

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

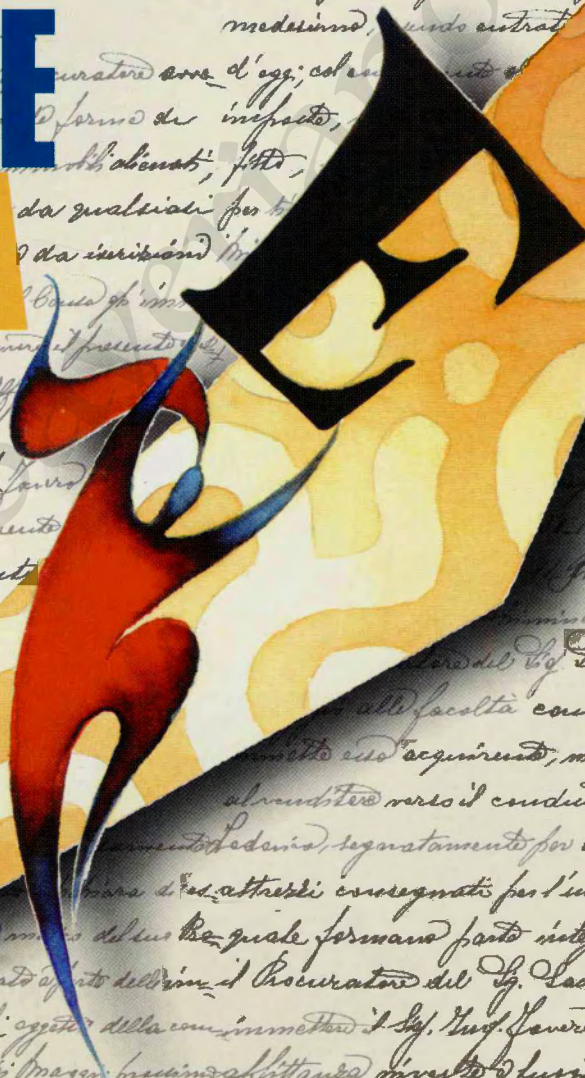
GIUGNO-LUGLIO 2002

Spedizione in abb. post. 15%
Arl. 1011 - Comita 2011 - Reg. 662/96
Anno XXXIII - n. 6 - Giugno-Luglio 2002
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia

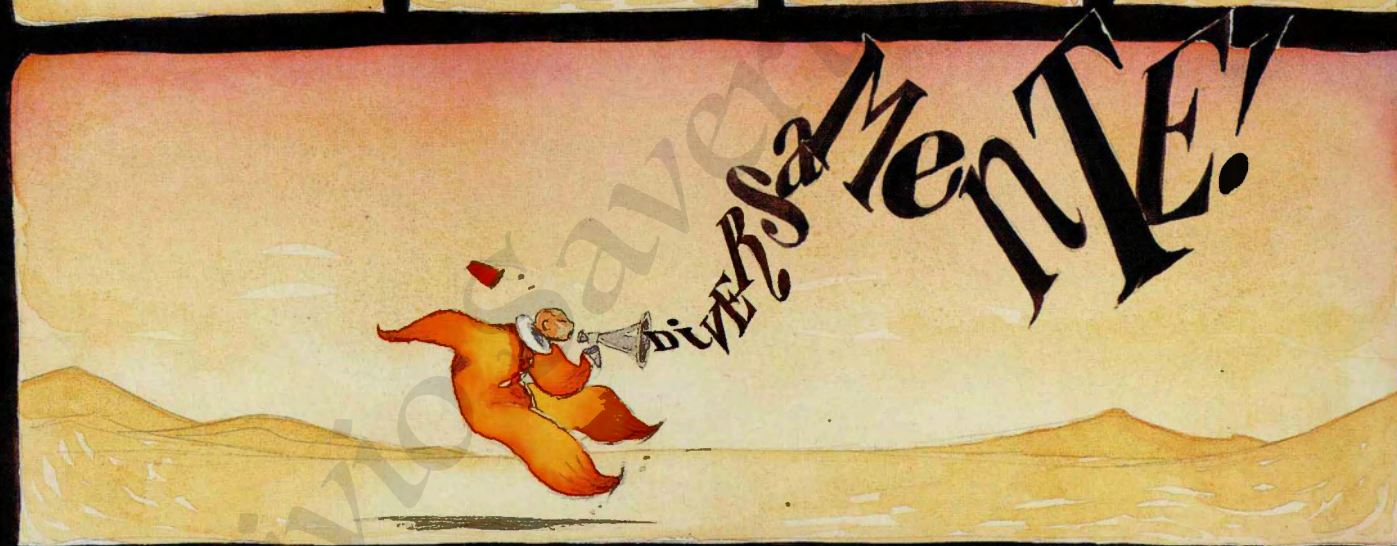
CEM Mondialità

Mensile di educazione interculturale

EDUCARE DIVERSA MENTE



INASPETTATAMENTE

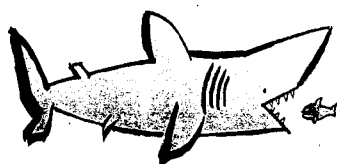


continua alla terza di copertina

Editoriale

di ARNALDO DE VIDI

GLOBALIZZAZIONE E MONDIALITÀ



"Se i pescecani fossero uomini, chiese la padroncina al signor K., sarebbero più graditi ai pesciolini?"

"Naturalmente, rispose il signor K. I pescecani costruirebbero per i pesciolini delle grandi vasche... Nelle vasche ci sarebbero anche delle scuole. Lì i pesciolini imparerebbero a nuotare dentro la bocca dei pescecani".

(Bertolt Brecht)

CEM Mondialità comincia il nuovo anno redazionale (Giugno 2002-Maggio 2003). I lettori sanno che la nostra rivista riserva almeno un terzo delle pagine alla trattazione di un tema annuale diviso in sottotemi, uno per ogni mese. Il tema per quest'anno è **Educare diversa-mente** (cfr. il *Dossier*). L'espressione lascia capire che noi di Cem riteniamo l'attuale educazione insufficiente nei metodi e nei contenuti. L'affermazione si capisce partendo dalla *forcella* della nostra società.

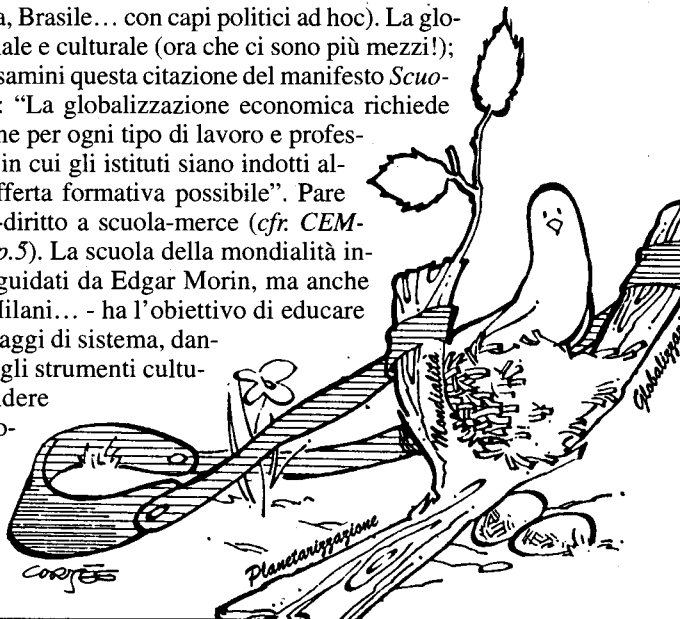
Planetarizzazione (*il manico della forcella*). Il nostro pianeta è diventato *villaggio globale*, come scrisse Marshall MacLuhan: "Il circuito elettronico [specialmente la tv] butta addosso a tutti noi, istantaneamente e continuamente, la vita di tutti gli altri uomini". Martin Luther King parlava di *vicinato*: "Abbiamo ereditato una grande casa che è il mondo, nella quale dobbiamo vivere insieme: neri e bianchi, occidentali e orientali... Tutti gli abitanti del globo sono ora vicini di casa". Il mondo è diventato piccolo grazie a mezzi rapidi e al flusso di persone, prodotti, servizi, notizie/immagini. Riteniamo questo fenomeno altamente positivo: diventare "villaggio globale" era, chissà?, il sogno dormiente nella materia del pianeta Terra.

Mondialità (*un ramo della forcella*). Da decenni Cem propone la mondialità come modalità della planetarizzazione: *giustizia e convivialità delle differenze* (*convivialità interpersonale, *incontro tra le culture, *dialogo delle religioni e *cittadinanza attiva/responsabile *nei diritti umani, nella cura del creato, nell'impegno per la pace...*).

Globalizzazione economica (*altro ramo della forcella*). Partendo dalla planetarizzazione, Usa&C hanno sviluppato il sistema della globalizzazione in tre punti principali: sviluppo unico (comandato dall'economia, legata alla tecnica e al capitalismo internazionale), mercato globale (sulla base di prodotti utili/eccellenti/cheap), flusso dei capitali (libero da tassazione).

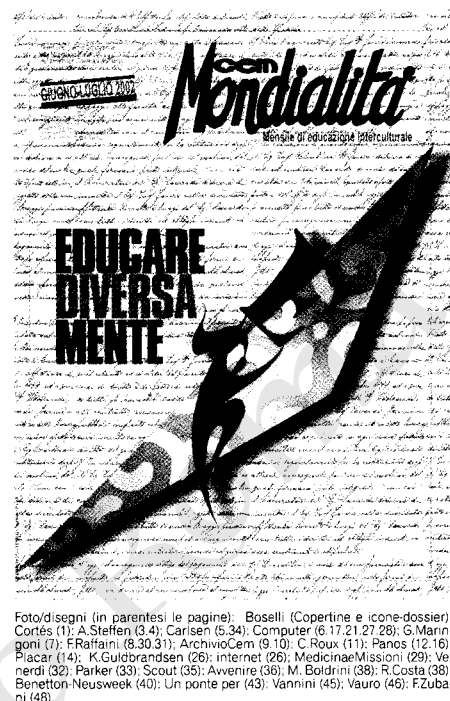
Noi di Cem siamo critici nei confronti della globalizzazione economica, neoliberista. Lo sviluppo unico, costoso, ha fatto fallire i Paesi del terzomondo; il mercato globale favorisce concorrenza, macroimprese, pubblicità menzognera, lavoro minorile, instabilità occupazionale...; il flusso dei capitali provoca l'investimento nello speculativo (97%) invece che nella produzione (3%). Con tale globalizzazione ci sarà chi produce, ricerca e detta le regole (gli anglosassoni Usa, GB, Germania) e chi si presta a un "ruolo di secondo livello, *commerciantе che distribuisce* e fa il gioco della speculazione"¹ (Italia, Russia, Brasile... con capi politici ad hoc). La globalizzazione economica ha rimosso il sociale e culturale (ora che ci sono più mezzi!); e vuole una scuola secondo i suoi fini. Si esamini questa citazione del manifesto *Scuola Libera!* (firmato anche dalla Moratti): "La globalizzazione economica richiede standard sempre più elevati di preparazione per ogni tipo di lavoro e professione... A questo scopo serve una scuola in cui gli istituti siano indotti all'emulazione per proporre la migliore offerta formativa possibile". Pare edificante... ma è il passaggio da scuola-diritto a scuola-merce (cfr. *CEM-Mond. Gennaio 2002, p.7; in questo n.o, p.5*). La scuola della mondialità invece - avremo tutto l'anno per parlarne guidati da Edgar Morin, ma anche da Gregory Bateson, Paulo Freire, don Milani... - ha l'obiettivo di educare a diventare cittadini-sovrani e non ingranaggi di sistema, dando ad ogni ragazzo ("*non uno di meno*") gli strumenti culturali, etici e linguistici necessari a intendere /valutare la realtà, con la propria testa e coscienza.

¹ L'affermazione è dell'economista O. Marchisio.



Sommario

Cem/Mondialità - n. 6 - giugno-luglio 2002



Foto/disegni (in parentesi le pagine): Boselli (Copertine e icone-dossier); Cortés (1); A. Steffen (3,4); Carlsen (5,34); Computer (6,17,21,27,28); G. Marini (7); Rafanelli (8,30,31); ArchivioCem (9,10); C. Roux (11); Panos (12,16); Pacar (14); K. Guldbrandsen (26); internet (26); Medicine/Missioni (29); Venerdi (32); Parker (33); Scout (35); Avenire (36); M. Boldrini (38); R. Costa (38); Benetton-Newsweek (40); Un ponte per (43); Vannini (45); Vairo (46); FZubani (48).

editoriale

Globalizzazione e mondialità 1
Arnaldo De Vidi

orientamento

I giovani vittime di un mondo globalizzato 3
Ivaldo Casula

I GATS alla conquista della scuola 5
Carlo Baroncelli

testimonianze

È l'ora delle religioni! 8
Lucrezia Pedrali - Brunetto Salvarani

L'ora di religione in Brasile 9
Arnaldo De Vidi

global express

Calcio: febbre mondiale 11
a cura della Redazione

Metodi e strumenti

Alla ricerca della maestra ignota 33
Gianfranco Zavalloni

dossier

Educare diversa-mente
Antonio Nanni

I saperi necessari per educare diversamente 17
Antonio Nanni

Maestri di un nuovo pensiero. Edgar Morin 26
Antonio Nanni

Conoscere è dialogare continuamente con l'incertezza 28
Rita Vittori

Cinema. Storie di film per un sapere nel futuro 30
Lino Ferracin e Margherita Porcelli

Poesia. I tempi stanno cambiando 32
Bob Dylan

voci dal territorio

Giovani & Calzoni corti... L'amore... 35
Il per del con
Maria Maura, Chiara Dalla Tomaasina, Nico Sica

Ho incontrato Pachamama 38
José Sardone

Finestra: Periodico di immigrati 39
Roberto Costa

Gemellaggio Cossato-Nevé Shalom 40
Giuliana Gatti

Spazio Cem

Ebdómada. Terra a rischio 43
Paulo Suess

È adesso José. Datteri iracheni 43
a cura di Alessio Surian

Bibliomondo 44

Lettere al direttore 45

Movimento Cem 47
a cura di Ivaldo Casula

La pagina di Rubem Alves: 48
Riguardo a molluschi e uomini, II



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, Sonia Taglietti, Oriella Vezzoli

Gruppo Redazionale: Carlo Baroncelli, Roberto Morselli, Lucrezia Pedrali

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

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

Direttore responsabile: Domenico Milani

Direttore Movimento Cem: Ivaldo Casula
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.-dic. 2002)	Euro 21,00
Abbonamento triennale	Euro 52,00
Abbonamento d'amicizia	Euro 52,00
Prezzo di un numero separato	Euro 2,60

Abbonamento CEM / estero:

Europa: via sup.	Euro 30,48
Bacino Mediterraneo:	Euro 33,57
America e Asia:	Euro 39,77
Africa:	Euro 38,22
Oceania:	Euro 45,19

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

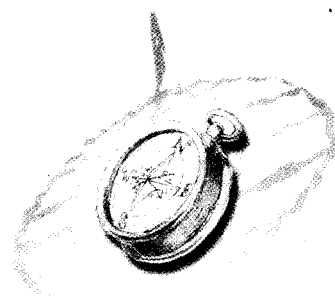
Progetto grafico: Enzo Chisacchi
Disegni di copertina: Silvio Boselli

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

CEM-MONDIALITÀ è pubblicata dal Centro di Educazione alla Mondialità. Direttore generale: A. De Vidi.
Direttore del movimento: I. Casula.

www.saveriani.bs.it/cem

orientamento



"I giovani hanno davanti agli occhi un mondo modellato da adulti che giocano in borsa, che non leggono una riga, s'ubriacano di televisione e Valium e però ipocritamente pretendono che i loro figli siano colti e sensibili". (Marco Lodoli, La Repubblica 23.1.'01)

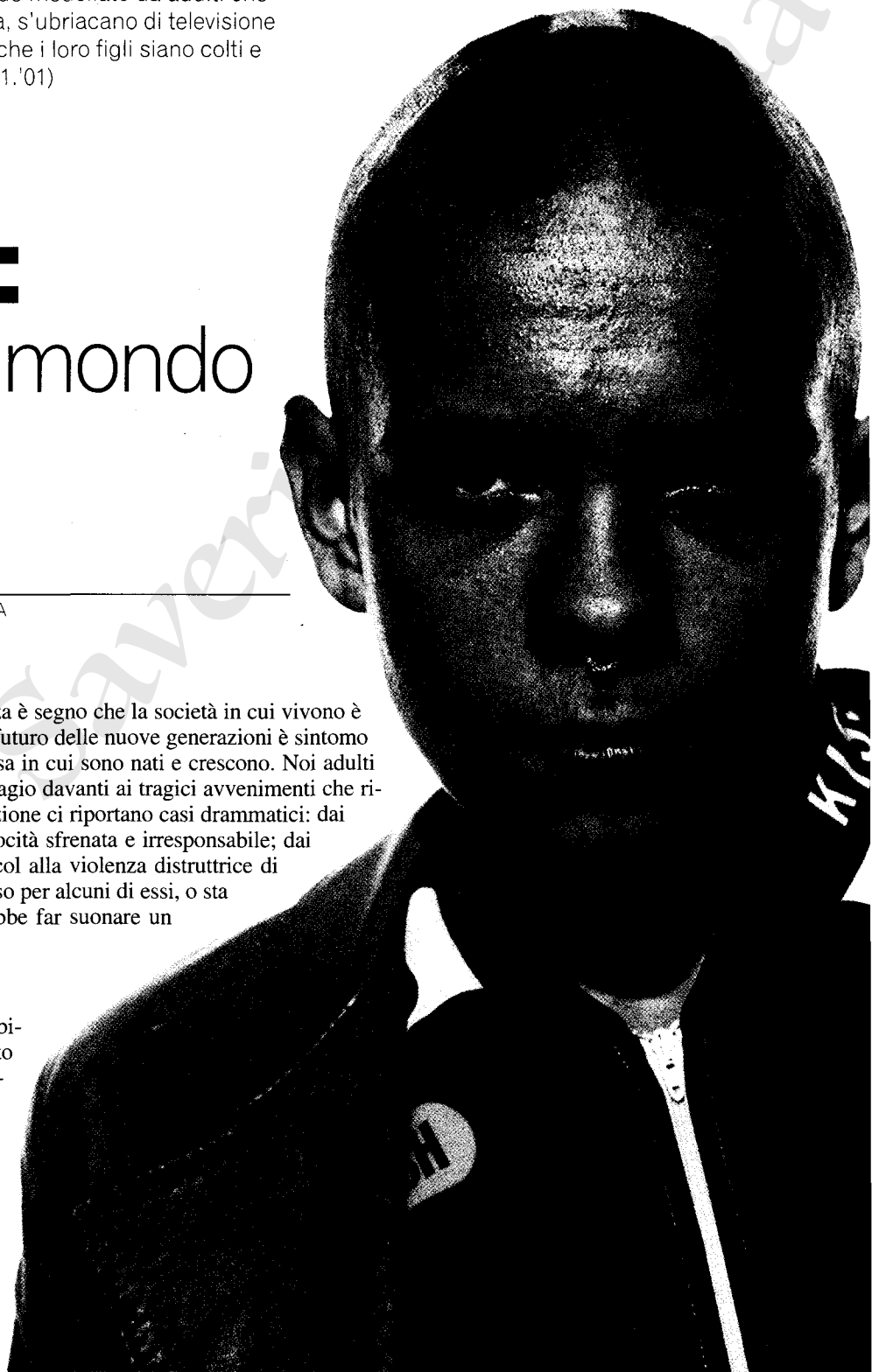
I giovani: vittime di un mondo globalizzato

di IVALDO CASULA

Quando i giovani perdono la speranza è segno che la società in cui vivono è destinata a scomparire. La crisi di futuro delle nuove generazioni è sintomo di grave malattia della società stessa in cui sono nati e crescono. Noi adulti del mondo occidentale siamo a disagio davanti ai tragici avvenimenti che riguardano i nostri giovani. I mezzi di comunicazione ci riportano casi drammatici: dai suicidi disperati e volontari ai suicidi della velocità sfrenata e irresponsabile; dai comportamenti autolesivi della droga e dell'alcol alla violenza distruttrice di cose e di persone. È solo un incidente di percorso per alcuni di essi, o sta accadendo qualcosa di molto grave che dovrebbe far suonare un campanello di allarme?

Vittime del consumismo

Nella loro situazione di debolezza e di vulnerabilità i giovani sono diventati oggetto di spietato sfruttamento da parte della macchina del profitto e del consumismo. L'insicurezza e la frustrazione costitutive della crescita della persona umana vengono aggravate dalla spirale di ingordigia del sistema del mercato che ne ha fatto il bersaglio più lucrativo. I bambini, i ragazzi, i giovani sono i migliori consumatori dei prodotti sbandierati dalle pubblicità convincenti e ipnotizzanti. Nasce così in loro una catena di bisogni indotti che illudono i loro sogni di felicità e di vero benessere. Il moltiplicarsi dell'offerta di beni materiali li scom-



orientamento

bussola e li soffoca nell'uso di miriadi di prodotti, lasciandoli poi nell'incapacità di trovare ciò di cui la loro mente e il loro cuore hanno veramente bisogno. Penso che questo sia uno dei danni più gravi che la nostra opulenza stia arrecando alle nuove generazioni.

Oggetto di ingiustizia

Il sistema produttivo su cui si regge la catena del mercato globale è programmato a fare dei giovani dei validi ingranaggi di produzione, così che la loro formazione umana viene messa in secondo piano davanti all'efficientismo robotico a cui sono chiamati dalla società. Inoltre, per una illusoria convinzione di continua e illimitata crescita della produzione non ci si cura minimamente di lasciare i giovani "in parcheggio" negli spazi desolanti della disoccupazione, perché non c'è bisogno di loro, perché assumerli dando loro un salario frenerebbe la crescita economica. Anche il gioco e il divertimento, parte integrante dello sviluppo psicofisico e dell'acquisizione di competenze relazionali, sono diventati proprietà dei potenti del denaro, tanto che l'educazione fisica diventa facoltativa dentro il nuovo sistema scolastico. Ormai i giovani si stanno facendo l'assurda convinzione che senza soldi non ci si può neppure divertire. Le industrie del divertimento con i loro incassi astronomici sono prova lampante di questa mentalità.

Privati di sicurezza e di affetto

La famiglia è nido e culla di sicurezza: in essa la persona umana ha bisogno di esse-

re accolta, protetta e amata. Gli esperti dicono che la prole più debole del regno animale è la persona umana. Senza l'assistenza e la cura dei genitori la prole non sarebbe capace di sopravvivere. Ma il benessere e l'opulenza stanno rovinando la famiglia. Sembra che oggi i genitori non abbiano più la competenza né il tempo per adempiere il loro ruolo di padri e di madri. Immersi nel caos dei nostri giorni sono gli stessi genitori, ancor prima dei figli, a vivere un forte disagio esistenziale. Direi che siamo noi adulti le prime vittime del pensiero economico vigente. Di conseguenza i genitori non sono più in grado di "difendere" i propri figli dai tentacoli delle pressioni sociali omologanti. L'insicurezza degli adulti si perpetua nei giovani come i frutti nella pianta. Così il bene che si vuole loro non raggiunge il suo scopo per la mancanza di strumenti per comunicarlo: manca il tempo per parlarsi, manca la disponibilità ad ascoltarsi, e si affievolisce la volontà di capirsi. Allora nell'incapacità del dono gratuito di se stessi ai figli, li si riempie di denaro e di cose invece che di affetto e di amore.

Scorciatoie di sopravvivenza

Sorprende, tuttavia, come la maggioranza dei giovani riesca a sopravvivere creando un proprio spazio culturale, vivendo ai margini della società ufficiale e posticipando il più possibile l'assunzione di ruoli e di impegni duraturi.

L'adolescenza ha sempre costruito una sua subcultura come passaggio obbligatorio verso l'assunzione della cultura de-

gli adulti. Il professore Franco Garelli, Docente di Sociologia presso l'Università di Torino, nel suo intervento al Convegno CEI di Palermo Febbraio 2002, ha fatto una lettura panoramica della situazione giovanile dei nostri giorni. Raccoglio in sintesi il suo intervento:

Il giovane di oggi è **una persona policentrica** con appartenenze plurime, ciascuna con una sua funzione di assolvere a un dato bisogno. Sta in troppe scarpe, spinto dalla necessità di costruire la sua identità, cercando continue conferme di sé, ma incapace di "ricomporre i cocci" nell'incertezza di un rapporto intergenerazionale.

La trasgressione e il rischio sono scelti dal giovane come superamento del tedio e della routine. La normalità e la quotidianità sono viste come negative. Infine, la domanda di trasgressione nasce in loro dal bisogno di liberarsi dai condizionamenti sociali, e come sostituzione a una progettualità.

La centralità delle emozioni nel proprio orientamento sostituisce l'assunzione di valori di riferimento. L'affinità emotiva può prendere il sopravvento nelle scelte, optando per un approccio alla realtà scevro di discernimento razionale.

Il giovane d'oggi **vive ai margini della società ufficiale**. È dentro il sistema senza una vera identificazione – partecipazione. La sua è una presenza – assenza, nella società senza la voglia di dare il proprio contributo.

In una società eticamente neutra i giovani **si costruiscono un proprio codice etico** senza riferimento a modelli predefiniti. At-

NORMALITA' O FOLLIA

Le vecchie categorie sono stereotipi che non valgono più. Abbiamo di fronte una generazione completamente "nuova". Noi eravamo cresciuti rispettando i ritmi dell'infanzia, che la tv ha violato. Noi avevamo sempre qualcuno accanto a noi in casa. Questi ragazzi tornano da scuola, si aprono la porta da soli e accendono, come unica compagna, la tv. I ragazzi non pensano al futuro. Vivono nell'oggi, anzi nell'istante, e' istante per istante. Perché nessuno ha dato loro l'idea che siamo al mondo per costruire qualcosa. Gli si comprano tante cose, perché è più facile, o perché nemmeno i genitori hanno altro da dare. Li riempiamo di telefonini, loro ci giocano, e intanto si intristiscono. Il problema è la solitudine di molti adolescenti, cui si accompagnano depressione e a volte idee di suicidio. Sono ragazzi cui nessuno ha comunicato un senso della vita, nessuno ha detto: *siamo qui per uno scopo, per costruire qualcosa*. A questi ragazzi manca il coraggio di sognare, e di sognare alla grande.

Don Mazzi, da una intervista di Marina Corradi in *Avvenire* 5.5.'02.



NOI PROF

La verità è che i ragazzi sono naturalmente dei provocatori, lo sono sempre stati, anch'io lo ero. Usare le punizioni e i sette in condotta come metodo di pacificazione non ha alcun senso. I ragazzi non vogliono restare buoni e fermi come otri da riempire, hanno bisogno di accendere nella loro coscienza uno scontro tra le forze in campo: hanno davanti agli occhi un mondo modellato da adulti che giocano in borsa, che non leggono una riga..., però ipocritamente pretendono che i loro figli siano colti e sensibili. L'altra faccia della luna sono quegli insegnanti che passano la mattina con loro, uomini e donne vestiti maluccio, con pochi soldi, la macchina vecchia, che parlano di un'altra vita, di altri valori. Quegli uomini e quelle donne non devono scoraggiarsi, perché le loro parole, se pronunciate con convinzione, se sono davvero le parole sincere della propria vita, comunque arrivano, sono semi che segretamente attecchiscono. Ho visto studenti ridere in faccia agli insegnanti, ma li ho visti anche piangere come vitelli ai funerali di un vecchio professore che fino alla fine veniva a scuola in autobus".

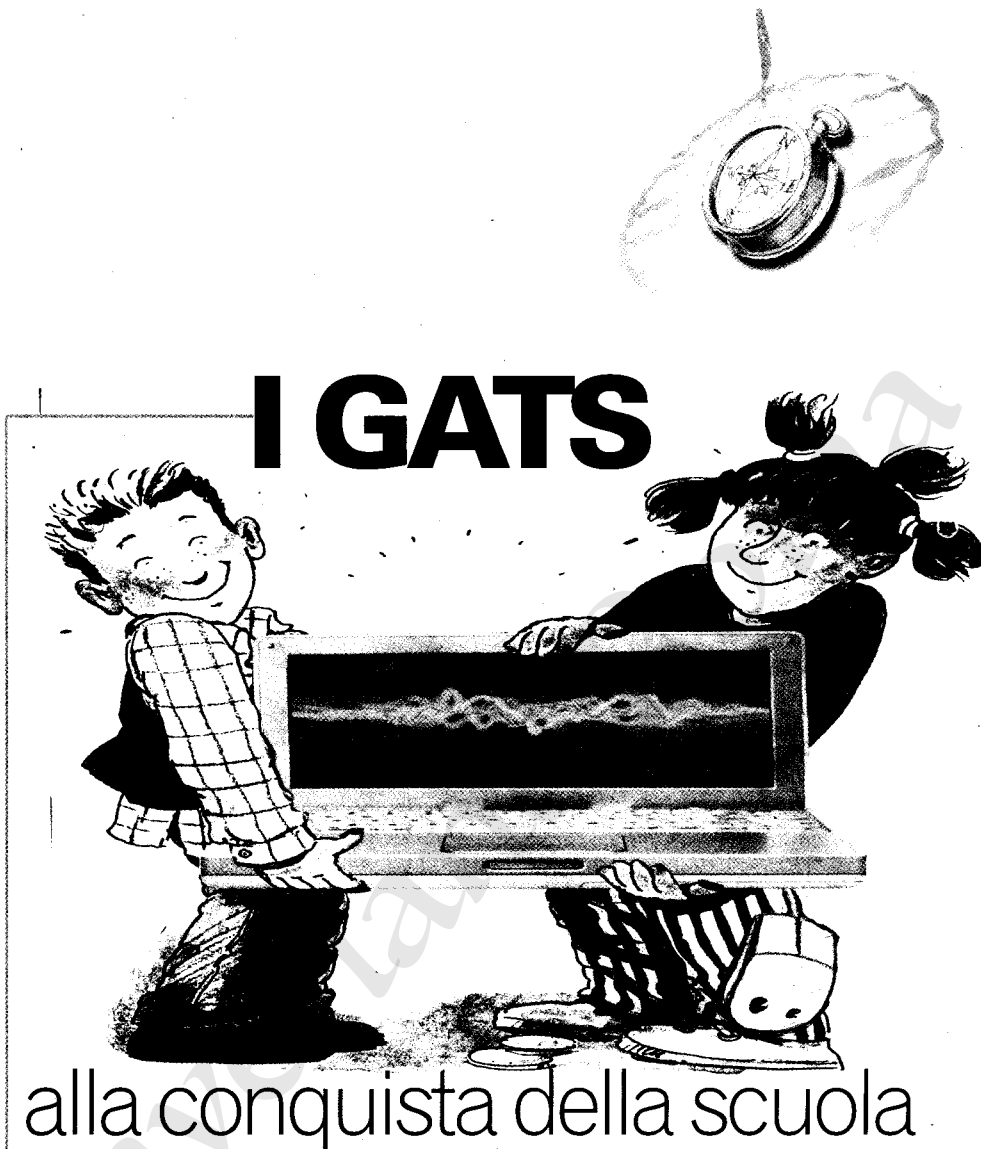
Marco Lodoli, da La Repubblica, 23.1.'01

tribuiscono valore a ciò che sperimentano, dando priorità all'autenticità, all'integrità di se stessi, al bene proprio e degli altri.

La cultura del "volto" dell'altro

A noi educatori e genitori resta la responsabilità di prendere atto delle conseguenze negative della presente cultura economica che ci depaupera di autentici incontri interpersonali. Il vero aiuto che possiamo dare alle nuove generazioni è quello di re-inventare strategie per un autentico rapporto intergenerazionale. La persona deve essere liberata dal sistema di mercato in cui non si parla più di soggetti, ma di utenti, di forza lavorativa/risorsa produttiva, di audience televisiva... Spetta a noi educatori riscoprire che la felicità non sta nell'uso e nell'accumulo di cose, ma nell'incontro autentico interpersonale.

La speranza di futuro per le nuove generazioni nascerà dalla creazione di una controcultura che liberandosi dalla cultura del mercato - basato sulla competizione e il consumo dell'utile -, respiri l'incontro con l'altro come "volto" nella sua nudità di persona, e non di accumulatore di denaro, di cose e di prestigio. ■



Lettera aperta al direttore dell'Unesco.

"Signor Direttore generale, gli stati firmatari (per la gran parte anche membri del Consiglio generale dell'UNESCO) che nel 1994 hanno aderito all'Organizzazione mondiale del commercio (WTO) adottando gli accordi di Marrakech, hanno sottoscritto nella stessa occasione l'Accordo generale sul commercio dei servizi (GATS - General Agreement on Trade in Services). Ora, questo accordo costituisce la più grave minaccia con la quale l'UNESCO si sia mai confrontata".

di CARLO BARONCELLI

Questo l'incipit della *Lettera aperta al Direttore generale dell'UNESCO*, apparsa il 20 settembre 2000 su *L'Humanité* e sottoscritta da Associazioni quali l'Association internationale des juristes démocrates, Via Campesina, Confédération paysanne, Oxfam, e da personalità quali Pierre Bourdieu, Noam Chomsky, Edward Said, Vandana Shiva...

Ma cosa sono questi GATS?

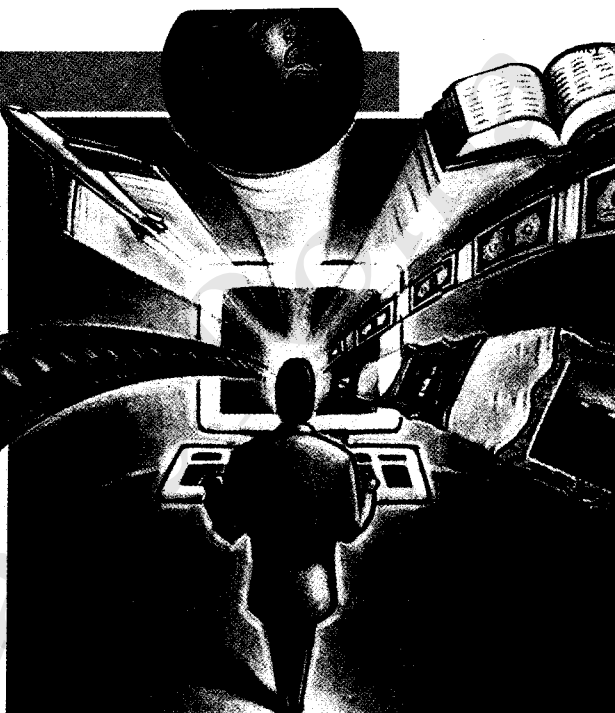
Come si legge in un documento "pubblicitario" della WTO, "i GATS sono tra gli accordi più importanti della *World Trade Organization* (in sigla WTO - Organizzazione Mondiale del Commercio). L'accordo, operativo dal gennaio 1995, è il primo e unico insieme di regole multilaterali che si occupano del commercio internazionale dei servizi". L'obiettivo sbandierato è quello di "promuovere la crescita economica di tutti i partner commerciali e la crescita dei paesi in via di sviluppo". Sotto questa vulgata si cela, come si leg-

L'ORA DI "PUBBLICITA". IL CASO CHANNEL ONE

Channel One è una impresa fondata nel 1989 dalla Whittle Communication e controllata finanziariamente da Primedia. La sua sede è a New York ma gli show televisivi che produce sono girati a Hollywood. Il suo obiettivo principale è quello di "piazzare" letteralmente messaggi pubblicitari nelle classi. La strategia è semplice: Channel One mette a disposizione delle scuole che ne fanno richiesta una rete televisiva, completa di antenna satellitare (che, ovviamente, può captare solo il segnale di Channel One), videoregistratori e un televisore 19 pollici per ogni classe. Via satellite alla scuola arriva ogni giorno uno show farcito di pubblicità della durata di 12-13 minuti chiamato *Channel One News* più un certo numero di documentari privi di spot commerciali. Il

tutto è chiamato il *Classroom Channel*. Il pacchetto è indirizzato a studenti dagli 11 ai 18 anni. La scuola che sottoscrive il contratto (che è triennale e si rinnova automaticamente) si impegna a trasmettere pressoché quotidianamente (almeno per il 90% dei giorni di scuola) in almeno l'80% delle classi, le *Channel One News*. Nello stato dell'Alabama, ad esempio, ciò significa che un'ora alla settimana, pari a 31 ore del monte ore annuale (una settimana all'anno), viene sottratta alla didattica al fine di prendere visione di messaggi pubblicitari.

Per ulteriori informazioni e approfondimenti visitare il sito <http://www.obligation.org/>



ge nella Lettera aperta citata, l'intenzione di "imporre a tutti i 137 membri della WTO l'apertura alle leggi del libero scambio di tutti i servizi. Cosa che implica, a rigor di termini, la scomparsa della nozione di servizio pubblico, la distruzione di tutte le forme di diversità, la negazione di diritti fondamentali". I servizi che ricadono all'interno dei GATS sono suddivisi in ben 160 settori (dall'architettura all'urbanistica, passando per lavori pubblici, ricerca e sviluppo, rimozione di rifiuti, protezione del paesaggio, editoria, servizi ricreativi e culturali, biblioteche e musei, salute umana e animale...) classificati in 11 sottogruppi. Praticamente possiamo trovarci l'intero campo delle attività umane (con l'eccezione della polizia e della giustizia), compreso, ovviamente, l'educazione. È vero che gli accordi contengono una clausola secondo la quale le regole dei GATS non si applicano ai servizi forniti nel quadro dell'esercizio dell'autorità dello Stato, ma questi servizi, per rimanere fuori dall'ombrello GATS, devono dimostrare di non avere nessuna base commerciale e di non trovarsi in regime di concorrenza. Poiché praticamente in nessun paese, l'educazione è monopolio completo dello Stato, ciò significa che questa rientra a

pieno titolo fra i servizi contemplati dagli accordi e che deve sottomettersi al triplice verbo "liberalizzazione-deregolamentazione-privatizzazione". Per i fautori del libero mercato, anche per il mondo della scuola e dell'educazione varrebbe la legge della domanda e dell'offerta.

Minacce molto reali

Il politologo Raoul Marc Jennar, ricercatore presso Oxfam-Solidarité (Belgio), individua sei ragioni per sospettare delle precise e reali minacce all'educazione². Fra queste, il fatto che, fin dal 1998, l'educazione è trattata, nei documenti di lavoro della WTO, come un mercato suddiviso in cinque settori (insegnamento primario, insegnamento secondario, insegnamento superiore, insegnamento agli adulti, altri servizi); la crescente tendenza alla commercializzazione dell'istruzione oramai evidente da una decina d'anni; la diminuzione di fatto del controllo che i paesi industrializzati, al momento della firma degli accordi, avevano dichiarato di voler mantenere sul settore educativo.

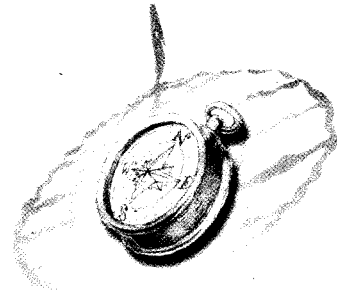
Lezioni dagli USA

Da oltre un decennio i cittadini statunitensi sono stati bombardati dalla seguente ar-

gomentazione relativa al mondo della scuola: i burocrati del sistema scolastico, impegnati a preservare il loro monopolio, hanno reso impossibile ogni riforma, rifiutandosi di aprire il mondo della scuola alla competizione. Questo sistema, continuano i sostenitori del libero mercato, penalizzerebbe in particolar modo gli studenti più poveri. Alla base di questo ragionamento troviamo l'idea che giustizia sociale e mercato siano inevitabilmente intrecciate: la libertà di scelta è alla base della libertà democratica, senza possibilità di scelta non può esserci alcuna libertà (No choice – No freedom). Questa enfasi sulla deregolamentazione, tende ad occultare il fatto che non già la "competizione", bensì il "controllo" risulta essere la chiave del "libero" mercato.

Siete tutti "Human Capital"

La funzione democratica della scuola – affermano i sostenitori del libero mercato – non è quella di distribuire l'educazione in modo più equo ma quella di fornire un ampio spettro di opportunità educative in modo che ciascuno, applicandosi con dedizione, possa trarne profitto. L'attuale situazione di "monopolio" statale impedirebbe il dispiegarsi di questo vantaggio



di possibilità, che renderebbe le nostre società più eque e democratiche secondo la catena lineare di implicazioni:

Dunque: Miglior educazione → miglior economia → miglior democrazia

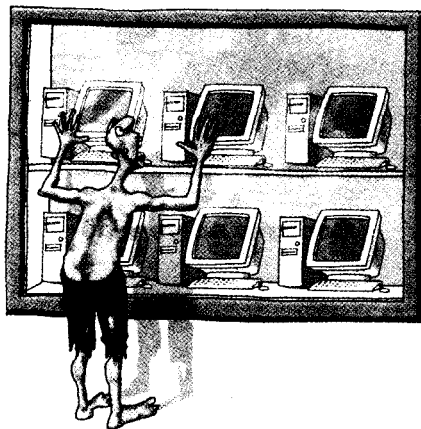
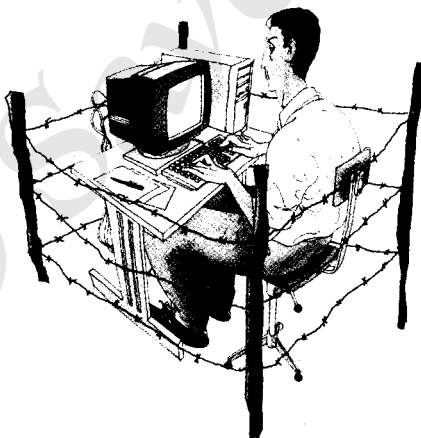
La logica sulla quale si basa questo ragionamento è la seguente: (a) ci sono stanze vuote, là in alto; (b) investire nel potenziamento delle proprie abilità è la via maestra per arrivarci.

Queste sono le fondamenta della logica del "capitale umano". In altre parole, tutti siamo potenziale materia prima al servizio dell'economia. Meglio, tutti siamo chiamati a diventare imprenditori/investitori della nostra formazione e invitati a metterci sul mercato. I migliori verranno prescelti per raggiungere le stanze "là in alto", gli altri non disperino, lavorando sodo potranno farcela anche loro! Le opportunità sono lì ad attenderli.

Formati alla flessibilità

Già nel 1994, nel Rapporto della Tavola rotonda europea degli industriali *Education for Europeans. Towards the Learning Society*, viene lanciato un grido d'allarme. Si tratta della tesi dell'*educational gap*: ci sarebbe uno scarto fra l'educazione ricevuta e quella richiesta dal mondo del lavoro. L'economia avanza, la società avanza, la scuola non riesce a stare al passo e i curricula non hanno risposto tempestivamente alla "rivoluzione informatica". La pressante richiesta è che il concetto obsoleto di *life-long employment* ceda il passo al più aggiornato *life-long education* (e propongono l'idea della *Education Chain*, la catena educativa che accompagni l'individuo per tutto l'arco della vita, *from cradle to grave*). L'industria deve muoversi velocemente per rimanere competitiva. I lavoratori devono, da una parte, adeguarsi a questa necessità facendosi "flessibili" e "mobili", e, dall'altra – data la (supposta) crescente richiesta di posti di lavoro ad alto profilo – rinnovare le proprie abilità e competenze, pena la disoccupazione. Scuola e lavoro sono ancora troppo rigidi per le esigenze dell'industria: investite nelle vostre competenze o rimarrete disoccupati! A questo punto, due interessanti domande sorgono

spontanee: 1) "ma quanti posti ci sono là in alto?" e 2) "l'acquisizione di più nuove e complesse abilità è effettivamente la strada maestra per conquistarsi un posto in paradiso?" Le risposte rischiano di far vacillare l'intero immaginario che ci viene insistentemente presentato. In effetti, l'arrivo sul mercato di molti individui con alte abilità non determina un aumento dei posti appetibili ai piani alti. Anzi, questi ultimi sono relativamente pochi e man mano che si alzano i livelli di competenza raggiunti, le richieste si fanno sempre più raffinate, rendendo sempre più difficile il raggiungimento della meta. Una popolazione più "formata" non comporta un aumento dei posti di lavoro a più alta remunerazione. È vero che con l'espandersi dell'informatica sono cresciuti in modo esponenziale i posti di lavoro che richiedono raffinate competenze, ma non dobbiamo confondere il tasso di crescita con i valori assoluti. Inoltre, alla richiesta di un ristretto manipolo di inge-



gnieri informatici e creatori di software, fa riscontro la necessità di una crescente schiera di persone che sappiano solo schiacciare qualche tasto e interpretare interfacce sempre più *friendly*. Abbondano casi di persone che si accontentano di svolgere lavori "flessibili" ben al di sotto del loro profilo formativo.

Cui prodest?

L'argomento del "capitale umano" è quindi bello sulla carta ma sembra non funzionare nella realtà.

Allora, tutta questa enfasi sulla competitività delle scuole, sull'apertura al mercato del mondo dell'educazione, sulla privatizzazione...? Chi ne saranno i veri beneficiari? Gli studenti? Gli insegnanti? I genitori? È molto probabile, conclude Cookson, che il mercato dell'educazione produrrà profitti sì, ma distribuiti in modo largamente iniquo. E già assistiamo alla nascita anche in Europa, delle prime scuole e università "di marca". Scuole "Coca Cola" che competono con scuole "Pepsi", Nike vs. Adidas... Negli Usa "Channel One" finanzia generosamente scuole bisognose di fondi e attrezzature (video, telecamere, impianti satellitari) richiedendo in cambio che gli studenti seguano quotidianamente le *Channel One News*, infarcite di spot pubblicitari, per trenta secondi dei quali gli inserzionisti sborsano circa 200.000 dollari (vedi la scheda in queste pagine). Da questa parte dell'Oceano, nell'Inghilterra di Blair, grazie alla *Private financing initiative*, un'impresa che costruisca o ristrutturi una nuova scuola ne ottiene la gestione per 30-35 anni, durante i quali "avrà campo libero sui salari degli insegnanti, sulla loro assunzione e licenziamento, ma anche e soprattutto sul trarre profitto dai beni della scuola", ad esempio decidendo di costruire su eventuali terreni di proprietà della scuola, centri commerciali, multisale, condomini. E a livello globale, assistiamo alla nascita di "vere e proprie multinazionali che stanno all'istruzione come Ford o General Motors stanno all'auto" e che stanno premendo per entrare nel mercato europeo. Non c'è che dire: *il mondo dell'educazione sembra proprio essere un buon affare!* Parola di Wall Street. ■



E' l'ora delle religioni! ...dopo il 19 aprile

Il giorno 19 aprile u.s. si è svolto a Brescia il primo convegno nazionale, organizzato dalla rivista Cem Mondialità, sul tema delle religioni a scuola. Al convegno hanno partecipato circa duecento formatori prevalentemente insegnanti di varie discipline e di vari ordini di scuola.

a cura di LUCREZIA PEDRALI e BRUNETTO SALVARANI

L'obiettivo del Convegno, che era quello di ragionare con esperti e studiosi sulla necessità di riportare dentro la scuola un percorso di formazione culturale religiosa per tutti, è stato centrato: alla fine dei lavori si è giunti alla idea condivisa che "È l'ora delle religioni?" dovesse diventare "È l'ora delle religioni!". Quindi la domanda dovesse legittimamente tradursi in una affermazione. I lavori del convegno si sono articolati attraverso un percorso di riflessione condotto intorno ai temi della laicità e della confessionalità, del valore culturale delle religioni e della sfida educativa portata dalla pluralità delle fedi dentro la scuola. Si è sottolineato il bisogno di conoscenza degli alfabeti delle religioni a cominciare dal cristianesimo con attenzione al dialogo da attuare attraverso la conoscenza delle altre tradizioni religiose e si sono esplorate esperienze in Italia e nel mondo rispetto a questo tema. A conclusione del Convegno, è stato proposto come ancora strumento di lavoro, un percorso con cinque sentieri. Lo riportiamo qui sotto.



Cinque sentieri verso "l'ora delle religioni"

1. In una fase storica contrassegnata dal protagonismo e dal pluralismo delle etnie, delle culture e delle religioni, la scuola e le istituzioni educative debbono farsi carico di una puntuale informazione sulle differenti identità che convivono all'interno della nostra comunità civile. Si tratta di un intervento educativo assolutamente indispensabile per comprendere i processi culturali, sociali e politici in atto su scala addirittura planetaria.

2. Va sottolineato adeguatamente, in questa direzione, lo straordinario intreccio di saperi che oggi sono protagonisti della scuola (letteratura, arte, scienze, filosofia, musica, ecc.) col religioso e con le religioni: un intreccio che per ora un perverso combinato di laicismo e di clericalismo hanno contribuito a sottovalutare e a non tenere in considerazione, con gli effetti di "analfabetismo religioso" che purtroppo abitualmente constatiamo.

3. Occorre perciò un impegno serio da parte delle istituzioni preposte, delle università e degli enti locali, per offrire una formazione sul religioso permanente e qualificata ai docenti delle diverse materie.

4. Dobbiamo rilanciare per il curriculum scolastico e la formazione dei docenti, come un vero e proprio impegno civile, lo studio della Bibbia quale "grande codice" della cultura occidentale, punto di riferimento essenziale - nelle sue diverse interpretazioni e letture - per cogliere la storia della letteratura, dell'arte, della musica, delle scienze, e così via.

5. È necessario, infine, puntare ad un insegnamento a-confessionale delle religioni nella scuola pubblica, curricolare, obbligatorio e quindi non alternativo all'insegnamento concordatario della religione cattolica: un'"Ora delle religioni" attorno alla quale avviare un dibattito senza ideologie né timori preconcetti. Si tratta di un imperativo ormai non più eludibile, per una società moderna, plurale, europea e planetaria. (Brunetto Salvarani)



L'ora di religione in Brasile

di ARNALDO DE VIDI

Il Brasile può aiutare l'Italia nella riflessione sull'insegnamento della religione a scuola. Si tenga presente che il Brasile si autodefinisce "o país mais católico do mundo" (il Paese più cattolico del mondo), un po' come l'Italia. Inoltre ha conosciuto una fase di insegnamento della religione simile all'IRC (con differenze che diremo). Il Brasile ha registrato nelle ultime decadi la crescita dei non cattolici, soprattutto di "crentes" (fedeli delle chiese autonome evangeliche): oggi il numero dei non cattolici - di solito praticanti - è uguale al numero dei cattolici praticanti. Soprattutto diciamo che l'insegnamento della religione a scuola ha visto in Brasile una bella evoluzione, fino all'assetto attuale molto coraggioso. Vediamo l'evoluzione in tre recenti legislazioni sul tema.

I. Legge del 1961: Direttive e Basi dell'Educazione (LDB).

Art. 97: L'insegnamento religioso costituisce una disciplina all'interno dell'orario normale delle scuole ufficiali; l'iscrizione al corso di religione è facoltativa e l'insegnamento sarà offerto senza oneri per le casse dello stato, secondo la confessione religiosa dell'alunno, dichiarata da lui stesso, se maggiorenne, o dal suo rappresentante legale o tutore.

§1. La formazione della classe per l'insegnamento religioso non dipende da un numero minimo di alunni.

§2. L'albo dei docenti di religione è stabilito dalla rispettiva autorità religiosa.

A commento possiamo rilevare alcuni elementi.

a. La non obbligatorietà dell'ora di religione: in occasione delle iscrizioni l'alunno o/e i genitori decidono sulla partecipazione o meno all'ora di religione e definiscono in quale "fede". Da parte sua, anche l'insegnante dichiara la sua disponibilità o meno a insegnare tale disciplina.

b. L'insegnamento religioso rientra nella lista delle materie scolastiche e den-



tro l'orario di lezione. Non si fa però alcun accenno all'insegnamento alternativo per coloro che non frequentano l'ora di religione, i quali dovrebbero oziaire (ciò crea anche un problema quando si contano le ore di frequenza: perciò le ore di religione vengono escluse dal computo del numero minimo delle ore richieste).

c. Gli insegnanti di religione non sono contemplati come "insegnanti stipendiati dallo Stato": sono quindi retribuiti

dall'ente religioso, o insegnano in regime di volontariato. Essi sono anche preparati e/o autorizzati dall'autorità religiosa corrispondente.

d. Essendo "facoltativo", l'insegnamento della religione era interpretato da educatori di linea positivista come un insegnamento superfluo (e di fatto esso era venuto decrescendo paurosamente); dagli enti religiosi era invece considerato un'opportunità: le porte della scuola pubblica erano aperte alla trasmissione dei vari "credo" nell'orario normale, alla sola condizione che fosse rispettata la libertà religiosa degli alunni. Le due interpretazioni opposte avevano in comune l'idea che l'educazione deve trasmettere all'educando valori e abilità del gruppo sociale a cui appartiene: in questo caso, lo stato laico o le istituzioni religiose.

A non ritenersi soddisfatti erano i genitori. Quando in vista della nuova Costituzione (1988) c'è stata una consultazione popolare, il popolo chiese, con centinaia di migliaia di firme, che l'insegnamento della religione a scuola fosse rinnovato come concetto, pratica, natura e metodologia. Dopo otto anni di lavoro, è stata varata una nuova LDB.

II. Nuova Legge: Direttive e Basi dell'Educazione del 1996

Art. 33: "L'insegnamento della religione, di iscrizione facoltativa, costituisce disciplina nell'orario normale delle scuole pubbliche di base, e sarà offerto, senza oneri per le casse dello Stato, in conformità alle preferenze manifestate dagli alunni o da loro responsabili, in carattere:

1. confessionale, d'accordo con l'opzione religiosa dell'alunno o del suo responsabile, offerto da docenti o formatori religiosi preparati e "referenziati" dalle rispettive chiese o enti religiosi;
2. interconfessionale, come risultato da accordi tra i diversi enti religiosi, che assumeranno la responsabilità anche per l'elaborazione del rispettivo programma".

Questa è una legge "ornitorinco", equivoca e non traducibile nella realtà. Come mettere insieme un insegnamento confessionale e uno interconfessionale? E come può la scuola offrire qualcosa agli alunni senza che lo Stato se ne assuma l'onere?

Come può la scuola accettare insegnanti imposti dalle chiese e programmi contentutistici decisi dalle chiese, proprio mentre si vuole che ci sia una seria proposta formativa completa e strutturata? Senza parlare dell'impossibilità, nella pratica,



di un insegnamento confessionale, con le decine di chiese e religioni presenti. Com'era da aspettarselo, la legge del '96 ha avuto vita breve. Ci sono state proposte di modifica, in regime di urgenza istituzionale (con scadenza di 45 giorni) e finalmente un salto di qualità.

III. Legge 9.475 del 22 Luglio 1997.

Art. 33: "L'insegnamento religioso, di iscrizione facoltativa, è parte integrante della formazione di base del cittadino e costituisce materia/disciplina nell'orario normale di scuola, nel rispetto garantito alla diversità culturale e religiosa del Brasile, e con il divieto di qualsiasi forma di proselitismo. §1. Le istituzioni scolastiche regolamenteranno i procedimenti per la definizione dei contenuti dell'insegnamento religioso e stabiliranno le norme per l'abilitazione e ammissione dei docenti.

§2. Le istituzioni scolastiche dovranno consultare il tavolo composto dalle differenti denominazioni religiose per la definizione dei contenuti dell'insegnamento religioso".

Delle leggi anteriori qui è rimasto solo l'inciso *iscrizione facoltativa*, si tratta di un inciso spurio perché, affermando che l'insegnamento religioso è "parte integrante della formazione di base del cittadino", come può essere facoltativo? Per il resto c'è una rivoluzione. Trattandosi di un diritto-dovere dello Stato garantire tale insegnamento, deve lo Stato affrontare l'o-

nere dello stipendio degli insegnanti: per la prima volta in Brasile si parla di insegnanti di religione equiparati ai colleghi. Punto centrale diventa la preparazione e abilitazione degli insegnanti. Non sono più gli enti religiosi a gestire questa parte, ma



lo Stato con le "istituzioni formative" competenti, nel caso specifico le università (il corso completo prevede 2.460 ore!). L'insegnante di religione può persino (caso limite) essere un non-credente, se è onesto, rispettoso, ricercatore e competente. Alle chiese e agli altri enti religiosi è chiesto di costituire un tavolo per la consultazione (senza potere di deliberazione) sui contenuti dell'insegnamento religioso. La legge 9.475 corregge distorsioni storiche, come l'indottrinamento religioso o confessionalismo, senza cadere in teorie di insegnamento di una o più religioni, o di mera fenomenologia religiosa. Tale insegnamento non confessionale "aggrega" invece che disgregare; è tollerante invece che intollerante; diventa la chiave per capire tutta la missione dell'educazione, orientata a trovare il giusto modo di vedere il mondo e di posizionarsi eticamente come persone e come comunità.

Obiettivo dell'ora di religione è la ricerca del senso della vita, che fornisce criteri e sicurezza nell'esercizio responsabile di valori universali, base della cittadinanza, e che precede qualsiasi opzione per l'una o l'altra religione. Si tratta di riportare all'alunno l'opportunità di scoprire il senso più profondo dell'esistenza, oltre a norme di condotta: scoprire la trascendenza nella sua esistenza che gli conferisce un'impronta per la costruzione di una società più giusta, centrata sulla solidarietà e sulla difesa e promozione della vita. ■



Calcio: febbre mondiale

Il calcio unisce o divide? Sicuramente "comunica": a giugno 2002, in 20 stadi di Corea del Sud e Giappone, 64 partite fra 32 squadre da tutto il mondo tengono incollati davanti agli schermi dei televisori o in ascolto radiofonico milioni di persone.



Contraddizioni

Secondo la **FIFA (Federazione Internazionale delle Associazioni Calcistiche)**, oltre 240 milioni di persone giocano regolarmente a calcio nel mondo: danno vita a un milione e mezzo di squadre distribuite in 300.000 club. Cifre relativamente modeste(!) se pensiamo che la maggior parte delle persone giocano in campionati non affiliati alla FIFA o a carattere amatoriale e informale. Il calcio è nato come un gioco, ma si è trasformato in primo luogo in spettacolo: quante persone sentiamo affermare il lunedì "abbiamo giocato" e ciò che veramente intendono dire è che hanno seguito attraverso la televisione la partita della propria squadra?

È uno sport e come tale dovrebbe trarre linfa dalle sue regole, ma quante volte sono state riviste o "interpretate" allegramente, che si tratti di terminare incontri in parità con monetine, *golden goal* o rigori, oppure di validare passaporti, tesserini o controlli sul doping o ancora di eleggere i vertici delle varie federazioni, a cominciare dalle liti infinite in seno a quella mondiale, la Fifa? Se ai mondiali si va per amor di patria, non stonano i premi da centinaia di migliaia di euro? È lo sport dei guadagni e degli acqui-

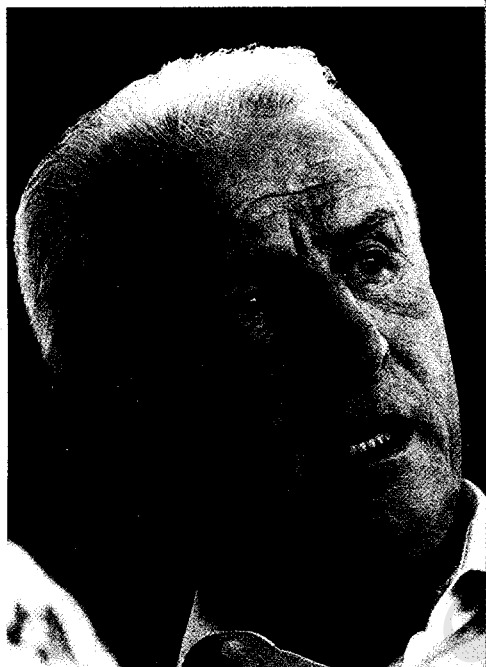
sti di giocatori milionari (in euro!); ma lontani dalle luci dei riflettori, quante migliaia di bambini sacrificano la propria infanzia per cucire palloni da calcio?

Sponsor

Racconta lo scrittore dell'Uruguay **Eduardo Galeano** in *Splendori e miserie del gioco del calcio* (Sperling&Kupfer Editori, Milano '97): "A metà degli anni Cinquanta, il Peñarol firmò il primo contratto per esporre la pubblicità sulle maglie. Dieci giocatori apparvero in campo con il nome di una azienda sul petto. Obdulio Varela (l'eroe della vittoria sul Brasile ai mondiali del 1950, ndr.), invece, giocò con la maglia di sempre e spiegò: 'Prima a noi neri ci trascinavano con un anello al naso. Ma quel tempo è finito (...). Alla fine del primo semestre del 1992, l'azienda ita-

Delle persone che giocano a calcio oltre 20 milioni sono donne e a Novembre 1991 si sono tenuti in Cina i primi mondiali di calcio femminili (vinti dagli Stati Uniti, come quelli del 1999, mentre nel 1995 sono andati alla Norvegia). I prossimi saranno negli USA dal 27 ottobre al 9 novembre.

liana Motta tirò fuori i conti: il suo marchio, che i giocatori del Milan ostentavano allora sul petto, era stato visto 2250 volte nelle fotografie dei giornali ed era apparso in primo piano per sei ore nelle varie televisioni. La Motta aveva pagato al Milan quasi sei miliardi di lire, ma le



sue vendite di panettoni ed altri prodotti dolciari erano aumentate di circa ventidue miliardi nello stesso periodo". Se oggi le varie ditte come Nike, Adidas, Reebok si preoccupano di incoraggiare misure contro lo sfruttamento minorile o McDonalds di garantire il cibo dei suoi prodotti è soprattutto perché, là dove le persone si mobilitano contro le violazioni dei diritti dell'infanzia e dei lavoratori, rischiano seriamente di veder compromessa la propria immagine a scapito dei potenziali profitti, proprio in concomitanza con gli eventi sportivi di maggior copertura mediatica internazionale. Il numero totale di spettatori tv per i 64 incontri dell'ultimo mondiale (Francia 1998) furono 33 miliardi. Ovviamente gli sponsor hanno in mente anche gli incontri di qualificazione ed altri eventi Fifa e con quattordici di loro la federazione internazionale ha un accordo come "sponsor ufficiali" dei Mondiali 2002.

LA FACCIA SCURA DEL PALLONE



Lavoro minorile

In Asia, per cucire i palloni da calcio, migliaia di bambini dai 5 ai 15 anni lavorano anche 14 ore al giorno, in condizioni di schiavitù, con gravi rischi per la salute e spesso per la loro vita. Quest'anno la Campagna Global March Against Child Labour (Marcia Globale contro il lavoro minorile), coordinata in Italia da Mani Tese chiede alla Fifa che si impegni maggiormente contro lo

sfruttamento dei bambini e per garantire salari adeguati agli adulti, controllando effettivamente i meccanismi di produzione dei fornitori di articoli sportivi con marchio Fifa.

Rapporto: La faccia scura del pallone

Il rapporto può essere letto su Internet consultando il sito di Mani Tese o della Global March against Child Labour. Esamina da vicino lo sfruttamento del lavoro infantile e le condizioni di lavoro nell'industria sportiva nel Punjab, India, descrivendo alcune iniziative intraprese a livello nazionale e internazionale per cercare di trovare una soluzione a questi problemi. In India le principali iniziative sono della Coalizione Sudasiatica sulla Servitù Infantile (SACCS) e della Fondazione Indiana degli Articoli Sportivi (SGFI).

A livello internazionale la Federazione Mondiale dell'Industria degli Articoli Sportivi (WFSGI), la Fifa e la sua organizzazione preposta al rilascio di licenze ISL (Sport e Tempo Libero Internazionale), la Confederazione Internazionale dei liberi Sindacati (ICFTU) così come le principali società di articoli sportivi svolgono un ruolo importante. L'Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO) e l'UNICEF sono gli altri maggiori protagonisti nel campo dei diritti dell'infanzia e dei lavoratori.

Storia di bambini e palloni (India)

Nel 1995 apparvero nei giornali i primi rapporti sull'uso diffuso di lavoro minorile e di sfruttamento di adulti nell'industria calcistica di Sialkot, Pakistan. Qualche anno dopo si scoprì che lo stesso problema esisteva anche in India che, dopo il Pakistan, è il secondo maggior esportatore di palloni da calcio e altri palloni gonfiabili.

Dal momento in cui il problema fu sottolineato dai media e dalle ONG, specialmente in vista dei Campionati Europei di calcio del 1996, non solo organizzazioni nazionali in Pakistan e India, ma anche varie organizzazioni internazionali sono



state coinvolte da vicino nella questione. Spiccano tra di esse la WFSGI, la ICFTU, la ILO e la FIFA.

Anche le principali società sportive come Nike, Adidas, Reebok, Mitre (Regno Unito) e altre cominciarono ad interessarsi particolarmente all'uso di lavoro infantile per la cucitura dei palloni perché – per citare almeno un importante motivo – rischiavano di vedere la loro immagine rovinata. Mentre in Pakistan un programma per eliminare lo sfruttamento del lavoro infantile dall'industria del calcio è stato predisposto sin dal 1997, un programma simile in India, attuato dalla SGFI e finan-

ziato dalla FIFA, è cominciato solo il 1° gennaio 2000. La SACCS è stata la prima ad evidenziare la situazione del lavoro minorile e le inique condizioni di lavoro nell'industria indiana degli articoli sportivi nel 1997. La SACCS ha avviato discussioni con l'industria degli articoli sportivi, che si sono interrotte quando l'organizzazione britannica Christian Aid ha pubblicato un rapporto con l'aiuto della SACCS, nel quale si stimava che nell'industria degli articoli sportivi lavoravano dai 25000 ai 30000 bambini. I fabbricanti si sono fermamente opposti a queste cifre, dando il via alla SGFI senza la cooperazione della SACCS. Il rapporto di Christian Aid ha tuttavia stimolato una ricerca indipendente avviata da ILO-IPEC e FICCI (un'asso-

ciazione nazionale di datori di lavoro). La ricerca è stata condotta dall'**Istituto Nazionale per il Lavoro (NLI)** V. V. Giri. La sua relazione, "Lavoro infantile nell'industria degli articoli sportivi; Jalandhar, Uno studio sul campo" (in seguito "rapporto NLI"), è giunta alla conclusione che circa 10000 bambini cuciono palloni nel distretto di Jalandhar. Altre aree di produzione non erano incluse. Il rapporto, pubblicato nel settembre 1998, fornisce altresì ricche informazioni sulle condizioni socio-economiche dei cucitori. È pertanto la fonte principale della seguente descrizione di queste condizioni.



Condizioni dei cucitori di palloni

Quella dei cucitori di palloni è un'industria a carattere prettamente domestico nella quale le società di manifattura ed esportazione producono i "riquadri" dei palloni nelle loro fabbriche e noleggiavano impresari che fungono da intermediari tra loro ed i cucitori di palloni. Quasi la metà dei cucitori vive sotto la soglia di povertà e quattro nuclei familiari su dieci sono capeggiati da adulti analfabeti. Circa il 90% dei nuclei familiari appartengono ai cosiddetti "intoccabili", o *dalit*, come essi preferiscono chiamarsi. I loro diritti umani sono violati in molti aspetti della vita specialmente quando osano imporsi ed organizzarsi. I *dalit*, insieme ai loro figli, sono le principali vittime del lavoro vincolato e minorile.

Il rapporto NLI stima che il reddito medio giornaliero di un maschio adulto nell'industria degli articoli sportivi è di circa 20 rupie (circa € 0,50), che è quasi un terzo dell'attuale salario minimo di 63 rupie (€ 1,50) al giorno. I cucitori generalmente



Si stima che 10000 bambini lavorino nella produzione di articoli sportivi a Jalandhar e nei dintorni, 1350 dei quali lavorano esclusivamente, mentre il resto lavora e va a scuola. Cuciono palloni bambini dai cinque anni in su. Tra coloro che lavorano full-time il 37% è di età compresa tra cinque e dodici anni e il resto tra tredici e quattordici. Tra coloro che lavorano e vanno a scuola i due terzi hanno tra cinque e dodici anni, a testimonianza del fatto che la maggioranza dei bambini comincia a cucire palloni in tenera età. La combinazione di scuola e lavoro porta i più a rinunciare agli studi attorno ai dieci anni.

L'intensità del lavoro dei bambini-cucitori è elevata. Un bambino di sei anni che lavora full-time impiega mediamente 7,5 ore a cucire palloni, mentre un ragazzo di tredici ne impiega 9. Coloro che studiano e lavorano sopportano un fardello ancora

ziato dalla FIFA, è cominciato solo il 1° gennaio 2000. La SACCS è stata la prima ad evidenziare la situazione del lavoro minorile e le inique condizioni di lavoro nell'industria indiana degli articoli sportivi nel 1997. La SACCS ha avviato discussioni con l'industria degli articoli sportivi, che si sono interrotte quando l'organizzazione britannica Christian Aid ha pubblicato un rapporto con l'aiuto della SACCS, nel quale si stimava che nell'industria degli articoli sportivi lavoravano dai 25000 ai 30000 bambini. I fabbricanti si sono fermamente opposti a queste cifre, dando il via alla SGFI senza la cooperazione della SACCS. Il rapporto di Christian Aid ha tuttavia stimolato una ricerca indipendente avviata da ILO-IPEC e FICCI (un'asso-

maggiore: 9 ore a sei anni e quasi 11 ore a tredici. Un quarto dei full-time lavora di notte contro il 14% degli scuola-lavoro. Quasi la metà dei full-time e poco meno di un terzo degli scuola-lavoro accusa problemi di salute. I malanni più comuni sono dolori articolari e mal di schiena.

Il rapporto NLI sarebbe diventato la base di un'iniziativa di SGFI, WFSGI, Save the Children; mentre ILO-IPEC, il programma sul lavoro infantile dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO). L'ILO-IPEC avrebbe supervisionato il monitoraggio esterno dei luoghi di cucitura e il governo statunitense avrebbe dovuto stanziare 3 milioni di dollari per il sistema di monitoraggio e la riabilitazione dei bambini. I 25 membri-esportatori della SGFI promisero di avviare un sistema di monitoraggio interno sul lavoro minorile e di assicurarsi che i lavoratori guadagnassero almeno il salario minimo ufficiale.

Tuttavia il governo indiano rifiutò di accettare l'ILO-IPEC come supervisore esterno. Inoltre rifiutò i soldi provenienti dagli Stati Uniti per il progetto e, come la maggior parte degli esportatori, non volle che la SACCS facesse parte della nuova iniziativa.

Dopo l'"espulsione" del ILO-IPEC, la SGFI proseguì con un programma per prevenire e riabilitare lo sfruttamento del lavoro minorile nell'industria degli articoli sportivi. La SGFI, sotto la guida di WFSGI, ISL e le maggiori società di articoli sportivi, incaricò la nota società di revisione SGS (**Société Générale de Surveillance**) del monitoraggio esterno dei luoghi di cucitura. La lista di questi posti è fornita dai fabbricanti sulla base del loro monitoraggio interno. Il monitoraggio esterno è ora finanziato dalla FI-FA, mentre i fabbricanti contribuiscono con lo 0,25% dei loro guadagni da esportazioni alla riabilitazione dei bambini.

Nel periodo di due anni la SGFI prevede di concentrare il lavoro di cucitura in **centri** registrati con più di otto lavoratori o **unità** con almeno tre lavoratori. Il risultato dovrebbe essere l'eliminazione del lavoro minorile e l'equità dei salari. Inoltre la SGFI ha dato al **Consiglio Indiano**

dell'Assistenza ai Bambini (ICCW) il compito di portare nelle famiglie indiane la consapevolezza del problema del lavoro infantile. L'ICCW ha incaricato di questo lavoro studentesse di un collegio femminile, coadiuvate da alcune mogli di esportatori.

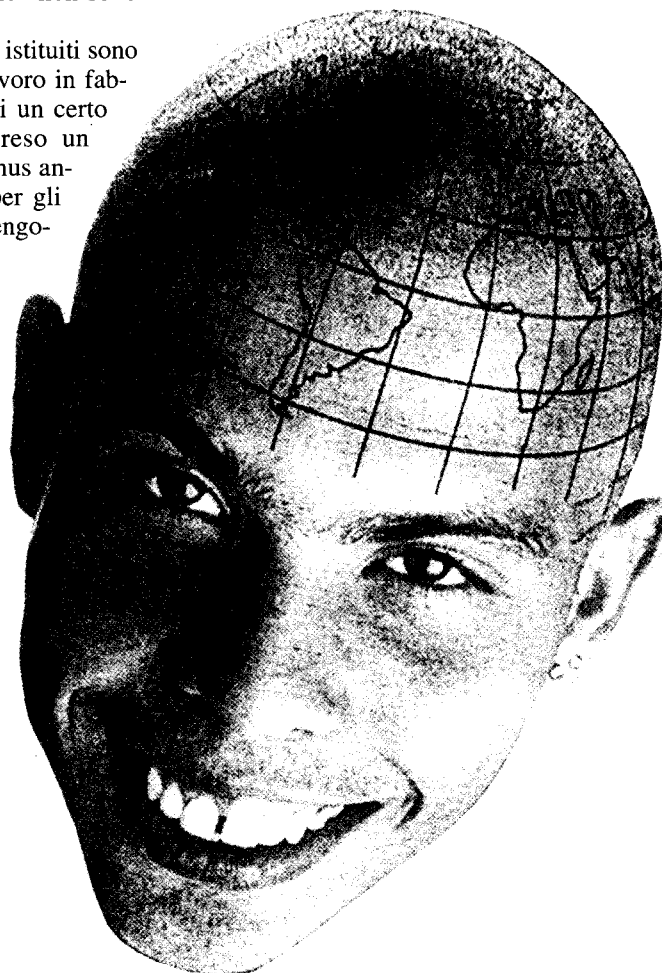
Durante il primo turno di monitoraggio esterno da parte della SGS è stato trovato un solo bambino lavoratore, il che alimenta forti dubbi in Save the Children e UNICEF quanto a se e come avviare un programma.

In sintesi:

- ▶ I cucitori guadagnano cifre molto al di sotto del salario minimo ufficiale, mentre la SGFI continua a smentire.
- ▶ I cucitori non sono né possono organizzarsi in sindacati poiché dipendono dagli impresari per lavorare.
- ▶ Il successo nell'eliminazione del lavoro infantile dipende da un programma effettivo di protezione sociale che si è attualmente inceppato perché "non sono stati trovati bambini".
- ▶ I centri di cucitura appena istituiti sono esentati dalla legge sul lavoro in fabbrica, che dà ai lavoratori un certo numero di diritti, compreso un contratto di lavoro, un bonus annuale, una paga doppia per gli straordinari, che adesso vengono negati.
- ▶ Vi sono prove evidenti che alcuni membri della SGFI occultano parte della loro produzione dal sistema di monitoraggio.

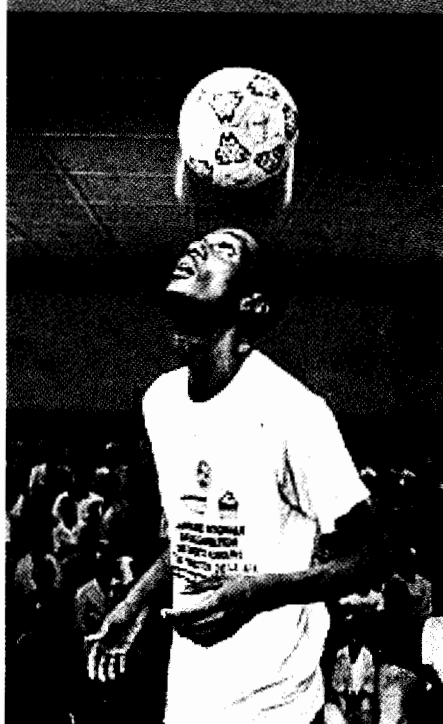
(fonte: Global March against Child Labour)

L'intensità del lavoro dei bambini-cucitori è elevata. Un bambino di sei anni che lavora full-time impiega mediamente 7,5 ore a cucire palloni, mentre un ragazzo di tredici ne impiega 9. Coloro che studiano e lavorano sopportano un fardello ancora maggiore: 9 ore a sei anni e quasi 11 ore a tredici. Un quarto dei full-time lavora di notte contro il 14% degli scuola-lavoro. Quasi la metà dei full-time e poco meno di un terzo degli scuola-lavoro accusa problemi di salute. I malanni più comuni sono dolori articolari e mal di schiena.





SCHEDE



Il 60% della produzione totale di prodotti sportivi da parte di esportatori stabiliti a Jalandhar consiste in palloni gonfiabili di diversi tipi. Tra l'aprile 1998 e l'aprile 1999 l'India ha esportato palloni gonfiabili per un valore di 33,08 milioni di € (125,54 rupie crore) e nel febbraio 2000 questo è ammontato a circa 20,9 milioni di € (7854,76 rupie lakh) di cui il Regno Unito ha importato per un totale di 7,96 milioni di €. Altri importanti paesi importatori europei sono Francia, Germania, Spagna, Italia e Olanda. Queste cifre provengono dal Consiglio di promozione dell'esportazione di prodotti sportivi, Nuova Delhi. Altri importanti importatori di palloni gonfiabili indiani, soprattutto da calcio, sono Australia (98 milioni di rupie) Francia (52 milioni), Sudafrica (51 milioni), Germania (43 milioni), USA (41 milioni), Italia (38 milioni), Nuova Zelanda (24 milioni), Spagna (21 milioni) e Olanda (20 milioni).

Petizione della Global March against Child Labour

Ogni quattro anni, il mondo è spettatore entusiasta dell'evento principale dello sport più popolare del mondo: i **Campionati Mondiali di Calcio**. I Mondiali di Calcio appassiano moltissime persone, e sono un'occasione di festa in tutto il mondo. Però, alle spalle di questo evento, lontani dalle luci dei riflettori, ci sono migliaia di bambini sfruttati che perdono l'infanzia per sempre cucendo palloni. Nel 2002, fai il tifo per la tua squadra ai Mondiali, ma ricordati di tifare anche per i diritti dei bambini! Impegnati nella lotta contro lo sfruttamento infantile dando il tuo appoggio alla Campagna della Global March 2002 - **"Diamo un calcio allo sfruttamento dei bambini!"**

In occasione dei Mondiali di Calcio, la Global March Against Child Labour - e Mani Tese in qualità di coordinatore europeo della Global March - lancia una campagna per dire basta al fenomeno dello sfruttamento dei bambini nella produzione di articoli sportivi, in particolare dei palloni. Molti bambini lavorano 14 ore al giorno, sfruttati, con un salario bassissimo o addirittura senza essere pagati, in condizioni estremamente dannose per la salute. Per soddisfare la domanda del mercato e per aumentare la produzione, molti bambini sono picchiati e minacciati dai datori di lavoro.

Solo in India ed in Pakistan, dove vengono cuciti i palloni, si stima che siano rispettivamente 60 e 19 milioni i bambini sfruttati. Nel mondo sono 250 milioni i bambini lavoratori.

"Impegnati adesso per aiutare questi bambini e per chiedere che i Mondiali di Calcio 2002 siano veramente liberi dallo sfruttamento infantile! In questi

Mondiali, segna un goal per i bambini!

La vera vittoria ci sarà solo quando non verranno più sfruttati i bambini.

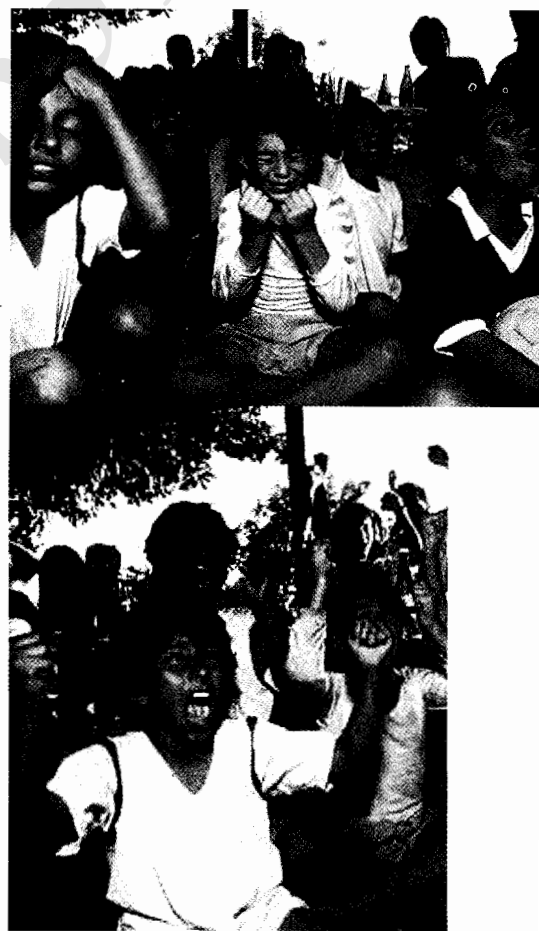
Unisciti ADESSO alla Campagna Mondiali

2002 della Global March!"



Il calcio e altri sport si ispirano al principio del "fair play". Il "fair play" dovrebbe però ispirare non solo i giocatori, ma anche i produttori degli articoli sportivi. Sfortunatamente sono ancora migliaia i bambini che lavorano nella produzione di scarpe e articoli sportivi. Agli adulti viene spesso negato un salario sufficiente e gli altri diritti fondamentali dei lavoratori. Questo non è "Fair Play"!

I Mondiali di calcio 2002 organizzati in Giappone e Corea sono l'occasione per-



fetta per fare pressione sulla FIFA per mantenere le promesse fatte insieme alle ditte di articoli sportivi di non sfruttare il lavoro infantile e di assicurare condizioni di lavoro eque per gli adulti. La FIFA può e deve intervenire!

Firma anche tu la petizione della Global March against Child Labour.

4 ATTIVITA' DIDATTICHE

Discutiamo la petizione

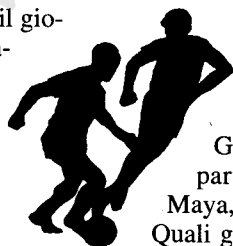
Obiettivo - Far prendere coscienza dei meccanismi di produzione legati al gioco del calcio e di affrontare il problema del lavoro minorile

Svolgimento - A partire dai materiali disponibili in questo numero di Global Express o reperibili al sito di Mani Tese e della Global March, incoraggiate i partecipanti a discutere un estratto della petizione per affrontare il problema del lavoro minorile legato, in questo caso, alla produzione indiana dei palloni da calcio. Quali informazioni sono necessarie per approfondire questo tema? Quali sono le opinioni dei partecipanti? Come è andato evolvendosi il lavoro minorile nel nostro paese e nel mondo e quali iniziative sarebbero opportune in merito? E' possibile consultare su questo tema anche un precedente numero sul lavoro minorile di Global Express con una simulazione adattabile a prodotti diversi.

Quanto conta lo sponsor

Obiettivo - Far prendere coscienza del ruolo degli sponsor nei meccanismi commerciali legati allo sport

Svolgimento - Ha detto qualcuno che la nostra società non ha più bisogno di votare alle elezioni. Esprimiamo il nostro voto ogni volta che acquistiamo (o meno) dei prodotti. In quale misura il meccanismo degli sponsor condiziona il gioco del calcio? E' giusto che grazie a sponsor e diritti televisivi si creino meccanismi di guadagno milionari per squadre e giocatori? Cosa può insegnarci a questo proposito il recente caso del fallimento del magnate dei media tedesco Kirch che ha dichiarato la sua insolvenza rispetto ai diritti pattuiti per le trasmissioni della serie A tedesca? Un utile spunto per cominciare a riflettere su questi temi può essere il testo di Eduardo Galeano proposto nella prima parte di questo numero di Global Express.



Giochi competitivi e giochi cooperativi

Obiettivo - Far prendere coscienza delle dinamiche e delle funzioni sociali dei giochi

Svolgimento - Anche se la dimensione spettacolare tende a prendere il sopravvento su quella ludica, il calcio rimane un



gioco, uno sport che inscena la competizione fra squadre. Una volta questa competizione corrispondeva alle persone nate in una comunità, ma il XX secolo ha progressivamente internazionalizzato le squadre dei campionati nazionali. I Mondiali (come gli Europei e le Olimpiadi) rimangono momenti di tifo legato alla propria identità nazionale che mette in primo piano lo spirito competitivo del gioco. E' una tradizione che in tutto il mondo ha radici antiche e che possiamo esplorare divisi in piccoli gruppi a partire da qualche testo sull'argomento: proviamo a confrontare i giochi dell'antica Grecia (ancora oggi nucleo dei moderni Giochi Olimpici) con quelli di altre parti del mondo, per esempio di Maya, Aztechi e Inca nelle Americhe. Quali giochi cooperativi conosciamo oltre a quelli competitivi? In che misura possono essere complementari? Quali ci piacerebbe giocare a scuola e perché?

Mappamondo e razzismo

Obiettivo - Aiutare i partecipanti a mettersi nei panni degli altri e a cercare soluzioni al razzismo

Svolgimento - I mondiali sono un'ottima occasione per far conoscere alcune parti del mondo poco note o particolarmente stereotipate. La semplice attività del cercare insieme su una carta politica del mondo i paesi di provenienza della squadra presenti ai Mondiali può essere un punto di partenza, magari prestando particolare attenzione a squadre meno note

da Asia, Africa e America Latina. Cosa sappiamo di questi paesi? Che informazioni ci piacerebbe trovare e come possiamo procurarcele? Una migliore conoscenza dei vari paesi può essere d'aiuto nell'affrontare il tema del razzismo che spesso si accompagna agli eccessi del tifo calcistico. Ha detto qualche hanno fa il nazionale norvegese Jan Fjortoft: "Un attacco contro un giocatore nero è un attacco contro tutta la squadra": può essere una frase utile da discutere a coppie, in piccoli gruppi e quindi in plenaria in merito a quali siano i modi più appropriati di reagire alle provocazioni razziste. Chi ricorda in quale squadra italiana i giocatori decisero di scendere in campo qualche tempo fa con le facce dipinte di nero in solidarietà ad un loro collega? ■

LINK

Fifa - <http://www.fifa.com>

La faccia scura del pallone

http://www.manitese.it/global_march/oscurom/prim

Altro materiale è disponibile sul sito internet della rivista: www.saveriani.bs.it/cem/ge

I saperi necessari **PER EDUCARE DIVERSA-MENTE**

di Antonio Nanni

Iniziamo l'anno scolastico 2002-2003 con un tema ambizioso e impegnativo, lo stesso che approfondiremo nel convegno nazionale del Cem: "Educare diversa-mente". Vogliamo fare questo proponendoci il duplice obiettivo: di educare in modo diverso; di educare per una mente diversa. Non sarà affatto semplice conseguire né l'uno né l'altro di questi obiettivi. D'altra parte, aver scelto la prospettiva di una **nuova ecologia della mente** comporterà un lavoro di lungo respiro; ma centrale, coinvolgente e veramente educativo, umanizzante. Questa riforma del pensiero che passa attraverso lo stile del "connettere" serve soprattutto ad imparare le cose in modo diverso e con una mente che apprende, finalmente, le strade per orientarsi autonomamente nella ricerca. Alla fine il riconoscimento non sarà "più potere", ma sarà "più qualità". Proprio come accade con la bellezza! Ma non dobbiamo aver fretta di anticipare. Diciamo intanto che la "bussola" che ci guiderà lungo la rotta della nostra navigazione è essenzialmente il volume di **Edgar Morin, I sette saperi necessari all'educazione del futuro**; ma in generale è l'opera completa di questo epistemologo francese. Alla rotta principale tracciata da Edgar Morin (che la nostra rivista ha già esplorato con il tema generatore del "pluriverso") si aggiungerà il contributo che ci viene da Gregory Bateson (*Ecologia della Mente*) e di Howard Gardner (*Teoria delle intelligenze multiple*). Una vera riforma della scuola e dell'insegnamento deve passare attraverso una riforma del pensiero. Vogliamo dunque puntare su un cambiamento culturale profondo, non su aspetti superficiali e sensazionali. Siamo alla ricerca di quali debbano essere i saperi necessari per l'educazione di oggi in vista di un domani più umano e dignitoso per tutti. Sia chiaro, il nostro non vuole essere solo un fatto mentale e cognitivo, bensì promuovere un cambiamento antropologico ed etico-politico. Così facendo anche il CEM non vuole far mancare il suo contributo per una politica di civiltà. Sullo sfondo già si intravede il nuovo orizzonte tematico che ci attende dopo aver attraversato i sette saperi enucleati da Morin: oltre il connettere, troviamo l'ibridazione, la contaminazione, la nuova cultura che si sta già formando in questo nostro tempo di meticciamento.



1° sapere

La cecità della conoscenza

Il primo sapere necessario all'educazione è la conoscenza della conoscenza. Non la sua onnipotenza, ma la sua finitezza. L'uomo conosce, ma non sa che cosa è la conoscenza. Due sono quelle che Morin chiama "le cecità" della conoscenza: l'errore e l'illusione. La scuola deve potenziare lo studio dei processi psichici e culturali che accompagnano ogni conoscenza, affinché il bambino diventi progressivamente consapevole dei rapporti tra conoscenza e interesse, conoscenza e ideologia, conoscenza e mistificazione. Il conoscere non è un atto trasparente. È opaco. Quando l'uomo conosce non "riflette" la realtà come uno specchio, ma "ricostruisce" la realtà con il rischio di deformarla. Il pensiero non è mai "puro", è sempre anticipato da una pre-comprensione. Per questo pensare è interpretare. La conoscenza è sempre legata anche all'emozione. C'è una stretta relazione tra intelligenza e affettività a tal punto che la passione può soffocare la conoscenza. La memoria è legata alla conoscenza e interferisce con essa, così pure l'immaginazione. Tradizioni e pregiudizi, da una parte, attese e proiezioni dall'altra, si intersecano con la conoscenza. È la razionalità che permette alla conoscenza un controllo critico e perfino autocritico. La vera razionalità è la capacità di riconoscere l'insufficienza della propria conoscenza. La razionalità non è monopolio della civiltà occidentale. "L'Occidente europeo - scrive Morin - si è a lungo creduto proprietario della razionalità, vedendo solo errori illusori e arretratezza nelle altre culture, e ha giudicato ogni cultura con il metro delle performance tecnologiche. Ora, dobbiamo sapere che in ogni società, ivi comprese quelle arcaiche, così come ci sono mito, magia, religione, vi è nello stesso tempo anche razionalità". Ma errori e illusioni sono anche dovuti ai "paradigmi", ossia a quei concetti dominanti che portano la conoscenza a certe conclusioni e non ad



Siamo spinti da un'indomita tendenza verso la semplificazione dell'esperienza... Dimentichiamo così che la complessità con cui crediamo di avere a che fare scaturisce da una sola origine: dal fatto che tutte le regolarità, le regole o le leggi che noi costruiamo derivano dalla nostra esperienza e valgono per essa, e che la nostra esperienza è un mondo generato, definito e delimitato da noi stessi.

Ernst von Glasersfeld

altre (si pensi al paradigma dell'Ordine, o della Materia, o dello Spirito, o della Struttura, o a quello cartesiano Soggetto-Oggetto che ha esercitato un ruolo di "imprinting culturale" per la cultura occidentale moderna). La conoscenza critica è quella che sa evitare la deriva della razionalizzazione e dell'idealismo. Non dobbiamo farci "possedere" dalle idee o dai "demoni". Questa possessione è la paralisi della conoscenza. Non c'è più novità, né imprevedibilità, né un evento inatteso. Solo l'incertezza della conoscenza consente una ricerca della verità nella modestia, nella fragilità, nella finitezza. È compito dell'educatore far capire alle nuove generazioni che il problema della conoscenza è, contemporaneamente, d'importanza antropologica, storica, sociale e politica.

2° sapere I principi di una conoscenza pertinente

Il secondo sapere necessario all'educare è quello della conoscenza pertinente. Che cosa significa? Significa che bisogna mettere in primo piano ciò che fino ad oggi è rimasto invisibile e trascurato. Ossia il contesto, il globale, il multidimensionale, il complesso, il planetario. Per fare questo l'educare deve prevedere una intelligenza generale. Si deve ricomporre il tutto, se si vogliono conoscere le parti. Occorre una riforma del pensiero. Si tratta di sostituire un pensiero che separa e che riduce con un pensiero che distingue e che collega. Le conoscenze specialistiche hanno favorito la frammentazione, lo smembramento esteriore, la perdita dell'unità del sapere.

L'educazione che ha impartito la scuola per tanto tempo (e spesso ancora oggi) ci ha insegnato a separare, compartimentare, isolare, parcellizzare, ridurre dal complesso al semplice, non a connettere, a comporre, tessere insieme le parti con il tutto. Ma così facendo la scuola ha formato mentalità incapaci di percepire globalmente i problemi planetari, incoscienti e di conseguenza irresponsabili. Senza il principio della conoscenza pertinente si assiste ad una catena eticamente disastrosa che Morin illustra così: "L'indebolimento della percezione del globale conduce all'indebolimento della responsabilità (in quanto ciascuno tende ad essere responsabile solo del suo compito specialistico), nonché all'indebolimento della solidarietà (in quanto ciascun non sente più il legame con i concittadini)".



La struttura che connette. Perché le scuole non insegnano quasi nulla su questo argomento? Forse perché gli insegnanti sanno di essere condannati a rendere insipido, a uccidere tutto ciò che tocca e sono quindi saggiamente restii a toccare o insegnare ogni cosa che abbia importanza vera e vitale? Oppure uccidono ciò che toccano proprio perché non hanno il coraggio di insegnare nulla che abbia importanza vera e vitale?

Gregory Bateson



I temi dell'annata 2002-2003

Agosto-Settembre 2002

Le cecità
della conoscenza

Ottobre 2002

I principi
di una conoscenza
pertinente

Novembre 2002

La condizione umana

Dicembre 2002

* Atti del Convegno

Gennaio 2003

L'identità terrestre

Febbraio 2003

Affrontare
le incertezze

Marzo 2003

La comprensione

Aprile 2003

L'etica del
genere umano

Maggio 2003

"Connettere
le conoscenze"

3° sapere Insegnare la condizione umana

Il terzo sapere necessario è avere consapevolezza della condizione umana. Andare ben oltre le impostazioni di certo psichismo e di certo sociologismo che sono le conseguenze di un pensiero disgiuntivo e riduzionista. La nostra condizione umana non deve mai prescindere dalla più ampia condizione cosmica e dalla condizione terrestre. Noi siamo abitanti di un pianeta vagabondo nello spazio cosmico. E dipendiamo in modo vitale dalla trasformazione terrestre. Cosmicità, terrestrità, animalità e umanità sono i tratti costitutivi della nostra condizione.

Certamente, una volta che parliamo dell'uomo, dobbiamo farlo attraverso il processo di "ominizzazione", ripercorrendo l'apparizione delle successive specie: abilis, erectus, neanderthal, sapiens, e dunque il processo di bipedizzazione, di manualizzare, di acquisizione della postura eretta, di cerebralizzazione (ampliamento della misura del cranio) ecc... Va studiata la condizione umana tenendo sempre ben presente l'anello "cervello-mente-cultura" così come l'anello "individuo-società-specie", nella loro chelarietà e nella loro interdipendenza. Morin ci sollecita ad approfondire sia l'unità della specie umana sia la sua diversità: unitas multiplex. Nessuna delle due facce deve essere cancellata. Comprendere l'uomo significa comprendere la sua unità nella diversità, ma anche la diversità nell'unità. E questo può farlo soltanto il pensiero complesso, quello plurale ed inclusivo, non dualistico ed esclusivo.



Oggi macrocosmo e microcosmo si toccano: ogni situazione sociale, come ogni individuo, è un luogo critico di incarnazione e di sperimentazione delle tensioni che corrono sulla superficie del pianeta intero, è un nodo di vibrazione e di intersezione di molteplici reti e di codici contraddittori.

Si prefigura un compito etico individuale e collettivo di dimensione planetaria: reinventare la storia della specie umana nel segno della diversità, della moltiplicazione delle possibilità, della convivenza solidale, perché il processo di ominizzazione e di evoluzione culturale appare incompiuto, aperto e ancora ricco di biforcazioni imprevedibili.

Telmo Pievani



4° sapere Insegnare l'identità terrestre

Uno dei principali oggetti dell'insegnamento nell'era planetaria in cui viviamo è il riconoscimento dell'identità terrestre. Tale identità terrestre è il presupposto della stessa comunità di destino. Ognuno di noi, in quanto abitante del pianeta, deve pensare e agire in una responsabile prospettiva planetaria. Ma ciò non vuol dire che il mondo sia un sistema globale che possa essere pensato con un pensiero "lineare", è proprio qui il passaggio epistemologico che ci interessa. Questo pianeta è come un vortice in movimento che per essere pensato richiede un pensiero antropocentrico nutrito dalle culture del mondo. Il tesoro dell'umanità è nella sua diversità creatrice, ma la fonte della sua creatività è nella sua unità generatrice. Non possiamo più gloriarci di una visione etnocentrica della storia e del mondo. Ad esempio, nel XV secolo (e fino al 1492) le civiltà più importanti del globo sono la Cina dei Ming e l'India moghul. Sempre nello stesso secolo la religione più diffusa della terra è l'Islam, non la religione cristiana. La capitale dell'Impero Inca, Cuzco, e la capitale dell'Impero Atzeco, Tenochtitlan, sono città più grandi per popolazione, monumenti e splendori di altre città europee come Roma, Madrid, Parigi, Lisbona o Londra. Tuttavia, a partire dal 1492, assistiamo alla dominazione dell'Occidente europeo sul resto del mondo. È incontestabile che l'industria e la tecnica occidentale conosceranno uno sviluppo che nessun'altra civiltà abbia mai finora conosciuto. Oggi viviamo nel tempo della globalizzazione. L'economia mondiale è sempre di più un tutto interdipendente. Il pianeta si è ristretto. Ma non vi è dubbio che insieme alla mondializzazione sia crescente anche l'altra faccia della medaglia, la balcanizzazione. Infatti le diversità tra Nord e Sud, tra Oriente e Occidente, tra Modernità e Tradizione, tra Democrazia e Dittatura, tra Laicità e Religione, si nutrono a vicenda. Tanti conflitti e rivalità stanno lì a dimostrare che siamo ancora all'età del ferro dell'era planetaria.

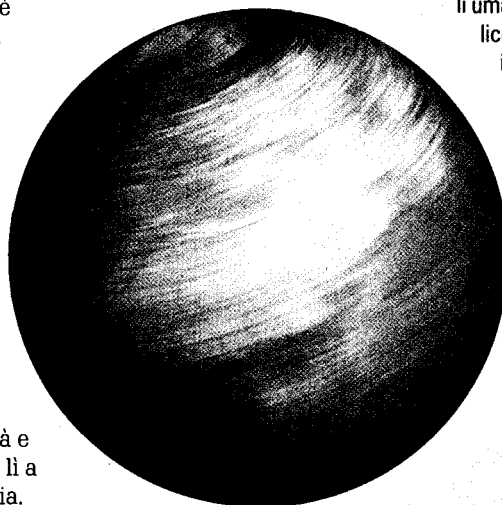


Anzi, il XX secolo appena concluso ha introdotto due nuove potenze di morte: la prima è la possibilità della morte globale per tutta l'umanità, ossia la bomba nucleare; la seconda è la possibilità della morte ecologica per tutto il pianeta. Che fare? La risposta di Morin è: avere coscienza della nostra cittadinanza terrestre. Ossia, dobbiamo inscrivere in noi la *coscienza antropologica* (apparteniamo tutti al genere umano); la *coscienza ecologica* (siamo tutti abitanti del pianeta terra); la *coscienza civica terrestre* (ci permette di comprenderci e di rispettarci gli uni con gli altri). A ciò Morin aggiunge anche l'importanza per ciascuno di noi di coltivare la sua propria po-identità di etnia, di patria, di religione, di genere, di civiltà, in una parola di *cittadinanza terrestre*. Proprio per questo, conclude Morin l'educare dovrà abbracciare un'etica della comprensione planetaria.



La Terra è una piccola pattumiera cosmica divenuta in mondo improbabile non soltanto un astro molto complesso, ma anche un giardino, il nostro giardino... Eccoci dunque, minuscoli umani, sulla minuscola pellicola di vita che circonda il minuscolo pianeta perduto del gigantesco universo. Ma, allo stesso tempo, questo pianeta è un mondo, la vita è un universo pullulante di miliardi di individui, e ogni essere umano è un cosmo di sogni, di aspirazioni, di desideri.

Edgar Morin



5° sapere Affrontare le incertezze

Siamo al quinto sapere da insegnare alle nuove generazioni. È stata proprio la scienza che, dopo averci per secoli illuso con la conquista di un sapere certo, ha poi definitivamente gettato la maschera: l'incertezza accompagnerà per sempre il nostro cammino. Dopo 25 secoli siamo qui a riconoscere il principio di Euripide: "L'atteso non si compie, all'inatteso un dio apre la via". Per questo la nostra educazione deve predisporre le menti di tutti ad aspettarsi l'inatteso, l'imprevedibilità del futuro, per affrontarlo. Ogni educatore è chiamato a collocarsi agli avamposti dell'incertezza. Dice

Morin: "Bisogna apprendere a navigare in un oceano di incertezze attraverso arcipelaghi di certezza".

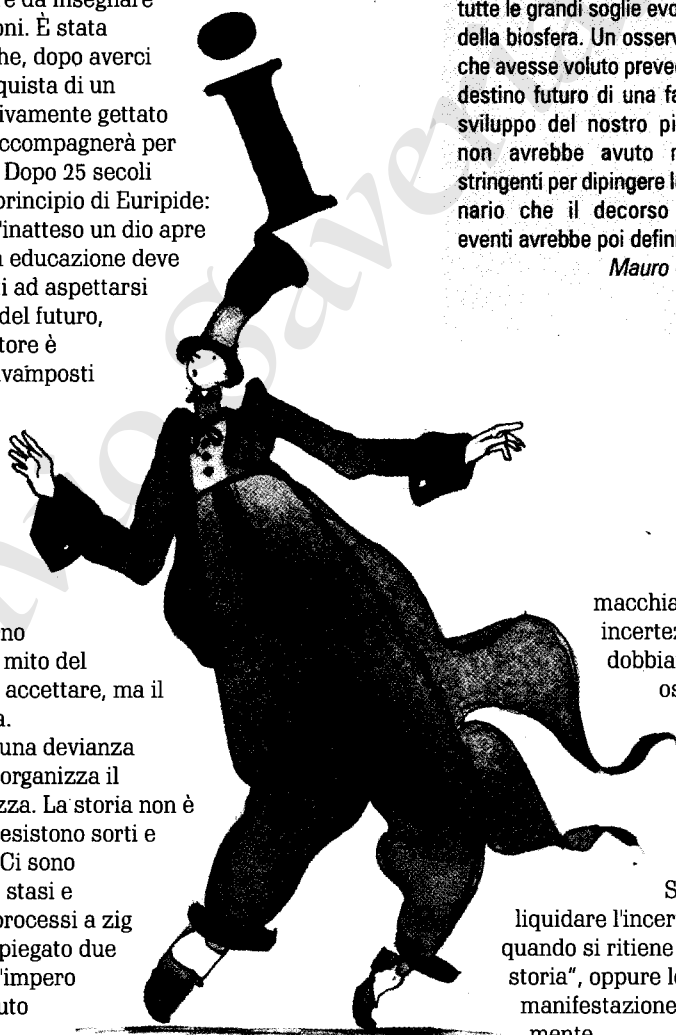
Non ci aiutano più né l'antica concezione del tempo ciclico (l'eterno ritorno dell'identità) né il moderno mito del progresso. Sarà difficile da accettare, ma il futuro si chiama incertezza.

Ogni evoluzione è frutto di una devianza insita. Questa devianza disorganizza il sistema mentre lo riorganizza. La storia non è un'evoluzione lineare. Non esistono sorti e programmi irraggiungibili. Ci sono avanzamenti e regressioni, stasi e turbolenze, biforcazioni o processi a zig zag. Il Cristianesimo ha impiegato due secoli prima di sopraffare l'impero romano; l'Islam ha conosciuto una diffusione rapida a



La contingenza e l'imprevedibilità caratterizzano tutte le grandi soglie evolutive della biosfera. Un osservatore che avesse voluto prevedere il destino futuro di una fase di sviluppo del nostro pianeta non avrebbe avuto motivi stringenti per dipingere lo scenario che il decorso degli eventi avrebbe poi definito.

Mauro Ceruti



macchia d'olio. L'educazione deve riconoscere le incertezze legate alla conoscenza. Così pure dobbiamo comprendere l'ecologia dell'azione, ossia il suo carattere di incertezza. Infatti,

dice Morin: "Non è mai certo che l'anima operi nel senso dell'intimore da cui è nata". Però l'ecologia dell'azione invita a riconoscere i rischi di un'azione, attraverso la scommessa, o di modificare l'azione intrapresa attraverso la strategia.

Si comprende allora come il desiderio di liquidare l'incertezza dalla nostra conoscenza (ad esempio quando si ritiene che esistano le cosiddette "leggi della storia", oppure le "leggi del mercato") sia soltanto la manifestazione di una malattia che è tipica della nostra mente.

6° sapere Insegnare la comprensione

L'educazione alla comprensione, osserva Morin, è assente dall'insegnamento scolastico. In questo modo si possono insegnare tanti contenuti, ma non la riforma del pensiero e della mentalità. Ecco perché, accanto a Morin sarà opportuno valorizzare l'opera di Howard Gardner, *Sapere per comprendere*, (Feltrinelli, Milano 1999) e di altri autori interessanti in tale prospettiva.

La questione è evidente: educare per comprendere la matematica (o una qualsiasi disciplina) è una cosa, educare per la comprensione umana è un'altra. Per la comprensione umana non è sufficiente né la comunicazione né la spiegazione, poiché la vera comprensione richiede apertura, simpatia, generosità. Infatti, i veri ostacoli alla comprensione tra gli uomini sono l'indifferenza, l'egocentrismo, l'eterocentrismo, il sociocentrismo e tutto quello che tende a ritenere insignificante od ostile ciò che è estraneo o che è lontano. Occorre un'etica della comprensione che esige da noi di comprendere l'incomprensione. È il caso di essere comprensivi con il fanatico che pure non è in grado di comprenderci. Per questo la comprensione delle nostre

stesse debolezze è la via migliore per la comprensione di quella altrui.

L'etica della comprensione bisogna connetterla, oggi, con la cultura planetaria e dunque possiamo parlare di una mondializzazione della comprensione. La cultura dell'Occidente deve aprirsi alle altre culture dimostrando di essere una cultura democratica aperta. Far dialogare tra loro tutte le culture, le religioni, i popoli e le nazioni: che altro è questo se non da sempre il programma del nostro movimento educativo CEM-Mondialità?



Quel che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per riuscire a vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista. Se vuoi comprendere quel che un altro sta dicendo, devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere le cose e gli eventi dalla sua prospettiva.

Marianella Sclavi



7° sapere L'etica del genere umano

Oggi un ultimo sapere necessario è educare le nuove generazioni all'etica del genere umano. Bisogna portare a compimento l'umanità come comunità planetaria. Ogni individuo è parte di una società, e contemporaneamente, parte della specie umana. Questo vuol dire essere consapevoli della nostra cittadinanza terrestre. Individuo-società-specie è in questa triade inscindibile la base dell'etica del genere umano.

La democrazia presuppone pluralità e diversità di idee e opinioni, di interessi e di valutazioni. Non è la dittatura di una maggioranza nei confronti di una minoranza. Siamo davanti ad una gigantesca regressione della democrazia. Così come è tutta la politica che va verso una depoliticizzazione, ad una sua dissolvenza nell'amministrazione, nella tecnica (nei calcoli), nell'economia, nel pensiero quantificante dei sondaggi e delle statistiche.

Tuttavia, più la politica diviene burocratica e tecnica, più regredisce la competenza democratica. La scuola dovrebbe essere, in questo contesto, il luogo di apprendimento della cittadinanza democratica, ossia delle voci minoritarie e perfino devianti. Il principio di Terenzio (autore latino del secondo secolo avanti Cristo) è più che mai valido oggi: *"Homo sum, nihil humani a me alienum puto"* (Sono uomo, ritengo che nulla di ciò che è umano mi sia estraneo).

Nelle grandi religioni, nelle etiche universali, nella cultura dei diritti umani, nell'umanesimo, nell'imperativo kantiano questo principio di Terenzio è sostanzialmente presente. C'è la coscienza del destino planetario dell'umanità. È una finalità centrale dell'educazione del terzo millennio.



La miopia progettuale circa l'elaborazione di un'etica planetaria della responsabilità riguarda, per motivi opposti, sia le popolazioni del Nord (avvinse inconsapevolmente alle metafore consumistiche e ingegneristiche della genetica attuale), sia le popolazioni del Sud del pianeta (impegnate nella difesa prioritaria del loro diritto quotidiano alla sopravvivenza). Il problema della conoscenza fra i popoli è posto in termini inauditi: le strategie di intervento devono ora considerare il pluralismo e la coesistenza di valori tradizionali anche contraddittori riguardo a principi e questioni etiche che non toccano

più soltanto il futuro del singolo individuo o di un gruppo, ma il futuro della specie e della natura umana.

Mauro Ceruti



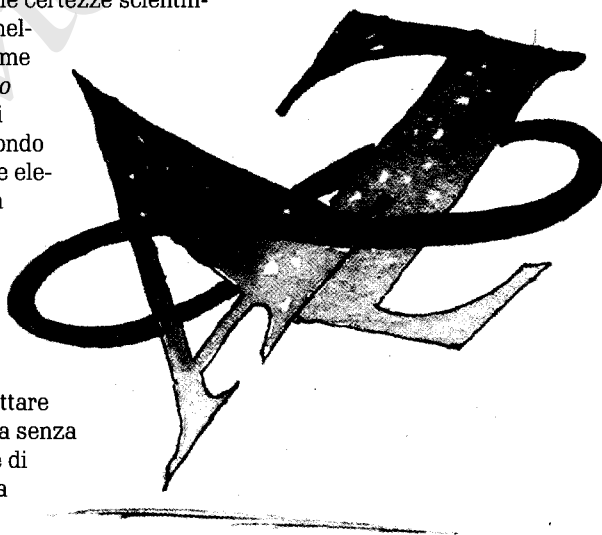
8° sapere Connettere le conoscenze

A questo punto, dopo i sette saperi, nel numero conclusivo della rivista svilupperemo una sintesi che esprima il principio di fondo della nuova ecologia della mente: connettere le conoscenze. E qui troviamo per intero un asse di pensiero che collega Morin con Gregory Bateson (1904-1980), un pensatore poliedrico e certamente eterodosso. Un testo importante sull'antropologo inglese, che fu marito di Margareth Mead, è *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali* (a cura di S. Manghi), Cortina, MI 1998. Ciò che con l'asse Bateson-Morin dobbiamo cercare di riscoprire è la saggezza sistemica, la sensibilità alla "struttura che connette", affinché tutto venga adeguatamente valorizzato. L'interrogativo forse più curioso e produttivo che Bateson pone a noi e a se stesso è il seguente: "Quale struttura connette il granchio con l'aragosta, l'orchidea con la primula e tutti e quattro con me? E me con voi? E tutti e sei noi con l'ameba da una parte e con lo schizofrenico dall'altra?". Ma che sapere è mai questo? Dove sono le certezze scientifiche? Non stiamo forse scantonando nell'alveo della non-conoscenza? No. Come dice Andrea Canevaro, *non ci servono né tuttologi né specialisti*. A scuola ci serve la struttura che connette (lo sfondo integratore) che consente di collegare elementi che spesso restano distanti tra loro. Concludiamo questi pensieri introduttivi sull'itinerario tematico che percorreremo da giugno 2002 a maggio 2003 con le annotazioni di Duccio Demetrio: "Passeggiare con Bateson, chiacchiando di educare, significa però accettare di non concludere; di entrare in storia senza una fine. Di non arrivare ad alcunché di certo. Ma con un tracciato che sarà la nostra bussola: educarci attraverso la vita; educarci pensando la vita".



Lo studio dell'arte e della poesia e di come queste cose vengono fatte e di come viene fatta la storia: tutto ciò è epistemologia, insieme con lo studio di come viene fatta l'epistemologia. Ne consegue che l'epistemologia è il più grande ponte che collega tutte le branche del mondo dell'esperienza - intellettuale, emotiva, osservativa, teorica, verbale e non verbale. Dal punto di vista dell'epistemologia, la conoscenza, la sapienza, l'arte, la religione, lo sport e la scienza sono collegati.

Gregory Bateson



Bibliografia

- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.
 Bateson G., Bateson M. C., *Dove gli angeli esitano*, Adelphi, Milano 1989.
 Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma - Bari 2002.
 Bernabè J. (e altri), *Elogio della creolità*, Ibis, Como - Pavia 1999.
 Canevacci M., *Sincretismi*, Costa - Nolan, Genova 1995.
 Cangini N.G., *Culture ibride*, Guerini e Associati, Milano 1998.
 Castoriadis C., *L'istituzione immaginaria della società*, Bollati - Boringhieri, Torino 1996.
 Conserva R., *La stupidità non è necessaria*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
 Delors J. (a cura), *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1998.
 Fiorani E. - Ceresoli J., *Ibridazioni. Nuovi territori della scienza e della tecnica, dell'arte e della mente*, Aperion, Bologna 2000.
 Fontana J., *L'Europa allo specchio. Storia di un'identità distorta*, Laterza, Roma - Bari 1995.
 Gardner H., *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano 1999.
 Gardner H., *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano 1987.
 Gardner H., *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano 1994.
 Glissant E., *Poetica del diverso*, Molteni, Roma 1998.
 Gnisci A., *Creoli, meticci, migranti, clandestini e ribelli*, Molteni, Roma 1998.
 Manghi S., *Il gatto con le ali. Ecologia della mente e pratiche sociali*, Feltrinelli, Milano 1990.
 Manghi S. (a cura), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, R. Cortina, Milano 1998.
 Morin E., *La testa ben fatta*, R. Cortina, Milano 2000.
I sette saperi necessari per l'educazione del futuro, R. Cortina, Milano 2001.
Il paradigma perduto, Bompiani, Milano 1974.
Introduzione al pensiero complesso, Sperlin&Kupfer, Milano 1993.
I miei demoni, Molteni, Roma 1999.
 Morin E. - Kern A.B., *Terra-Patria*, R. Cortina, Milano 1994.
 Morin E. - Nair S., *Una politica di civiltà*, Asterios, Trieste 1999.



Maestri di un nuovo pensiero

Edgar Morin

di ANTONIO NANNI

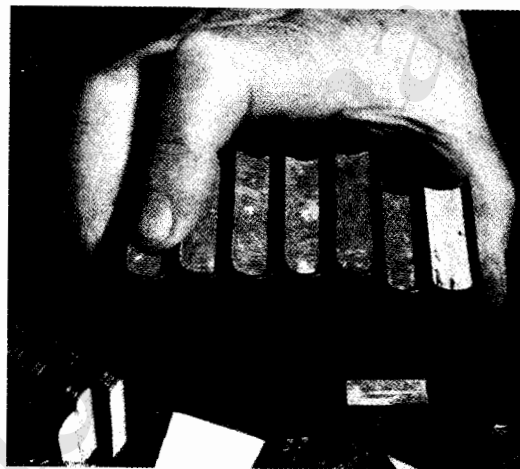
Da questo numero programmatico verrà presentato in ognuno dei dossier che seguiranno nel corso dell'annata un autore importante il pensiero potrebbe risultare di grande utilità agli educatori, al fine di attingere idee per organizzare percorsi culturali che stimolino una nuova ecologia della mente. Questa volta partiremo avviante da Edgar Morin ma nella galleria che abbiamo individuato figurano tra gli altri Zygmunt Barman, Jerome Bruner, Paulo Freire, Danilo Dolci, Howard Gardner, Raimon Pannikar, Paul Ricouer, Gregory Bateson. Ma se a te che stai leggendo la rivista venisse in mente un autore particolarmente stimolante e meri-

tevole di essere approfondito e segnalato.. sarà grato fin d'ora se farai pervenire alla redazione il tuo suggerimento e le tue considerazioni.

Vorrei partire da Edgar Morin perché è il pensatore "chiave". E' lui il vero caposcuola proprio perché continua a pensarsi come "alunno". Già questo fatto per noi è esemplare. A lui possiamo ricondurre alcuni essenziali moneti che hanno rappresentato dei passaggi epistemologici non solo per il CEM, ma per tanta parte della cultura contemporanea. Penso soprattutto alla teoria della complessità e della teoria sistemica, al tema del pluriverso (unitax multiplex) al tema della terrestrità e a quello della connes-

sione. Morin è nato nel 1921 a Parigi, pertanto ha più di 80 anni.

E' veramente sorprendente prendere tra le mani i testi di Morin degli anni '70 (ad esempio il metodo) e scoprire che in essi erano già presenti i temi che sono diventati centrali in seguito. Morin è uno dei più



grandi epistemologi a livello mondiale ed è particolarmente fecondo proprio per la sua prospettiva interdisciplinare. "La mia convinzione segreta è un'infinita incertezza - scrive Morin -. So che credersi possessore del Vero o posseduto del Vero significa intossicarsi (...). Non è la certezza o la sicurezza, ma è il bisogno che mi ha spinto a intraprendere questo lavoro giorno dopo giorno, per interi anni".

Morin ci aiuta a operare un'autentica rivoluzione copernicana, un vero cambiamento di paradigma culturale. Bisogna cambiare il mondo, scrive Mo-

Edgar Morin

I sette
saperi
necessari
all'educazione
del futuro



Edgar Morin, I sette saperi

Euro 9,30. Raffaello Cortina Editore - Milano 2001

Chiedilo alla nostra libreria



rin: «L'universo ereditato da Keplero, Galileo, Copernico, Newton, Laplace era un universo freddo, gelato, di sfere celesti, di movimenti perpetui, d'ordine impeccabile, di misura, di equilibrio. L'universo ereditato dalla scienza classica aveva un centro. Il nuovo universo è acentrico, policentrico è esplosivo, e a pezzi. Il vecchio universo era un orologio regolato perfettamente. Il nuovo universo è una nube incerta. E' una visione del mondo non chiuso in se stesso. L'ordine non è più re, non è più eterno ed assoluto. L'universo è anche "disordine", è decentrato, disperso, in via di diaspora». E' dunque la nostra "ecologia delle idee" sull'universo che dobbiamo ristrutturare nella nostra mente. Ma non basta, perché occorre per Morin una "ecologia della politica". Questo significa che bisogna «passare dall'ossessione di un progetto che contenga già in sé compiutamente la forma di società da edificare,

all'idea che nuove possibilità di libertà e di solidarietà debbano essere fatte emergere dall'azione politica». (cfr. G. Bocchi - M. Ceruti - E. Morin, *L'Europa nell'era planetaria*, Sperling & Kupfer, Milano 1994, p. 182). Stati e partiti devono rinunciare alla pretesa di controllare la comunità internazionale. Abbiamo bisogno di un pensiero ecologizzato non solo della scienza ma anche della politica al fine di civilizzare la vita sulla terra. Abbiamo bisogno di una nuova coscienza planetaria di solidarietà che sappia legare gli uomini tra loro e con la natura terrestre. L'umanità non riesce a partorire l'umanità! Siamo ancora nell'età

del ferro dell'era planetaria e nella preistoria della mente umana. Il pensiero politico è oggi allo sconforto. Le guerre si riaccendono, il mondo perde la visione globale e il senso dell'interesse generale. E' urgente e necessario aprirsi ad una organizzazione nuova del mondo. Non si tratta di sognare un governo mondiale e l'abolizione degli Stati. Ma di progettare una "confederazione delle confederazioni" delle nazioni associate. Per civilizzare la terra, dice Morin occorre utilizzare un insieme di strade diverse e convergenti: dal civismo planetario

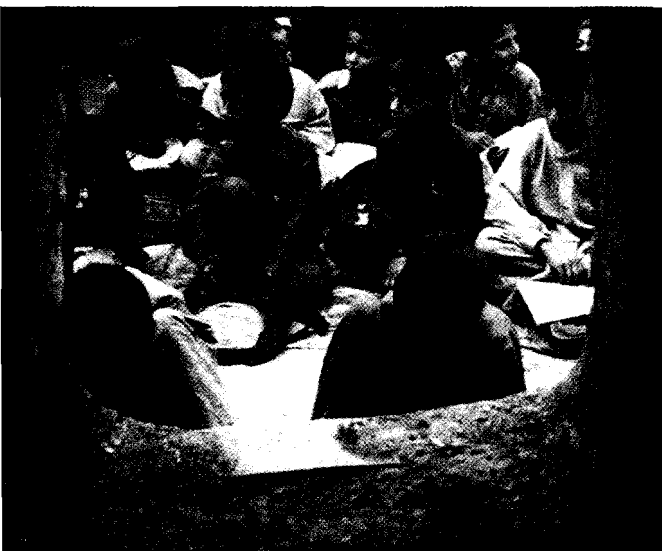
alle spinte confederative, dalla costituzione di istituzioni mondiali alla riforma del pensiero e al sentimento della Terra-Patria.

"Politica di civiltà" è un'espressione molto importante nel linguaggio di Morin. Essa si è imposta all'inizio degli anni Ottanta e si collega a ciò che lo stesso Morin chiama "politica dell'uomo". Ma non dobbiamo mai dimenticare che Morin non è un politico ma un intellettuale, un epistemologo. Per questo dobbiamo essere attenti in modo particolare alle sue proposte di riforma del pensiero.



Bibliografia

- Testi in traduzione italiana di Edgar Morin:
- Il paradigma perduto: cos'è la natura umana?*, Bompiani, Milano 1974.
- Sicurezza e coscienza*, Angeli, Milano 1983.
- La vita della vita*, Feltrinelli, Milano 1987.
- Pensare l'Europa*, Feltrinelli, Milano 1988.
- Per uscire dal ventesimo secolo*, Ed. Lubrica, Bergamo 1988.
- La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1989.
- Turbare il futuro* (con G. Bocchi - M. Ceruti), Moretti-Vitali, Bergamo 1990.
- L'Europa nell'era planetaria* (con G. Bocchi - M. Ceruti), Sperling & Kupfer, Milano 1994.
- Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano 1992.
- Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1993.
- Le idee: habitat, vita, organizzazione, usi e costumi*, Feltrinelli, Milano 1993.
- Terra-Patria* (con A.B. Kern), R. Cortina, Milano 1994.
- Una politica di civiltà*, (con S. Naïr), Asterios, Trieste 1999.
- I miei demoni*, Meltemi, Roma 2000.
- La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, R. Cortina, Milano 2000.
- I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, R. Cortina, Milano 2001.



Conoscere è dialogare continuamente con l'incertezza

di RITA VITTORI

Non è certamente confortante vivere il mondo oggi per chi ha consapevolezza degli eventi che si susseguono sulla scena nazionale e internazionale. Ma, come ogni volta accade, gli avvenimenti sembrano avere risonanza solo se occupano le pagine dei quotidiani e gli spazi dei telegiornali.

E così anche l'evento "guerra", su cui si sono mobilitate molte scuole nei mesi precedenti, ha lasciato il posto alla solita routine, dove ci si occupa dei problemi quotidiani, dei vari POF, dei progetti, tutti animati a concorrere per una scuola più "trasparente, efficiente, eccellente".

Il tecnicismo che imperversa nella scuola italiana nasconde il suo volto più conformista, quello che spaccia per "educazione" l'acquisizione di abilità cognitive, le confonde e ne fa l'obiettivo primario, pensando in questo modo di formare personalità in grado di scegliere sulla base di una coscienza non ben identificata.

La scuola della separazione

Purtroppo, analizzando i contenuti e le metodologie didattiche in uso nei vari gradi dell'istruzione italiana, ne emerge un quadro abbastanza coerente: gli insegnanti usano come metodologia sostanzialmente la lezione frontale e libri di testo che propongono una visione falsamente oggettiva nelle singole discipline.

La lezione frontale come unica modalità di lavoro in una classe denuncia l'unidirezionalità trasmissiva di un corpus di informazioni, molte delle quali oltretutto superate da molti anni, che vede l'allievo con il ruolo di carta assorbente e di tubo digerente di informazioni di cui non comprende il legame con la sua vita quotidiana, sociale, politica. L'insegnante interroga o verifica con sistemi a quiz, dove ben poco emerge l'elaborazione personale di informazioni che spesso non hanno il tempo di diventare conoscenza.

L'allievo studia, quando studia, pensando di assorbire "verità"

e non punti di vista, certezze e non ipotesi su avvenimenti o fenomeni. L'allievo intromette e ripete stereotipi che nel tempo si ossificano in pregiudizi sulla realtà umana, sociale e interpersonale.

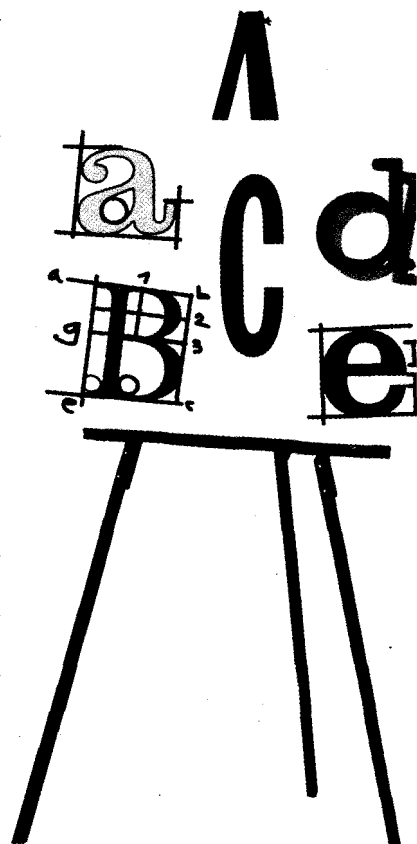
Il risultato spesso è di insegnanti scontenti, studenti demotivati o conformisti, privi comunque di quelle capacità critiche sventolate in migliaia di POF.

"E' sorprendente che l'educazione, che mira a comunicare conoscenze, sia cieca su ciò che è la conoscenza umana, su ciò che sono i suoi dispositivi, le sue menomazioni, le sue difficoltà, le sue propensioni all'errore e all'illusione, e che non si preoccupi affatto a far conoscere che cosa è conoscere".

Morin, come epistemologo, ci mette in guardia dal considerare la conoscenza come specchio fedele della realtà e del mondo esterno. Come rileva anche la teoria costruttivista, non possiamo dimenticare che le conoscenze sono il frutto di una traduzione e ricostruzione attraverso il linguaggio di modelli

mentali che sono sempre limitati e sempre soggetti all'errore e all'illusione.

Laddove impera la specializzazione delle discipline si frammenta ciò che nella realtà è intrecciato in un'unica trama, rendendo difficoltoso cogliere il



"complesso", cioè quello che è tessuto insieme.

Soprattutto oggi dove i problemi sono globali e non particolari, per cui le componenti dei processi sono differenti (come quelle economiche, sociali, psicologiche, affettive, mitologiche, politiche), sarebbe un grave errore di impostazione epistemologica insistere sulla separazione delle varie discipline.

Certo siamo figli di Cartesio, che per primo ha diviso il soggetto dall'oggetto, l'anima dal corpo, lo spirito dalla materia, la finalità dalla causalità, il sentimento dalla ragione, la libertà dal determinismo. In Occidente siamo figli della "separazione" o della "disgiunzione", che ha creato un mondo doppio: quello degli oggetti sottoposti a osservazione e sperimentazione e il mondo dei soggetti che pensano, comunicano, osservano.

Questo tipo di modalità ha prodotto risultati encomiabili, ma in sé alberga una dualità: quella che contrappone la verità all'errore. Abituando a ragionare gli studenti solo secondo tale logica, le nuove generazioni continueranno ad alimentare fondamentalismi pericolosi e conformismi cognitivi.

La complessità della conoscenza

Basare l'impianto della conoscenza su questo tipo di logica porta a concepire la realtà secondo il paradigma del vero e del falso. Se un'idea è vera, la contraria è necessariamente falsa. L'intelligenza che sa solo separare il mondo in frammenti veri e falsi non raggiungerà la comprensione e la riflessione, perché ogni problematica che si deve affrontare nella vita relazionale o sociale vive nella dimensione della **complessità**, dominio del possibile e non del-

la certezza. La cecità che deriva dal ridurre il complesso al semplice, di separare ciò che in realtà è collegato, di scomporre senza ricomporre fa sì che la persona non tolleri nel suo mondo interiore la contraddizione come elemento fecondante. Tutto ciò che contraddice la visione omologata e omologante viene rifiutato o addirittura combattuto e negato.

La sfida della globalità è la sfida dell' inatteso che giunge ogni volta a sorprenderci e ci induce a rivedere le nostre teorie e idee. È il motore della ricerca continua per collocare ogni informazione nel proprio **contesto** e se possibile nell'insie-



me più grande in cui tale contesto è iscritto, ricercando similitudini e differenze. La conoscenza è conoscenza solo in quanto organizzazione, solo in quanto messa in relazione e in contesto delle informazioni... le conoscenze frammentate servono solo per utilizzazioni tecniche. Non servono a congiungersi per nutrire un pensiero che possa considerare la condizione umana, in seno alla vita, sulla Terra, nel mondo, e che possa affrontare le grandi sfide del nostro tempo".

L'educazione deve produrre allora una conoscenza capace di cogliere i problemi globali, di connettere le informazioni con il contesto e con l'insieme, le reciproche influenze tra le parti e il tutto in un mondo complesso.

Allora non le singole discipline sono l'oggetto dell'insegnamento, ma la condizione umana nei suoi aspetti fisici, biologici, culturali, sociali, storici, economici, spirituali.

Una scuola dunque dove le discipline si riconoscano in una trama più generale, che viene chiamata interdisciplinare, dove non è importante l'acquisizione dei vari linguaggi specifici, bensì le loro connessioni con domande vitali che ogni bambino e giovane si pone: chi sono? Cosa è successo prima di me? Cosa c'è intorno a me? Che futuri ho davanti?

Una conoscenza che lega informazioni al servizio della vita e quindi può diventare sapienza e non saperi specializzati, che connette il passato al presente e al futuro, perché cerca di trasmettere la possibilità di affrontare la vita non con la valigia piena di false certezze e pregiudizi, ma con la consapevolezza che c'è sempre l'imprevedibile dietro l'angolo a ricordarci i nostri limiti conoscitivi, per cui le contraddizioni e le conflittualità di fatto rappresentano la realtà.

Una personalità che non sappia affrontare le incertezze con verifiche continue di ciò che osserva e conosce, elabora nel tempo visioni dogmatiche e improntate al dominio dell'altro pur di affermare la propria verità. Una tale personalità rischia di eliminare tutti quelli che vengono sentiti differenti e quindi pericolosi, di confondere la realtà con l'illusione delle

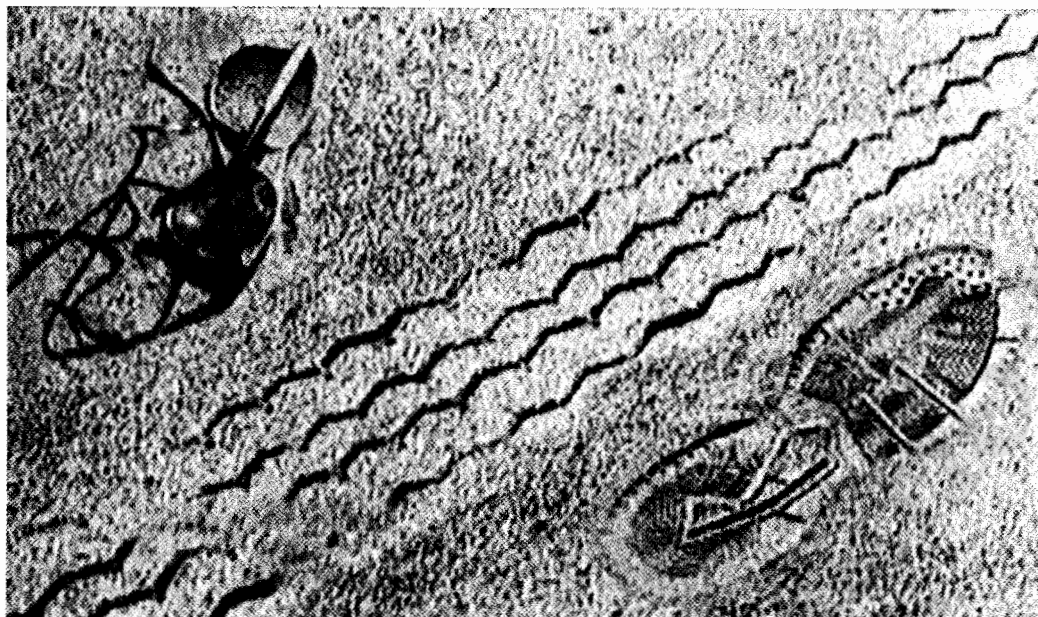
sue visioni, incapace di cogliere le influenze reciproche che nel corso dei secoli hanno permesso alle varie culture di alimentarsi a vicenda, in uno scambio continuo che nulla a che fare con concetti come **integrità, identità, patria**.

Affrontare l'incertezza per apprendere a vivere

Sempre Morin lancia allora la sfida che conoscere e pensare è un dialogo continuo con l'incertezza, che non significa indecisione o confusione, ma consapevolezza che la nostra visione è sempre frutto di una ricostruzione e che non afferma ma suggerisce, apre scenari mai finiti. Una conoscenza alimentata dalla curiosità di approfondire i legami, tenendo conto delle differenze, che sa scoprire le influenze reciproche per sentirsi appartenenti all'umanità e non solo ad un certo popolo, perché sa che gli stessi popoli sono frutto di una mescolanza continua tra diverse genti.

L'insegnamento deve allora trasmettere i metodi per cogliere le relazioni e le interconnessioni, mostrare le strategie per affrontare i rischi, l'inatteso e l'incerto, deve aiutare a comprendere le radici delle incomprensioni tra i popoli, del razzismo e della xenofobia. Deve produrre un'etica basata sulla relazione tra individuo, società e specie umana, che potenziando lo sviluppo del singolo e la partecipazione alla vita sociale, sfoci nella solidarietà con il Tutto a cui apparteniamo.

¹ Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina ed., Milano 2001.



Cinema

Storie di film per un sapere nel futuro

di LINO FERRACIN e MARGHERITA PORCELLI

L'aver scelto per traccia della rivista del prossimo anno il volumetto "I sette saperi" del sociologo francese Edgar Morin definisce - ci sembra - la scuola come spazio, gli alunni come referenti, noi docenti come chiamati a mettere al centro della riflessione i sette temi che devono diventare fondamentali nei nostri insegnamenti. "Questi temi permetteranno di integrare le

discipline esistenti e di stimolare gli sviluppi di una conoscenza atta a raccogliere le sfide della nostra vita individuale, culturale e sociale". (dal *Prologo*).

La scuola è luogo di esperienze di vita, di incontri, di relazioni, di *essere con...* Nell'aula c'è chi si colloca davanti alla classe, chi in mezzo, chi dietro; chi sta fermo, chi seduto, chi si agita; chi entra in rapporto, chi

crea distanza, chi esiste e porta esistenza, chi vive altrove; chi fa crescere, chi dà certezze, chi semina il dubbio e chi educa al dubbio; chi rassicura, chi spiazza; chi domanda, chi solo risponde; chi pone domande, chi ha solo risposte...

I saperi meriterebbero la dignità di un punto all'ordine del giorno del Collegio docenti o per lo meno la più calma riflessione di un gruppo di lavoro, ma

se a ciò non si arriva, necessaria rimane la nostra individuale lettura per una riconsiderazione dei *perché* e dei *come* del nostro insegnare.

Noi, responsabili di questo spazio dedicato al cinema, cercheremo di confrontarci con le indicazioni di Morin, cercando nello strumento cinema quei film che stimolino la riflessione non solo di noi docenti, adulti, educatori ma anche quella dei nostri allievi.

Riteniamo infatti che le pareti delle nostre aule siano adattissime a farsi schermi per quello sguardo particolare sul mondo che è il cinema.

Cercheremo materiali che interrogino più che rispondere, ci disperino più che consolarci, ci ridiscutano più che riconfermarci, ci portino all'inventare più che portarci al ripetere. Film a volte scelti solo per noi adulti, quindi senza preoccuparci se ciò che suggeriamo sia o meno proponibile a ragazzi in crescita, perché il nostro dire o lavorare in classe non ha sempre un rapporto esplicito e diretto con ciò che vediamo, pensiamo, leggiamo, facciamo nella nostra vita di adulti. Ma certamente il nostro lavoro di educatori è fortemente connotato dal nostro vivere, convinti che il nostro modo di essere in classe traspiri sempre di valori e di profondo.

La proposta di questo mese è un *video*, presentato al Festival del cinema africano del 2000, vincitore del Premio del Ministero della Pubblica Istruzione, selezionato dal COE per la collana Video Mission (della Cooperativa CSAM, a cui appartiene il CEM). La cassetta propone tre cortometraggi. Il titolo **Trois fables à l'usage des blancs en Afrique** (*Tre favo-*

le ad uso dei bianchi in Africa) dichiara l'intento dell'operazione: mostrare come esista una certa Africa capace di valori e sofferenze, di sguardo critico, ironico e capacità inventiva; certo non l'Africa abbandonata dall'Occidente alla sua morte per inedia.

Trois fables à l'usage des blancs en Afrique

(Tre favole ad uso dei bianchi in Africa)

Regia: Luis Marques et Claude Gnakouri, 1999 Côte d'Ivoire/France. 3x6min. Video Mission.

I registi: Marques è nato in Francia ma vive in Costa d'Avorio. Gnakouri è avoriano. Insieme hanno girato documentari etnologici. Insieme hanno girato anche *Trois Fables africaines* (*Le Cadeau de Babadi, Scoop, Le Serment de la brousse*) 2000.

I bianchi si divertono (Le blancs s'amuse)

In un piccolo villaggio da qualche parte nella savana un anziano, riflette sulla propria vita, si ripassa confrontandosi con i dettami della sua coscienza: "La mia ora è arrivata, il vincolo è sciolto. Ho scacciato il male dentro di me. Non ho profanato il nome di Dio. Non ho tolto il pane in bocca ai poveri. Non ho mai diffamato uno schiavo di fronte al suo padrone. Non ho fornicato nei luoghi sacri del mio villaggio. Non ho mai affamato nessuno né ho nascosto la verità. Non ho ucciso né ordinato di uccidere. Ti offro tutto ciò che possiedo in sacrificio affinché tu mi accolga in pace". Un uccello alto nel cielo sembra

accogliere la sua preghiera. Entra nella sua capanna, dissotterra da sotto la stuoia una scatola di latta con il suo capitale e si reca dal mercante per acquistare, con una manciata di bianche conchiglie, un montone. Nell'attraversare la strada per tornare alla capanna, un rumore lontano sembra distrarlo. Ma non c'è il tempo di vedere, che un colpo violento gli strappa dal pugno la corda che lega il montone. Un fuoristrada a forte velocità si allontana: al centro della strada il montone stecchito. Nello sguardo del vecchio lo stesso sguardo dell'animale ucciso: incredulità per l'insensatezza. Una musicchetta accompagna il voci di bambini che inseguono il polverone del veicolo in lontananza.

Buona fortuna Trophy (Bonne chance Trophy)

Da qualche parte nella savana, all'ombra di un'enorme pietra sacra un africano col suo asinello vede comparire quasi dal nulla un maratoneta e lo invita a fermarsi per bere il tè e fare due chiacchiere. Il maratoneta senza fermarsi dice che non può perché è in ritardo e all'ulteriore preghiera di aiutarlo con la legna perché dolorante alla schiena o di lasciargli qualcosa per i bambini, l'europeo grida di non avere soldi e "All'arrivo, all'arrivo", mentre s'allontana. L'altro, sussurrando "Buona fortuna", scuote la testa e torna a bere il suo tè. La corsa continua in un territorio sempre più isolato e arido; il passo del maratoneta rallenta per la fatica. Si ferma. Ha finito l'acqua. Si è perso. La bussola al polso gira impazzita... ma poco lontano scorge una traballante e posticcia indicazione stradale: Û Unicef 5 // Bobodioulasso 147KmP. Controllata la cartina

si dirige stentatamente verso Unicef. S'alza il vento e una folata gira il cartello!

I cuccioli del ghepardo (Les enfants du ghepard)

Due organizzatori di rally in ricognizione individuano uno spiazzo adatto ad un arrivo di tappa nei pressi di un villaggio.

- Cosa coltivano qui?
- Patate dolci.
- Ne schiacteremo un bel po'.
- Non preoccuparti, siamo già venuti l'anno scorso, abbiamo regalato un po' di magliette e

motorino nascosto, panche sgangherate su cui sedersi. Avviene la laboriosa trattativa. Al termine i due bianchi ripartono:

- Ti rendi conto di quello che hai fatto? Posso capire le medicine ma le pompe idrauliche, i gruppi elettrogeni. Dovremo farli arrivare dalla Francia. Ci costeranno una fortuna.
 - Non so cosa mi ha preso. Non ho potuto dire di no.
- Al villaggio tra gli anziani scoppiò una risata ed uno commento:



- La iena non mangia mai due volte i cuccioli di ghepardo.

Commento

Il primo cortometraggio è crudele nel contrasto tra la ieraticità della preghiera iniziale, la compostezza e il raccoglimento del vecchio e lo strappo finale. È tagliente come la violenza della corsa dell'auto dentro un mondo "altro", neppure visto da chi arriva e passa oltre. Metafora di una vita, di una cultura investita dalla modernità? Il sacrificio è fatto, ma a chi? Non è più dono però, ma strappo. I bambini in corsa neanche si accorgono di ciò che è avvenuto; solo uno si ferma, ma il vecchio,

berretti e loro ci hanno dato da mangiare.

Mentre si avvicinano al villaggio un ragazzino avvisa gli anziani dell'arrivo dei bianchi. Subito ci si organizza per la vendetta: via qualsiasi traccia di modernità o di benessere, bimbi ignudi, vestiti sporchi, il



quasi sconfitto, lo invita a correre con gli altri.

Il **secondo** mette in scena un incontro mancato nel contrasto tra due opposti: l'immobilità e la corsa; la calma e la fretta; il vivere dentro ad un ambiente e il passargli attraverso per finalità a lui estranee.

Lo sguardo umile e triste dell'asinello sembra passare dall'afriano al bianco come a non capire.

I due protagonisti hanno entrambi un bisogno: di acqua e suggerimenti di percorso l'uno e di aiuto materiale l'altro; ognuno potrebbe essere risposta all'altro ma la nostra "fretta" ne impedisce la soluzione.

Il sottotitolo del **terzo** potrebbe essere "Stupidi sì, ma fino ad un certo punto!" Gli stereotipi non fanno solo male all'altro ma anche a chi continua a riproporli come facile chiave di lettura.

L'Africa sta cambiando, grazie all'esperienza nata dall'incontro con l'Occidente, ed è ora di prenderne coscienza, se vogliamo che lo scambio avvenga e l'incontro sia.

I tre **corti** offrono un percorso sull'incontro che parte da una violenza senza incontro dell'Occidente sull'Africa, che scopre come i due mondi possono essere di aiuto l'uno all'altro e arriva alla coscienza della necessità del rispetto reciproco. È uno strumento agile (17 minuti), per introdurre una riflessione a caldo.

Un materiale tecnicamente ben costruito, con una cooperazione forte tra immagine e parola. Tre tematiche facilmente riconducibili a esperienze personali e contestualizzabili a livello planetario, ma anche nel proprio quotidiano.

THE TIMES THEY ARE A-CHANGIN' Bob Dylan

Come gather round people
Wherever you roam
And admit that the waters
Around you have grown
And accept it that soon
You'll be drenched to the bone
If your time to you
Is worth saving
Then you'd better start swimming
Or you'll sink like a stone
For the times they are a-changin'

Come writers and critics
Who prophesie with your pen
And keep your eyes wide
The change won't come again
And don't speak too soon
For the wheel's still in spin
And there's no telling who
That it's naming
For the looser now
Will be later to win
For the times they are a-changin'

Come senators congressmen
Please heed the call
Don't stand in the doorway
Don't block up the hall
For he that gets hurt
Will be he who has stalled
There's a battle
Outside raging
It'll soon shake your windows
And rattle your walls
For the times they are a-changin'

Come mothers and fathers
Throughout the land
And don't criticize
What you can't understand
Your sons and your daughters
Are beyond your command
Your old road
Is rapidly aging
Please get out of the new one
If you can't lend your hand
For the time they are a-changin'

The line it is drawn
The curse it is cast
The slow one now
Will later be fast
As the present now
Will later be past
The order is rapidly
Fading
And the first one now
Will later be last
For the times they are a-changin'



I TEMPI STANNO CAMBIANDO Bob Dylan

Venite intorno a mè 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
incominciare 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 bene 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 madri e padri
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

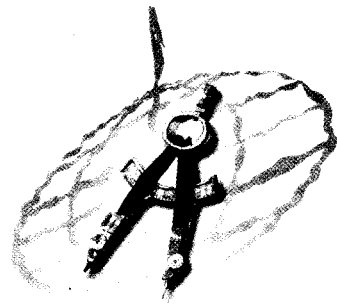
La linea è tracciata
La maledizione scagliata
L'uomo lento di adesso
Sarà veloce domani
Così il presente di adesso
Sarà passato domani
L'ordine sta rapidamente
Scomparendo
E il primo di adesso
Sarà l'ultimo domani
Perché i tempi stanno cambiando.

"Il Filo di Arianna"

Il *Filo di Arianna* continuerà anche per questa annata ma non si limiterà a fornire indicazioni solamente per il *Labirinternet*. Cercheremo di affiancare alla consueta segnalazione di siti web che riterranno particolarmente pertinenti, una piccola bibliografia ragionata.

* Questo dossier fa parte del numero programmatico della rivista *Cem Mondialità*. Puoi chiederne qualche copia allo CSAM, via Piamarta 9 - 25121 Brescia. Tel. 030 3772780.

metodi & strumenti



Piccole strategie didattiche
che riformano davvero la scuola e la
rendono più bella e interessante

Alla ricerca

Sono più che mai convinto che non esista riforma scolastica che non possa - di per sé - essere già attuata in una qualsiasi scuola della penisola. Parafrasando la frase che un tempo si usava spesso e che recitava "è questione di volontà politica", oggi direi "è questione di volontà didattica!". Valga per tutti un esempio, quello dei quaderni.

della maestra ignota

di Gianfranco Zavalloni

Dieci discipline, diciannove quaderni

Nella scuola elementare italiana, l'avvento dei cosiddetti moduli (diversi insegnanti in due o più classi) ha trascinato con sé due fenomeni fra loro collegati. Il primo è stato quello della suddivisione in aree, o meglio ambiti, dei diversi insegnanti, con relativa settorializzazione e specializzazione. Il secondo è stato quello della proliferazione del numero dei quaderni. Sia-

mo cioè passati dai classici due quaderni (uno a quadretti e l'altro a righe) ad una corrispondenza diretta fra il numero di discipline (10) e il numero dei quaderni. Anzi, a ben vedere, spesso il numero aumenta. Sono riuscito a contarne fino a 19. Ecco l'elenco esatto: argomenti, grammatica, prosa, poesia, testi, regole, educazione motoria, scienze, musica, inglese, tedesco, educazione all'immagine, geometria, aritmetica, studi sociali, geografia, religione, educazione stradale e WWF (quaderno legato cioè all'attività di educazione ambientale). Il totale è presto fatto: 19 quaderni, anzi quadernoni. Il fenomeno era già presente da tempo nelle medie e nelle superiori. Con la Legge 148

(quella della riforma), è una realtà anche delle elementari.

Risultati concreti: difficoltà ad organizzarsi e ad avere un metodo di studio efficace; parcelizzazione del sapere e delle conoscenze; confusione nella gestione degli orari e della cartella.

Sfido qualsiasi adulto ad avere 19 quaderni e a sapersi organizzare con criterio. Al massimo noi adulti abbiamo una agenda, un quaderno per gli appunti o un computer. Altrimenti il caos dilaga. Da alcuni anni sostengo, nella mia funzione di dirigente scolastico, che si possa benissimo ritornare ai due famosi quaderni, uno a righe e l'altro a quadretti). In fondo - se ben organizzati - sono dei buoni

"iper-testi". A tal proposito alcuni genitori ed insegnanti, che hanno formulato un interessante progetto per riaprire una piccola scuola di collina (a Montepetra, in quel di Sogliano al Rubicone, Forlì) così riflettono sui quaderni: "...Meditando sui 14 quaderni ci sembra si tratti di accanimento didattico in cui molto tempo è dato per eseguire e poco per pensare e capire, a scapito di quella convivialità operosa che è sempre stata la prerogativa della scuola elementare.

Il sapere non è a compartimenti stagni, non è divisibile in quaderni; partiamo da questa semplice scelta per impostare una vera interdisciplinarietà.

Un paradosso! Oggi, all'esame di maturità, è richiesta agli studenti la prova interdisciplinare.... Prova di fronte alla quale professori e maturandi hanno risposto con perplessità e incompetenza. Come si può pretenderla, infatti, da studenti ai quali fin dai sei anni è stato proposto un "sapere" suddiviso in materie?

Il quaderno diventa uno strumento per registrare le proprie esperienze, ricerche, pensieri, disegni..... un diario di viaggio.

Un unico sapere, un bambino unico, un unico quaderno..."

Si tratterebbe - io credo - di insegnare ai bambini a numerare le pagine e a farsi un indice da aggiornare quotidianamente, per ritrovare così argomento e data. E ci sarebbe così, oltre ad un minor peso nella cartella, un minor spreco di carta. Quante discipline, infatti, in un anno non vanno oltre le 10 o venti pagine di scritto??

Un soluzione concreta: da diciannove ad uno

La scuola elementare di Saiano del 3° circolo didattico di Cesena è andata oltre la mia proposta di tornare a 2 soli quaderni. Sentiamo cosa scrivono le insegnanti: "...siamo tre insegnanti di scuola elementare, attualmente in servizio presso la scuola elementare di Saiano. Operiamo in un modulo verticale 1°- 2° e lavo-

riamo attorno ad un progetto sperimentale dal titolo "In viaggio con mago Matù, attraverso le stagioni".

Per una ottimale realizzazione del progetto, abbiamo pensato di progettare un nuovo tipo di quaderno con caratteristiche particolari. Il quaderno si presenta in due formati: uno grande della misura di cm. 30 per cm. 21 e uno piccolo della misura di cm. 21 per cm. 15.

Ogni facciata del quaderno contiene, per tutta la sua ampiezza, una quadrettatura formata da quadretti, con bordatura azzurra, di cm. 5 per lato e righe gialle collocate in senso orizzontale ad una distanza di due quadretti l'una dall'altra. Ogni facciata del quaderno presenta inoltre una bordatura di forma rettangolare, di colore blu, collocata a due quadretti di distanza dai margini del foglio.

Tale quaderno appare molto funzionale per gli alunni del primo ciclo elementare in quanto il primo approccio alla scrittura è risultato più semplice ed ordinato, appare estremamente utile per alunni in difficoltà di apprendimento in quanto aiuta a controllare i tratti disgrafici, inoltre è risultato estremamente efficace per chi, come noi, segue un progetto interdisciplinare in quanto consente la raccolta e la scrittura di attività di tipo linguistico, logico-matematico, geometrico, pittorico-musicali, in un unico quaderno, grazie alla presenza simultanea di righe e quadretti. Durante quest'anno scolastico abbiamo avuto la possibilità di sperimentare tale strumento e i risultati sono stati talmente soddisfacenti che abbiamo deciso di proseguire questa sperimentazione (anche per il secondo ciclo) e di proporla a chiunque fosse interessato". Una idea a dir poco geniale.

La maestra ignota

Come Elena, Barbara e Francesca, (le tre maestre di Saiano) altre insegnanti ignote, fanno cose interessanti e innovative, senza aspettare riforme dall'alto, ne esistono tante. Sono sparsi su tutto il territorio italiano. In questa annata di CEM, riflettendo in particolare sulle strategie didattiche, cercheremo di scoprirle. Attendiamo anche Vostri suggerimenti e segnalazioni.



Zavalloni Gianfranco
email: burattini@libero.it
<http://www.scuolacreativa.it>



Calzoni corti,
fazzolettone

ogni giorno una buona azione

di MARIA MAURA

"Bambini vestiti da cretini, guidati da un cretino vestito da bambino". Quante volte ci è capitato di dire, pensare o sentire questa frase riferita agli scout? Ha un fondamento? Chi sono questi "scout"? Quanta gente pensa che siano fuori dal tempo, con quei pantaloncini corti, quelle urla, quelle imprese così assurde ai giorni nostri, che rasentano l'incoscienza? Io sono scout da quando avevo 8 anni, ho fatto *lupetti* (bambini), *reparto* (adolescenti) e *branca R/S* (giovani fino a 20 anni); quest'anno compirò una scelta molto importante, che si chiama *Partenza* e consiste nel definire un progetto di vita, cioè individuare valori e obiettivi concreti che siano le basi per costruire il mio futuro. Poi sceglierò se diventare *Capo* nell'ambito della Associazione, o svolgere servizi extra associativi. Questo è il cammino tradizionale scout.

Alla fine di aprile ho partecipato ad un'esperienza regionale rivolta a scout di vent'anni che si apprestano a prendere la *Partenza*: sei giorni in cui dei Capi esperti ci hanno aiutato nell'orientamento alle scelte di *servizio*. È questa una parola chiave - servizio -, uno dei cardini della formazione scout. Chi fa il capo, non è un semplice animatore, non è un baby-sitter, ma un *educatore*, e il suo servizio è contrassegnato dalla gratuità, dalla forte motivazione, dallo stile scout, dalla formazione permanente e

dalla grande convinzione dei valori scout (essenzialità, coerenza, autonomia, responsabilità). I metodi sono diversi e variano a seconda dell'età di bambini-ragazzi-giovani: sono principalmente il gioco, l'avventura, il servizio, la comunità. In questa mia ultima esperienza di formazione, mi ha colpito molto il discorso sull'educazione. Si diceva che l'educatore deve "liberare e far esprimere il desiderio". La relazione con il ragazzo deve essere di fiducia reciproca, fondamentale per aiutarlo a diventare cosciente delle sue aspirazioni, vocazione, potenzialità, in modo che possa *autoeducarsi*. Alla base di tutto c'è l'amore e il prendersi cura dell'altro, per cui diventa centrale la responsabilità, sia personale che collettiva. La grande carica dello scoutismo è

che, vivendolo nella sua dimensione più completa e autentica, coinvolge tutto l'individuo anche negli altri ambiti della sua vita. Questa è la concretezza del metodo.

Devo dire che, avendo sperimentato questo in prima persona, di anno in anno ho percepito che di me affioravano man mano alla superficie qualità che non conoscevo. Il rapporto di fratellanza con gli altri, l'essere tutti in uniforme



(non un retaggio militaristico, ma il segno di condivisione di una comune identità), avere tutti la possibilità di raggiungere un obiettivo alto, il senso di sfida verso i propri limiti e contro l'impossibile... temprano anima e corpo, spingono a migliorare se stessi e a diventare, "cittadini del mondo".

Ci sono dei limiti, non lo nego. C'è spesso il rischio di non applicare bene il metodo, magari a causa di poca motivazione o formazione dei capi (che comunque hanno sempre tra i 21 e i 30 anni circa, quindi sono molto giovani), o per la debole risposta da parte dei ragazzi in certi contesti, la mancanza di stile nei comportamenti più comuni, o a volte la scarsa collaborazione

con le famiglie. Si può anche correre il rischio di ripiegarsi verso se stessi, verso il proprio gruppo scout, senza aprirsi alle realtà del territorio o ai problemi del mondo.... Sono comunque le difficoltà delle applicazioni di buone idee nei piccoli gruppi. Resta il fatto che la buona riuscita degli intenti è sempre frutto di un lavoro collettivo, unitario, di collaborazione e confronto. Baden Powell diceva sempre che *"bisogna lasciare il mondo un po' migliore di come l'abbiamo trovato"*; e che nonostante tutti i problemi, ostacoli e limiti delle persone, bisogna sempre *"fare del proprio meglio"*! Ecco la positività e "propositività" di questo metodo. ■

L'amore che muove l'educazione

di Chiara Dalla Tomasina

Educare diversamente è una sfida che si gioca tutta su quel filo di rasoio che è la pigritia fisica e mentale, che è il "così fanno tutti", l'omologazione. Educare diversamente ha qualcosa di magico al suo interno, chi "educa diversamente" riesce secondo alchimie sconosciute di sensibilità e intelligenza ad aprire gli occhi e far vedere, far apparire semplicemente l'invisibile. Antoine de Saint Exupéry, l'autore del *Piccolo Principe*, scrisse: *"Non si vede bene che col cuore, l'essenziale è invisibile agli occhi"*.

Questo dovrebbe essere lo strumento magico dell'educatore: l'amore. L'amore disinteressato verso ogni creatura, che ti permetta di fermare la tua vita frenetica per un istante al passaggio di una farfalla e riconoscere nella sua vita brevissima e nei suoi colori l'ansia d'infinito che ogni creatura vivente condivide con essa. Amore verso altri uomini, desiderio di capire culture e tradizioni così diverse, non so-



lo accettarle ma anche preservarle, riconoscendo in esse affinità ma anche differenze, che rendono ognuno così meravigliosamente diverso e uguale all'altro.

Amore verso la vita di ogni giorno e i piccoli problemi che essa comporta, per trovare nuove soluzioni e cercare di aprire nuove strade mai battute che solo per questo ci rendono ansiosi e insicuri.

Amore è riscoprire il nostro istinto che crediamo scomparso, una sorta di passionalità, gestualità, fisicità che ci fanno paura, che ci mostrano senza barriere per come siamo, e che pensiamo di arginare omologandoci agli standard attuali di comportamento.

Amore è anche non sorvolare su ogni evento con leggerezza ma chiedersi sempre "perché" qualcosa è accaduto, risalendo verso la sorgente per riflessioni e ipotesi, anche sbagliando; ma mantenendo sempre vivace e individuale, quasi "in movimento", la nostra mente perché abbiamo tanto il diritto quanto il dovere di farlo.

Amare veramente qualcuno forse è tentare di capire i comportamenti dell'altro in relazione al suo vissuto personale e precedente, senza per forza incanalarlo in schemi prefissati da altri, che sarebbe così comodo adottare per poi passare ad altro e dimenticarsene.

Educare, a mio avviso, significa amare a tal punto qualcuno da desiderare che egli sia anche migliore di me e fare il possibile perché questo progetto si realizzi.

Se la scintilla che muove un educatore nel profondo è questa, è inevitabile e spontaneo che si educi "diversamente". ■

Il per del con

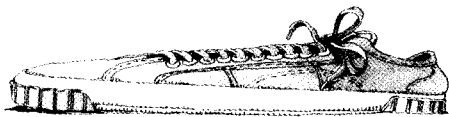
di NICO SICA

Come educare in modo diverso? Cosa vuol dire educare con una mente diversa? Era un Karl Popper ormai "vecchietto" quello che il 12 agosto del '94 decise di incontrare, nella sua villa di Kenley, Giancarlo Bosetti, direttore della rivista "Reset". Obiettivo: parlare di un saggio che il Sir inglese avrebbe dovuto scrivere, un commento ad un articolo di John Condry sulla televisione "Ladra di tempo, serva infedele", apparso sull'americana "Daedalus". Il filosofo era preoccupato per l'influenza che il cubo magico stava avendo e avrebbe avuto in un futuro prossimo sui bambini. *Tv is violent and dangerous*, la tv è violenta e pericolosa, *we must* fare qualche cosa: sembrava questo il messaggio delle sue parole, messaggio rimato e celato (*celato al cioccolato, dolce e un po' salato* diceva una famosa canzone). Un grido d'allarme? Forse. Ma ad un attento lettore non può essere sfuggito un *leitmotiv* ben più profondo: stiamo co-

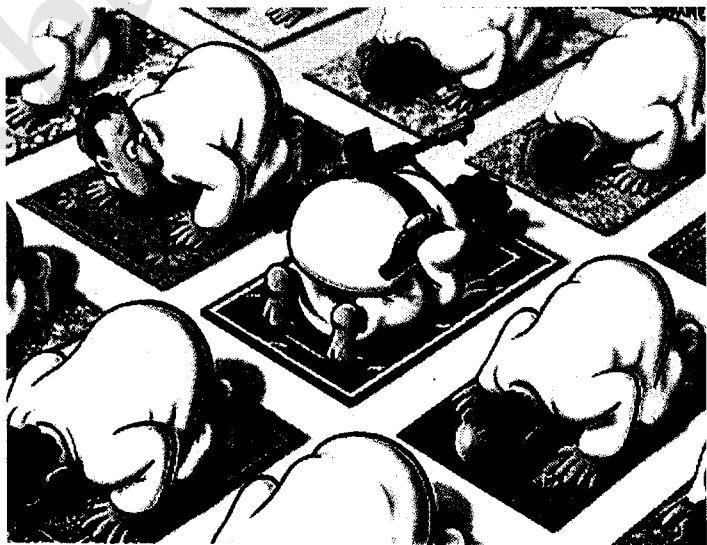
struendo un insidioso ambiente "more and more" artificiale (un ambiente ai frutti di bosco! gnam gnam). E cosa c'è di sbagliato in questo nuovo succoso, (sugoso) mondo? Il ginevrino Rousseau, con aria da *sentimental*, che scrisse le *Fantasticherie di un passeggiatore solitario*, la direbbe in questo modo: "Allontanandosi in maniera progressiva dall'ipotetico stato di natura per andare verso i lidi della vita pirotecnica, l'uomo, che nel corso del tempo non muta la propria intima natura (il buon Jean Jacques era avvezzo alle ripetizioni), perderebbe la capacità di comprendere sé stesso e il suo segreto diventerebbe un enigma incomprensibile". Un Popper un po' bevuto l'avrebbe invece spiegato così: *Cumpa, 'u guagliuncello* (è risaputo che il filosofo inglese si esprimeva in un maccheronico napoletano, quando alzava il gomito) *adda esse' educato da lu' ambiente. E lu' ambiente sta divennanno 'na strunz... pecchè noi ommuni stiano facenno degenerare ogni cosa*. Infine, dopo il rutino digestivo, il vecchio Karl (*ma non Marx, ndr*) lancerebbe un laconico quanto improponibile "Add' à scientifizà lu' mondo". La risposta migliore però, me l'ha data Aristide de Calambais, aristocratico cane (anzi Cane, con la C maiuscola) dei miei vicini di casa, quello con la erre moscia alla Valentino. Ebbene, dovete sapere che Aristide, - ben inteso, è sempre stato educato e rispettoso - aveva iniziato a fare pipì in casa la notte (purtroppo non in bagno). Quel cagnolone mi raccontava

che da un po' di tempo a questa parte, quando usciva con i suoi padroncini che lo portavano a fare il classico giretto (quindici minuti netti intorno all'isolato sperando che evacuasse in un luogo nascosto, cosicché fosse facile fuggire senza dover pulire i resti con la paletta), si sentiva un po' a disagio perché i piloni dove era solito, ehm ehm, "urinare" - quelli dei cartelloni pubblicitari - lo mettevano in imbarazzo. Mica si può far pipì sotto Maria Teresa Ruta che con sorriso smagliante ti dice "la patata attira" (l'avete presente quella pubblicità? Mi pare sia di una marca di patatine). Parole d'oro quelle d'Aristide. Ma non era il solo. Gira voce che si sia addirittura formato un partito "cani combattenti, per una città dei bisogni".

Ritorniamo seri per un istante solo, perché il problema, seppur tra una risata e una battuta idiota, lo abbiamo capito tutti quanti. Cosa fare dunque? Cambiare il mondo? No grazie. *Laissez faire, laissez faire*. Questo era il motto dei fisiocrati francesi. Lasciamo perdere per un secondo l'economia, le lotte politiche e sociali. Niente G8, G9, G10, WWC, TTP, WWW mi piaciuto. Via! Via! Via! Via! Via! Via! Via! Via! Via! (nb.: nell'originale i Via! sono 24. Ndr). Facciamo tabula rasa. Proviamo a concentrarci su noi stessi. Incominciamo ad educarci fra di noi. L'uno con l'altro. Contaminiamoci a vicenda, di idee, di pensieri e di sensazioni. Aiutiamoci a riattivare i cinque sensi. Ascoltando i nostri canti stonati, il nostro stare soli, abbandonati l'uno accanto all'altro, diventerà un vivere l'uno per l'altro. Non saremo più poche persone sconsolate e disilluse, ma oceano di vita così grande che neanche il letto del mare più grande di tutti i mari potrà contenere. Che ne dite, avremo ancora bisogno di cambiarlo, questo caro e vecchio mondo? ■



LA
VIGNETTA
DEL
MESE



Clay Bennet



Ho incontrato Pachamama

di JOSÉ SARDONE

Avesa. Inerpicata sui colli vicini di Verona, Avesa sa offrire di sé i declivi, i tramonti repentini, le case curate, il corpo urbano allungato lungo la stradina che da Verona al colle la attraversa dal capo ai piedi. La tranquillità permea ogni angolo con uno scorrere del tempo che è ancora a misura d'uomo, avulso ai ritmi sfrenati della vicina città. Lungo questa interminabile stola di case a seguire le sinuosità della strada, piccola e quasi indefinibile, c'è Piazza Plebiscito e, al numero 13, il Circolo Pachamama del circuito dei circoli affiliati all'ARCI. In lingua Inca Pachamama è la Madre Terra. Questa associazione è stata fondata da un gruppo di donne che si sono date tre obiettivi fondamentali: (a) promuovere, riscoprire e

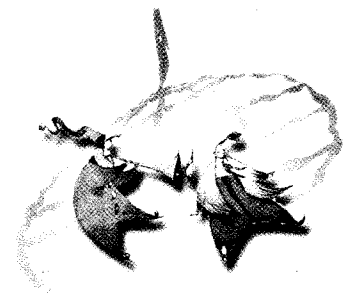
valorizzare la figura della donna al limitare della giornata delle lotte femministe estremiste e rabbiose in una logica di raffinata e pacata forma del proporsi; (b) ricercare negli strumenti di dialogo della tradizione arcaica un linguaggio più autentico valorizzando l'artigianato (ceramica, gesso, legno) e i linguaggi (scultura, pittura, danza, scrittura, poesia, canto, musica); (c) compiere un cammino nello spirito che esuli da stereotipi religiosi ma che con essi possa confrontarsi, una indagine nella dimensione trascendentale senza bigottismi, fanatismi ed estremismi deleteri.

Le donne di Pachamama, con le quali lavorano anche degli uomini, sabato 11 maggio, nella sede di Avesa, hanno organizzato una serata di letture poetiche. All'arrivo alla sede ci si ritrovava di colpo in un ambiente soave, in sereno fermento, con l'innocente emozione dei bambini che hanno preparato la recita di Natale che rimbalzava da un cuore all'altro, da uno sguardo ad un altro. Mi si sono riaccesi nell'anima i ricordi della prima giovinezza, a Toritto in provincia di Bari, quando facevo teatro e c'era la prima di uno spettacolo al Teatro San Giuseppe. Quell'entusiasmo, la paura, l'emozione si replicavano in quelle donne che volevano rendere presente il passato per trascorrere con noi una serata. In una sincronia ben concertata, ma piacevolmente sconcertante nella sua disarmante semplicità quasi primitiva, i linguaggi hanno iniziato a vibrare su un inesistente palcoscenico di luci tenui e di vive candele e ceri. Immagini di posti meravigliosi hanno preso a rincorrersi proiettate sulle pareti della stanza. Talvolta il proiettore veniva fatto ruotare a sinistra o a destra dello spettatore creando effetti plastici di movimento e tridimensionalità. Poi, i versi e le letture, eseguiti con garbo e pertinenza da Patrizia Beltrame e Renato Martinelli.

Vive oltre ogni logica e rese vive dalle voci dei lettori, le essenze del pensiero hanno preso a volteggiare nella stanza: Ingeborg Bachmann, Pablo Neruda, Karin Maria Boye, Garcia Lorca, Patrizia Valduga, Emily Dickinson, Andrea Zanzotto, Maria Luisa Spaziani, Nazim Hikmet, Anna Achmatova, Pierpaolo Pasoli-

ni, Alda Merini. E con loro le intense vibrazioni dei brani musicali: Albeniz, Debussy, Morone, Scarlatti, Borodin, Piazzolla. Poi, tutto insieme, in una raffinata artigianalità da cui traspariva la gioia che aveva provocato la ricerca, la malinconia suscitata dai versi, l'accostamento di testi, immagini e suoni. Sapevo di essere un po' all'antica (mi astraggo sovente allo scempio dei media di ultima generazione lasciandomi andare alle celie dei libri, della musica, delle foto dei miei viaggi); era però tanto tempo che non succedeva con altre persone. Fino a trent'anni fa in meridione molte case erano riscaldate dal braciere, un catino di rame rivestito di ottone che si teneva nella stanza principale su di una base di legno ed intorno al quale ci si sedeva per riscaldarsi. La mia infanzia è trascorsa a lungo introno ad un braciere, nelle sere di inverno, con la zia Anna, la vecchina di famiglia, che forgiava il nostro senso morale con i racconti, gli insegnamenti, l'amore. Ad Avesa, al Circolo Pachamama, si è replicata una "serata intorno al braciere". Quando si sono riaccese le luci di sala, l'approvazione era unanime. Trasportati in una dimensione mistica per un'ora e mezza, siamo ritornati al quotidiano con la soavità dei fiocchi di neve sul candore dell'inverno.

Poi il buffet, lo scambio di opinioni, le sensazioni, il vino, il pop corn, la serenità, la pregiata, impagabile serenità. Questo circolo, questo "convivio di persone" ha deciso, in barba all'asettico e passivo torpiloquiare della televisione, di dialogare, comunicare, misturando le proprie emozioni con le emozioni e le sensazioni dei grandi che furono grandi per la dotta semplicità con cui si sono eternati in quello che ci hanno lasciato. È vero, l'efficacia del braciere è immutata. Ci sono sempre i tepori che ci rendono più buoni, come a Natale. E ci sono ancora dei bellissimi bracieri... basta cercarli. Grazie Zia Anna per avermene fatto ritrovare uno. Grazie, Rosalia, per l'invito alla serata. Grazie, Paola, per la pregiata e premurosa accoglienza. Vorrei nominarle tutte le donne del circolo e so per certo di nominarle tutte e di ringraziarle tutte in un abbraccio: Grazie, Pachamama. ■



Finestra

Periodico polesano di immigrati e minoranze

a cura di ROBERTO COSTA

Testimonianze. Volti e storie del popolo migrante (pubblicazione). 31 testimonianze dalle soffitte polverose degli archivi di *Biancoenero*.

Bianconero è un giornale dalla parte degli immigrati e delle minoranze per parlare di pace-disagio-ambiente-diritti umani. Come un tamburo, *Bianconero* amplifica e veicola i nostri messaggi; come un tam-tam parla di vita e di speranza. È un modo per prenderci quel diritto di parola e di informazione, che la maggior parte dei media continua a negarci. È caleidoscopio di gente e di idee, con i colori delle individualità che si uniscono nell'arcobaleno della vita. È il sogno; e come recita un antico proverbio brasiliano: *Quando si sogna da soli è solo un sogno, quando si sogna assieme è l'inizio della realtà.* (agosto 1993)

Presenze-assenze: 1993-2001. Il tempo di *Biancoenero* è in qualche modo scandito da questi racconti di vita (dalla necessità di vedere ed ascoltare le persone) che ne tessono la trama in una rete di comunicazione e di possibilità. *Biancoenero* fa sue le parole del vecchio cantastorie eschimese (ma loro si chiamano inuit, la gente): *Porto le parole, ammucchio le frasi, narro le storie, così è la mia abitudine, sono fatto così. Perché le parole danno emozioni e creano silenzi, le parole portano falsità e menzogne, le parole portano conoscenza giusta delle cose. Amaijà, jaai, jàjà.*



La storia dell'eredità dei cammelli (I). C'era una volta un facoltoso cammelliere che aveva tre figli. Quando morì, lasciò loro in eredità 17 cammelli da dividere in questo modo: la metà al primogenito, un terzo al secondo e un nono all'ultimo. I figli trovarono le disposizioni testamentarie poco economiche in quanto avrebbero dovuto uccidere alcuni cammelli!

Si trovò a passare di lì, per caso, un padre del deserto che, di fronte a quella famiglia in difficoltà, vi investì la sua economia. Lasciò loro il proprio cammello e li invitò ad eseguire il mandato ricevuto. I figli iniziarono così a spartirsi gli animali (diventati 18): 9 al primogenito (la metà), 6 al secondo (un terzo) e 2 al terzogenito (un nono). Soddisfatti del risultato ottenuto si voltarono per ringraziare lo straniero ma lo videro in lontananza, in sella al suo cammello. Il padre del deserto non ha chiesto nulla, ha messo a disposizione le sue risorse e si allontana ancora con il proprio cammello: questo la dice lunga sull'atteggiamento che ciascuno di noi dovrebbe avere quando vuole aiutare qualcuno.

L'eredità dei cammelli (II). I tre fratelli guardarono il padre del deserto che si allontanava, ripensarono al testamento e vollero provare a risolvere da soli la questione. Avrebbero potuto rinunciare ad un po' di eredità piuttosto che uccidere qualche animale. Sareb-

bero allora toccati 8 cammelli al primo, 5 al secondo e un cammello all'ultimo. Fecero il conto ($8+5+1=14$) e videro che avanzavano tre cammelli ($17-14$), uno ciascuno. Con grande sorpresa si ritrovarono con la stessa soluzione ottenuta dal padre del deserto ma, questa volta, attraverso una relazione fraterna. Il padre del deserto aveva attivato le risorse dei tre fratelli per un'economia di condivisione e solidarietà. Lui poteva gioire d'esser diventato *superfluo*.

L'eredità dei cammelli (III. Aggiunta della Redazione). C'era una volta un cammelliere che aveva tre figli. Quando morì lasciò loro 35 cammelli da dividere in questo modo: metà al primo, un terzo al secondo e un nono all'ultimo. I figli erano interdetti... Passò di lì un economista della globalizzazione. Visti i giovani in difficoltà, cedette il proprio cammello e li invitò ad eseguire il mandato ricevuto. I figli poterono dividersi così i cammelli, diventati 36: 18 al primo (la metà), 12 al secondo (un terzo) e 4 all'ultimo (un nono). Soddisfatti del risultato ottenuto, i giovani si voltarono per ringraziare lo straniero, ma lo videro in lontananza, in sella al suo cammello e trascinandone uno. Calcolarono: $18+12+4=34$. L'economista li aveva aiutati e... aveva deciso unilateralmente di prendersi la commissione. La gratuità è passata di moda. ■

Costa Roberto, Testimonianze, volti e storie del popolo migrante, Archivio della memoria, S. Bellino (Ro) 2002.
Per richieste: Tel. 0425.411101, oppure Libreria dei popoli, 030.3772780.



Cossato - Nevè Shalom-Waahat as Salaam

di GIULIANNA GATTI

Premesse

La partecipazione del Comune di Cossato (Biella) nel dicembre 1990 all'iniziativa internazionale per la pace in Medio-Oriente (tenutasi a Gerusalemme con la denominazione 1989: Time for Peace) è stata l'occasione per venire a conoscenza della realtà del villaggio israeliano di Nevè-Shalom-Waahat as-Salaam e concretizzare il progetto.

Obiettivi

Già in numerosi paesi del mondo esistono associazioni di amicizia con Nevè-Shalom che si impegnano a sostenere l'e-

sperienza del villaggio. Il gemellaggio stretto dalla città con il villaggio, vuole dare contenuti concreti e coinvolgere attivamente la popolazione, a cominciare dalle scuole, per promuovere una riflessione sulla pace e sulla non violenza e iniziative di amicizia tra i popoli.

Metodologia

Il programma prevedeva:

- realizzazione di una mostra su Nevè-Shalom e la realtà del conflitto arabo-israeliano, supporto importante per tutte le iniziative di divulgazione del gemellaggio.
- Incontri pubblici con la popolazione o con le singole associazioni e forze sociali del territorio.
- Momenti di divulgazione e sensibilizzazione attraverso spazi aperti.
- Iniziative rivolte alle scuole, attraverso il servizio comunale di D.P.N. (Difesa

popolare non violenta); Cooperazione economica ai progetti di Nevè-Shalom (scuole elementari, medie, superiori); Corrispondenza tra studenti cossatesi e studenti di NS (scuole elementari, medie e superiori); concorso a premi per lavori scolastici dal tema: "L'esperienza di Nevè-Shalom come modello vivente per una risposta non violenta al conflitto israeliano-palestinese" (scuole superiori); traduzioni della corrispondenza in lingua inglese (scuole superiori); svolgimento di unità didattiche (scuole medie e superiori); ospitalità a studenti e rappresentanti del villaggio a Cossato.

Risorse (economiche, materiali, promozione) Contributi al Villaggio, pubblicità alle iniziative, organizzazione di ospitalità di rappresentanti del villaggio, concorsi nelle scuole: si può ipotizzare in media una spesa di € 4.000 ca. all'anno.



Offrire l'opportunità di sperimentare un sogno. Questa è forse la migliore possibilità di essere padri del futuro, e voi ce l'avete reso possibile. Anche se il presente sembra esservi estraneo, anche se il mondo intorno parla una lingua diversa, anche se sentirete di non essere compresi e a costo di rischiare di essere gli sconfitti della storia, sarete in grado di sorridere e spalancare le ali seguendo le vostre visioni: è solo questione di tempo. Voi non conoscete la strada, non vedete la meta: come stormi migratori non avete una bussola che vi guidi, ma avete bisogno di ali robuste, perché il viaggio è lungo. Quando la meta apparirà, la riconoscerete, perché dentro di voi possedete la conoscenza di ciò che ancora non esiste, giacché vi hanno insegnato a leggere le nuvole.

da: Testo Pergamena per consegna borsa di studio-studenti
a Nevè Shalom/Waahat as Salaam

Tempi di realizzo

S'era stabilito dal 1991-2000. Ma il progetto è tuttora in corso e prevede iniziative annuali. La Settimana per la pace in Palestina ed in Israele, dal 2 al 9 settembre 2000, promossa dal Coordinamento Nazionale degli Enti Locali per la Pace, cui hanno partecipato l'Assessore ai Servizi Sociali e l'Assessore alla Viabilità e Ambiente, ha provocato la continuità alle iniziative tese a tenere desta l'attenzione della cittadinanza sul tema della promozione del processo di pace in Palestina.

Anche il prossimo anno la rubrica avrà uno spazio nella rivista, che speriamo di rendere significativo grazie al Vostro contributo. È nostra intenzione presentare esperienze realizzate e vissute da scuole di ogni ordine e grado, insegnanti, educatori, Cooperative, Associazioni, Gruppi di volontariato... insomma qualsiasi persona o gruppo che si sia messo in gioco a vario titolo nella promozione di percorsi interculturali. Vi sollecitiamo quindi a spedire il Vostro materiale all'indirizzo della rivista.

Salmi per voce di bambino

a cura di MONICA AMADINI

Giusy Quarenghi, seconda scrittrice per l'infanzia, ha recentemente pubblicato i primi due volumi della collana "Salmi per voce di bambino".

Giusy Quarenghi

TU MI SALVI. DAL SALMO 18

SPJ - Cinisello Balsamo 2002 - € 5,00

Giusy Quarenghi

COSÌ HAI DETTO. DAL SALMO 91

SPJ - Cinisello Balsamo 2002 - € 5,00

La segnalazione di questi due libretti, al di là del loro valore educativo, trova una motivazione specifica nel fatto che il ricavato delle vendite sarà devoluto a Nevè Shalom-Waahat as-Salaam, a sostegno della causa della pace e del dialogo tra popoli e religioni.

Le ragioni e i sentimenti che hanno ispirato questa avventura narrativa sono racchiuse nelle parole che Giusy confida ai lettori di CEM Mondialità.

"Mi sono casualmente imbattuta nella voce di Paolo De Benedetti che parlava della Bibbia. Diceva della sua scrittura, che ha richiesto 700 anni; diceva della sua lettura: La Bibbia parla ai bambini, a un uditorio religiosamente bambino, e a coloro-che-hanno-il-cuore-spezzato. E diceva del settantunesimo senso, il possibile senso di ognuno che legge, di ognuno che ascolta, oltre a quello riconosciuto, della/dalla comunità dei 70 (traduttori). LXXI senso, plurale, perché il testo ha in serbo un senso per ognuno, come se testo e lettore vicendevolmente si ascoltassero, si leggessero. Così ho deposto le armi, e sciolto i lacci del mio (ex)cattolicesimo anagrafico che, combinando dottrina e ignoranza

del Libro, aveva alimentato una giovanile opposizione via via mutatasi in indifferenza, in distanza, insieme intimorita e supponente: non è per me. Ascolta. Il cuore spezzato, l'infanzia dei primi passi, e il settantunesimo senso. Ascolta. Ho provato. Ho incominciato a leggere, ho incominciato ad ascoltare. Dall'inizio, come sono abituata. Per fortuna l'inizio è la Genesi, il libro dove 'creare' e 'raccontare' sono sinonimi, il libro delle apparizioni, e dell'esperienza, inevitabile e rapinosa, del senso d'eternità. L'infanzia, i primi passi. Ascolta. Poi Quèlet, il libro senza Dio eppure sacro, dove l'uomo parla a se stesso, al di fuori di ogni contatto con Dio. Il libro del vuoto, quello che Michelangelo non ha tralasciato, tra il dito di Adamo e il dito di Dio.

"Conosci la mia pena?", richiede l'amico all'amico. "No, non conosco la tua pena". "E allora non mi ami".

La mia pena invece era conosciuta, c'erano le parole per dirla. Quèlet: silenzio, solitudine, spaesamento; e i Salmi, il libro della relazione, il libro del tu. Nulla di nuovo sotto il sole, non la mia pena, forse nessuna pena. Parole antichissime e insieme contemporanee, parole d'altri e insieme intime, personali, parole da non perdere perché possono trattenere dal perdersi.

Libro dei Salmi, libro del tu. Di una relazione fondante, originaria, sostenente. Un tu di fronte al quale consistere, e stare, in braccio, sotto l'ala che protegge, a volte; e a volte per urlare i sentimenti più eccessivi, piangere/accusare/affidare il compito della vendetta, chiedere perché?, Tu dov'eri? E fino a quando? Un tu condizione di possibilità per l'io, che lo garantisce e contiene, in ogni direzione, e oltre la decenza. Un tu che è altro.

Di quanti tu d'adulti i bambini sperimentano mancanze e negatività, omissioni e aggressioni, e ne hanno il cuore spezzato. Eppure avrebbero diritto a fare esperienza di un tu confidente e rassicurante; a sentirlo, a trovarlo, dentro di sé almeno, tra tanti naufragi dei tu degli adulti di riferimento. I bambini hanno il cuore spezzato. E devono imparare a resistere grazie a questo tu, che non si perde e non li perde" (Giusy Quarenghi)

EBDÒMADA

PAOLO SUESS

Terra a rischio popolo in disperazione

Ho accettato l'invito del Forum Sociale Mondiale (FSM) di far parte di una piccola comitiva per visitare la Palestina. Siamo partiti il 9 aprile 2002 da San Paolo per Tel Aviv. Il 10 aprile, a Gerusalemme, ci siamo uniti ad altri gruppi del Canada, Francia, Israele e Palestina. Noi del Brasile abbiamo preoccupazioni che riguardano tre specifiche persone: Mario Lill del Movimento Sem Terra, che serve da scudo umano a protezione di Iasser Arafat, assediato nel QG a Ramallah; Marcos Antonio Koneski, francescano brasiliano, assediato nella Basilica della Natività di Betlemme insieme con altre 260 persone religiose o palestinesi; Sergio Yani, un israeliano che ha partecipato del FSM a Porto Alegre ed è agli arresti perché ha ricusato di fare il servizio militare.

L'11 aprile entriamo per cammini difficili alla città di Ramallah, occupata dalle truppe israeliane. Troviamo una città/cimitero: siamo gli unici a circolare per strada. Jihad Mash'al, direttore generale dell'unione dei comitati di soccorso medico della Palestina, ci ottiene l'autorizzazione a vedere le vestigia di massacri e arbitrarietà. Il governo sospende il coprifuoco per tre ore. Ci rechiamo al centro della città, dove una ventina di donne danno vita alla prima manifestazione nella città occupata. Siamo con loro, davanti ai carri armati. Dopo dieci minuti i soldati cominciano a sparare gas lacrimogeni. Torniamo in fretta a Gerusalemme,

prima che torni il coprifuoco. Riusciamo a parlare con Mario Lill al telefono, l'11 e tutti i giorni seguenti.

Sabato 13 aprile partecipiamo a Jenin di una marcia di solidarietà. Jenin è una città/campo di 15mila rifugiati, a nord della Cisgiordania. Noi siamo in 6mila (israeliani, palestinesi, internazionalisti) con 40 camion di alimenti e generi di prima necessità. Cominciamo la marcia 18 km da Jenin. Là incontriamo Sergio Yani, rilasciato il giorno prima. Ad un certo punto la marcia è sbarrata: l'esercito propone ai manifestanti di desistere. Solo così permetteranno ai camion di passare. Accettiamo. Ma in seguito la nostra delegazione ottiene di entrare in contatto con i sopravvissuti del massacro di Jenin. In una scuola ne incontriamo duecento, tutti uomini. La maggioranza di loro non sa niente della sorte dei famigliari, se sono vivi o morti. Essi fanno racconti drammatici: l'arrivo degli elicotteri il primo di aprile, prima dell'alba. Dopo degli elicotteri Apache che seminarono il terrore per ore, ecco i missili (51 missili) e l'artiglieria pesante. In seguito arrivarono le ruspe a radere al suolo le abitazioni.

Era prevista la visita a Betlemme, ma a causa dell'assedio dell'esercito ci convinsero a rinunciarvi. A Betlemme sono assediati nella Basilica della Natività circa 260 persone, dal due aprile. La comunità francescana ha deciso di non uscire di lì finché non si sarà giunti ad un accordo di pace che garantisca la sicurezza dei palestinesi che sono riparati nello stesso edificio. La maggior parte dei palestinesi è di membri del governo palestinese di Betlemme (il governatore, la sua amministrazione e la sua difesa).

Sul gruppo incombe la minaccia quotidiana di invasione da parte dell'esercito israeliano. Durante la notte i soldati accendono gli altoparlanti, ingredienti della guerra psicologica. Il



Santuario di Betlemme e il QG di Ramallah sono gli unici luoghi che l'esercito ancora non ha invaso.

In questi giorni la morte è la compagna di strada del popolo palestinese. Sono forse 500 i morti a Jenin. Come mantenere viva la speranza in questa terra a rischio? Eppure in questa "terra deserta e vuota" (Gn 1,2) ho visto bambini giocare sulle rovine... promessa di un mondo nuovo. ■

Paulo Suess è nato a Colonia, Germania, nel 1938. È dottore in teologia fondamentale all'Università di Munster. Vive in Brasile dal 1966. Ha svolto la sua attività a contatto con la realtà degli indios dell'Amazzonia. Teologo della Liberazione, propone di fare teologia approfondendo il dato rivelato con lo strumentale dell'antropologia oltre che della filosofia e delle scienze sociali. È assessore del Consiglio Indigenista Missionario (CIMI). È stato ispiratore e direttore della cattedra di Missiologia all'Università Nossa Senhora da Assunção, a São Paulo dal 1986 al 2001. Il suo contratto non è stato rinnovato perché le sue tesi sono sotto esame della Congregazione della Dottrina della Fede.



E' adesso, Josè!

La pedagogia dei gesti

PREVENIRE UNA NUOVA "GUERRA DEL GOLFO"

L'Associazione *Un ponte per...*, allarmata dai numerosi segnali di preparazione ad una nuova guerra contro l'Iraq che giungono da USA e Regno Unito, propone di dar vita ad una mobilitazione permanente contro la guerra ed in particolare:

1. **Agire sull'opinione pubblica per destrutturare il messaggio propagandistico.** La Terza Guerra del Golfo verrà costruita come "guerra per la democrazia". Dobbiamo smontare questo apparato propagandistico ricordando che è una "Guerra per il Petrolio" e che la alternativa non sarà la democrazia, ma un nuovo dispotismo filoamericano. La azione di (contro)informazione sarà fondamentale e dovrà essere capillare. L'obiettivo di portare contro la guerra la maggioranza degli italiani è possibile.
2. **A guerra permanente mobilitazione permanente.** La Terza Guerra del Golfo non è un episodio a se, ma si inserisce in una strategia globale di medio periodo di controllo delle risorse energetiche. Ciò richiede organizzazione stabile e mobilitazione costante ma non si può fare una manifestazione al mese. Dobbiamo immaginare iniziative semplici ed agibili da persone semplici tutti i giorni nelle scuole, nei luoghi di lavoro, nelle piazze, nelle istituzioni.
3. **Azione diretta.** "Time for peace" in Iraq? Disobbedienza di massa all'embargo?
4. **L'Italia tace?** L'Italia è l'unico paese europeo che non ha esplicitamente dichiarato la propria contrarietà all'attacco. Questa presa di posizione, che può essere costruita dal basso a partire dagli enti locali, dovrebbe essere il primo obiettivo cui tendere.



DATTERI IRACHENI CONTRO L'EMBARGO

ROMPERE L'EMBARGO con azioni concrete, è la forma di pressione che si sta diffondendo in tutto il mondo per ottenere la fine delle sanzioni ed è in questo quadro che si inserisce l'importazione di datteri iracheni da parte di "Un ponte per..."

PRIMA DELLA GUERRA DEL GOLFO l'Iraq, con oltre 30 milioni di palme coltivate, era il primo produttore mondiale di datteri, che occupavano il secondo posto, dopo il petrolio, delle sue esportazioni. L'embargo ha gravemente colpito la coltivazione di datteri e i contadini, sia per la chiusura dei mercati esteri, sia per la grave mancanza di input agricoli.

I DATTERI SONO STATI ACQUISTATI direttamente dai contadini della zona di Abu Al Ghasib, un villaggio a 20 km da Bassora sulla riva est dello Shatt Al Arab nel sud dell'Iraq e sono stati pagati circa il 10% in più del prezzo di mercato.

SONO STATI TRATTATI con un processo di vaporizzazione e sterilizzazione e incasellati in Iraq. Prima dell'importazione un campione è stato analizzato da un laboratorio italiano per accertarne la rispondenza alle norme igieniche europee.

SONO GIUNTI IN ITALIA senza dichiararne la provenienza effettiva. Di ciò verrà informato il Ministero per il Commercio Estero. Scopo della iniziativa è, infatti, anche provocare una sanzione (pecuniaria perché la violazione dell'embargo non è un reato ma un illecito amministrativo) ricorrendo contro la quale potremo sostenere l'illegittimità della legge sull'embargo.

I PROVENTI DELLA VENDITA torneranno nella zona d'acquisto come sostegno a progetti di sostegno al lavoro delle donne e dei contadini.

Anche CEM intende sostenere questa forma di solidarietà promuovendo la vendita dei datteri iracheni durante il prossimo convegno nazionale a Viterbo, 24-29 agosto.

Vedi sul sito del CEM l'elenco delle botteghe in cui è possibile acquistare i datteri iracheni: www.saveriani.bs.it/cem

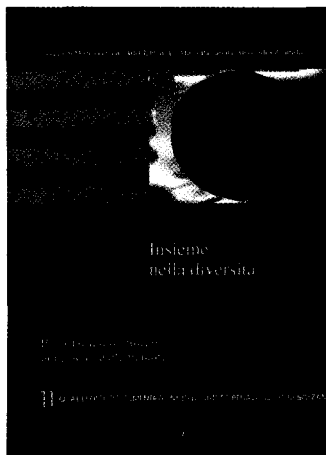
Bibliomondo

a cura della REDAZIONE

A cura di Marco Ferretti, Adel Jabbar Ali, Mirca Passarella, Alessandra Zambelli

Insieme nella diversità - Percorsi interculturali nella scuola elementare

Edizioni Junior, € 13,00



E' il titolo del nuovo Quaderno dell'Istituto Pedagogico di Bolzano che riporta riflessioni e indicazioni didattiche dal progetto "Intercultura" della Provincia di Bolzano.

Il Quaderno (editrice Junior, Bergamo, 2002) riunisce percorsi didattici, attività e contributi teorici rivolti e a partire da esperienze nella scuola elementare. L'introduzione di Marco Ferretti, docente di materie letterarie, fa il punto su alcuni progetti di integrazione degli alunni stranieri con riferimento ai Piani dell'offerta formativa e a alcuni laboratori e esperienze dall'italiano come L2 all'utilizzo di mediatori culturali.

Ad Adel Jabbar, ben conosciuto dai lettori del CEM, è affidato un articolo che individua gli elementi fondamentali per l'educazione interculturale e la mediazione distinguendo util-

mente fra un orientamento *all'uguaglianza emancipante* e un *pluralismo residuale* (non scevro da elementi folcloristici), in realtà spesso intrecciati fra loro.

Collega di Adel Jabbar nello Studio RES di Trento, Nora Lonardi, sociologa, evidenzia il contributo della ricerca rispetto all'accoglienza degli alunni stranieri entrando nel merito del ruolo di famiglie e insegnanti. La seconda parte del testo riporta numerose indicazioni a partire dalle sperimentazioni avviate, indicazioni bibliografiche e la normativa in materia. (Alessio Surian)

Francesca Gobbo

PEDAGOGIA INTERCULTURALE Il progetto educativo nelle società complesse

Carocci, Roma 2002, pp.237

L'insegnante etnografo. «L'antropologo ci ricorda che, nell'apprendere una nuova lingua e nuovi modi culturali, sia l'antropologo sia l'insegnante cominciano a riconoscere in maniera esplicita ciò che fino a quel momento rimaneva implicito, e cioè una specifica organizzazione della propria e altrui realtà sociale e culturale...». Questa è la sfida cui, in quanto insegnanti, siamo stimolati a rispondere, ogni giorno nelle nostre classi. Leggendo il libro della Gobbo, siamo invitati a indossare gli occhiali dell'antropologo per riuscire a vedere quello che altrimenti rimarrebbe un implicito ostacolo alla comprensione della realtà complessa cui facciamo parte: «Spesso i resoconti pedagogici focalizzano sui soggetti (soprattutto se stranieri o di minoranza), interpretandoli come

"problematici" proprio per le attività cui danno inizio e in cui restano coinvolti, ignorando che il comportamento o l'attività che appaiono come un "problema" sono tali appunto per contrasto con la definizione della situazione – data dall'insegnante, o dagli altri compagni – e che piuttosto richiedono di essere spiegati a partire dall'insieme dei significati che vengono negoziati in tale situazione, e dagli scopi, collettivi e individuali, cui stende». Questo testo si rivolge a tutti coloro che sono impegnati in progetti e pratiche educative in contesti multiculturali.

Dopo aver sostenuto le ragioni di un approccio interculturale nel mondo dell'educazione e aver chiarificato concetti fondamentali quali cultura, diversità, integrazione, l'Autrice mette in evidenza la fecondità di una prospettiva antropologica nella scuola, indagando la dimensione culturale del contesto scolastico: la costruzione sociale dell'esperienza educativa, l'incidenza della cultura giovanile sulla partecipazione e sulle relazioni in classe, il ruolo della discontinuità culturale tra scuola e famiglia. In questa prospettiva, l'insegnante diviene un ricercatore-esperto del "campo" scolastico.

L'ultima parte del libro è dedicata all'apprendimento cooperativo come strategia efficace per rispondere alle sfide della diversità. Sottoscriviamo e volentieri rilanciamo l'appello: «Se si vogliono apportare innovazioni o trasformazioni in campo educativo, è importante capire l'idioma culturale in cui noi siamo abituati ad esprimerci, e riflettere sulla maggiore o minore "distanza" di questo da quello dei giovani». (C.B.)

BIBLIOGRAFIA

Tiziano Terzani

LETTERE CONTRO LA GUERRA

Longanesi, Milano 2002

Pagg. 181, € 10,00

L'autore con queste "lettere" da Kabul, Peshawar, Quetta, ma anche da Orsigna, Firenze, Delhi e dal suo "rifugio" sull'Himalaya sostiene che le cause della guerra sono dentro di noi. Sono in passioni come il desiderio, la paura, l'insicurezza, l'ingordigia, l'orgoglio, la vanità... Lentamente bisogna liberarcene. Dobbiamo cambiare atteggiamento; prendere le decisioni che ci riguardano e che riguardano gli altri sulla base di più moralità e meno interesse. È il momento di uscire allo scoperto e di impegnarsi per i valori in cui si crede.

AA.VV.

CONTRO LA GUERRA. Pensieri per la pace

Zelig editore, Milano 2001

Pagg. 126, € 8,40

Lo scopo del libro vuol essere solo questo: ripercorrere le riflessioni che tanti personaggi illustri hanno dedicato alla guerra, alla paura, agli orrori che genera e, soprattutto, alla sua inutilità nel risolvere problemi e ingiustizie.

Rabindranath Tagore

IL DIO VICINO

Corbaccio, Bergamo 2002

Pagg. 158, € 3,30

Le riflessioni e le preghiere raccolte in questo libro riassumono l'itinerario spirituale di Tagore, la sua tensione verso un Dio universale che è in ogni cosa, al di là di ogni illusorio dualismo e di ogni ingannevole separazione fra le creature.

Delle molte lettere sul conflitto israeliano-palestinese pervenuteci, ne riportiamo tre significative. (La Redazione)

UNA PROPOSTA FEDERALISTA

Dopo il duplice fallimento del vertice dei paesi islamici in Malaysia e della missione dell'inviato statunitense Colin Powell, la crisi in Medio Oriente si aggrava sempre più; e sempre meno le nostre coscienze riescono ad ignorarla. Cinque bimbi palestinesi uccisi dai caccia F16; tre ragazzi israeliani fatti esplodere nell'autobus mentre si recano a scuola; chiese, moschee e sinagoghe deturpate... I telegiornali italiani sono costretti ad anteporre tutto ciò alle nostre sterili, provinciali polemiche. S.B., ministro degli esteri a contratto interinale con se stesso, è più interessato ad agire sui Paesi dell'est europeo (magari per aprire nuovi mercati alle sue imprese) che su quelli mediorientali. Si sa, quello italiano è un popolo che fatica a vedere ciò che succede a nord di Chiasso e a sud di Pantelleria... Romano Prodi ha aderito all'Israele Day. I giovani italiani travestiti da kamikaze sono stati scaricati anche da Bertinotti. Ma le carneficine (inutili!) di Jenin, affiancandosi a quelle di Sabra e Chatila, rimarranno a lungo nella memoria dei rifugiati palestinesi. Così come i cannoni sulla Basilica della Natività hanno terrorizzato la sempre più esigua comunità cristiana di Palestina. Sharon è delegittimato, almeno quanto Arafat. La piattaforma politica *due popoli, due stati*, che anche la Margherita sostiene, mi pare non del tutto convincente. Si propone la balcanizzazione e la spartizione di ciò che resta dei territori e di Gerusalemme, seguendo lo sciagurato modello degli accordi di Dayton, paracadutati nel '95 sulle spalle dei popoli della ex-Yugoslavia.

Appare una proposta più coraggiosa: quella delineata dall'alfiere dell'unità africana, figura contraddittoria ma mai banale, il presidente libico Gheddafi. *Investiamo sulla coesistenza, sulla partecipazione politica, sul diritto ad avere diritti*. Investiamo sul modello Nevè Shalom, il villaggio misto, solidale e comunitario, che da anni vede collaborare ebrei, israeliani arabi, palestinesi e cristiani. Non fidiamoci di Paesi arabi non democratici ed asserviti, che non hanno mai avuto a cuore la causa palestinese. Creiamo un'autorità federale mista sui territori, fatto salvo uno spazio autonomo - anche se ridotto - allo stato di Israele (che comunque dovrebbe perdere il controllo totale su ogni parte di Gerusalemme). Per raggiungere questo difficilissimo obiettivo sono necessari "contingenti di polizia internazionale", coadiuvati dai cosiddetti "caschi bianchi", volontari non violenti. Riusciremo così ad incanalare in maniera più costruttiva e meno velleitaria le azioni dei pacifisti. È un'utopia concreta che, parafrasando Langer, può essere portata avanti solo da israeliani e palestinesi in prima persona, ma che l'Unione Europea ed il Consiglio d'Europa devono alimentare e sostenere culturalmente, politicamente e finanziariamente. L'obiettivo è semplice: *europei, israeliani, palestinesi nell'osservare le stelle, le stesse stelle, sono costretti dal cielo a pensare di convivere, insieme*.

Francesco L., Gorizia.

LA MARCIA PERUGIA-ASSISI

Sono in pullman, di ritorno dalla marcia straordinaria per la pace Perugia-Assisi. Come tutti sanno la marcia è un evento apolitico e aconfessionale e nasce dalla speranza in una costruzione della pace senza preferenze e condizioni. Stamani quindi mi aspettavo di marciare in un corteo ornato di tante bandiere israeliane, e altrettante bandiere palestinesi. Ma... rare erano le bandiere israeliane, e quelle poche, quasi sempre accoppiate a bandiere palestinesi; tantissime invece le palestinesi. Cosa pensare? Forse che la maggior parte dei marciatori era pacifista solo a parole e non aveva nemmeno lontanamente afferrato lo spirito universale e "super partes" della marcia? Forse l'essenza dell'imparziale concetto di pace è comprensibile solo a pochi eletti dotati di uno sguardo mistico? O forse, molto più semplicemente, i marciatori che hanno sfilato oggi sono pacifisti, ma non per questo privi di capacità di valutare da che parte sta pendendo l'ago dell'ingiustizia nel conflitto in questione? Se così fosse, allora vorrebbe dire che loro "pace e giustizia non possono vivere separatamente", quindi la pace non è una mera e indolore utopia buonista a ispirare nobili sentimenti durante una marcia, una predica o un convegno, ma è una seria realtà che esiste solo quando viene realizzata. Come la giustizia del resto.

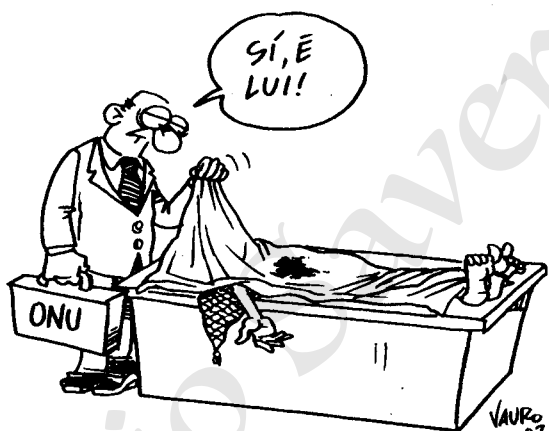
Diego C., Santa Lucia-Tv



È PECCATO ODIARE SHARON?

Carissimi della Redazione, ho un caso di coscienza: è peccato odiare Sharon? Premetto che non sono né arabo né musulmano: sono un insegnante veneto (ma non padano!). Voi che avete tanti amici ebrei; voi che siete in contatto con Nevè Shalom/Wahat as-Salam, che cosa dite del conflitto? Vi confesso che il 27 gennaio scorso non ho celebrato la Giornata della Memoria. Avevamo studiato in classe la questione palestinese, con l'aiuto di internet e di due sussidi cartacei: il vostro *GE, Israele e Palestina. Le ragioni del conflitto, le ragioni della pace* (CEM Mondialità, febr. '01, ancora valido, congratulazioni!), e la *Guida del Mondo* della EMI. Alla fine siamo diventati tutti filopalestinesi! Vi faccio notare che nel 1920 in Palestina il rapporto tra gli abitanti era di 10 arabi a 1 ebreo; nel 1947 era di 2 a 1; oggi è di 1 a 2! Se poi guardiamo alle vittime del conflitto, dall'inizio della nuova intifada (28.9.2000) i morti palestinesi sono tre volte più numerosi degli israeliani. Chiedendo ad Arafat di far cessare il terrorismo, si insinua che le uccisioni fatte da Sharon sono "civili"... perché lui è amico degli Stati Uniti.

L'ONU RICONOSCE LO STATO DI PALESTINA



Tutto però si ritorcerà contro Israele. È come scrive la rivista *L'Intelligent* della scorsa settimana in copertina: *Sharon, l'ennemi d'Israël*. Paradossalmente il peggior nemico di Israele è il falco Sharon e Israele ha scelto il suicidio quando l'ha votato. I palestinesi, senza terra dal 1948 e '67, senza futuro e senza tank, preferiscono esplodere come bombe umane che "implodere" nei campi profughi. Eppure chi oggi si dichiara in favore dei palestinesi è accusato d'essere antisemita e antiamericano. In coscienza si può essere in favore degli israeliani? Gradirei una risposta nella rivista. *Un abbonato*

(lettera firmata)

"I filoisraeliani dicono che Sharon è buono e Arafat cattivo? Noi invece diciamo che Arafat è buono e Sharon cattivo, cattivissimo!": è questo il succo della lettera dell'abbonato veneto. Mi piacerebbe dar-

gli ragione, ma questo è manicheismo, assolutizzare bene e male. Faccio tre precisazioni (e tralascio per motivi di spazio i necessari e non sempre chiari "distinguo" tra Sharon, israeliani, ebrei, semitismo): primo, la realtà è complessa con bene e male intersecati; secondo, non esiste un luogo privilegiato per vedere la "realtà nuda e cruda" (ciascuna parte in causa vede inevitabilmente le cose dal proprio punto di vista); terzo, anche noi che non siamo parte diretta in causa, siamo influenzati da media viziati. Per. Es., la tv non presenta tutti gli elementi utili di cui dispone: provoca emozioni passeggiere, rendendoci in tal modo settari e psicolabili. I talk show sono studiati per radicalizzare le persone su posizioni differenti. Allora ritengo che la prima cosa da fare è investire molto nell'informazione alternativa per comprendere la situazione. Noi del CEM ascoltiamo molto. I palestinesi dicono quello che ha esposto l'abbonato veneto. Gli israeliani dicono: "Stavamo fuggendo dalla shoah, dai progrom. La creazione dello Stato di Israele in Palestina è stata chiesta nel 1947 dalle Nazioni Unite in Assemblea Generale. Questa è la terra delle nostre radici e doveva essere la terra dove trovare finalmente pace. Invece ci sentiamo continuamente minacciati". Insomma io ascolto, ascolto e, dopo aver ascoltato, io che non ho casa né a Tel Aviv né a Ramallah, io che non ho figli a togliermi il sonno, non so cosa dire. Ritengo però che dopo un'azione "punitiva" come quella di Sharon, ci sarà un armistizio, non la pace; il primo passo per la pace è la fine dell'occupazione militare israeliana. Non si può accettare l'occupazione dei territori fatta nel 1967. Ritengo che gli israeliani, i quali con diritto chiedono giustizia e risarcimento per la shoah, devono concedere uguale giustizia ai palestinesi. Ma ritengo che "anche l'odio contro l'ingiustizia stravolge la faccia" (B. Brecht), e più ancora stravolgono gli attentati dei terroristi kamikaze. Bisogna costruire "identità interiori" e l'interculturalità. Anch'io, come Francesco di Gorizia, scommetto ancora su Nevè Shalom/Wahat as-Salaam. Ma mi pare troppo utopico volerlo proporre/imporre come soluzione. Ritengo si renda necessaria la creazione dello Stato di Palestina, come male minore.

Specialmente io credo che per aiutare la soluzione del conflitto, **devo migliorare me stesso**. Se vivessi là, sarei migliore di loro? Non sarei anch'io schierato, manicheo? Diceva amaramente Salvatore Quasimodo: "Sei ancora quello della pietra e della fionda, uomo del mio tempo!". Quando chiesero all'ebreo Yeoshua ben Yosef (Gesù) il parere su un incidente mortale nell'edilizia, egli affermò subito che le vittime non erano più peccatori dei superstiti; "e, aggiunse, se non vi convertite, perirete tutti!". La questione insomma non è la conversione di Sharon o di Arafat, ma la conversione di tutti, cominciando da me. (ADV)

Come i lettori più attenti di Carta già sanno, siamo convinti che contenuti e metodi del Cem siano quanto di meglio per un serio approccio interculturale... non per caso ci hanno lavorato con quasi trent'anni di anticipo su tutti gli altri. **Carta, n.18, p. 72.**

Movimento CEM

a cura di IVALDO CASULA

Come già annunciato in questa pagina nel precedente numero, maggio 2002, a Reggio Calabria ha avuto luogo un Convegno Regionale CEM. Il Sud e le Isole da decenni erano stati abbandonati dal CEM Nazionale, dopo essere stati alle origini del Movimento terreno fertile con migliaia di insegnanti entusiasti e attivi nei percorsi di educazione alla Mondialità. Ci auguriamo che questo primo convegno regionale del terzo millennio sia l'inizio di un futuro fruttuoso per il Sud e per tutta l'Italia.

CONVEGNO REGIONALE CEM SUD

"Sabato 11 Maggio presso la scuola media A. De Gasperi di Reggio Calabria si è tenuto il primo convegno di insegnanti e di dirigenti di ogni ordine e grado sul tema: ***Ai confini della Povertà. Per un'alternativa alla globalizzazione neoliberale.***

I relatori sono stati **Giulio Girardi** teologo della liberazione e **Antonio Nanni** pedagogista, vice direttore di CEM Mondialità. Padre Piergiorgio Lanaro, responsabile del CEM Sud, ha introdotto i relatori e Santo Caserta, preside della scuola media, ha coordinato i lavori.

Oltre agli interventi previsti fatti dall'animatore del gruppo Cem P.Oliviero Ferro, dalla prof.ssa **Gigliola Pedullà del MO.CI** e dalla prof.ssa **Mimma Dito dell'A.I.M.C.**, numerosi e ricchi di notizie sulle attività svolte sono stati gli interventi fatti dagli altri insegnanti ed educatori. Per essere il primo incontro/confronto di questo genere, fatto dagli insegnanti

per gli insegnanti, possiamo ritenerci soddisfatti, non solo del numero dei partecipanti, quasi un centinaio (in periodo pre-elettorale e per di più di sabato!), ma *per aver iniziato un cammino di riflessione collettiva sui problemi mondiali attuali e sull'importanza del compito educativo degli insegnanti impegnati quotidianamente nella formazione delle nuove generazioni.*

Molti insegnanti, certamente, che hanno maturato una professionalità più complessa capace di accogliere e di accettare le sfide della "globalizzazione", possiedono una più attenta consapevolezza e cura di porgere ai propri alunni non solo contenuti teorici ma nuovi saperi nell'ottica dell'interculturalità. Essi stessi per primi riconoscono che devono costantemente continuare la loro formazione aggiornandosi periodicamente e approfondendo tutti gli aspetti della loro professione, integrandola e arricchendola con i temi più urgenti e ineludibili della nostra società. Mi riferisco alla formazione degli studenti verso i temi più scottanti come quello dello *"sviluppo sostenibile"*, della *"distribuzione equa delle ricchez-*

ze", *"l'acquisizione di modelli e stili sobri di vita"*, *"l'accettazione del Diverso"*, *"l'assunzione delle proprie responsabilità attraverso una comunicazione ecologica e non violenta, cooperativa e non competitiva"*.

Per questo è stato stimolante il confronto tra i due relatori per i loro punti di vista differenti e complementari. Il professore Girardi ha delineato i termini di una ricerca per un'alternativa di civiltà al neoliberalismo, in atto a livello nazionale e internazionale, che prende oggi il nome dal *Movimento di Porto Alegre*, proponendo agli insegnanti e alle insegnanti di Reggio di coinvolgersi in questa ricerca, nella convinzione che un'educazione liberatrice è uno dei fattori decisivi nella costruzione dell'alternativa. Il professore Girardi ha esortato i presenti a collegare la loro ricerca in modo più sistematico con le altre ricerche in atto a li-

vello locale, nazionale e internazionale.

Il professore Nanni, invece si è preoccupato di rendere queste prospettive più accessibili ad un pubblico di insegnanti attraverso una lettura pedagogica del fenomeno della globalizzazione.

Tra le preoccupazioni pedagogiche da lui manifestate segnaliamo quella di formare i giovani e le giovani ad un sano discernimento dei diversi aspetti, positivi e negativi, della globalizzazione. Così anche quella di creare le condizioni perché la globalizzazione venga governata attraverso il riconoscimento di regole, preoccupandosi di promuovere un'alternativa al neoliberalismo dall'interno delle situazioni locali in cui essi vivono. Si tratta per Nanni di suscitare una ricerca realistica di alternativa evitando proposte estremistiche che rischiano di ottenere l'effetto opposto.

Questo convegno, ci auguriamo noi tutte e tutti del Cem (sud e nord), possa diventare per gli anni che verranno un momento forte di formazione e di scambio di esperienze nella prospettiva interculturale, e uno strumento efficace per arricchire il dialogo e costruire cammini di pace, per tutti".

Ins. Mimma Iannò,
Referente Gruppo CEM Gallico



UNA NOTA STORICA RIVELATRICE DEL 1946!

"Per agevolare ed incrementare lo sviluppo del C.E.M. si è costituito, in stretti rapporti di dipendenza con la direzione nazionale del movimento, una SEZIONE C.E.M. PER L'ITALIA MERIDIONALE ED ISOLE con sede a VALLO LUCANA (Salerno). Vi è già stata costituita la LIBRERIA C.E.M. e sono in corso vari esperimenti di pedagogia e didattica missionaria".

C.E.M., Didattica Missionaria, anno V - N.5 - marzo 1946



DI RUBEM ALVES

La pagina di...

RIGUARDO A MOLLUSCHI E UOMINI (II)

Torniamo ai molluschi che hanno provocato la riflessione di Piaget sull'educazione... Di loro mi ricordo che per prima cosa ciò che ho visto furono... le conchiglie. Ho visto conchiglie, semplicemente, senza nulla sapere dell'origine di esse (diconoscendo l'esistenza dei molluschi). Non sapevo che le conchiglie sono opera di animali di corpo molle, i quali le producono come casa e difesa per non essere divorati da predatori. Ho visto le conchiglie con "stupore". Per i greci l'attività del pensare comincia dallo "stupore-spavento", cioè comincia se e quando un oggetto si colloca davanti a noi come un enigma da decifrare: "O riesci a decifrar-mi o ti divoro!". Le conchiglie sono oggetti spaventosamente stupendi. Enigmi. Le conchiglie hanno provocato uno spavento estetico e m'hanno fatto pensare: tanta bellezza esige che io la decifrassi. Le conchiglie sono costruite secondo leggi matematiche rigorose. Possono essere trasformate in equazioni. I molluschi sono non solo geometri competenti nella costruzione di case, ma anche artisti, architetti che richiedono che le loro case siano belle. Mi sono chiesto: *Non sarà che la natura possiede un'anima di artista? la natura forse è una casa dove abita un'artista!* Bachelard non riteneva questo come allucinazione di poeta, e non si vergogna-

va a parlare di "immaginazione della materia". *Non c'è forse un'analogia tra la natura e lo spirito umano? gli uomini forse non sono altro che la natura che ha preso coscienza di se stessa!* Si pensi alla Pietà: esisteva come realtà virtuale nell'anima di Michelangelo, prima di esistere come scultura di marmo. Così le conchiglie prima di esistere come oggetti stupendi, esistono come realtà virtuali nell'anima dei molluschi...

Lo stupore davanti alle conchiglie mi induce a pensare che la vita non produce solo oggetti utili alla sopravvivenza: la vita vuole gioia. Ogni vita. Così noi abbiamo

bisogno di sopravvivere e per questo piantiamo i cavoli e sviluppiamo la scienza per migliorare la coltivazione dei cavoli e trasmettiamo questa scienza a scuola da una generazione all'altra; ma per ragioni che trascendono le ragioni scientifiche (forse per opera dell'artista che c'è in noi) spendiamo

tempo e forze nella produzione di cose "inutili", come per esempio le rose, che non servono alla sopravvivenza e ci richiedono sforzo... Il nostro corpo ha fame anche di bellezza. Gesù non se ne avrà a male, anzi sorri-

derà, se faccio riferimento alla pagina delle tentazioni del demonio con una parafrasi un po' libera sulla tentazione relativa al pane. Gesù disse: *Non solo di cavoli vive l'uomo, ma anche di rose.*

Penso che, giacché la finalità dell'educazione è fare che si viva nel miglior modo possibile, le nostre scuole dovrebbero prendere la natura come loro maestra. E, anche considerando quanto si parli di Piaget nel mondo dell'educazione, potrebbero le scuole adottare le conchiglie come loro simbolo. Quando poi i genitori degli alunni chiederanno il perché della scelta di un tale simbolo per la scuola, ci sarà l'opportunità per i professori di impartire la prima lezione di filosofia dell'educazione: "Obiettivo dell'educazione è insegnare alle nuove generazioni a costruire case. È necessario che le case siano solide, per garantire la sopravvivenza: ecco allora che la scuola insegna la scienza. Ma non basta che le case siano solide. Bisogna anche che siano belle. La vita vuole gioia: ecco allora che la scuola insegna l'arte. Educa i sensi".

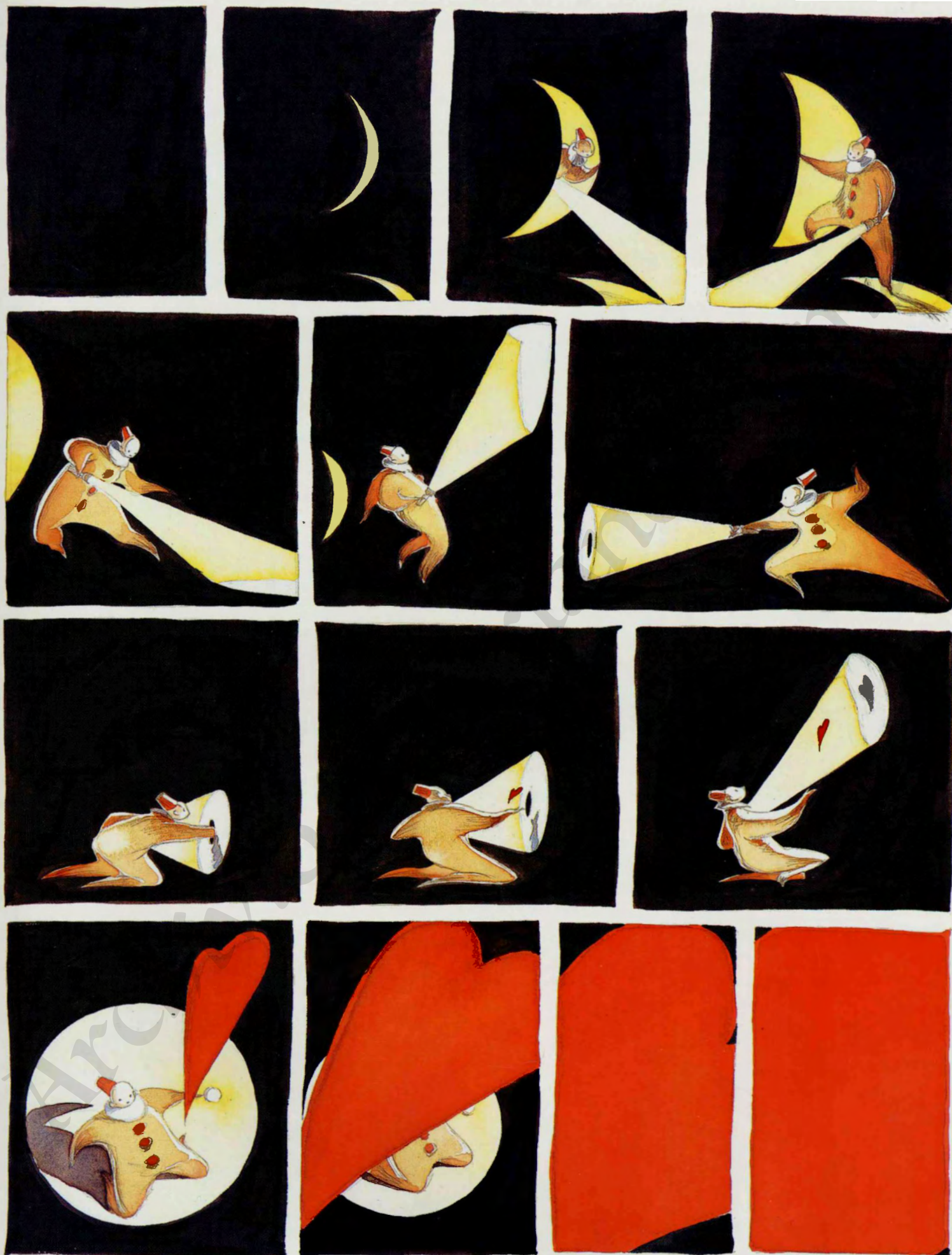
Per concludere, propongo agli educatori due domande per autoesaminarsi su quello che insegnano a scuola.

Prima domanda: *Questo che sto insegnando è un buono strumento? È ferramenta di uso pratico? Fa aumentare il potere del mio alunno sul mondo che lo circonda? In che modo potrà egli usare questo che gli sto insegnando come ferramenta per costruire la conchiglia, la sua "casa"?*

Seconda domanda: *Ciò che sto insegnando contribuisce affinché il mio alunno diventi più sensibile alla bellezza? Educa la sua sensibilità? Aumenta le sue possibilità di gioia e di stupore?*

Se la risposta fosse "no", allora la materia insegnata, come diceva il filosofo Hume, "sia data alle fiamme".





La Poesia è Saggezza che incanta il Cuore. La Saggezza è Poesia che canta nella Mente. Se potessimo incantare il Cuore dell'uomo e al tempo stesso cantare nella sua Mente, allora l'uomo vivrebbe davvero nell'ombra di Dio.

K. Gibran

Segreteria organizzativa del Convegno:

CEM/MONDIALITÀ

Via Piamarta, 9 - 25121 Brescia

Tel. 030.3772780 - Fax 030.3772781

E-mail: cemmondialita@saveriani.bs.it

www.saveriani.bs.it/cem/convegno

PER LE ISCRIZIONI

a) versare la quota di € 75,00 (adulti); € 50,00 (giovani dai 13 ai 21 anni); € 33,00 (bambini/e). I versamenti vanno effettuati sul conto corrente postale n. 11815255 specificando la causale "Iscrizione convegno" entro il 31 luglio 2002. Questo è anche il termine entro il quale si può ricevere rimborso nel caso si disdica.

b) ritagliare e spedire la cartolina qui allegata (o relativa fotocopia) entro la stessa data.

Le famiglie che parteciperanno al Convegno avranno diritto allo sconto del 50% sulla quota di iscrizione per il secondo figlio e dal terzo in poi essa sarà gratuita. I famigliari non partecipanti al Convegno non sono obbligati a pagare l'iscrizione.

COSTO GIORNALIERO DI VITTO E ALLOGGIO

PENSIONE COMPLETA

in camera doppia e tripla con bagno	€ 37,00
in camera quadrupla con bagno	€ 34,40
in camera doppia e tripla con bagno in corridoio	€ 31,75
in camera quadrupla con bagno in corridoio	€ 26,50
in camerate	€ 24,00
camping	€ 24,00

È possibile la **mezza pensione** con riduzione diaria di € 5,00 (rispetto alla pensione completa).

È possibile il solo **pernottamento e prima colazione** con riduzione diaria di € 10,00 (rispetto alla pensione completa).

Il solo pernottamento e la prima colazione in camping costa € 6,50 giornaliero.



Per prenotazioni e assegnazione delle camere telefonare direttamente alla Casa S. Maria della Quercia - Tel. 0761.321322.

Per chi volesse optare per una soluzione residenziale diversa può contattare:

- Agenzia turistica **PROMOTUSCIA**

Tel. 0761.304643 - 307284 - 308480

- **AZIENDA DI PROMOZIONE TURISTICA**

Tel. 0761.220957 - 304797

PROGRAMMA

Sabato 24	ore 9,00	Accoglienza convegnisti (per tutto il giorno)
	ore 17,00	Apertura del Convegno con tavola rotonda introduttiva dei collaboratori del CEM Introduzione ai laboratori Rita Vittori
Domenica 25	ore 10,00	Inizio dei laboratori
	ore 15,00	Laboratori
Lunedì 26	ore 9,00	Prolusione al tema del Convegno del Prof. Rubem Alves Dopo l'intervallo, dibattito moderatore: Antonio Nanni
	ore 15,00	Laboratori
Martedì 27		Mattinata libera con possibilità di uscire sul territorio
	ore 15,00	Laboratori
Mercoledì 28	ore 9,00	Laboratori
	ore 15,00	Laboratori
Giovedì 29		Visita ai laboratori
	ore 11,30 ore 12,15	Conclusioni del Convegno Pranzo finale

Durante le serate sono previsti spazi dedicati alla narrazione, alla musica e al cinema. Come da tradizione, una serata sarà dedicata al momento dello spirito

Tutti i giorni

ore 7,45/8,45 - Colazione ■ ore 12,30/13,30 - Pranzo
ore 19,15/20,15 - Cena

Direzione del Convegno: Arnaldo De Vidi - Antonio Nanni
Amministrazione: Giuseppe Pettenuzzo
CEM-Press: Ivaldo Casula - Giorgio Beretta
GO (Gruppo Operativo): Luciano Bosi, Roberto Morselli e Rita Vittori
Coordinatore laboratori: Rita Vittori
Segreteria: Oriella Vezzoli - M.Teresa Noberini
Libri: Gianni Zampini
Vaga-mente Bar: i B-ARTISTI

È stata richiesta al Ministero della P.I.
l'autorizzazione al 41° Convegno di CEM/MONDIALITÀ

EDUCARE DIVERSA MENTE



41° Convegno Nazionale CEM Mondialità

24~29 AGOSTO 2002

VITERBO - Loc. La Quercia

Viterbo, bella città del Lazio alle falde dei Monti Cimini, a 100 chilometri da Roma, posta a 327 metri di altezza e con 60mila abitanti. È centro di una ricchissima zona agricola. Mantiene il suo quasi integro carattere medioevale. Centro etrusco, indi abitato romano, sali di importanza fra i secoli XI e XIII. Caratteristica è la sua cinta di mura munita di 16 torri ben conservate. Va celebrare anche per le fontane, le chiese, il grandioso Palazzo Municipale (XI-XV sec.) e il gotico Palazzo Papale con la monumentale Loggia (1266-67). La località La Quercia o Santuario della Madonna della Quercia è in periferia di Viterbo, due chilometri a est. La Casa di incontri è alle spalle del Santuario e collegato



con esso. Si tratta di un Seminario completamente ristrutturato con ampi spazi e capacità per 300 persone. In particolare il parco ha già ospitato mille campeggiatori. Viterbo è raggiungibile da Roma per la via Cassia e per mezzo della Ferrovia Roma-Nord. Oppure - per chi viene dall'Italia Settentrionale - il punto di riferimento è Orte, da dove Viterbo è raggiungibile per superstrada o per trenino o per pullman.

In collaborazione con COE, AUCS di Viterbo, EMI di Bologna
Con il contributo di: Coop. CSAM, Cuore Amico, ASM