

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

AGOSTO-SETTEMBRE 2002

Spedizione in A.P. 45%
Art 2 - Comma 20/b - legge 662/96
Filiale di Brescia
Anno XXXIII - n. 7 - Agosto-Settembre 2002
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia

cem Mondialità

Mensile di educazione interculturale

La cecità della conoscenza: l'errore e l'illusione



Siamo buoni o cattivi?

**La conoscenza
"con gli occhiali"**

**Intervista a M. Gadotti
sull'attualità di Paolo Freire**

Le religioni e la violenza

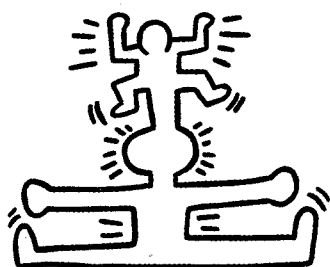
I Super-eroi



Editoriale

di ARNALDO DE VIDI

SIAMO BUONI O CATTIVI?



Anche se raramente, accetto di parlare agli alunni. Recentemente all'ITIS.

Uno studente chiede: "Perché dobbiamo sempre essere noi del primomondo i buoni?"

Semplice: perché quando il Maestro tornerà (alla fine del mondo), vedrà il nostro nome sulla lavagna scritto dal capoclasse dalla parte dei buoni e ci premierà. Se fossimo dalla parte dei cattivi, ci boccerebbe con zero in condotta. Ma cosa ti fa pensare che noi del primomondo siamo buoni? Gli americani sono buoni? Ho letto su Internazionale: "Gli Stati Uniti in seimila operazioni criminali - individuate e documentate - nell'era moderna, hanno provocato più morti innocenti di quelli uccisi dalla Shoah" (John Pilger). Erano buoni i nostri eroi di gioventù? Nei "film di cowboy" arrivavano i nostri a massacrare indiani; i corsari predavano vascelli; i re trionfavano seminando morte... E oggi: il primomondo civile saccheggia il terzomondo incivile per poi sperperare in gala e abbuffate.

Lo studente chiarisce: "Intendevo dire che, per esempio, i musulmani vogliono le moschee in Italia, ma non permettono che si costruiscano chiese in Turchia".

È vero: i cristiani vogliono la reciprocità nei beni spirituali... ma sono poco inclini a condividere i beni materiali. Per esempio, reciprocità quanto al pagamento del debito estero. Se il Messico esigesse dagli europei la restituzione del prestito coatto, fatto dal 1503 al 1660, all'interesse annuo accumulato del 10%: sono 185 tonnellate d'oro elevate alla potenza di 300, un numero di 300 cifre, e il cui peso supera quello della terra" (Guaicapuro Guautemoc).

"Insomma, noi siamo cattivi?"

Direi piuttosto che siamo dei bravi ladri. Non c'è cattiveria personale, tua per esempio, ma c'è il vizio di un sistema predone.

Indaga uno studente: "Immagino che tu non sei d'accordo con la legge Bossi-Fini sull'immigrazione".

Come potrei essere d'accordo? Mi perseguita un pensiero: il tribunale della storia che ha condannato gli schiavisti, quanto più condannerà noi! Nel secolo XVII gli africani erano catturati a forza; oggi noi abbiamo reso impossibile la vita in Africa al punto che sono essi stessi ad offrirsi come schiavi. Come allora, essi fanno un viaggio terribile per mare, ma oggi se lo pagano anche e in anticipo(!). Allora ricevevano stamberghe, cibo amaro (e bastonate) in cambio di duro lavoro; oggi la loro situazione non è cambiata, anzi diamo loro prigione con lo slogan *clandestinità è criminalità*.

"Che cosa dici della riforma della scuola?"

Che c'è un equivoco di fondo: la scuola *riformata* vuole fare che alcuni entrino da privilegiati nel mondo del lavoro, invece di fare di tutti gli alunni delle persone degne e solidali. Di un ragazzo si può farne un ingegnere, un operaio specializzato... Perché non farne un uomo?

"Nella locandina si dice che tu sei poeta. Ci fai conoscere la tua ultima poesia?"

Rispondo con B. Brecht: *Una rima oggi mi parrebbe quasi un atto protervo.*

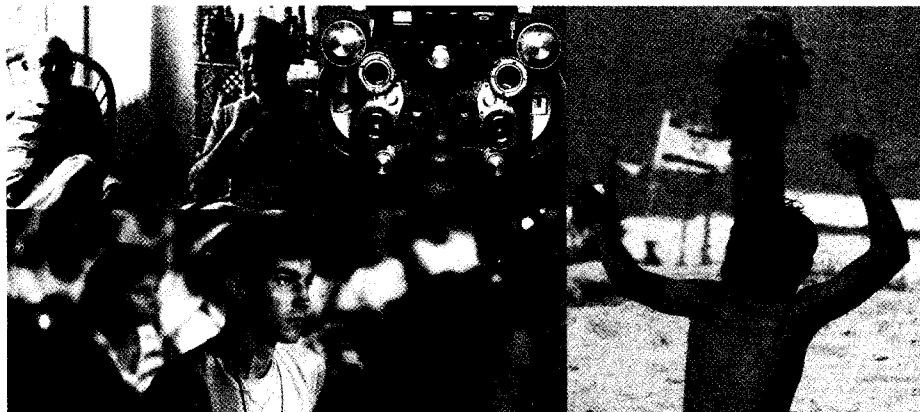
Eppure devo riprendere a poetare. Come dice Paul Valéry: *Il vento s'alza. Bisogna tentare di vivere.* (nb.: Ho poi offerto le mie pubblicazioni poetiche a qualche interessato).

"Hai speranza che le cose cambino davvero?"

Io *ho fede* che le cose cambieranno e mi do da fare per questo. Io credo in Gesù Cristo che ha vinto la morte: niente è impossibile per chi crede in Qualcuno che ha compiuto la sua missione fino a soccombere ed è risorto a vita nuova. ■

Sommario

Cem/Mondialità - n. 7 - agosto-settembre 2002



Foto/disegni (in parentesi le pagine): Boselli (Copertina e iconi); Massoudy (2ª cop.); Haring (1); M. Murray (3); F. Zubani (4,33,37); G. Giandelli (5); Christus (6); Archivio Vela (11); S. Heendriksen (12); L. Ronchi (12); D. Maramotti (12,45); L.B. Gottsche (13); Euro Rscg (15); Magritte (17); G. Braque (20,22,23); M.C. Escher (19,21); Ziraldo (24,48); DCE (26); internet (28,31); G. Moriani (35); R. Costa (38); Avenire (39,40); Reuters (41); R. Wildsmith (41); A. Riggio (42); CEM (46,48).

editoriale

- Siamo buoni o cattivi? 1
Arnaldo De Vidi

orientamento

- La conoscenza con gli occhiali 3
Rita Vittori
- Conoscersi raccontandosi 4
Ivaldo Casula
- La terra per madre patria, 6
4 domande a M. Gadotti su Paulo Freire
a cura di Alessio Surian

testimonianze

- I profeti e gli assassini 8
Chaiwat Satha-Anand

global express

- Sviluppo in-sostenibile 11
a cura della Redazione

metodi e strumenti

- Come ripensare la diversità 33
Giuliana Gatti

dossier

La cecità della conoscenza: l'errore e l'illusione

Carlo Baroncelli

- Il tallone d'Achille
della conoscenza 18
Carlo Baroncelli

- Percorsi didattici sulla conoscenza 24
Ivaldo Casula

- Miniantologia 27
a cura della Redazione

- Maestri di un nuovo pensiero: 28
Gordon Pask
Carlo Baroncelli

- Cinema. Oltre il giardino 30
Lino Ferracin e Margherita Porcelli

- Il filo di Arianna 32

- Teatro. Da vicino a lontano 35
Grazia Grillo

- Educazione ambientale: l'acqua 37
Scuola C. Pellegrini

voci dal territorio

- Finestra: "Lasciateci e aiutateci
a vivere in pace" 38
Maria Parbanesi
- Youth Conference a Varallo Sesia 39
Belletti Michele, Trabucchi Nadia

spazio Cem

- Ebdómada. In Israele e nei Territori 41
Brunetto Salvarani
- Bibliomondo 43
- Lettere al direttore 45
- È adesso José. Sui "Gats" 46
- Movimento Cem 47
a cura di Ivaldo Casula
- La pagina di Rubem Alves: 48
I Super-eroi



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, Mariacristina Bonometti, Silvio Boselli, Luciano Bosi, Adriano Busani, Gianni Caligaris, Patri-

zia Canova, Mauro Carboni, Ivaldo Casula, Marinella Cigolini, Roberto Costa, Mariantonia 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 Zocchìo.

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

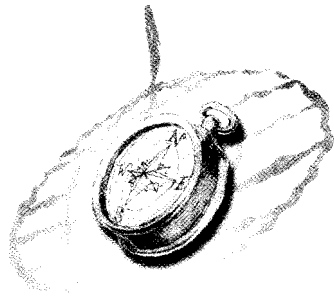
Impaginazione: D.G.M. - via Lippi, 6 - Brescia - tel. 0302304666 - fax 0302309511

Progetto grafico: Enzo Chisacchi
Disegni di copertina: Silvio Boselli

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

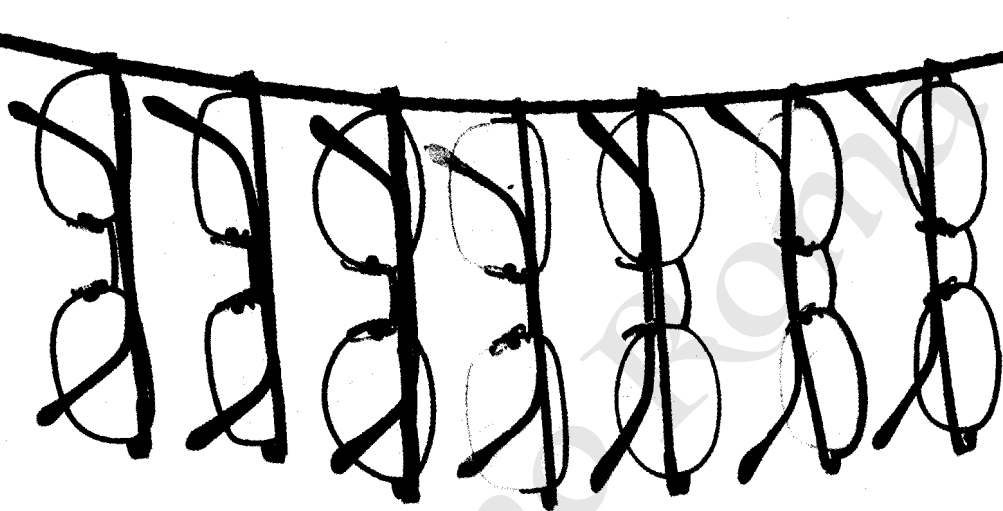
www.saveriani.bs.it/cem

orientamento



L'iperspecializzazione che vige nell'insegnamento delle nostre scuole – dove i saperi sono suddivisi in discipline, ognuna col suo campo

di osservazione, con linguaggio e regole proprie – impedisce di ricostruire il globale e l'essenziale.



La conoscenza **con gli occhiali** o dell'iniziazione alla lucidità

di RITA VITTORI

Cosa significa oggi educare diversamente e diversamente, in una società dove le sollecitazioni spesso sono contrapposte e a volte antinomiche? Insegnanti ed educatori si dibattono tra mille teorie e modelli diversificati di conoscenza, ma il rischio è quello di perdere di vista le sfide che stanno dietro il "vivere" di quest'epoca.

Dietro l'organizzazione delle giornate scolastiche con l'ora di italiano, geografia, storia, matematica e così via, c'è una visione parcellizzata del sapere, dove ogni ora si cambia "occhiali" per vedere la stessa realtà da "diversi punti di vista" e con colori diversi. Gli anni scolastici spesso diventano anni di accumulo di conoscenze particolari che l'allievo fatica a connettere in un quadro generale, ma soprattutto fatica a comprenderne l'utilità per la sua vita reale, fatta di emozioni, in-

terrogativi, ipotesi. C'è chi studia per trovare un lavoro, chi perché è obbligato, chi per compiacere i genitori; c'è chi infine abita i banchi facendo resistenza passiva a ciò che accade.

A scuola si impara a sedersi, ascoltare le spiegazioni, ripetere. Questa non è vita, è addestramento.

Da quando si nasce ci si pone mille interrogativi perché ciò che ci accade ci lascia spesso sbalorditi, non capiamo perché una cosa accade dentro o fuori di noi; non sappiamo come funziona ciò che ci circonda, non conosciamo il passato, il futuro, gli altri. Nasciamo con lo sguardo aperto e meravigliato; osserviamo con mille emozioni, piangiamo-ridiamo, ci ribelliamo-desideriamo, amiamo-odiamo, soffriamo-gioiamo... la vita ci parla un linguaggio complesso, difficile da decodificare, ma è sempre più difficile per i bambini trovare chi li aiuta a comprenderlo, perché siamo una società dell'informazione, non della sapienza.

La vera rivoluzione che possiamo avviare allora è chiederci come si fa a trasformare nella scuola tutte le informazioni in conoscenza e la conoscenza in sapienza, cioè un sapere che aiuti noi e i nostri figli a orientarsi in un mondo dove la complessità di ogni problema si tocca con mano. In fondo tutte le conoscenze che hanno dato corpo alla nostra come alle altre culture sono partite da esigenze di sopravvivenza in ambienti ed epoche diverse; da domande relative a problemi di vita e non a giochi intellettuali. Sono frutto di tentativi reiterati dove l'errore era il limite che permetteva di trovare la risposta adatta a quell'epoca e a quell'ambiente. Ogni disciplina sia essa scientifica, umanistica, artistica deve permetterci di rispondere a domande che appartengono ad ogni essere umano: *Da dove veniamo? Come è fatta la Terra che ci ospita? Quali sono le leggi fisiche, biologiche, sociali a cui siamo sottoposti? Quali futuri abbiamo davanti a noi? Cosa significa morire?*

Possiamo allora indossare occhiali diversi a seconda della porta disciplinare che apre in spazi di conoscenza diversa, ma noi insegnanti non dobbiamo dimenticare e dobbiamo sempre ricordare ai nostri al-

lievi che a scuola si studia come il genere umano ha saputo sopravvivere sulla Terra; in quanti modi ha saputo dare risposta ai suoi interrogativi; in quanti modi ha saputo esprimere la bellezza delle sue riflessioni e dei suoi sentimenti. Anche ciò che si chiama "errore", dal latino *errare*, cioè *vagabondare*, diventa un limite intrinseco alla capacità di leggere gli eventi da parte della mente umana, ma anche una risorsa perché nell'errare si possono incontrare nuovi aspetti della realtà, nuove prospettive o cogliere lati fino ad allora oscuri.

Come ribadisce Morin¹, "si deve insegnare, e ciò fin dalla scuola elementare, che ogni percezione è una traduzione ricostruttiva, operata dal cervello a partire dai terminali sensoriali, e che nessuna conoscenza può fare a meno dell'interpretazione". Non solo la percezione consiste nella ricostruzione, ma anche la memoria ricostruisce gli eventi sulla base del significato personale. Se i nostri allievi ripetono i contenuti che proponiamo ma li dimenticano velocemente: si desume che non sono significativi per la loro vita. Diventa allora importante come insegnanti legare all'esperienza della loro vita ciò che insegniamo; far loro cogliere l'importanza per la vita quotidiana del sapere, e di come questo sapere è sempre in evoluzione, perché la vita pone all'umanità grandi quesiti e le varie scienze cercano di dare risposte parziali ad essi.

Così i ragazzi possono non solo appassionarsi allo studio, ma conservare in sé la curiosità per cercare sempre di migliorare la propria sapienza e le competenze. Allora il desiderio di conoscere diventa un *habitus* mentale, piuttosto che un'imposizione del mondo adulto.

Questo significa per noi insegnanti ritrovare i legami tra la storia dell'umanità e la storia delle scienze e della tecnologia per poterla poi proporre sotto una veste nuova, più incantevole e meravigliante in modo da stimolare la curiosità dei ragazzi, che tanto desiderano che qualcuno li accompagni sulla soglia del mondo e apra loro finestre sul futuro. ■

¹ Morin E., *La testa ben fatta*, Cortina ed, Mi 2000, pg 50.

"Quando è incominciata la tua vita?".

"Tredici anni fa, quando sono nato".

"No, tu già esistevi prima, molto prima. Esistevi nei tuoi genitori, nei nonni, nei bisnonni, nei nonni dei bisnonni dei bisnonni...".



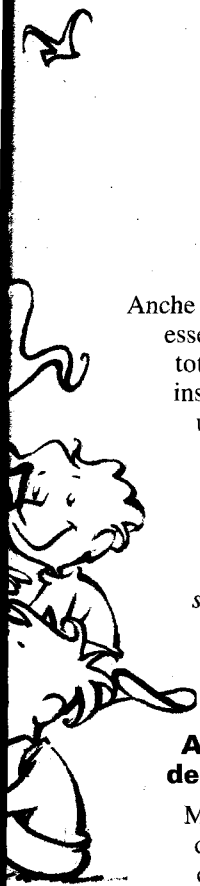
Conoscersi raccontandosi

diIVALDO CASULA

Percepirsi processo/storia

Prima di auto-comprenderci, noi ci auto-percepiamo come processo di azioni e di interazioni con il proprio corpo, con l'ambiente e gli altri. *La coscienza primaria umana è la coscienza di azioni, avvenimenti, sensazioni, incontri: un io in movimento, in crescita, in espansione.*

La persona umana non è una realtà statica, ma una potenzialità in divenire, in continua costruzione e realizzazione. La sua identità si definisce come "memoria" della sua storia. In un'intervista, Francois Ewald chiese a Paul Ricoeur: "Che significa per l'uomo avere la memoria?". Paul Ricoeur così risponde: "Col tempo, noi cambiamo. Come posso restare lo stesso attraverso il cambiamento? La coscienza di sé non è un'identità invariabile. Al contrario, si tratta di una *identità narrativa*, costruita cioè nel cambiamento. Per questo occorre che io abbia conservato qualcosa del passato per poter costruire con le sue tracce, legarle le une alle altre in un orizzonte di progetto. Non si può separare la memoria dal progetto e quindi dal futuro. Noi ci troviamo sempre fra il riepilogo di noi stessi, la volontà di dare un significato a tutto ciò che ci è capitato, e la proiezione nelle intenzioni, nelle aspettative, nelle cose da fare" (Cfr. Corriere della Sera 09/09/00).



Anche la memoria, tuttavia, prima di essere "riepilogo" unitario di una totalità in cambiamento, è un insieme di frammenti sparsi in un continuo temporale, che appunto domandano un nesso tra di loro, e che offrono la piattaforma e il materiale per un significato. Sarà la scoperta di una connessione degli oggetti di memoria a dare il primo concetto di identità personale e quindi di persona come progetto.

Appropriarsi della propria storia

Molto della nostra storia si perde nel mondo della dimenticanza. Esperienze vissute sfuggite alla propria attenzione, incapaci di attivare crescita e arricchimento. Solo **riattivando la memoria** e raccontando a se stessi fatti accaduti e vissuti, riusciamo ad appropriarci della nostra vita, a unificare i segmenti di esperienze vissute e a progettare il nostro futuro.

Abbiamo sempre giudicato negativamente nei giovani, e nei non-più-giovani, il fenomeno del **"sognare ad occhi aperti"**. Forse non è così negativo come sembrerebbe. Ricordi, fantasie, immagini che si rincorrono nella memoria, domandando un senso, un perché: meandri di esperienze vissute che assorbono le energie della persona, arrotolate nel groviglio dell'incomprensione.

Giace in tutti noi il bisogno di chiarimento, di auto-comprensione. Ne dipende la costruzione del concetto di sé e quindi della propria stima o disistima.

Il sognare ad occhi aperti può essere un sintomo del bisogno di raccontarsi, di oggettivarsi, per riuscire a capirsi. Il raccontarsi in un diario può essere di aiuto, anche se potrebbe restare una scatola chiusa se non condiviso con qualcuno. Il fenomeno dei **"ragazzi del muretto"** è un altro scenario dove ci si racconta e ci si confronta. Così gli uomini al bar o le donne nei loro ritrovi si raccontano e si confermano le proprie esperienze e le proprie vedute.

Scuola: storie che non si incontrano

L'istituzione classica di apprendimento e di educazione dovrebbe essere la scuola. Il giovane viene aiutato ad attingere dal **patrimonio di un popolo e dell'intera umanità** le ricchezze di esperienze, di significati e di convivenze sociali; patrimonio di millenni che si intende mettere a disposizione di ogni nuova generazione. Sfortunatamente i sistemi scolastici occidentali, seppur con tutta la loro buona intenzione, non sono all'altezza di un vero processo educativo. Questo perché, invece di aiutare la persona a scoprire le proprie potenzialità e a progettare la propria



vita, impone linguaggi e narrazioni che restano fuori dalla sua storia concreta.

Prima di tutto il travaso di conoscenze, che avviene in modalità di astrazioni e di **schemi categorici**, stenta ad arrivare al giovane che già fatica a veder chiaro nel cumulo di frammenti della sua storia personale, assieme alla contraddittorietà delle storie narrate dalla vita degli adulti. Storie di generazioni passate mai raccontate, a cui si fa solo riferimento con **concetti eterei e astrazioni generalizzate**. Parole e poi parole che non hanno rilevanza col mondo in processo del ragazzo o del-



la ragazza che cammina alla scoperta del senso della propria presenza nel mondo.

In secondo luogo la strumentalizzazione della scuola per sfornare cittadini capaci di giocare un ruolo di ingranaggio nella macchina tecnologica di produzione e di mercato, soffoca gli spazi per un'attenta dinamica di crescita dell'individuo. La maturità della persona viene sacrificata all'efficienzismo del sistema produttivo. *Sembra che la logica del "robot" abbia preso il sopravvento sulla logica della vita.*

Il povero "Pierino" che domanda un aiuto alla sua fragilità e vulnerabilità, alla sua ancora informe identità, si ritrova incompreso, non ascoltato, sotto una continua pressione di imposizioni e aspettative dal di fuori. Sembra che nessuno ascolti il suo grido di aiuto, la sua storia che ha bisogno di essere raccontata, ascoltata, chiarita e valorizzata.

Farsi capire raccontandosi

Naturalmente uno deve aprire il proprio mondo perché gli altri possano conoscerlo e capirlo.

Il raccontarsi adempie il duplice compito di auto-comprensione e di auto-rivelazione. Sono dinamiche intercorrelate e interdipendenti: nel momento di comunicarsi agli altri, auto-trascendendosi, uno si possiede e si realizza sempre di più come persona.

"Nella società presente - dice Ricoeur -, massificante e globalizzante, è importante capirsi e capire, ma anche farsi capire, farsi riconoscere. Sono infatti persona soltanto quando la mia richiesta di essere riconosciuto da un altro ha ricevuto una risposta positiva; dunque non è mai da solo che si è persona, si diventa persona in un rapporto di mutualità. Il "l'un l'altro" è costitutivo della personalizzazione (...). La scuola dovrebbe insegnare non solo a sapere e a fare, ma anche a vivere tra gli altri e soprattutto ad essere" (Intervista di Giorgio Agnisola, Avvenire 24/06/01).

Penso che il benessere fondamentale di ogni persona sia la constatazione di essere importante per gli altri. Dopo tutto, scopro di essere "valore" soltanto quando mi rendo conto che sono importante per te, che la mia storia ti interessa. ■



Quattro domande a Moacir Gadotti sull'attualità di Paulo Freire

Si terrà a Los Angeles, a settembre 2002, il **III Forum Internazionale Paulo Freire**, dopo le prime due edizioni del 1998 a San Paolo e del 2000 a Bologna. Il percorso di avvicinamento al III Forum ha riunito a Milano (il 25.5.'02, all'interno della fiera "Tuttaunaltracoşa" del Commercio equo e solidale) centinaia di educatori e operatori sociali, al convegno nazionale "Paulo Freire - Re-inventando un messaggio". L'iniziativa è stata del Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza, Centro Sociale Ambrosiano, Caritas Ambrosiana e Animazione Sociale, in collaborazione con l'Istituto Paulo Freire di San Paolo. Il convegno è stata l'occasione per presentare due pubblicazioni: i corposi atti del II Forum Internazionale *Il metodo Paulo Freire - Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile* (Club, 2002) e la ri-edizione italiana di *La pedagogia degli oppressi* (EGA, 2002). Il convegno si è articolato in *sei relazioni* in plenaria al mattino e *nove gruppi di lavoro* al pomeriggio, compreso un laboratorio sull'ecopedagogia condotto da **Antonio Nanni** per il CEM. Tra le relazioni centra-

La terra per madre patria

A cura di ALESSIO SURIAN

le è stata quella dal titolo "*Importanza storica di Paulo Freire e attualità del suo pensiero*" di **Moacir Gadotti**, professore di filosofia all'Universidade de São Paulo e direttore dell'Istituto Paulo Freire, autore di "*Leggendo Paulo Freire*" (SEI, 1995), "*Pedagogia da Terra*" (in portoghese) e *Pedagogia: dialogo e conflitto* (SEI, 1995), con Paulo Freire e Sérgio Guimares. Moacir Gadotti ha esordito raccontando: "Questo convegno è per me un'opportunità per tornare in Italia, la terra che la mia famiglia ha dovuto lasciare 120 anni fa, per emigrare nelle foreste brasiliane. I miei nonni non si sono portati l'*italiano*, ma l'*italian*, la lingua veneta che ancora manteniamo viva nello Stato brasiliano di Santa Catarina. Ritrovarci oggi in questa occasione non significa voler difendere idee, ma condividere la causa che ci ac-

comuna a Paulo Freire: affrontare le necessità degli oppressi, di chi maggiormente soffre l'esclusione in tutto il mondo, traducendo queste urgenze in temi generatori nel processo educativo". A margine del suo intervento, abbiamo intervistato Moacir Gadotti per la rivista CEM Mondialità.

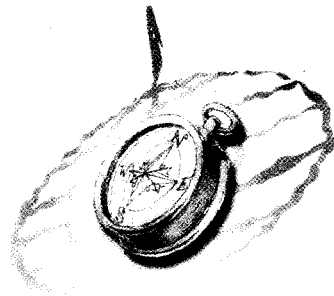
* * *

È possibile riassumere il cuore del "metodo Paulo Freire"?

Ho vissuto e lavorato con Paulo Freire 23 anni. Di lui voglio ricordare che veniva da una delle regioni più povere del Brasile, il Nordeste, dove è nato nel 1921. Ha lavorato inizialmente nei servizi sociali di imprese industriali dove, come insegnan-

te di portoghese, si è occupato di alfabetizzazione degli adulti, scoprendo ben presto che i suoi studi non gli erano utili ad insegnare portoghese ai lavoratori. Cominciò quindi a studiare e ad avvicinarsi al linguaggio popolare e riuscì a sviluppare una metodologia che gli consentisse di rivolgersi agli adulti in quanto tali, smettendo di trattarli in classe da bambini, come era pratica comune.

Paulo Freire è divenuto noto per questo metodo e soprattutto per un approccio psico-sociale in grado di trasformare rapidamente gli adulti in persone consapevoli delle ragioni della povertà. Il metodo parte da una constatazione: chi non conosce le ragioni del suo analfabetismo, anche se comincia ad acquisire nozioni, ritornerà all'analfabetismo; per questo l'educazione è anche educazione politica. Il metodo di Paulo Freire parte dai soggetti del processo educativo; dalle necessità e dai problemi quali fame, disoccupa-



zione, malattie; da una ricerca dei temi che le persone affrontano più spesso. Era solito dire: "Chi ha fame ha fretta". Il suo è quindi un metodo pratico: cominciamo partendo dalla curiosità, ricercando per fare e quindi sistematizzare; dopo questa lettura del mondo, entriamo in una seconda fase di identificazione e analisi di *parole generatrici*: la ricerca va condivisa ed è per questo che l'educazione si identifica con il dialogo; le due prime fasi sono preparatorie ad una terza fase di azione: applicando le nuove conoscenze al mondo si rende possibile la sua trasformazione.

Sì. Durante l'esilio, dopo gli anni trascorsi in Cile, i dieci anni passati al Consiglio Mondiale delle Chiese gli permisero di lavorare in Africa, un'esperienza fondamentale che diede al suo pensiero umanista una dimensione *olistica*, attenta alle diversità delle culture. Soleva dire: "Si può apprendere sempre, anche all'ombra dei manghi, quando si presta attenzione alla storia di ciascuno".

Dopo 16 anni di esilio, nel 1980, Freire poté far ritorno in Brasile, un ritorno che gli permise di incorporare nuovi temi al suo lavoro e che apre un periodo forse meno conosciuto. Sono gli anni in cui si

lità. Per Freire era importante scrivere non solo testi a carattere tecnico, ma anche poetico. Bartolomeo Bellanova utilizza per l'opera di Freire la felice espressione di *realismo utopico*: "Fare oggi ciò che è possibile fare oggi, per poter fare domani ciò che è impossibile fare oggi".

L'ultima parte del lavoro di Paulo Freire lo porta ad occuparsi di scuola pubblica. In che senso il suo messaggio rimane di attualità?

In questi tempi in cui nella scuola non è facile capire il senso di ciò che stiamo facendo, è importante tenere vivo lo spirito di Paulo Freire che considerava la scuola soprattutto un *laboratorio sociale* e l'educatore un *creatore di senso*: educare è impregnare di senso i nostri atti quotidiani. Educando 'marchiamo con un segno', cioè attribuiamo senso ed abbiamo la responsabilità di promuovere un progetto di vita che sappia fare della scuola un luogo dove ci sia spazio per la gioia.

L'ultimo intervento pubblico di Freire, all'Istituto che porta il suo nome, risale al 17 aprile 1997 (morirà il 2 maggio). A chi gli domandava come volesse essere ricordato rispose: "Come una persona che ama la vita, uomini, donne, fiumi, montagne, la Terra e la possibilità di fare dell'umanità un'unica comunità". Il sogno di Paulo Freire era l'ideale della cittadinanza planetaria: riuscire a fare di questa Terra una sola patria. Re-inventare oggi il suo messaggio significa ripartire dalla sua affermazione che "il mondo non è dato, ma è in costruzione". Come esseri umani siamo incompiuti. Dobbiamo e possiamo crescere insieme agli altri; l'altro è la nostra opportunità di continuo perfezionamento. Rimane centrale l'idea che siamo esseri dotati di scelta: possiamo **scegliere fra Washington e Angicos**. Washington rappresenta la cultura della guerra, della trasformazione dell'educazione in merce, dell'*insolidarietà*, come la definiva Paulo Freire; Angicos (il luogo dove è nata la rivoluzione pedagogica di Paulo Freire) rappresenta la semplicità, solidarietà, nonviolenza attiva, sostenibilità. Re-inventare il suo messaggio in questi tempi mercificati e in cui si afferma la *fine della storia*, significa far rinascere la speranza. ■



Nel suo dibattito con Piaget, Freire sottolineava la differenza fra "prendere coscienza" (atto intellettuale) e "coscientizzazione" (atto che implica un coinvolgimento più profondo). Paulo era un profondo umanista e insisteva sulla necessità di una nuova razionalità bagnata di emozioni, su una concezione della conoscenza che non separi aspetti cognitivi ed affettivi. Per questo l'educazione deve partire da una migliore conoscenza di ciò che già conosciamo, leggendolo non solo con gli occhi, ma con tutti i sensi. Si tratta di conoscere per cambiare.

Paulo Freire ha continuato ad approfondire la distinzione di Habermas fra razionalità strumentale e razionalità comunicativa: per Paulo la prima crea le condizioni della dominazione, la seconda apre ad un'altra società: della cittadinanza, aperta, libera.

L'esperienza di Paulo Freire in Brasile viene interrotta nel 1964 dalla dittatura...

interessa di scuola pubblica, di come sia possibile trasformare una scuola di stampo burocratico in scuola comunitaria. Si interessa inoltre di transdisciplinarietà, di ecologia (ispirando il movimento dell'*Ecopedagogia*), di rispetto delle diversità.

Re-inventare il messaggio di Paulo Freire è anche ripartire dalla sua carica utopica?

Sogno e utopia sono categorie molto importanti per Paulo Freire. Egli ha ripetuto che, in questi tempi neoliberisti, gli ideologi del mercato quale scelta a senso unico vogliono sostituirlo all'utopia... mentre ciò di cui abbiamo bisogno è una conoscenza e comprensione della storia quale spazio delle possibilità. Come pedagoghi dobbiamo essere in grado innanzitutto di sognare un altro mondo possibile, di sognare il futuro e di qui lavorare nel presente e sul passato.

La sua teoria della conoscenza basata sulla ricerca antropologica è di grande attua-



Miniatura di scuola francese, Österreichische Nat. Vienna

I profeti e gli assassini

Le religioni per una pedagogia che fermi la violenza

di CHAIWAT SATHA-ANAND

Appare oggi facile mettere in evidenza il ruolo delle religioni nel giustificare la violenza, sulla scorta dei notiziari: uccisioni fra musulmani e cristiani in Indonesia e nelle Filippine; violenza e terrorismo nello Sri Lanka, per buona parte buddista, che vede monaci anziani esporsi a favore del patriottismo e contro accordi (problematici) per mettere fine al bagno di sangue; in Palestina violenze contro i palestinesi e suicidi dinamitardi contro gli israeliani; attacchi terroristici contro New York e risposta americana con una guerra contro i talebani dell'Afganistan e con un uso radicale del tema della sicurezza. È quindi importante tentare di capire il ruolo delle religioni per la pace e non-violenza, anche per il fatto che civiltà scaturite da dottrine e narrazioni religiose agiscono sulla vita di un grande numero di persone sul pianeta.

Quindi *religioni e violenza*: esploreremo il tema esaminando i modi in cui, nella propria epoca, i profeti del buddismo, cristianesimo e islam si sono misurati con degli assassini.

Il racconto del Buddha e di Angulimala

Nell'anno 508 a.C., Gautama Buddha scelse i monasteri di Savatthi per i suoi periodi di raccoglimento durante la stagione delle piogge. La zona era considerata estremamente pericolosa per la presenza di un terribile ladro e assassino, chiamato Angulimala, figlio di Gagga, un bramino della corte del re di Kosala. Alla nascita gli era stato messo il nome di Ahimsaka (il nonviolento) per correggere la profezia che sarebbe diventato assassino. Aveva frequentato l'università di Takka-sila e la sua intelligenza ed istruzione gli consentivano di infierire e di sfuggire agli arresti. Angulimala faceva la posta a carovane e viaggiatori; uccideva le persone cui tagliava le dita per farne i pendagli di una collana che portava al collo "per voto". Buddha, si recò a Savatthi senza badare a chi lo metteva in guardia. Angulimala si mise ad inseguire il Buddha, ma restò immobile per volere dell'Illuminato che, mentre si allontanava, gli disse: "Angulimala, sei tu che non ti sei

Il ricercatore Petter Larsson, dell'Università del Galles, sostiene che la maggior parte dei conflitti armati contemporanei si basano su presupposti "filosofici" di superiorità e identità. È comune ai fedeli di ogni religione giustificare l'esistenza sostenendo la superiorità del proprio credo sugli altri: ciò diviene un'essenza della religione e rende la violenza non soltanto possibile, ma addirittura inevitabile. Larsson sottolinea che "sarà impossibile avere pace fino a quando esisteranno religioni".

fermato". Sconcertato, l'assassino domandò: "Come puoi dire che tu stai fermo, monaco, e che io, pur bloccato, non sto fermo?"

Rispose il Buddha: "Io sono fermo, Angulimala: ho rinunciato alla violenza nei confronti di ogni forma vivente. Tu non sai contenerti davanti alle forme viventi. Ecco perché io sto fermo al contrario di te che non sai stare fermo".

Angulimala, considerando le parole del Buddha, capì che il significato di "fermarsi" può essere compreso a diversi livelli. Avendo capito l'ammonimento del Buddha o come risultato di una scelta razionale di unirsi al *sangha* per evitare punizioni nella giurisdizione terrestre, Angulimala decise di "fermarsi" e di trovare rifugio nel *dhamma* del Buddha. Passò da assassino con le mani che grondavano sangue a discepolo; e fu assegnato al monastero Jetavana.

Secondo la leggenda, Angulimala aveva già ucciso 999 persone e voleva aggiungere un altro dito alla sua atroce collana. Grazie al Buddha che non aveva rinunciato a sperare nella capacità umana di redenzione, Angulimala fu capace di correggere la sua deriva violenta, dopo es-

serarsi "fermato dentro", il che gli permise di "vedere" con chiarezza le proprie azioni. In seguito, passato per una serie di eventi così come voleva il suo *karma*, raggiunse l'illuminazione.

Gesù e l'apostolo che estrasse la spada

I vangeli non registrano un incontro fra Gesù ed un assassino. Eppure il comandamento "non uccidere" ha un ruolo di primo piano nel cristianesimo (forse l'incontro più importante riguarda il momento in cui Gesù, crocifisso, disse: "Padre, perdona loro perché non sanno quello che fanno" *Lc, 23,34*). Ma fermiamoci sul racconto dell'apostolo che sfoderò la spada per difendere il Maestro dalle guardie che venivano ad arrestarlo. Sfoderare la spada può essere considerata un'intenzione di usare uno strumento di morte. Inoltre, per "mozzare" un orecchio ad un uomo bisogna mirare dal collo in su, un fatto che indica una possibilità di uccidere. La lezione che possiamo apprendere da questo racconto è importante come atto di prevenzione. Vediamo.

Gesù viene arrestato. Ognuno dei quattro vangeli descrive l'atto dell'arresto con qualche differenza: teniamo presente che la redazione del vangelo di Marco, il primo in ordine di tempo, avvenne a 35 anni di distanza dal fatto. Gesù, dopo l'ultima cena - in cui predisse una serie di avvenimenti riguardo ai suoi, compreso il "tradimento" di Giuda -, lasciò gli apostoli per attraversare la valle di Kedron e recarsi in un giardino. Giuda aveva già parlato con gli alti sacerdoti e aveva promesso di identificare Gesù dandogli un bacio. Le guardie vennero quindi ad arrestare Gesù e fu a questo punto che un apostolo sguainò la spada. Solo il vangelo di Giovanni fa il nome di chi impugnò la spada e della vittima: "Simon Pietro, che aveva una spada, la trasse fuori e colpì il servo del sommo sacerdote e gli tagliò l'orecchio destro. Quel servo si chiamava Malco" (18,10).

Gesù disse all'apostolo di fermarsi e così gli impedì di causare ulteriore violenza. Secondo Matteo, Gesù mise in guardia coloro che usano la spada dalle inevitabili

li conseguenze che la violenza genera. Inoltre guarì, secondo Luca, chi aveva subito la violenza, attaccando nuovamente l'orecchio al suo posto. Possiamo comunque osservare che in primo luogo Gesù fermò la violenza per ricordare agli apostoli sia i suoi insegnamenti, sia il significato della sua missione: il suo arresto era di fatto parte della volontà divina che l'avrebbe portato a compiere in questo mondo il destino di emancipazione. E persuadendo i suoi apostoli a rinunciare alla violenza persino in un momento di rabbia di fronte all'arresto del Maestro, Gesù evitò che essi potessero trasformarsi in uccisori.

Muhàmmad e Hind, la donna quraysh

Nel 622 d.C., Muhàmmad, in seguito alle pesanti persecuzioni subite alla Mecca, migrò a Medina, 300 chilometri a nord. L'Egira - la migrazione dalla Mecca a Medina - segna l'inizio del calendario musulmano. Due anni dopo avvenne la grande battaglia di Badr in cui i musulmani sconfissero l'esercito inviato dalla Mecca. Nella battaglia, Hamzah, zio del Profeta, uccise il padre, il fratello ed altri parenti della ricca Hind. Nel 625 d.C., nella battaglia di Uhud, nei pressi di Medina, l'esercito della Mecca respinse i musulmani e si vendicò di loro.

Hind aveva promesso ingenti ricchezze e la libertà a Wahshi l'Abissino, se fosse riuscito ad uccidere Hamzah. Quando Wahshi lo vide nel mezzo del campo di battaglia, gli scagliò contro il suo giavellotto trafiggendogli l'addome. Non estrasse l'arma finché la vittima non morì. Wahshi estrasse il fegato di Hamzah che portò a Hind. La donna si recò dov'era il cadavere di Hamzah e lo mutilò di altre parti, compreso il naso e le orecchie.

Il Profeta - ferito nella battaglia di Uhud - vide in seguito il corpo di Hamzah e rimase disgustato: "Alla prossima vittoria che Dio mi vorrà concedere sulla tribù di Quraysh mutilerò trenta dei loro morti". In quel momento avvenne la seguente rivelazione:



Se punite, punite in misura del torto ricevuto, ma se pazientate meglio sarà per i pazienti. Pazienza dunque, e sappi che il tuo pazientare è solo possibile in Dio. (Il Corano XVI, 126).

Il Profeta allora perdonò ed emise il divieto assoluto di mutilare. Nel gennaio 630 d.C. guidò 10.000 musulmani alla conquista della Mecca. Non incontrò resistenze di rilievo e poté entrare nella città santa da vincitore. Cosa avrebbe fatto con Hind e la tribù Quraysh responsabili delle violenze contro Hamzah e contro altri musulmani?

Secondo fonti biografiche, il Profeta si rivolse con una domanda agli abitanti della Mecca riuniti poco distante dalla casba: "Cosa dite voi, cosa pensate?". Gli

risposero: "Siamo con te: sei un fratello nobile e generoso, figlio di un fratello nobile e generoso. Ti rimettiamo il comando". Muhàmmad si rivolse quindi a loro con le parole di Giuseppe ai fratelli quando si incontrarono in Egitto, secondo la Rivelazione: "In verità vi dico, come mio fratello Giuseppe, oggi non ci saranno né rimproveri, né recriminazioni. Dio vi perdona e Lui è il più Misericordioso dei misericordiosi".

Fra le donne che vennero a rendere omaggio al Profeta c'era anche Hind. Nascose la faccia per paura che il Profeta la condannasse a morte prima che lei potesse abbracciare l'islàm. Così si rivolse a Muhàmmad: "O messaggero di Dio, sia lodato Colui che ha portato in trionfo la religione che anch'io ho scelto". A questo punto scoprì il volto e si presentò: "Sono Hind, la figlia di Utbah". Il Profeta rispose semplicemente "Sii benvenuta" e la perdonò.

Il Profeta si comportò con Hind come la Parola gli aveva rivelato e come viene chiaramente indicato in un versetto del Corano: "Chi poi perdona e fa pace fra sé e l'avversario, gliene darà mercede Id-dio" (Il Corano XLII, 40).

Conclusioni: insegnamenti dai profeti e bisogno di re-incantesimo?

Un elemento comune a queste storie è che la violenza va fermata. Il Buddha fermò Angulimala, Gesù fermò l'apostolo, Hind fu fermata dalla vittoria di Muhàmmad.

Una seconda osservazione può essere fatta

a proposito del metodo utilizzato dal Buddha in questa storia, che è di natura **trasformatrice** in quanto riesce a cambiare un individuo che era un assassino con una storia sanguinosa alle spalle in un monaco che riuscirà ad ottenere l'illuminazione.

Una terza osservazione, a proposito dell'apostolo di Gesù, mette in luce che l'apo-

stolo (Simon Pietro) non divenne un assassino. Il metodo è qui essenzialmente **preventivo** perché riesce a prevenire che qualcuno si trasformi in un assassino. L'atto preventivo di Gesù evita l'escalation della violenza e realizza il suo destino che lo porta alla croce.

Come quarta osservazione, va notato che Muhàmmad viene chiamato a confrontarsi con un'atto già avvenuto, un atto che lo riguarda personalmente e che può avere una conseguenza non **liberatoria** e politicamente grave se trattato con mancanza di saggezza. Parafrasando Hannah Arendt, uno dei due assiomi fondamentali della condizione umana è che il passato è irreversibile. La questione è dunque come continuare a vivere. Arendt afferma che la sola via per vivere con un passato irreversibile è di perdonare. Perdonando il nemico, atto di alta pietà spirituale o necessaria scelta politica, può forse realizzarsi una comunità politica più pacifica dove amici e nemici, assassini e vittime possano vivere fianco a fianco.

In un mondo come il nostro, fatto a pezzi da diverse forme di violenza: diretta, strutturale, culturale, il paradigma profetico suggerisce che le alternative devono

prendere in considerazione gli individui e i gruppi, il passato e il futuro. E devono essere trasformatrici, preventive e liberatorie.

Va anche notato che ciò di cui abbiamo bisogno non sono solo insegnamenti, ma anche "occasioni di re-incantesimo" specie per le menti tristemente colpite dall'esilio. Gli insegnamenti vanno appresi, ma per poter apprendere abbiamo bisogno di essere capaci di farci affascinare. Storie come quelle che abbiamo riportate possono re-incantare, specialmente chi vive una fede religiosa.

Riferimenti bibliografici

- Arendt H., "Vita Activa: la condizione umana", trad. it. di S. Finzi, Bompiani, Milano, 1989.
Haykal M.H., "The Life of Muhammad", 1976.
Lings M., "Muhammad: his life based on the earliest sources", Rochester, 1983.
McConnell J.A., "The Rohini Conflict and the Buddha's intervention", in AA.VV., "Radical Conservatism: Buddhism in the Contemporary World", Bangkok, 1990.
Keyes C.F., Kendall L. e Hardacre H. (a cura di), "Asian Visions of Authority: Religion and the Modern States of East and Southeast Asia", University of Hawaii Press, Honolulu, 1994.
Petter Larsson J., "Wholly Justified War: An Analysis of the relationship between religion and war in the contemporary world", 18a Conferenza IPRA, Tampere, 2000.
Schumann H.W., "Der historische Buddha", Colonia, 1982.

Testi sacri citati da "Il Corano", BUR, 1988 (a cura di Alessandro Bausani), "La Bibbia di Gerusalemme", EDB, 1974 e il "Grande Dizionario delle Religioni", Piemme, 2000.

Questa riflessione è stata presentata nella 3ª Conferenza sulla trasformazione dei conflitti nel programma World Social Agenda di Civitas (Padova, maggio 2002).

L'autore è attivo presso il Peace Information Center, Foundation for Democracy and Development Studies, Facoltà di Scienze Politiche, Università di Thammasat, Bangkok. L'articolo rielabora testi già pubblicati in Camilleri A. (a cura di), "Religion and Culture in Asia-Pacific: Violence or Healing", 2001 e Satha Anand C. e True M. (a cura di), "The Frontiers of Nonviolence", IPRA, 1998, ristampa 2002.



Hamza colpisce Abù Jahl, capo Quraysh, dopo che questo ha insultato il Profeta. (Miniatura persiana, 1030. Biblioteca Nazionale Paris).



Sviluppo insostenibile

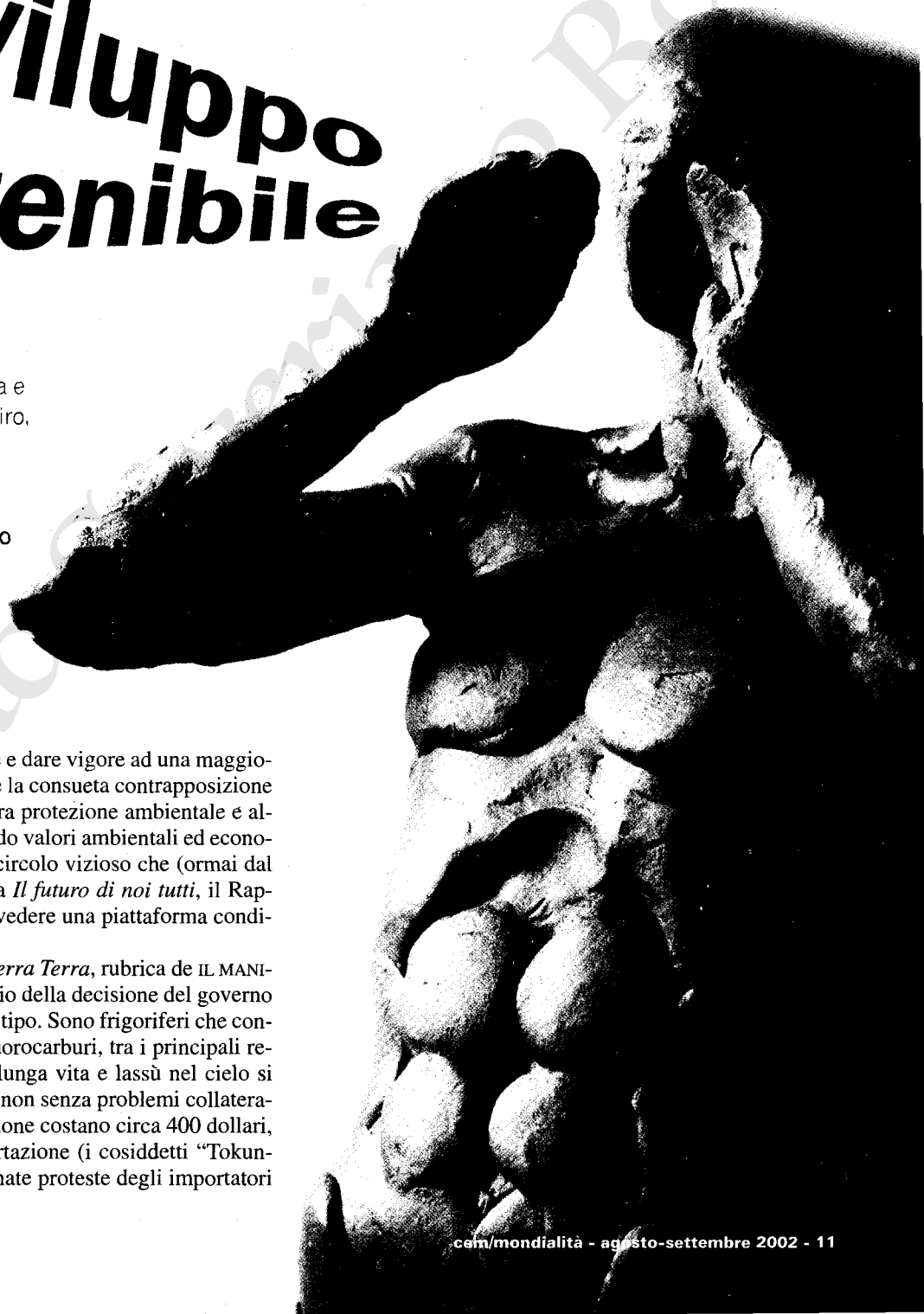
La notizia.

A trent'anni dal Summit di Stoccolma e dieci dalla Conferenza di Rio de Janeiro, a **Johannesburg (Sudafrica) dal 26 agosto al 4 settembre 2002** 80mila persone e circa 100 capi di Stato partecipano al **Summit Mondiale sullo Sviluppo Sostenibile** (World summit for sustainable development - Wssd).

Introduzione

Johannesburg dovrebbe rilanciare e dare vigore ad una maggiore cura del pianeta, ma ripropone la consueta contrapposizione tra ecologia ed economia, cioè tra protezione ambientale e alleviamento della povertà. Ponendo valori ambientali ed economici sullo stesso piano si ripropone un circolo vizioso che (ormai dal compromesso rappresentato nel 1985 da *Il futuro di noi tutti*, il Rapporto Brundtland) non permette di intravedere una piattaforma condivisa.

Qualche tempo fa, **Franco Carlini** (in *Terra Terra*, rubrica de IL MANIFESTO, 13 aprile 2002) riportava l'esempio della decisione del governo nigeriano di bandire i frigoriferi vecchio tipo. Sono frigoriferi che contengono come gas refrigerante i clorofluorocarburi, tra i principali responsabili del buco dell'ozono (hanno lunga vita e lassù nel cielo si "mangiano" l'ozono). Scelta saggia, ma non senza problemi collaterali: i frigoriferi nuovi e puliti di importazione costano circa 400 dollari, mentre quelli usati e anch'essi di importazione (i cosiddetti "Tokunbo"), ne costano soltanto 100. Ne sono nate proteste degli importatori



e dei consumatori: il danno ambientale, sostengono, è minimo, mentre quello sociale è elevato dato che la possibilità di conservare il cibo è essenziale per la sanità pubblica. Le stesse associazioni ambientaliste fanno notare che il vero danno all'ambiente globale che proviene dalla Nigeria è semmai quello legato alle perdite di gas dai giacimenti petroliferi, nei cui confronti non viene preso alcun serio provvedimento.

Pesano inoltre sul Summit i mancati impegni su temi forti come gli accordi di Kyoto sulla riduzione delle emissioni dannose per l'ozono. Spazio allora alla formulazione di obiettivi di "secondo tipo"; accordi su temi specifici per risultati di facciata, senza passare per il voto assembleare, con l'adesione volontaria di più partner; sostegno a progetti relativi per le energie rinnovabili, le tecniche agricole, etc.

Preparazione senza accordi né risorse

"Il Summit della Terra è a rischio di collasso" dicono le maggiori associazioni ambientaliste da Bali dove si è svolta una delle ultime riunioni preparatorie: due settimane di lavori con 6.000 delegati e 120 ministri dell'ambiente di tutto il mondo.

Il WWF, la **Federazione Internazionale degli Amici della Terra** e **Greenpeace** hanno scritto anche al Segretario Generale delle Nazioni Unite Kofi Annan nel tentativo di rilanciare un accordo al Summit sui temi globali-chiave, inclusi l'acqua, l'energia, la salute, l'agricoltura e la biodiversità.

"L'Unione Europea ed i Paesi del G7 devono collaborare per garantire che questa conferenza porti benefici alle persone e al pianeta. Altrimenti dovranno sottostare all'amministrazione Bush, il cui obiettivo chiave sembra essere un Summit che non produca conseguenze reali", ha dichiarato **Kim Carstensen**, Segretario Generale del WWF Danimarca e Capo della Delegazione del WWF a Bali.

"La gente in tutto il mondo sta protestando contro la 'corporate globalisation' (una globalizzazione modellata secondo



Scheda. Sostenibilità a 10 anni da Rio

AGENDA 21: gli Stati presenti al Summit della Terra di Rio de Janeiro (1992) hanno aderito ad un documento di 40 capitoli per il XXI secolo, finalizzato alla salvezza del Pianeta Terra. Lo spirito del documento è questo: andare incontro ai bisogni presenti senza compromettere l'integrità del pianeta, in modo che esso possa accudire ai bisogni delle future generazioni.

POPOLAZIONE: in questi dieci anni vi è stata una crescita della popolazione mondiale che si è aggirata dagli 81 ai 77 milioni l'anno. Quindi la popolazione in questi dieci anni è aumentata di oltre 770 milioni di individui. Abbiamo iniziato il Novecento con 1,6 miliardi di individui, nel 1950 eravamo 2,5 miliardi, nel 2000 oltre 6 miliardi. Le previsioni prevedono che la popolazione sarà di 7 miliardi nel 2012, 8 nel 2026 e 9 nel 2043.

AUTOVEICOLI: dal 1992 ad oggi la crescita della produzione di autoveicoli si è aggirata tra i 34 ed i 39 milioni annui. Nel 1992 il parco circolante era di 470 milioni, oggi è di 530 milioni. Previsioni del *World Energy Council* parlano di 1,2 miliardi di autoveicoli circolanti nel 2020 e di 2,5 entro il 2060.

CARTA: la produzione mondiale di carta in milioni di tonnellate era di 245 nel 1992, oltre 300 oggi. Nel 1961 era di 77.

gli interessi delle multinazionali) - ma i governi continuano a sacrificare il Summit della Terra sull'altare della Esso, della Monsanto e delle altre multinazionali", ha detto **Daniel Mittler**, Coordinatore del Summit della Terra per gli Amici della Terra.

Nella lettera a Kofi Annan, le associazioni ambientaliste denunciano che:

► Nessuno tra i governi sembra aver preso in considerazione la Sua richiesta che al Summit della Terra "dobbiamo riabilitare il nostro unico e solo Pianeta".

► I Governi continuano ad anteporre gli interessi delle imprese multinazionali a quelli delle persone e del Pianeta. La Sua visione secondo la quale "insieme possiamo e dobbiamo scrivere un nuovo capitolo di speranza nella storia della Natura e dell'Uomo" è stata ignorata. I Governi non hanno dato una risposta all'appello globale per stabilire limiti sociali ed ambientali alla globalizzazione economica.

Nittin Desai, il Segretario Generale del Summit ha dichiarato che il Wssd

"deve provocare un'azione specifica che rappresenti una svolta rispetto all'ordinaria amministrazione" e che "dobbiamo pensare in grande e agire di conseguenza".

► E il Dott. **Emil Salim**, Presidente della Commissione Preparatoria ha dichiarato: "Se continuiamo come abbiamo fatto in passato, coleremo a picco. Mr Annan, la Terra sta colando a picco!".

Gli Stati Uniti hanno respinto sistematicamente obiettivi e scadenze precise (è rimasto solo quello di dimezzare entro il 2015 il numero di persone che vivono con meno di 1 dollaro al giorno e senza accesso all'acqua potabile, già approvato dall'Onu con il *Millennium Summit*). Non rientra fra gli obiettivi quello di produrre almeno una certa quota di energia con fonti rinnovabili, né rilanciare l'unico accordo mondiale che detta

obiettivi vincolanti in tema energetico e ambientale, quello di Kyoto sul clima. Per Greenpeace, Amici della Terra e Wwf piano d'azione è diventato un «piano di inazione, una ricetta per il disastro sociale e ambientale».





CLIMA: i danni da eventi meteorologici estremi rimborsati dalle assicurazioni sono stati di 20 miliardi di dollari nel solo 1999 mentre quelli complessivi sono stati valutati per 67 miliardi di dollari. Complessivamente sono stati rimborsati dalle assicurazioni 112 miliardi di dollari negli anni Novanta. Le emissioni di carbonio dovute all'utilizzo di combustibili fossili erano 5.928 milioni di tonnellate nel 1992, oggi sono superiori ai 6.300 milioni. La concentrazione di anidride carbonica nell'atmosfera era di 356,3 parti per milione di volume nel 1992, oggi ha superato le 370 ppmv (nel 1960 era di 316,7 ppmv).

ACQUA: nel 2000 un miliardo e 100 milioni di persone non disponevano di sufficienti risorse di acqua potabile. Attualmente 2,3 miliardi di persone vivono in paesi a rischio di scarsità idrica, con meno di 1.700 metri cubi di acqua disponibile *pro capite* all'anno, mentre di questi già 1 miliardo e 700 milioni risiedono in aree dove la disponibilità *pro capite* annua scende a 1.000 metri cubi. Si prevede che nel 2025 il numero di persone che vivranno in situazioni di rischio sarà di 3,4 miliardi.

FORESTE: il tasso di deforestazione a livello globale per gli anni Novanta è stato di 14,6 milioni di ettari annui, principalmente nei paesi tropicali.

PVC: la produzione di polivinilcloruro (PVC), uno dei materiali sintetici più utilizzati al mondo, è passata da 18 milioni di tonnellate nel 1992 ai 25 milioni di tonnellate del 1999. Si calcola che oggi so-

no circa 250 i milioni di tonnellate di PVC in uso (altri 100 milioni si ammassano nelle discariche, alimentano gli inceneritori, ostacolano il processo di riciclo dei rifiuti).

STRATEGIE. AGENDA 21 LOCALE: sinora 85 paesi al mondo hanno sviluppato strategie nazionali per lo sviluppo sostenibile la cui natura e la cui efficacia varia da paese a paese. Il programma Capacity 21 dell'UNDP (Programma per lo sviluppo dell'ONU) ha assistito più di 40 paesi in via di sviluppo per "costruire" le proprie capacità istituzionali ed umane destinate a formulare ed applicare strategie nazionali di sviluppo sostenibile. Oltre 3.000 comunità nel mondo (dal livello di villaggio sino a quello di grandi aree urbane) hanno attivato iniziative di Agenda 21 Locale.

ASSISTENZA ALLO SVILUPPO: il flusso finanziario dell'assistenza allo sviluppo dei paesi ricchi verso quelli poveri è sceso, come proporzione del loro Prodotto Interno Lordo, dallo 0,35% del 1992 allo 0,22% nel 2000. Solo cinque nazioni (Danimarca, Lussemburgo, Olanda, Norvegia e Svezia) hanno raggiunto o sorpassato il "mitico" target dello 0,7% nel 2000.

DEBITO: il debito dei paesi poveri ha sorpassato i 2.500 miliardi di dollari. Nel 1992 era di 1.843 miliardi di dollari, 58% della cifra totale riguarda i paesi dell'Asia orientale e dell'America Latina.

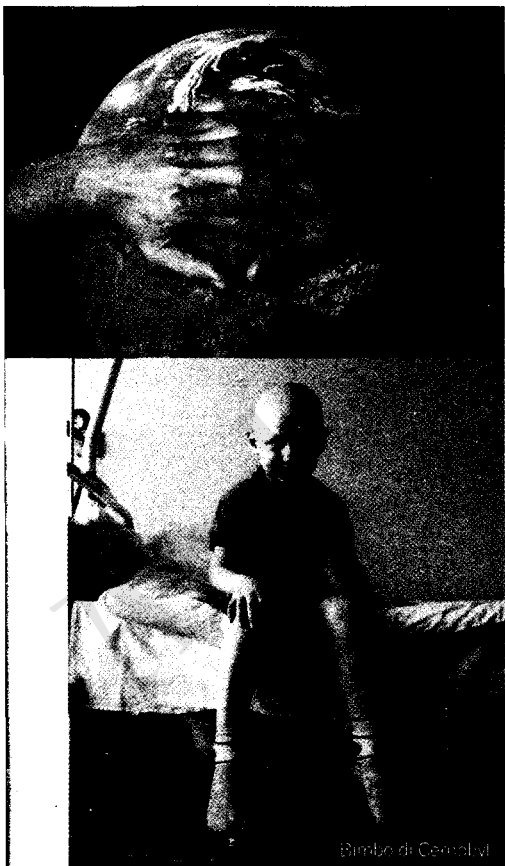
(scheda a cura di Gianfranco Bologna, WWF)

APPELLI A UN'INVERSIONE DI ROTTA

Sono stati numerosi gli incontri internazionali per la preparazione del summit di Johannesburg e per la verifica dei lavori delle Agende 21, i programmi locali di "sviluppo sostenibile", ambiguo, ma popolare concetto lanciato a Rio nel 1992. Un Forum Preparatorio a Johannesburg sullo sviluppo sostenibile si è svolto per esempio a Porto Alegre il 28-30 gennaio. Una volta di più è stato ribadito l'appello già lanciato a Rio de Janeiro nel 1992: le relazioni commerciali ecologicamente ineguali e i danni ambientali che caratterizzano i rapporti fra paesi impoveriti e ricchi esigono che questi ultimi comincino a pagare il prezzo dell'impatto ambientale che causano. La posizione è stata presentata in particolare dall'economista spagnolo **Joan Martinez Allier** ed è stata sostenuta da dati e analisi del Programma di Sviluppo delle Nazioni Unite.

Vandana Shiva, scienziata femminista indiana della *Research Foundation for*

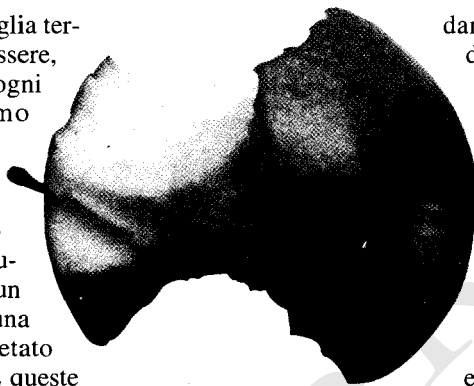
Science, Technology and Ecology, ha rilanciato l'esperienza indiana della *Living democracy* (già ripresa in quell'occasione da Monica di Sisto su Unimondo): "Tutti capiamo quanto pessimo sia uno stile di vita che prevede che l'80% della popolazione o si arricchisce, oppure se ne può fare a meno. Ma i padroni degli accordi economici vogliono farci credere che non abbiamo bisogno dell'acqua per i campi, e che possiamo tranquillamente rinunciarci per riempire le piscine del 20% della popolazione mondiale. L'ambasciatore statunitense, appena tre giorni fa, ha detto di essere terribilmente spaventato dal fatto che il neoliberalismo è partito correndo come una lepre, poi si è trasformato in una tartaruga ed ora si è trasformato in una pietra. È vero, è diventato una pietra. Si possono offrire molte strade al sistema che si sta combattendo" suggerisce Vandana Shiva "oppure affrontare la lotta in un modo più femminista, girando le spalle e dicendo no. Noi



non collaboreremo con le vostre leggi immorali. Noi non accetteremo mai che la nostra vita, cura, compassione vengano criminalizzate. C'è chi ci vorrebbe terrorizzati, spaventati a morte da tutte le forze mobilitate per farci soffrire, per farci sparire, per farci perdere la voce e la nostra visione. Ma non dobbiamo avere paura, perché il nostro lavoro è la vita, la vita va avanti e dobbiamo celebrarla e difenderla". E così sono ormai centinaia in India le *zone libere*, "una costellazione di spazi reali, li definisce V. Shiva, che si sono opposti all'invasione delle privatizzazioni imposte con l'esercito, costruendo l'ultimo percorso possibile per la vita del pianeta". Villaggi e territori nei quali, continua Vandana, gli esseri umani non sono solo consumatori, e non dipendono dagli accordi commerciali". *Living Democracy* - è questo il nome del progetto - è un movimento più sulla vita che sulla democrazia. Infatti non è solo un'esperienza di vibrante democrazia, si tratta piuttosto di rispettare la vita nella sua di-

versità, la famiglia ter-
ra, dove ogni essere,
ogni farfalla, ogni
microrganismo
ha il diritto a
partecipare
delle risorse
di tutti. Nostro
dovere è assicu-
rare che a nessun
essere, a nessuna
persona sia vietato
di accedervi. E queste
piccole isole, sottratte al controllo degli
accordi economici internazionali, sono libere dall'inquinamento, dalla devastazione delle risorse, sono libere da un sistema economico che è stato imposto alla maggioranza delle nostre sorelle e dei nostri fratelli. "Io credo che un altro mondo non solo è possibile, ma è necessario e dobbiamo costruirlo".

José Lutzenberger, presidente della *Fondazione Gaia*, ha affermato: "Stiamo vivendo le conseguenze di un nuovo fon-



damentalismo, una dottrina dogmatica e fanatica che sta provocando disastri sempre più difficilmente rimediabili. Alla base di questa nuova religione, c'è il dogma che la tecnologia sia sempre un mezzo di progresso per l'umanità. Invece si confonde la scienza con la tecnologia, e si fa in modo che questa sia uno strumento di dominio.

Un esempio: negli ultimi venti anni, le imprese agro-chimiche hanno comprato e monopolizzato il mercato delle sementi. Per quale ragione? Per avere il controllo sulla produzione, sulle terre, sull'alimentazione umana. Di fatto, le popolazioni hanno perso il controllo sulla propria sussistenza. Abbiamo bisogno di una critica politica della tecnologia e dell'industrialismo perché sia orientato in futuro verso i reali bisogni della vita umana e dell'armonia planetaria. E dobbiamo ab-

L'AGENDA 21 IN ITALIA

A cura del centro di ricerca **Focus Lab** (in collaborazione con il *Coordinamento Agende 21 Locali Italiane*) è stata pubblicata a giugno 2002 un'indagine sullo stato di attuazione dei processi di Agende 21 Locali da parte delle amministrazioni locali italiane. L'indagine ha coinvolto tutti gli Enti italiani che hanno aderito alla Campagna Europea Città Sostenibili o al Coordinamento italiano: si tratta di 556 enti locali, un dato aumentato notevolmente negli ultimi due anni. Nel 1998 erano solo 35 gli enti italiani sottoscrittori della *Carta di Aalborg* (documento chiave per la promozione e il coordinamento delle Agende 21 in Europa), nel 2002 con 513 adesioni rappresentiamo il paese più attivo all'interno della comunità europea, con un peso di circa un terzo rispetto al totale, incentivato negli ultimi due anni dalla prospettiva di finanziamenti del Ministero dell'Ambiente, a partire dal 2001, nel periodo di pubblicazione del primo bando di cofinanziamento, con un passaggio da 105 a 402 adesioni alla Carta di Aalborg.

L'indagine di Focus Lab entra nel merito della qualità dei processi di Agenda 21 Locale in Italia a partire da **sette elementi** fondamentali per le Agende 21 Locali: **attivazione, organizzazione, partecipazione, analisi dei problemi, definizione del piano d'azione, attuazione dello stesso e monitoraggio**.

Gli intervistati sono stati quasi l'80% degli enti locali interessati. Poco più di un ente su due (55%) fra quelli che hanno sottoscritto la Carta di Aalborg ha avviato il processo. Di questi il 56%

si è collocato nelle prime fasi (ovvero attivazione e organizzazione) mentre solo 14 enti (pari al 5,81%) hanno raggiunto l'obiettivo di redazione del Piano d'Azione.

Gli enti che hanno incominciato la fase di Forum sono 45 (18,6%): è questo un passaggio chiave del processo, elemento di partecipazione che non manca di suscitare timori da parte delle amministrazioni. Le regioni maggiormente coinvolte all'interno di questo movimento secondo l'indagine sono Lombardia, Emilia Romagna e Puglia (con un vasto numero di enti, ma tutti nelle fasi iniziali). Esperienze eccellenti si segnalano in Piemonte, Emilia, Toscana e Liguria. L'Italia rimane in ritardo rispetto al nord Europa, mentre si segnala la forte domanda di risorse finanziarie esterne (Ministero) e il bisogno di maggiore supporto formativo per enti che vogliono avviare un processo di Agenda 21 Locale. Per gli enti che si trovano in fasi avanzate del processo l'aspetto chiave è invece la corresponsabilizzazione dei partecipanti sugli obiettivi del Piano d'Azione e la collaborazione tra gli Assessorati.

Chi ha realizzato tutte le fasi del processo sottolinea i vantaggi in termini soprattutto di maggiore capacità progettuale e di miglioramento del dialogo con la collettività e con i vari settori dell'amministrazione.

Maggiori informazioni al sito: <http://www.ecodallecitta.it/agenda21/RapportoIndA21ita1.pdf>.



bandonare questa nostra visione antropocentrica: non siamo l'unica specie sulla terra – abbiamo enormi responsabilità per la sopravvivenza e il processo sinfonico che è l'evoluzione organica di questo pianeta”.

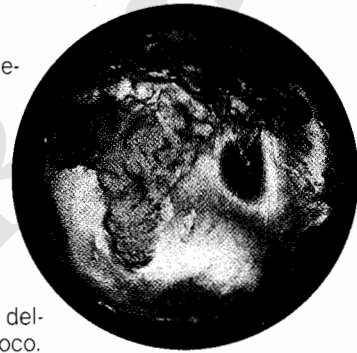
Anche per **Lester Brown** del World Watch Institute c'è bisogno di una rivoluzione copernicana, smettere di considerare l'ambiente come un sottoinsieme dell'economia, e ragionare all'opposto: l'economia è un sottoinsieme dell'ambiente: «Lo stress nella relazione tra l'economia e la Terra è evidente: le foreste diminuiscono, i deserti si espandono, la varietà delle specie scompare, i ghiacci si sciolgono, il clima muta», e la lista dei segni di allarme potrebbe continuare all'infinito. E' necessario ripensare l'economia in termini compatibili con i sistemi naturali. E' il tema del suo libro, *Eco-economy. Una nuova economia per la Terra* (Editori Riuniti, aprile 2002). Dice Brown: «L'economia dell'usa-e-getta basata sui combustibili fossili a buon mercato non può funzionare». Serve un altro modello. Per Brown, una nuova economia «eco-compatibile» esiste già. Basta pensare all'energia: il fondatore del Earth Policy Institute ripete che l'epoca delle fonti rinnovabili è già cominciata. L'energia eolica è cresciuta del 23% nell'anno scorso, oggi i 23mila MW di capacità installata bastano al fabbisogno di 22 milioni di persone. «L'energia eolica cresce per quattro motivi: è una fonte abbondante, inesauribile, economica e pulita». Il costo di un chilowattora prodotto dal vento è crollato da 38 centesimi di dollaro quindici anni fa a 4 cents nel 2001, e continua a scendere tanto più migliorano le tecnologie. «Il progresso nelle due tecnologie di punta, le turbine a vento e le celle a idrogeno, sarà la base di una rivoluzione economica», prevede Brown «Per costruire un'economia ecologica è necessario ristrutturare i sistemi fiscali, in modo che tutti i costi - anche quelli ecologici - siano incorporati nei calcoli economici: bisogna che il mercato dica la verità ecologica”.

ALCUNI SUGGERIMENTI DIDATTICI

PERCORSI DIDATTICI

Obiettivo: incoraggiare percorsi scolastici che esplicitino i legami fra intercultura e ambiente.

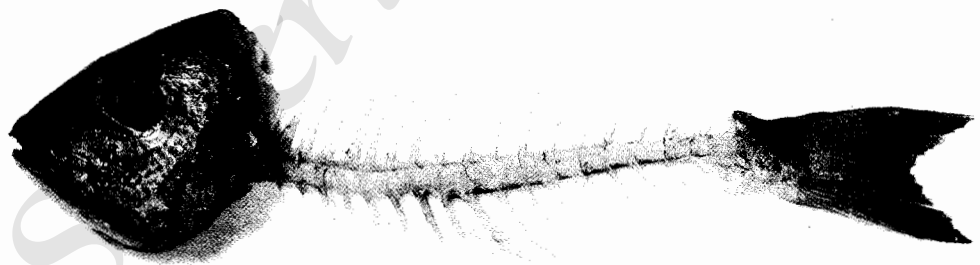
Svolgimento: utili indicazioni per ogni ordine e grado di scuola sono contenute alle pag. 93-107 del testo di Esòh Elamé "Intercultura, ambiente, sviluppo sostenibile", Emi, Bologna 2002.



SIMULAZIONE

Obiettivo: far vivere in prima persona i dilemmi sulla cura dell'ambiente a partire dai punti di vista dei diversi attori in gioco.

Svolgimento: Presso il sito inglese www.wflearning.co.uk/activities/ è disponibile un articolato gioco di ruoli curato da Anne Strachan del Manchester Development Project (DEP) che riprende le posizioni ufficiali di paesi, gruppi di pressione e media in medito al summit di Johannesburg e può essere adattato facilmente al contesto italiano.



QUIZ

Il CNA, Consorzio Nazionale per il riciclo degli imballaggi in Acciaio, ha promosso una "divertente" ricerca sulle nostre capacità di comprensione della terminologia ecologica. Il campione è stato di 1.000 persone di età compresa tra i 18 e i 65 anni.

Obiettivo: stimolare la curiosità e verificare le conoscenze dei partecipanti sui temi dell'ecologia e dell'ambiente.

Svolgimento: il seguente quiz riporta tre alternative per venti definizioni che possono essere scelte individualmente e/o in piccoli gruppi dai partecipanti e poi confrontate in plenaria. Fra parentesi vengono riportate le percentuali rilevate su un campione di 1000 italiani adulti da CNA, le quali significano una "bocciatura" in ecologia per gli italiani. Possono essere "bianchettate" prima di consegnare il quiz ai partecipanti e mostrate al termine dei lavori per una riflessione sull'immaginario e le conoscenze collettive in materia ambientale.

LINK

In italiano:

- www.wwf.it
- www.unimondo.org
- www.ecodallecitta.it
- www.schole.com

In inglese:

- <http://www.johannesburgsummit.org/>
- www.oneworld.org
- www.wflearning.co.uk/activities/
- www.tidec.org
- http://www.eco-online.qld.edu.au/html/resources/res_8.html
- <http://www.theteachersguide.com/earth-daylessonplans.htm>
- <http://www.ens.gu.edu.au/ciree/LSE/main.htm>
- <http://www.ea.gov.au/education/publications/tsw/modules/index.html>

Su Johannesburg:

- <http://www.joburgmemo.org>
- http://www.emi.it/pdf/1173-X_01.pdf
- <http://www.issi.it/evidenze/evidenza4.htm>
- <http://www.worldsummit2002.org/index.htm>

QUIZ

1. Cosa si intende con il termine: RACCOLTA DIFFERENZIATA?

- Un sistema di lavorazione del settore agricolo (33%)
- Un sistema di classificazione per appassionati di collezionismo (11%)
- Un sistema di raccolta idonea a raggruppare rifiuti urbani in omogenee frazioni merceologiche (56%)

2. La parola ECOSISTEMA è utilizzata per definire:

- Una struttura formata dall'unione di una parte organica e una parte inorganica (48%)
- Un nuovo e rinfrescante sistema di condizionamento dell'aria (28%)
- Uno speciale ed utile apparecchio acustico (24%)

3. Il termine BIODEGRADABILITA' indica:

- Lo stato di degrado in cui versano molti parchi e giardini (29%)
- I tempi di scadenza delle qualità commestibili di un prodotto biologico (29%)
- La naturale reintegrazione di un materiale nel normale ciclo biologico (42%)

4. Il BIOTOPO è:

- Una componente abiotica dell'ecosistema in cui vive la biocenosi (9%)
- Una cavia da laboratorio nutrita con cibo biologico (62%)
- Un luogo comune nel settore della difesa ambientale (29%)

5. Il termine BIOSFERA indica:

- Prelievo a scopo diagnostico di tessuti da un organismo vivente (21,6%)
- Moderna e benefica tecnica yoga (31,2%)
- L'involucro esterno alla superficie terrestre (47,2%)

6. I METALLI PESANTI sono:

- Materiali da costruzione (55%)
- Quantità di piombo e di mercurio presenti nell'aria (37%)
- Una band hard rock che lega lo stile metallaro a tematiche ambientali (8%)

7. Il termine BENZENE sta ad indicare:

- Carburante di nuova generazione ed evoluzione ecologica della benzina (63%)
- Idrocarburo capostipite degli idrocarburi aromatici (12,8%)
- Elemento chimico altamente inquinante contenuto nei clorofluorocarburi (24,2%)

8. Per RESIDUI si intende:

- Piccole quantità di pesticida che restano nei prodotti trattati (25%)

- Oggetti da rimuovere abbandonati nei parchi cittadini (38%)
- Particelle altamente inquinanti presenti nei gas di scarico delle automobili (37%)

9. L'EFFETTO SERRA è considerato:

- Metodo di coltivazione che consente maggiore produzione producendo notevoli danni ambientali (42%)
- Effetto procurato da uno strumento simile alla morsa, utilizzato da fabbri e falegnami (17%)
- La conseguenza dell'aumento di gas serra che produce il riscaldamento globale dell'atmosfera (41%)

10. Il termine BIOTA è utilizzato per indicare:

- Vita animale e vegetale caratterizzante una regione (25%)
- Persona stolta e dai riflessi lenti che vive in ambienti agresti (41%)
- Gradazione di valore biologico attribuito ad alimenti da istituti di controllo della qualità (34%)

11. Le POLVERI SOTTILI (PM10):

- Sono un ritrovato dell'industria bellica come evoluzione dell'Uranio impoverito (41%)
- Derivano dalla combustione di combustibili fossili (23%)
- Termine scientifico usato per indicare gli acari della polvere (36%)

12. Il COMPOSTAGGIO è:

- Biotecnologia per il trattamento di rifiuti organici basato su processo ossidativi (42%)
- Sistema di immagazzinamento di container utilizzato negli interporti (31%)
- Metodo educativo che prevede una postura ordinata e corretta (27%)

13. Il termine REFLUO indica:

- Un oggetto fosforescente utilizzato da operai in autostrada (25%)
- Rifiuto dal ridotto impatto ambientale da non differenziare (36%)
- Scarico di acque provenienti da attività civili o industriali (39%)

14. Per CORRIDOIO ECOLOGICO si intende:

- Zona della casa adibita alla differenziazione dei rifiuti (18%)
- Fascia di territorio utilizzata dalla fauna selvatica per muoversi in sicurezza (41%)
- Zona ricca di piante di ogni tipo e dimensione, tipico dei giardini inglesi (41%)

15. RICICLAGGIO DEI RIFIUTI:

- Irregolare smaltimento dei rifiuti volto alla elusione della relativa tassa (35%)
- Sistema di recupero dei rifiuti che permette il riutilizzo di alcuni materiali presenti. (47%)
- Sistema truffaldino di vendita perpetrato ai danni dei consumatori (18%)

16. FITODEPURAZIONE è:

- Una tecnica per la depurazione delle acque attraverso azioni chimico-fisiche, biologiche e fitologiche (46%)
- Una tecnica di depurazione di materiali ferrosi che utilizza la fusione ad elevatissime temperature (19%)
- Un liquido asettico utilizzato nell'ambito di azioni di depurazione e riqualificazione ambientale (35%)

17. BIOPILA sta ad indicare:

- Pila realizzata con materiale biologico e riciclabile (41%)
- Disposizione del terreno inquinato da bonificare mediante tecnica biologica in cumulo (32%)
- Accumulatore di energia utilizzato in prossimità di fonti energetiche naturali (27%)

18. GRISOU è:

- Un giovane drago delle storie di Andersen reso celebre dai produttori di Cartoons (27%)
- Nomignolo derivante dal nome di uno dei bravi manzoniani (42%)
- Un gas più leggero dell'aria composto essenzialmente di metano (31%)

19. Per PANNE DI CONTENIMENTO intendiamo:

- Galleggianti di materiale sintetico usate per circoscrivere macchie di petrolio in mare (36%)
- Decorazione dolciaria realizzata con crema chantilly e liquori di vario genere (18%)
- Barriere utilizzate nei parchi protetti per difendere la fauna da attacchi naturali (46%)

20. Il POTERE FONOISOLANTE è:

- Qualità di barriere utilizzate sulle strade contro le forti raffiche di vento (28%)
- Capacità di un oggetto di ostacolare il passaggio di un'energia sonora (41%)
- Capacità di isolamento della comunicazione di cui sono dotati alcuni satelliti USA (31%).



LA CECITA' DELLA CONOSCENZA: L'ERRORE E L'ILLUSIONE

a cura di Carlo Baroncelli

CECI N'EST PAS UNE PIPE

Magritte

Edgar Morin sostiene che il primo dei saperi necessari all'educazione del futuro è la cecità della conoscenza in quanto "ogni conoscenza comporta in sé il rischio dell'errore e dell'illusione (...). L'educazione deve mostrare che non esiste conoscenza che non sia minacciata dall'errore e dall'illusione". L'uomo conosce, ma non sa che cosa è la conoscenza.. Quando conosce non riflette la realtà come uno specchio, ma "ricostruisce" la realtà con il rischio di deformarla. Il conoscere non è un atto trasparente, ma opaco. Il pensiero non è mai "puro", ma sempre anticipato da una precomprensione: per questo pensare è interpretare. 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 interagisce con essa, così come l'immaginazione. Tradizioni, pregiudizi, attese e proiezioni si intersecano con la conoscenza. La razionalità permette alla conoscenza un controllo critico, ma la vera razionalità è la capacità di riconoscere l'insufficienza della propria conoscenza. 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. Solo l'incertezza della conoscenza consente infatti una ricerca della verità, nella modestia e nella finitezza. (Antonio Nanni)

"Niente si sa, tutto si immagina".

"Le cose sono ciò che noi vediamo delle cose".

"Oggi sono perplesso, come chi ha pensato e trovato e scordato. Oggi sono diviso fra la lealtà che devo alla Tabaccheria dirimpetto, come cosa reale dal di fuori, e alla sensazione che tutto è sogno, come cosa reale dal di dentro".

(Fernando Pessoa)

Il tallone d'Achille della conoscenza

di CARLO BARONCELLI

Quello che ci proponiamo di fare è una serie di brevi commenti ad alcune frasi che riteniamo particolarmente significative tratte dal primo capitolo del testo di Edgar Morin. Metteremo in risonanza il pensiero del sociologo francese con quello di altri autori a noi cari, cosa che, speriamo, possa contribuire ad indicare alcuni riferimenti, arricchire il confronto di idee innovative, stimolando ulteriori approfondimenti. Nell'ultima sezione, sempre sulla scorta delle argomentazioni di Morin, cercheremo di mettere in evidenza alcune delle possibili implicazioni educative che pensiamo inevitabili una volta assunto il punto di vista presentato.

CONOSCERE LA CONOSCENZA

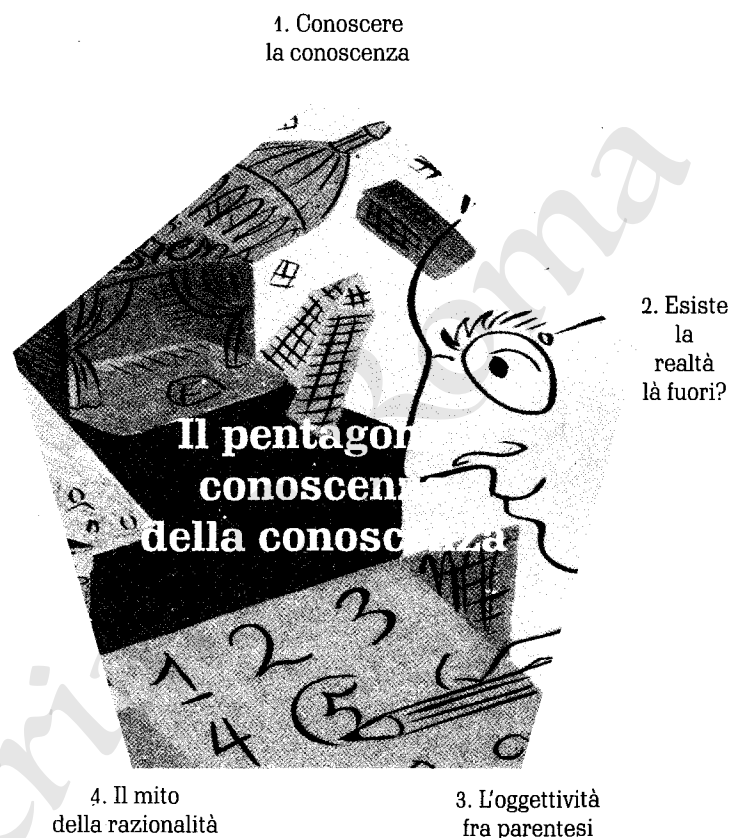
La conoscenza della conoscenza deve costituire per l'educazione un principio e una necessità permanenti. Dobbiamo comprendere che nel processo di ricerca della verità, le attività di auto-osservazione devono essere inseparabili da quelle di osservazione. (E. Morin)

Questa esortazione di Morin contiene, come in una sorta di ologramma, tutti gli aspetti che l'autore toccherà nel suo testo, che continuamente ci invita a *spostare il focus dai prodotti ai processi, da "quello che conosco" a "come conosco quello che conosco"*, da "quello che faccio" a "come faccio a fare quello che faccio". Due piccoli esperimenti, tanto per cominciare.

Esperimento n° 1: Il punto cieco della retina

Nessun dispositivo cerebrale permette di distinguere l'allucinazione dalla percezione, il sogno dalla veglia, l'immaginario dal reale, il soggettivo dall'oggettivo. (E. Morin)

Raccontano Humberto Maturana e Francisco Varela di un tal Marriet, «scienziato alla corte di uno dei vari Luigi di Francia» che escogitò una semplice esperienza ottica grazie alla quale il re poteva avere una sorta di "anteprima" dei suoi sudditi decapitati¹. L'esperienza è abbastanza nota e può essere facilmente replicata anche in



tare. Ponendosi a circa quaranta centimetri di distanza dalla figura riportata qui sotto e coprendosi l'occhio sinistro, si fissa lo sguardo sulla croce. Avvicinando o allontanando di poco l'immagine si troverà la distanza giusta alla quale il punto nero scompare dal campo visivo (ricordatevi di fissare sempre la croce).

Cosa è successo? La spiegazione risiede nel fatto che in questa semplice esperienza l'immagine del punto (o del pollice) viene a cadere esattamente nella zona della retina dalla quale si diparte il nervo ottico e dove, quindi, non sono presenti recettori visivi (il cosiddetto *punto cieco*). L'esperienza può anche essere provata sostituendo il disegno con i pollici: quello de-

stro apparirà "decapitato". Ma, una volta appagata la nostra curiosità, la cosa più interessante è chiederci perché *"normalmente" non ci accorgiamo affatto di questo punto cieco*, non lo sperimentiamo nella nostra esperienza visiva che, al contrario, appare continua e priva di "buchi".

Esperimento n° 2: Le ombre colorate

Non vediamo i "colori" del mondo, ma viviamo il nostro spazio cromatico. (Humberto Maturana)

"Se si osservano le due ombre proiettate da un oggetto che intercetta parzialmente e simultaneamente due luci diverse, una bianca e l'altra rossa, e se si possiede la visione tricroma-



trica, allora si vede che mentre la zona d'ombra proiettata dalla luce bianca quando viene investita dalla luce rossa appare rossa, la zona d'ombra proiettata dalla luce rossa che riceve luce bianca appare d'un colore azzurro-verdastro. Si tratta di un'illusione cromatica, dato che non c'è alcuna luce di quel colore (verde-azzurra, *nda*), che la giustifichi come percezione².

Da dove salta fuori questa colorazione verde-azzurra, dal momento che abbiamo solo a che fare con luce rossa e bianca e ci aspetteremmo, tutt'al più delle sfumature di rosa?

Il fatto è che, come ci ricordano Maturana e Varela, siamo convinti che il colore di un oggetto sia una qualità di quell'oggetto e della luce che quell'oggetto riflette. Vedo un oggetto rosso perché la luce che arriva al mio occhio deve avere la lunghezza d'onda che corrisponde al "rosso".

Le cose, però, non stanno così: «La nostra esperienza di un mondo di oggetti colorati è letteralmente indipendente dalla composizione delle lunghezze d'onda della luce proveniente da ogni scena che guardiamo»³. Noi, quindi, «non vediamo i "colori" del mondo ma viviamo il nostro spazio cromatico»⁴. E, più in generale: «Il sistema visivo non è mai semplicemente messo di fronte ad oggetti prestabiliti»⁵.

La cosa interessante (e scioccante) è che le conclusioni di cui sopra valgono non solo per tutti gli altri parametri dell'esperienza visiva, quali il movimento, la struttura, la forma, ma anche per qualunque altra modalità percettiva. Semplici esperienze di questo tipo ci mettono davanti alla *impossibilità per i nostri apparati percettivi di distinguere tra illusione e percezione*: queste si rivelano

indistinguibili dal punto di vista empirico. Ci ricordano la nostra condizione di esseri biologici, limitati e condizionati inevitabilmente dalla biologia dei nostri apparati percettivi: «La nostra esperienza [è] indissolubilmente legata alla nostra struttura... Questa cosa è tanto ovvia e vicina da essere la più difficile da vedere»⁶.

ESISTE LA REALTÀ LÀ FUORI?

(Tra l'uovo e la gallina)

Nulla esiste prima di essere distinto. L'osservatore viene prima, non l'oggetto. (Humberto Maturana)

Seguendo Varela, possiamo schematicamente riassumere i due punti di vista alternativi relativi al processo della conoscenza nel seguente modo:

– *atteggiamento della gallina*: il

mondo là fuori ha delle proprietà prestabilite. Esse esistono prima dell'immagine inviata al sistema percettivo-cognitivo, che ha il compito di ricostruirle in modo appropriato. Questa posizione può essere definita *oggettivismo*.

– *atteggiamento dell'uovo*: il sistema cognitivo proietta il suo proprio mondo, e la realtà di tale mondo è esclusivamente un riflesso delle leggi interne del sistema. Si tratta di una posizione nota come *solipsismo*.

Questa visione dualista è però troppo semplice. Non è vero che negare il carattere oggettivo del mondo (negare la visione della gallina) ha come unica alternativa la chiusura solipsistica, la negazione *tout-court* di una realtà esterna al soggetto conoscente. Certo, il postulato dell'oggettività è uno dei pilastri sui quali la scienza moderna si

è venuta costituendo; abbandonare questo saldo e rassicurante appiglio ci fa vacillare: se non esiste una realtà oggettiva al di fuori di me, se io ricreo il mondo attraverso le mie percezioni, allora il mondo è tutto e solo nella mia testa. Nulla mi rassicura più sull'esistenza di una realtà, là fuori. Ma quello che può sembrare un'impasse, ci apre invece la possibilità di una *terza via* - tra la Scilla dell'oggettivismo e la Cariddi del solipsismo - secondo la metafora usata da Maturana e Varela. Si tratta di far scendere l'osservatore dal suo privilegiato piedistallo per reintegrarlo finalmente nel flusso della vita. In altre parole, si tratta di riconoscere il fatto che il nostro non è un occhio "assoluto", un mero specchio in cui si rifletterebbe una realtà esterna e indipendente dall'osservatore. *L'occhio non è una macchina fotografica e noi non siamo ricevitori passivi di input esterni. I nostri apparati percettivi contribuiscono alla costruzione del nostro mondo.*

In una famosa litografia intitolata *La galleria di stampe* Escher esprime visivamente, attraverso una delle sue solite paradossali figure, il concetto di cui ci stiamo occupando: il visitatore (soggetto osservatore) di una galleria di stampe viene a trovarsi (con tutto il suo mondo) contemporaneamente parte (oggetto osservato) di una delle rappresentazioni che sta osservando.

Troppo spesso, forse, dimentichiamo questa nostra condizione di essere parte del mondo che pensiamo di osservare da un punto di vista privilegiato e incorporeo. Troppo spesso ci pensiamo come monadi indipendenti, fedeli specchi di una realtà a noi esterna. Conoscere, ci dicono Maturana, Varela, von





Foerster..., non significa rispecchiare una realtà data, né elaborare simboli alla stregua di un computer. *Conoscere significa partecipare alla elaborazione di una realtà.*

L'OGGETTIVITÀ FRA PARENTESI

La conoscenza non è uno specchio delle cose o del mondo esterno. (E. Morin)

Gli scienziati hanno rinunciato da un pezzo all'idea di una verità ultima e intangibile, immagine esatta di una realtà che attende, dietro l'angolo, di essere svelata. (Francois Jacob)

Riconoscere la biologia dell'osservatore, la sua partecipazione costruttiva alla osservazione del mondo, significa relativizzare la nozione di oggettività nello spiegare il fenomeno della conoscenza.

Maturana ci invita a mettere l'oggettività tra parentesi; a non assolutizzarla, a non considerarla, ad esempio, come condizione necessaria per generare una spiegazione scientifica.

Assumere l'oggettività "senza parentesi" significa assolutizzare un unico punto di vista: esisterebbe "la Realtà" ed esisterebbero osservatori indipendenti da questa che non farebbero altro che rispecchiarla fedelmente; *chi non concorda con la visione accreditata non merita ascolto.* Nel mondo dell'oggettività senza parentesi non sono possibili interpretazioni alternative della Realtà. L'Universo è dato e non può che essere lo stesso per tutti.

Mettendo l'oggettività tra parentesi dobbiamo cominciare a considerare la possibilità che la realtà non sia qualcosa di esterno e indipendente da colui che ne fa esperienza. Ciascun osservatore si costruisce una vi-

sione, costruisce il proprio mondo. "Ogni cosa detta è detta da un osservatore" afferma Maturana, è detta cioè da un individuo in carne ed ossa che opera le proprie distinzioni e traccia i confini tra ciò che è da considerare rilevante (significante) e ciò che può essere considerato insignificante, sfondo, rumore. *Nel mondo dell'oggettività tra parentesi dobbiamo fare i conti con la coesistenza di multi-versi.* L'esortazione di Morin dalla quale abbiamo preso le mosse, risuona nelle parole di Maturana e Varela: «La conoscenza della conoscenza obbliga. Ci obbliga a tenere un atteggiamento di permanente vigilanza contro la tentazione della certezza, a riconoscere che le nostre certezze non sono prove di verità, come se il mondo che ciascuno di noi vede fosse il

mondo e non un mondo con cui veniamo a contatto insieme ad altri. Ci obbliga perché, sapendo di sapere, non possiamo negare ciò che sappiamo»⁷.

IL MITO DELLA RAZIONALITÀ

La razionalità non è una qualità di cui la civiltà occidentale possiede il monopolio... In tutte le società, comprese quelle arcaiche, troviamo forme di razionalità [così come] nelle nostre società occidentali troviamo miti, magia, religione, ivi compresi il mito della ragione provvidenziale e la religione del progresso. (E. Morin)

Qui Morin ci mette in guardia nei confronti della trasformazione della scienza in *scientismo* e della razionalità in *razionalizzazione*. Se, da una parte

«la razionalità è la migliore barriera contro l'errore e l'illusione», dall'altra «porta anche in seno una possibilità d'errore e d'illusione quando si perverte in razionalizzazione... La razionalizzazione è chiusa, la razionalità è aperta... La vera razionalità dialoga con un reale che le resiste... è il frutto del dibattito argomentato delle idee e non già la proprietà di un sistema di idee» (pp.21-2). E poco più avanti: «La razionalità non è una qualità di cui sono dotate le sole menti scientifiche e tecniche, e di cui le altre sarebbero prive».

È vero: alcuni autori sostengono l'idea dell'esistenza di un "grande spartiacque" tra un modo di pensare occidentale "moderno" e uno non occidentale "selvaggio". Si sostiene che i popoli "primitivi", privi della scienza che deriva dalla ragione, non hanno l'uso del pensiero logico... Altri - forti del fatto che "la maggior parte degli studiosi concorda sull'origine greca della scienza" - sostengono l'unicità e la rarità culturale della scienza rispetto a tutte le altre attività umane: "La mitologia e la cosmologia di quasi tutte le culture non hanno manifestato né una tradizione critica, né curiosità nei confronti della natura"⁸.

L'antropologo Yehuda Elkana, da parte sua, fa notare come questa impostazione di ricerca derivi da una concezione irrealistica e statica di cultura, mentre "un modo di pensare è la risultante di molti tratti particolari, organizzati a mo' di costellazioni, che cambiano col passare del tempo e sono diversi a seconda della cultura"⁹. Elkana sostiene che *non esiste nessuna differenza sostanziale tra il pensiero occidentale moderno e quello tradizionale non occidentale.* Di nessun tratto



Non esiste scienza senza frode: per risolvere un problema, è sufficiente averlo ben impostato. L'Arte sorvola, la scienza sostiene. (Braque)



“scientifico” singolo è possibile mostrare che costituisca un tratto distintivo ed esclusivo dell'Occidente¹⁰. Ad esempio, “per certi aspetti, il pensiero tradizionale africano e la scienza occidentale sono analoghi... Tutte le società hanno preoccupazioni quotidiane spirituali non meno che materiali e... tutte le culture manipolano la natura. In tutte le culture si invocano entità teoriche”¹¹. Caratteristica della scienza occidentale sarebbe, invece, l'intenzionale creazione di nuove esperienze “mediante l'invenzione di entità teoriche aggiuntive rispetto all'osservazione di senso comune”¹². «La differenza fondamentale tra pensiero scientifico occidentale e modi di pensiero sviluppati in altre civiltà *senza scienza* non si configura come un *grande spartiacque*, ma come un *continuum*»¹³.

RIVALUTARE IL RUOLO DELLE EMOZIONI

L'uomo è completo solo se è in grado di usare, contemporaneamente, tutta la sua raziona-

lità da una parte e tutto il suo istinto, il suo affetto, le sue emozioni dall'altra. (Enzo Tiezzi)

Potremmo essere indotti a pensare – argomenta Morin – che eliminando del tutto il parametro dell'affettività potremmo eliminare il rischio di errore. Le emozioni, l'odio, l'amore, l'amicizia possono disturbarci. Ma dobbiamo anche riconoscere che nel mondo umano (in realtà già in tutti i mammiferi), «lo sviluppo dell'intelligenza è inseparabile da quello dell'affettività, della curiosità, della passione...». L'idea che la ragione debba dominare l'emozione non corrisponde a realtà: intelletto e affettività sono strettamente intrecciati; in molti casi la capacità di provare emozioni è una condizione necessaria alla messa in atto di comportamenti razionali e *la capacità di ragionare può essere seriamente danneggiata o addirittura distrutta da un “deficit emotivo”*, come dimostrano numerosi studi condotti su persone che hanno subito delle lesioni cerebrali molto selettive, a causa di incidenti o interventi chirurgici. «Si potrebbe credere che gli individui sprovvisti di emozioni siano dei ragionatori.

È vero esattamente il contrario!», afferma il neurologo Antonio Damasio;¹⁴ mentre il professore di neurofisiologia Jean Didier Vincent riconosce: «Ciò che ho saputo del mondo l'ho saputo nella sofferenza o nella gioia. Questo mondo viene ricostruito all'interno del cervello sotto la guida dei sentimenti, del vissuto. *Le nostre rappresentazioni si costruiscono in un bagno affettivo generato da sistemi che non trasportano alcuna informazione, ma governati in modo passionale: amo o non amo*»¹⁵. ■

Insegnamento apprendimento

Alcune implicazioni educative e didattiche

MACCHINE BANALI E MACCHINE NON-BANALI

È nota la distinzione tra questi due tipi di macchine:

- *banale*, macchina che mostra un comportamento prevedibile, che risponde ad un determinato *input* con lo stesso *output*, nessun rischio, tutto funzionerà come ci si aspetta funzioni (Fig.1).
- *non-banale*, macchina che mostra un comportamento non prevedibile, i cui *output* dipendono dalla sua storia precedente e dalla dinamica dei suoi stati interni: lo stesso *input* potrà generare risposte molto diverse tra loro.

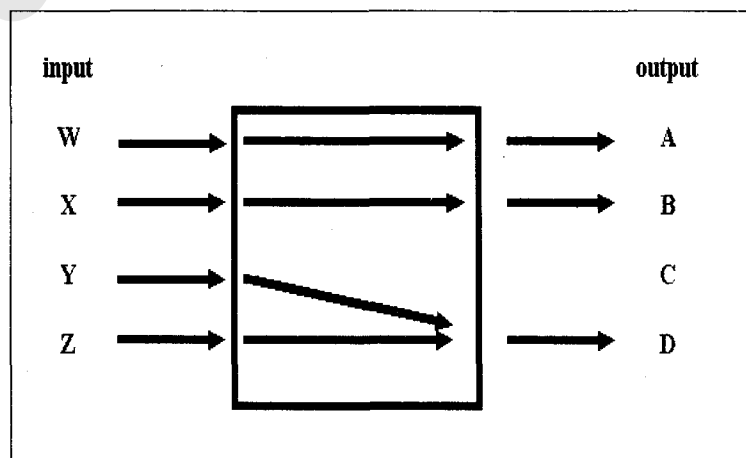


Fig.1 Una macchina banale. Pur ignorando la dinamica interna, siamo sicuri che agli input W, X, Y, Z corrisponderanno sempre rispettivamente gli output A, B, C, D.

In genere noi preferiamo avere a che fare con macchine banali, e non a torto: se parto per un viaggio voglio essere sicuro che la mia auto si comporti nel modo più prevedibile possibile. Ci sono sicuramente dei vantaggi in una macchina banale.

I problemi sorgono quando tentiamo di applicare questo modello “banale” a strutture che per loro natura sono “non-banali”, per esempio a quelle “macchine cognitive” che sono gli esseri viventi. In questo caso una risposta non prevista corre il rischio di essere considerata semplicemente un errore, un sintomo che la “macchina” non funziona come dovrebbe e che deve essere “riparata”.

METTERE L'ERRORE TRA PARENTESI

L'educazione deve mostrare come non si dia conoscenza che non sia in qualche grado minacciata dall'errore e dall'illusione. (E. Morin)

Troppo spesso la scuola è stata pensata (esplicitamente o implicitamente) come il luogo dove si combatte l'errore; il luogo dove le concezioni "errate" degli alunni verranno rimpiazzate da quelle "corrette"; in ultima analisi, la scuola spesso è luogo dove si banalizzano delle strutture non-banali.

Ma «gli errori, ancor prima di essere tali, sono ipotesi di lavoro. Essi possono essere considerati come concezioni sbagliate dal punto di vista di un insegnante che li ritiene incompatibili con i concetti e le tesi sviluppati dalla particolare disciplina che insegna fino a quel momento, ma possono essere considerati a maggior ragione come costruzioni che hanno un senso per quello studente e che indicano come quello studente vede quello che vede... Da questo punto di vista, un errore è un indicatore prezioso della necessità di costruire/inventare nuovi parametri di percorribilità nel cammino dell'insegnamento /apprendimento a cui si partecipa»¹⁶. Sulla scorta di quanto indicato da Maturana, «è tempo di mettere la parola *errore* fra parentesi»¹⁷ e di decidersi nella scelta tra i due sentieri che ci si aprono di fronte: la via del rinforzo delle risposte attese /desiderate o la via lungo la quale «far scaturire il desiderio di affrontare nuovi problemi per accrescere l'ordine delle proprie esperienze del mondo»¹⁸. In sintesi, la scelta tra la via dell'errore e la via dell'errore. La prima, suggerisce Peticari, è indubbiamente più effi-

cace e sicura, ma del tutto inutile se quello che ci sta a cuore è la *comprensione*. Coerentemente con questa vocazione alla banalizzazione, la scuola rischia inoltre di incamminarsi lungo la via lastricata e abbagliante dell'efficientismo e dell'efficacia; la via della *Qualità*; dei processi trasparenti e controllabili; dei fini prevedibili e certificabili; una via dalla quale devono essere banditi-minimizzati opacità, imprevisti e possibili errori. È il processo già teorizzato come passaggio dalla "navigazione a vela" alla "navigazione a motore": si parte da A e si sa che si arriverà a B, il prima possibile e per la via più breve; senza lasciarsi distrarre troppo dal paesaggio intorno e cercando di tenere a debita distanza le altre imbarcazioni. In questo la scuola dimostra di ignorare la cosiddetta *congettura di von Foerster*: «tanto più gli

elementi di una trama o di una rete sono banalmente connessi (cioè univocamente e rigidamente determinati dai loro vicini), più il comportamento globale della trama (rete) è banale e prevedibile per un osservatore esterno, ma più appare "controintuitivo" e non dominabile per gli osservatori interni che sono gli elementi di quella trama (rete)»¹⁹. «Viceversa, commenta Peticari, la ricchezza, la complessità e l'ambiguità dei vincoli sociali e delle procedure istituzionali producono una società che è relativamente opaca agli occhi di un osservatore esterno, in cui però i suoi appartenenti si riconoscono»²⁰. Tradotto *ad usum* della scuola, ciò significa che «più un processo didattico è trasparente, lineale e controllabile per un osservatore esterno, più è opaco e incontrollabile per un osservatore interno; e viceversa, la ric-

chezza, la complessità, l'ambiguità degli strumenti e delle mediazioni producono ricerca di trasparenza fra i partecipanti alla trama dell'insegnamento/apprendimento e opacità per chi la considera solo dall'esterno»²¹. Questo significa che «più sono radicate certe idee di programma scolastico e di scientificità, più possono portare alla non-accettazione della sorpresa. In questo caso ogni imprevisto, ogni sorpresa, ogni scarto è considerato un errore. E un errore, quando è presente un bambino o una bambina con difficoltà, può essere una sorta di catastrofe annunciata. Invece la possibilità di sbagliare è un indicatore della qualità educativa di un'esperienza. Se non si può sbagliare, vuol dire che c'è qualcosa che non va»²².

VIS-A-VIS CON LA NOSTRA IGNORANZA

Il fallimento di un'ipotesi è il culmine della conoscenza. (Mc Culloch)

Heinz von Foerster insiste sulla necessità di ripensare una teoria della conoscenza consapevole della vastità della nostra ignoranza, una sorta di *teoria della non-conoscenza* che si confronti con i due componenti degli inconoscibili: gli *indeterminabili* e gli *indecidibili*. Una macchina banale è un indeterminabile; mentre una domanda del tipo "qual è l'origine del nostro Universo?" è indecidibile, esistono molte risposte a questa domanda. Ma la cosa interessante, seguendo von Foerster, è che «noi possiamo decidere solo quelle domande che sono per principio indecidibili...». Qui risiede la differenza tra *domande legittime* (che non hanno una risposta già pronta) e *domande illegittime* (di cui già



Scrivere non è descrivere. Dipingere non è rappresentare. La verosimiglianza altro non è che un *trompe-l'œil*. (Braque)



si conosce la risposta). Questa prospettiva ha, ovviamente, delle importanti conseguenze su quello che chiamiamo apprendimento. Secondo von Foerster, dal punto di vista della conoscenza, noi possiamo abitare due mondi paralleli: il *mondo delle scoperte* o il *mondo delle invenzioni*. Un bambino che vive nel mondo delle scoperte deve imparare a ripetere ciò che altri hanno captato. Ciò che hanno potuto estrarre dal *Libro* di una divinità che von Foerster chiama il Supremo Fascista.

Nel mondo delle invenzioni invece, un bambino è invitato a giocare un gioco in cui è lui a scrivere le regole, elaborare ipotesi, metterle alla prova. Un insegnante ha moltissimo da imparare dalle ipotesi e dai fallimenti delle ipotesi dei suoi alunni: «una riconsiderazione della posizione delle "incompetenze" nei processi di apprendimento potrebbe essere il primo passo verso un approccio più attento alle potenzialità individuali a scuola»²³. Il fallimento delle ipotesi, in un contesto dialogico, conversazionale, è ciò che permette al dialogo stesso di evolvere, alla comprensione di approfondirsi. «[L'errore è] la pietra scartata dai processi scolastici che deve tornare a essere testata d'angolo»²⁴.

OLTRE LA LOGICA CORRETTO/SBAGLIATO: VERSO UNA DIDATTICA CONVERSAZIONALE

Un insegnante, se vuole insegnare, deve poter apprendere; un apprendista, se vuole apprendere, deve poter insegnare. (G. Pask)

Biologicamente, nella comunicazione non c'è "trasmissione di informazione" mentre c'è comunicazione ogni volta che



La mia tesi regge. Siete voi a sostenerla.
La verità esiste, si inventa solo la menzogna. (Braque)

c'è coordinazione comportamentale in un dominio di accoppiamento strutturale. (Maturana e Varela)
L'atto del comprendere non è nell'Io, non è nel Tu, ma "tra" l'Io e il Tu. Nell'incontro, nel faccia a faccia. (P. Peticari)

A scuola, purtroppo, la parola *conversazione* sembra essere percepita solamente in termini negativi, come perdita di tempo, digressione inutile, concentrazione su fatti inessenziali. In questo modo l'esperienza dell'insegnamento/apprendimento tende troppo spesso ad appiattirsi sul binomio domanda illegittima/risposta attesa, nella logica "a domanda risponde...". Dobbiamo al lavoro pionieristico di Gordon Pask la rivalutazione della "conversazione" come forma fondamentale di apprendimento (vedi la scheda su G. Pask in queste stesse pagine). Con la sua Teoria Conver-

sazionale (TC), Pask ci ha fornito una struttura teorica di riferimento basata su una ricca base di studi empirici relativi ai processi di apprendimento e di insegnamento. Dal punto di vista della TC, l'apprendimento emerge nel corso di una conversazione tra alunno e insegnante, nel momento in cui i due condividono (sono in accordo o in disaccordo) il prodotto e il processo che ha prodotto quel prodotto e viceversa: «ciascuno dei due partecipanti chiama in causa, implica l'altro»²⁵. Il punto allora «non è più soltanto che cosa ha chiesto A e che cosa ha risposto B, ma che cosa ha interpretato A di quello che ha detto B e viceversa»²⁶. La proposta di una pratica di insegnamento/apprendimento di tipo *conversazionale* chiederebbe di andare oltre la giustapposizione di singole parole o frasi pronunciate dall'alunno o dall'in-

segnante, andando alla ricerca di ciò che connette (avrebbe detto Bateson) quell'alunno con quell'insegnante, reintegrando quelle parole dentro ad una conversazione in cui insegnante e alunno possano co-evolvere. Una pratica di questo tipo si muoverebbe esplicitamente «verso la *relazione* che connette i *processi* con i *prodotti*, i problemi e la formulazione dei problemi»²⁷. Una risposta "sbagliata" allora non determinerà la fine di un'interazione verbale, ma costituirà una risorsa, uno stimolo (una sfida?), per entrambi gli attori del processo di insegnamento/apprendimento ad andare più in profondità. La sfida, per la scuola, è passare a una concezione dell'educazione che abbia al suo centro la "comprensione" e non una somma di "risposte corrette". Non è una sfida da poco. ■

¹ Maturana H., Varela F., *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano 1987, p.34.

² Maturana H., *Autocoscienza e realtà*, Cortina, Milano 1993, p.17.

³ (ivi, p.36).

⁴ (ivi, p.37).

⁵ Varela F., Thompson E., Rosch E., *La via di mezzo della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1992, p. 199.

⁶ (ivi, p.37).

⁷ Maturana H., Varela F., cit., pp.196-7.

⁸ (vedi per esempio, Wolpert L., *La natura innaturale della scienza*, Dedalo, Bari 1996).

⁹ Elkana Y., *Antropologia della conoscenza*, Laterza, Roma-Bari 1999, p. 44.

¹⁰ (ivi, p.43).

¹¹ (ivi, p.46).

¹² (ivi, p.47).

¹³ (ivi, p.48).

¹⁴ (cit. in *Internazionale* (221), 1998, p.19).

¹⁵ (ibidem).

¹⁶ Peticari P., *Attesi imprevisti*, Bollati Boringhieri, Torino 1996, p.141.

¹⁷ (ibidem).

¹⁸ (ivi, p.142).

¹⁹ Dupuy, J.P., *Ordini e disordini*, Hopefulmonster, Firenze 1986.

²⁰ Peticari P., *op.cit.*, p.283.

²¹ (ivi, p.284).

²² (ivi, pp.288-9).

²³ (ivi, p.74).

²⁴ (ivi, p.72).

²⁵ (ivi, p.158).

²⁶ (ivi, p.159).

²⁷ (ivi, p.145).

Liquidi versati

Materiale necessario: un grosso contenitore pieno d'acqua; vari recipienti di vetro con capienze e forme svariate.

Posizione dello spazio: Preferibilmente tutti in cerchio.

Procedura:

1° Momento. Versare dell'acqua su superficie piana; poi nei recipienti di varie forme e capacità, e osservare le diverse forme che acquista il liquido e la diversa quantità accolta dal recipiente.

2° Momento. Partendo dal fenomeno fisico osservato riflettere assieme sui processi della nostra percezione delle cose e delle persone, e della nostra difficoltà di capire tutto ciò che dice l'altro.

Assassinio alla Civetta

Materiale necessario: un foglio con lo schizzo di una civetta, con linee essenziali e chiare; a ciascun partecipante viene fornito un foglio bianco e un pennarello.

Posizione dello spazio: tutti in fila seduti o in piedi.

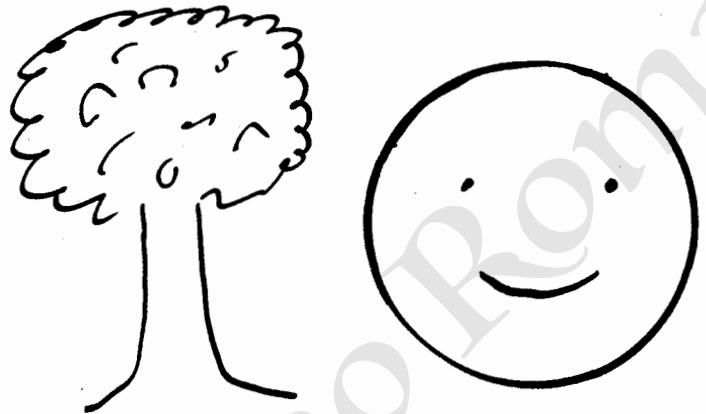
Procedura:

1° Momento. Al primo partecipante (e solo a lui) viene mostrato lo schizzo della civetta, il quale lo visualizza per cinque secondi; quindi cercherà di riprodurre lo schizzo sul suo foglio nel tempo di dieci secondi. Mostrerà poi la sua riproduzione al secondo partecipante, che a sua volta lo osserva per cinque secondi e lo disegnerà in dieci secondi. Si proseguirà in questo modo fino all'ultimo partecipante. Si mostrerà infine il disegno originale confrontandolo con quello fatto dall'ultimo partecipante.

Regola dell'esercizio: nessuno guardi il disegno prima che arrivi il suo turno.

2° Momento. Mostrando i disegni, l'originale e quello finale, si inviti ad osservarne le differenze e le linee che sono restaste costanti. Si inviti ciascuno a guardare al proprio disegno e a valutarne le costanti e le discrepanze.

3° Momento. Incoraggiare una riflessione assieme sulla nostra deformazione percettiva e comunicativa, che deteriora man mano che aumentano i soggetti interagenti.



Intelligenza della Pelle

Materiale necessario: Un foglio col disegno a linee semplici e stilizzate di un oggetto.

Posizione dello spazio: tutti in fila seduti o in piedi.

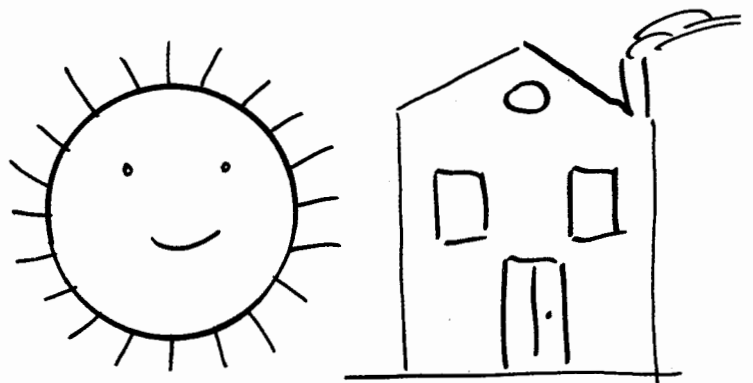
Procedura:

1° Momento. Si mostra lo schizzo stilizzato al primo partecipante (e solo a lui). Questi, dopo averlo osservato per 5 secondi, lo riproduce con un dito sulle spalle del secondo partecipante, il quale deve percepire tattilmente il messaggio ricevuto.

2° Momento. Dalla comprensione-messaggio ricevuto il secondo partecipante, a sua volta, disegna col dito la figura percepita sulle spalle del terzo partecipante e ... così via fino all'ultimo.

3° Momento. L'ultimo della fila disegnerà, alla lavagna il messaggio/disegno che ha percepito nelle sue spalle.

4° Momento. Si confronti lo schizzo originario con quello riprodotto dall'ultimo partecipante, invitando tutti a riflettere sulle deformazioni che avvengono nell'interrelazione tra visione, tatto ed espressione fisica di un messaggio.





Comunicare un Segreto

Materiale necessario: Un messaggio semplice ma articolato in tre o quattro elementi importanti scritto a larghe lettere su di un foglio (vedi l'esempio sotto riportato).

Posizione dello spazio: in cerchio o in fila, seduti o in piedi.

Procedura:

1° Momento. Il primo partecipante legge in silenzio (in 10 secondi) il messaggio preparato. Comunica, quindi, il messaggio verbalmente bisbigliandolo nell'orecchio del suo vicino, in modo che non sia sentito dagli altri.

2° Momento. Il secondo partecipante dopo aver ascoltato il messaggio lo bisbiglierà, a sua volta, nell'orecchio del terzo partecipante... e così via fino all'ultimo.

3° Momento. L'ultimo partecipante scrive alla lavagna il messaggio che ha ricevuto.

4° Momento. Si confronta il messaggio originale con quello scritto dall'ultimo partecipante, invitando a riflettere sulle svariate dinamiche della trasmissione dei messaggi verbali.

a) L'uomo bianco aveva una barba nera, mentre l'uomo nero aveva i capelli bianchi. Si salutarono stringendosi la mano e dicendosi "arrivederci!".

b) C'erano tre pesciolini: uno grigio, uno rosso e uno giallo. Il rosso era veloce, il grigio aggressivo e il giallo un po' stupidino.

Registratori e Artisti

Materiale necessario: Un racconto o un discorso che duri non più di tre minuti circa (vedi l'esempio sotto riportato), un registratore e l'occorrente per scrivere per ciascun partecipante.

Posizione dello spazio: qualsiasi posizione adatta a vedere e ascoltare il lettore.

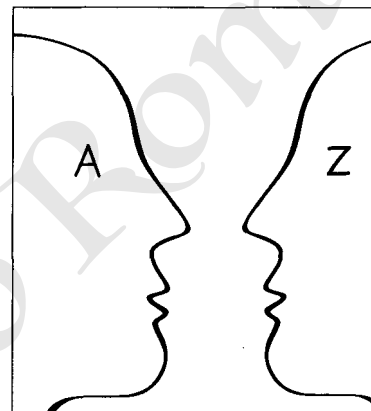
Procedura:

1° Momento. Il conduttore legge ad alta voce il racconto o il discorso, in modo lineare senza particolari accentuazioni. Allo stesso tempo si accende il registratore.

2° Momento. Si chiede a ciascun partecipante di scrivere ciò che ha sentito e capito del racconto o del discorso.

3° Momento. Tutti sono ora invitati ad ascoltare la registrazione fatta, chiedendo loro di esaminare ciò che essi stessi hanno scritto.

4° Momento. Si condividono ora le osservazioni rilevate sul confronto tra ciò hanno scritto e l'originale, facendo riflettere come la propria ricezione di ciò che hanno ascoltato non è una pura riproduzione, ma contiene sempre delle esemplificazioni, delle accentuazioni di particolari, e spesso un'aggiunta di creatività personale.



Nostra dipendenza da tutto il mondo

"In fin dei conti si tratta di questo: la vita è un insieme di interrelazioni. Siamo legati da una rete di comunità, vestiti dello stesso abito del nostro destino. Tutto ciò che colpisce uno direttamente, colpisce tutti indirettamente. Siamo fatti per vivere insieme: la nostra realtà è intercomunicante. Vi siete mai fermati a pensare che non potete neppure andare a scuola al mattino senza dichiarare la vostra dipendenza da tutto il mondo? Vi alzate, fate le vostre pulizie afferrando la spugna, e ve la porge da un indigeno del Pacifico. Prendete il sapone, e questo vi viene dato dalle mani di un francese. Passate in cucina a bere un caffè, e vi è versato nella tazzina da un sudamericano; o forse preferite il tè, e vi viene offerto da un cinese; o invece desiderate cioccolato, ed è un africano che ve lo offre. Allungate la mano per prendere il pane, e toccate le mani callose di un contadino di lingua inglese o di un fornaio. Prima ancora di finire la vostra colazione, vi siete già messi in contatto con metà del mondo. Il nostro universo è strutturato così: e non riusciremo a raggiungere la pace interna finché non avremo riconosciuto questo fatto basilare della struttura interdipendente di ogni realtà".

(Da: Martin Luther King, *Il fronte della coscienza*, SEI, Torino '68)



Mini antologia

a cura della Redazione

Quale creatura conosce meglio?

Un discepolo chiese: "Le creature hanno conoscenza?". Wang Yi rispose: "Tu sai ciò che non sai? Io non so se ciò che io stesso chiamo conoscere lo sia davvero. Se l'uomo dorme nel bagnato si prende il mal di reni e resta mezzo paralizzato: è così anche per l'anguilla? Se l'uomo si trova su un albero vi sta tremante e titubante: è così anche per la scimmia? Domanda: chi di questi tre conosce la giusta dimora?

Passiamo ora al cibo: l'uomo mangia gli animali erbivori e granivori, il cervo mangia l'erba, il centopiedi trova squisiti i serpentelli, il gufo trova gustosi i topi. Domanda: chi di questi quattro conosce il gusto giusto?". (*Zhuangzi II, 15*)

Nella stalla di Betlemme

Sotto lo sguardo dell'asino e quello del bue il Bambino riposava nella pura luce. (...)

Poi il bambino alzò gli occhi verso le due grosse teste, girando lo sguardo su quei due monumenti.

Questi vicini gli offrivano un incredibile divertimento, bilanciando i testoni come due bastimenti.

Il bambino levava lo sguardo verso i loro occhi enormi, più profondi e più dolci dell'oceano infinito.

Per la prima volta ammirava in specchio gigante la profondità dei mari e il riflesso dei cieli.

Il bambino guardava a bocca aperta quello specchio ove si rifletteva la bontà di questo mondo. (...)

E il vento che soffiava dalle enormi fessure

avrebbe gelato questo bambino che si era scoperto,

se questi ciambellani, questi musi pelosi,

queste due guardie del corpo, questi due grossi testimoni per salvarlo dal freddo non gli avessero fiato addosso.

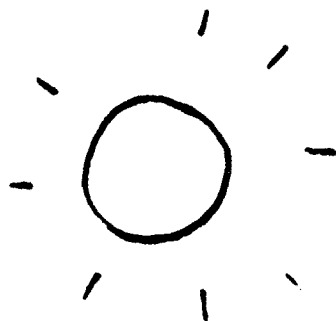
(...) Stava iniziando l'evento sovrumano,

l'insediamento di Dio nel cuore degli uomini.

Stava iniziando una inedita coltivazione:

negli antichi solchi produrre un nuovo grano.

(*Charles Peguy, passim*)



Il piccione reale

Nasruddin gironzolava un giorno nel palazzo del re. D'un tratto vide, per la prima volta in vita sua, un falcone reale. Nasruddin si meravigliò altamente, considerando quanto fosse spropositato quel "piccione". Così si armò di un paio di cesoie e, appena riuscì ad afferrare il falco, gli spuntò gli artigli, le ali e il becco. E commentò: "Adesso sei un piccione decente. Il tuo padrone ti aveva alquanto trascurato". (Adattato da: Antony de Mello, *Il canto degli uccelli*, Paoline, Milano 1986)

La gioia dei pesci

Zhuangzi passeggiava con Huizi sulla diga del fiume Hao. Disse: "Guarda: i pesciolini spuntano nuotando a loro piacimento. Questa è la loro felicità".

Huizi obiettò: "Giacché tu non sei un pesce, come puoi conoscere la felicità dei pesci?".

Zhuangzi replicò: "Giacché tu non sei me, come fai a sapere se io conosco o ignoro la felicità dei pesci?".

Huizi insisté: "Io non sono te, quindi certamente non ti conosco; ma tu non sei un pesce, quindi certamente tu non conosci la felicità dei pesci".

Disse Zhuangzi: "Prego di attenerti alla domanda originaria. Tu mi hai chiesto: *Come puoi conoscere la felicità dei pesci?* Dai termini in cui hai posto la tua domanda si desume che evidentemente tu sapevi che io so che cosa fa felici i pesci. E io lo so dalla gioia che io stesso provo ora passeggiando lungo lo stesso fiume. (*Zhuangzi XVII, 114*)



Maestri di un nuovo pensiero

Gordon Pask



a cura di CARLO BARONCELLI

Andrew Gordon Speedie Pask nacque il 28 Giugno 1928 a Derby, in Inghilterra. Fu una figura di eccentrico nella migliore accezione del termine, dotato di grande talento quale scienziato, artista e poeta. In qualche modo – ha detto Bernard Scott nel suo discorso commemorativo – Pask apparteneva ad un'altra era. Le sue maniere e il suo abbigliamento erano quello di un'era nella quale "ladies were ladies and gentlemen were gentlemen". I suoi colleghi accademici ebbero più volte l'occasione di constatare il suo genio. In gioventù fu geologo e... allestitore di eventi teatrali.

La sua fu una carriera molto prolifica e la sua lezione ha influenzato vari campi del sapere, dalla psicologia all'educazione, dalla tecnologia alla cibernetica, alla scienza dei sistemi. Può essere senza alcun dubbio considerato uno dei padri fondatori della cibernetica, quel movimento inter- e trans-disciplinare che si sviluppò negli anni immediatamente seguenti la Seconda Guerra Mondiale coalizzando biologi, neurologi, matematici, ingegneri, psicolo-



gi, sociologi, antropologi ed economisti. A quel movimento dobbiamo i concetti di informazione, feed-back, adattamento, apprendimento, auto-organiz-

zazione... Pask fu un pensatore olistico e transdisciplinare, considerava la cibernetica una disciplina unificatrice e uno dei maggiori contributi scientifici di questo secolo, accanto alla relatività e alla teoria dei quanti. In questo senso fu molto attivo nel costituire e consolidare le comunità di cibernetici nel mondo e in particolare in Europa.

Il suo maggior lavoro è consistito nello sviluppo della Teoria conversazionale (vedi qui sotto), con le sue applicazioni educative. Negli ultimi anni i suoi studi hanno dato un contributo fondamentale allo sviluppo della cosiddetta cibernetica di second'ordine,

nella quale lo stesso osservatore dei fenomeni studiati (che siano cellule, cervelli, società...) diviene esso stesso oggetto di studio. Pask amava Londra ed era un grande lettore delle storie di Sherlock Holmes. Ed è proprio a Londra che – dopo anni di lotta contro una dolorosa malattia – si è spento il 28 marzo 1996.

L'ora di... conversazione

Pask vede una conversazione come un processo dinamico nel corso del quale i partecipanti imparano l'uno dall'altro. A questo proposito, Pask distingue due tipologie di possibili partecipanti ad una conversazione: i *p-individui* (caratterizzati psicologicamente, non materiali, es: menti, culture, paradigmi, partiti...) e gli *m-individui* (meccanicamente caratterizzati, es: uomini, computer). I *p-individui* sono i *soggetti* che conversano, mentre gli *m-individui* rappresentano la *struttura* nella quale i *p-individui* sono "incarnati" (*embodied*). Per essere ancora più chiari, un essere umano può essere considerato come un *m-individuo* (una macchina biologica) all'interno

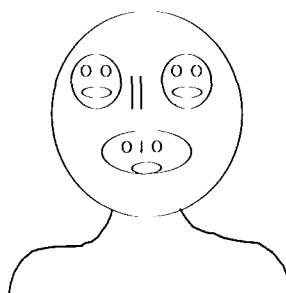


Fig. 1a In un m-individuo possono coesistere più p-individui

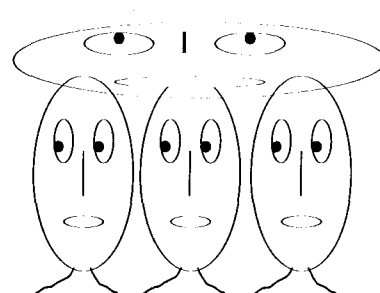
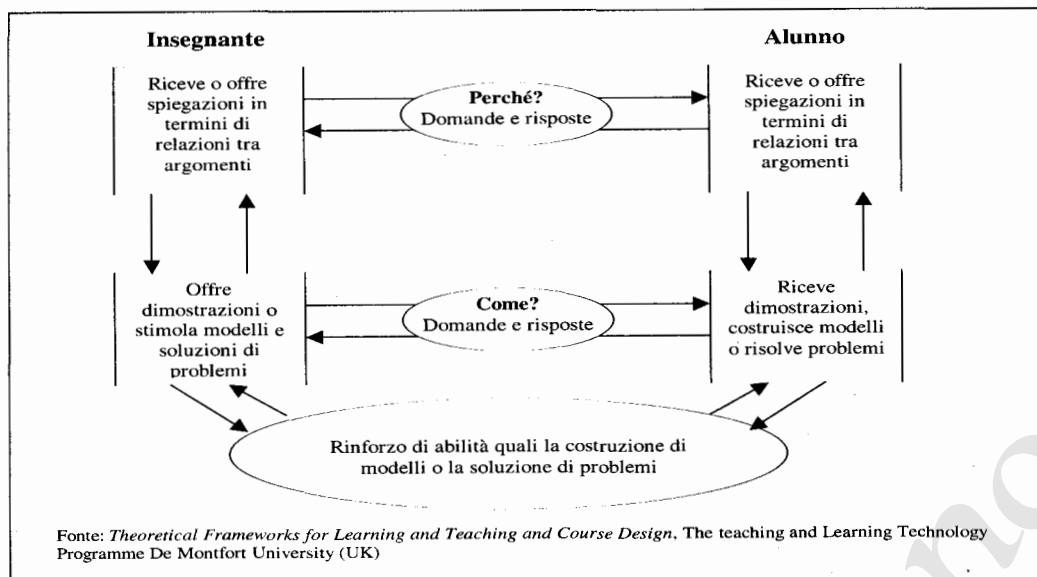


Fig. 1b Diversi m-individui condividono un p-individuo

Fonte: rielaborato da Groschler E., Murray D., Rousseau C., *A Quantum Theory of Education*, Concordia University, Montreal, Quebec, (1996).



del quale possono coesistere uno o più p-individui (diverse "personalità" o prospettive culturali. Vedi Fig.1a). Allo stesso modo, più esseri umani (m-individui), possono formare una cultura, un partito... (cioè un p-individuo. Fig.1b).

Da questa prospettiva – come ricorda Peticari – «una conversazione fra partecipanti è sempre in atto... *L'intelligenza nelle sue diverse forme può essere considerata in termini della capacità di conversare*»². Pask ha sviluppato una teoria dell'apprendimento nella quale docente e discente sono considerati "in conversazione" l'uno con l'altro. Lo strumento principale di una conversazione è il *teach-back* (insegnamento di ritorno), parola-strumento inventata da Pask per indicare l'atto attraverso il quale una persona insegna ad un'altra quello che ha appreso. Si tratta di una logica (da quella del *feed-back*), che vuole spostare la nostra attenzione dal piano della *comunicazione* a quello della *conversazione*.

Modello: scheletro di una conversazione

Possiamo schematizzare il modello base (a cui Pask si riferiva

come "scheletro di una conversazione") nel seguente modo (vedi grafico). Nello schema si può notare una distinzione tra un tipo di *interazione verbale*, tesa a "stimolare" (domande e risposte) e un tipo di *interazione comportamentale* che si esplica attraverso un reciproco rinforzo di abilità. L'insegnante può chiedere un *teach-back* attraverso un uso appropriato delle domande: *Come* hai fatto a fare quello che hai fatto? Sei in grado di descrivermi *come* lo hai fatto? *Perché* hai fatto questa affermazione e non quell'altra? Ovviamente questo strumento può (anzi, dovrebbe) essere usato anche da un alunno nei confronti dell'insegnante o di un altro alunno: «In una relazione istituzionalmente asimmetrica esiste una profonda simmetria tra insegnamento e apprendimento. Ciò vuol dire che chi vuole insegnare deve iniziare ad apprendere»³. È chiaro che le possibilità sono quattro: a) conoscere il "perché" e non il "come"; b) conoscere il "come" e non il "perché"; c) conoscere entrambi; d) ignorare entrambi.

Nel corso del processo di insegnamento/apprendimento, quando l'insegnante parla, l'a-

lunno costruisce i propri schemi mentali; viceversa, quando l'alunno parla, l'insegnante si costruisce dei modelli mentali dei modelli mentali dell'alunno. A tal fine l'insegnante potrà:

- esemplificare o dimostrare determinati eventi o processi;
- offrire spiegazioni del perché certi eventi si verificano;
- richiedere all'alunno *teach-back* relativi a ciò che egli pensa relativamente al perché di un certo evento;
- offrire descrizioni verbali sul "come" ottenere eventi specifici;
- chiedere all'alunno di fornire queste descrizioni;
- chiedere all'alunno di eseguire esperimenti o altre procedure pratiche relative a determinati eventi o processi.

Da parte sua, l'alunno potrà:

- chiedere spiegazioni ("perché");
- richiedere descrizioni ("come");
- richiedere dimostrazioni;
- offrire spiegazioni sul "perché" per poi discuterle;
- offrire spiegazioni sul "come" per poi discuterle;
- eseguire esperimenti e attività pratiche.

Pask si riferisce all'apprendimento relativo al "perché" come a una "comprensione", mentre l'apprendimento relativo al "come" è visto come un'apprendimento "operativo" (operazionale), e considera i due apprendimenti come aspetti complementari di un apprendimento effettivo.

Per Pask, *comprendere un argomento significa riuscire a fornire un teachback sia attraverso spiegazioni verbali relative al "perché" e al "come", sia offrendo dimostrazioni non-verbali*.

La *Teoria della conversazione* vede quindi la cognizione come un processo e non come un semplice immagazzinamento di rappresentazioni. "La *comprensione* emerge come condivisione dinamica di un concetto (o dei concetti che formano un argomento) tra due o più partecipanti"⁴. (C. B.)

¹ Obituary for professor Gordon Pask (<http://www.venus.co.uk/gordonpask/gpaskobit.htm>).

² Peticari P., *Una pragmatica della comprensione*, in "Cooperazione educativa", p. 27).

³ Ivi, p. 28.

⁴ Ivi, p. 27.

Per approfondire

Tra i lavori di Pask dedicati alla Teoria conversazionale possiamo citare *Conversation, Cognition and Learning* Amsterdam, Elsevier (1975) e *Developments in Conversation Theory* - Part 1, International Journal of Man-Machine Studies 13(4): 357-411 (1980). Purtroppo in italiano troviamo ben poco del Nostro. Un suo contributo ("Conversazione, stili d'apprendimento e concettualizzazione") è contenuto in Peticari P. (a cura), *Conoscenza come educazione*, Franco Angeli, Milano 1992. In Italia si deve senza dubbio al lavoro di Paolo Peticari la diffusione e la rivalutazione del pensiero di Pask, soprattutto nelle sue potenzialità educative e didattiche. Oltre al più volte citato in queste pagine *Attesi imprevisti* (leggi in particolare il contributo di M. Brighi e G. Giornelli, *Primi tentativi di costruire una didattica conversazionale attraverso la teoria della conversazione di Gordon Pask*, pp.298-306), vedere anche Peticari P. (a cura), *Della conversazione*, Guaredi, Rimini, 1993.

Cinema

Oltre il giardino

di LINO FERRACIN e MARGHERITA PORCELLI

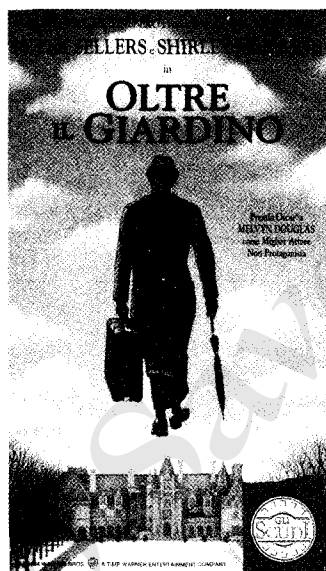
OLTRE IL GIARDINO (BEING THERE)

Regia: Hal Ashby

Interpreti: Peter Sellers, Shirley Maclaine, Melvyn Douglas, Jack Warden.

1979 Usa. 130'. Warner Home Video

Il film: Chance Gardiner, un semidiota, vive da sempre in una casa alla periferia di Washington, curando il giardino del vecchio padrone che lo accolse orfano e da allora lo mantiene. Tutta la sua vita è passata in quel giardino e la sua sola fonte d'istruzione è stata la TV. Alla morte del padrone gli eredi lo cacciano e da un momento all'altro Chance si trova a vagare per un mondo che conosce ma solo perché da sempre lo vede attraverso lo sguardo televisivo. Urtato dall'auto della ricchissima Eve Rand, viene da questa soccorso, curato e ospitato in casa per poter prevenire qualsiasi speculazione per i danni subiti nell'incidente. Chance ha un'aria riservata e signorile che colpisce fortemente il marito di Eve, Benjamin (Ben) Rand - un decrepito magnate della finanza, uomo ancora potente e amico personale del Presidente degli Stati Uniti. Ben scambia la semplicità di spirito di Chance per un finissimo senso degli af-



fari e gli attribuisce doti che davvero non ha. Durante un ricevimento Chance impressiona fortemente il Presidente proprio perché le sue parole, anche se sempre riferite al giardinaggio, unica sua esperienza di vita, vengono regolarmente accolte come finissime metafore e interpretate in chiave finanziaria o politica. Anche se il passato di Chance rimane impenetrabile, sia alla CIA che all'FBI, egli arriva sulle prime pagine dei giornali e sugli schermi televisivi, diventando così famoso e sovrastimato da farlo proporre dagli amici di Ben come possibile futuro candidato alla Casa Bianca.

Il regista

Hal Ashby (1929-1988), regista americano, non gode di grande stima tra i critici forse per la sua produzione non lineare che ha alternato titoli di scarsa rilevanza ad altri di grande successo e suggestione come *Harold e Maude* (1972), *L'ultima corvée* (1973), *Questa terra è la mia terra* (1976), *Tornando a casa* (1978).

L'attore

lo strepitoso **Peters Sellers** (attore inglese, 1925-1980), Egli offre la prima importante performance in *Lolita* (1962) di Kubrick e ancora con il grande regista diventa l'ufficiale inglese, il presidente degli Stati Uniti e lo scienziato nazista del *Dottor Stranamore* (1963). Ma forse il grande pubblico lo ricorda soprattutto per *La pantera rosa* (1963), *Uno sparo nel buio* (1964), *Ciao Pussycat* (1965), *Hollywood Party* (1968), con i suoi personaggi così disastrosamente innocenti e pericolosi.

Spunti di lettura

Una commedia degli equivoci, una divertente ed amara satira sulla società americana, tratta dall'omonimo romanzo dello scrittore di origine polacca **Jerzy Kosinski**, pubblicata in Italia da Feltrinelli.

Oltre il giardino aggiunge il nostro "Chance Giardiniere" alla compagnia di *Charlot* di Chaplin, di *Monsieur Hulot* di Jacques Tati, di *Forrest Gump* di Zemeckis e di *Edward mani di forbice* di Tim Burton: moderni Candide, uomini fuori dalle re-

gole, 'diversi', 'idioti saggi', personaggi inadeguati e sfuggenti rispetto a un codificato modo d'essere, a regole e logiche opprimenti, ma che con la loro diversità più o meno cosciente, svelano l'insopportabilità e la falsità.

Il giardino del titolo si ispira ad alcune battute della tragedia di Shakespeare *Riccardo III*, nel quale il giardino appunto è preso a metafora d'uno Stato bene ordinato: le parole del Giardiniere vengono prese per allusioni alla conduzione dello Stato e divengono intelligentissime istruzioni politiche. Nel film ad un certo punto Peter Sellers è a cena con il Presidente del Consiglio di Amministrazione della Prima Finanziaria Americana e, volendosi sottrarre ai complicatissimi discorsi del finanziere, dichiara di essere solo un giardiniere. Subito l'altro interpreta: "Beh, ma non è questo in fondo un uomo d'affari? Un giardiniere. Lui lavora la dura terra per renderla produttiva con la fatica delle sue braccia e la inaffia con il sudore della sua fronte. Compie qualcosa che ha valore per la sua famiglia e per la comunità (...) Un uomo d'affari che produce è un bracciante nel vigneto". Le parole e la comunicazione invece di essere possibilità di conoscenza e di scambio diventano strumento di falsificazione e di copertura del reale. Il potere che attraverso il sistema televisivo crea e ricrea sistemi interpretativi rimane alla fine prigioniero esso stesso del meccanismo perverso. Ricorda molto bene Machiavelli a proposito della non necessità da parte del principe di osservare la parola data, e quindi di poter reinterpretare, negandolo, il passato: "*Di questo se ne potrebbe dare infiniti esempi moderni, e mostrare quante paci, quante promesse sono state*

fatte irrite e vane per la infidelità de' principi: e quello che ha saputo meglio usare la golpe, è meglio capitato. Ma è necessario questa natura saperla bene colorire, ed essere gran simulatore e dissimulatore: e sono tanto semplici gli uomini, e tanto obediscono alle necessità presenti, che colui che inganna troverà sempre chi si lascerà ingannare".



E se abbiamo difficoltà di piena comprensione una versione in italiano moderno ci aiuta a meglio riflettere sull'ultima frase di straordinaria attualità: "Gli uomini sono così ingenui e legati alle esigenze del momento che colui il quale vuole ingannare troverà sempre chi si lascerà ingannare. (N. Machiavelli, *Il principe*, BUR, Milano 1991, cap. XVIII).

Per approfondire

"La vita è uno stato mentale" sono le ultime parole del film e bene si attagliano a quanto Edgar Morin dice quando ci ricorda che "una conoscenza non è uno specchio delle cose o del mondo esterno. Tutte le percezioni sono nel contempo traduzioni e ricostruzioni cerebrali a partire da stimoli o segni captati e codificati attraverso i sensi. (...) La conoscenza, sotto forma di parole, di idee, di teorie, è il frutto di una traduzione/costruzione attraverso i mezzi del linguaggio e del pensiero, e perciò sperimenta il rischio dell'errore. Questa conoscenza, a livello sia di traduzione sia di ricostruzione, comporta l'interpretazione che introduce il rischio dell'errore all'interno della soggettività di chi conosce, della sua visione del mondo, dei suoi principi di conoscenza. (E. Morin, *I sette saperi*, Raffaello Cortina Ed., Milano 2001, pag. 18)

Troppo facilmente nel nostro mondo vediamo quel che vogliamo vedere e accettiamo come assolute le nostre regole, benché esse siano assurde e irrazionali per altri.

Questo perché il nostro rapporto con la realtà assomiglia a quello che alle volte abbiamo con un vecchio pullover a cui siamo affezionati: la realtà è quella che ci vogliamo sentire addosso e che ci conforta calzandoci alla perfezione. E per non sentirci messi in discussione siamo disposti ad abbassare i livelli di guardia, l'attenzione critica, il confronto con l'esperienza che vive attorno. Pur di non vivere nell'incertezza e nella ricerca, ci va bene affidarci al "duce" di turno, al "mago", al veggente, a chi con la sua sicurezza ci ammannisce soluzioni per la nostra identità. L'incapacità di accettarci in perenne di-

RASHOMON: UN FILM (E UN RACCONTO) SULLA RELATIVITÀ DELLA VERITÀ

Rashomon evoca senza dubbio il celebre film di Akira Kurosawa, Leone d'oro a Venezia nel 1951. Forse però, non tutti sanno che Kurosawa trasse l'idea da un altro capolavoro, questa volta letterario, dello scrittore Ryunosuke Akutagawa (1892-1927): *Yabu no naka* (Nel bosco), pubblicato nel 1922 sulla rivista "Shincho". Akutagawa fu scrittore inquieto che visse in modo drammatico quel periodo di crisi che vedeva il Giappone soggetto a spinte contrastanti, tra rinnovamento, soprattutto sotto l'influsso dell'occidente, e attaccamento alle tradizioni.

Contraddistinto da una tendenza al pessimismo, visse in modo lacerante il conflitto tra arte e vita. Vedeva con simpatia i movimenti in difesa del proletariato ma restò sempre convinto della impossibilità di migliorare le sorti dell'umanità. Nell'ultimo periodo della sua vita cercò di attaccarsi al cristianesimo cosa che non lo salvò dalla cupa disperazione in cui era sprofondata e che lo spinse al suicidio.

Il racconto *Nel bosco* è emblematico del sentimento di sfiducia che l'autore nutriva nei confronti degli uomini. Il lettore viene posto di fronte ad una serie di testimonianze di persone coinvolte in un delitto. Ciascuna persona da una versione contrastante con le altre ma egualmente verosimile. A chi appartiene la Verità? Il fatto "nudo e crudo" scompare (sarà mai possibile raggiungerlo?), assorbito nei diversi punti di vista e nelle verità parziali dei vari testimoni (tra i quali compare anche uno spirito evocato da una medium): al lettore la scelta. Questa è anche la trama del famoso film che fece conoscere il regista Kurosawa e l'attore Toshiro Mifune. Anche il film è una parabola sulla relatività della verità, "consegnato con grande abilità e un superiore senso di ironia, e girato con uno stile nervoso e molto moderno" (P. Merenghetti, *Dizionario dei film 2002*, Baldini & Castoldi, Milano 2001).



Il racconto *Nel bosco* fa parte della raccolta *Rashomon e altri racconti* recentemente ristampata dalla TEA (Milano 2002).

scussione e ricerca ci fa figli sottomessi di padri autoritari, surrogati di un non interiorizzato padre, l'unico in grado di farci vivere soli.

Senza una legge interiore, che diventi discriminare di valori, scelte e chiavi di lettura, non possiamo fare a meno di cercare al di fuori di noi quel padre padrone che ci manca dentro e ... molti 'falsi profeti' sono pronti ad accontentarci, comprandoci l'anima.

Film come *Oltre il giardino* ci aiutano a trovare incongruenze, "il punto morto del mondo, l'a-

nello che non tiene, / il filo da disbrigliare che finalmente ci metta / nel mezzo di una verità." (I limoni, di E. Montale)

Troppo facilmente siamo aiutati ad essere tanti Leopardi che sul colle dell'Infinito si 'fingono' davanti ad uno schermo "sovrumani silenzi, e profondissima quiete", mentre non vogliamo con Montale "andando nel sole che abbaglia / sentire con triste meraviglia / com'è tutta la vita e il suo travaglio / in questo seguire una muraglia / che ha in cima cocci aguzzi di bottiglia". ■

Il filo di Arianna

<http://www.oikos.org/vonit.htm>

Il sito di *Oikos* è molto interessante e pertinente con l'impostazione assunta dal dossier. La sezione *Verso un'ecologia della mente* permette di approfondire le conoscenze di "cinque pionieri del pensiero scientifico": Gregory Bateson, Ernst von Glasersfeld, George Kelly, Ronnie Laing, Humberto Maturana. Questa pagina è per voi se siete interessati a: a) Saperne di più sui 5 pionieri del pensiero scientifico rappresentati nelle foto; b) Imparare ad agire e ad assumersi le responsabilità per quanto accade nel nostro mondo; c) Riflettere sulla follia delle azioni unilaterali; d) Pensare al vostro modo di vivere l'esistenza e di come potrebbe essere differente; e) Osservare le vostre relazioni interpersonali da una prospettiva diversa; f) Elaborare un po' di consapevolezza sociale e politica; g) Divertirvi un po'. Attenzione! "Nella versione inglese vi è molto più materiale che non quella italiana".

<http://space.tin.it/scuola/viboni/>

Il sito dell'associazione culturale DPA - *Concetti Fluidi* merita una visita sia per l'impianto teorico di riferimento basato sul concetto di eco-cognizione, sia perché ospita nelle sue pagine "il gioco della macchina non-banale", un programma dos scaricabile con il quale ci si può divertire a scoprire se quella che abbiamo davanti è una macchina banale o non banale (http://space.tin.it/scuola/viboni/mnb_dos.htm)

<http://www.pangaro.com/pindex.html>

Paul Pangaro, allievo di Gordon Pask, fonda nel 1981 la Pangaro Incorporated con l'obiettivo di applicare la logica della cibernetica di secondo ordine ai problemi della vita reale: dalla tecnologia al commercio, dall'industria all'educazione. Ospita i documenti della *Cambridge Cybernetic Society* e l'"Archivio Pask" (<http://www.pangaro.com/Pask-Archive/Pask-Archive.html>).

<http://www.univie.ac.at/constructivism/>

Sito fondamentale per chi volesse approfondire le conoscenze del "costruttivismo radicale", quell'approccio non convenzionale (e un po' eretico) al problema della conoscenza, secondo il quale quest'ultima è un qualcosa che si forma nella testa delle persone, che non hanno altra alternativa se non quella di "costruire" quello che conoscono sulla base delle proprie esperienze.

Interessante la sezione dedicata alle implicazioni educative di un tale punto di vista. Altri saggi dedicati a questo tema si possono trovare digitando <http://www.towson.edu/csme/mctp/Essays.html>.

Molto altro materiale alla pagina http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/constructivism.html.

Lo scaffale di Sara

Heinz von Foerster, *Sistemi che osservano*, Astrolabio - Ubaldini, Roma 1987.

Insieme Pask, von Foerster è uno dei grandi vecchi della cibernetica e del costruttivismo radicale. Nipote di Wittgenstein, frequentatore del Circolo di Vienna, amico di Carnap, Musil, Schönberg...

Questo testo raccoglie una serie di testi storici dell'autore. Di particolare rilievo per il nostro percorso: *Sui sistemi auto-organizzatori e i loro ambienti* e *Sulla costruzione di una realtà*.

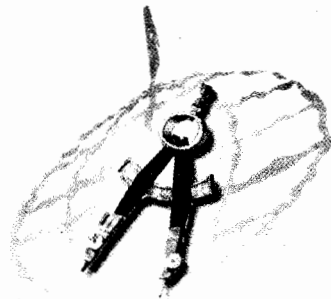
Il suo ultimo libro è del 1999: *Come ci si inventa. Storie, buone ragioni ed entusiasmi di due responsabili dell'eresia costruttivista* (tr. it. Odradek, Roma 2001), ed è una lunga conversazione tra l'autore e un altro dei padri del costruttivismo, Ernst von Glasersfeld. Particolarmente interessante i riferimenti alla cultura italiana, quali l'ispirazione a Giambattista Vico e l'omaggio alla figura di Silvio Ceccato e alla Scuola Operativa Italiana.

Paul Watzlawick (a cura), *La realtà inventata*, Feltrinelli, Milano 1988.

La cognizione è "scoperta" della realtà o "invenzione"? In questo libro a più mani, autori provenienti da diversi ambiti disciplinari, mettono alla prova l'ipotesi costruttivista per dimostrare come questo punto di vista "si traduca in un atteggiamento e in una prassi che fanno della tolleranza e dell'abbandono delle 'verità assolute' la propria parola d'ordine" (quarta di copertina). Molto interessante l'articolo del curatore intitolato *Componenti di "realtà" ideologiche* che analizza le conseguenze derivanti dell'abbracciare una qualsiasi ideologia, in quanto sistema di idee creato artificialmente e proponente una visione del mondo unica e definitiva. Esilarante anche il contributo di David Rosenhan, *Essere sani in posti insani*, dove si riporta l'esperimento consistente nel far ricoverare otto pseudopazienti (sanissimi, psicologi, pediatri, psichiatri, casalinghe...) in altrettanti ospedali psichiatrici. "Nonostante la loro pubblica 'esibizione' di sanità, gli pseudopazienti non furono mai scoperti. Ammessi con una diagnosi di schizofrenia... furono dimessi con una diagnosi di schizofrenia 'in remissione'". Conclusione: "È chiaro che negli ospedali psichiatrici non si è in grado di distinguere i sani dai malati di mente. L'ospedale crea una propria realtà in cui il significato di un comportamento può essere facilmente frainteso" (p. 124). La domanda sorge spontanea: Quale "realtà" si costruisce il sistema scuola?

Mariagrazia Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi) 1992.

Un'ottima introduzione a ruolo che le emozioni hanno nella nostra vita e di cosa comporti il non riconoscerle e non saperle comunicare, anche nei processi di apprendimento. Attraverso l'esposizione di casi concreti, tratti dall'esperienza dell'autrice in anni di conduzione di gruppi di formazione per genitori e insegnanti, mostra la necessità di "coniugare l'impegno di una pedagogia delle emozioni con quello di una pedagogia della ragione" (quarta di copertina). Particolarmente pertinente il capitolo su *Emozioni e conoscenza* e, in particolare, il paragrafo *Come conosciamo ciò che "crediamo" di conoscere*. (cb)



"L'arrivo anche quest'anno di bambini stranieri nel Circolo ci ha spinto a riflettere e ad organizzarci per superare le diversità. L'esperienza, relativa al "Progetto Intercultura", ci ha aiutato a ripensare alle diversità in termini nuovi: insieme abbiamo trovato volontà ed energia per un nuovo cammino". (Il gruppo insegnanti)



Come ripensare la diversità

Un'esperienza Cem nella Scuola dell'infanzia

di GIULIANNA GATTI

Nei mesi di febbraio e marzo di quest'anno sono stata convocata come collaboratrice-Cem dalle Scuole dell'infanzia di Ludriano-Roccafranca (Bs) ed Elementari (classi I^a e II^a) di Ludriano per organizzare, con le insegnanti, tre incontri - dedicati ai bambini - sulle tematiche dell'interculturalità. L'esperienza dovevo coinvolgere educatrici e insegnanti nel loro ruolo a scuola, e anche i genitori (grazie ad incontri serali mensili, tenuti dalla collaboratrice-Cem **Lucrezia Pedrali**). Durante l'incontro preliminare ho ritenuto opportuno lasciare la parola alle insegnanti, attraverso la narrazione delle loro preoccupazioni (*come comportarsi con la nuova bambina giunta ora dall'India e la sua famiglia? come rispondere adeguatamente ai suoi bisogni e alle richieste del nuovo arrivato, senza tralasciare chi fa fatica pur non essendo straniero?*). Per loro è stata l'opportunità preziosa di vedersi "come in uno specchio"; per me è stato il momento di ascoltare il "sapere dell'esperienza" e conoscere il territorio e i cambiamenti degli ultimi anni. Il "sapere dell'esperienza" non si deve confondere con il "sapere quotidiano", in larga misura irriflesso. "Il sapere quotidiano è un sapere senza distanza, nel quale si è immersi, mentre il sapere dell'esperienza è quello che nasce nella distanza dai ruoli, negli interstizi fra un compito e l'altro. È la differenza fra la nostra vita e i ruoli. In questa differenza si annidano le domande". Proprio da queste domande siamo partiti (e alla fine ci siamo detti *arriverci!*), interessati non tanto a risalire a ri-

sposte 'più giuste', ma con l'intenzione di osservare dal di fuori e riflettere sul ruolo di chi educa in una società multiculturale. Abbiamo concluso che non c'è una soluzione unica: la realtà (dentro/fuori dalle mura scolastiche) è tanto più complessa quanto più impariamo a individuare l'esistenza di molteplici punti di vista. Anche in educazione, non esiste una sola verità, ma "è possibile oggi, forse, ricorrere alle ragioni dell'esperienza, le ragioni del soggetto che mettono in campo dimensioni di sensibilità, affetti e inconscio". La voglia di prendere parola, di raccontare anche gli smacchi e le discussioni animate da parte delle educatrici 'più esperte' ne sono state la testimonianza. Dopo un buon caffè, abbiamo organizzato gli incontri (tre) nei vari aspetti.

Due modalità operative

Abbiamo deciso di privilegiare:

- *la comunicazione non verbale*, cioè il recupero della dimensione corporea in vista di una pedagogia dei gesti anche a scuola ed un'attenzione particolare a ciò che ci comunica il silenzio essenziale se voglio ascoltare l'altro (e il silenzio di chi non parla l'italiano!);
- *la dimensione ludica*, ovvero il gioco come esercizio di soggettività, perché "giocare significa restare dentro alle regole del gioco, evitando di uscirne per poter vincere e restare soli".

Quattro obiettivi

- Progredire nella conoscenza e nella coscienza di sé (IO), per proiettarsi positivamente nei confronti di altri/altre (NOI);

- apprendere ad interagire con gli altri;
- saper ascoltare gli altri;
- sviluppare il concetto di appartenenza ad un gruppo (NOI) in relazione alle possibilità individuali (IO) di contribuire in modo positivo al gruppo.

Tre tematiche e attività

Tre sono le tematiche su cui abbiamo deciso di snodare gli incontri con i bambini, sia della scuola d'infanzia che delle elementari, in un crescendo di messa in gioco sia delle identità dei piccoli, che di chi conduce le attività, e differenziando le abilità di azione e di riflessione tra i bambini e le bambine dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e quelli della 1° e 2° elementare. Per motivi di spazio ci limitiamo alla scuola dell'infanzia.

IO sono - NOI siamo

Giochi di presentazione

- 1a) Sediamo in cerchio. Ogni bambino si presenta al gruppo con voce alta: "IO SONO...(nome)".
- 1b) Per conoscerci meglio, per collegare il volto dell'altro con un nome particolare: in piedi dico il mio nome, e chiamo il nome di un altro che a sua volta si alza... "IO SONO...E CHIAMO..."
- 1c) Per una presentazione proprio speciale ognuno prova a pronunciare la frase in modo musicale, in modo melodioso o con tono da far paura...
- 1d) Si aggiunge al proprio nome un GESTO scelto accuratamente: inchino, salto, smorfia...
- 1e) Senza parole ogni bambino/a mostra al gruppo il suo gesto, gli altri rispondono a specchio, osservando e rispettando i movimenti dell'altro nel modo più fedele possibile.
- 1f) Successivamente ci chiamiamo a vicenda e senza ordine utilizzando solo il gesto che rappresenta ognuno di noi. Ad ogni movimento risponde un altro gesto amico.

Attività corporea

Ci massaggiamo tutte le parti del nostro corpo, man mano esse diventano più morbide, ci rilassiamo, stiamo bene con il nostro corpo. Ripassiamo e nominiamo le varie parti che ci compongono, analiz-



zando con arguzia cosa possiamo fare o come possiamo muovere le braccia, il collo, gli occhi, la fronte, le dita, ecc.

Rappresentazione grafica

Ora siamo pronti per rappresentarci tutti con un bel disegno! Su un foglio piccolo ogni bambino/a si disegna curando piccoli particolari che ci rendono unici e originali. "QUESTO SONO IO!"

Su un cartellone grande, componiamo "QUESTI SIAMO NOI!" utilizzando per ogni parte del corpo un bambino diverso, che evidenzieremo con colori differenti. La testa di... Martina, le braccia di Alberto, le gambe di Valentina...

Io sono DIVERSO/SIMILE a te

Giochi di presentazione

- 2a) Cfr. 1a;
- 2b) Cfr. 1b. In modo sparso, in ordine da destra a sinistra formando un'onda!
- 2c) Ogni bambino dopo aver pronunciato il proprio nome lancia una palla morbida o un pupazzo all'amico/a chiamato/a.
- 2d) Questa volta al nome "IO SONO..." aggiungiamo "E MI PIACE... fare/essere". Lasciamo libero spazio alla fantasia.

Gioco del lenzuolo-paracadute

Serve a cogliere ciò che mi rende simili (e ciò che mi fa diverso). In cerchio, in piedi, i bambini tengono un grande lenzuolo. Viene detta una *consegna* (la prima dall'insegnante, poi dai bambini): "Tutti quelli cui piace il cioccolato..., vorrebbero che fosse primavera...". I bambini sollevano tutti insieme il lenzuolo a paracadute e coloro che si riconoscono nella consegna si precipitano sotto il lenzuolo (meglio se trasparente) e si abbracciano. Tornano poi al proprio posto, per la prossima consegna.

È possibile aggiungere una rappresentazione grafica dell'esperienza.

Musica: si consiglia un CD con musica di sottofondo movimentata.

IO da solo sono capace... NOI assieme possiamo...

Giochi di presentazione

In piedi nel cerchio pronunciare a voce alta "IO SONO... E SO FAR BENE...". Il gioco serve a riconoscere le proprie abilità, *ciò che so già fare*, evitando di sottolineare solo gli obiettivi non raggiunti (*ciò che ancora non so fare*). Evidenziare abilità fuori dal campo della valutazione scolastica (es., saper raccontare le barzellette).

Attività corporea

Ci massaggiamo tutte le parti del nostro corpo, ci coccoliamo e facciamo amicizia in particolare con una sola parte del nostro corpo: *le mani e le dita*. Le osserviamo nella forma, nelle diverse parti, nei movimenti, nelle loro possibilità, in ciò che possono fare o non possono fare.

Seduti in cerchio, giro di parola: *con le mie mani posso...*, c'è una mano che preferisci? Perché? Sono preziose, perché... *Mi piacerebbe avere delle mani più grandi/ più piccole per...*

Rielaborazione grafica

► Su un piccolo foglio ogni bambina e bambino fa la sagoma delle sue mani e dita, e poi le colora;

► ritagliamo le singole mani e creiamo su un grande cartellone una mano gigante, composta dall'insieme di ognuno, forse anche un po' fantastica... (NOI).

Riflessione: *Insieme cosa possono fare tante mani?* Possono fare cose che singole mani non possono nemmeno pensare, immaginare? Cosa possiamo fare tutti/e insieme che da soli/e non possiamo? È bello non essere da soli perché...

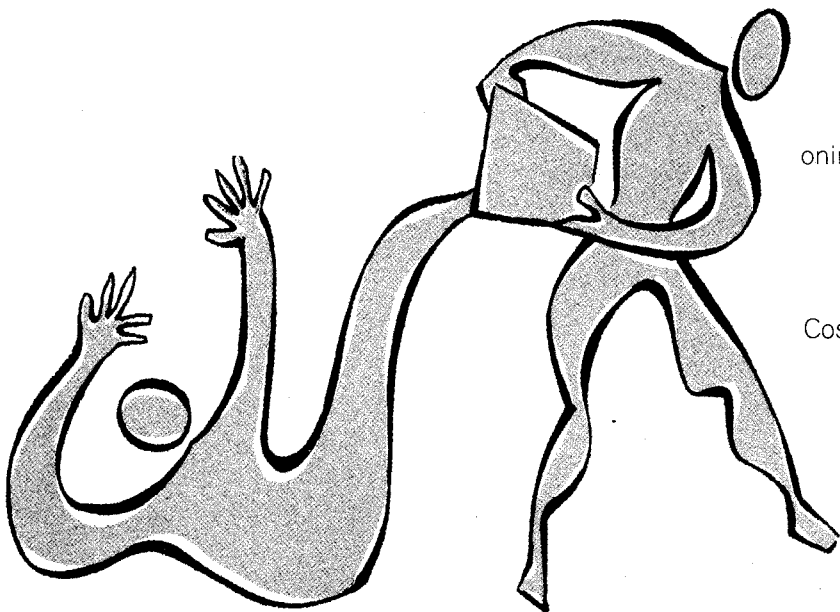
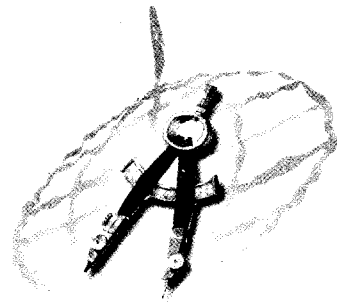
Note

¹ Emanuela Cocever, Angela Chiantera, *Scrivere l'esperienza in educazione*, CLUEB, Bologna 1996. p. 41.

² Ivi, p. 42.

Riferimenti bibliografici per le tre attività

Mariantonietta Di Capita, *L'interculturalità nella scuola materna*, QI CEM n°13, EMI, Bologna 1999.
Pasquale D'Andretta, *Il gioco nella didattica interculturale*, QI CEM, n°11, EMI, 1999.
Paolo Marcato, Cristina Del Guasta, Marcello Bernacchia, *Gioco e Dopogioco, 48 giochi*. La Meridiana, Bari 1995.



Il racconto permette di giocare con la metafora, passare al livello onirico, stimolare la fantasia, lavorare d'immaginazione.

Ma soprattutto permette all'altro di parlare di sé e di raccontarsi. (...) Raccontare è come in passato curare con le erbe: si faceva ma non se ne parlava né spiegava, non era di gente colta, istruita. Così raccontare: era ed è soprattutto dei nonni e i nonni raccontano perché hanno perso la regola, il giudizio, la norma..., così si autorizzano. (Norberto Silva Itza)

Da vicino a lontano

Teatro come pedagogia narrativa

a cura di GRAZIA GRILLO

Lo spettacolo "Da vicino a lontano" è realizzato dal GRECAM (Gruppo di Ricerca su Espressione e Creatività Attraverso il Movimento), composto da psicologi, fisioterapisti, educatori... È nato dalla creazione collettiva degli interpreti, con il regista-psicologo uruguayano **Norberto Silva Itza**, coadiuvato dalla psicologa-educatrice **Caterina Ferrara** e dall'operatrice di laboratori teatrali per l'infanzia **Stefania Filippini**. È stato proposto per le scuole di Roma al teatro Vascello nei giorni 31.5 e 1°.6.'02. Lo spettacolo racconta l'esilio e l'emigrazione. L'azione si sviluppa partendo dalla solitudine di un emigrante che non ha nessuno a cui raccontare la propria storia. Il ricordo trasforma l'azione nel presente.

Un urlo, una notizia fa sì che si debba abbandonare la propria terra e partire. Lo strappo porta in uno spazio sconosciuto, dove ci si perde, ma dove si può riprendere il proprio nome e il proprio essere, recuperando la memoria del passato. In questa integrazione della vita nel presente, la parola accompagna il gesto, quasi danza rituale; si incontrano i sogni e i desideri, il nuovo e l'arcaico, fino ad arrivare a creare una nuova vita integrando la propria storia al nuovo spazio.

La trama non racconta personaggi ma situazioni che si sovrappongono: l'emigrazione italiana, ma anche l'esilio argentino, il siciliano che va in nordamerica e i "desaparecidos", la nostalgia della famiglia, delle proprie radici...

Cem ha intervistato il gruppo GRECAM

Perché la proposta di questo spettacolo alle scuole?

Il nostro obiettivo è stimolare la presa di coscienza e l'approfondimento dell'emigrazione-esilio, tema "così vicino e così lontano", tema attualissimo sia per la nostra città con 200.000 immigrati, sia per le scuole romane dove i ragazzi si confrontano con la diversità. Il tema riguarda anche la crescita giovanile con i processi di separazione che ciascun individuo de-

ve affrontare per poter diventare adulto. Infatti l'esilio e l'emigrazione sono in ognuno di noi: quando uno perde i punti di riferimento abituali, si vede come "altro da sé", straniero, dolorosamente a confronto con ciò che ha perduto, ma anche con potenzialità in divenire. E il linguaggio teatrale tratta questo tema correlato con l'immaginario, la sensibilità e l'emozione. (Norberto)

Esilio, ospitalità, trasformazione: che posto hanno queste parole, per voi, nel fare educazione?

L'esilio si vive dove non c'è il riconoscimento dello spazio interno dell'individuo. L'esilio, per es., è negare d'esistere completamente come persone nello spazio-scuola. Spesso si crea una separazione tra il fuori e dentro la scuola, tra possibilità creativa e regola. La casa, sì, è gestita come spazio emozionale accogliente

metodi & strumenti

di ognuno in funzione dello stare bene. Ma l'accoglienza a scuola come è gestita? Lo spazio, gli arredi scolastici sono curati? O a scuola si crea un'accettazione "coatta": *"Questa è la struttura; così è e non si cambia; non si può trasformare"*? (Caterina)

È come se lo stare bene fosse qualcosa che può succedere solo nella casa privata, mentre in un luogo comune-pubblico, come la scuola, l'obiettivo è tendere alla socialità che però non è relazione e non comprende difficoltà sottese, paure, dubbi, il piano emozionale insomma. (Stefania)

Una delle frasi-chiave ripetute nello spettacolo è "non ho nessuno a cui raccontare". Che senso ha, per voi in educazione, il narrare?

"Noi, come educatori, dobbiamo uscire dall'idea che il racconto fa passare al livello onirico, lavorare d'immaginazione. Il raccontare educa senz'altro a queste competenze, ma questo non è primario. Il raccontare permette all'altro di poter cominciare a parlare di sé, a raccontarsi: questo viene prima di qualsiasi altra cosa. Esso permette all'altro di unirsi al tuo racconto e dire di sé; in tal modo stiamo preparando la persona all'ascolto e all'autorizzarsi a raccontare. Nelle società tradizionali si raccontano continuamente: attraverso i pettegolezzi, le storie familiari, le storie degli antenati che si relazionano con la cosmogonia e con il mito: così entrano in relazione con una parte più grande di loro stessi. L'importanza sta nel *testare* le esperienze attraverso il raccontare, il cominciare a dire: "Sai, io sono nata...; e un tempo venivamo qua...; e la nonna...". Al bambino interessa il "raccontare" non il "contenuto del racconto". (Norberto)

Nel momento in cui decidi di raccontare conferisci valore, dai importanza a questo passaggio (per es., il raccontare una fiaba dieci volte); è il movimento del racconto che nutre, che ti porta a stare lì e goderti quello spazio di relazione. (Caterina)

C'è un'altra cosa importante: dire *"non ho nessuno a cui raccontare"* e dire *"voglio raccontare!"* è la differenza tra isolamento e partecipazione; tra il buio e un

filtro di luce. *"Non ho nessuno a cui raccontare"* è come dire *"non sono nessuno e non ho storia"*. Iniziare a raccontare è aprire qualcosa e riappropriarsi di sé stesso. (Stefania)

Nello spettacolo c'è un doppio punto di vista sull'emigrato: egli sarebbe anche un privilegiato!?!

Lo è nel senso che nella perdita si acquisisce uno spazio. Bisogna però superare il ricordo costante giacché non lascia spazio al nuovo. *"Non voglio ricordare!"*, grida uno dei personaggi. Apparentemente è una perdita di valori, la negazione di sé; qui però si tratta della liberazione dal peso del ricordo che crea troppa sofferenza. È necessario un momento di dimenticanza per accettare il nuovo. In un campo di concentramento il ricordo porta al suicidio. Come sono gli occhi dell'esiliato? Occhi di rabbia, abbandono, rinuncia... C'è bisogno di uno sguardo diverso per

creare nuove radici. In seguito la persona che dicesse *"il modo migliore per dimenticare è cominciare a ricordare"* sarebbe già in un'altra tappa della sua vita: capace di scegliere cosa integrare del passato e come. (Norberto)

Le opinioni dei ragazzi di un gruppo di liceo (alla fine del primo tempo)

Cem: Secondo voi che si sta raccontando?

Un viaggio. O forse un ritorno, per il momento no so. (Nike)

Popoli che migrano, costretti a fuggire, ai quali non è permesso di stare dove vivono. (Sofia)

Cosa vi ha colpito?

A me ha trasmesso tenerezza che contrastava con la mancanza di rispetto verso quelle persone. (Sofia)

C'è una scena in cui delle persone si spogliano, si allontanano di spalle: per me fa vedere la perdita dell'identità. Mi ha colpito molto il lavoro col corpo. Per esempio quando in tre nel buio della stiva della nave formavano dei nodi con le mani, tirandosi nella disperazione: era voglia di restare assieme. Sono temi che si affrontano ogni giorno, ma questo è un altro punto di vista. (Nike)

Non è facile riuscire a parlare di un argomento così delicato e coinvolgere ragazzi della nostra età. Questo teatro ci riesce. (Giulia)

A me è piaciuto soprattutto quando ognuno gridava il proprio nome: lì ritrovava ciò che era prima o ciò che era sempre stato ma non lo sapeva. Mi ha colpito perché capita a tutti che un giorno non ti senti quello che sei, e poi quando ti senti di nuovo, riconosci quello che eri prima ed è bellissimo. (Nike)

E il fatto di rinominarsi, di darsi nomi nuovi? (Giulia)

Forse avevano trovato un altro "documento" o l'identità per riuscire di nuovo ad essere. (Nike)

Lo spettacolo si chiude con una danza festosa collettiva, dove uno ad uno i protagonisti si avviano al centro della scena abbandonando una sacca, come per alleggerirsi di un peso, integrando sé all'altro.

DA VICINO A LONTANO

Nomina l'albero, bimba.
E l'albero cresce, lento,
alta folgorazione
fino a diventarci verde lo sguardo.

Nomina il cielo, bimba.
E le nuvole litigano con il vento
e lo spazio diventa un trasparente
campo di battaglia.

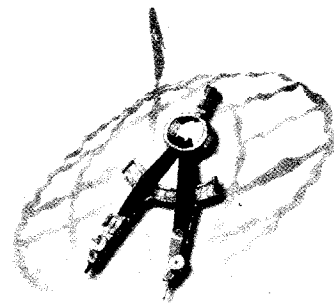
Nomina l'acqua bimba.
E l'acqua sboccia, non so dove,
brilla nelle foglie, parla tra le pietre
e in umidi vapori ci trasforma.

Non dici niente, bimba.
E l'onda gialla,
la marea del sole,
nella sua cresta ci innalza,
nei quattro orizzonti ci disperde
e ci riporta, intatti,
al centro del giorno ad essere noi stessi.

Ottavio Paz

(uno dei brani scelti per lo spettacolo)

Per informazioni sullo spettacolo (anche per richiederlo): Associazione GRECAM (tel. 06.70453627-9057989; fax 06.71510281; e-mail: grecam@katamail.com).



Attività didattica interdisciplinare

Educazione ambientale L'acqua

L'attività didattica interdisciplinare si colloca all'interno della scelta di lavorare su macrotemi che diano la possibilità di sperimentare percorsi di flessibilità e di creatività all'interno delle normali attività curricolari.

Ecco come essa è stata realizzata nella Scuola Media Ten. Corna Pellegrini di Pissogne. Ogni anno, in sede di programmazione, il Collegio docenti definisce un tema trasversale alle diverse discipline, che rientri nei "programmi" e che consenta di sperimentare e di mettere in atto, anche con supporti organizzativi (per es. la modifica dell'orario e l'utilizzo di forme modulari dell'insegnamento), l'idea della Scuola come spazio di ricerca continua, nella quale le attività di laboratorio e di sperimentazione non siano parallele alla

prassi didattica "normale", ma divengano lo stile educativo e didattico quotidiano in quanto parte dei curricula.

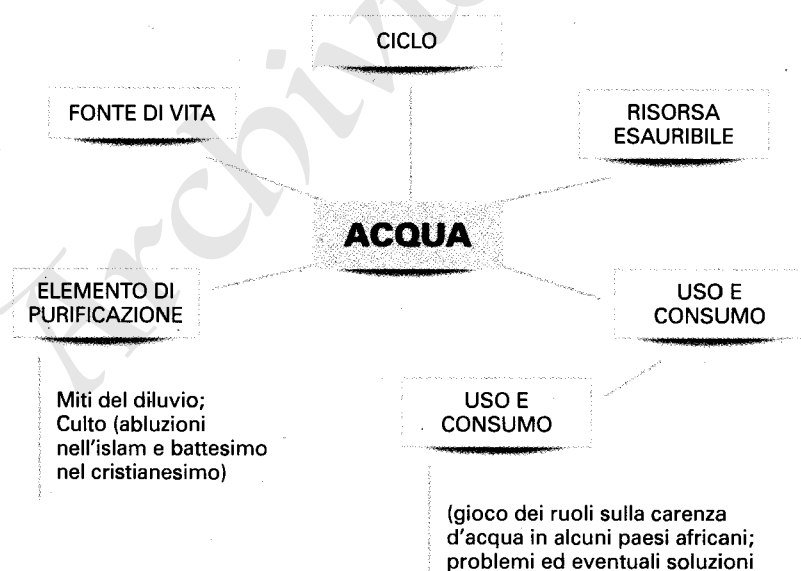
Il tema scelto inoltre ha l'obiettivo di tradurre in percorsi concreti le finalità educative generali ed istituzionali enunciate nei documenti (POF-Piano dell'Offerta Formativa e Progetto educativo d'Istituto) e cioè: favorire percorsi di educazione interculturale e di educazione alla mondialità, attraverso lo studio di una mede-

sima realtà affrontata da punti di vista diversi e con modalità differenti.

Laboratorio di Classe 2^a B A.S. 1998/99

L'esempio qui di seguito riportato si riferisce ad un'attività sul tema dell'acqua come elemento naturale e simbolico realizzato in una classe seconda a tempo prolungato composta da 17 alunni, che ha visto coinvolti gli insegnanti di educazione tecnica, religione, scienze, lettere e musica. Gli insegnanti di lettere e musica, utilizzando le ore di laboratorio del tempo prolungato, hanno realizzato un laboratorio teatrale di durata annuale in cui sono confluiti, con il linguaggio tipico del teatro e della corporeità, i diversi aspetti legati al tema dell'acqua.

Per favorire la realizzazione di momenti di compresenza, si è ricorsi all'utilizzo di forme di flessibilità oraria e di variabilità reciproca tra gli insegnanti. L'attività è stata realizzata utilizzando il metodo della ricerca e del lavoro a piccoli gruppi; si è conclusa con l'esposizione nella scuola, dei cartelloni realizzati durante l'anno e con la realizzazione di un lavoro multimediale e di uno spettacolo teatrale presentato ai genitori e a tutta la Scuola a fine percorso.



L'organizzazione utilizzata per realizzare l'attività interdisciplinare è stata la seguente:

2 ore settimanali di I.R.C. per 2 settimane (4 ore di lezione). Le 2 ore sono interscambiate con scienze. Lettura e approfondimento del tema dell'acqua nella sua importanza religiosa culturale (1° miti/leggende 2° preghiera e culto).

L'insegnante di scienze utilizza 2 ore a completamento (facenti parte della sua cattedra a tempo prolungato) in compresenza con l'insegnante di ed. tecnica.

Analisi del tema: Acqua e interdipendenza tra scienza, società e tecnologia.

3 lezioni di 2 ore ciascuno compresenza scienze/religione. Socializzazione delle conoscenze e gioco dei ruoli sul problema della carenza d'acqua in un paese del terzo mondo. Compresenza scienze/religione.

Le 5 ore di I.R.C. anticipate su scienze, sono state restituite effettuando l'ora di religione a settimane alterne per 10 settimane.



Finestra

Lettera aperta al sindaco di Boffalora sul Ticino (Milano)

"Lasciateci vivere e aiutateci a vivere in pace"

di MARIA PARBANESI

Maria Parbanesi è una "matriarca" (parola che il computer si rifiuta di scrivere e corregge automaticamente con patriarca) dei Rom Kalderasha di Milano, una comunità con 30 persone residenti a Boffalora sul Ticino ed un altro gruppo di 100-120 distribuito verso Torino. Matriarca equivale a persona rispettata, che viene da una famiglia importante, di dignità, mediatrice culturale tra i Rom e i "gagè" (noi non-zingari).



Mi chiamano spesso a parlare ed a dare consigli perché hanno fiducia: il Rom si fida di me. Nel cesto delle mele c'è anche la mela marcia, ma c'è del bene. Mio fratello risolve i problemi con il Kris (consiglio dei capi della comunità); io però sono una donna di rispetto e a livello privato accettano anche i miei consigli. È meglio convincere certi assessori che abbiano il coraggio di affrontare le situazioni, che vengano nei campi a parlare. Giudicare senza conoscere è una gran brutta cosa. Potrei essere anche una ladra, ma venite a capire perché; parliamone. La situazione nei campi è difficile anche perché ci sono persone che invece di dare un aiuto vero e proprio danno una condanna. Se condannano prima di cominciare, come puoi aiutare poi per l'inserimento? Non c'è nessuna assistenza in Italia, non ti danno nessun aiuto. Ringrazio di essere Rom e di avere la cittadinanza italiana. Nonostante le difficoltà, non lascerei mai questo paese.

Noi abbiamo acquistato dei terreni per bisogno, terreni agricoli, molto brutti e

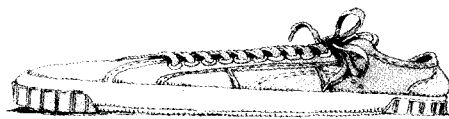
abbandonati che nessuno li prendeva, a Boffalora sul Ticino, provincia di Milano. Noi li abbiamo sistemati e attrezzati con acqua e luce per poter dare un futuro ai nostri bambini che vanno a scuola nel paese, perché non patiscano quello che abbiamo patito noi. Abbiamo deciso di fermarci perché abbiamo anche dei malati di cuore, ma il Comune non è stato comprensivo e ha tentato di danneggiarci, per esempio, staccarci la luce e mandarci via. Ci siamo fermati lì solo per bisogno, abbiamo fatto grandi sacrifici per acquistare questi terreni, abbiamo venduto macchine e anche roulotte. Non potevamo più vivere per le strade senza bagni e servizi ed essere cacciati e perseguitati come in tempo di guerra.

La gente del paese ci conosce bene e ci ha anche aiutato; non c'è nessuna lamentela nei nostri confronti. È importante dare una mano al Rom che si vuole fermare, anche se combattere come minoranza è come cercare un ago nel pagliaio. Il Comune ci deve dare una mano, anche se il terreno è a destinazione agricola; permetterci di attaccare la

luce e eventualmente costruire. Lo Stato ha erogato miliardi per il finanziamento di progetti a favore del popolo Rom, voi non soffocateci, dateci un appoggio, non toglieteci anche questo piccolo pezzo di terra! Ci sono dieci bambini che vanno a scuola e non vogliamo che vadano a rubare: che possano essere liberi di essere Rom, di commerciare e di girare ma anche di lavorare in fabbrica. Che ci lascino vivere in pace, che non ci mettano in difficoltà, perché Auschwitz ed Hitler sono finiti da un bel po' di tempo.

Da 10 anni ormai abitiamo a Boffalora, nel nostro campo c'è un pre-fabbricato, una casa e diverse roulotte. Io prego l'assessore all'urbanistica ed il sindaco del paese di cambiare destinazione al terreno per non essere considerati più abusivi. E' da trent'anni che non si fa il piano regolatore. Promuova almeno il terreno ad uso campeggio, ma non campo nomadi perché non va bene. Abbiamo fatto questa scelta, cercando di fare un cambiamento, anche con le fatiche dei nostri poveri morti. Tutti i miei parenti hanno comprato terreni. Sono tutti malati e stanchi. Sono stufo di girare, anche perché ti puoi trovare la roulotte bruciata. Non è più tempo di girare.

Al tecnico, all'assessore, al sindaco di Boffalora chiediamo di essere amici e non nemici. Che si mettano una mano sul cuore e ci aiutino a superare le nostre difficoltà. Dateci la possibilità di vivere, non vogliamo la luna ma solo i nostri diritti. Li ringrazio anticipatamente di cuore perché ci aiutino senza condannarci. Che Dio vi benedica e vi spinga al bene!!!



Youth Conference a Varallo Sesia

di MICHELANGELO BELLETTI, NADIA TRABUCCHI

La 9ª Conferenza Europea dei Giovani, si terrà in Italia e avrà per titolo "Come sarà l'Europa nel 2030?"

Perché in Italia? E cos'è una conferenza dei giovani? (conferenza "sa" proprio di "conferenze": una roba da adulti). Perché chiedersi sull'Europa del 2030, quando sarebbe sufficiente chiedersi come sarà l'Europa... nel 2003!

Andiamo per ordine. Le Conferenze Europee dei giovani sono promosse da "Efysio": una rete Europea di organizzazioni che lavorano con i giovani. Le organizzazioni associate condividono modalità di lavoro e sfide, sono attive da tempo nel campo delle politiche giovanili e gestiscono centri giovani, ostelli della gioventù, progetti giovani, tanto nelle principali città Europee quanto nelle più sper-

dute campagne. Fanno parte del network: International Bund e Stadtverwaltung Rechenbach (Germania), Ufficio Scambi di Torino e Vedogiovane (Italia), Den Sociale Udviklingsfond (Danimarca), Österreichische Jugarbeiterbewegung (Austria), Associace Stredoskolskych Klubu (Repubblica Ceca), Polish Rural Youth Union (Polonia), National Youth Federation (Irlanda), National Association af clubs for young people (Inghilterra), Fundacao de Juventude (Portogallo)... e molti altri (Cfr. www.efysio.org) Ogni anno Efysio organizza una Conferenza dei Giovani: gli animatori interculturali hanno ripensato le classiche conferenze che fanno gli adulti, ideando questo appuntamento nel quale 150 ragazzi d'Europa si incontrano, scambiano e costruiscono insieme, comunicando attraverso i linguaggi della musica, del teatro, dell'arte. Per la Conferenza del 2002 questi sono alcuni degli ingredienti: un volo dagli

Stati Uniti D'America, uno dall'Inghilterra, dalla Svezia e dalla Danimarca, pulmini da Germania, Polonia, Ucraina, Austria, Portogallo e Spagna. Ma anche treni da Torino, Asti, Borgomanero... Zaini, magliette, sogni. Cartelloni, chitarre, bonghi.

Saranno attivati dei laboratori nei quali giovani animatori sosterranno piccoli gruppi in un percorso di conoscenza reciproca, di condivisione e di creazione collettiva. La *Youth Conference* è senza dubbio un processo di partecipazione alla costruzione di una identità collettiva. Crediamo che "fare gli europei" voglia dire questo: abilitare alla progettualità su di sé e sulla collettività cui si appartiene. Questo accresce la capacità di tenere gli occhi aperti, vedere dove si sta andando, essere consapevoli di quanto accade intorno ed aver in mente un'idea, un desiderio, un progetto da portare avanti. "Rappresentarsi" a sé stessi prima di tutto, per poter vedere l'altro.

La Youth Conference a Varallo Sesia

Quest'anno Vedogiovane¹, la cooperativa per cui lavoriamo, ha proposto di realizzare la Conferenza Europea dei Giovani a Varal-

lo Sesia, cittadina di otto mila abitanti nella Provincia di Vercelli, che si dà l'aria di essere in montagna (in realtà sta a 450 m.s.m.). Così accadrà che dal 3 al 10 Agosto i delicati equilibri montani saranno sconvolti dall'energia dei giovani convenuti. La prima questione in Vedogiovane è stata: come renderla un evento "partecipato"? È stato necessario partire da lontano. La prima idea è stata quella di coinvolgere un gruppo di giovani volontari (25) che avesse voglia di vivere un percorso di scoperta della cittadinanza europea attraverso l'accoglienza di coetanei.

I 25 volontari sono giovani che accolgono altri giovani. Nel pensare l'accoglienza immaginano gli ospiti, lasciando venire fuori ogni stereotipo nazionale. "Gli facciamo fare il bagno nel fiume perché loro non lo faranno sicuramente... Gli diamo un quadro del Monte Rosa perché è un po' un nostro simbolo... Li portiamo al lago perché non avranno i laghi...". "Ecco: gli diamo una cartina di Varallo. Dove andiamo a prenderla? Andiamo in comune..."

"Certo, conoscendo i commercianti e i baristi del paese, forse sarebbe bene che sapessero che cosa sta succedendo: perché non informare tutti e poi fare un cartello che loro possano mettere in vetrina che dica *WELCOME!*".

"E poi... uno dei ragazzi è sulla sedia a rotelle: come facciamo a portarlo al Rifugio Pastore? Beh, chiamiamo i volontari del soccorso. Chiediamo loro di aiutarci..., non si tireranno indietro!".

Un amministratore locale nel concedere un finanziamento per l'organizzazione dell'evento mi ha detto che il lavoro che noi faremo con i volontari sarà cruciale: "Se riuscirete a farlo bene contribuirete alla crescita di una nuova classe politica di cui c'è tanto bisogno, che abbia progetti di ampio respiro, che colga la complessità dei processi e che sappia sporcarsi le mani per perseguire un'idea di sviluppo che prima di tutto significhi solidarietà, rispetto dei diritti, interculturalità". Tutto questo ci piacerebbe che fosse la Youth Conference: un'occasione unica per una piccola cittadina, per i suoi giovani abitanti, per i 150 ragazzi che arriveranno da ogni parte del mondo, per gli

animatori giovanili interculturali impegnati nei laboratori. Una situazione privilegiata per avviare e comprendere come proseguire un processo che porta alla costruzione dell'identità propria, nonché di quella collettiva in genere e di quella Europea e Mondiale. Con la certezza che, per ciascuno di noi, contribuire alla costruzione di una identità implica anche poterla un po' modificare nella direzione desiderata. Questo è il livello di cittadinanza attiva che con Efyso vorremmo promuovere, soprattutto nel mondo dei giovani ma non solo.



Giovani e cittadinanza responsabile

Nel "Libro Bianco" della Commissione Europea sulle politiche giovanili troviamo scritto: "I giovani affermano il loro ruolo di cittadini responsabili, desiderano essere maggiormente associati alla vita della collettività e vogliono potersi pronunciare. Questa volontà di partecipazione deve potersi esprimere a diversi livelli, da quello locale a quello internazionale, deve comportare diversi registri, attivi e rappresentativi...".

Certo dagli organi ufficiali dell'Unione Europea non arrivano notizie confortanti. Il 9 luglio a Bruxelles si sono riuniti i giovani della *Convenzione dei Giovani*: 210 membri tra i 18 e i 25 anni che dovrebbero integrare i lavori della "sorella maggiore" *Convenzione Europea* che ha lo scopo

di lavorare sulla Carta Costituzionale dell'Europa. Ebbene: i giovani membri della Convenzione dei Giovani sono "eletti". Ma eletti come? "Ad libitum", cioè per scelta. Ogni membro - di diritto e sostituto - della Convenzione Europea poteva nominare il proprio emissario nell'assemblea dei giovani. Era richiesto un unico requisito: «una forte motivazione e volontà a contribuire al dibattito sul futuro d'Europa». Il frutto di questo sistema è che tutti provengono da organizzazioni politiche giovanili nazionali (rigorosamente di partiti al governo o dei maggiori gruppi dell'opposizione) o internazionali e da Ong rigorosamente istituzionali.

Si tenga presente che il maggior problema dei giovani europei è il lavoro, come ci indicava giusto ieri un Eurobarometro *ad hoc* "costruito sulla miseria di 7.448 interviste; e allora, vai, nella Convenzione Giovani non c'è nessun giovane rappresentante di sindacati, nemmeno disoccupati o giovani della galassia no-global, per un approccio meno istituzionale al tema." (Cfr. il Manifesto - 10 luglio 2002) Questo è il panorama in cui ci muoviamo: si cerca di costruire dal basso, si proclama dall'alto, ma poi si tradiscono i propri proclami. Il problema è quello della rappresentatività: nel mondo giovanile chi è rappresentativo di chi? Su questo ci sarebbe da riflettere... e crediamo che il primo passo della rappresentanza sia costruire una propria rappresentazione di sé. Ecco il perché del lavoro sull'identità, propria e collettiva. Ecco il senso della 9ª Youth Conference: "*Come sarà l'europa nel 2030?*". Molti di voi lettori di Cem Mondialità sono insegnanti: quali sono le esperienze di rappresentanza che i giovani vivono nella scuola? Raccontiamocene e ragioniamoci sopra. Altri di voi lettori sono educatori o animatori: che esperienze avete su questo? Aiutiamoci a trovare strade nuove, altrimenti il rischio è di un progressivo scollamento tra le belle parole che arrivano dall'alto e la vita quotidiana che noi giovani viviamo qui in basso!

¹ Vedogiovane Cooperativa di animazione sociale e culturale, composta prevalentemente da giovani, attiva da 10 anni nella realizzazione di politiche per e con i giovani. (www.vedogiovane.it).

Una settimana in Israele e nei Territori

Dal 7 al 13 giugno del 2002 una delegazione ecumenica promossa dalla Federazione delle chiese evangeliche si è recata in Israele e nei Territori palestinesi di Cisgiordania e della Striscia di Gaza. La visita è stata ecumenica in un doppio senso: perché all'interno della delegazione c'erano due fratelli cattolici (fra cui il sottoscritto), ma soprattutto perché abbiamo intenzionalmente voluto incontrare le diverse comunità cristiane di laggiù, convinti che le differenze confessionali siano secondarie rispetto alla comune vocazione alla pace, alla giustizia e alla riconciliazione. Era il mio decimo soggiorno, ormai, dal '79. E' risultato senz'altro il più teso, per certi versi il più drammatico.

Abbiamo incontrato varie personalità politiche e religiose, israeliane e palestinesi; visitato familiari delle vittime dell'una e dell'altra parte; conosciuto gruppi ed associazioni impegnati nel campo della pace; ascoltato decine di testimonianze "sul campo".

L'ultima giornata l'abbiamo trascorsa in raccoglimento, preghiera e riflessione bi-

blica, sul luogo della Galilea che la tradizione indica come la Montagna delle Beatitudini.

Dovunque, siamo stati accolti con calore e con la massima disponibilità a rispondere a domande difficili e dirette. Visitando Israele e i Territori, ci ha colpito entrare in città spesso deserte, sofferenti e segnate da una palpabile tensione, del tutto prive di pellegrini e turisti. Ci è venuto così in mente un passo delle Lamentazioni: "È stata abbandonata da tutti la città prima tanto popolata! Era così rinomata tra le nazioni, e ora è come una vedova... Passa le notti a piangere e le lacrime rigano le sue guance..." (Lam. 1, 1-2)

Le radici della violenza

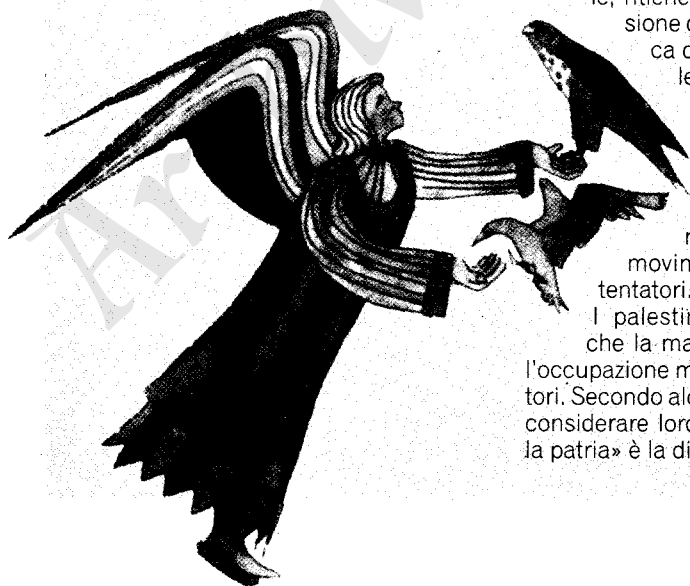
Abbiamo percepito nelle persone sfiducia reciproca e paura. Gli ebrei israeliani vivono sotto l'incubo di nuovi attentati suicidi da parte dei palestinesi, che in un baleno distruggerebbero la propria famiglia, i propri figli. I palestinesi temono il ripetersi dell'arrivo dei soldati israeliani, gli spari, l'abbattimento della loro casa, spesso senza che sia accertato un effettivo coinvolgimento in azioni terroristiche. Inoltre nei Territori devono attendere ore prima di poter transitare per le centinaia di posti di blocco israeliani che impediscono la normale circolazione della popolazione...

Le cause e la responsabilità della violenza sono oggetto di contrapposte interpretazioni. Il governo israeliano, ma anche gran parte dell'opinione pubblica di Israele, ritiene che alla base dell'esplosione della violenza stia la politica dell'Autorità nazionale palestinese (Anp), e, in particolare, di Arafat, che finirebbe di voler aprire trattative diplomatiche per arrivare a un accordo mentre in realtà incoraggerebbe i movimenti estremisti e gli attentatori.

I palestinesi sostengono invece che la madre di tutte le violenze è l'occupazione militare israeliana dei Territori. Secondo alcuni a spingere i giovani a considerare loro dovere «sacrificarsi per la patria» è la disperazione; altri ci hanno

ripetuto che gli attentatori suicidi arrecano un danno gravissimo e irreparabile non solo a se stessi e alle loro vittime, ma alla stessa causa palestinese (provocando la reazione militare - soverchiante - israeliana, rafforza la politica di Sharon e aliena ai palestinesi la solidarietà internazionale).

In tale quadro, per molti israeliani tutti o quasi i palestinesi sono terroristi, almeno potenziali, o loro complici; in ogni caso la grande maggioranza di essi sarebbe giunta, essi dicono, ad accettare il terrorismo come arma legittima di lotta. Tuttavia non è mancata anche qualche voce di parte israeliana secondo cui la logica della ritorsione militare indiscriminata e lo stesso prolungarsi dell'occupazione militare offendono «l'anima di Israele» e la natura democratica dello stato, e lo costringono all'isolamento.



EBDOMADA libro di una settimana BRUNETTO SALVARANI

Abbiamo constatato che il riferimento alle Scritture ebraiche, cristiane e musulmane è importante per molti; spesso è anzi il punto di riferimento essenziale della propria vita. In tale contesto abbiamo preso maggiore coscienza dello scandalo costituito dal riferirsi al nome di Dio per benedire la guerra o la violenza: ma nel contempo in diversi colloqui abbiamo pure rilevato la consapevolezza di tale scandalo e l'esplicita coscienza che il nome di Dio può essere invocato solo per promuovere la pace, la giustizia e la riconciliazione. Se per alcuni la fonte del conflitto israelo-palestinese è la religione, per altri questa è vista soltanto come un mantello usato da troppi per coprire i nodi reali della contesa, la spartizione della stessa terra rivendicata da due popoli e la ricerca di un possibile compromesso.

Gerusalemme e il peso della memoria

Città simbolo per le tre fedi di Abramo, Gerusalemme ci è apparsa come il luogo di una contesa aspra, traumatica e quasi insolubile. Tanti cristiani ci hanno espresso il sentimento di amarezza che li pervade perché vivono un tempo di grande solitudine; ma proprio a Gerusalemme abbiamo raccolto testimonianze ed esperienze di riconciliazione e dialogo tra israeliani e palestinesi che sono motivo di speranza per il futuro.

Senza consapevolezza di quanto è accaduto in passato ai popoli in conflitto in Medio Oriente è impossibile comprendere aspetti fondamentali dell'aspra situazione di oggi. D'altra parte, un uso retorico e ideologico della storia finisce per essere una gabbia che impedisce il confronto e il dialogo. Visitando Yad Vashem, memoriale della Shoà, abbiamo riflettuto sulla devastazione che nasce quando si perdono di vista i valori umani fondamentali diventando prede cieche del razzismo e dell'odio etnico. Il ricordo del passato va tradotto in impegno costante di vigilanza perché non risorga l'antisemitismo e per stroncare sul nascere ogni tentazione di razzismo, di presunta superiorità culturale o etnica, di disprezzo per l'altro.

Cresce il numero di chi ritiene che il conflitto si possa risolvere solo con un pressante intervento della comunità internazio-

nale, con l'attuazione di principi ormai da molti riconosciuti almeno in linea generale:

- ▶ il riaffermato riconoscimento dello Stato di Israele e del suo diritto alla sicurezza;
- ▶ la creazione di un vero Stato palestinese, egualmente sicuro, con la fine dell'occupazione dei Territori e lo smantellamento degli insediamenti;
- ▶ Gerusalemme capitale dello Stato di Israele e dello Stato di Palestina;
- ▶ un'equa soluzione del problema dei profughi.

Mentre ogni violenza aggraverà i problemi sul tappeto.

Che fare

A partire da queste considerazioni auspichiamo che le nostre chiese assumano la pace tra israeliani e palestinesi come un aspetto rilevante della loro vocazione e della loro testimonianza. Tale impegno, concretamente, può esprimersi in forme diverse:

- ▶ Pregare costantemente per il destino del Medio Oriente, dei popoli che vi abitano, delle comunità di fede presenti.
- ▶ Sostenere iniziative ecumeniche tese a promuovere l'unità dei cristiani nel servizio alla giustizia e alla pace in Medio Oriente. Sarebbe bello che la Federazione delle chiese evangeliche in Italia, gli organismi competenti della Conferenza episcopale italiana, la Sacra arcidiocesi ortodossa d'Italia, che già hanno compiuto alcuni passi comuni, includessero la questione mediorientale nella programmazione delle loro prossime iniziative.
- ▶ Partecipare con la mente e il cuore aperti alle iniziative di dialogo cristiano ebraico.

▶ Promuovere con convinzione occasioni di incontro e dialogo con le comunità islamiche in Italia.

▶ Impegnarsi a produrre e pretendere un'informazione accurata sulla questione mediorientale, che eviti gli stereotipi e favorisca la crescita di un atteggiamento non pregiudiziale.

▶ Chiedere ai responsabili delle nostre chiese di promuovere reti ecumeniche di monitoraggio della situazione, di sostegno alle forze di pace, di solidarietà a tutte le vittime e soprattutto di forte pressione politica sulle parti in conflitto perché tornino al negoziato. In questo senso rivolgiamo un appello al governo italiano e alle istituzioni europee perché assumano precisi impegni tesi a facilitare la ripresa in tempi brevissimi di un negoziato di pace in cui l'Unione europea svolga un ruolo autorevole, partner il Consiglio ecumenico delle chiese (Cec), la Conferenza delle chiese europee (Kek) e il Consiglio Conferenze episcopali europee (Ccee).

▶ Vivere l'incontro con questa terra carica di storia e di valori spirituali come un'occasione per incontrare le «pietre viventi» della comunità cristiana e i testimoni dell'ebraismo e dell'islam: ciò renderà ancora più fruttuosi pellegrinaggi e viaggi di studio, sia per chi li compie sia per chi li accoglie.

Nel perseguire questi obiettivi ci ha guidato, e ci guida, la promessa di Dio che «la terra diventerà un giardino, e il giardino una foresta, e in essi regneranno la giustizia e il diritto. Poiché ognuno farà quel che è giusto, ci sarà pace e sicurezza per sempre» (Is 32,15-17).



Bibliomondo

a cura della REDAZIONE

Heinrich Böll Foundation

The Jo'burg Memo - Fairness in a Fragile World

Memorandum per il Summit mondiale sullo sviluppo sostenibile, EMI, Bologna 2002

Pagine 128 - € 7,00

Quale sarà l'eredità del Summit di Johannesburg? Il Summit di Rio del 1992 è ricordato come uno "storico" spartiacque. Sarà così anche per Johannesburg?

Se Rio fu dominato dal Nord, Johannesburg sarà dominato dalle istanze dei paesi del Sud. Ma questi intendono Johannesburg più come Summit sullo sviluppo che sull'ambiente. Tutto ciò è comprensibile, ma "i governi del Sud commetterebbero un errore storico se continueranno, come nel passato, a considerare l'ambiente come una preoccupazione del Nord, di non grande importanza per i loro interessi... Non ci sarà nessun sradicamento della povertà senza ecologia". È necessaria proprio una visione ambientale "per uscire dall'ombra egemonica del Nord".

Il Memorandum prende le distanze criticamente sia dal World Economic Forum di Davos sia dalle analisi del World Social Forum di Porto Alegre. Gli autori dubitano che la crescita globale e il libero commercio possano promuovere giustizia e sostenibilità (cfr. Davos) anzi, tutto fa pensare proprio il contrario. Ma dubitano anche che determinare una crescita più equa e assicurare un controllo democratico sul commercio siano condizioni sufficienti per ottenere più giustizia (cfr. Porto Alegre). Detto questo, gli autori affermano di sentirsi senza dubbio più vicini a Porto Alegre che a Davos.

Il Memorandum è suddiviso in cinque parti. 1ª. Una retrospettiva su Rio: constata che Rio, pur avendo determinato il lancio di numerosi processi istituzionali, non ha prodotto nessun effetto tangibile. 2ª. L'Agenda di Johannesburg: identi-



fica alcuni temi che dovrebbero rappresentare lo sfondo di tutti gli incontri del Summit. Uno dei principali, riguarda il significato di equità nel contesto di uno spazio ambientale finito. 3ª. Diritti e sussistenza: tende a sostenere l'idea che non ci debba essere contraddizione tra la lotta alla povertà e le istanze ambientaliste. 4ª. Ricchezza equa: "Ottenere più diritti alle risorse per chi nel mondo consuma poco, significa ridurre le richieste di risorse da parte dei superconsumatori nel Nord e nel Sud". 5ª. Governo per l'ecologia e la giustizia: contiene delle proposte che riguardano le strutture istituzionali a livello internazionale per rendere più efficaci la protezione ambientale e l'assicurazione dei diritti vitali.

Tra le proposte sottolineiamo: a) il fatto che i diritti ambientali debbano diventare lo standard nelle legislazioni di tutti i paesi; b) il riconoscimento che il sistema dei prezzi di mercato e la tassazione diretta alle risorse, all'inquinamento e alla produzione di rifiuti deve riflettere la natura dei costi ambientali; c) la priorità dei trattati ambientali su quelli economici; d) la trasformazione dell'UNEP in una Organizzazione Mondiale dell'Ambiente, l'istituzione di Agenzie decentrate sull'energia rinnovabile e la costruzione di una Corte Internazionale di Arbitraggio. (C.B.)

Alessio Surian (a cura di),

Un'altra educazione è possibile

Editori Riuniti, Roma, luglio 2002.

Questo libro è una gradevole sorpresa: mostra che è possibile essere lucidi e pieni di speranza; coraggiosi nella denuncia e propositivi con rigore scientifico. Non deve meravigliare, se teniamo presente che il presente volume raccoglie gli interventi del **Primo Forum Mondiale dell'Educazione** tenuto a Porto Alegre, Brasile. Ha curato l'opera Alessio Surian che ha partecipato attivamente al Forum - tenutosi nell'ottobre 2001 - come rappresentante del CEM e di altre associazioni. Surian, oltre ad ascoltare i messaggi dei relatori, ha vissuto l'atmosfera di Porto Alegre ed ha incontrato personalmente molti degli esperti rappresentanti di vari paesi del mondo. Così, con lavoro attento e competente ha raccolto il materiale, che potrebbe avere come sottotitolo: "Una nuova politica educativa a partire dalla persona e dalla comunità sociale". Le tesi del libro sono ben in sintonia con la proposta pedagogica del CEM.

Seguendo i quattro assi tematici principali dei lavori del FME, il volume ci offre i contributi chiave che hanno stimolato il dibattito in ciascun asse tematico: l'educazione come diritto (Steve Stoer, Gran Bretagna, Portogallo); educazione, lavoro e tecnologie (Ignacio Ramonet, Francia); educazione e culture (Bernard Charlot, Francia); educazione, trasformazione e utopie (Rosa Maria Torres, Ecuador-Argentina).

Ecco alcuni altri titoli degli interventi riportati nel presente volume: "L'esclusione e la scuola: l'apartheid educativo come politica di occultamento" (Pablo Gentile, Argentina-Brasile), di cui abbiamo pubblicato un'anticipazione nel numero di aprile 2002 (pag. 5); "La scuola e la diversità culturale in un mondo globalizzante" (Pierre Fonkoua, Camerun); "I tre assi della mercificazione scolare"

(Nico Hirtt, Belgio); "Educazione come business" (Richard Hatcher, Gran Bretagna); "Il Movimento Sem Terra: resistenza, radici, progetto, educazione" (Roseli Salete Caldart, Brasile). Nella fase conclusiva Alessio Surian ci offre una sintesi del volume mettendo in evidenza "gli elementi centrali dell'appello prodotto dal Forum e ripreso al Forum Sociale Mondiale di febbraio 2002 (...): la solidarietà ai movimenti, ai sindacati e alle organizzazioni che lavorano ad un ampliamento delle alternative realmente solidali e democratiche alle politiche neoliberiste e per una scuola pubblica, gratuita e di qualità in ogni ordine e grado; il diritto all'educazione pubblica per tutti, come diritto sociale inalienabile, garantita e finanziata dallo Stato, mai ridotta alla condizione di merce o servizio, nella prospettiva di una società solidale, radicalmente democratica, egualitaria e giusta; la costruzione di spazi scolari che incoraggino il dialogo, la promozione dei diritti, la costruzione della pace, la lotta all'esclusione; lo sviluppo di reti fra i lavoratori del settore educativo e gli altri settori del mondo del lavoro e i movimenti sociali per il riconoscimento dell'importanza del lavoro educativo per tutte le età e per la partecipazione nella società".

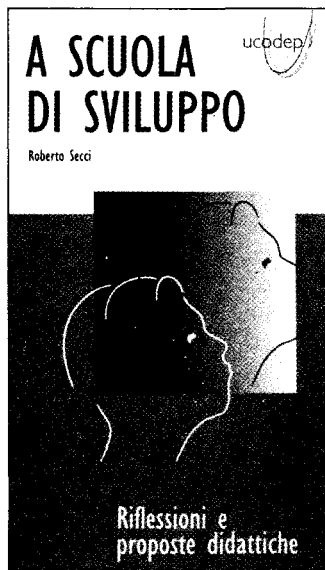
Per il contesto italiano così scrive Federico Batini, Presidente COFIR: "La speranza è che questo testo sollevi un dibattito ampio in Italia, rispetto a quello che succede fuori e dentro i nostri confini e che muova le intenzioni di molti a riprendere a cuore quello che noi crediamo sia lo strumento più forte di cambiamento sociale e di progettazione del futuro: la formazione, l'educazione, l'istruzione e la narrazione dei diritti dell'uomo (compreso il diritto a progettare la propria esistenza) effettuata attraverso di esse". (I.C.)

Bibliomondo

Roberto Secci

A scuola di sviluppo. Riflessioni e proposte didattiche

Rosenberg & Sellier, Torino 2001



"Lo sviluppo ha tutte le caratteristiche per diventare uno dei nuclei dell'aggregazione intorno ai quali riorganizzare le conoscenze disciplinari" afferma l'autore nelle prime pagine di questo libro e cita a proposito Gustavo Esteva (Dizionario dello sviluppo): "Non c'è nulla nella mentalità moderna comparabile ad essa [l'idea di sviluppo. Ndr] in quanto forza che guidi il pensiero e il comportamento". L'autore riconosce anche che "la vulgata che circola attraverso i mass-media, e che troviamo a volte nei manuali scolastici, rispecchia purtroppo una visione dello sviluppo che concepisce l'economia come un sistema autonomo, governato da forze endogene" e retto da "leggi universali e astoriche, valide in ogni tempo e in ogni luogo". L'idea centrale, che condividiamo, è quindi quella di sottoporre a critica un concetto di sviluppo che veda nel Pil l'indicatore necessario e sufficiente per una sua quantificazione, e di far entrare questa discussione nella scuola, intraprendendo "una riflessio-

ne critica sul nostro futuro, capace di andare oltre l'egoismo e il cinismo". Maggiori perplessità nutriamo però nei confronti della proposta di usare il concetto di *Sviluppo Umano* quale emerge dai rapporti dei Rapporti dell'UNDP come "valido mediatore didattico" per raggiungere questi obiettivi. Lo stesso Esteva, nel medesimo articolo citato da Secci, considera il Programma delle Nazioni Unite per lo Sviluppo "un nuovo esercizio burocratico per consentire allo sviluppo un'altra prospettiva" (p. 365). E Wolfgang Sachs, ancora nel 1998, criticava i rapporti UNDP in quanto basati su una visione "innocente" del concetto di crescita economica, quale semplice strumento impiegabile per scopi diversi ("La globalizzazione apre le esistenze degli individui alla cultura e a tutta la sua creatività, nonché al flusso di idee e conoscenza" si può leggere nel 10° Rapporto UNDP). "Il rapporto evita di chiedersi se e quando la crescita mina sistematicamente lo sviluppo umano". Inoltre, sempre Sachs, metteva in evidenza la concezione superata che il Rapporto ha della crisi ambientale, tutta basata sulla chiusura delle fasi finali dei cicli produttivi (ripulire l'aria, l'acqua, il suolo...), quando invece il problema è da individuare a monte nella riduzione delle "megatonnellate di energia e sostanze impiegate seguendo l'ideale di una società dalle poche risorse". Ben venga, quindi, l'impiego dei rapporti UNDP nella scuola ma quale strumento tra gli altri, da sottoporre a severo vaglio critico esso stesso perché, si sa, molteplici e sottili possono essere le vie del pensiero unico.

Tutti i libri possono essere richiesti alla libreria dei Popoli, stesso indirizzo della rivista (tel. 030.3772780.239)

CSAN R.I. 50127 - Bilancio d'esercizio al 31.12.2001 in forma abbr. ex art. 2435 bis C.C.

STATO PATRIMONIALE			
ATTIVO		esercizio 2000	esercizio 2001
A) CREDITI V/SOCI PER VERSAMENTI ANCORA DOVUTI:			
I. non richiamati		-	560.000
II. richiamati		-	-
TOTALE A)		-	560.000
B) IMMOBILIZZAZIONI:			
I. immobilizzazioni immateriali		37.500.000	37.500.000
meno fondi di ammortamento		5.357.142	10.714.284
immobilizzazioni immateriali nette		32.142.858	26.785.716
II. immobilizzazioni materiali		1.091.768.661	1.175.134.309
meno fondi di ammortamento		875.613.220	970.444.531
immobilizzazioni materiali nette		216.155.441	204.689.778
III. immobilizzazioni finanziarie		10.000.000	10.000.000
TOTALE B)		258.298.299	241.475.774
C) ATTIVO CIRCOLANTE:			
I. rimanenze		1.021.584.250	992.517.513
II. crediti		926.749.095	1.036.753.839
di cui esigibili oltre l'esercizio successivo		-	-
III. attività finanziarie che non costituiscono immobilizzazioni		-	-
IV. disponibilità liquide		242.290.832	140.321.049
TOTALE C)		2.190.624.177	2.169.592.401
D) RATEI E RISCONTI ATTIVI		8.862.900	-
TOTALE PATRIMONIALE ATTIVO		2.457.784.476	2.411.628.175
PASSIVO		esercizio 2000	esercizio 2001
A) PATRIMONIO NETTO:			
I. capitale sociale		140.000	700.000
II. riserve da sovrapprezzo azioni		-	-
III. riserve da rivalutazione		-	-
IV. riserva legale		1.338.348.288	1.235.708.169
V. riserva per azioni proprie in portafoglio		-	-
VI. riserve statutarie		-	-
VII. altre riserve		-	-
VIII. utili (perdite) portati a nuovo		-	-
IX. utile (perdita) dell'esercizio		-102.640.119	-122.893.130
TOTALE A)		1.235.848.169	1.113.515.039
B) FONDI PER RISCHI ED ONERI		9.148.250	19.759.748
C) TRATTAMENTO DI FINE RAPPORTO LAVORO SUBORDINATO		111.595.807	122.565.477
D) DEBITI		1.088.129.455	1.140.072.585
di cui esigibili oltre l'esercizio successivo		324.895.443	324.895.443
E) RATEI E RISCONTI PASSIVI		13.062.795	15.715.326
TOTALE PATRIMONIALE PASSIVO		2.457.784.476	2.411.628.175
CONTO ECONOMICO		esercizio 2000	esercizio 2001
A) VALORE DELLA PRODUZIONE:			
1. RICAVI DELLE VENDITE E DELLE PRESTAZIONI		2.480.376.872	2.668.498.015
2. VARIAZ. RIM. PRODOTTI IN CORSO DI LAV. SEMIL. FINITI		-	-
3. VARIAZIONE DEI LAVORI IN CORSO DI ORDINAZIONE		-	-
4. INCREMENTI DI IMMOBILIZZAZIONI PER LAVORI INTERNI		-	-
5. ALTRI RICAVI E PROVENTI		222.908.223	227.497.602
di cui contributi in c/esercizio		222.908.223	-
TOTALE A)		2.703.285.095	2.895.995.617
B) COSTI DELLA PRODUZIONE			
6. PER MATERIE PRIME, SUSSIDIARIE, CONSUMO, MERCI		1.099.885.586	1.307.408.586
7. PER SERVIZI		1.149.241.732	1.089.704.618
8. PER GODIMENTO BENI DI TERZI		-	-
9. PER IL PERSONALE		422.252.053	446.980.688
9a) stipendi		315.592.715	337.315.594
9b) oneri sociali		76.242.975	85.661.218
9c) trattamento di fine rapporto		24.957.583	24.003.856
9d) trattamento di quiescenza		-	-
9e) altri costi		5.458.780	-
10. AMMORTAMENTI E SVALUTAZIONI		131.682.427	110.799.951
10a) ammortamento immobilizz. immateriali		36.353.388	5.357.142
10b) ammortamento immobilizz. materiali		94.180.789	94.831.311
10c) altre svalutazioni delle immobilizzazioni		-	-
10d) svalutaz. crediti compresi nell'attivo circolante e disp. liquide		1.148.250	10.611.498
11. VARIAZ. RIMAN. MAT. PRIME, SUSS. CONSUMO E MERCI		-36.767.443	-29.066.737
12. ACCANTONAMENTI PER RISCHI		-	-
13. ALTRI ACCANTONAMENTI		-	-
14. ONERI DIVERSI DI GESTIONE		24.402.480	5.655.391
TOTALE B)		2.790.696.835	2.989.615.951
DIFFERENZA TRA VALORE E COSTI DELLA PRODUZIONE (A-B)		-87.411.740	-93.620.334
C) PROVENTI E ONERI FINANZIARI:			
15. PROVENTI DA PARTECIPAZIONI		-	-
16. ALTRI PROVENTI FINANZIARI		5.378.632	3.441.423
16a) da crediti immobilizzati		-	-
16b) da titoli immobilizzati		-	-
16c) da titoli iscritti nell'attivo circolante		-	-
16d) proventi finanziari diversi dei precedenti		5.378.632	3.441.423
17. INTERESSI PASSIVI E ALTRI ONERI FINANZIARI		4.303.811	3.817.610
TOTALE C) (15 + 16-17)		1.074.821	376.187
D) RETTIFICHE DI VALORE DI ATTIVITA' FINANZIARIE: TOTALE D) (18-19)		-	-
E) PROVENTI ED ONERI STRAORDINARI: TOTALE E) (20-21)		-	-
RISULTATO PRIMA DELLE IMPOSTE (A-B + C + D + E)		-86.336.919	-105.546.130
22. IMPOSTE SUL REDDITO DELL'ESERCIZIO		16.303.200	17.347.000
23. RISULTATO DELL'ESERCIZIO		-102.640.119	-122.893.130
26. UTILE (PERDITA) DELL'ESERCIZIO		-102.640.119	-122.893.130
IL CONSIGLIO DI AMMINISTRAZIONE			

PARLANDO DI IMMIGRATI E CLANDESTINI

Caro Direttore, i media ci martellano con notizie di clandestini. Spesso ci confondono. Io penso così: *gli immigrati vengono a rubarci il lavoro?* No, assolutamente, perché fanno il lavoro che noi italiani non siamo più disposti a fare. *Gli immigrati sono un pericolo alla nostra identità culturale-e-religiosa?* Forse. *Aumenteranno tra noi problemi come la violenza?* Sì, senza dubbio. Allora perché non controllare il flusso secondo le nostre necessità-possibilità? Vorrei che lei riassumesse il suo punto di vista sul problema degli immigrati, senza ricorrere a stereotipi o semplificazioni buoniste. (...)

Gabriella A., Varese

Premetto che non sono "tuttologo". Ma questo tema mi tocca come italiano, quindi ho cercato di farmi un'opinione in proposito. Se accetto di esporre il mio pensiero in questa che è rivista pedagogica, è perché può essere utile a insegnanti e genitori.

1. **L'Europa nel 3° millennio sarà "meticcica"** (U. Eco). In un articolo (che riassumo) Umberto Eco distingue tra immigrazione e migrazione. "Si ha **immigrazione** quando alcuni individui (anche molti) si trasferiscono da un paese all'altro, come gli italiani o gli irlandesi in America, i turchi in Germania... I fenomeni di immigrazione possono essere controllati politicamente, limitati, incoraggiati, programmati o accettati. Si ha **migrazione** quando un popolo poco a poco si sposta da un territorio all'altro e cambia la cultura del territorio in cui ha migrato. Le *migrazioni* sono incontrollabili, come i fenomeni naturali. Ci sono state grandi migrazioni: dei popoli cosiddetti «barbarici» che hanno invaso l'impero romano; degli europei nei sec. 16°-18° ver-

so il continente americano... I fenomeni che l'Europa cerca oggi di affrontare come casi di immigrazione sono invece casi di migrazione... Il Terzo Mondo sta bussando alle porte dell'Europa, e vi entra anche se l'Europa non è d'accordo.(...) Il confronto (o scontro) di culture potrà avere esiti sanguinosi. Però, i razzisti dovrebbero essere (in teoria) una razza in via di estinzione".

2. **Occhio per occhio** (Es 21,24). Con la frase "*occhio per occhio*" la Bibbia vuol dire: *Se tu accechi una persona, i tuoi occhi devono vedere per lei*. Venendo al caso degli immigrati: siccome noi del primomondo abbiamo distrutto il sistema economico del terzo mondo, dobbiamo farci carico dell'economia dei terzomondiali, specie di quelli che vengono qui. Lamentarsi per l'*invasione* dei terzomondiali? Sono la crima di coccodrillo.

3. **Ricorda che anche tu fosti forestiero** (Dt 24,17). Come emigrati noi italiani siamo stati trattati male: umiliati in quarantena, con interferenze mafiose, lavori duri (negli Usa); mano d'opera di rincalzo alla mancanza di schiavi (in Brasile), eccetera. Ma noi stiamo oggi trattando gli immigrati anche peggio!

4. **Sia il vostro parlare sì sì; no no** (Mt 5,37). Un adagio del governo dice: "Clandestinità è criminalità". E come dire *sì-no*; è grande ipocrisia. I clandestini vogliono essere regolari ben più di quanto lo voglia il governo italiano. Qui la storia si ripete: sappiamo che dopo la 2ª Guerra Mondiale, con la domanda di mano d'opera nel polo industriale di Torino-Milano e la migrazione interna da sud a nord, s'è sviluppata una politica socioeconomica italiana che contava sui clandestini e sul lavoro in nero. Ugualmente oggi il governo italiano a parole è contro la clandestinità, ma di fatto vuole che ci siano dei clandestini, perché socialmente deboli, disposti a lavoro occasionale, duro e mal remunerato.

5. **Il regno di Dio è simile a un padrone che prende lavoratori a giornata** (Mt 20,1-16). Il Vangelo vuole che noi ci consideriamo tutti lavoratori, al più amministratori. Dio è il padrone: egli paga gli ultimi come i primi, paga salario famiglia, paga secondo la necessità delle persone. Ma noi del primomondo ci comportiamo come padroni e, secondo leggi di libera contrattazione di mercato, consideriamo il lavoratore immigrato come "forza lavoro" da sfruttare e non come persona. Questo è indegno di noi che ci diciamo civili e cristiani.

Certo, ci vorrebbe una politica sociale, e non questa - economica e di concentrazione della ricchezza - a cui ci obbliga la "anglosassonnizzazione" del mondo. Ci vorrebbe uno spirito davvero "mondiale". L'italiano medio pensa: "*Io sono il migliore; gli altri sono inferiori, perché neri, perché fannulloni, perché ladri di lavoro e ricchezza, perché criminali, perché integralisti-fanatici e possibili terroristi*". Dovrebbe invece dire: "*Io devo vigilare sul mio integralismo-fanatismo, sul mio egoismo, sulla mia strafottenza. Devo inoltre darmi da fare perché cambino le regole del gioco che il primomondo ha creato per derubare il terzomondo*". Ecco il mio parere sul tema degli immigrati.

Arnaldo De Vidi



E' adesso, Josè!

La pedagogia dei gesti

FERMA L'OFFENSIVA DEI GATS ORA! STOP THE GATS ATTACK NOW!

Abbiamo già avuto modo di parlare da queste pagine dei GATS (gli Accordi Generali sul commercio dei servizi), e del pericolo che essi rappresentano per il mondo della scuola (vedi sullo scorso numero della Rivista, l'articolo *I GATS alla conquista della scuola*).

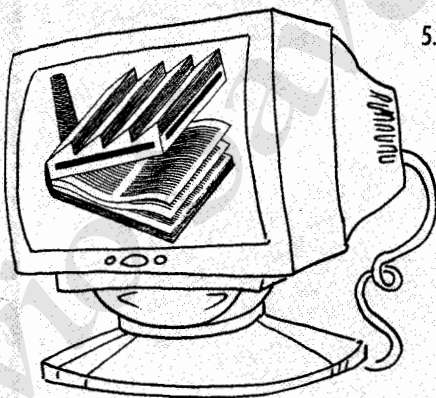
Il Progetto online *GATSwatch*, (<http://www.gatswatch.org>), lanciato nel gennaio 2001 dagli sforzi congiunti del *Corporate Europe Observatory* (<http://www.xs4all.nl/~ceof/>) e del *Transnational Institute* (<http://www.tni.org/>), ha come obiettivo quello di mettere in rete a livello internazionale tutte le organizzazioni che si battono contro i GATS.

Questa campagna è rivolta agli attivisti di tutte le associazioni della società civile del mondo che si oppongono alle logiche della liberalizzazione selvaggia portate avanti dall'Organizzazione Mondiale del Commercio (Wto) e, in particolare, al pericolo che queste possono comportare una volta penetrate nel mondo dell'educazione.

Alla pagina <http://www.gatswatch.org/StopGATS.html>, si trova il testo *Stop the GATS Attack Now!* Che il GATSwatch chiede di sottoscrivere.

Tra le richieste invocate nel documento:

1. avviare un processo di valutazione dell'impatto che le regole previste dai GATS possono avere sulla legislazione e le politiche sociali, ambientali ed economiche degli stati membri;



2. riaffermare il ruolo e le responsabilità dei governi di fornire servizi pubblici che assicurino i bisogni e i diritti basilari dei cittadini in un contesto di economia globalizzata;
3. stralciare dagli Accordi quelle parti che permettono a Stati esteri o a multinazionali di contrastare leggi, politiche e programmi di interesse pubblico (es. standard relativi alla salute, alla sicurezza o ai trasporti);
4. garantire il diritto dei governi di richiedere forme di salvaguardia dei servizi pubblici (salute, educazione, ambiente, trasporti, energia, acqua...) che possano essere minacciate dal commercio internazionale e dalle regole di investimento;
5. incentivare concretamente e assicurare a risorse, specialmente ai governi dei Paesi del Sud, in modo che possano adempiere ai loro impegni nel campo dei Diritti umani Universali, sviluppando e rafforzando ulteriormente il settore dei servizi pubblici, basandosi sui bisogni delle persone e non sulla loro disponibilità a pagare;
6. sviluppare meccanismi che permettano l'effettiva partecipazione delle associazioni di cittadini alla formulazione di posizioni politiche dei loro governi e nei negoziati riguardanti il commercio tra paesi di servizi e le relative regole di investimento;
7. assicurare il diritto e le responsabilità dei governi degli stati membri di promulgare e portare avanti leggi e regolamenti tesi alla protezione dell'ambiente, delle risorse naturali, della salute e della sicurezza, della riduzione della povertà e all'incremento del benessere sociale. Infine, chiediamo ai nostri governi di bloccare tutte le pressioni provenienti da Fondo Monetario internazionale, Banca Mondiale e banche di sviluppo multilaterale, tese a spingere i Paesi in via di sviluppo a privatizzare i servizi pubblici, particolarmente per quel che riguarda i settori dell'educazione, della salute e della gestione delle risorse idriche.

Come sottoscrivere l'iniziativa:

1. inviare una e-mail all'indirizzo polarisinstitute@on.aibn.com;
2. indicare in oggetto: "GATS Attack signatory";
3. nel corpo della lettera riporta il nome della organizzazione (compreso contatti: telefono, fax, e-mail) che intende sottoscrivere l'iniziativa. Aggiungi, se vuoi, il numero di persone che l'organizzazione rappresenta.

Attenzione: Solo le organizzazioni possono aderire.

Movimento CEM

a cura di IVALDO CASULA

LE RADICI CEM

Sei davanti a un canestro ripieno di frutti. Anche se non conosci la storia della pianta che li ha prodotti, tu puoi ammirare e gustare i frutti. Nondimeno devi renderti conto che tali frutti sono stati possibili solo perché c'è stata una pianta che li ha prodotti. La qualità del frutto dipende sempre dalla pianta e dal terreno in cui si immergono le sue radici: infatti frutto, pianta, terreno, radici sono quattro realtà che non si possono mai scindere.

Il canestro si chiama Cem. Il terreno e le radici sono la sua visione del mondo e della persona umana, cioè la sua *antropologia*. Tale visione si è chiarita e sviluppata col passare degli anni, per offrire soluzioni pedagogiche sempre nuove in risposta alle sfide dei diversi momenti storici.

Le radici Cem

Storia. "Quando, sessant'anni fa, alcuni giovani missionari saveriani ebbero la geniale idea di proporre

alla scuola italiana la formazione di "cittadini con il mondo intero per patria" non si sarebbero mai immaginati i cambiamenti e le trasformazioni che nel corso di questi sei decenni sono poi avvenute. Noi oggi possiamo dire con fierezza che è stato anche merito nostro, se nella società italiana si sono inserite nuove molecole che stanno rivoluzionando l'atmosfera culturale. Concetti da noi proposti e ripetuti - *convivialità, interculturalità, mondialità* - sono entrati nel tessuto culturale in modo tale da essere *punti di appoggio fondamentali per scardinare le nuove e sempre antiche ideologie razziste, xenofobe, separatiste, fondamentaliste* capaci solo di creare nuove barricate, nuove violenze, nuove divisioni." (p. Agostino Rigon, 2000)

Sogno - Utopia. Davanti alla tragedia della seconda guerra mondiale, *vicolo cieco storico di tutte le ideologie escludenti di "ghetto" e di rigetto del diverso*, con l'assolutizzazione degli ideali di Patria/Nazione e degli idealismi filosofici e politici del Colonialismo, Razzismo, Nazismo, Fascismo, come

trovare una via d'uscita per una convivenza umana senza odio e senza guerre? C'era bisogno di una nuova visione del mondo. È nato così - all'inizio degli anni 40, il progetto CEM con la pretesa utopica di aiutare a scardinare confini e barriere tra i popoli e a costruire *una nuova cultura universalista* mirata a "fare del mondo una sola famiglia".

Intuizione. I fondatori del Cem, coadiuvati da pedagogisti e sociologi, portarono il loro sogno/progetto al mondo della scuola italiana. Se il mondo degli adulti trovava difficile liberarsi della vecchia mentalità, le nuove generazioni sarebbero state più accoglienti davanti alla visione di un nuovo modo di essere nel mondo, educandosi a sentire, pensare e agire sotto l'egida dell'accoglienza dell'altro nella sua diversità personale, culturale e religiosa.

La pianta Cem

Progetto pedagogico. Fin dai suoi inizi il Cem ha lavorato a creare percorsi didattici per la conoscenza

dei popoli offrendo sussidi antologici che raccoglievano il fiore della letteratura, racconti, fiabe e poesie di altre culture. Ha elaborato strumenti per esplorare la storia come cammino dei popoli, la geografia come scienza dell'uomo nel suo ambiente, la letteratura / poesia come patrimonio sovranazionale. Ha proposto l'educazione come pedagogia dei gesti, interdisciplinarietà, pedagogia narrativa, pratica della libertà...

Insegnanti/Educatori. Il Cem ha sempre privilegiato la scuola (di ogni ordine e grado) e gli insegnanti come suoi primi destinatari. Ma, diventato movimento di opinione aconfessionale, Cem interviene in tutti i contesti sociali dove si instaura un rapporto educativo: famiglia, gruppo, associazione.

Fin dal suo nascere il Cem trova la sua forza di azione educativa tramite i *Gruppi Cem*, forza pedagogica trainante nel territorio.

GRUPPI CEM

Il Movimento CEM si radica nel territorio italiano con la creazione di gruppi zonali attorno alla scuola.

1. I Membri. Membri di un Gruppo CEM sono quegli insegnanti ed educatori che aderendo al Progetto CEM, vogliono fare parte del gruppo, partecipando ai suoi incontri e contribuendo alle sue attività.

2. Il Referente. Ogni Gruppo CEM ha un suo Referente che ne coordina gli incontri, e fa da stimolo a tutto il gruppo. Tiene i legami con il Centro Nazionale CEM di Brescia e, in sintonia con questo, ne orienta e coordina le iniziative.

3. La Finalità generale. Il primo scopo del Gruppo CEM è la formazione alla Mondialità e all'interculturalità dei suoi membri.

4. Uno Spazio di condivisione. Il Gruppo CEM è uno spazio dove risorse, iniziative ed esperienze didattiche interculturali vengono condivise, valutate, e perfezionate con l'apporto di tutti i suoi membri.

5. Sentirsi Parte del CEM Nazionale. Ciascun docente o formatore appartenente a un Gruppo CEM si impegna a tenersi aggiornato sul cammino del CEM Nazionale con la lettura della *Rivista CEM Mondialità*, e l'approfondimento delle tematiche che man mano vengono pubblicate nelle *Collane CEM* dell'Editrice EMI.

6. Le Attività degli Educatori. Gli educatori membri di un Gruppo CEM, in particolare gli insegnanti, cercano di:

- progettare e realizzare percorsi didattici interculturali con i ragazzi;
- stimolare e invitare i Dirigenti Scolastici e il Corpo Insegnanti a progettare percorsi ed esperienze Cem nella propria scuola;
- condividere con i propri colleghi materiale e conoscenze relativi all'educazione alla Mondialità, promuovendo la rivista Cem Mondialità, le pubblicazioni e il Convegno annuale;
- far conoscere i Corsi di Formazione offerti dalla Direzione CEM di Brescia, incoraggiandone formale richiesta da parte dei Dirigenti Scolastici.
- incoraggiare nei giovani e nel proprio gruppo locale la cittadinanza attiva col coinvolgimento sui temi: Giustizia e Pace, Sviluppo, Ambiente, Diritti Umani...

7. I Convegni Zonali. Il Gruppo CEM può organizzare, secondo la necessità e la sensibilità locale, Convegni Regionali CEM, in collaborazione con la Direzione Nazionale.

Chi desiderasse creare un gruppo CEM nel suo territorio, contatti p. Ivaldo Casula:

CEM mondialità: Via Piamarta, 9 - 25121 Brescia - tel. 030/3772780 - fax 030/3772781 - E-mail: E-mail: cemmondialita@saveriani.bs.it

Movimento CEM: Via Piamarta, 9 - 25121 Brescia - tel. 030/3772780 - fax 030/3772781 - E-mail: E-mail: ivaldocasula@libero.it



La pagina di...

DI RUBEM ALVES

I SUPER-EROI

(Nel primo anniversario dell'attentato alle Torri Gemelle)

Subito dopo l'attacco alle Torri Gemelle ci fu a Washington una celebrazione ecumenica nazionale. In un momento come quello si rendeva necessario l'ascolto della voce di Dio. Cosa direbbe Dio se egli parlasse agli uomini? Io mi sono messo a immaginare... Ho allora ricordato un testo biblico dell'Antico Testamento che ritengo appropriato: "La risposta blanda smorza il furore; mentre la risposta infuriata aumenta l'ira". Subito dopo ho pensato a un testo alternativo del Nuovo Testamento: "Se

il tuo nemico ha fame, dagli da mangiare; se ha sete, dagli da bere". O quell'altro testo, ancora dal NT: "Non lasciarti vincere dal male, vinci invece il male col bene". Ma, considerando quello che sta avvenendo, pare che i testi scelti in quell'occasione siano stati altri. Ci sono profeti che dicono ciò che il popolo desidera ascoltare. È perfino comprensibile. Per un momento così occorrono "eroi forti", quelli che commuovono l'immaginario collettivo, del popolo.

Immaginiamo. Nel Palazzo di Giustizia i Super-eroi controllano attentamente su schermi televisivi (collegati alle telecamere seminate sul territorio) i movimenti dei banditi in attività. Con frequenza appare sullo schermo qualche bandito nell'atto di commettere un crimine. Subito i Super-eroi partono, come fulmini, per sconfiggere il criminale con pugni di forza invincibile. Essi sono violenti, ma la loro violenza è a servizio dei mansueti. I Super-eroi sono individui solitari, forti, coraggiosi, puri, sempre in lotta per la verità e la giustizia: essi abitano nell'anima del popolo nordamericano.

Immaginiamo invece che gli schermi di tutti i televisori accesi non mostrino nessun crimine in corso! Ah, che gioia! I Super-eroi possono finalmente riposare e godersela! Batman, a braccetto con Wonderwoman, recita per lei una poesia appassionata! Superman in poltrona legge Shakespeare! Nient'af-

fatto! I Super-eroi diventano nervosi se non hanno banditi da combattere. E con piena ragione. Pensate, San Giorgio da secoli ogni giorno combatte il drago. Sa fare solo quello. Poi un bel giorno s'avvicina alla caverna del drago... sorpresa, miracolo! Dopo mille anni si rompe l'incantesimo: il drago si trasforma nella bella donzella che era prima! Adesso invece di un mostro che lancia fiamme dalle narici, c'è la donzella che tende sensualmente le braccia al santo. E San Giorgio che fa? Toglie l'armatura e corre incontro all'amore? No. Ha un attacco di panico così grande che la sua lancia, sempre fallicamente in resta, si piega. Perché è così: chi è fatto per essere eroe non sa fare l'amore. Perciò ecco la scena: Superman tamburella nervosamente il tavolo con le dita. Batman passeggia su e giù come un leone in gabbia. Wonderwoman si mangia incontrollatamente le unghie col pericolo di finire... come la Venere di Milo.

Per fortuna il Presidente, sensibile all'immaginario del popolo americano, ha deciso di preservare l'immagine del bell'eroe. Il bell'eroe è forte. Eroi deboli oggi non sono adatti. Non è appropriato suggerire le immagini di Martin Luther King jr., Gandhi, San Francesco, o Cristo Crocifisso. Questi sono eroi deboli. Credono nel potere della nonviolenza. Non sanno usare la forza.

Batman, Superman e Wonderwoman sono contenti. Così pure John Wayne, K. Eastwood, Stallone/Rocky/Rambo, con la loro bella violenza a servizio del bene. I televisori sono pieni di immagini di criminali. Ci sono azioni eroiche che aspettano chi le realizzi. La guerra è eccitante. La guerra infinita, e non la nonviolenza, garantisce lo spettacolo. La pace rende gli eroi nervosi. Rilassati, Superman: non dovrai leggere Shakespeare! Rilassati Batman: non dovrai recitare poesie d'amore alla Wonderwoman! Rilassati, Wonderwoman: non incapperai nel destino della Venere di Milo.





Il viaggio della Sapienza

La Sapienza stava cercando l'Illuminazione.

Incontrò la NonAzione e le chiese:

“Quale scuola insegna l'Illuminazione?

Che ascetica devo praticare per goderla?

Che via devo seguire per raggiungerla?”

Silenzio: la NonAzione non sapeva!

La Sapienza rivolse le stesse domande all'Azione che disse: “Ah, lo so: è presto detto!...”.

Ma d'improvviso ebbe un vuoto di memoria.

La Sapienza pose le tre domande all'imperatore.

Così rispose l'imperatore: “Evita le scuole, dimentica l'ascetica e abbandona qualsiasi via, così t'avvicinerai all'Illuminazione”.

La Sapienza commentò:

“Come mai Azione e NonAzione non lo sapevano?”.

L'imperatore rispose: “La NonAzione non sapendo, aveva colto nel segno.

L'Azione l'ha sfiorato quando ha dimenticato.

Quanto a noi due... ne siamo lontani, perché conosciamo le risposte. Infatti chi non sa, parla; e chi parla, non sa.

E il Saggio attuando l'insegnamento non detto istruisce senza l'uso della parola”.

Novità CEM-EMI



ESOH ELAMÉ, INTERCULTURA, AMBIENTE, SVILUPPO SOSTENIBILE, Quaderno dell'interculturalità n. 23, EMI, Bologna 2002, pag. 128, € 6,20.

"Uno sviluppo che non sia interculturale è viziato alla radice" dice Elamé esperto in scienze ambientali e problematiche interculturali, camerunense, in Italia da anni. La seconda parte del Quaderno riporta l'esperienza concreta di un progetto educativo nelle scuole elementare, media e superiore di Pesaro.



ANKE MILTENBURG - ALESSIO SURIAN, APPRENDIMENTO E COMPETENZE INTERCULTURALI, Quaderno dell'interculturalità n. 24, EMI, Bologna 2002, pag. 128, € 6,20.

Venti giochi e attività per insegnanti ed educatori, finalizzati a introdurre nel grande mondo dell'interculturalità. Particolare attenzione viene prestata alla costruzione di percorsi di apprendimento.



STEFANO CURCI, PEDAGOGIA DEL VOLTO. EDUCARE DOPO LÉVINAS, Collana Mondialità, EMI, Bologna 2002, pag. 128, € 9,00.

Emmanuel Lévinas (1905-1995), massimo filosofo dell'etica del Novecento, non si è occupato direttamente di pedagogia, ma la sua opera, incentrata anzitutto sul volto dell'altro e sulla critica al narcisismo della filosofia occidentale, offre una nuova chiave di lettura pedagogica: l'alterità come paradigma per l'educazione del futuro.