il rifiuto della guerra da parte del diritto internazionale e dell'opinione pubblica, la maggior parte dei paesi continuano a prepararsi a fare la guerra con armi sempre più perverse.

Mentre si lavora a trattati importanti per la riduzione delle armi, i politici continuano a discutere di "architetture per la sicurezza", rifornimento ed esportazione di armi e di alleanze militari con entusiasmo maggiore di quello riservato ai propositi di disarmo generale.

Per questi motivi il disarmo rimane una battaglia in salita. La maggioranza degli stati insiste per un disarmo nucleare e di questa opinione sono fra l'80 e il 91 per cento dei cittadini intervistati in vari paesi - comprese le potenze nucleari. *L'abolizione delle armi nucleari è un obbligo legale* recita il Tribunale delle Nazioni Unite all'Aia. Entrando nel nuovo millennio, la società civile non ha intenzione di essere sottomessa al potere militare e non accetta di "umanizzare" la guerra. È tempo di abolire la guerra. ■

Frederik S. Heffermehl è il presidente della Norwegian Peace Alliance e il vice-presidente dell'Associazione Internazionale dei giuristi contro le armi nucleari.

Questo articolo è stato pubblicato dall'International Peace Bureau in "Peace is Possible" (1999) e dal mensile Terra Viva (IPS-Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa).



Poesia

a cura della Redazione

Nello spirito di questo numero della rivista, abbiamo scelto due poeti: il cantautore Bob Dylan, ben noto ai cinquantenni e ai giovani, e un autore cubano meno noto in Italia, ma con una produzione poetica di rilievo.

Roberto Fernández Retamar
(Cuba, 1930)

L'ALTRO

Noi, i sopravvissuti,
a chi dobbiamo la sopravvita?
Chi è morto per me in carcere,
chi ha ricevuto la pallottola mia,
a me destinata, nel suo cuore?

Sopra quale morto sono io vivo,
le sue ossa che rimangono nelle mie,
gli occhi che gli strapparono, e vedono
con lo sguardo del mio volto,
e la mano che non è la sua mano,
che non è nemmeno la mia,
che scrive parole rotte
dove lui non c'è, nella sopravvita?

SIAMO ESSERI DI TRANSIZIONE

Tra i bianchi ai quali, quando sono
quasi polari,
gli si vede circolare il sangue negli occhi,
sotto i capelli paglierini,
E i neri notturni, blu alle volte,
scelti e purificati per mezzo
di orribili prove,
in modo che solo i migliori
sono sopravvissuti
e sono l'unica razza davvero superiore
del pianeta;
Tra una classe alla quale non siamo
appartenuti,
perché non potevamo andare
alle loro scuole,

né siamo arrivati a credere ai loro dei,
Né abbiamo comandato nei loro uffici,
né abbiamo fatto i bagni nelle loro
spiagge
E un'altra classe nella quale
chiediamo un posto,
ma non abbiamo del tutto le loro
memorie
né abbiamo del tutto le loro umiliazioni,
Fra un credere un mucchio di cose,
sulla terra, sul cielo e sull'inferno,
E non credere assolutamente nulla,
neppure che il non credente
esista davvero;
Fra ciò che non vogliamo essere più,
e avremmo preferito non essere
e ciò che ancora vogliamo essere,
Fra il passato nel quale, evidentemente,
non eravamo stati, e per ciò era passato,
E l'avvenire nel quale nemmeno
saremo stati,
e per ciò era avvenire,
Benché noi fossimo passato e avvenire,
che senza di noi non esisterebbero.
E perché anche noi siamo stati la storia,
e anche noi abbiamo costruito allegria,
bellezza e verità, e abbiamo assistito
alla luce,
e qualche volta forse siamo stati la luce,
come oggi facciamo parte del presente.
E perché in fin dei conti, compagni,
chi sa,
Forse soltanto i morti non sono
uomini in transizione.

Bob Dylan (USA, 1941)

I tempi stanno cambiando
venite intorno a me voi tutti
ovunque vagate
e ammettete che le acque
intorno a voi sono salite
e accettate che presto
sarete inzuppati fino all'osso
se per voi il tempo ha qualche valore
allora è tempo di cominciare a nuotare

o affonderete come pietre
perché i tempi stanno cambiando

venite scrittori e critici
che profetizzate con le vostre penne
e tenete gli occhi ben aperti
non vi sarà data un'altra scelta
e non parlate troppo presto
perché la ruota sta ancora girando
e nessuno può dire
chi sarà designato
il perdente di adesso
sarà domani il vincente
perché i tempi stanno cambiando

venite senatori e deputati
ascoltate vi prego il richiamo
non vi fermate sulla soglia
non bloccate l'ingresso
perché colui ci rimetterà
che ha cercato di rallentare
c'è una battaglia
fuori che infuria
e presto scuoterà le vostre finestre
e farà tremare i vostri muri
perché i tempi stanno cambiando

venite padri e madri
da tutto il paese
e non criticate
quello che non potete capire
i vostri figli e le vostre figlie
non li potete comandare
la vostra vecchia strada
sta rapidamente invecchiando
andatevene vi prego dalla nuova
se non potete anche voi dare una mano
perché i tempi stanno cambiando

la linea è tracciata
la maledizione scagliata
l'uomo lento di adesso
sarà il più veloce domani
così il presente di adesso
sarà passato domani
l'ordine sta rapidamente
scomparendo
e il primo di adesso
sarà l'ultimo domani
perché i tempi stanno cambiando.

ADULTI E GIOVANI TRA PASSATO E POSSIBILE

a cura di Roberto Morselli



Il rapporto tra generazioni viene qui considerato come rapporto tra giovani e adulti (per via della rilevanza del tema in chiave educativa e per motivi di spazio). I giovani di oggi sono incomprensibili e radicalmente diversi da quelli di un tempo? È piuttosto il contesto sociale e culturale a essere cambiato, a chiedere nuove risposte e forme di adattamento.

I giovani, in chiave educativa, vanno compresi nella relazione con il mondo adulto. Quindi gli adulti non possono esimersi dal riflettere su se stessi, sui propri ruoli, sulle scelte e sugli stili educativi.

Abbiamo preso in considerazione la cosiddetta "normalità", senza esaminare situazioni e comportamenti limite (consumo di droghe, baby gang...) che pure meritano attenzione in quanto indicatori della crisi del senso e della socialità.

1. L'articolo di fondo mette a fuoco alcuni aspetti della relazione giovani-adulti, spesso mancata (soprattutto in ambito scolastico e sociale), in uno scenario di intensa e accelerata trasformazione.

2. L'intervista a Giuliano da Empoli fotografa l'ira dei giovani verso la generazione dei padri.

3. Il matematico, Seymour Papert ha elaborato tesi e proposte ai pedagogisti (e alla scuola) e ai genitori, a partire da quello che egli chiama "il potere dei bambini".

4. In chiave interculturale attraverso lo sguardo di Kuaku, bambino africano in Italia, intravediamo i conflitti nelle relazioni intergenerazionali dentro le famiglie immigrate.

5. Segnaliamo un progetto - del MLAL - di comunicazione tra le generazioni, fra Nord e Sud del mondo.

6. Terminiamo con le riflessioni di G. Zavalloni sulla scuola del 2000, in forma di 10 domande a Berlinguer.

Giovani e generazioni Quando si cresce in una società eticamente neutra

Riportiamo alcuni stralci della ricerca sociologica condotta nel 1996 in Italia sui giovani, a cura di Pierpaolo Donati e Ivo Colozzi (*Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra*, il Mulino, Bologna, 1997). I dati riportati si riferiscono ad un campione nazionale rappresentativo dell'universo dei giovani in età compresa fra i 15 e i 29 anni (1157 interviste con questionario, svolte nei mesi di aprile-giugno 1996).



Presentazione di una ricerca sui giovani

La ricerca si propone di considerare i giovani di oggi non già come categoria a sé, un gruppo sociale specifico che viene in qualche modo isolato e studiato nei suoi caratteri sociali, culturali e psicologici, comparato tutt'al più con le generazioni di giovani che li hanno preceduti, ma "nel contesto delle generazioni compresenti", relazionalmente, ossia in quanto osservati e compresi per il modo in cui essi si rapportano alle altre generazioni "temporalmente compresenti". Inoltre si propone di capire in che misura i giovani si sentano "generati" – in termini storici e culturali – da coloro che sono venuti prima e in che modo e

misura si sentano capaci di "generare" il proprio futuro, in quanto generazione.

Secondo gli autori, occorre innanzitutto rivedere le concezioni in base alle quali pensiamo le generazioni. Negli anni Cinquanta esse sono state colte attraverso il linguaggio della modernizzazione, cioè come conflitto fra genitori antiquati e gioventù irrequieta, "bruciata", che dal privato-familiare si è esteso al sociale.

Dagli anni Sessanta in poi, le generazioni sono state definite come nuovi soggetti sociali che esprimevano il malessere della sfera pubblica. Si è parlato della generazione dei giovani come "classe sociale" e come "movimento sociale".

Negli anni Settanta la generazione giovanile è diventata un modo di consumare e, attraverso il consumo, di comunicare, dunque una forma di linguaggio, uno stile di vita.

Negli anni Ottanta il concetto di generazione si svuota dei significati precedenti: di fatto viene utilizzato come strumento di calcolo demografico, statistico, economico.

Un nuovo senso generazionale

"Attraverso le tre fasi appena richiamate (1. generazione giovanile come contrapposizione strutturale con gli adulti, che si proietta dalla famiglia sulla società; 2. generazione giovanile come classe sociale o come movimento collettivo; 3. generazio-

ne giovanile come stile di consumo), si è affermata una perdita progressiva di specificità nel concetto di generazione, che si è accompagnata al venir meno del senso di "generatività" che il concetto include e comporta. Oggi, ci accorgiamo che il concetto di generazione che viene solitamente utilizzato è ormai datato. Nato nell'Ottocento, nella nostra realtà esso non ha più il riscontro che si suppone abbia. Basterebbe a convincerci della sua obsolescenza il fatto che le generazioni non sono più "innovative e progressive" come l'Ottocento le ha volute pensare. Chi volesse definire i giovani da noi intervistati come generazione in base alle tre concezioni appena dette non troverebbe alcuna generazione gio-

vanile. Non c'è alcuno scontro tra giovani e adulti nella famiglia, né da essa proiettato sulla società. Non c'è alcuna classe o movimento sociale di giovani come tali. E gli stili di consumo sono precisamente ciò che frammenta le generazioni giovanili e le fa implodere. È giunto il momento di ripensare il senso di ciò che fa una generazione giovanile" (pp. 23-24).

Dalla ricerca i giovani sembrano emergere come una sorta di non-generazione, "se con questo termine si vuole designare un vissuto comune ad altri che sentono come "compagni" per analogia con quello che ha accomunato i loro genitori o nonni quando erano giovani. Essi ci rivelano un mondo in cui i singoli non si sentono di appartenere ad alcun sentimento forte di generazione. (...) Ma possiamo dire che, con tutto ciò, il bisogno di essere e di sentirsi una generazione sia scomparso?" (p. 24). Secondo gli autori, un senso generazionale dei giovani non solo persiste, ma si rinnova e si articola attraverso connotazioni diverse dal passato. "La risposta c'è stata. Essa dice che

il senso generazionale dei giovani assume oggi connotazioni "vitali", di mondo vitale, cioè secondo dimensioni di senso intersoggettivo che hanno il loro spartiacque nelle scelte etiche. (...) Se c'è qualcosa che accomuna oggi il senso generazionale dei giovani, è il loro sentirsi in gioco come generazione che deve fare delle scelte etiche in una vita quotidiana che non ha più paletti da nessuna parte. E cioè, precisamente, in risposta ad una società che viene percepita come sempre più anomica (priva di regole), amorale (indifferente alle scelte etiche), quando non immorale (cioè corrotta). Con un termine di Zygmunt Bauman, una società *adialforica*, che riduce le scelte etiche a questioni tecniche, ossia è indifferente al problema del bene e del male."

"Il senso generazionale viene oggi affidato alle risposte che i giovani danno alle difficoltà di vivere in una società eticamente neutra, che, cioè, non fa scelte etiche, non le indica, ma dice a ciascuno: la scelta d'azione è personale, tu devi fare la tua, dato che non c'è regola sociale comune, e le opzioni non sono



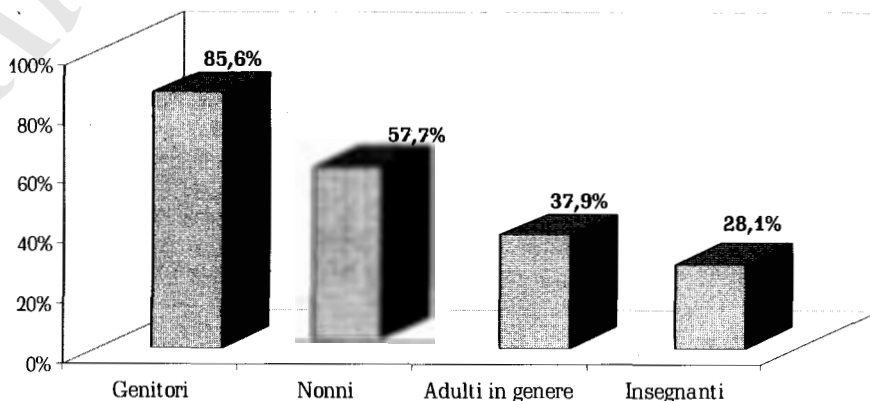
più confrontabili, anzi non fanno più differenza. (...) *Diventa vitale scegliere*, anche se la società vi rinuncia. Il giovane percepisce, con un senso più acuto di quanto non avvenga negli adulti e negli anziani, che sta a lui/lei scegliere, e che dalla sua scelta – non da altri – dipende il fatto di vivere o di morire. In questo sentimento della vitalità

della decisione etica, sta il fatto nuovo di essere o non essere generazione. I giovani tendono a riconoscersi su questo sentimento, che è certo molto individualizzato, ma anche ecologico, in quanto rimanda ad un contesto di vita" (p. 25).

Per gli autori, "Il senso generazionale più diffuso fra questi giovani è quello di individui che hanno in comune la messa al centro del proprio io, il quale deve scegliere a chi appartenere e deve farlo con decisioni che richiedono un ampio spettro di possibilità. Alcuni lo fanno legandosi a certi valori ultimi, altri mantengono le scelte sempre aperte, sempre reversibili, altri ancora arrivano al punto di non scegliere perché sembra loro che la scelta li chiuda in un vicolo cieco." (p. 28).

Secondo gli autori, il messaggio principale che proviene dai giovani intervistati consiste in questo: "Crescere in una società eticamente neutra significa non avere punti di riferimento per le proprie scelte, se non nel privato della famiglia e del proprio "io" finché reggono" (p. 33). Questa perdita progressiva di punti di riferimento, questa indifferenza etica, questa assenza del limite e del valore ultimo, non negoziabile, accrescono notevolmente il peso della scelta, la complicano, la pervadono di dubbio e di incertezza. La caricano di una reversibilità giudicata problematica: "Come dimostra il fatto che il senso generazionale dei giovani, con l'annessa capacità di costruire il futuro, aumenta laddove vengono fatte precise scelte etiche, che rinunciano a qualcosa, in quanto selezionano certe possibilità a scapito di altre, mentre il senso della generazionalità crolla laddove si

I giovani si sentono poco in debito con gli adulti



sceglie di vivere secondo compromessi, negoziazioni e opportunismi che conseguono al pensare le scelte come sempre reversibili" (pp. 33-34).

Osservazioni in margine alla ricerca: il rischio della scelta e il nomadismo delle esperienze

La libertà maggiore di cui godiamo nelle nostre società complesse e differenziate, di cui i giovani sembrano essere i principali beneficiari, ci obbliga al peso della scelta. La scelta, comportamento che implica libertà, diventa una sorta di de-

stino, una necessità fatale. Siamo obbligati a scegliere e a decidere². Anche i giovani devono scegliere, ma lo fanno entro uno scenario sociale contrassegnato da eccedenza culturale, complicato dal moltiplicarsi dei riferimenti simbolici e immaginari, entro un clima che legittima la sospensione, con il rischio di considerare tutto infinitamente aperto e costantemente reversibile. Come se si potesse vivere "per prova".

Dal punto di vista strettamente biologico, i giovani di oggi, non sono tendenzialmente diversi da quelli di un tempo. È il mondo che li circonda a essere soggetto a un processo di estesa e

accelerata trasformazione. Si moltiplicano le appartenenze, i codici, i linguaggi, con un forte rischio di frammentazione e di saturazione, ma anche con notevoli possibilità di arricchimento individuale e collettivo. Questo processo riguarda in modo prevalente le giovani generazioni, perché da sempre esse sono le più aperte all'immaginario e perché verso di esse si rivolge oggi un flusso specifico di messaggi che tende proprio ad alimentare questa dimensione. Non è tanto la quantità notevole di messaggi e di proposte a essere problematica, quanto la capacità di scegliere, di distinguere tra priori-

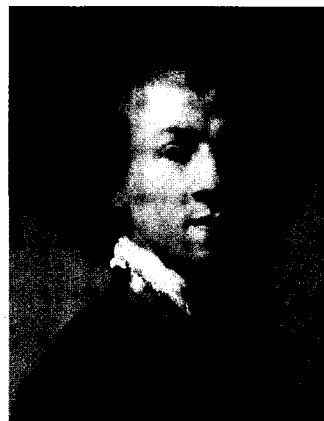
tario e secondario, tra superficiale e profondo, tra interno ed esterno. Sembra mancare sempre più la capacità nei giovani, come negli adulti, di definire e porre limiti e confini, di differenziare i mondi di significato. Sembra che i giovani di oggi siano pervasi da una sorta di nomadismo delle esperienze, che ha perso il senso dei limiti e dei confini che attraversa. In questo modo, la trasgressione, tipico carattere giovanile dei tempi passati, perde il suo potenziale di rottura degli schemi e delle regole, perché queste sono state depotenziate nella loro funzione di contenimento e rese invisibili.

Riti di passaggio di ieri Ingressi senza passaggio di oggi

Alla domanda "chi sono io?" le culture nel corso della storia hanno sempre risposto organizzando strumenti che permettersero a uomini e donne di identificarsi. Sono gli adulti a dire a un bambino chi è, a insegnargli le regole per essere parte del gruppo e le sanzioni per il loro mancato rispetto. Ma nella fase delicata della vita che chiamiamo adolescenza, le risposte ereditate dal gruppo possono non soddisfare più, sembrano non funzionare per dare senso alle nuove trasformazioni. Questo stato attiva il grande processo di cambiamento che porta, attraverso passaggi anche travagliati, a diventare adulti, a poter dire con relativa stabilità "io sono questa persona".

Nelle società tradizionali questo passaggio per diventare membri effettivi e consapevoli della cultura del gruppo avveniva per mezzo di riti predisposti

e presidiati dal gruppo stesso. Attraverso delle prove, diverse per maschi e femmine, ognuno era in grado di dire "io sono un membro di questa collettività, sono questa persona". Si trattava di esperienze dure e talvolta molto dolorose, fatte di separazione, di solitudine e paura, di apprendimento del sapere sulla natura, sulle tecniche della sopravvivenza, sui segreti della generazione della vita e del suo mantenimento, che permettevano di tornare nel gruppo dopo aver provato a se stessi e agli altri di essere capaci di esistere come individui e come membri del gruppo. Queste forme di passaggio erano possibili in un mondo relativamente stabile, dove ognuno cresceva lungo un itinerario prevedibile, senza cambiamenti di rilievo nel corso della vita, con tappe e scadenze che tutti attraversavano. Ma oggi, in una società con-



traddistinta dal cambiamento, che rende sempre più difficile la continuità del corso di vita, la prevedibilità dell'esperienza individuale e che allarga in modo incommensurabile il campo delle possibilità simboliche, possiamo constatare quanto grande sia la distanza rispetto a questo modello.

Un libro sul concetto del limite mancato

Nella nuova situazione culturale come avviene il passaggio all'età adulta? Cerchiamo la risposta nella lettura proposta da



Alberto Melucci e Anna Fabbri, che ruota intorno al concetto del limite mancato. "La risposta non è solo una esagerazione paradossale: il passaggio non si verifica più perché non esiste più nessun confine netto da varcare. L'ingresso nel mondo adulto avviene quasi inavvertitamente oppure si prolunga una condizione pseudo-infantile senza accorgersi di essere diventati grandi, come accade oggi per tanti. La cultura contemporanea crea condizioni di apertura e di trasformazione dalla condizione giovanile a quella adulta che non segnano

in alcun modo il passaggio.

La gioventù non è più esclusivamente una condizione biologica ma una definizione culturale. Si è giovani non in quanto si ha una certa età, ma perché si partecipa di certi stili di consumo e si assumono codici di comportamento, di abbigliamento, di linguaggio. Ciò sfuma o cancella il confine biologico e crea figure ibride di adolescenti invecchiati, di adulti-adolescenti, di giovani permanenti.

La mancanza di segnali precisi del passaggio produce due effetti: da una parte prolunga la condizione giovanile anche quando ne sono venute meno le determinanti biologiche, dall'altra causa difficoltà ad assu-

gica designa ormai uno stato di normale sofferenza, considerata fisiologica nell'età adolescenziale. *All'adolescente è demandato interamente il compito arduo di organizzare il proprio transito. A tu per tu con gli sconvolgimenti del corpo e della mente i ragazzi portano, sempre con difficoltà, il peso della costruzione e della verifica delle proprie competenze a crescere.*

Dove il mondo adulto dovrebbe fare da interlocutore e da confine, l'adolescente incontra il vuoto e annega nell'incertezza. La difficoltà non sta nell'affrontare prove, ma proprio nell'assenza di prove, in questa sorta di giungla e deserto esperien-

te, una sorta di "diffuso timore e agnosticismo" verso la possibilità di stabilire dei limiti, di predisporre esperienze che creino il confronto per i giovani con il limite, che è poi il confronto con se stessi e con l'altro da sé³. Negli adulti mancherebbe, a livello sociale, il rinnovato senso del valore del polo paterno della legge, oltre ogni pretesa e nostalgia di tipo autoritario.

Il ruolo degli adulti

La condizione degli adolescenti può essere compresa correttamente, come dicevamo in apertura, solo in relazione al conte-

rinunciato a farsi obbedire per paura: non intendono porre norme e principi in senso rigido, puramente esteriore, ma cercano di costruire relazioni improntate al senso della negoziazione delle regole. Cercano di infliggere una minor quantità di "dolore educativo" al bambino, visto come soggetto tendenzialmente buono e portatore di diritti, piuttosto che come perverso polimorfo, secondo la definizione di Freud. Sono attenti a cogliere le manifestazioni di talento e di fantasia dei figli, le attitudini da valorizzare e i desideri da soddisfare.

I padri si presentano sempre meno come figure forti e autoritarie, nella famiglia come a



Sei autoritratti di Rembrandt

mere la condizione adulta, che deve fare i conti con una identità almeno relativamente stabile. Diventare adulti significa poter rispondere in qualche modo alla domanda "chi sono io?", vale a dire che lavoro faccio, con chi vivo, quali rapporti affettivi stabilisco e quali responsabilità assumo verso gli altri. In mancanza di riferimenti esterni, di norme e di riti, il fondamento delle certezze si sposta dal sociale al personale, con grave sovraccarico della condizione del singolo. L'espressione *disagio evolutivo* coniata dalla letteratura psicolo-

ziale, dove le occasioni sono infinite, ma le coordinate assenti. Ai singoli mancano criteri per decidere. La bussola che orienta il percorso va fabbricata da ognuno lungo il percorso stesso. L'adolescente spesso dubita del proprio valore, della propria normalità, a volte degli affetti più solidi che ha intorno. Diffida del corpo e dei pensieri, mentre nessuno è preposto a stare al suo fianco per alimentare la speranza e indicargli la pista da seguire." (pp. 161-162).

Gli autori evidenziano una mancanza nella generazione degli adulti del senso formativo del li-

sto sociale e alla generazione adulta. È qui che ora intendiamo porre la nostra attenzione. Che fine hanno fatto gli adulti? Come intendono il loro rapporto con i giovani? Che tipo di relazioni sociali creano con i giovani? In particolare, come sono cambiati i rapporti educativi dentro il contesto familiare?

La famiglia

Partiamo proprio dalla famiglia. Il fenomeno epocale, almeno dentro il nostro contesto educativo, è il passaggio dalla famiglia "etica" a quella "affettiva". I genitori di oggi sembrano aver

scuola (padre simbolico), e inducono, attraverso il loro disarmonia, il pacifismo dei figli. Le madri con il loro ingresso massiccio nel mondo del lavoro, chiedono ai figli di essere autonomi affettivamente e capaci di socializzare precocemente. Succede così che il figlio, crescendo, non sente il bisogno di "uccidere" il padre, ma lo vede come risorsa, come alleato e non come ostacolo, così come non vive la necessità di recidere il cordone ombelicale con la madre, in quanto tendenzialmente già autonomo dal punto di vista affettivo. In tal modo la

famiglia viene vista come luogo accogliente, caldo, sicuro, in cui prendere tempo per dar forma ai propri progetti e rinviare il momento del confronto "duro" con il mondo esterno. Tanto le risorse sono disponibili, sia quelle affettive che quelle economiche, sia quelle dei genitori che quelle dei nonni (persone generalmente giovani, in buona salute, spesso ben provviste di mezzi economici, che assumono sempre più, in assenza crescente della madre per via del lavoro, una importante funzione educativa).

Questa situazione ha fatto scoppiare dentro la famiglia la pace, ha reso sempre più orizzontali e paritarie le relazioni di potere, ha rimesso in discussione i ruoli e le funzioni, ha ridotto il controllo e i comportamenti repressivi. Così capita sempre più di frequente di vedere padri che fanno le mamme, che utilizzano codici affettivi e comunicativi "caldi" nella relazione con i figli: sono attenti, giocherelloni, apprensivi, coccoloni, emozionati. Padri un po' confusivi (nel senso della ricerca della fusione affettivo-sentimentale con i figli), ma di cui non è facile liberarsi. Padri sempre meno padri, nel senso tradizionale del termine, e sempre più amici e compagni di gioco. Padri che hanno rinunciato a porsi come identità a tutto tondo, veri e propri blocchi di ghisa, per guadagnare leggerezza, apertura e distanza dal ruolo. Oggi nella famiglia e nelle principali agenzie educative si instaurano relazioni sempre più orizzontali e paritarie, ma come punto di partenza, non come punto di arrivo del processo educativo. È come se fossero stati rimossi il conflitto e la contrapposizione. "Ma la parità - afferma Salvatore Natoli - non

**SONO IL PENSIONATO:
ATTORNO A ME RUOTANO
I DESTINI DEL MONDO.**



può essere un punto di partenza. Nel caso del rapporto genitoriale, per esempio, la parità avviene quando il figlio impara a essere padre e la figlia a essere madre, ma padre o madre dei propri figli, non dei propri genitori. La dimensione fraternizzante tra genitori e figli viene raggiunta quando anche il figlio diventerà padre. Ciò a cui assistiamo più frequentemente sono invece fraternizzazioni tra genitori e figli in cui il padre diventa clownesco e il figlio non raggiunge mai la condizione di diventare padre. È una criptouguaglianza che genera una patologia. Solo quando il figlio è

nella condizione di diventare padre allora c'è la vera parità. Rispetto all'istanza incondizionata del padre, ci sono state buone ragioni che ci hanno spinto a mettere in discussione un modello autoritario e autonormativo. Per questa via abbiamo finito con il perdere di vista la funzione del padre o dell'educatore. Il risultato è che ci si è appiattiti sul desiderio dell'altro. L'adolescente finisce così per vedere nell'educatore la persona che soddisfa il suo desiderio e non lo contraddice. Ma il desiderio ha bisogno per definizione di regole: la struttura desiderante del soggetto è quel-

"Colpisce il giudizio complessivamente severo che una parte consistente di giovani esprime a proposito degli insegnanti. Si deve attentamente considerare il fatto che, sul totale dei giovani, il 34,1% rimprovera gli insegnanti di non averli "veramente voluti", che il 41,7% ritiene di aver ricevuto da loro un esempio negativo e che il 48,4% non ne mette in pratica i consigli." (Donati e Colozzi op. cit. p. 251). Su questo punto, una conferma viene anche dal volume "Le vite normali" (Unicopli, Milano, 1991), ricerca sulle storie di vita e di formazione dei giovani, a cura di Riccardo Massa e Duccio Demetrio: sul ruolo giocato dagli insegnanti nei percorsi di formazione degli adolescenti si legge: "Gli insegnanti sembrano rappresentare piuttosto incontri mancati, relazioni inesistenti, aspettative deluse" (p. 93). Ancora, in genere viene considerato dai giovani intervistati, "un dono della fortuna e del destino avere avuto insegnanti appassionati alla loro materia, capaci di stimolarne l'apprendimento, e contemporaneamente disponibili al dialogo con gli alunni. La grande maggioranza della classe insegnante viene giudicata o incapace, o troppo severa, o trincerata in una distanza voluta e incolmabile dall'alunno, oppure del tutto disinteressata." (p. 202). Un giudizio indubbiamente pesante, forse eccessivo, ma dal quale partire per re-interrogare le pratiche educative e i modelli di relazione presenti nella scuola italiana.

la struttura dell'essere dove si genera l'illusione dell'onnipotenza". Il desiderio ha dunque bisogno di vincoli, quindi dell'altro, per potersi esprimere compiutamente.

La società. Evitamenti sociali

Alla luce di quanto detto sopra, sembra che i giovani siano divenuti abbastanza solidali con la cultura dei genitori e non li considerino degli avversari da battere ma degli alleati, delle risorse potenziali per la realizzazione dei loro progetti. La famiglia sembra porsi come luogo paci-

ficato di cooperazione. Ma, oltre la famiglia, come vive la società il ruolo dei giovani? Che tipo di rapporto gli adulti istituiscono con loro?

I dati della ricerca condotta da Colozzi e Donati ci dicono che i giovani in generale si sentono voluti e generati dalla famiglia (soprattutto dalla madre), meno dalla società esterna e dalle altre figure di adulti (con percentuali decisamente basse per quanto concerne l'apprezzamento del ruolo svolto dagli insegnanti)⁵. Se analizziamo il senso di restituzione alle figure adulte dell'aiuto e dell'insegnamento da loro ricevuto, i risultati confermano quanto sopra. Alla domanda: "Quanto ti senti obbligato a restituire ai tuoi genitori, nonni, insegnanti, adulti in genere, l'aiuto che essi ti hanno dato?", le risposte indicano "un senso dell'obbligazione che è notevole solo verso i genitori (85,6%), molto meno per i nonni (57,7%) e diventa decisamente negativo nei confronti degli adulti in genere (positivo solo il 37,9%) e soprattutto negativo verso gli insegnanti (positivo solo il 28,1%)". Gli autori, commentando anche le risposte alla domanda sulla volontà anziché sull'obbligo di aiutare in chiave di debito generazionale, affermano che nei giovani "si è indebolita la componente normativa della reci-

procità (che non è più vista come una regola sociale, ma come un sentimento soggettivo). Ciò che più conta è l'io che vuole dare, anziché l'adesione a una norma oggettiva" (p. 252).

Questi dati sembrerebbero confermare indirettamente una sorta di difficoltà degli adulti a incontrare i giovani al di fuori del contesto familiare e dei ruoli genitoriali. Se l'investimento dei giovani verso i contesti educativi e sociali è selettivo, fragile, problematico, forse è perché la qualità delle proposte e delle relazioni che si danno non è adeguata a incontrare le loro esigenze, non è qualificata per risultare stimolante e incentivante alla partecipazione. Non a caso la tendenza attuale, come afferma Pietropolli Charmet, è verso la "familiarizzazione del sociale", verso la ricerca di una partecipazione prossimale su base affettiva: "La partecipazione ha una base affettiva e si estende fin dove il sociale può essere familiarizzato. E allora: ritorno al dialetto, al piccolo, al nazionale, anzi al regionale, anzi meglio ancora alla valle, alla famiglia, ossia al piccolo gruppo umano familiarizzato e bonificato, dove si mangiano gli stessi cibi, c'è lo stesso latte, si parla la stessa lingua madre"⁶. Il motivo? "Il fatto che il progetto sia affettivo e non ideale, concreto e non utopico, rappresenta forse anche una

difesa rispetto alle angosce che dà la complessità. La gente è in fuga dalla complessità, ne è spaventata, questo forse spiega perché stia andando a cercare forme di partecipazione che siano l'equivalente sociale di quello che è successo in famiglia, dove è riuscita una pace tra le generazioni e c'è una forte adesione al bene comune. La famiglia vista come microsocietà è partecipativa e solidale, tant'è che organizza lunghissime pacifiche convivenze; questo modello tende a essere esportato nella società. Con la conseguenza, però, che il cerchio della partecipazione arriva fin dove può spingersi il processo di familiarizzazione; lì però si chiude." (p. 7). Come evitare questa chiu-

sura? Come favorire una partecipazione dei giovani che, nel momento in cui risponde ai loro bisogni, sia in grado di favorire una loro responsabilizzazione verso il bene comune? Come cucire il codice affettivo e quello etico-politico in ambito sociale? Come costruire sistemi-ponte tra le istanze individuali e quelle sociali, tra giovani e adulti, tra passato e futuro? Sono domande che dobbiamo porci, anche se le risposte non sono facili da praticare.

Ancor più difficili, poi, se si pensa che, da un lato, le generazioni sembrano evitarsi, vivere in mondi separati, in orbite chiuse su se stesse che si incrociano raramente; dall'altro che sono comunque presenti, nella società attuale, elementi di potenziale conflitto tra le generazioni. Basti pensare alla questione della disoccupazione giovanile, che in tutta Europa colpisce fasce crescenti di giovani, rinviando il loro ingresso nel mondo del lavoro e quindi la possibilità di assume-



Bibliografia sul tema

Andreoli Vittorino, *Giovani. Sfida, rivolte, speranze, futuro*, Rizzoli, Milano, 1995.
Calabrese Omar, *Appunti per una storia dei giovani in Italia*, in Ariès Philippe e Duby Georges (a cura di) *La vita privata - Il Novecento*, Laterza, Roma-Bari, 1988.
Donati Pierpaolo e Colozzi Ivo, *Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra*, il Mulino, Bologna, 1997.

Garelli Franco, *La generazione della vita quotidiana*, il Mulino, Bologna, 1984.
Massa Riccardo (a cura di), *L'adolescenza. Immagine e trattamento*, Franco Angeli, Milano, 1989.
Massa Riccardo e Demetrio Duccio (a cura di), *Le vite normali. Una ricerca sulle storie di formazione dei giovani*, Unicopli, Milano, 1994.
Melucci Alberto e Fabbrini Anna, *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano, 1992.

Melucci Alberto, *Passaggio d'epoca. Il futuro è adesso*, Feltrinelli, Milano, 1994.
Melucci Alberto, *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*, Feltrinelli, Milano, 1991.
Pistolini Stefano, *Gli sprecaati*, Feltrinelli, Milano, 1996.
Scaparro Fulvio e Pietropolli Charmet Gustavo, *Belletà*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993.
Scaparro Fulvio, *Talis pater. Padri, figli e altri ancora*, Rizzoli, Milano, 1996.

re un ruolo adulto ancora di grande importanza; oppure alla questione pensionistica e al debito pubblico, che gravano sempre più sulle spalle dei giovani lavoratori; o ancora alla questione ambientale. Elementi di cui occorre tenere conto se si desidera impostare un rapporto aperto e responsabile nei confronti dei giovani.

A mo' di conclusione

A noi sembra che sia opportuno contrastare quelle forme di scomposizione e di esclusione sociale indotte dalla globalizzazione, evitare la tendenza attuale alla separazione dei gruppi, evitare che bambini, giovani, adulti e anziani si percepiscano e si vivano come mondi separati che non comunicano. Ci sembra opportuno cercare insieme modi per stare nella complessità, per orientarci nel mondo dei possibili, per operare consapevolmente e intenzionalmente delle scelte di futuro che tengano dentro tutti (anziani e bambini, giovani e adulti del Nord e del Sud del mondo), in modo sostenibile anche per le generazioni a venire. Per il raggiungimento di questi obiettivi servono soprattutto adulti credibili e coerenti, che sappiano rivalutare la valenza educativa del limite e del conflitto. Adulti in grado di porre e di tenere il limite, la regola, ma anche adulti capaci di creare le condizioni per la sua trasgressione e per il suo superamento (esperienza fondamentale per la costruzione dell'identità).

Il futuro da sempre è dei giovani. In loro vengono riposte speranze di cambiamento. Ma se la condizione di parcheggio, tra scuola e lavoro, non dovesse soddisfarli, se il peso del debito economico dei padri dovesse gravare eccessivamente sulle

loro spalle, se le fatiche per entrare nel ciclo produttivo non dovessero essere ripagate, se la percezione di un futuro incerto e angosciante dovesse prevalere, il patto generazionale, già debole, potrebbe essere rotto e la solidarietà scomparire. Un rischio di cui dobbiamo tenere conto, una responsabilità alla quale non possiamo, come adulti e come educatori, sottrarci. ■

¹ Questo criterio di ricerca sottopone alla nostra attenzione la delicata questione epistemologica dei criteri di conoscenza degli oggetti di indagine. Ci sembra opportuno, a tale proposito, segnalare la scelta operata da Alberto Melucci e Anna Fabbri in *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza* Feltrinelli, Milano, 1992, in relazione alla ricerca sull'adolescenza. Gli autori affermano che "questo libro assume esplicitamente il punto di vista del campo, non parla degli adolescenti, ma degli adolescenti-in-rapporto-con-gli-adulti-e-viceversa" (p. 10). Qui vengono rifiutati quei modi di indagine che mettono eccessivamente a distanza ciò che osservano: "Questi modi di indagine descrivono fatti che non includono lo sguardo di chi descrive. L'adulto che osserva non si lascia contaminare dal suo oggetto. Si colloca in un al di là (la maturità), da cui misura ciò che ancora manca, constata i vuoti e valorizza le attese. Adultocentrica dal punto di vista del valore, questa prospettiva è reificante dal punto di vista epistemologico: fa dei ragazzi oggetti di osservazione e non persone-in-relazione-con-gli-adulti-che-osservano." (p. 20).

² Su questo tema rinviamo a Melucci Alberto *Passaggio d'epoca. Il futuro è adesso*, Feltrinelli, Milano, 1994 (soprattutto le pp. 99-107).

³ Sul tema delle pratiche di iniziazione in chiave educativa rinviamo a "Iniziarsi al senso con le nuove generazioni" a cura di Laura Belloni, Giorgio Prada e Sandro Sanno in *Animazione Sociale*, n. 10/99 pp. 25-51.

⁴ Salvatore Natoli (intervista a) "Lo spirito dell'avventura. Riflessioni pedagogiche sull'adolescenza" in *Animazione Sociale*, n. 11/99 pp. 6-7.

⁵ Gustavo Pietropoli Charmet (intervista a) "Un'agorà familiarizzata. La ricerca di partecipazione nelle nuove generazioni", in *Animazione Sociale*, n. 2/99 p. 6.

Non pagheremo i vostri debiti

intervista a Giuliano da Empoli

A cura di MIRELLA CAMERA

C'è un libretto verde che ha cominciato a girare e a far parlare di sé, negli ultimi tempi. Si intitola *Un grande futuro dietro di noi* (edito da Marsilio) e sta diventando il manifesto della ribellione giovanile. Scritto da Giuliano da Empoli, un giovane universitario di 23 anni, è un vero e proprio atto d'accusa lanciato dai nostri giovani alla generazione che li ha preceduti. Freddo, argomentato, circostanziato, scarica come raffiche di mitra le responsabilità su un'età che, secondo lui, si è presa tutto, lasciando un conto salatissimo da pagare a quelli che sono venuti dopo. "Oggi i giovani sono la fascia più debole della nostra società", esordisce, "tenuti ai margini dalla scuola, danneggiati dal welfare state, sepolti da un mare di debiti che non hanno mai contratto. E si accorgono di essere stati chiusi in un sacco da quelli che li hanno preceduti. È venuto il momento di dichiarare aperta la caccia. Evasori fiscali, pensionati cinquantenni, categorie professionali protette: scardinare le loro rendite di posizione non ha nulla a che vedere con un attacco alla giustizia sociale". Ma come, è così che parlano i figli del benessere, tirati su a omogeneizzati e me-

rendine, scolarizzati a puntino, lavati stirati vestiti, cullati dalla Tv, spupazzati dall'industria del divertimento, viziati dalla famiglia che li coccola fino a 30 anni (e fermiamoci qui)? Di che cosa si lamentano? Eppure, scorrendo il volume, ci si accorge che una qualche ragione c'è. Non foss'altro che per l'allarmante percentuale di disoccupazione che colpisce i giovani. E che spinge migliaia di ragazzi e ragazze, magari con titolo di studio superiore, a sgomitare per cinque posti da spazzino. Siamo dunque andati a sentire dal giovane Giuliano da Empoli se sta davvero per scoppiare la guerra intergenerazionale e cosa dobbiamo aspettarci dal prossimo futuro.





Perché te la prendi tanto con i cinquantenni? Non è forse la generazione che ha reso possibile la società del benessere a quasi tutte le tasche?

Una società il cui risanamento costerà assai caro alle generazioni che dovranno attuarlo. Saranno loro a pagare. E il conto sarà doppio: da una parte infatti lo Stato non soddisfa le loro esigenze e li penalizza; dall'altra dovranno accollarsi il prezzo esorbitante di tutto ciò, attraverso l'eredità del debito pubblico e del deficit pensionistico. **Insomma, si è sbagliato qualcosa...**

Questa situazione non è frutto del caso, ma di politiche irresponsabili e corporative che hanno distribuito agli appartenenti la generazione del baby boom i benefici derivanti dalla crescita, scaricandone poi i costi sulle generazioni future. Commercianti, impiegati pubblici, liberi professionisti, pensio-

nati: ogni categoria ha costruito negli anni la propria rendita di posizione e appartiene a una casta protetta almeno quanto i panda dell'Himalaya. E nel momento in cui lo sviluppo dà segni di rallentamento, preclude l'accesso nel mondo del lavoro dei nuovi arrivati. Poi, come se non bastasse, chiede loro di sostenere il costo dell'intero sistema.

Sembrerebbe una logica perversa. Ma quanto intenzionale?

C'è sempre un contrasto fra interessi di breve e di lungo periodo in una società. In Italia si è preferito curare gli interessi dei propri elettori per avere consenso, che guardare a un bene superiore e collettivo di lungo periodo. Gli interessi sono a tal punto polverizzati che nessun gruppo è sufficientemente vasto per farsi carico dell'interesse generale. Così a ciascuna categoria è convenuto appropriarsi delle concessioni che sono riusciti ad ottenere dai

poteri pubblici, anche se questo significava danneggiare gravemente l'interesse della collettività. Tra cui, il suo futuro.

Parliamo dei giovani che rifiutano il lavoro: ci sono. Cosa ne dici?

Mi sembra un problema limitato ad alcune regioni. Le ricerche dicono che, per esempio nel Sud, il 70% dei laureati è disposto anche a fare un concorso per diventare usciere. Dopo di che c'è un'ampia fascia di giovani che ha studiato: ma ha studiato cose inutili, nel senso che tutto ciò che ha appreso non gli serve per entrare nel mercato del lavoro. Hanno studiato per quindici anni e non accettano di svolgere mansioni non qualificate: non mi sembra un'enormità. Il problema è che oggi bisogna mettere in questione un po' tutto quanto. I giovani dovrebbero spingere per cambiare in questo senso, visto che, a conti fatti, ne sono le prime vittime.

Vuoi fondare un movimento?

Non credo di avere né le risorse né le capacità per fare un movimento. Mi piacerebbe guidare un gruppetto che studi bene i problemi, questo sì.

Allora parliamo di un problema concreto. È vero che i pensionati che continuano a lavorare rubano il posto ai giovani?

Dipende se vogliono avere sia la pensione sia il reddito. Sicuramente, rubano lavoro e prospettive quelli che smettono di lavorare troppo presto e godono di trattamenti di favore, come nel caso dei prepensionamenti. È stato calcolato che, a fronte di un costo medio per pensionato di 12 milioni l'anno, il prepensionamento costa invece 26 milioni l'anno. Inoltre l'espulsione dal mondo del lavoro non serve per "lasciare libero" un posto di lavoro ma solo per estinguerlo, punto e basta. Questo ruba risorse e blocca lo sviluppo.

Vi sono persone che vanno in pensione relativamente giovani, a poco più di 50 anni, perché hanno iniziato a lavorare magari a 14, 15 anni. Non si tratta di prepensionamento, anche se si tratta di un pensionamento precoce.

Anche qui generalmente chi va in pensione a questa età non smette di lavorare. Ma in questo modo usufruisce di risorse (la pensione) e nello stesso tempo occupa un posto. Non è un caso sporadico che il pensionato ancora in forza e più ricco di esperienza del giovane possa mettere in piedi un'attività in proprio che alla fine dà lavoro anche se in nero. Sappiamo che il lavoro nero non è una bella cosa, ma per tanti giovani è l'unica possibilità. Benissimo, ma non si capisce perché si debba percepire una pensione se si è in grado di

svolgere un'attività imprenditoriale, sia pur piccola. Allora faccia le cose alla luce del sole, abbandoni il nero e si metta a fare un altro mestiere rinunciando alla previdenza. Altrimenti si crea una situazione di ingiustizia. Insomma, il problema non è quello di mettere un limite all'età per lavorare ma di impedire che si possano avere due redditi, il che non mi sembra giustificato in un contesto dove ci sono milioni di giovani in età lavorativa senza prospettive".

Però in tantissimi casi non si tratta di volere due redditi: si tratta di arrotondare la pensione, magari proprio perché in casa ci sono figli che studiano. O che sono disoccupati...

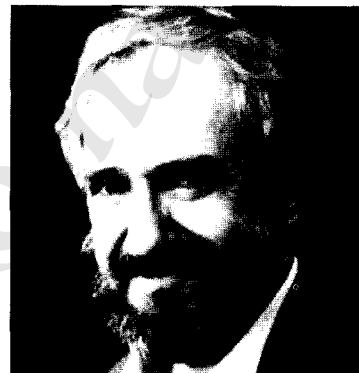
Questo dimostra che è tutto il sistema a essere squilibrato: un padre in pensione che lavora, i figli disoccupati a casa. Bisogna uscire da queste trappole assurde. Per il momento, comunque, a me sembra che il divieto di cumulo sia una prima risposta, perché gli abusi sono più numerosi delle situazioni di effettivo bisogno. Si potrebbe anche rendere la cosa elastica, in presenza di pensioni troppo basse e di carichi famigliari. Ma poi è necessario cambiare proprio le carte in tavola. Se ognuno si pagasse la pensione, per esempio, non ci sarebbe bisogno di una legge sul cumulo: ognuno potrebbe fare quel che vuole.

Che cosa dovrebbe fare secondo te la classe dirigente per affrontare tutti questi problemi?

Incominciare a guardare la realtà con gli occhi di un ventenne. ■

Intervista tratta da Club3, (aprile 1997) che CEM ringrazia per la gentilezza.

Nato in Sudafrica, Seymour Papert ha ricevuto una buona educazione e ha maturato delle scelte sociali antirazziste che l'hanno indotto a lasciare la patria e fissare la sua dimora prima in Europa e poi negli Stati Uniti. Papert ci ricorda certi personaggi poliedrici del Rinascimento. È matematico e come tale è stato ricercatore dal 1954 al 1958 all'Università di Cambridge e di Parigi. Ha poi affiancato Jean Piaget dal 1958 al 1963. A Ginevra ha elaborato un metodo per usare la matematica nella comprensione dei processi di apprendimento dei bambini. Nel 1964 si è spostato al MIT (Massachusetts Institute of Technology) dove ha insegnato matematica ed è stato condirettore, insieme con Marvin Minsky, dell'AIL (Artificial Intelligence Laboratory).



Seymour Papert Nel secolo 21°, digitale, il potere dei bambini

Si pregano gli adulti di non allarmarsi e di adattarsi

a cura della Redazione.

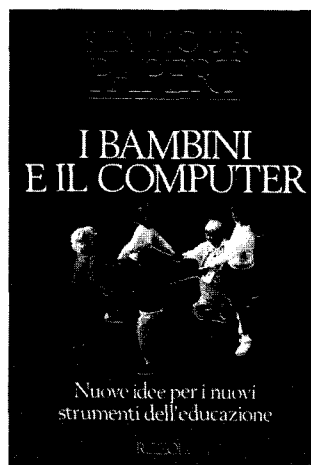
Papert ama raccontare il suo primo incontro, casuale, col computer, nel 1960. "Avevo un incontro con Marvin Minsky, ma per un disguido egli sarebbe arrivato nel suo ufficio il giorno dopo. Così io mi sono guardato attorno e c'era un computer...". Papert lavora al computer su un problema che l'assillava da anni e - grazie anche all'aiuto di uno studente - arriva presto vicino alla soluzione. Torna a Ginevra euforico per l'aiuto ricevuto da quello strumento. Continua le sue ricerche con Piaget, ma "era nata l'ossessione che i bambini potrebbero appropriarsi del potere intellettuale e provare quel senso di esaltazione che io avevo provato, e che i bambini sono coloro che più hanno bisogno

di un amplificatore delle loro capacità intellettuali". Parlando di computer si usa l'espressione *tecnologia dell'informazione*; per Papert il termine è "insufficiente" perché suggerisce l'idea di ascoltare, di udire notizie, quindi di passività. Non era certo ciò che lui aveva fatto nell'ufficio

di Minsky. Al computer puoi disegnare una navicella spaziale: si tratta allora di un processo - con circuiti, meccanismi di controllo e una complessità di elementi - impossibile senza computer. Papert preferisce il termine *tecnologia digitale* e ne parla in questi termini: "La tecnologia digitale - semplificando un tema complesso - possiede due ali. Una è la tecnologia come mezzo di informazione e l'altra come mezzo di costruzione".

Bambini e computer, un "love affair"

Papert constata che i bambini riescono ad accedere alla tecnologia con certa facilità. Se c'è da regolare un orologio digitale su ora legale/ora solare, un bambino lo fa con piacere ed efficienza più che un adulto. C'è un "love affair" (un



caso amoroso) tra bambini e computer. Ed essi non considerano questa tecnologia come fonte di informazione, ma come strumento per giocare, o come ferramenta per fare qualcosa, un mezzo costruttivo. Papert crea il linguaggio Logo per consentire a bambine e bambini di prendere in mano un computer e dominarlo, invece che dipenderne.

Finora i ragazzi dovevano vedersela con tre "R": Reading, wRiting e aRithmetics (leggere,

tecnologia nell'educazione e l'usavano con molta creatività. In un secondo momento c'è stata la preoccupazione di fornire la scuola con la nuova tecnologia. Il computer entra sia come strumento sofisticato per operazioni centrali amministrative della scuola, sia come strumento modernizzante dell'insegnamento, in laboratorio. "Invece del computer che taglia trasversalmente le discipline nei loro soggetti, il computer è confinato nella sala dei computer e



scrivere e fare di conto). I tre "R" rimangono, ma ben più importanti sono i tre "X": eXploring, eXpressing e eXchanging (esplorare, esprimere e scambiare). Questo è possibile usando i nuovi media digitali. "I tre X aiuteranno la gioventù a diventare protagonista di cambiamento in un mondo nel quale il cambiamento è tutto ciò di cui c'è certezza". Sarà un megacambiamento grazie al "child power", potere dei bambini esperti in tecnologia. Ed è imminente: nel '98 il computer era già presente nel 60% delle famiglie americane che avevano figli in età scolare.

Scuola e computer: relazione problematica.

Possiamo distinguere tre momenti nella relazione scuola-computer. In un primo momento ci sono stati degli insegnanti coraggiosi "visionari" che credevano nella potenzialità della

diventa un soggetto di se stesso, messo fuori della *mainstream* dell'ambiente del sapere. C'è un professore specialista di computer. Una disciplina curricolare per lo studio del computer... che è così normalizzato dal sistema. Addomesticato". Siamo ora ad un terzo momento: il computer si sta diffondendo al punto che sta uscendo dal laboratorio e entra in classe. Questo dovrebbe favorire un ritorno di creatività (di professori visionari) e provocare una rivoluzione.

Ma ci sono troppi timori. "Si teme che la scuola sia cambiata troppo, mentre è cambiata troppo poco", commenta Papert. Egli predilige le parabole e parla della scuola tradizionale come *catena di montaggio*.

"Nell'industria Ford l'automobile in fieri si muoveva lungo la linea e ad ogni stazione era apportato un cambiamento addizionale, si aggiungeva un pez-



zo, si controllava qualcosa, veniva esaminato il prodotto...". Questo modello di produzione, rivoluzionario quando è apparso, è poi diventato obsoleto. Papert insinua che l'URSS ha fallito perché si era fermata alla produzione con catena di montaggio lineare. La scuola ha seguito lo stesso modello. Questo è causato: segregazione dei bambini secondo l'età, curricoli fissi, educazione come informazione, trasmissione di contenuti, scuola monopolizzatrice del sapere, rapporto a senso unico docente-discente... Ieri tale modello era appropriato perché non se ne conoscevano altri e non c'era la tecnologia, ma oggi è insostenibile.

Prendiamo il caso della segregazione delle bambine e dei bambini secondo l'età. L'unico motivo per "segregare" bambini di sette anni in una sala e di otto in un'altra è proprio l'idea della catena di montaggio.

"Quando il bambino transita qui il 7 di maggio del suo terzo anno imparerà questo; e il 9 di aprile del quinto anno imparerà quest'altro. Al limite è tutto definito. In pratica, naturalmente, non è così rigido. Ma teoricamente il modo con cui la scuola organizza la distribuzione/seminazione della conoscenza segue il modello della catena di montaggio". Siccome la segregazione avviene solo a scuola e i bambini non sono macchine e si muovono per interessi, la linea di montaggio non funziona. Gli adulti dovranno recedere dalla loro pretesa di controllare il processo di apprendimento dei bambini e concedere ai bambini il controllo sul loro processo di apprendimento. Dovranno rinunciare all'*impero dell'educazione*, alla pretesa della scuola unica educatrice. "I ragazzi ottengono le conoscenze di cui hanno bisogno, quando ne hanno bisogno, dal networks di amici, hot lines e, dopo una certa età, da riviste e da Internet. Anche quando chiedono alla scuola le risposte ai loro quesiti, essi ricevono le risposte del secolo 19°, mentre la tecnologia digitale fornisce quelle del secolo 21°". "Facendo così, la scuola costruisce un ponte col secolo 19°; non è certo come aprire una porta sul secolo 21°". Ma qualcuno ha obiettato: "Che dire se i bambini non hanno nessun interesse per la matematica?". Papert risponde: "Fino a poco tempo fa quasi tutti i bambini interessati alla musica non potevano accedere alla matematica. Ma se questi bambini costruiscono [con l'aiuto del computer] il loro strumento musicale... sono attratti in una situazione con profonde idee matematiche, fisiche o altre. (...) Usando la connettività delle reti, sono in grado di cercare e trovare il sapere nel momento

dossier

adulti e giovani tra....

in cui ne hanno bisogno" senza aspettare... il 7 di maggio. Insomma rimane confermata la tesi della tecnologia digitale come completa, con le due ali di mezzo costruttivo e mezzo informativo.

La presenza della tecnologia digitale a casa porterà anche i ragazzi a chiedersi: "Perché fare a scuola quello che posso fare

il maestro gli dice di fare. Dobbiamo ribaltare questa situazione. Se lo scolaro diventa persona attiva, dobbiamo avere degli esperti dell'apprendimento: è questa l'abilità più importante che il maestro deve avere".

Consigli ai genitori

Tutte le relazioni amorose dei



meglio a casa?". E c'è da credere che i bambini nati e cresciuti col computer quando arriveranno fra poco sui banchi di scuola faranno pressione dal di dentro del sistema scolastico "non solo chiedendo cambiamenti, ma - più importante - offrendo l'aiuto per il cambiamento... della struttura e del contenuto e della natura del sistema scolastico". Secondo Papert i professori che non vogliono studiare, o non vogliono cambiamenti, o ritengono tuttora valido il nostro modo di organizzazione della scuola (che abbiamo ereditato dal 18° e 19° secolo) sono una minoranza. "La mia esperienza è che molti insegnanti vorrebbero veramente cambiare le cose; essi sanno che è possibile fare le cose meglio di quanto non si faccia... ma ci sono dei programmi e tutte le strutture scolastiche sono rivolte ad essi". Occorre cambiare mentalità. "Noi pensiamo ancora al maestro come la persona attiva. Lo scolaro deve solo fare quello che

figli sono viste con apprensione e sospetto dai genitori, così anche questo "love affair" dei bambini con il computer. Ci sono vari timori: che i figli diventino "isolati nerds", che intoppino in cattive compagnie cyber, che cerchino pornositi, che si infatino di violenza (specie dei videogames), che siano pregiudicati psicofisicamente dai lunghi sitting... Ci sono anche genitori entusiasti, i cybertopici. Papert ha delle tesi interessanti sul tema. Innanzitutto "i problemi seri non riguardano il computer. Sono invece originati dalla resistenza dei genitori a rivedere i concetti di infanzia (incluso il tipo di genitorialità e scolarità) forgiati da un'epoca già superata". Il primo concetto da rivedere è l'esagerata tutela. "I bambini sentono la possibilità di esplorare il grande mondo con la libertà e l'autosufficienza che hanno imparato ad amare nelle loro prime esplorazioni dei loro piccoli mondi personali. Il VCR, il CD-

ROM e ora l'Internet rappresentano ciascuno un passo nello sviluppo che cortocircuita finalmente la dipendenza frustrante e psicologicamente dannosa dagli adulti e dalla scuola". I ragazzi raggiungono sempre più indipendenza e ad un'età sempre minore. "Ma questo può anche essere un potente strumento che aiuta un nuovo tipo di relazione tra genitori e figli".

Secondo Papert il primo passo per costruire un nuovo rapporto coi figli è "unirsi a loro nell'esplorazione dei nuovi modi dell'apprendimento". "In aggiunta alla fiducia che ci concederanno, i ragazzi potranno insegnarci qualcosa sull'apprendimento". Insomma per i genitori è questione di atteggiamento, di avere un'attitudine di collaborazione. Ma questo non è così facile, né spontaneo. "La grande vendita di numerosi CD-ROM intesi a insegnare matematica o spelling dimostra che i genitori [acquirenti] continuano

a guardare al passato. Infatti la preferenza devota per programmi d'insegnamento scolastico, invece che per giochi, riflette il concetto sui bambini come quelli che devono essere istruiti per mezzo di dizione, piuttosto che per mezzo di incoraggiamento a prendersi personalmente carico del proprio apprendere".

Ma, per riassumere, "combattere i ragazzi significa guerra intergenerazionale. Unirsi a loro significa rispetto dei loro modi e possibilità di imparare da loro. Significa costruire un rapporto lavorativo di collaborazione e fiducia. Questo è senza dubbio il miglior antidoto alla cyberpornografia, come anche il miglior modo di ricostituire la famiglia come comunità di apprendimento; quindi forse possiamo aggiustare il vecchio detto come segue: **Una famiglia che impara unita, rimane unita**".

Un programma da primo mondo?

Inevitabilmente, sempre, nel dibattito che fa seguito alle conferenze tenute da Seymour Papert, qualcuno dei presenti obietta che si tratta di un buon programma per il primomondo. E che inevitabilmente la tecnologia digitale farà aumentare lo svantaggio del terzo mondo. La risposta di Papert è articolata. Comincia col riconoscere che teoricamente è vero. D'altra parte l'FMI (Fondo Monetario Internazionale) e la BM (Banca Mondiale) come finanziano centrali elettriche nel Sud del mondo, così dovrebbero finanziare la tecnologia digitale che non è meno importante per lo sviluppo.

E continua: "Non penso che sia questione di povero o ricco. Penso che, spesso, i paesi più

ricchi siano i più conservatori quando si tratta di attuare dei grossi cambiamenti. Ho passato molto tempo nei cosiddetti paesi in via di sviluppo, ed ho verificato che lì la gente è molto più aperta alle nuove idee. Nei paesi sviluppati si pensa di sapere tutto: siamo già sviluppati; di conseguenza non sono molto disponibili ai cambiamenti. Nei paesi in via di sviluppo, la consapevolezza di essere un paese in via di sviluppo significa riconoscere il proprio bisogno di cambiare, e si cerca di fare qualcosa di nuovo. (...) Quelli che non colgono la sfida di rielaborare il proprio sistema per adattarlo al mondo del futuro, rimarranno indietro. È una questione di costi? Non credo. Penso realmente che sia una questione di priorità, di volontà politica, di capacità decisionale. In Italia potreste dare ad ogni bambino un computer, ed aumentereste i costi dell'istruzione forse soltanto del cinque per cento. Persino nei paesi poveri si possono portare i computer. Io sto lavorando molto per questo e faccio parte di una nuova fondazione chiamata "To be One" (Essere Uno), che cerca, molto attivamente, di introdurre computer e progetti pilota nei paesi dove c'è il minor numero di computer. Vogliamo portarli lì in modo che i bambini vi abbiano accesso. ■

NB. Le citazioni dell'articolo sono state tratte da articoli e interviste di Seymour Papert in riviste e in vari siti di Internet.

Kanu Equilibrista in patrie a noleggio

di KOMLA-EBRI KOSSI

Sono passati ormai cinque anni da quando Kuaku e sua madre vennero a raggiungere papà Ouattara dopo l'interminabile prassi dei documenti di ricongiungimento familiare. Papà Ouattara lavora come magazziniere in un supermercato. Sua moglie, a tre mesi dall'arrivo, trovò lavoro come domestica ad ore presso un'anziana signora del paese. Kuaku, una sera, tornato a casa chiese al padre il permesso di guardare i cartoni alla TV e di fronte al diniego del genitore, si permise di esprimere il suo disappunto con un "Uffà!". Subito papà Ouattara si alterò: "Ehi piccolo, da noi paese, bambini più obbedienti, figli non rispondere ai genitori come tu fai, tu sei diventato come bimbi bianchi!".

Kuaku teneva gli occhi socchiusi e la testa abbassata per sentire per la millesima volta i rimproveri di suo papà. Questo papà che scopriva sempre più diverso da quello che lui ricordava. Il papà che tornava l'estate in Africa con le braccia colme di regali, giocattoli, scarpe nuove, vestiti belli e caramelle come un Babbo Natale. Era davvero festa quando il suo papà tornava, anche la nonna sorrideva e non osava più sgridare la mamma. Quando papà tornava, si poteva mangiare la carne tutti i giorni e il riso almeno due volte la settimana e poi lui Kuaku poteva sedersi a tavola con i grandi col suo piatto come usano fare in Europa e alla fine del pranzo, gli versava nel bicchiere un po' d'aranciata che lui centellinava nel cortile sotto lo sguardo d'invidia dei cugini. Aveva sempre aspettato i suoi ri-

torni con trepidazione, perché gli insegnava anche delle parole, in quella lingua strana, che lui ripeteva poi ai suoi amici del quartiere durante i giochi. Parole con suoni più armoniosi del francese. Lui ripeteva "Buonziorno vuole dire Bonjour". Arrivato qui, si era subito accorto che suo papà non possedeva neanche la macchina, e che abitava in una casa abbandonata, di ringhiera, che condivideva con un senegalese alto e nero come il carbone. La sera vi era un freddo incredibile e non c'era neanche un cortile per giocare. L'unica cosa bella era la televisione con i cartoni che non riusciva a comprendere, ma che la sua fervida immaginazione cercava di interpretare. Appena papà tornava, bisognava spegnere tutto. In casa, voleva che si parlasse solo in francese o in dialetto, allorché lui cercava di dimenticare tutto per imparare a vivere come i piccoli italiani. Fra lui e suo padre non ci furono mai coccole come vedeva dai suoi amici: l'affetto sembrava essersi prosciugato col tempo e inaridito dalla distanza.

Kuaku non voleva ammetterlo ma si vergognava dei suoi genitori. In classe, in mezzo ai compagni si scordava del suo colore, ma quando veniva sua madre a prenderlo, gli sembrava

che tutti li guardavano, tanto la sua pelle e le sue trecce risaltavano in mezzo a tutte quelle mamme chiare e bionde.

Subito si accorse che "l'italiano" che suo papà si vantava tanto di conoscere, non era niente meno che un amalgama di frasi, sentite e assorbite sul lavoro senza una costruzione logica. Spesso egli si trovò costretto a fargli da interprete, quasi da genitore per i genitori. Senti-



dossier

adulti e giovani tra....

va che suo padre viveva questa situazione come un'umiliazione: era come se diminuisse il suo potere paterno. Quello che lo fece disperare all'inizio, era che nessuno dei suoi genitori fosse in grado di aiutarlo nei compiti di scuola. A dire il vero, suo papà ci provò, ma impiegava più del doppio del tempo e i risultati erano così disastrosi che Kuaku poco per volta dovette imparare ad arrangiarsi da solo. I suoi non partecipavano mai agli incontri con gli insegnanti. Suo padre delegava, in tutta fiducia, ogni potere agli insegnanti in materia di scuola ed usava ripetere: Sono loro maestri, sanno ciò che giusto per te, perché andare loro incontrare, loro sanno di meglio me. Quando loro riunione, noi lavoro poi parlano e scrivono cose che non capisco. Loro maestri, sanno ciò che giusto per te.

Quando un giorno all'uscita di scuola la maestra lo sgridò di fronte al padre per un compito non eseguito, di ritorno a casa suo padre lo riempì di botte, frammezzate dalla solita litania: "Io fatico lavorare, faccio straordinari, prendo paga in nero e tu non studi. Se tu non studi tu diventerà vagabondo, drogato, buono a niente e delinquente". Sua madre piangeva silenziosamente in cucina. Lei non osava mai contraddire il marito: esausta tornava dalla "Signora", riordinava la casa, cucinava e i pezzi migliori erano per lui. Kuaku sentiva che lei lo capiva anche se non poteva parteggiare apertamente per lui. Si rendeva conto che sua madre, benché arrivata dopo papà Ouattara in questo paese, ne parlava meglio la lingua perché conversava con i vicini quando non c'era lui.

- Non dare confidenza ai bianchi! - usava dire - perché loro non aver più rispetto per te.

Così, Kuaku si trovava in sandwich fra un mondo esterno (quello della scuola, dei compagni di gioco), un mondo luccicante ed attraente e il mondo interno della casa, della famiglia a volte opprimente e radicata nelle tradizioni. Famiglia che vedeva in lui il passaporto senza visto per il futuro. Nei fatti, volevano che lui recitasse per loro il ruolo paradossale della continuità della loro storia - tradizione e diventasse allo stesso momento il supporto alle loro aspirazioni, alla riuscita e al cambiamento. D'altra parte vivendo più tempo col mondo esterno, egli diventava l'elemento catalizzatore dell'acculturazione, nuova sorgente di conflitti.

Kuaku si sentiva come equilibrista in patria a noleggiare in uno stato di "non più e non ancora", alla ricerca di un'identità.

Questa sua crisi d'identità era misconosciuta o ignorata sui banchi di scuola. Egli viveva uno stato di disistima: di sé, nei confronti dei genitori e rispetto alla sua cultura d'origine.

Di lui le maestre dicono: "È bravo, non si sente neanche, fosse così bravi i nostri". Il suo si-



lenzio è sintomo di disagio. Altri dicono: "Vorremmo fare intercultura profittando della sua presenza, ma quando gli chiediamo di parlare del suo paese, si mura in silenzio". Il suo silenzio è voglia d'omologazione, di essere il più possibile simile agli altri quasi per negare il suo passato per assimilarsi il più possibile. Per fare ciò egli cerca di rinnegare addirittura la sua lingua materna. Altri rilevano in lui una certa violenza con i compagni. Lo definiscono pudicamente "un alunno vivace". La sua rabbia è sintomo d'angoscia e di solitudine.

Si trovava così incuneato fra una famiglia che delega tutto alla scuola e quest'ultima che cerca invano un dialogo impossibile in un ambiente che non concede nessuna valorizzazione della sua cultura.

In mensa non capiva perché gli altri facevano i difficili per mangiare. Lo spreco: tanti panini appena iniziati, buttati in pattumiera. Kuaku era sconvolto sentendo che alcuni bambini non volevano mangiare "la carnina", lui che doveva sorbirsi sempre a casa "l'attiké" che il padre nella sua ansia nostalgica si ostinava a fare cucinare dalla madre. Papà Ouattara gli aveva vietato di mangiare il prosciutto perché era carne di maiale: lui guardava disgustato gli altri bambini che lo preferivano a tutto il resto del menu. Suo padre metteva come punto d'orgoglio la stretta osservanza del digiuno durante il ramadan. In Africa a dire il vero, Papà Ouattara non era poi così ligo sulla religione. In Italia, vivendo con un senegalese osservante che frequentava una confraternita, egli non perdeva neanche una preghiera. Era un modo di rimanere attaccato alle sue radici, poter partecipare alle feste e usufruire anche dei vantaggi

di solidarietà legata al fatto d'appartenere ad una confraternita. I legami con i membri della stessa confraternita erano più forti di quelli fra i compaesani ivoiriani. Oggi papà Ouattara, si tiene ancorato di più alla religione perché ci ritrova lembi della sua identità che altrimenti si sarebbero persi in questa fredda ed inospitale società che pretende gli stessi diritti fra uomini e donne.

Per ora Kuaku morde il freno: a non poter invitare gli amici in casa, a dover chiamare zio o zia



e salutare con deferenza, come l'esige suo padre, tutti gli africani che girano per casa, a non sedersi prima degli adulti, a non intromettersi nei loro discorsi, a mangiare con le mani. Kuaku morde il freno, e pensa solo a studiare, per far crescere le ali della sua libertà e poter un giorno involare verso il mondo esterno della nuova identità. Non sogna di fare il lavoro sporco degli italiani. Ma saprà integrarsi in quel mondo nuovo, sarà accettato? Con qual diritto di cittadinanza? Avrà davvero una pari opportunità o dovrà rimanere sempre al margine, al confine in un limbo d'eterno esiliato per di più sradicato in balia al vento dei pregiudizi nella tormenta delle leggi? ■

Komla-Ebri Kossi è medico, scrittore e presidente di Les Cultures. Laboratorio di cultura internazionale, sezione di Erba.

Progetto "...E POI?"

**Verso un nuovo incontro
fra generazioni, popoli e culture.
Con la mostra "El ventaglio
del tiempo"**

A cura di EMILIA CEOLAN

La mostra "El ventaglio del tiempo" fa parte, come suo fulcro e strumento, di un progetto più ampio. Il progetto "...E poi?" è del MLAL (Movimento Laici America Latina) di Verona ed è ambizioso: si chiede quale sarà la nostra sorte, il nostro futuro, ma anche il nostro impegno alle soglie del nuovo millennio.

"... E POI?" è l'interrogativo che ci accompagna. Il progetto parte dall'osservazione partecipata della realtà di oggi: un ipersviluppo che arricchisce alcune popolazioni a scapito di altre, impoverisce le biodiversità fisiche e culturali, minaccia i diritti umani..., una competizione esasperata che non solo allarga la forbice tra il Nord e il Sud del mondo, ma rompe il circuito educativo e gli equilibri tra le generazioni (una popolazione anziana sempre più numerosa e una gioventù sempre più lontana...). La mostra si sviluppa attorno ad un breve racconto simbolico che ci guida attraverso due piazze, una foresta ed una radura. Come ogni racconto il messaggio è affidato soprattutto alla suggestione della poesia e delle immagini.

Le due piazze raffigurano il mondo dell'infanzia e della vecchiaia. I personaggi e gli oggetti che le popolano vogliono rappresentare la ricchezza e la potenzialità di due mondi che solo

incontrandosi possono trovare il proprio colore-significato. La foresta rappresenta le dinamiche di esclusione ed emarginazione, che separano il Nord e il Sud del mondo e i loro Vecchi e Bambini. La radura è il luogo dell'incontro; Bambini e Vecchi, Nord e Sud del Mondo ritrovano il proprio colore-significato scambiandosi la loro ricchezza attraverso progetti ai quali anche il visitatore è invitato a partecipare. La mostra, come dicevo, è uno strumento, vuole coinvolgere l'intera cittadinanza, ma soprattutto la scuole, i gruppi giovanili, i circoli per anziani, l'Università, le associazioni sindacali, culturali, di volontariato e parrocchiali, si propone di diventare un momento di programmazione comune, di protagonismo locale, non solo al suo interno allestendo nuovi progetti nella radura, ma anche all'esterno con iniziative aperte al pubblico.

Molto interessanti e ricche sono state proprio queste iniziative:

laboratori tra anziani e bambini (burattini, mestieri, concorsi di disegno, studio della storia, giochi e vita di una volta), spettacoli di poesia, di teatro, di musica, mettendo a confronto generazioni e culture, i rapper di San Paolo con il rock giovanile, la musica tradizionale con quella andina e africana, feste di cucina, quella araba e nord africana con quella trentina o emiliana, ma anche i dibattiti e le tavole rotonde, sulla globalizzazione della povertà, sul rapporto tra le culture e le religioni, sulla campagna del debito dei paesi poveri, sui progetti degli anziani, sugli emigranti di ieri e di oggi.

La mostra offre una sezione multimediale interattiva: due computer propongono giochi divertenti installati per stimolare l'avvicinamento vecchi-bambini, la sezione audiovisiva propone film e documentari sempre su questi temi, c'è un'ampia bibliografia a disposizione.

Il progetto ha anche un dopo

mostra: il gruppo organizzatore, che ha sperimentato un lavoro insieme, programma altre iniziative, nella scuola, nell'incontro tra case di riposo e ragazzi, nel preparare un viaggio in un progetto nel sud del mondo, nella pubblicazione delle riflessioni e degli atti dei convegni, nel dare scadenza annuale agli incontri tra culture (cucina, giochi, dibattiti...). Le scuole, in modo particolare, sono state momento di incontro tra le generazioni con esperienze intense di comunicazione e affetto tra nonni e bambini, perfino tra anziani non autosufficienti e ragazzi delle medie. Lo sbocco finale di "...E poi?", potrà essere la costituzione di Centri Sociali Polifunzionali dei Diritti, con l'obiettivo di promuovere: il diritto dell'anziano e del bambino, la produzione di un sapere da tramandare e da innovare, il valore culturale della diversità e la dignità di tutti. Sembra una realizzazione impossibile, eppure c'è un Comune che ne sta programmando il processo sociale e la costruzione concreta! ■

L'allestimento della mostra, progettato in moduli adattabili a diversi spazi, richiede una superficie ottimale di 300 mq., comunque riducibile fino ad un minimo di 150, per un periodo minimo di tre settimane fino a due mesi, ma richiede un lavoro sul territorio perlomeno di alcuni mesi prima. La mostra ha già visitato varie località: Verona, Carpi (MO), Reggio Emilia, Rovereto (TN), Mezzocorona (TN), Piacenza, San Marino, Buon Albergo (VR), Cles (TN), ed è programmata per Aosta, Cuneo, Macherio, Sardegna, Roma...

Il progetto è promosso dal MLAL (Movimento Laici America Latina), che è un'organizzazione non governativa (ONG), costituita nel 1966, che promuove progetti di sviluppo in America Latina, con l'impegno di volontari italiani (fino ad oggi ne sono stati inviati più di 800), e progetti di educazione allo sviluppo in Italia, come questo che vi stiamo presentando. Il MLAL ha sede a Verona, in via Palladio, 16 (tel. 0458102105, fax 0458103181).



Quale scuola per i giovani del 2000?

di GIANFRANCO ZAVALLONI

Le stesse persone, paradossalmente, se sollecitate a precisare come hanno acquisito ciò che sanno e apprezzano, sono pronte ad ammettere di averlo imparato più fuori che dentro la scuola. La loro conoscenza dei fatti, la loro idea della vita o del lavoro derivano da un'amicizia o da un amore, da ciò che hanno visto alla televisione o hanno letto, dagli esempi dei loro coetanei o dallo stimolo di un incontro casuale. Oppure possono aver imparato ciò che sanno dal tirocinio rituale necessario per essere ammessi in una banda di strada o dal periodo di iniziazione trascorso in un ospedale, nella cronaca di un quotidiano, nella bottega di un idraulico o in un ufficio di assicurazioni. L'alternativa alla dipendenza dalle scuole non è dunque lo stanziamento di fondi pubblici per qualche nuovo congegno che faccia imparare, ma la creazione di un nuovo tipo di rapporto tra l'uomo e il suo ambiente...". Ivan Illich, *Descolarizzare la società*, Oscar Mondadori, Milano 1971

Caro Ministro, ora quale scuola offriremo ai giovani del 2000? In questi giorni è stata approvata la "riforma dei cicli scolastici": una legge che modificherà sostanzialmente la prima parte dell'impalcatura scolastica. Ora si metterà mano alla cosiddetta riforma delle superiori. Mi piace comunque pensare a questo periodo anche come un tempo in cui non soltanto ci si sofferma su quali discipline o quali itinerari di preparazione al mondo del lavoro offrire ai giovani d'oggi. Mi ha sempre colpito il fatto che spesso la gente si ritrova a fare nella vita lavori o esperienze significative totalmente sganciate dagli studi fatti durante la giovinezza. Per questo, a partire dalle riflessioni di Ivan Illich, che abbiamo riportato sopra, provo a fare dieci domande-riflessioni al Ministro Berlinguer e al suo staff di lavoro.

10 domande al Ministro Berlinguer

1. Il tempo dello studio e il tempo dei ragazzi

Quanto tempo è lasciato ai ragazzi a loro disposizione sia per attività extrascolastiche organizzate o per attività liberamente autorganizzate? E poi, quanto tempo scolastico (o di studio) è sciupato, mal organizzato o dedicato alla esclusiva ripetitività o alle cosiddette "domande illegittime"?

2. Organizzazione dei tempi e dei ritmi scolastici

E' giusto spezzettare in tante ore distinte, come si fosse in presenza di una organizzazione di lavoro da parcelizzare, l'esperienza didattica? Non è forse il caso di ritrovare nella esperienza scolastica una unitarietà del sapere?

3. Esperienza didattica con età diverse

E' ancora valida l'esperienza della divisione delle classi per annate o si possono adottare altri sistemi di lavoro scolastico? L'esperienza di gruppi di lavoro verticali (con più giovani e più anziani) non è forse un buon esempio di presa in carico di responsabilità e di "trapasso di nozioni, conoscenze, apprendimenti"? Ormai è acquisita la constatazione che il più delle volte i ragazzi imparano dai loro amici e non dagli insegnanti.

4. Educazione ambientale - vita all'aperto

La scuola è in un solo luogo o è una esperienza che va vissuta in tanti luoghi? La "vita all'aperto" non è importante anche per l'esperienza didattica?

5. Il gioco: un'esperienza educativa

Nella scuola c'è ancora una incredibile contrapposizione fra momento di gioco e momento di studio. Non è il caso di ripensare l'importanza del gioco nella esperienza di apprendimento scolastico? E questo non solo fra i piccoli della Materna

e delle Elementari!

6. Apprendere con il cervello, con le mani, con i sensi

L'esperienza di certi movimenti educativi di volontariato (ad esempio gli scout) ci dice quanto siano importanti le "abilità manuali" nella crescita personale. Quanto tempo dedichiamo al "fare con le mani" e all'educazione dei nostri sensi? Oltre allo sviluppo delle nuove tecnologie (interpretate unicamente come informatica) non è il caso di lavorare anche per le "vecchie tecnologie"? Oggi chi sa usare pinze, martello e sega su un buon banco da falegname?

7. La scuola e le altre esperienze educative

Emerge sempre più l'importanza di "sinergia" fra le varie esperienze educative. Non è il caso di pensare un "sistema educativo di mutuo sostegno" fra scuola e associazioni, senza caricare la scuola di tutto? Ma la sinergia è giusto cercarla solo con gli industriali? L'associazionismo, il volontariato, la cooperazione internazionale non sono esperienze di vita?

8. La formazione degli insegnanti

Perché non interscambiare le esperienze di formazione fra mondo della scuola e associazionismo? In fondo gli scopi ci sembrano entrambi di grande dignità. E la competenza altrettanto.

9. Uso delle strutture e delle esperienze in forma sinergica

Perché non pensare all'utilizzo comune di certe strutture (palestre, sale cinematografiche, aule, laboratori, biblioteche...) e certe occasioni? E poi l'esperienza estiva di un "campo scout" o di un "campo di lavoro col WWF" o di qualche associazione di "volontariato internazionale" non è forse educativa quanto una settimana di recupero scolastico del "debito formativo"?

10. A scuola per "farsi strada" o per "fare strada insieme"?

Da ultimo, ma non meno importante, qual è la finalità ultima della scuola? La competitività e il bisogno di successo che un giorno si trasformerà in profitto oppure "acquisire competenze per meglio servire gli altri". La scuola è una esperienza "individuale" o di una "comunità"?

Gianfranco Zavalloni

Direttore didattico e scout per passione

Email: burattini@libero.it



Global express

a cura di CEM/CNO



"L'acqua al cianuro che fa strage di pesci nei fiumi dei Balcani s'è tuffata ieri mattina (13.2.2000) alle otto nel grande Danubio. Centomila tonnellate di acque cariche del micidiale veleno hanno viaggiato alla velocità relativamente blanda di 4 chilometri orari, provenienti dalla miniera d'oro rumena dove il 31 gennaio scorso due affluenti del Tibisco straripati hanno prelevato e trasportato con sé il cianuro usato per la lavorazione del metallo. E ieri pomeriggio la massa liquida e velenosa, per fortuna diluita fin sotto i limiti di guardia, ha raggiunto la martoriata Belgrado, passando sotto i ponti ancora in ricostruzione dopo i bombardamenti dell'ultima guerra".

A partire da un evento d'attualità, le schede di Global Express offrono pluralità di punti di vista, contesto storico e attività didattiche per riflettere in classe su come i media parlano di conflitti, rapporti Nord-Sud e globalizzazione. Il progetto vede la collaborazione con l'agenzia giornalistica Panos (Londra), il Development Education Project (DEP) di Manchester, il Centro Educazione Mondialità dell'Università di Nimega ed è stato premiato nel 1999 dal Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa con il World Aware Award.

Terra? Acqua!

**All'Aia, dal 17 al 22 marzo,
il Secondo Forum Mondiale
dell'Acqua.**

La vita è nata nel mare e per 3,2 miliardi di anni è rimasta esclusivamente marina, fino a 245 milioni di anni fa, epoca in cui l'atmosfera si arricchì di ossigeno favorendo lo sviluppo di forme di vita esterna ai mari. Chiamiamo il nostro pianeta "terra", ma abbiamo scoperto che a guardarlo dallo spazio il suo colore dominante è il blu dell'acqua, che infatti rappresenta il 70% della sua superficie.

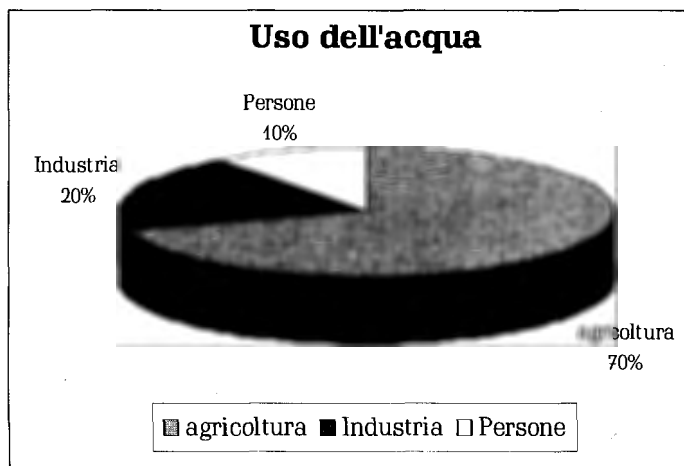


È l'unica sostanza che esista sia in forma solida (ghiaccio), sia in forma liquida (acqua), sia in forma di vapore (nebbia). In genere ogni sostanza è più pesante nella sua forma solida rispetto alla forma liquida. Nel caso dell'acqua avviene esattamente il contrario: il ghiaccio è più leggero dell'acqua (e infatti rimane a galla). In generale la quantità di acqua sul nostro pianeta rimane la stessa e muta di stato attraverso il ciclo che la trasforma in liquido, vapore, ghiaccio. L'acqua evapora per effetto del calore dei raggi del sole; forma le nuvole e ricade nuovamente sulla terra come pioggia o neve; per vie sotterranee o seguendo il corso dei fiumi scorre verso i mari e riprende il suo ciclo. Il 97,3% dell'acqua presente sul nostro pianeta è salata. Solo il 2,7% dell'acqua è dolce e si trova, per la maggior parte, sottoterra. Chi volesse partecipare ad un'analisi collettiva svolta in più paesi sulla qualità delle acque ha a disposizione diversi siti Internet,

per esempio il Global Water Sampling Project (dal 6 marzo al 26 maggio), consultabile all'indirizzo: <http://k12science.stevens-tech.edu/curriculum/waterproj>. Sempre su Internet si possono consultare modelli per stimare le diverse fasi del ciclo dell'acqua, per esempio al sito: www.dkrz.de/dkrz/broschuere-eng/research/water.html. In media ogni abitante del pianeta consuma oggi il doppio di

acqua rispetto all'inizio del 1900. Ancora cinquant'anni fa nessun paese registrava livelli "catastrofici" riguardo all'approvvigionamento idrico. Oggi un individuo su tre, circa due miliardi di persone, non ha accesso all'acqua potabile. Se tale tendenza rimarrà invariata saranno dai tre ai quattro miliardi nel 2020. A grandi linee, oggi l'acqua viene impiegata per il 70% in attività agricole, per il

20% in attività industriali e per il 10% a beneficio dei singoli individui. Va però sottolineato che viene stimata del 40% la perdita d'acqua dei sistemi di irrigazione in agricoltura, conseguenza in buona misura del passaggio all'agricoltura industrializzata e dello sfruttamento intensivo. Dal 1950 ad oggi, ed in particolare negli ultimi 20 anni, molti sforzi si sono concentrati nella realizzazione di dighe, con la costruzione di oltre 35.000 grandi dighe. Di fatto le dighe hanno oggi un rendimento inferiore alle attese e in alcuni casi sono divenute causa di incidenti (inondazioni in Cina), di inquinamento, hanno obbligato migliaia di persone ad emigrare e hanno provocato effetti irrimediabili sugli ecosistemi. Sono state soprattutto le imprese multinazionali del Nord a costruire e gestire le dighe, finanziate in larga misura dalla cooperazione internazionale e dalla Banca Mondiale. Secondo questo organismo bisogna intervenire con urgenza



per evitare che nel 2050 soffra la sete un abitante del pianeta su cinque e l'acqua venga razionata al quaranta per cento della popolazione. E calcola un investimento di almeno 60.000 miliardi di dollari.

A livello urbano si sono accennate le spinte alla privatizzazione dei servizi idrici: solo negli ultimi tre anni hanno optato per questa soluzione Cordoba, Casablanca, Giacarta, Manila, Buenos Aires, Dakar, La Paz, Medan, Il Cairo, Nairobi, Città del Messico. Ma va ricordato che l'esperienza britannica avviata negli anni ottanta ha fatto

gonfiare i prezzi del 450% senza riscontri adeguati nel livello degli investimenti da parte delle compagnie private.

"Non è giustificabile considerare l'acqua come una fonte di profitto. In quanto 'fonte di vita', l'acqua è un bene patrimoniale che appartiene agli abitanti del pianeta (così come agli organismi viventi)" ricorda Riccardo Petrella, promotore del Gruppo di Lisbona e del "Manifesto dell'acqua". "Secondo la Banca Mondiale la soluzione alla crescente rarefazione di acqua dolce potabile consisterebbe nel trasformare l'acqua in bene eco-

nomico. La mercificazione non è la soluzione. Essa risiede nel riconoscimento dell'acqua da parte delle legislazioni nazionali e dei trattati internazionali come bene comune mondiale".

Acqua, squilibri e conflitti territoriali

Negli ultimi cinquant'anni la disponibilità d'acqua è diminuita di tre quarti in Africa e di due terzi in Asia. Un cittadino nordamericano utilizza 1.700 metri cubi d'acqua all'anno; la media in Africa è di 250 metri cubi all'anno.

L'accesso all'acqua ed il suo uso riflette profondi squilibri geo-politici. Per fare solo un esempio, nel bacino mediterraneo i paesi con maggiori risorse idriche come la Francia, l'Italia, la Turchia e l'area dell'ex-Jugoslavia dispongono di oltre i due terzi delle risorse idriche della regione mentre sono molti i paesi che non raggiungono neppure i 500 metri cubi annui per abitante, soglia della penuria (Giordania, Israele, Libia, Malta, Palestina, Tunisia). A livello mondiale il 40% dell'acqua dolce è concentrato in soli sei paesi: Brasile, Cina, India, Russia,

SCHEDA: ARUNDHATI ROY: "DIGHE E VALORI FEUDALI"

Riprendiamo dal sito Internet della campagna contro le dighe sul fiume indiano Narmada (<http://www.narmada.org>), alcune considerazioni della scrittrice Arundhati Roy, autrice di un testo dedicato proprio alla resistenza delle popolazioni rurali indiane, "A Greater Common Good"

Certo, le grandi dighe hanno prodotto elettricità. Tuttavia l'ottanta per cento delle abitazioni rurali non dispongono della corrente elettrica. (In India, ndr.) 250 milioni di persone non hanno accesso ad acqua potabile e oltre 350 milioni di persone vivono sotto la soglia di povertà.

Big Dams have generated electricity, certainly. Yet more than 80 per cent of rural households have no electricity. 250 million people have no access to safe drinking water, and over 350 million live below the poverty line.

Quel che hanno fatto le grandi dighe è stato sequestrare risorse a scapito della grande maggioranza di persone che vivono nelle regioni rurali dell'India a beneficio dell'élite che vive nelle zone urbane. Chiunque voglia difendere questa posizione non dovrebbe tirarsi indietro. Ma che dicano chiaramente allora che è questo il modo in cui dovrebbero andare le cose: che i villaggi paghino per le città; che i poveri paghino per i ricchi; che è accettabile che quaranta milioni di persone siano allontanati dalle proprie case perché le élite metropolitane possano continuare ad avere rifornimenti illimitati di corrente elettrica e acqua corrente. Chiunque voglia difendere le grandi dighe dovrebbe lasciar cadere la comoda maschera (l'atteggiamento missionario del 'civilizziamo i selvaggi') e farsi avanti a difendere questi valori feudali.

What Big Dams have done is to sequester resources from the vast majority of the people who live in rural India and divert

them to the cream of the crop that lives in urban India. Anybody who wants to defend this position should not hold back. Let them say that this is the way things ought to be. That villages should subsidise cities. That the poor must subsidise the rich. Let them say that it's acceptable for forty million people to be driven from their homes in order that we, the metropolitan elite, continue to have an unlimited supply of electricity and running water. Let whoever wants to defend Big Dams drop this comfortable mask—this civilise-the-savage missionary position—and come right out and stand up for feudal values.

Le popolazioni indigene i cui villaggi sono candidati ad essere sommersi dal bacino artificiale Sardar Sarovar sono molto, molto povere. Ma hanno abbastanza cibo. Sono autosufficienti. Hanno un fiume che le rifornisce di acqua e di pesce e terra fertile, hanno una foresta che li rifornisce di frutta, medicine e foraggio per il loro bestiame. Non hanno vestiti lussuosi, ma sono almeno al sicuro dalle carestie e dalla siccità. Forzarle a vivere altrove reciderà i legami sociali ed ecologici che le aiutano a sopravvivere: potrà solo impoverirle ulteriormente.

The tribal people whose villages are slated to be submerged by the Sardar Sarovar Reservoir are very, very poor people. But they have enough to eat. They are self-sufficient. They have a river that gives them water and fish and fertile land, they have a forest that provides them with fruit, medicine and fodder for their cattle. They don't have pinstriped suits, but they are at least insured against famine and drought. Resettlement will rend the social and ecological links that help them survive. It can only impoverish them further.



Stati Uniti e Canada, mentre ottanta paesi, cioè il 40% della popolazione mondiale, devono affrontare una costante penuria d'acqua.

Nord-Africa, Medio-Oriente e Cina sono fra le regioni dove maggiori sono i rischi legati alla penuria d'acqua. In Africa e Medio-Oriente tre grandi bacini fluviali costituiscono oggetto di profonde tensioni: il Nilo, il Tigri e l'Eufrate, il Giordano e il Litani. Le sorgenti del Nilo sono per l'85% in Etiopia, ma il suo asse fluviale interessa anche Sudan e Egitto che devono gestire territori meno favorevoli, un'eco-

sorse idriche turche se la Turchia portasse a compimento il progetto idrico dell'Anatolia del Sudest che comprende tredici interventi su Tigri ed Eufrate, che hanno le proprie sorgenti proprio in Turchia, e la costruzione di ventuno bacini e diciannove centrali idroelettriche. Alla stregua di un atto bellico viene giudicata dai paesi arabi la costruzione del grande bacino intitolato ad Ataturk.

L'acqua è una fattore di tensione nei rapporti fra paesi come Siria, Giordania, Libano, Israele e Palestina. Per fare solo l'esempio riportato dalla Guida del Mondo

rare nuovi pozzi. Questa situazione ha fatto sì che molti palestinesi della Cisgiordania fossero costretti ad abbandonare l'agricoltura e a trasferirsi nelle città. Secondo fonti palestinesi, questo popolo consuma solo una quinta parte della sua acqua... 119 metri cubi di acqua a testa, mentre il consumo degli israeliani ammontava a 354 metri cubi".

Alcune date e documenti chiave a livello internazionale

1977: la prima grande conferenza mondiale organizzata

biente (ICWE) che adotta la Dichiarazione di Dublino (www.gwp.sida.se/gwp/gwp/dublin1.html) ed un rapporto finale centrato su quattro principi:

- l'acqua è una risorsa limitata e vulnerabile, indispensabile per la vita, lo sviluppo e l'ambiente;
- la gestione e lo sviluppo di misure riguardo all'acqua dovrebbero basarsi su un approccio partecipativo che coinvolga utenti, amministratori e politici a tutti i livelli;
- le donne hanno un ruolo centrale per quanto riguarda il rifornimento, la gestione e la salvaguardia dell'acqua;



LA VITA DEGLI OCEANI

Le specie marine identificate costituiscono il 9% degli 1,8 milioni di specie viventi, ma si specula che il mare possa ancora contenere fino a dieci milioni di specie non ancora classificate.

Per la popolazione mondiale il pesce rappresenta oggi il 6% del fabbisogno proteico (il 16% rispetto alle proteine animali). E' un alimento essenziale per oltre un miliardo di persone, soprattutto in Asia dove questa percentuale sale al 30%.

Nel 1950 nessuna specie ittica era sottoposta a sfruttamento eccessivo. Oggi la FAO stima che 11 delle 15 principali aree di pesca e il 70% delle specie pescabili sono totalmente sfruttate o vicine a questo limite senza ritorno.

Ad una diversa gestione degli oceani e alle domande aperte su come nutrire nove miliardi di persone sono dedicati i capitoli 5 e 7 del rapporto curato da Lester Brown e dal World Watch Institute nel 1999 sullo stato del mondo.

nomia agricola in recessione e una pressione demografica notevole (75 milioni di abitanti in Egitto). In comune questi paesi devono affrontare l'instabilità della portata d'acqua, inondazioni e periodi di secca. Egitto e Sudan rappresentano un esempio unico al mondo di accordo fra paesi rivieraschi con una commissione binazionale con facoltà di decidere su eventuali conflitti, come stabilito dall'accordo firmato nel 1959.

Siria e Iraq temono di veder aumentare la dipendenza dalle ri-

1999-2000 a propositi della Cisgiordania, basti ricordare che "la popolazione araba è totalmente dipendente dall'acqua sotterranea e la distribuzione della risorsa tra palestinesi e israeliani non è assolutamente paritetica. Israele ha imposto un sistema di controllo riguardo allo sfruttamento dei corsi d'acqua: ha concentrato tutto il potere sull'acqua nelle mani delle sue autorità, ha imposto divieti, ha deciso autorizzazioni ed espropriazioni. Dal 1967 le autorità hanno concesso solo 34 permessi per perfo-

dalle Nazioni Unite sull'acqua, a Mar del Plata (Argentina) dichiara che "tutti hanno diritto di accedere all'acqua potabile in quantità e qualità corrispondenti ai propri bisogni fondamentali".

1981 - 1991: Decade mondiale dell'acqua proclamata dalle Nazioni Unite - da allora ad oggi sono oltre trenta gli organismi internazionali responsabili a diverso titolo dei problemi legati alla gestione dell'acqua.

Gennaio 1992: Conferenza internazionale su acqua e am-

► l'acqua ha un valore economico in tutti i suoi usi diversi (garantendo il diritto fondamentale a tutti gli esseri umani ad aver accesso ad acqua potabile).

Giugno 1992: la "Dichiarazione di Rio" su ambiente e sviluppo stabilisce che al fine di proteggere l'ambiente, gli Stati applicheranno largamente il principio precauzionale.

Novembre 1995: il Programma delle Nazioni Unite per l'Ambiente (UNEP) lancia il "Global Program of Action for the Protection of the Marine En-

vironment from Land-Based Activities" (Programma d'azione per la protezione dell'ambiente marino da attività che nascono sulla terra) che raccomanda la totale messa al bando degli inquinanti organici persistenti.

Marzo 1997: si tiene a Marrakech il Primo Forum Mondiale dell'Acqua che adotta la Dichiarazione di Marrakech.

1998: le Nazioni Unite dichiarano il 1998 "Anno degli oceani": 1600 oceanografi, conservazionisti e biologi di tutto il mondo sottoscrivono il documento "Troubled Waters" (Acque agitate) che chiede misure urgenti riguardo ai pericoli creati dall'uomo per la sopravvivenza dei mari: cambiamenti climatici, degradazione dell'habitat, inquinamento, introduzione di specie esotiche, eccesso di sfruttamento.

1998: l'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa, nella Dichiarazione di Strasburgo definisce l'acqua fonte di cittadinanza, di pace e di sviluppo regionale.

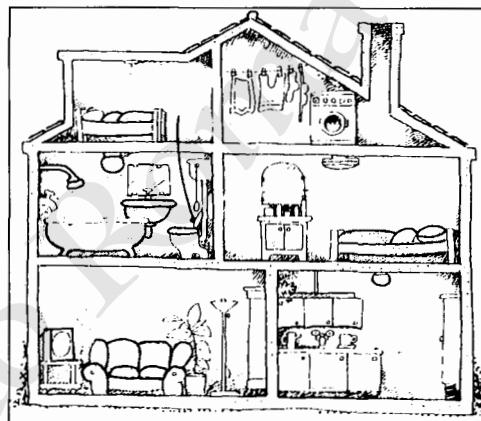
1998: presieduto da Mario Soares, il Comitato promotore per il Contratto dell'Acqua lancia il "Manifesto dell'acqua - il diritto di tutti alla vita" e dà il via ad una campagna che vede fra gli attori principali il Gruppo di Lisbona (promosso da Riccardo Petrella) e l'Università Europea dell'Ambiente (Parigi).

17-22 Marzo 2000, L'Aia: Secondo Forum Mondiale dell'Acqua e Conferenza Ministeriale, dovrebbe lanciare un piano d'azione chiamato "Framework for Action" che affronti il diritto di tutti all'acqua; il rapporto delle popolazioni con gli ecosistemi; la necessità di cooperazione internazionale (www.worldwaterforum.org/main.html).

Quanta acqua consumo?

Quanto costa l'acqua? 1 lira al litro a Milano, 2 a Palermo, 3 a Bologna. Nei paesi dell'Unione Europea costa in media 7-8 lire al litro. Costa poco, se ne spreca molta. Certo, esiste una dispersione "fisiologica" dell'acqua, stimata in genere intorno al 10%. Ma in Italia, 13.000 acquedotti gestiti da circa 9.000 enti, abbiamo perdite del 30%. E proprio nel Sud Italia, con alcune aree a rischio di desertificazione, le perdite raggiungono il 50-60%. Intendiamoci: non è tanto il consumo domestico la principale causa di sprechi, quanto la cattiva gestione delle reti idriche e la cattiva manutenzione di molti acquedotti. Ma anche in ambito domestico si può fare molto. Ecco una breve scheda per iniziare ad acquisire consapevolezza dei propri consumi.

Prima di cominciare ad utilizzare la scheda che corrisponde ad un diario giornaliero del consumo d'acqua di una persona/famiglia è importante misurare quanta acqua scorre dal proprio rubinetto. La quantità può variare molto da un rubinetto all'altro. Basta disporre di un contenitore graduato di quelli che si usano in cucina. Per misurare la quantità di acqua che scorre da ogni rubinetto in un minuto basta aprire il rubinetto, lasciar scorrere l'acqua un attimo



perché raggiunga la sua solita portata e raccogliere quindi l'acqua per dieci secondi nel contenitore graduato. Moltiplichiamo quindi la quantità ottenuta per sei.

Alcuni valori medi di riferimento:

Lavare le mani	1 litro (ogni volta)
Fare la doccia	20 litri
Fare il bagno	150 litri
Lavare i denti	2 litri
Tirare l'acqua	dai 6 ai 9 litri
Usare la lavastoviglie	20 litri
Usare la lavatrice	55 litri

Diario giornaliero

In bagno

Attività	Durata (in minuti)	Consumo (in litri)
Lavarsi		
Fare la doccia		
Fare il bagno		
Lavare i denti		
Tirare l'acqua dello scarico		

Pulizie

	Durata (in minuti)	Consumo (in litri)
Lavare i piatti a mano		
Lavare i piatti con la lavastoviglie		
Lavare i vestiti a mano		
Lavare i vestiti con la lavatrice		
Lavare la moto/macchina		

Usa questo schema anche per le altre attività come: mangiare e bere e altro e controlla il totale giornaliero. Cfr. lo schema completo in www.saveriani.bs.it/cem



Verso un approccio
metodologico integrato

La didattica per progetti

Proseguendo il nostro viaggio nella galleria delle metodologie, presentiamo in questo numero della Rivista la didattica per progetti. Che cosa significa, cioè, lavorare per progetti e sui progetti. E per quali ragioni, soprattutto nelle scuole superiori, si diffonde la programmazione didattica per area di progetto. Faremo riferimento in modo specifico al "modello" elaborato e sperimentato dal gruppo Cres di Mani Tese, che riteniamo particolarmente efficace ed avanzato per educare alla Mondialità facendo lavorare i ragazzi su problemi concreti, conflittuali connotati da una forte e positiva politicità.

di ANTONIO NANNI

1. L'insegnamento per aree di progetto: dove si colloca?

Per inquadrare l'obiettivo, la logica interna, il modo di procedere della didattica per progetti crediamo sia opportuno collocarla nella tipologia delle famiglie metodologiche che è stata teorizzata da Elio Damiano e di cui noi ci stiamo avvalendo. E precisamente, l'insegnamento per aree di progetti non si colloca né all'interno del modello del "Prodotto" (come ad esempio la didattica per obiettivi), né all'interno del modello "Oggetto Metodico" (come per esempio la didattica per concetti o il metodo dello Sfondo Integratore), ma all'interno del modello del "Processo", insieme ad altri metodi come la didattica della ricerca, l'insegnamento per problemi e il sistema dei laboratori. Insieme la didattica per progetti nella famiglia dei metodi che sono centrati sul "Processo". Questo significa che tutte le attività didattiche sono finalizzate a far compiere agli studenti l'esperienza del procedimento di scoperta del sapere. Forte coinvolgimento emotivo degli studenti, dunque, e grande attualità e politicità dei problemi che sono al centro delle aree di progetto.



2. Descrizione essenziale

L'insegnamento per "area di progetti" è stato sollecitato dallo stesso Ministero della Pubblica Istruzione per le scuole superiori (Circolare Ministeriale n.231 del 30 luglio 1991, lettera b.).

Vediamo come la Prof. **Marelia Gabri-netti**, dell'ITCS Maxisperimentale "C. E. Gadda" di Paderno Dugnano (MI) descrive una sperimentazione già realizzata (cfr. "Nuova", anno scolastico 1997-1998, p.67).

Elemento qualificante dell'iniziativa è la realizzazione di un "prodotto", da presentare alla Commissione in sede di esame di maturità, che costituisce il risultato dell'impegno e della ricerca di entrambi i contraenti il rapporto educativo (docente/alunno), disponibili ad andare oltre le attività proprie dello specifico per aprirsi a contatti esterni (organismi/enti/amministrazioni locali) ed uscire così dalla propria auto-referenzialità.

Ecco, in breve, le tre fasi del lavoro.

a) Fase Preliminare - Al termine del quarto anno di corso i docenti del consiglio di classe presentano agli studenti l'area di progetto ed individuano con i ragazzi la tematica, in linea con il corso di studi intrapreso, che maggiormente suscita il loro interesse. Durante questo primo incontro si impone la necessità di nominare un docente capo-progetto in grado di coordinare, attraverso una conduzione a responsabilità collegiale (ogni studente o gruppo di studenti fa infatti riferimento ad un docente/tutor), le attività dei colleghi e dei giovani. Gli attori tutti insieme dovranno mettere a punto un prodotto avente caratteristiche di interdisciplinarietà, attualità, problematicità ponendo al centro il vissuto degli studenti la dinamicità nei confronti del territorio, la valorizzazione di fonti e strumenti vari non tradizionali. L'individuazione della tematica oggetto di indagine parte di solito dalle ipotesi più fantasiose (il sogno, la morte, i mass media, i giovani, l'informatica, ecc.) che vanno comunque ricondotte ad una concretezza, guidando gli studenti ad impostare il proprio lavoro su riscontri fattuali.

b) Fase Progettuale - Si realizza all'inizio del quinto anno e prevede la divisione della classe in gruppi di lavoro ognuno

dei quali si impegna ad esplorare una parte della tematica del progetto, in conformità a quanto implicitamente o esplicitamente presente nei programmi delle materie curriculari. Grazie all'ausilio dei docenti del consiglio di classe con funzioni di tutor, gli studenti individuano il taglio



Brasile, bambino di un insediamento dei Sem Terra

da dare all'indagine, iniziano la ricerca bibliografica ed avviano quella sul campo, avvalendosi di contatti loro suggeriti e/o di materiali utili alla stesura della parte assegnata. Imparano inoltre a concettualizzare per aree tematiche e a schematizzare al fine di prevenire più facilmente alla sintesi relativa alla pre-elaborazione. I compiti del capo-progetto, in questa fase, sono molteplici: sul versante docenti attribuisce compiti e responsabilità ai tutor; gestisce in modo armonico le competenze diverse dei colleghi; favorisce la circolazione delle informazioni ed agevola la comunicazione interno/esterno. Inoltre invita a prospettare ai ragazzi una molteplicità di soluzioni a fronte di uno stesso problema così da valorizzare gli attributi di una formazione pedagogica trasversale. Sul versante studenti si presenta quale coordinatore affidabile ai ragazzi che, progressivamente, modificano la propria mappa mentale di orientamento a seguito del lavoro svolto.

c) Fase Operativa - Coincide con l'elaborazione vera e propria che, ad esempio

per le parti introduttive e conclusive dei vari capitoli, va oltre quanto messo a punto da ogni singolo gruppo di lavoro, dal momento che i risultati delle ricerche individuali devono necessariamente confluire in un unico prodotto coordinato: il progetto. Le abilità messe in campo dagli studenti sono, in questa fase, relative ad almeno tre livelli che riguardano la dimensione tecnico-operativa, scientifica e socio-culturale. Contestualmente si riscontrano nei ragazzi una grande volontà di partecipazione unita ad una buona dose di entusiasmo in quanto l'intera opera-



Progetto Mani Tese in Vietnam

zione si caratterizza come processo per un risultato, finalizzato quindi alla realizzazione di un prodotto destinato ad essere diffuso e conosciuto ai più. L'operare per progetti infatti significa assumere come visione di fondo anche la pubblicizzazione dei risultati.

L'area di progetto porta i ragazzi a scoprire un docente coerente nel giocare ruoli diversi, conformemente alle situazioni, nel rispetto di tempi e regole, li porta anche ad approfondire la propria libertà di scelta e di giudizio fondate sul rispetto e la solidarietà nei confronti degli altri.

3. L'area progettuale come metodo (Gruppo Cres di Mani Tese)

Con la didattica per progetti gli studenti devono affrontare e risolvere un problema attivando una serie di capacità, non necessariamente legate alle discipline, quali prendere autonomamente decisioni, realizzare un prodotto, selezionare informazioni, applicare procedure, prefigurare soluzioni, documentare in modo corretto il lavoro svolto e comunicare i risultati,

lavorare in gruppo, riconoscere la struttura di un sistema e l'insieme delle relazioni che intercorrono tra le sue parti. Per essere un progetto, un'attività didattica, deve:

- concludersi con un prodotto di cui siano state stabilite in precedenza caratteristiche, utilizzo e limiti di accettabilità;
- richiedere una serie di attività di vario genere e livello e non solo semplici applicazione di procedure standardizzate;
- seguire un percorso corretto dal punto di vista metodologico;
- coinvolgere gli studenti nella definizione del tema, i termini del contratto, la scelta della metodologia;
- assegnare gli insegnanti un ruolo non prescrittivo, ma di consulenza;
- svolgersi sempre come lavoro di gruppo.

Gli obiettivi che il metodo dei progetti permette di raggiungere possono variare a seconda dell'argomento trattato; alcuni tuttavia sono comuni a tutti. In sintesi il metodo dei progetti permette di:

- acquisire conoscenze più approfondite e capacità non solo disciplinari;
- lavorare per uno scopo concreto;
- cogliere l'unitarietà del sapere;
- collaborare con altri e lavorare in gruppo;
- sviluppare autonomia, creatività e senso di responsabilità;
- favorire l'incontro tra scuola e extra-scuola.

4. Le motivazioni di una scelta

Ma perché il Gruppo Cres di Mani Tese ha individuato nel lavorare per Progetti una corsia preferenziale sul piano metodologico-didattico? La ragione sembra risiedere nel carattere dell'"omologia" che viene colto tra il metodo dell'area di progetto e la cooperazione internazionale centrata su progetti di sviluppo. Infatti l'uso della Didattica per Progetti consente – secondo il Cres – di conoscere la logica del fondo dei progetti e dunque la filosofia della cooperazione che è propria di Mani Tese. Ecco, alla lettera, la motivazione.

Il novo modo di concepire la partecipazione, proposto appunto dalla didattica per progetti, si allinea perfettamente con i principi cui si ispira Mani Tese nel conce-

pire i suoi progetti nei Paesi del Sud del mondo. Si tratta del principio dello sviluppo sostenibile "autocentrato", secondo il quale il Paese o il gruppo interessato all'azione di sviluppo è attivo nella costruzione del proprio futuro al punto da determinare, a seconda della qualità della partecipazione, il maggiore o minor successo del progetto e quindi delle sue condizioni di vita future. Nella logica di una scuola più attiva e più attenta al mondo che la circonda, ci sembra importante sfruttare l'occasione dell'area di progetto non solo per accostare i ragazzi a una metodologia didattica nuova, ma anche a una realtà finora poco considerata dalla scuola: quella dei Paesi in Via di Sviluppo. E proponiamo loro di farlo secondo l'ottica dello sviluppo sostenibile "autocentrato".

Ed ecco come, ad esempio, viene motivata la scelta del "Brasile" come Paese da studiare secondo il metodo dell'area di Progetto.

Il Brasile più che un Paese in Via di Sviluppo è un Paese Emergente e rappresenta un caso emblematico dell'acuirsi delle contraddizioni tra le ricchezze potenziali e la qualità di vita più che precaria della maggior parte della popolazione e, quindi, del divario tra i diversi strati sociali. In questo Paese, che occupa una posizione strategica nello sviluppo dell'economia mondiale, in particolare dell'America Latina, sono particolarmente evidenti le ricadute drammatiche per la popolazione delle scelte imposte dalla globalizzazione.

Proponiamo di analizzare il Brasile avendo come punto di riferimento la situazione di tre gruppi deboli: i bambini di strada, i contadini senza terra, gli indios. Con questa ottica abbiamo scelto di affrontare alcuni nodi problematici: la lotta per la terra che ha come obiettivi la piena attuazione della riforma agraria e la demarcazione delle terre indigene, il debito estero, risultato del condizionamento dai grossi centri finanziari stranieri, l'urbanizzazione selvaggia e la conseguente disgregazione del tessuto sociale delle favelas.

Va infine segnalato che il Gruppo Cres - Mani Tese non si limita ad offrire un'indicazione tematica e qualche dato, ma mette a disposizione degli insegnanti e degli studenti un vero e proprio Kit tema-

tico multimediale. Questo è avviato sia per il Burkina Faso e il Benin, sia per il Brasile.

Tre punti di forza dell'Area di Progetto

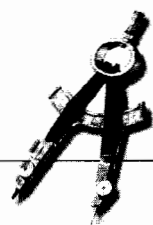
Non v'è dubbio che le scuole che hanno adottato questo modo di lavorare hanno potuto sperimentare un generale "risveglio" e un aumento di interesse e di coinvolgimento da parte dei ragazzi. A nostro avviso sono almeno tre i punti di forza di questa metodologia:

- Innanzitutto la scelta "condivisa" di un problema da approfondire e la finalizzazione del lavoro da rendere "pubblico" e da sottoporre a "valutazione";
- poi l'organizzazione più flessibile e dinamica della ricerca, che prevede i lavori di gruppo, ruoli e funzioni differenziati sia per gli studenti che per gli insegnanti;
- infine la "produzione" di materiali nuovi e l'ideazione di iniziative che aprono la scuola al territorio e all'intervento socio-politico. Questo è molto evidente nella proposta del Gruppo Cres - Mani Tese che, nel caso del "Brasile", prevede i seguenti percorsi: a) preparazione di una campagna di conoscenza/sensibilizzazione sul Brasile; b) preparazione di una campagna di conoscenza/sensibilizzazione sulle iniziative di Mani Tese in Brasile; c) monitoraggio della situazione della propria città per quanto riguarda la tutela dei diritti minori. ■

Bibliografia

- Damiano E., *Prove di formazione. I modelli della Nuova Ricerca Didattica*, in "Pedagogia e Vita", 3, 1998, pp. 21-57.
Damiano E., *L'azione didattica*, Armando, Roma 1993.
Scortegagna R., *Lavorazione per progetti: moda o novità?*, in "Animazione sociale", 1, 1992, pp. 77-87.
CRES-STRUMENTI, *Lavorare per progetti, lavorare sui progetti*, Dossier, Ottobre 1998.
CRES-STRUMENTI, *Il Brasile*, Dossier, Ottobre 1999.

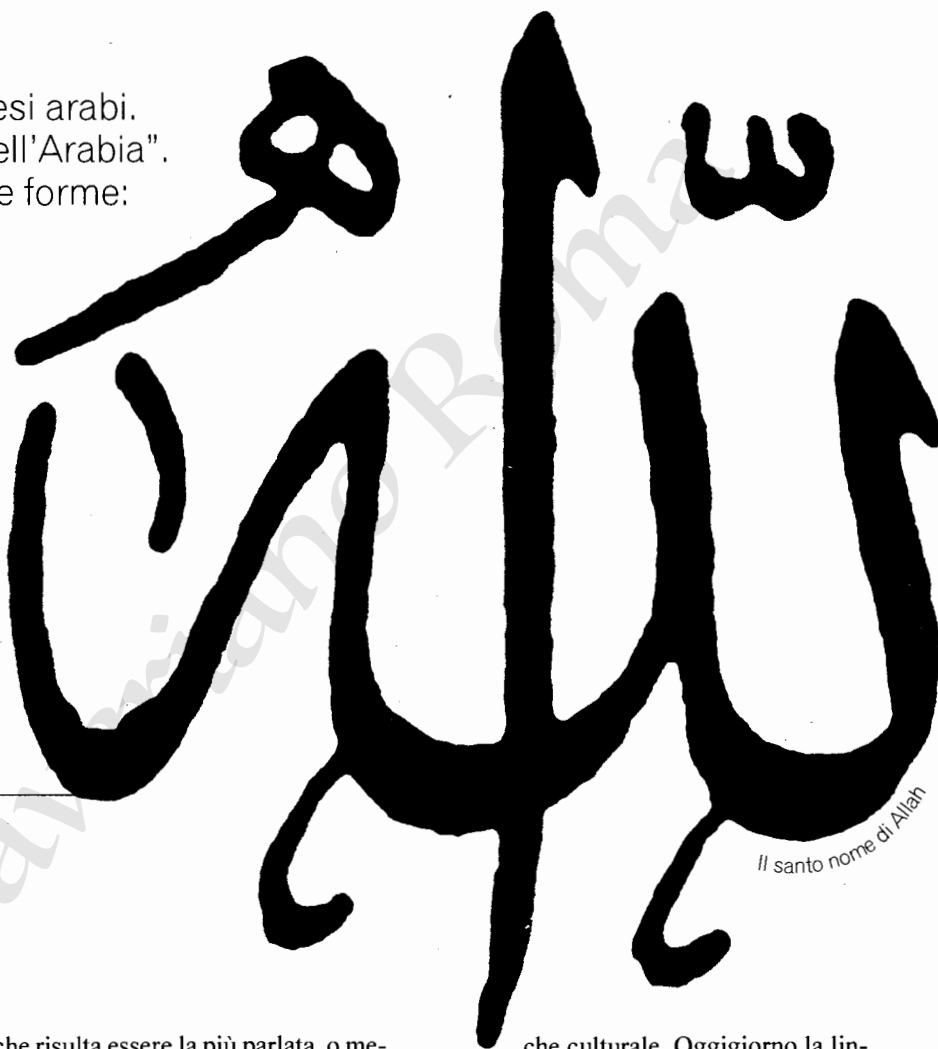
Per eventuali informazioni e richieste di materiali: Cres-Mani Tese, Via Cavenaghi 4, 20149 Milano.
Tel. 02/48008617, Fax 02/4812296
E-mail: manitese@planet.it



L'arabo è la lingua parlata nei paesi arabi. Letteralmente significa "lingua dell'Arabia". La lingua araba si presenta in due forme: arabo parlato; arabo scritto.

La lingua araba

a cura di ABDERRAHIM EL HADIRI*



Il santo nome di Allah

L'arabo parlato

I paesi arabi hanno proprie lingue orali (con una precisa pronuncia), nonché "dialettali" che spesso risultano reciprocamente incomprensibili.

Ad esempio, quando un marocchino parla la propria lingua con un tunisino, quest'ultimo non riesce a comprenderne il significato, la stessa cosa accade quando un tunisino parla la propria lingua come un marocchino. Queste forme di "lingua parlata" derivano dalla lingua araba classica, colta. Le "lingue orali" hanno avuto un loro sviluppo nel mondo arabo in seguito a continue evoluzioni nel tempo e nello spazio, come nel caso della "lingua berbera", che si è sviluppata in seguito al commercio che questa tribù di nomadi praticava abitualmente, spostandosi continuamente ed incontrando gente e luoghi diversi (dallo Yemen fino al Maghreb). Analizzando la lingua egiziana possiamo

dire che risulta essere la più parlata, o meglio, la più capita nel mondo arabo, in seguito anche all'espansione dei linguaggi dei mass-media.

Queste forme di "lingue dialettali" rispondono alle esigenze comunicative nella vita quotidiana, ciò vale sia per le persone colte che per quelle analfabete.

L'arabo scritto

Possiamo definire la lingua araba scritta "arabo classico".

L'arabo classico si è conservato per lunghi secoli per assicurare la diffusione del "Corano" (libro sacro musulmano); infatti il Profeta Maometto riceve "La Lettera" (il Corano) da Allah completamente in lingua araba. Dalla fine del XIX sec., in seguito alla modernizzazione del Medio Oriente, l'arabo scritto ha subito grandi cambiamenti, questo fa sì che l'arabo classico (mediano) diventi la principale lingua di comunicazione, sia tecnica

che culturale. Oggigiorno la lingua araba "mediana" è la più utilizzata sia dalla stampa che dai mass-media nonché dalle persone colte. Nell'arabo classico troviamo 28 lettere di cui: 25 consonanti, 3 vocali e inoltre 2 semivocali, queste ultime possiamo tradurle in W e Y pronunciate in arabo come "uao" e "ia".

L'arabo si scrive partendo dal lato sinistro verso il lato destro della pagina e la grafica delle lettere cambia leggermente in base alla loro posizione: nelle parole isolate, in quelle associate alle lettere precedenti, poste tra due lettere, oppure associate alle lettere seguenti.

Nella lingua araba non esistono lettere maiuscole, tantomeno apostrofi, anche se la "Hamza" può sembrare un apostrofo, in realtà è una lettera.

La costruzione della frase avviene nel seguente modo: soggetto, verbo e oggetto. Contrariamente alla lingua italiana, nella lingua araba, il soggetto deve sempre es-



IL CALENDARIO ISLAMICO

Inizio dell'era dell'Egira: 16 luglio 622
I mesi sono di 29 o di 30 giorni questi sono i loro nomi:

MUHARRAN

SAFAR

RABI' AL AWWAL

RABI' AL THANI

JUMADA AL ULA

JUMADA AL THANIYA

RAJAB

SHABAN

RAMADAN

SHAWAL

DHU'L QA'DA

DHU'L HIJJA

Per passare dal calendario musulmano al calendario gregoriano si moltiplica per 0.97 (differenza tra anno solare e anno lunare) e si aggiunge 622.

ا	ب	ت	ث
alif (a, ā)	bā' (b)	tā' (t)	thā' (th)
ج	ح	خ	د
ghaym (g, gi, g)	hā' (h)	khā' (kh)	dal (d)
ذ	ر	ز	س
dhal (dh, d)	rā' (r)	zā' (z)	sin (s)
ش	ص	ض	ط
shin (sh)	ṣad (s)	ḍad (d)	ṭā' (t)
ظ	ع	غ	ف
zā' (z)	'ayn (')	ghayn (gh)	fā' (f)
ق	ك	ل	م
qaf (q)	kaf (k)	lam (l)	mim (m)
ن	ه	و	ي
nun (n)	hā' (h)	waw (ū, w)	yā' (y, i)
ء			
hamza (')			

sere specificato. Se vogliamo dire: "vado a scuola" in arabo si dirà "io vado a scuola". Per questo motivo gli arabi quando iniziano a parlare la lingua italiana fanno spesso delle ripetizioni.

Il verbo, in arabo si distingue con un prefisso o suffisso. Il soggetto è posto sempre prima del verbo e l'oggetto occupa sempre l'ultima posizione nella frase. In arabo esistono solamente due generi: il femminile ed il maschile (non esiste il neutro), e tre numeri: il singolo, il duale ed il plurale. Utilizzando un segno posto

sotto o sopra la lettera, cambia la pronuncia della parola, eccone alcuni esempi:

Kaf (la 23° lettera) con una riga posta sotto diventa "Ki" con una riga posta sopra diventa "Ka" con una mezza luna sopra diventa "Ku"

Nun (la 26° lettera) con le stesse regole esposte sopra, diventa: Ni, Na, Nu.

Anche noi parliamo arabo

Molti vocaboli della lingua italiana derivano dall'arabo per un concorso di fattori storici: la lunga permanenza - oltre tre secoli della dominazione araba in Sicilia, i numerosi scambi commerciali e culturali che si sono succeduti in epoche diverse, le frequenti incursioni dei saraceni lungo le coste italiane nei secoli IX e X.

Alcuni esempi: arancio, zafferano, limone, elisir, tamarindo, ambra, ricamo, alambicco, algebra, giara, zenit.

* Abderrahim El Haidiri è nato a Marrakech. In Marocco ha coltivato il teatro, in particolare il genere "Furga" (tecnica di svolgimento in chiave clownesca delle fiabe arabe classiche). È venuto in Italia nel 1989. Con la Cooperativa Teatro Laboratorio di Brescia, oltre agli spettacoli, conduce laboratori per le scuole, proponendo e approfondendo l'incontro tra la cultura narrativa/gestuale del suo paese e la teatralità occidentale.

Abbonamenti cumulativi

CEMMondialità + Missione Oggi,	£ 75.000	£ 60.000
CEMMondialità + Qol	£ 80.000	£ 65.000
CEMMondialità + Confronti	£ 100.000	£ 90.000
CEMMondialità + Mosaico di Pace	£ 85.000	£ 74.000
CEMMondialità + Avvenimenti	£ 170.000	£ 142.000
CEMMondialità + École	£ 90.000	£ 70.000

Mondialità

10 numeri (gennaio-dicembre 2000)	£ 40.000
2 abbon. (il proprio e uno di regalo ad un amico)	£ 65.000
Abbonamento triennale	£ 100.000
Abbonamento di amico/sostenitore	£ 100.000

Aiutaci a diffondere il CEM! Grazie



Il giorno 27 gennaio, a Milano, si è svolto un seminario, organizzato dalla Provincia di Milano, dedicato a "La mediazione e i mediatori", durante il quale sono stati presentati gli esiti di una ricerca condotta per circa un anno da un gruppo di lavoro coordinato da Graziella Favaro ed Elisabetta Nigris.

I mediatori

di LUCREZIA PEDRALI

La ricerca, molto articolata e completa, ha avuto come oggetto la figura del mediatore e il ruolo della mediazione all'interno dei servizi socio-sanitario, socio-educativo, scolastico. Quella del mediatore culturale è una presenza ormai consueta all'interno delle scuole situate in luoghi caratterizzati da forte presenza di immigrati stranieri. Il mediatore culturale, o facilitatore linguistico, o mediatore linguistico (e già la non chiarezza sulla denominazione rinvia ad ambiguità nella attribuzione di ruolo e funzioni) costituisce una risorsa preziosa perché possiede la chiave interpretativa del mondo linguistico e culturale con il quale la scuola entra in contatto (e per il quale mondo essa non possiede strumenti di comprensione).

La presenza dei mediatori pone nella condizione obbligata di ripensare alla scuola come luogo di formazione "comune" per cittadini provenienti da luoghi e Paesi differenti e contemporaneamente come luogo di riconoscimento di specifici bisogni e differenze individuali.

La mediazione costituisce in realtà un momento di riconoscimento reciproco: permette di risolvere la frustrazione che deriva dalla impossibilità di rapportarsi

dialogicamente e consente l'avvio di un percorso di conoscenza comune. Il suo senso sta nella relazione, nel rapporto che si va definendo tra soggetti che rappresentano interessi individuali, sociali, culturali, "politici" diversi, talvolta contrastanti, certamente complessi e i cui contorni sfumano nei sentimenti più profondi e personali di ciascuno. La mediazione parte dalla *necessità*: necessità di capire, necessità di essere capiti, cioè essenzialmente, necessità di comunicare.

La scuola riversa sui mediatori culturali molte richieste, spesso contrastanti e contrassegnate da una certa ambiguità. C'è frequentemente una (legittima) visione strumentale e utilitaristica della mediazione, derivata dalla urgenza di fornire e ottenere informazioni indispensabili. Il mediatore è chiamato a tradurre consegne, richieste, informazioni. Il suo intervento è richiesto nella fase iniziale di in-

serimento dell'alunno straniero per predisporre i primi interventi di emergenza (soprattutto linguistica). Si "utilizza" il mediatore per comunicare con la famiglia, per ottenere informazioni sulla precedente scolarità dell'alunno straniero, per ricostruire frammenti di storie personali e familiari.

E però, anche solo in questa dimensione strumentale, appare evidente che la funzione del mediatore culturale non si può risolvere soltanto in una prestazione di interpretariato: La comunicazione investe aspetti molto più profondi e complessi e soprattutto viene "rivestita" dalla connotazione individuale che la rende significativa e la determina.

Ogni atto di mediazione linguistica si risolve in un rapporto comunicativo che mette in gioco dei soggetti portatori di valori, idee, motivazioni,

comportamenti "incarnati" in individui reali. Ogni mediazione diventa interculturale quando chiarisce le regole implicite della comunicazione tra questi individui, ovvero quelle che, se non esplicitate, possono tramutarsi nel limite invisibile, ma invalicabile, del fraintendimento.

Mediatore quindi come "esperto" della relazione? La risposta è ovviamente sì. Il mediatore si colloca "nel mezzo" della relazione con il compito di fornire ai soggetti coinvolti gli strumenti per stabilire il contatto. La capacità di mediare richiede evidentemente formazione: e quella del mediatore deve diventare una "professione" costruita con grande attenzione alle abilità relazionali. Alla scuola si richiede capacità di ascolto e disponibilità a scendere sul terreno "di mezzo" ridiscutendo processi e contenuti.

E la fase di ascolto può iniziare dando voce e spazio proprio ai mediatori che già da tempo lavorano con noi. ■





Il bambino immigrato attraversa ogni giorno più culture

di NADA STRUGAR

Nada Strugar è serbo-croata, da tre anni mediatrice culturale presso alcune scuole dell'obbligo per il Comune di Brescia.

La scuola dell'obbligo, sul cammino verso l'incontro con il mondo dei figli degli immigrati, è solo all'inizio di un percorso lungo e difficile. In primo luogo perché l'incontro l'ha "obbligata" a rimettere in discussione il concetto di diversità considerandolo come risorsa, come valore, come opportunità di incontro e di crescita. In questo compito, pur rivestendo un ruolo di prioritaria importanza nell'educazione interculturale, la scuola non può e non deve essere sola, ma devono essere coinvolte assiduamente le altre strutture educative, assistenziali, socio-sanitarie del territorio. Dalla triangolazione scuola, famiglia, territorio, si crea la base per una fruttuosa collaborazione, per un dialogo aperto, per un intervento mirato.

Quando il bambino immigrato arriva a scuola, sappiamo che rappresenta una identità culturale diversa da quella autoctona, ma dobbiamo tenere presente che sin dal primo momento il suo successivo processo formativo e di integrazione sarà segnato dalla risposta che la scuola gli darà. Quindi l'accoglienza si pone come primo momento *importante e fragile*, dove la disponibilità non può essere vincolata e l'impegno non si può esaurire in una limitata presentazione da parte del mediatore perché il bambino non conosce la lingua del paese ospitante. Sarebbe opportuno che l'insegnante, il facilitatore o mediatore culturale collaborassero e si informassero reciprocamente sui fattori culturali e linguistici che differenziano un gruppo dall'altro, un individuo dall'altro, per poter meglio ricostruire la storia personale del bambino, il suo passato irripetibile, guardando dentro di lui, per entrare davvero in rapporto con lui.

Sottolineare l'importanza del rispetto verso il mondo del bambino immigrato induce gli alunni autoctoni ad assumere un atteggiamento corretto e permettere loro di sperimentare la diversità come occasione concreta di allargamento del proprio orizzonte e arricchimento del proprio sapere e della propria capacità di conoscenza in un continuo e reciproco scambio. L'accoglienza non può essere legata ad un periodo dell'anno scolastico; necessita di essere funzionante ed efficace tutto l'anno in quanto il flusso migratorio cambia l'intensità, ma non la continuità.

Il bambino immigrato *ha bisogno di tempo*, non solo per l'apprendimento della lingua o per l'alfabetizzazione; ha bisogno di tempo per osservare e non solo per essere osservato, ha bisogno di essere ascoltato e non solo di ascoltare. I suoi silenzi devono essere compresi e si devono creare condizioni che facciano sorgere in lui le motivazioni *reali* ad esprimersi magari attraverso codici di comunicazione

diversi da quello strettamente verbale. Anche i contenuti devono essere rivisti e adeguati adattando i programmi in modo che si possano collegare a contenuti offerti da altre culture. Il confronto non si risolve solo nella conoscenza o nell'approfondimento: deve diventare condivisione per quanto possibile. I bambini hanno una capacità che spesso noi adulti abbiamo perso: è quella di mettersi nei panni degli altri, di capire le ragioni degli altri.

La scuola ha grandi opportunità di trovare modi e strumenti per far esprimere la diversità, elaborarle, gestirle.

Un bambino immigrato è un soggetto che attraversa quotidianamente più culture e relazioni. La relazione dominante è quella vissuta in famiglia ovviamente. La famiglia esprime forme e sentimenti diversi dai modelli della società ospitante rispetto a ruoli e stili



di vita. Ma è anche spesso una famiglia con una specificità in più: è talvolta a rischio a causa di precarie condizioni di vita, dell'isolamento linguistico, per le difficoltà burocratiche che devono essere affrontate per ottenere i documenti, l'assistenza sanitaria, per la mancanza di appoggio e sostegno nella fase iniziale dell'immigrazione. Il bambino immigrato, a scuola, porta tutta la complessità del problema familiare: le tensioni che vive in casa provocano disagi forti che non di rado sfociano in conflitti con la famiglia. Si notano in alcuni tentativi di abbandono della scuola, o fenomeni di ansia e di depressione. La complessità del fatto educativo, collegato alla rapidità del mutamento socio-culturale a cui tutti siamo sottoposti, richiede un costante impegno in più direzioni per affrontare e percorrere una particolare via come quella dell'educazione interculturale.

Se sapremo sviluppare le capacità relazionali dei bambini e dei ragazzi, se attiveremo la loro e la nostra partecipazione, coltivando la simpatia e il rispetto, quindi l'attitudine a rapportarsi all'altro, avremo aperta la porta ad un modo di fare educazione per tutti. ■

EBDOMADA - DIARIO DI UNA SETTIMANA - RICCARDO OLIVIERI

Cari amici,
Finalmente vedrò scritto il mio nome sulle pagine della rivista che più amo. Conosco il "gap" che mi divide da coloro che hanno curato prima di me il diario...

Grazie per la fiducia. **Riccardo Olivieri**, (universitario, volontario di "La tenda" di Bari, centro di recupero/accompagnamento di minori ed esclusi).

LUNEDÌ. Giornata di riposo sabbatico; alla fine capirete perché.

MARTEDÌ. Il freddo secco della mattina mi accompagna nel tragitto verso l'Università. Dopo lezione ho un incontro con i "ragazzi delle bancarelle", immigrati per lo più asiatici (kurdi o pakistani) che vendono oggettini nella piazza antistante l'ateneo. Pochi hanno il permesso di soggiorno, molti hanno problemi con la polizia. Bari è il grande ponte con l'est europeo, la Samarcanda per cui ogni giorno decine di immigrati sono pronti a sfidare le ire del mare alla ricerca di una terra fertile dove vivere in pace.

Assieme ad un comitato d'aiuto, facciamo riunione con Nadir e i suoi compagni: ci raccontano la loro storia, come ogni volta, come se nella ripetizione ci fosse un gesto di ritualità, di ciclico ricordo dell'emarginazione. Analizziamo i documenti: stiamo cercando di creare una cooperativa che possa tutelarli, ma intanto siamo costretti a fare colletta per comprare una stufa a Paki da sistemare nella sua cantina tanto umida da far crescere muffe come stalattiti. Paki è un soprannome derivante dalla sua provenienza (Pakistan); per arrivare ha compiuto un viaggio di un mese a bordo dei più svariati mezzi di locomozione, dall'asino al gommone, ha lasciato moglie e figli in una terra devastata da una guerra non dichiarata ma ugualmente terribile. Nei suoi occhi scorgo speranza e felicità per quella stufa che gli farà sentire meno freddo, in quel locale umido e piccolo dove è costretto a pagare tangenti agli inquilini per evitare che chiamino la polizia. Nella discussione riappare lampante il grande problema delle rivalità interne, conflitti etnico-politici che si trascinano anche in situazioni estreme

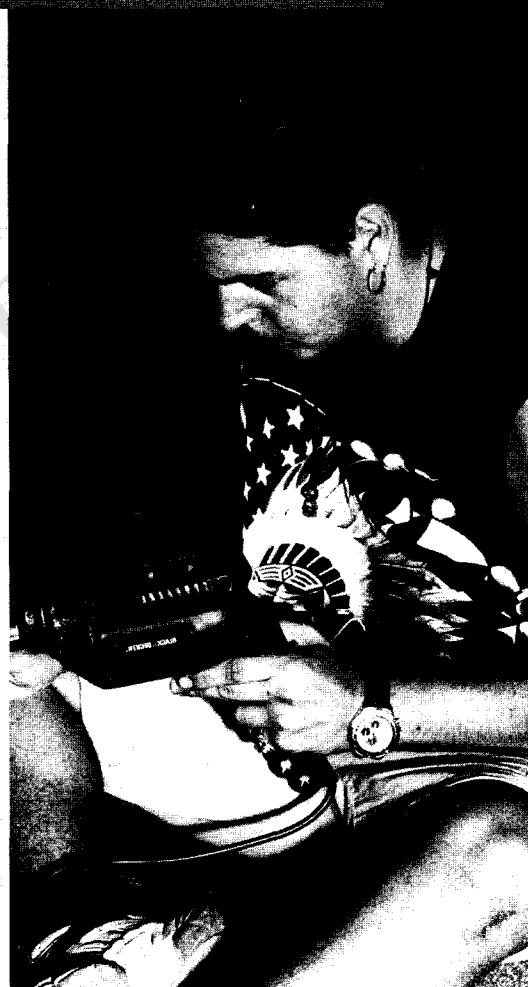
come queste, bloccando il processo di coesione su cui stiamo puntando. Il nostro lavoro è concentrato sul superamento di questo forte limite.

MERCOLEDÌ. Solita mattinata in ateneo poi, nel pomeriggio, mi tuffo nel centro di sostegno di lapigia (un quartiere a rischio di Bari) dove mi aspettano i piccoli Mimmo e Michele. Sono due fratelli la cui mamma è morta, il papà è inesistente, e vengono accuditi dalla nonna assieme agli altri otto fratellini.

Il primo approccio con loro è "nodale"; così, per pura intuizione uso il metodo "Holly e Benji" per avvicinarli. Il gioco del calcio è diventato il mio passepartout per entrare nel loro mondo; dall'istituzione di regole alla collettivizzazione del gioco di squadra, il calcio e le sue varianti sono diventati per me un manuale di formazione di strada. Michele oggi è in grande forma, è molto bravo, ma ha poco senso della collettività e si sta accorgendo che questo va anche a suo discapito. Ogni ruolo calcistico corrisponde ad un'attitudine caratteriale: si può capire tanto di un bambino solo guardandolo giocare a calcio.

GIOVEDÌ. Seduta di "autocoscienza" fra compagni; bisognerebbe parlare di elezioni, ma si finisce sempre per farsi forza a vicenda, cercando motivazioni per continuare nel lavoro sociale e politico. Pongo un giro di interventi che si trasforma in uno sfogo collettivo, circoscriviamo l'attenzione sui nostri errori di metodo e d'approccio: non riusciamo a fare aggregazione. Willy che è stanco, al punto da somatizzare il suo stato di stanchezza psichica in una influenza con febbre alta; ha tante responsabilità e il gruppo si aspetta molto da lui. Il mio ruolo, in questo momento, consiste nel deresponsabilizzarlo e, parallelamente, responsabilizzare gli altri in una divisione del lavoro equa e mirata alle diverse attitudini. Il nostro gruppo, in questo momento, si occupa simultaneamente di immigrati, di problemi universitari, di elezioni, di quartieri a rischio... Troppo. E tutto ciò ci indebolisce. Questi argomenti, anche oggi, non riusciamo ad affrontarli. Il motivo non è neppure il super-lavoro, ma il trasporto sentimentale verso ognuna di queste tematiche: sarebbe come abbandonare un figlio per la strada.

VENERDÌ. Mattinata di movimento, banchetto in centro per raccogliere le firme



contro i campi di detenzione, i "lager degli immigrati". La mattinata è lunga e ci si scontra spesso con la Bari bene che vive di stereotipi e di immagini televisive. Un boccone e torno a lapigia dove Michele mi aspetta minaccioso; ho fatto ritardo e devo offrirgli una gazzosa per farmi perdonare, poi utilizzo la piantina del campo di calcio per spiegargli le guerre puniche. Gli sarà rimasto in testa qualcosa?

SABATO. Cosa c'è di meglio, per un giovane d'oggi, di ricaricare le batterie con un sabato sera divertente? Così mi ritrovo a dare una mano agli amici di un'associazione culturale che organizza un concerto in una città limitrofa; passo la serata ad arginare la folla delirante e dopo diverse ore torno a casa piuttosto spossato. Domani mi aspetta una giornata d'incontro con i contadini della cooperativa Rupia che produce cibi ecologici. Quasi quasi scrivo a Maria.

Finestra

Insh'Allah

di MOHAMED RAOUI



Mi chiamo Mohamed e sono nato a Casablanca (Marocco) nel 1969. In famiglia siamo in nove: padre, madre, cinque fratelli e due sorelle. Ho studiato al Liceo Scientifico poi sono venuto in Italia (per la prima volta) nel 1988, poi sono tornato a casa ed ho studiato per un anno all'Università. Alla fine del 1989 mi sono stabilito a Costa di Rovigo dove, dal 1975, abitava mio padre che poi è tornato in Marocco nel 1990 perché non riusciva più a resistere al freddo e all'umidità. Adesso in Italia siamo in quattro fratelli (io sono il maggiore), due a Costa di Rovigo, uno a Cortina d'Ampezzo e l'altro a Cuneo. Ero venuto in Italia per studiare ed i primi due anni li ho spesi per imparare la lingua, ora, siccome devo lavorare per vivere, cerco di fare dei corsi di sei mesi o di 150 ore. La Regione organizza corsi di formazione professionale ma non posso frequentarli perché ci vuole la cittadinanza italiana e mancano corsi riconosciuti per immigrati. Adesso frequento, al Don Bosco di Rovigo, un corso privato di stilista di moda.

Ho fatto tutti i lavori possibili, dall'ambulante al manovale, all'aiuto cuoco. Ho preso un'allergia e non sopporto più gli odori della cucina. Adesso faccio il macellaio di polli a Monselice; sono in regola, ma lavoro al freddo e ho problemi di bronchite cronica. A volte ci trattano male, ma bisogna imparare a difendersi. Sono stato assunto con contratto agricolo per cui, in caso di malattia, la mutua viene pagata meno e neanche anticipata dal datore di lavoro. Alla fine, tolta la benzina per il trasporto, non restano sol-

di da mettere via. In Marocco ci torno quando posso, sono stato anche tre anni di fila senza poterlo fare. I contatti con casa li tengo, ogni tanto, per telefono. Ho perso un po' la religione musulmana anche se non mangio carne di maiale e rispetto il Ramadam. Tutti i più brutti vizi, alcool e sigarette, li ho imparati qui, anche la prostituzione che c'è pure in Marocco, ma non così evidente e per le strade, come qua. Nel tempo libero guardo la televisione, soprattutto le partite di calcio, leggo i giornali ed all'estate gioco qualche volta a calcio con degli amici di Lusitania. Non vado al bar perché ci sono tanti giovani che amano divertirsi ed a volte fanno anche casini, ma noi stranieri dobbiamo stare attenti, meglio pochi amici ma fidati. Qui ho avuto anche brutte esperienze: ho abitato in tuguri e poi, qualche anno fa è morto un mio amico a causa dell'ossido di carbo-

nio dello scaldabagno ed ho sofferto molto.

Sono stato aiutato dal sacerdote di Costa e lo ringrazio tanto: è stato un uomo generoso con noi; anche il Sindaco ha aiutato, non possiamo chiedere di più, quando uno ti apre le porte. Siamo stati aiutati dalla gente, ma non dallo Stato a livello di permessi di soggiorno e di corsi di qualificazione professionale. Un lavoratore straniero giovane, pronto a lavorare ed a pagare le tasse non è costato niente allo Stato italiano che potrebbe investire un po' di soldi in corsi di lingua, di formazione ed anche di conoscenza delle leggi. I primi due anni in Italia sono stati i più belli, ero giovane e non pensavo, poi il tempo passa e non hai nulla nella vita, solo la speranza. Ho preso la bronchite e l'allergia (come tanti miei connazionali perché qui il clima è diverso) ed ho cominciato ad avere nausea di tutto e poi, quando sei più maturo, cominci a pensare a tante domande e a non avere una risposta.

In questi ultimi sei anni della mia vita non ho fatto soldi e non ho un diploma. Non ho il coraggio di tornare in Marocco, perché non ho realizzato nulla, tornare così è una vergogna, una sconfitta psicologica, una sconfitta di più.

In marzo vado a casa e mi sposo, dopo torno qui perché, anche se non hai altro, hai la famiglia ed i figli. Mi sposo e torno qui e vediamo come va a finire. **Insh'Allah: Se Dio vuole!**



N.B. La presente rubrica, foto inclusa, è curata da Roberto Costa, via Cavalletto 37 - 45100 Rovigo - tel. 0425 411101.

SpazioCem

a cura della REDAZIONE

LIBRI RICEVUTI

Emanuele Fucecchi

GLOB GLOB.

La Globalizzazione spiegata ai ragazzi

Collana: Strumenti

EMI, Bologna gennaio 2000

Lire 15.000, pgg 80

Giannio Capaccioni

Il mango racconta.

Favole del Benin

Collana: Favole dal mondo

EMI, Bologna gennaio 2000

Lire 15.000, pgg 64

Ottorino Rizzi e Roberto Casadio
(a cura di)

Quando dici basta, sei finito!

Editrice La Mandragora, Imola 1999

Lire 18.000, pgg 98

Alberto Castagnola

**Cancellare il Debito. Danni
responsabilità e meccanismi del
debito estero**

Collana: Strumenti

EMI, Bologna gennaio 2000

Lire 18.000, pgg 96

Sergio Auriemma (a cura di)

**Repertorio 2000. Dizionario
normativo della scuola**

Tecnodid, Napoli dicembre 1999

Elisa Bragaglia, Silvia Dondi

**Il Giubilibro. Libro animato da
costruire**

EMI, Bologna gennaio 2000

Lire 12.000, Pgg 64

FOCSIV Volontari nel mondo

Non toccate i diritti dei bambini

CD-ROM + Video cassetta

Haiku multimedia

IL VECCHIO E IL BAMBINO

Un vecchio e un bambino si presero per mano
e andarono insieme incontro alla sera.
La polvere rossa si alzava lontano
e il sole brillava di luce non vera.
L'immensa pianura sembrava arrivare
fin dove l'occhio di un uomo poteva guardare,
e tutto intorno non c'era nessuno:
solo il tetro contorno di torri di fumo.
I due camminavano, il giorno cadeva.
Il vecchio parlava e piano piangeva.
Con l'anima assente, con gli occhi bagnati,
seguiva il ricordo di miti passati.
I vecchi subiscono le ingiurie degli anni,
non sanno distinguere il vero dai sogni,
i vecchi non sanno nel loro pensiero
distinguere nei sogni il falso dal vero.
E il vecchio diceva, guardando lontano:
"Immagina questo coperto di grano,
immagina i frutti, immagina i fiori,
e pensa alle voci e pensa ai colori,
e in questa pianura fin dove si perde
crescevano gli alberi e tutto era verde,
cadeva la pioggia, segnavano i soli
il ritmo dell'uomo e delle stagioni".
Il bimbo ristette, lo sguardo era triste,
e gli occhi guardavano cose mai viste,
e poi disse al vecchio con voce sognante:
"Mi piacciono le fiabe, raccontane altre".
(Francesco Guccini)



CORSI DI FORMAZIONE CEM

TEMI - Il CEM è disponibile sia ad organizzare corsi a carattere generale sui temi della mondialità e dell'intercultura, sia a progettare corsi specifici centrati su nodi tematici individuati a livello locale. Qui di seguito vengono elencati alcuni esempi di temi proposti. Il gruppo di formatori CEM ha maturato nel corso degli anni sia la possibilità di trattare tali temi in ambito interdisciplinare, sia riferiti a singole discipline per scuole di ogni ordine e grado.

APPROCCIO INTERDISCIPLINARE ALL'EDUCAZIONE INTERCULTURALE - Come decostruire i pregiudizi, promuovere identità plurali e una convivialità delle differenze? suggerimenti per affrontare i nodi tematici posti dalle varie forme di diversità (sessuale, etnica, religiosa, culturale etc.) a partire dal quotidiano di chi è protagonista del processo educativo.

PER UNA PEDAGOGIA NARRATIVA - Quali alternative ad una didattica puramente esplicita? Strategie per riflettere sulla crisi della narrazione nella società post-moderna e sui riflessi di questa crisi in ambito educativo. Per una pedagogia attenta all'identità, alle relazioni, alla memoria e alla storia di chi impara.



La pagina di...

di RUBEM ALVES

TRA LE CITTA' DI TROIA E ORLANDO. Lettera agli adolescenti

Sono stato un adolescente. Fu molto tempo fa, ma me lo ricordo ancora. Sono stato adolescente e voi siete adolescenti. Messo così parrebbe che voi stiate vivendo adesso nello stesso scenario in cui io ho vissuto la mia adolescenza. Come se l'adolescenza esistesse, fosse una fase psicologica astratta e universale, sempre uguale per tutti. Ma questo non è vero.

La differenza non consiste nelle scarpe da tennis, automobili, Internet, videogames, libertà sessuale. È vero che, ai miei tempi, non c'era niente di tutto ciò. Ma la differenza è altrove. E spiego.

Ciò che ci definisce come esseri umani sono le battaglie che combattiamo. *Pugno ergo sum*: io lotto, quindi esisto. Le battaglie che combattiamo ci danno unità. Chi non ha battaglie da combattere si frammenta in diecimila pezzi: è un puzzle in disordine. Le battaglie da combattere variano secondo il momento storico in cui si vive. Per esempio, i portoghesi dei secoli XV-XVI si sentirono sfidati dal mare senza fine, mistero e pericolo! (su questo leggete Fernando Pessoa). Essi accettarono la sfida e entrarono nel mare su fragili caravelle. (...) Per gli alpinisti sono le montagne – l'Everest, l'Aconcagua! – questi giganti fatti di pietra, neve, solitudine e morte, che lanciano la loro sfida ed essi, gli alpinisti, arrischiano la propria vita tra abissi e valanghe, per il puro piacere della conquista.

Negli anni della mia giovinezza la sfida veniva da un "drago". Io stesso, uscendo dall'innocenza felice dell'infanzia, ho visto bambini che morivano di fame, cercando cibo nelle discariche, raccattando granchi nel fango, uomini e donne vivendo come animali, un mondo disseminato dei cadaveri delle guerre...

Erano gli anni degli orrori della guerra del Vietnam, la lotta per i diritti dei negri negli Stati Uniti (se ancora non lo avete visto, vedete il film *Mississippi in fiamme*), la lotta per la riforma agraria... Non è che tutto ciò fosse novità. Ma prima si insegnava che era "naturale". Così gli occhi vedevano tutto ma non vedevano niente. Ma, all'improvviso, i nostri occhi si aprirono. E dentro di noi crebbe l'indignazione: non era giusto che fosse così. Indignazione e speranza: il mondo chiedeva di essere trasformato e noi eravamo là, pronti, guerrieri, pronti per una battaglia contro questo drago cattivo. La battaglia con tutti i suoi pericoli ci dava ragioni per vivere... e per morire. Guerriero è chi ha incontrato ragioni per vivere e che, quindi, ha il coraggio di correre il rischio di morire.

Molti giovani andarono contro il drago con le loro fragili lance e spade di bambù. Ci furono di quelli che morirono. Di quelli che furono imprigionati. Altri giovani preferirono la cazzuola, la pala e le zappe, le seghe e i martelli. E si diffusero per il mondo intero i "campi di lavoro" e i "peace corps": adolescenti di Paesi differenti e di diverse tradizioni religiose si riunivano durante le ferie per vivere e lavorare

insieme in qualche località di miseria, per costruire una scuola, aprire un pozzo, piantare un orto, canalizzare fogne, alfabetizzare. Io stesso ho partecipato ad un campo di lavoro: ho aiutato a costruire una scalinata di pietra e cemento nella favela della Gamboa, a Rio de Janeiro. Alla fine del giorno, stanchi e sporchi, c'era il bagno freddo, il brodo caldo, la conversazione, il cameratismo, il sonno benedetto. La gioia.

C'era molta speranza. Noi credevamo che il nostro lavoro stava aiutando il mondo a diventare un poco migliore. *Lottavamo* e per questo *eravamo*.

Ora io domando: "Voi chi siete? Ditemi le battaglie che state combattendo, perché sappia chi siete voi". Vi confesso che voi non mi sembrate guerrieri. I guerrieri, li si conosce dallo sguardo: essi guardano verso gli orizzonti. Ma voi – perdonatemi se sbaglio! – guardate solo verso il vostro ombelico.

Sia che stiate in spiaggia o sui monti, voi vedete solo una cosa, il divertimento. Ecco, siete di Orlando (USA), mentre noi eravamo di Troia. Eppure, ci sono molte battaglie da combattere. Ne vedo una su tutte. Ai miei tempi il nemico era il drago che divorava uomini; oggi il drago ha cambiato costumi alimentari. Oltre a divorare gli uomini, divora foreste, lancia i suoi escrementi nei fiumi, inquina le acque, sporca le spiagge, scarica nei mari i suoi detriti e avvelena l'aria con i suoi gas tossici.

Voi potreste trasformarvi in guerrieri contro questo drago. Vi invito a lasciare Orlando, luogo di divertimento, e ad andare a Troia, luogo dove vivono i guerrieri. ■





POCO DOPO...

FA ANCORA
MALE LA
TESTA?

FA MALE
IL CUORE!



QUESTO E' QUANTO
DOVEVI SAPERE!...

BELLA ROBA!
UN DIVORZIO, UN AMORE
SFIORITO, UN FIGLIO RIBEL-
LE, UN LAVORO INSIPIDO,
LA SOLITUDINE... SAREBBE
QUESTA LA VITA CHE MI
ATTENDE?
E' ASSURDO! NON
POSSO CREDERCI!



OGNUNO E'
ARTEFICE DEL
PROPRIO DE-
STINO SME-
MO!...

LEI E'
SOLTANTO
UN UCCELLAC-
CIO DEL MA-
LAUGURIO!!
TUTTO QUESTO
NON PUO'
ESSERE!



LE COSE ANDRAN-
NO ESATTAMENTE
COME HO DETTO!...
A MENO CHE...

A
MENO
CHE...



A MENO CHE
TU NON MI
UCCIDA...

!?



... O MI ABBRACCI!



IN EN-
TRAMBI
I CASI
IO NON
SARO'
PIU' LO
STESSO!



PER
QUESTO
SONO VE-
NUTO!



PER QUESTO MI SENTO
COSI' MALE: ERA SOLO
UNO STUPIDO SOGNO!

MANGIARE
MINISTRONE
DI LUMACHE
LA SERA PRO-
VOCA RIPE-
TUTI INCU-
BI!
MAI
PIU'!



SUONANO
ALLA PORTA! CHI
DIAVOLO SARA'
A QUEST'ORA?

CON QUEL CHE
COSTA L'ELET-
TRICITA'!

Una proposta ai lettori

Ai lettori di *Cem Mondialità* che per la prima volta si abbonano o che procurano un **nuovo abbonato** a

Testimoni
quartale di informazioni spirituali e religiose

IL REGNO

settimana
SETTIMANALE DI ATTUALITÀ PASTORALE

presentiamo queste offerte:

Il Regno Attualità: L. 39.000 invece di L. 49.000

Testimoni: L. 45.000 invece di L. 51.000

Settimana: L. 65.000 invece di L. 73.000

Ci si abbona attraverso *Cem Mondialità*

Conto Corrente Postale 11815255 specificando la causale del versamento

L'OFFERTA È VALIDA FINO AL 31 MARZO 2000

Nel duemila portati *Cem Mondialità*



Abbonamento annuale L. 40.000

Versamento su conto corrente postale n. 11815255

Via Piamarta 9 - 25121 Brescia

tel. 030.3772780 - fax 030.3772781