

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

FEBBRAIO 2003

Spedizione in A.P. 45%
Art. 2 - Comma 20/b - legge 662/96
Filiale di Brescia
Anno XXXIV - n. 2 - Febbraio 2003
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia

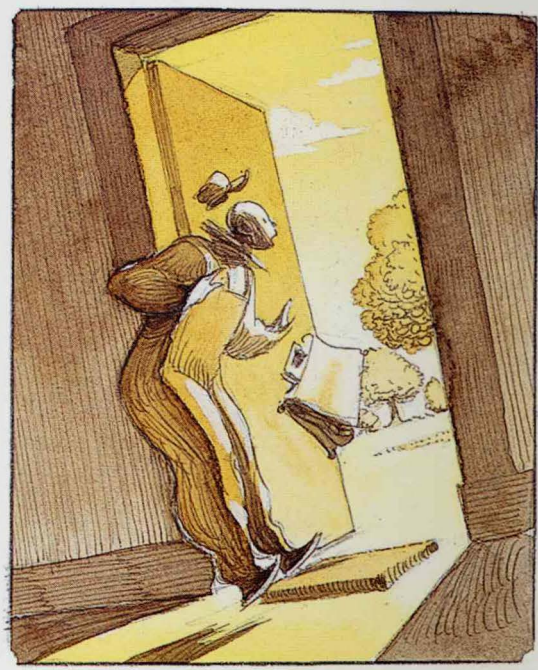
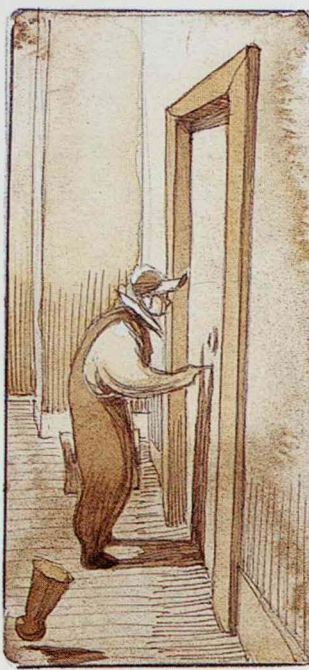
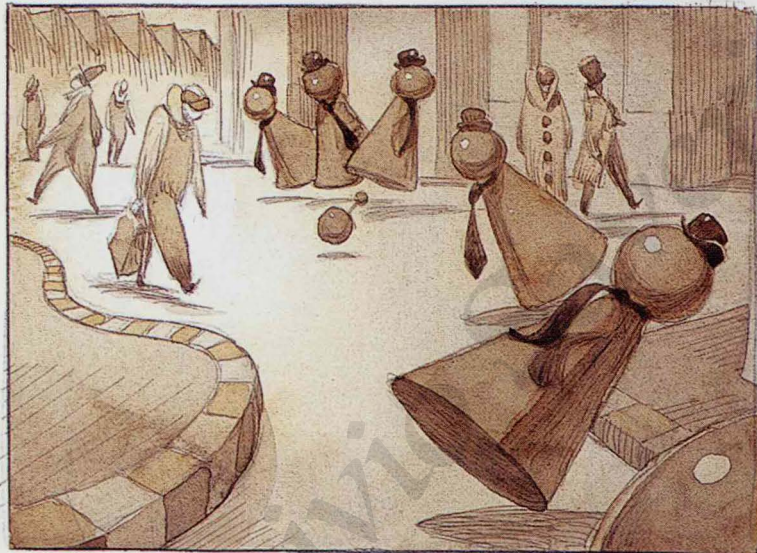
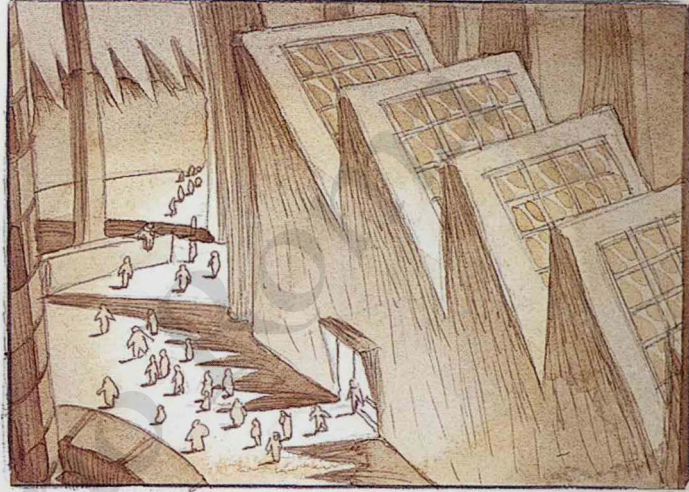
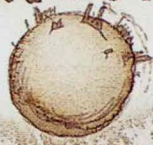
cem Mondialità

Mensile di educazione interculturale

**AFFRONTARE
LE INCERTEZZE**



RITORNO A CASA





La conversione dei buoni

In Asmara nella scuola di Akhria ci educano alla fratellanza e alla solidarietà. Ci insegnano che tutti gli uomini devono avere uguali diritti: neri e bianchi, ricchi e poveri... Ci dicono inoltre che non possono esistere discriminazioni di razza e cultura. Presto! Mandate qualcuno alla scuola di Akhria. Fermate quella fabbrica di illusioni. (Hamid Barole Abdu)

Davanti alla denuncia di Abdu, c'è un'alternativa alla chiusura della scuola "fabbrica di illusioni": impegnarsi di fatto per un mondo che rispetti i diritti. Ciò non significa però che noi dobbiamo diventare *un po' più buoni*: significa che noi, i buoni, dobbiamo convertirci. Oggi siamo poco più che ipocriti dentro a un circolo vizioso. *Il mio tornaconto vuole che mi difenda schierandomi comunque col primomondo che si schiera contro il terzomondo e in favore dei Bush che si schierano contro Saddam che si schiera contro i kurdi che a noi non interessano mentre ci interessano l'America e i giacimenti petroliferi dell'Iraq che però dobbiamo temere abbastanza da legittimare la guerra*

Sia chiaro ch'io non sono a favore di Saddam (è stato per troppo tempo foraggiato dagli Americani per considerarlo un santo). Ma volendo cercare armi di distruzione di massa, non dimentichiamo l'embargo americano che ha ucciso mezzo milioni di bambini iracheni. Le armi poi bisogna cercarle dove sono abbondanti - in America -, non dove c'è più petrolio (altrimenti si fa come Nashreddin che cercava la chiave non dove l'aveva perduta ma dove c'era più luce). Infine ricordiamo quanto diceva don Mazzolari: "La pace non sarà mai sicura e tranquilla fino a quando i poveri, per fare un passo avanti in difesa del loro pane e della loro dignità, saranno nella diabolica tentazione di dover rigare di sangue la loro strada".

Vogliamo la pace? Non l'otterremo con l'aggressione americana dell'Iraq, ma con più giustizia. Anche da parte di ciascuno di noi. *Signori miei, per favore, meno solidarietà e più giustizia!*

Oggi la solidarietà è stata svilata a moda, show e industria. Chi ruba al terzomondo gli fa poi l'elemosina. Il primomondo presta un dollaro al terzomondo e ne esige fino a venti di ritorno(!).

Più giustizia: il lavoratore terzomondiale delle scarpe Nike non può ricevere come salario l'equivalente dello 0,40 sul prezzo finale della scarpa.

Non è certo giustizia il bioimperialismo che ruba agli indios (*legalmente*, con i brevetti) quei prodotti che essi hanno ibridato pazientemente per secoli, e che ora devono comperare.

Ci sono molte iniziative di solidarietà nelle scuole. Ebbene, la solidarietà resta valida (anzi pedagogicamente necessaria!) nella misura in cui diventa segno della mia conversione e si carica di tutto il mio impegno per la giustizia e la pace.



Sommario

n. 2/febbraio 2003

Editoriale

La conversione dei buoni 1
Arnaldo De Vidi

Orientamento

L'equilibrio tra incertezza e certezza 3
Rita Vittori

Resistere tra i banchi 5
Raffaele Mantegazza

Acqua! 7
Carlo Baroncelli

Testimonianze

Un pluralismo che fa bene alla fede 10
Brunetto Salvarani

Lavorare insieme per la giustizia e la pace 12
Carlo Maria Martini

Educazione e trasformazione 13
Alessio Surian

Metodi e strumenti

La domanda nel contesto scolastico 33
Roberto Morselli

Voci dal territorio

Per valutare la vera qualità della scuola 35
Gianfranco Zavalloni

Kayapò 37
Monica Amadini

FINESTRA 40
Il mio sogno è quello di rifare la pediatria
Lavdje Manastirliu

GIOVANI: 41
Tanto fumo niene arrosto
Maria Maura



AFFRONTARE LE INCERTEZZE	
Le incertezze della conoscenza	18
Antonio Nanni	
Affrontare le incertezze	19
Giorgio Nebbia	
Percorsi didattici	23
Ivaldo Casula	
Antologia dell'incertezza	26
a cura delle Redazione	
Bruner e la narrazione	28
Stefano Curci	
Cinema. In un caos...	30
Margherita Porcelli - Lino Ferracin	
Filo di Arianna	32

Spazio Cem

LETTERE AL DIRETTORE 43
a cura della Redazione

CAMPAGNA NS/WAS 45
a cura della Redazione

RICORRENZE: PACEM IN TERRIS 46
a cura di Antonio Nanni

MOVIMENTO CEM 47
a cura di Ivaldo Casula

LA PAGINA DI RUBEM ALVES 48
Domande infantili
Rubem Alves

cem

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 Ballabio, Davide Bazzini, Pippo Biassoni, Mariacristina Bonometti, Silvio Boselli, Luciano Bosi, Adriano Busani, Gianni Caligaris, Patrizia Canova, Mauro Carboni, Ivaldo Casula, Marinella Cigolini, Roberto Costa, Marian-tonietta Di Capita, Claudio Economi, Lino Ferracin, Franca Filippini, Giuliana Gatti, Piera Gioda, Adel Jabbar, Renzo La Porta, Sigrid Loos, Raffaele Mantegazza, Karim Metref, Antonio Nanni, Roberto Papetti, Margherita Porcelli, Paolo Ragusa, Brunetto Salvarani, Carla Sartori, Alessio Surian, Rita Vittori, Gianfranco Zavalloni, Patrizia Zocchio.

Direttore responsabile: Domenico Milani

Direttore Movimento Cem: Ivaldo Casula

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

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



E-mail: cemmondialita@saveriani.bs.it

www.saveriani.bs.it/cem



orientamento

A. LETTE DE SOUZA

OVERO DELLA SAPIENZA

L'equilibrio tra incertezza e certezza

"All'incertezza del futuro si aggiungono tutte le incertezze dovuta all'accelerazione dei processi complessi e aleatori della nostra società planetaria, che né la mente umana, né un super computer, né alcun demone di Laplace saprebbero comprendere". (Edgar Morin)

di RITA VITTORI

Il pensiero di E. Morin ci induce ad una profonda riflessione pedagogica quando ci avverte che non possiamo più ritenere "certa" la nostra conoscenza, ma altamente "incerta". Quando scrive "il futuro è incertezza", una sottile sensazione di impotenza assale il lettore.

Nell'illimitato la mia mente si perde e si confonde, cercando lontano ciò che ho talmente vicino da diventare quasi invisibile. Ma se conosco il limite e il confine posso

guardare dentro e accorgermi di ciò che c'è e ciò che ancora non esiste. Ce lo insegnano anche i bambini: quando hanno chiari i confini entro i quali possono agire riescono a sentirsi sicuri e quindi a giocare, come momento transizionale tra la realtà e l'immaginazione.

Elogio dell'incertezza e dell'inatteso

Andando a cercare l'etimologia di "certezza" troviamo che deriva da *cernere*, cioè vagliare, decidere: "certo" significa "deciso". Possiamo dire allora che la certezza è sem-

plicemente l'atteggiamento finale di un processo decisionale a vari livelli (intellettuali, etici, politici, relazionali, psicologici) di fronte ad una situazione inattesa o vissuta come problematica. Ora, ciascuno sa che i processi che portano alle decisioni sono molteplici e di natura squisitamente "culturale" (in quanto ciò che rappresenta un problema in un contesto culturale, può non esserlo in altri). La certezza accompagnata da un atteggiamento sicuro (da *sine cura*, cioè senza preoccupazione) apre le porte a facili ragionamenti fondamentalisti, basati su pregiudizi e luoghi comuni.

Ma, come afferma sempre Morin citando Euripide, il dio apre le porte all'inatteso, mentre ciò che era atteso non si compie. L'inatteso diventa motivo di stupore, meraviglia, dolore: e tutto questo fa parte del movi-

mento della vita. Che fa dimenticare l'inatteso è la visione scienista occidentale che da un lato ha permesso di indagare in modo approfondito sulla materia, ma dall'altro ha creato il mito del controllo e della previsione scientifica, basata cioè sulla ripetitività dei fenomeni.

Quando, come educatori, a scuola creiamo solo certezze?

Ogni volta che scambiamo le discipline per punti di vista assoluti sulla realtà e non come ricostruzioni sulla base di categorie specifiche; quando scambiamo il punto di vista comunque ideologico dello storico come neutro o oggettivo; quando presentiamo la nostra civiltà come l'unico punto di riferimento possibile; quando non contestualizziamo la nostra valutazione né in classe nel riprendere dei comportamenti né sulle schede di valutazione nel confondere le persone con i loro risultati cognitivi; quando usiamo frasi tipo "è vero!" "è falso!", "è giusto!" "non è giusto!" senza esplicitare i valori da cui derivano queste affermazioni: in tutti questi casi noi creiamo solo certezze.

Il nostro linguaggio, sempre meno ricco di sfumature, sta diventando falsamente più oggettivo, nascondendo un atteggiamento di arroganza etnocentrica che fa vedere l'altro non nella sua umanità, ma attraverso occhiali che si dichiara di non portare.

La sola incertezza crea ansia

D'altra parte considerare solo i milioni di possibilità che potrebbero accadere, ci fa sentire totalmente disorientati. Non si riesce a tollerare la condizione di non sapere. Ebbene, Socrate fece diventare la condizione di non sapere sua condizione di vita. Chi non ci riesce sente il bisogno di crearsi delle cornici concettuali in cui ingabbiare la realtà in modo che sia "conosciuta", quindi controllabile. Il controllo del futuro, il controllo

degli altri, il controllo su ogni aspetto della vita è diventato modello culturale fino al maniacale: si pensi al "controllo qualità", alle varie certificazioni che anche le scuole stanno assumendo come obiettivo.

Più si è incerti e insicuri più si ricercano situazioni che garantiscano rassicurazioni, anche false, purché regalino la sensazione che tutto vada bene. Ecco perché fanno fortuna la cartomanzia e l'astrologia, in ogni ambito sociale: non si è più abituati a concepire nella vita quella percentuale di imprevedibilità che i nostri nonni racchiudevano nella formula augurale "*se Dio vuole*". La cultura contadina sa per esperienza che non tutto si può prevedere e controllare, perciò s'affida alle forze imperscrutabili dalla mente umana, che chiama Destino, Dio, ecc.. Ciò spinge ad osservare in modo accurato gli eventi per poterli conoscere.

Quando dentro di sé si collega il non sapere con la possibilità della catastrofe, interviene l'illusione o la depressione per impotenza. Davanti a cambiamenti talmente veloci da non avere il tempo interiore di assimilarli, il pericolo è di chiudersi in atteggiamenti di fuga dalla realtà (e molte filosofie new-age rispondono a questo bisogno) o in un relativismo pessimistico proprio anche di molti gruppi di volontariato, dove si respira l'impegno intriso di visioni solamente catastrofiche della realtà. I meccanismi non cambiano, cambiano solo i contenuti mentali.

Tali processi sono presenti negli insegnanti che guardano la realtà con l'occhio dell'ideale, ma rilevando solo le manchevolezze sia degli allievi che dei colleghi; o quando a scuola si vede di ogni esperienza e attività il lato pericoloso, quando si parla del mondo solo come un insieme di tragedie; o quando si ha paura di parlare delle stesse tragedie, pensando che gli alunni debbano essere protetti sempre da tutto; quando si reprimono i conflitti e si impone una solidarietà episodica e

di facciata invece di una solidarietà frutto di un lavoro lungo e faticoso.

Una veste socratica

Come educatori ci è affidato il compito di nutrire le personalità delle future generazioni in modo che sviluppino oltre al sapere anche la *sapienza*, la capacità cioè di mettere al servizio del futuro le esperienze accumulate durante i secoli, evitando di ripetere gli errori del passato. La storia dell'umanità e le varie scienze possono diventare occasione per trasmettere un'eredità parziale, ma importante, perché gli allievi le usino al servizio della vita e non della distruzione. Per fare questo le lezioni dovrebbero assumere una veste socratica, dove i concetti vengono portati per porsi domande vitali sulla futura società e non per rafforzare relazioni già conosciute.

L'abitudine a considerare gli eventi sempre da molteplici punti di vista aiuta a formare personalità flessibili, che contengano in sé la complessità non come scenario pauroso, ma come limite che impone continua osservazione e cura. Occorre osservare per continuamente correggere l'azione, la scelta, grazie anche all'errore senza il quale non sapremmo prevenire le azioni più distruttive. Il motto socratico "*so di non sapere*" è quello che schiude alle scoperte, a guardare con occhi nuovi i cambiamenti, a dare significato a ciò che accade e ad ampliare la nostra conoscenza della realtà.

Un insegnante che pone domande ma sapendo che la sua risposta è una delle tante possibili, può riscoprire insieme ai propri allievi anche piccoli la freschezza di svelare significati e aspetti nuovi delle conoscenze. Imparare a fare domande aperte e non retoriche (=che indirizzano già le risposte), deve diventare il nuovo stile di insegnamento: accompagnare l'allievo *come dice Gibran*, sulla soglia della propria mente... Il resto si fa insieme. □

* Morin E.
I sette saperi necessari per il futuro,
Raffaello Cortina
Ed., Milano 2001,
pag. 83.

Resistere tra i banchi

Maestra, ma a te te li danno i voti? (Una bambina di sei anni)

di RAFFAELE MANTEGAZZA

Che la scuola italiana sia in crisi e non funzioni più lo sentono tutti e alcuni lo dicono. Quello che non si dice è che forse essa non funziona più proprio perché è programmata per non funzionare. 1. Non è affatto detto che i dispositivi istituzionali debbano funzionare per produrre i loro effetti di costituzione dei soggetti; anzi, spesso questa è più forte in quei dispositivi

che sembrano non funzionare perché il loro non funzionamento apparente è l'anima del loro lavoro. **Se la scuola italiana produce sempre più ignoranza questo non è perché non funziona bene ma perché funziona fin troppo bene come catena di trasmissione verso un mercato del lavoro che si crea da sé la propria manodopera qualificata** e non richiede certo un massimo di spirito critico se non alle poche élite privilegiate.

2) Contestare la scuola italiana significa allora **schierarsi contro la scuola dall'interno** ed affrontare la difficile accusa di essere fuori tempo, di voler mettere in atto un dispositivo non all'altezza dei tempi; ma se i tempi sono tempi di sfruttamento e di alienazione e i dispositivi sono all'altezza di questi tempi, allora la pedagogia della resistenza è ben fiera di non essere all'altezza dei tempi. Questo significa che la pedagogia della resistenza è moderna ed aggiornata laddove sembra più anacronistica: l'anacronismo della pedagogia della resistenza è una delle sue caratteristiche peculiari, perché essa vuole contestare i dispositivi non perché funzionino meglio ma perché funzionino verso il meglio, perché dunque rinneghino se stessi nella loro dimensione alienante ed espropriatrice. La contraddizione del voler torcere i dispositivi contro se stessi e contro le loro finalità in nome delle finalità stesse non è della pedagogia della resistenza, è dello sviluppo storico-sociale che ha pervertito la società e quei dispositivi che erano volti all'emancipazione umana. 3) Uno dei problemi dell'attuale dispositivo scolastico italiano è il suo isomorfismo acritico rispetto a determinate tendenze in atto nella



società. **Assistiamo alla clonazione delle cose che lungi dall'essere moltiplicazione delle possibilità di intervento sul reale è clonazione dell'inutile:** i ragazzi a scuola comperano antologie di 1000 pagine delle quali ne studieranno 50, e sfoggiano in prima elementare pastelli a duecento sfumature che non servirebbero nemmeno a un pittore affermato. Occorre ribellarsi non tanto alle cose quanto alla loro assurda proliferazione occorre una ribellione attenta e materialistica contro un sistema che ha eretto la peggiore e la più inutile delle metafisiche, quella dell'involucro.

4) A questo proposito, **una seria pedagogia della resistenza a scuola rifiuta sdegnosamente la moda del "tirare via"**, del lasciare un oggetto per un altro senza averne sviscerato tutte le dimensioni, anche quelle più nascoste; contro la moda dell'accumulare oggetti su oggetti in curricula scolastici poco credibili, che sembra essere il modello pedagogico della scuola italiana, occorre rinforzare la controtendenza a sostare sugli/negli oggetti anche e soprattutto quando questa scelta mobilita le dimensioni più operaie e apparentemente meno nobili della formazione. Saper squadrare un foglio è operazione necessaria per la produzione di qualsiasi opera d'arte: necessaria proprio nel suo carattere operaio, così come il lavare i pennelli con il diluente dopo averli utilizzati. Si tratta del rispetto per l'oggetto, un rispetto che non è astratto solo se si incarna nel tempo che gli si è dedicato; nel tempo della formazione allora costituisce un'opzione resistenziale il preferire l'intensività all'estensività: concentrarsi su pochi oggetti analizzati nel dettaglio piuttosto che trascorrere adialetticamente da un oggetto all'altro come gli spot televisivi ci insegnano a fare. Se è vero che la *sofisticata* *attentiva* dei bambini e delle bambine si attesta sempre più sulla durata media di uno spot non è for-

se la scuola l'ambito resistenziale per poter far loro vivere esperienze differenti, di intensificazione dell'attenzione grazie alla pregnanza degli oggetti, sola via per la sua possibile estensione temporale? Non è ridicolo pretendere dai ragazzi una attenzione prolungata se poi si sottopongono a questa attenzione oggetti che trascorrono più velocemente che le improbabili star del rock dai nomi gastronomici, dalle *Spice Girls* alle *Las Ketchup*? 5) A questo proposito può nascere il vero affetto e il vero amore tra insegnante e allievo. **Nel sabotaggio rispetto ai lati negativi del dispositivo scolastico in nome dei suoi lati positivi, insegnante e allievi ritrovano un profondo legame mediato dalla disciplina.** La disciplina del sabotaggio è unicamente disciplina dell'oggetto: "Comprensione e affetto, se nascono, nascono a causa dell'oggetto e in sua occasione. (...) Allora può nascere in una classe scolastica quella medesima ascesi e apparente durezza che è della disciplina militare, anzi, di qualunque comunità attiva". (Franco Fortini) Non è un caso che nella scuola italiana la parola "disciplina" indichi sia le modalità di raggruppamento degli oggetti dell'apprendimento che il comportamento degli educandi: le discipline disciplinano perché la matematica richiede una certa postura corporea, una certa gestualità, un certo modo di stare seduti; è l'oggetto "radice cubica di 81" a prevederle, non il professore. Ogni sabotaggio prevede allora una disciplina che è già posizione di una alternativa nel suo essere appassionata e incorruttibile fedeltà all'oggetto

6) Centrale per un processo di riqualificazione dell'esperienza scolastica è il concetto di valutazione. **Se a scuola si va per imparare ad imparare questo significa che qualcuno a scuola mi deve dire se sto imparando ad imparare oppure no**, se a scuola si va per essere critici qualcuno a scuola mi deve far

notare sono più critico di ieri oppure lo sono meno. La valutazione non è un optional o un elemento aggiuntivo del dispositivo scolastico e le posizioni di chi afferma che le dimensioni esperienziali ed esistenziali esperite a scuola non sono valutabili è di una inaudita gravità. Se la scuola è il regno del fittizio, nel senso che tutto ciò che vi accade



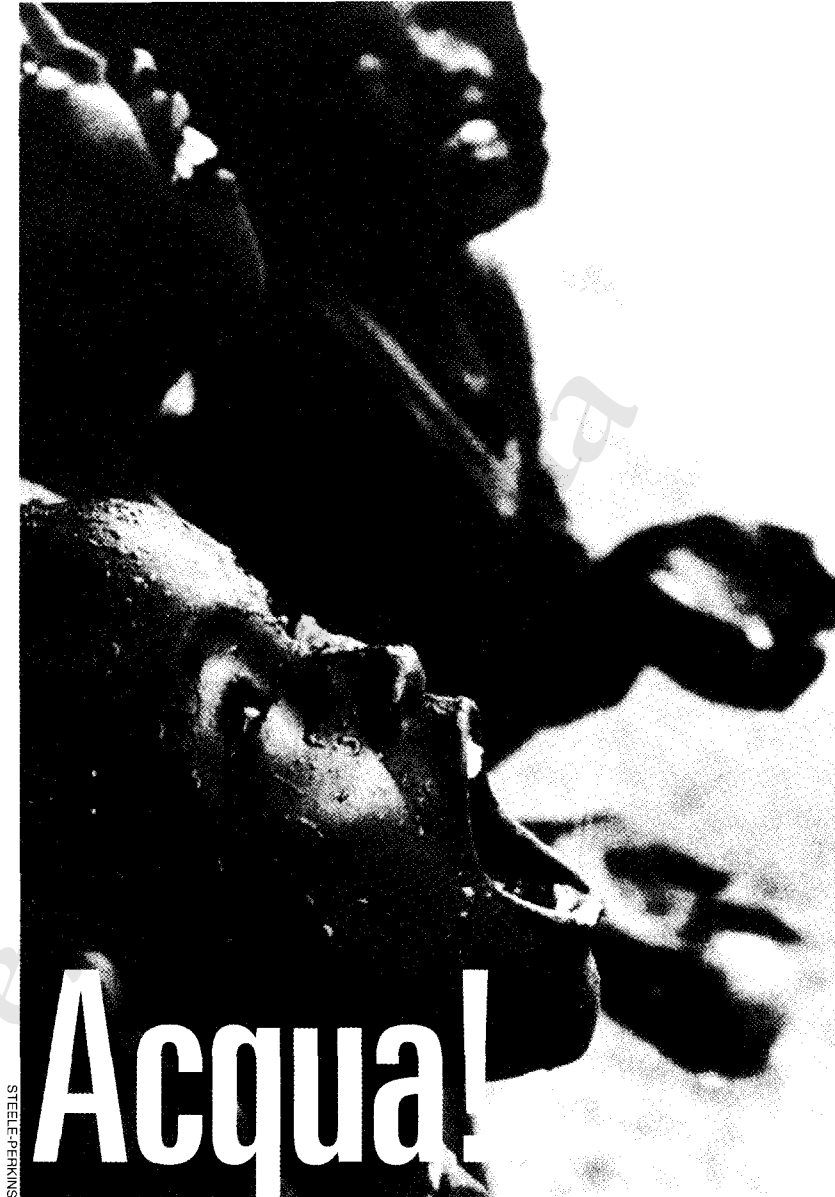
Assistiamo alla clonazione delle cose che lungi dall'essere moltiplicazione delle possibilità di intervento sul reale è clonazione dell'inutile: i ragazzi a scuola comperano antologie di 1000 pagine delle quali ne studieranno 50, e sfoggiano in prima elementare pastelli a duecento sfumature che non servirebbero nemmeno a un pittore affermato.

non vi accade "davvero" ma è mediato dall'intenzionalità educativa e sottoposto al dominio dell'educazione, allora tutto ciò che accade a scuola deve essere valutabile. La valutazione e la sua pubblicità sono un diritto inalienabile di qualunque soggetto all'interno di qualsiasi processo formativo. Ma che cosa si valuta a scuola? Si valuta la performance, non il soggetto, così come a teatro si applaude l'attore, non la persona; e si valuta lo scarto, ovvero la differenza tra la prestazione del soggetto qui ed ora e la "figura in uscita", il soggetto come vorremmo

che fosse, come lo sogniamo, come lo desideriamo (e se non desideriamo un soggetto diverso da quello che è, perché facciamo gli/le insegnanti?).

7) Chi deve valutare deve sapersi valutare e deve accettare di essere valutato. In certi collegi docenti *"Nessuno mi può giudicare"* è il disco più un voga. La Caselli però parlava di amore, non di scuola. **Essere valutati è un diritto/dovere per tutti i funzionari dello stato.** E la valutazione degli/delle insegnanti si può fare unicamente a partire dalla loro efficacia formativa, non certo da parametri presi in prestito da Confindustria o Banca Mondiale. Un/a insegnante che ogni anno boccia un terzo dei suoi allievi deve cambiare mestiere, così come un medico che ogni anno perde un terzo dei suoi pazienti. Lo snodo tra valutazione e autovalutazione da parte dei docenti è affrontabile introducendo nelle scuole la funzione di supervisione pedagogica, magari al posto di certe discutibili professionalità psicologiche; un sguardo esterno, di ispirazione pedagogica, può aiutare gli/le insegnanti a valutare meglio e a rendere più efficaci i loro gesti pedagogici. Tenendo conto però che le persone alle quali occorre insegnare sono "questi giovani qui", proprio questi, e non certo quelli che noi siamo stati, che desidereremmo tornare ad essere e che non saremo mai più.

7½) **A questo punto occorrerebbe spendere qualche parola sulla laicità della scuola.** Ma a chi non ha interiorizzato l'idea che solo una scuola laica e aconfessionale è garanzia di pluralismo soprattutto per quanto riguarda il dialogo interreligioso; a chi è impegnato in patetiche e integralistiche battaglie di retroguardia sui crocifissi nelle aule; a chi non ha capito che la confessionalità delle scuole è una duplice bestemmia, nei confronti del sacro e nei confronti dell'educazione; a chi non ha compreso che la sacralità propria dell'educazione è nel suo essere terreno di confronto tra diversi, senza una aprioristica presa di posizione a favore dell'uno o dell'altro; a costoro, francamente, nulla, proprio nulla abbiamo da dire. □



IL 3° FORUM MONDIALE SULL'ACQUA
E... L'ACQUOLINA DELLA BANCA MONDIALE

di CARLO BARONCELLI

L'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha proclamato il 2003 Anno Internazionale dell'Acqua e il 22 marzo si celebrerà la *Giornata mondiale dell'acqua*. Nel frattempo, 1,1 miliardi di persone (il 18 per cento della popolazione mondiale), non hanno accesso all'acqua potabile, mentre più di 2,4 miliardi di persone non dispongono di impianti fognari adeguati. Nei paesi in via di sviluppo più di 2,2 milioni di persone, in maggioranza bambini, muoiono ogni anno per malattie la cui insorgenza è associabile alla mancanza di acqua potabile, a degli impianti fognari inadeguati e a un'igiene scadente¹. È stato da poco messo a punto un nuovo indicatore internazionale che correla la povertà con la possibilità di accesso all'acqua. Si tratta del *Water Poverty Index*² basato sulla misura di cinque indicatori: risorse, accesso, uso e impatto ambientale. Secondo questo

indice, le prime 10 nazioni sono Finlandia, Canada, Islanda, Norvegia, Guyana, Suriname, Austria, Irlanda, Svezia e Svizzera. Le ultime dieci: Haiti, Nigeria, Etiopia, Eritrea, Malawi, Djibuti, Ciad, Benin, Rwanda e Burundi.

Questo indice permette di evidenziare il legame tra povertà, privazione sociale, ambiente, salute e disponibilità di acqua. In particolare viene dimostrata la forte correlazione tra povertà e mancanza di acqua (tra *income poverty* e *water poverty*).

Questa relazione sarà anche tra le priorità del *Terzo Forum Mondiale dell'Acqua* che si svolgerà in Giappone, (16-23 marzo), nelle città di Kyoto, Shiga e Osaka. Le tre città prescelte hanno un valore simbolico in quanto condividono le risorse idriche del lago Biwa, ponendo così l'accento sull'importanza e la necessità della cooperazione nella gestione delle risorse idriche, patrimonio dell'umanità.

Il Forum sull'acqua si pone come obiettivi quelli di diffondere a livello mondiale l'informazione sulle problematiche relative all'acqua; essere aperto a tutti i vari "portatori di interesse" e di assistere i progetti nati nell'ottica del secondo Forum Mondiale.

Questo Terzo Forum, si legge nelle pagine che Green Cross Italia dedica al tema (http://www.greencrossitalia.it/ita/acqua/risorse_acqua/acqua_johannesburg_kyoto/premesse_a_kyoto.htm), si distinguerà per l'accento sulla pratica. Non si tratterà di discutere rapporti tecnici, concetti teorici o progetti di ricerca, ma di condividere esperienze e buone pratiche sulle quali confrontarsi per individuare quelle strategie che hanno permesso un uso più sostenibile della risorsa acqua.

Un nuovo paradigma. Oltre lo "sviluppo"

Nel frattempo il *World Water Council* ha diffuso un documento prepa-

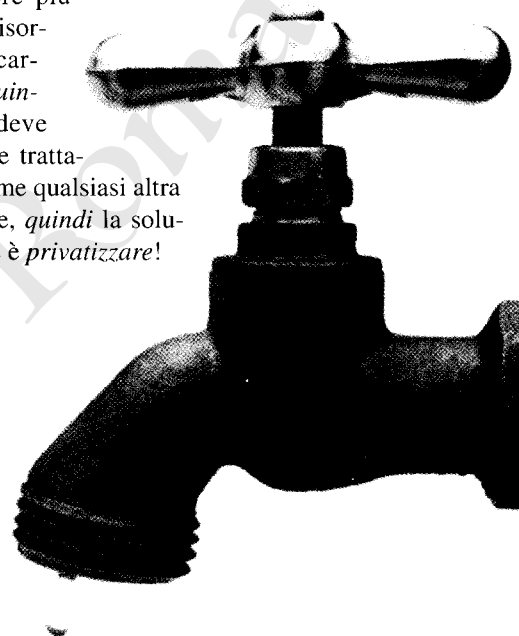
ratorio, il *World Water Actions*, dove si auspica la nascita di un nuovo paradigma per affrontare le problematiche legate all'acqua, superando una visione ormai obsoleta del concetto di sviluppo e mettendo in atto un approccio olistico che integri la dimensione ambientale con quelle sociali ed economiche.

(Tra l'altro questa enfasi didascalica sullo sviluppo sostenibile, a dieci anni da Rio e dopo Johannesburg, rischia di suonare un po' deprimente).

Tutto questo mentre la Banca Mondiale sta per approvare la nuova Strategia sulla Gestione delle Risorse Idriche (*Water Resources Sector Strategy*)³.

La Campagna per la Riforma della Banca Mondiale (CRBM) ha pubblicato il nuovo rapporto su acqua e

l'istituzione finanziaria in questione: *L'acquolina della Banca Mondiale*⁴. La filosofia della Banca Mondiale è riassumibile in un semplice ragionamento: l'acqua non può essere considerata una risorsa inesauribile, anzi sta divenendo sempre più una risorsa scarsa, quindi deve essere trattata come qualsiasi altra merce, quindi la soluzione è privatizzare!



Materiali per la didattica

Il Rapporto stesso della CRBM rappresenta un'utile fonte di materiali utilizzabili didatticamente.

Brevi schede riportano alcuni casi di conflitti sociali generati dai processi di privatizzazione e dalle ingerenze delle politiche della Banca Mondiale in alcuni paesi dei Sud del mondo: Argentina, Bolivia, Cina... Altre schede riguardano la situazione del mercato dell'acqua, i problemi sollevati dalle grandi dighe, le possibili alternative locali...

Tra i materiali didattici specificamente dedicati a questo tema ricordiamo il gioco di ruolo elaborato da E. Camino, C. Calcagno, *Cerca l'acqua sottoterra - Ferma l'acqua fermando la terra*, Gioco di ruolo su acqua ed erosione nel Sahel, edito dal Gruppo Abele (Torino 1991), e il più recente *Acqua bene comune dell'umanità: gioco di ruolo*, di T. Rodar, S. Fattori, edito dal Centro Volontariato Internazionale (Ce.V.I., Udine 2002). Lo stesso Ce.V.I. aveva già pubblicato le schede di lavoro *Acqua bene comune dell'umanità: proposte di approfondimento* accompagnate dalla videocassetta *H₂O, L'acqua un diritto naturale di tutti*.

Tra i testi di approfondimento, segnaliamo *Il manifesto dell'acqua* di Riccardo Petrella (Gruppo Abele, Torino 2001) e, inoltre, i testi di Yves Lacoste (a cura), *Geopolitica dell'acqua*, MC Editrice, Milano 2002 e di Marco Manunta, *Fuori i mercanti dall'acqua. Leggi e trattati: come si privatizza una risorsa pubblica*, sempre MC Ed. (2001).

Altri dati interessanti sul tema si possono trovare nel sito di *Green Cross Italia* (www.greencrossitalia.it/ita/acqua/risorse_acqua/acqua_006.htm) del *World Resources Institute* (www.wri.org), e in quello del *Worldwatch Institute* (www.worldwatch.org), oltre che nelle pagine del Rapporto *Geo* giunto alla terza edizione (www.grida.no/geo/geo3/english/265.htm)

Ricordiamo anche che le associazioni Verdi Ambiente e Società e Green Cross Italia (in collaborazione con FAO, UNESCO, Federazione Internazionale Croce Rossa e Mezzaluna Rossa, Earth Commission, Istituto Buddista Italiano Soka Gakkai, Scuole Associate UNESCO), nel quadro delle iniziative in corso di realizzazione a favore della Carta della Terra hanno lanciato il bando per l'anno scolastico 2002-2003: l'undicesima edizione del Concorso annuale *Immagini per la Terra*. Il tema di questa edizione, in occasione dell'Anno Internazionale dell'Acqua, è *Water for Peace*. Il bando è consultabile a www.greencrossitalia.it/ita/educazione/educazione_concorso_bando.htm

Il Consiglio di Amministrazione della Monsanto si è espresso senza mezzi termini: "L'acqua è essenziale per la vita, dal momento che si prevede un futuro di carenza idrica si dovrebbe cominciare a occuparsi dell'acqua per fare affari". A livello di commercio mondiale, il GATS si sta preoccupando di trasformare definitivamente l'acqua in merce. Nel suo documento di Strategia, la

Centro la privatizzazione dell'oro azzurro. La guerra dell'acqua

Si legge nel Rapporto della CRBM: «La tesi che l'auspicato partenariato tra pubblico e privato possa contribuire allo sviluppo nella gestione delle risorse idriche non ha alcuna base empirica e sembra ingenuamente sottostimare che il principale

La filosofia della Banca Mondiale è riassumibile in un semplice ragionamento: l'acqua non può essere considerata una risorsa inesauribile, anzi sta divenendo sempre più una risorsa scarsa, quindi deve essere trattata come qualsiasi altra merce, quindi la soluzione è privatizzare!



A. COSTALONGA/ARCHIVO CEM

Banca Mondiale fa notare come gli investimenti per opere infrastrutturali sulle risorse idriche nei paesi in via di sviluppo dovranno aumentare nei prossimi anni dagli attuali 75 miliardi di dollari l'anno a 180 miliardi. Poiché molti dei governi dei paesi indicati non potranno permettersi tali costi, si rende necessario una forte partecipazione del settore privato.



obiettivo delle aziende private è la massimizzazione del profitto e non certo lo sviluppo sociale. Diverse esperienze di privatizzazione dei servizi primari, tanto in paesi industrializzati, che ancor più nei paesi in via di sviluppo, si sono dimostrate economicamente insostenibili e hanno presentato una grave minaccia al principio d'equità e allo sviluppo democratico dei paesi». Senza contare che gli sforzi delle aziende private vengono attratti quasi esclusivamente nelle aree urbane, mentre «degli attuali un miliardo e 400 milioni di persone che non hanno accesso all'acqua potabile, l'84% vive in aree rurali».

Ricordiamo il caso della "guerra dell'acqua" di Cochabamba, seconda città della Bolivia, dove il governo decide di privatizzare la gestione e la distribuzione dell'acqua, concedendo il monopolio assoluto alla compagnia *Aguas del Lunari* (società fantoccio di una multinazionale estera). A seguito della privatizzazione il governo vara addirittura una legge che impedisce ai contadini di raccogliere l'acqua piovana. In poco tempo il prezzo dell'acqua triplica mentre vengono espropriati pozzi gestiti da cooperative locali. I cittadini si riuniscono allora in una *Coordinadora* che organizza l'opposizione. Una serie di mobilitazioni e duri scontri costringerà il governo a fare marcia indietro e concedere alla *Coordinadora* la cogestione dell'Azienda dell'acqua. □

¹ http://www.greencrossitalia.it/ita/acqua/risorse_acqua/acqua_johannesburg_kyoto/documento_preparatorio_johannesburg.htm

² <http://www.worldwaterforum.org/artic/en/show>
³ <http://inweb18.worldbank.org/ESSD/essdext.nsf/18ByDocName/WaterResourcesManagement>

⁴ http://www.crbm.org/download/publicazione_acqua.pdf

Il Consiglio di Amministrazione della Monsanto si è espresso senza mezzi termini: "L'acqua è essenziale per la vita, dal momento che si prevede un futuro di carenza idrica si dovrebbe cominciare a occuparsi dell'acqua per fare affari". A livello di commercio mondiale, il GATS si sta preoccupando di trasformare definitivamente l'acqua in merce. Nel suo documento di Strategia, la

Centro la privatizzazione dell'oro azzurro. La guerra dell'acqua

Si legge nel Rapporto della CRBM: «La tesi che l'auspicato partenariato tra pubblico e privato possa contribuire allo sviluppo nella gestione delle risorse idriche non ha alcuna base empirica e sembra ingenuamente sottostimare che il principale

obiettivo delle aziende private è la massimizzazione del profitto e non certo lo sviluppo sociale. Diverse esperienze di privatizzazione dei servizi primari, tanto in paesi industrializzati, che ancor più nei paesi in via di sviluppo, si sono dimostrate economicamente insostenibili e hanno presentato una grave minaccia al principio d'equità e allo sviluppo democratico dei paesi». Senza contare che gli sforzi delle aziende private vengono attratti quasi esclusivamente nelle aree urbane, mentre «degli attuali un miliardo e 400 milioni di persone che non hanno accesso all'acqua potabile, l'84% vive in aree rurali».

Ricordiamo il caso della "guerra dell'acqua" di Cochabamba, seconda città della Bolivia, dove il governo decide di privatizzare la gestione e la distribuzione dell'acqua, concedendo il monopolio assoluto alla compagnia *Aguas del Lunari* (società fantoccio di una multinazionale estera). A seguito della privatizzazione il governo vara addirittura una legge che impedisce ai contadini di raccogliere l'acqua piovana. In poco tempo il prezzo dell'acqua triplica mentre vengono espropriati pozzi gestiti da cooperative locali. I cittadini si riuniscono allora in una *Coordinadora* che organizza l'opposizione. Una serie di mobilitazioni e duri scontri costringerà il governo a fare marcia indietro e concedere alla *Coordinadora* la cogestione dell'Azienda dell'acqua. □

La filosofia della Banca Mondiale è riassumibile in un semplice ragionamento: l'acqua non può essere considerata una risorsa inesauribile, anzi sta divenendo sempre più una risorsa scarsa, quindi deve essere trattata come qualsiasi altra merce, quindi la soluzione è privatizzare!



A. COSTA/ALONGA/ARCHIVIO CEM

Banca Mondiale fa notare come gli investimenti per opere infrastrutturali sulle risorse idriche nei paesi in via di sviluppo dovranno aumentare nei prossimi anni dagli attuali 75 miliardi di dollari l'anno a 180 miliardi. Poiché molti dei governi dei paesi indicati non potranno permettersi tali costi, si rende necessario una forte partecipazione del settore privato.



¹ http://www.greencrossitalia.it/ita/acqua/risorse_acqua/acqua_johannesburg_kyoto/documento_preparatorio_johannesburg.htm
² <http://www.worldwaterforum.org/artic/en/show>
³ <http://inweb18.worldbank.org/ESSD/essdext.nsf/18ByDocName/WaterResourcesManagement>
⁴ http://www.crbm.org/download/pubblicazione_acqua.pdf

presenza di popolazioni immigrate dall'estero. La seconda, "Dal mondo cattolico ai mondi cattolici", si è concentrata sulle differenti articolazioni della chiesa qui maggioritaria, includendovi utili scavi sulla religiosità popolare.

Lo sfondo in cui si inserivano era la constatazione indiscussa dell'avvenuto passaggio - nell'arco dell'ultimo trentennio - dalla stagione della secolarizzazione e della "morte di Dio" ad una fase caratterizzata da una ripresa d'interesse sul sacro nonché da una sorta di ambigua "rivincita di Dio". "Il pluralismo religioso fa bene alla religione", è stato lo slogan più volte risuonato nel corso dell'appassionato dibattito, mentre sarebbe il monopolio indiscusso di una sola, piuttosto, a danneggiarla! Un dato su cui non si riflette ancora abbastanza, sia in chiave ecclesiale sia sul piano civile e sociale.

Il primo nucleo di interventi ha fotografato l'odierno recupero di una religiosità che, nel clima culturale della postmodernità, passa sempre meno attraverso i codici delle religioni storicamente organizzate, op-

"Il pluralismo religioso fa bene alla religione", è stato lo slogan più volte risuonato nel corso dell'appassionato dibattito, mentre sarebbe il monopolio indiscusso di una sola, piuttosto, a danneggiarla!

tando piuttosto per il misticismo, una spiritualità *sui generis* e una libertà di scelta a prescindere dalle proprie radici. In tale contesto, è stato rilevante il contributo di **Massimo Introvigne**, direttore del CESNUR, sull'espansione dei Testimoni di Geova e dei "nuovi movimenti religiosi" nella penisola: durante il quale si è soffermato anche sulle motivazioni storiche dell'aumento della pluralità di fedi nell'ultimo ventennio, dalla scomparsa della Democrazia Cristiana alla stipula delle *Intese* con svariate confessioni, dall'immigrazione dal Terzo Mondo all'arrivo in Italia di ben duecento agenzie missionarie evangeliche. Non è mancata una disamina sul successo delle filoso-

fie e religioni di matrice orientale: dall'induismo "italiano" alle problematiche interne della compagine buddhista della Soka Gakkai, fino alle analisi sul campo sulla rapida diffusione dei sikh in alcune province del nord. Ovviamente si è discusso pure di islam, e degli sguardi differenti sulla società italiana già presenti fra i gruppi musulmani: è toccato a **Renzo Guolo** (dell'università di Trieste) il compito di porre in rilievo gli elementi dinamici, oltre che conflittuali, che - se non ci consentono di parlare di una vera e propria forma di secolarizzazione - mostrano che i processi di adattamento sociale sono, in questo campo, in una fase più avanzata del previsto.

L'altra porzione del convegno ha messo a fuoco i cambiamenti "in progress" nei "cattolicesimi italiani": una dizione plurale fortemente sostenuta, fra gli altri, da **Luca Dioletta** (Roma Tre), nella descrizione del processo di diversificazione dell'offerta e del consumo religiosi che fa sì che, all'interno del soggetto maggioritario si stia facendo strada una serie di attori in chiara competizione fra loro. Nell'immagine adottata da **Stefano Martelli** (università di Palermo), a partire da una ricerca sui pellegrini giunti a Roma in occasione del Giubileo del 2000, si potrebbe parlare di un cattolicesimo "a geometria variabile", con l'adozione di cinque modelli della religiosità "giubilante": dai rituali ai devoti, dai fedeli ai mistici fino ai distanziati.

Parecchia carne al fuoco, dunque, nel futuro del sacro per la nazione dove "non ci si può non dire cristiani": varrà la pena di tornarci sopra prossimamente, ben sapendo che le vacche grasse per la sociologia delle religioni, in fondo, sono appena state servite in tavola. E che anche insegnanti ed educatori, su questo tema, hanno parecchio da dire (e da imparare). □

Dizionario del Movimento Ecumenico

(2ª edizione)

Il Consiglio Ecumenico delle Chiese (CEC) ha appena pubblicato la seconda edizione rivista ed ampliata del "Dizionario del movimento ecumenico", un prestigioso strumento di studio e ricerca sull'ecumenismo, pubblicato per la prima volta un decennio fa. Il nuovo dizionario nella versione aggiornata è stato portato a termine da 370 autori di tutte le confessioni cristiane e di tutte le regioni del mondo, per un totale di 1300 pagine: è una finestra aperta sulla ricchezza e la varietà del pensiero e dell'azione ecumenica nel mondo. Questa nuova edizione mantiene l'accuratezza, l'obiettività e l'ampio spettro che caratterizzavano la prima, ma tiene anche conto dei maggiori cambiamenti intervenuti nel mondo e nella vita delle chiese negli ultimi dieci anni. Fra le novità, vi sono articoli su temi come "la globalizzazione economica", "i conflitti etnici", "le radici religiose della violenza" e "teologia delle religioni". La responsabilità editoriale del dizionario, come per la prima edizione, è stata affidata a sei illustri personalità ecumeniche: Nicholas Lossky, José Miguez Bonino, John Pobee, Tom Stransky, Geoffrey Wainwright e Pauline Webb.

Attualmente il dizionario è disponibile in inglese, ma presto saranno pronte le edizioni in francese, italiano e spagnolo e c'è la possibilità che venga intrapreso anche il lavoro per le edizioni tedesca e russa. Nel corso del prossimo anno verrà pubblicato una volta al mese sul sito del CEC un articolo tratto dal nuovo dizionario. (www.wcc-coe.org/wcc/who/dictionary-index.html) (nev/gu)



BONINO

Lavorare insieme per la giustizia e la pace

di CARLO MARIA MARTINI

La situazione di oggi nel mondo

Mi piace iniziare evocando Martin Buber che cercò costantemente di conciliare l'istanza critica della filosofia della scienza con l'esigenza personalistica della fede. Buber non volle mai rinunciare alla speranza che trova nella fede il fondamento ultimo e nella storia una continua sfida alla libertà e alla responsabilità umana. Nel terzo millennio la storia interPELLa anche noi: per noi risuona oggi l'imperativo *Zachor!*, ricordati! non dimenticare l'uomo, tuo fratello; *Shema'* ascolta il suo grido di dolore che attraversa i secoli. I figli della memoria saranno i padri generosi di un futuro di pace.

L'immane tragedia della 2ª guerra mondiale e, in essa, l'abisso del male della Shoah ha purtroppo mostrato ancora una volta, e in misura mai prima sperimentata, quanto sia fragile il cammino dell'uomo nella storia, e di quanto orrore possiamo essere responsabili o complici; così l'interrogativo etico sul male si è riproposto con forza alle coscienze dei singoli e dei popoli.

Anche gli stermini di massa del ventesimo secolo, dal genocidio degli armeni fino alla "pulizia etnica" in Europa e ai massacri contemporanei in Africa centrale, stanno dinanzi a noi e ci coinvolgono. Anzi, possiamo dire che la misura della compassione e della solidarietà sta divenendo sempre più la cifra che mostra la maturità di ogni persona e mette alla prova la sua capacità di opporsi al male con il bene, fino al dono totale di sé - come fecero Martin Luther King, Gandhi o Madre Teresa.

Siamo sollecitati anche a fare memoria di altri martiri della fede, della libertà e dell'amore: tra questi, Dietrich Bonhoeffer, Bernhard Lichtenberg, Janusz Korczak. Come loro, tanti altri uomini e donne preferirono donare la vita per gli altri, i perseguitati, i deboli, i bambini ebrei orfani, i deportati nei campi di sterminio. È una folla immensa e silenziosa, che ci propone un esempio vivo di come sia possibile contrastare il male col bene, e ci aiuta a evitare che la sofferenza passata e presente venga dimenticata, rimossa, negata o banalizzata.

A più di cinquant'anni dalla Shoah, vi sono nel mondo vaste zone di miseria e di povertà, morale e materiale, sia a Oriente che a Occidente, nel Nord e nel Sud del mondo; una situazione che è aggravata dallo sfruttamento della miseria, da sistemi di commerci criminali di droga, armi, prostituzione, uniti allo sfruttamento insensato delle risorse naturali. Si ha l'impressione che la dottrina del pragmatismo economico presuma, ingenuamente, di presentarsi come soluzione generale ai problemi dell'umani-

tà. I programmi di un mercato mondiale rischieranno di fallire se non saranno sostenuti da un adeguato impegno civile, sociale, educativo e da una comune tensione etica.

La domanda cruciale e la risposta fino a questo momento

In questo panorama mondiale, quale potrebbe essere il contributo dei cristiani e delle chiese, il contributo di ebrei e musulmani e di tutti gli uomini e donne di fede? Una risposta ampia e meditata dei cristiani, frutto di un secolo di movimento spirituale e pratico, è stata il movimento ecumenico con i suoi protagonisti: John Mott, Nathan Soderblom, Atenagora, Giovanni XXIII, il cardinale Agostino Bea e molti altri. Tale movimento nasceva dall'esperienza missionaria, specialmente in Asia, e dal "movimento di Oxford" che guardava in modo particolare ai cristiani d'Oriente e alla Russia. Oggi, una nuova linfa di straordinario vigore può forse venire all'ecumenismo dal rinnovamento spirituale che si manifesta in alcuni movimenti.

Le dimensioni di un grave compito

(...) Le grandi tradizioni religiose dell'umanità sono in grado di ispirare anche oggi la ricerca e la costruzione delle vie della pace tra gli uomini. Di questo impegno si potrebbe dire quanto espresse Giovanni Paolo II al termine della storica preghiera per la pace in Assisi: "Cerchiamo di vedere in esso un'anticipazione di ciò che Dio vorrebbe che fosse lo sviluppo storico dell'umanità: un viaggio fraterno nel quale ci accompagniamo gli uni gli altri verso la meta trascendente che egli stabilisce per noi".

È un'effusione pentecostale dello spirito di Dio, come aveva predetto Gioele: "effonderò il mio spirito sopra ogni uomo" (Gl 3, 1; At 2, 17). Certo, nel corso della storia dell'umanità questa effusione dello spirito si è compiuta non di rado in ambienti laici e profani: pensiamo alle sublimi meditazioni dei dialoghi di Platone, alla saggezza insegnata da Confucio, all'insaziabile ricerca della perfezione estetica nella musica e nelle arti fino alle scoperte e agli interrogativi suscitati dalla scienza contemporanea nelle università e nelle accademie, nei laboratori e nei centri di ricerca.

La sete di infinito e di verità ha preso anche le forme sublimi del mito e del racconto, esprimendosi in figure immortali come Ulisse o Prometeo, simboli di ogni uomo assetato di eternità e pellegrino dell'assoluto. L'avventura umana nel mondo e persino la mirabile sinfonia del cosmo possono essere descritte nell'immagine di un incessante cammino, di una tensione perenne, di un pellegrinaggio sacro dell'uomo e del cosmo in ascesa verso la perfezione del bello e del santo, del giusto e del vero. La luce della sapienza dell'Oriente e la raffinata scienza e tecnologia dell'Occidente si integrano reciprocamente e si compenetrano, senza mai pretendere di realizzare adeguatamente l'aspirazione suprema del cuore dell'uomo. □

Il testo completo in www.nostre-radici.it/lavorare_insieme.htm



FORUM MONDIALE DELL'EDUCAZIONE

Educazione e trasformazione

Il 2° Forum Mondiale dell'Educazione (FME) vede ventimila insegnanti ed educatori riuniti da tutto il mondo a Porto Alegre (Brasile) dal 19 al 22 di gennaio 2003, alla vigilia del 3° Forum Sociale Mondiale

di **ALESSIO SURIAN** (nostro inviato al FME)

Dalla protesta all'azione

Il FME ha aperto i suoi quattro giorni di lavori il 19 gennaio 2003 riunendo ventimila persone giunte soprattutto da Brasile e America Latina, ma anche in rappresentanza di sessanta paesi di tutto il mondo. Si è cominciato con danze e musica dal-

le scuole del comune (testi di **Rubem Alves** su musiche di **Renato Borghetti** a interpretazioni di Villa Lobos) e soprattutto con un sentito omaggio a **Pierre Bourdieu**, ricordato con un bel video del laboratorio di comunicazione visiva dell'Università di Rio de Janeiro, e quindi con un sentito discorso ad opera di **Bernard Charlot**: "La forza del suo pensiero sta nel trattare bene allo stesso tempo i condizionamenti

sociali e il sentimento che abbiamo di essere soggetti liberi, originali, insostituibili. Ma qui sta anche, dal mio punto di vista, il limite del suo pensiero, dal momento che lascia irrisolta la seguente questione: gli 'habitus' si costruiscono"? Per habitus Bourdieu intende il fatto che le nostre rappresentazioni siano strutturate dalle disposizioni psichiche socialmente costruite. La questione è importante perché dalla risposta

che le si da dipende anche la risposta alla questione: possiamo liberarci dalla dominazione simbolica che portiamo iscritta dunque nel nostro intimo? E come? E su questa direzione di ricerche educative che va proseguito e criticato il suo lavoro. Non chiedo un minuto di silenzio, ma proprio nel rispetto di un pensatore libero vi chiedo di scambiarsi idee e proposte”.

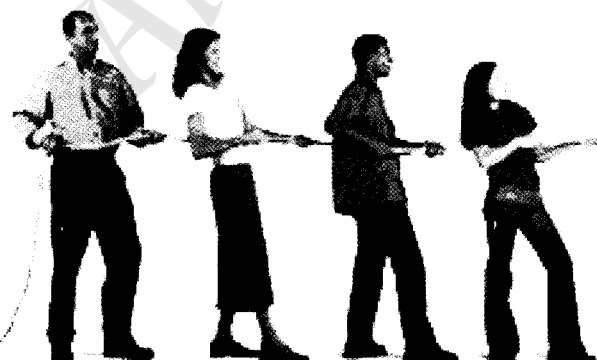
Le proposte non sono mancate nel programma del FME centrato su **Educazione e Trasformazione**, attraverso tre momenti tematici dedicati alle città educative, alla costruzione sociale delle conoscenze e ad un progetto politico in grado di integrare ed accompagnare un progetto educativo capace di cambiamento. Il primo Forum (Porto Alegre, ottobre 2001) aveva messo al centro analisi e denunce, questo secondo passa alle proposte. Per poterle formulare serve però un quadro di riferimento adeguato, condiviso e in grado di mobilitare ampie forze sociali a favore di un progetto educativo pubblico di qualità. Ci prova in particolare il Consiglio Latinoamericano di Scienze Sociali (CLACSO) che organizza uno degli eventi finalizzati alle proposte, un Colloquio sulle riforme educative a livello internazionale. Fra i nume-

rosi relatori, un posto di rilievo è assegnato a **Katarina Tomasevski**, croata, relatrice speciale alle Nazioni Unite sul diritto all'educazione. “Il diritto all'educazione è simultaneamente un'indicazione del progresso e dei passi indietro che si fa compiere ai diritti economici, sociali e culturali nel nuovo millennio, afferma Tomasevski. È un segnale di progresso che le Nazioni Unite abbiano voluto indicare questa questione come prioritaria attraverso la designazione di un Relatore Speciale nel 1998. Oggi si fa ampio riferimento da parte dell'ONU, di singoli donatori e ONG ad uno sviluppo fondato sui diritti umani.

Diritto all'educazione, dovere dei governi

Ma da questi discorsi non si è ancora giunti ad un 'diritto all'educazione'. C'è una percezione erronea e generalizzata che l'educazione equivalga al diritto all'educazione. (...) I diritti umani sono impegni governativi perché non si materializzano da soli semplicemente dall'interazione delle forze del mercato, né dalla carità. (...) In molti paesi in via di sviluppo i minori costituiscono la maggioranza della popolazione. È chiaro che gli alunni delle scuole elementari non possono co-

stituirsi in partito politico, farsi eleggere in parlamento o garantire bilanci adeguati per l'educazione. (...) Ci sono paesi in cui i genitori versano poche tasse semplicemente perché guadagnano troppo poco. Anche il loro voto può non avere effetto sul modo in cui viene ripartito il bilancio quando c'è poco da distribuire, una volta sottratti i servizi sul debito estero e le spese cui si dà la priorità, per esempio quelle militari. Oggi sono quindi gli insegnanti che si trovano a dover lottare per i propri diritti e per il pagamento dei propri salari, per essere in condizioni di insegnare. (...) C'è un crescente consenso globale sulla necessità che tutti i bambini possano portare a termine la scuola elementare, mentre si ignora il diritto all'educazione secondaria e universitaria, che corrono il rischio di essere trasformate totalmente in un servizio che si compra e vende a tariffa. Ma i nostri dati indicano che è proprio l'educazione secondaria, e non la primaria, la chiave per ridurre la povertà. La Commissione Economica ONU per l'America Latina e i Caraibi segnala che i giovani che portano a termine l'istruzione secondaria hanno una probabilità dell'80% di sfuggire alla povertà, mentre nel 96% delle fami-





Manuel Castells
Cristovam Buarque
Riccardo Petrella

glie povere i genitori non hanno completato nove anni di scuola. L'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha riaffermato recentemente il nucleo degli impegni dei governi in relazione alla scuola primaria (gratuita, obbligatoria e di qualità), ma li ha limitati ad un periodo di cinque anni. Ipotizzando che in media i bambini comincino la scuola a sei anni, essi completerebbero gli studi a undici anni, quando sono troppo giovani per lavorare e, a rigore, legalmente impossibilitati al lavoro. L'educazione funziona come un moltiplicatore. Negare il diritto all'educazione porta all'esclusione dal mercato del lavoro e all'adesione al settore informale (al lavoro nero). (...) L'aggettivo *umano* rimanda al dovere di difendere i diritti di tutti perché chi attenta al diritto all'educazione non rimanga senza risposte e senza oppositori".

Educazione per tutti

È evidente come il FME stia passando da evento costruito soprattutto nel rapporto fra associazioni educative e autorità locali a un momento di confronto anche per le grandi agenzie internazionali, quelle che "danno i numeri"... Sono ancora 115 milioni i bambini che rimangono esclusi dalle scuole elementari nel mondo e 862 milioni (in 70 paesi) gli adulti (sopra i 15 anni) analfabeti: sono questi i dati snocciolati da **Abhimanyu Singh**, Coordinatore esecutivo per l'Unesco dell'Unità che segue gli impegni presi a Dakar nel 2000 e rinnovati a Monterey nel 2002 da 189 governi per assicurare "educazione per tutti" (o EFA dall'acronimo dello slogan in inglese, Education for All). Di fronte a queste cifre ancora così poco confortanti le priorità rimangono la lotta all'analfabetismo degli adulti, le pari opportunità e, in contrasto con quanto sostenuto per esempio dalla relatrice speciale ONU, l'educazione primaria. Per il momento gli sforzi internazionali sembrano aver

imboccato la strada dei contributi limitati a fronte di impegni più o meno standard da parte dei paesi che entrano nella logica "al ribasso" che si è venuta affermando: istruzione secondaria e università affidate al mercato, istruzione primaria per tutti con investimenti sempre più contenuti in materia di formazione di insegnanti e piuttosto orientati ai "materiali" dell'educazione (libri ed edifici). Sono così stati messi insieme i primi 400 milioni di dollari e promessi a 7 dei 18 paesi che hanno già approvato a livello nazionale piani di riforma educativa secondo le linee guida che da Dakar vorrebbero arrivare a sensibili miglioramenti nell'educazione per tutti entro il 2015. Come sottolinea **Riccardo Petrella**, è imbarazzante e indicativo allo stesso tempo che in materia di educazione, come più in generale nella nuova retorica su povertà e sviluppo non si parli più di sradicare del tutto esclusione sociale e miseria, ma solo di ridurle e limitare i danni, abbassare il conflitto sociale. Se ci si ferma ai discorsi dominanti sullo sviluppo dei paesi impoveriti sembra che l'educazione sia *conditio sine qua non*, quanto a scommettere sulla qualità dell'educazione e sul suo potenziale di cambiamento è tutto un altro discorso. Ci crede invece il portoghese **Licínio Lima** che cita quello che con Bourdieu è un po' il nume tutelare del FME, **Paulo Freire**: "Se l'educazione non può far tutto, è pur vero che può realizzare alcune cose fondamentali", a patto però di lottare perché rimanga un diritto e non sia ridotta a servizio e merce: "...ciò è possibile solo attraverso una azione sistematica da parte delle organizzazioni educative pubbliche, disseminate democraticamente attraverso una rete pubblica e governate in modo partecipativo (coinvolgendo comunità locali e attori dell'educazione) e orientate secondo progetti politico-pedagogici egualitari, in-

clusivi e necessariamente integrati con altre politiche sociali di carattere redistributivo: il fine dev'essere quello di un'elevata qualità socioeducativa per tutti, non di una semplice presenza a scuola".

Pedagogia del conflitto

Protagonista nel progetto di educazione trasformatrice del Forum è quindi una visione che già anni fa il sociologo portoghese (che in Brasile è di casa) **Boaventura de Sousa Santos** ha definito *Pedagogia del conflitto*: una pedagogia e pratica educativa che sappia affrontare un fatto semplice e drammatico "mai è stata così grande la discrepanza fra la possibilità tecnica di una società migliore, più giusta e solidale e la sua impossibilità politica. Questo tempo paradossale ci dà la sensazione di essere vertiginosamente fermi. Viviamo nel tempo del conflitto e della ripetizione". Per Sousa Santos sono soprattutto tre le sfide cui si trova di fronte l'educazione in merito ai conflitti di conoscenze: sulla fondazione scientifica e l'applicazione tecnica dei sistemi educativi del modello occidentale; sulla tensione tra *conoscenze come regolazione* e *conoscenze come emancipazione*; e infine sul conflitto di tipo culturale, scaturito dall'applicazione generalizzata ai sistemi educativi della "carta di Mercatore", dell'eurocentrismo. I segnali di speranza vengono dai quattro punti qualificanti del programma che sogna **Cristovam Buarque**, ministro dell'educazione del governo Lula: lotta all'analfabetismo, scuola pubblica di qualità, sistema di valutazione, nuova università. L'analfabetismo in Brasile coinvolge venti milioni di persone. Per Buarque "lo Stato Federale deve assumersi fino in fondo la responsabilità della lotta all'analfabetismo e deve saper coinvolgere in questa lotta i suoi esperti migliori, un milione e mezzo di professori di scuola e tre e mezzo di insegnanti

universitari: a tutti loro offriamo di partecipare, con i diversi metodi oggi a disposizione, ai programmi di alfabetizzazione. A queste persone dovrà essere messo a disposizione almeno un miliardo e mezzo di reais all'anno (*circa mezzo miliardo di euro, ndr*). I programmi del nuovo ministro prevedono su scuola pubblica e valutazione un coinvolgimento dei Comuni e degli Stati brasiliani che hanno in materia di istruzione pubblica le principali responsabilità. "Vogliamo capire insieme con gli assessori dei singoli Stati e dei Municipi quale possa essere il nostro cammino verso una scuola ideale: fin dall'inizio di febbraio organizzeremo incontri comuni per definirne le linee guida. A questo sforzo deve accompagnarsi una riforma del sistema di valutazione, istituendo un sistema sul modello di quello sanitario".

Infine, il progetto su cui sembra avere già molte idee e contatti avviati e su cui si potrebbe giocare buona parte della valutazione del suo mandato: l'università: "Di concerto con l'UNESCO, vogliamo organizzare a ottobre un grande seminario per progettare da capo il sistema universitario: l'ultima riforma la fecero i militari, è ora di guardare ai prossimi trent'anni con occhi nuovi".

Città come motore di educazione trasformatrice

Rispettando il ruolo di membro particolarmente attivo nella Rete delle Città Educative di Porto Alegre (con sotto-reti sui temi della dispersione scolastica, del raccordo scuola-mondo del lavoro, dell'educazione ai valori, ecc.) la conferenza plenaria di apertura al Forum Mondiale dell'Educazione (20 gennaio) ha affrontato il tema della città come motore di un'educazione trasformatrice. Ha introdotto e moderato i lavori **Pablo Gentili** (Laboratorio di Politiche Pubbliche della Università di Rio de Janeiro) che ha

sottolineato l'ambivalenza dell'attuale congiuntura politica: l'educazione soffre a causa delle politiche di privatizzazione e mancanza di risorse e investimenti, ma anche ha segnali di speranza da parte di governi, soprattutto locali. Proprio ad un'esperienza locale, quella di Barcellona, è stata dedicata la comunicazione di apertura, a cura di **Mari-na Subirats** (Università di Barcellona e Rete Città Educative). Sulla scia delle riflessioni di **Manuel Castells** sui rapporti locale-globale, Subirats ha sottolineato come l'istruzione sia centrata sia su un modello di sapere scientifico, sia sulla proposta di sapere etico. Il primo oggi ha soprattutto caratteristiche globali, mentre il sapere etico non



Il diritto all'educazione è simultaneamente un'indicazione del progresso e dei passi indietro che si fa compiere ai diritti economici, sociali e culturali nel nuovo millennio, afferma Tomasevski.

La scuola stessa non può essere solo attribuita, sostiene Stoer; dev'essere anche reclamata, deve tener conto delle strategie di chi la frequenta.

sembra rispondere più alla stessa logica esterna (anzi, percepita dalle comunità come minacciosa), mentre sembra ritrovare un impulso davvero etico nelle identità locali. La sfida per i comuni è poter far fronte alle nuove responsabilità attribuite da queste istanze, ma soprattutto dalle politiche di decentralizzazione mentre è evidente come manchino risorse adeguate. È una sfida che riguarda anche l'organizzazione dei saperi, ha affermato **Ramon Moncada** (di Corporacion Region, Medellin, Colombia) aprendo la propria comunicazione con "*Janela pra o mundo*" (Finestra sul mondo), la canzone di Milton Nascimento che ricorda come sia necessario spingersi lontano per scoprire ciò che già avevamo nelle nostre mani. Aldilà di saperi disciplinari, afferma Moncada, è impor-

tante oggi imparare a pensare la città per apprendere a con-viverci, mediare fra utopie individuali e collettive, fra pubblico e privato.

Partecipazione plurale

Il tema della partecipazione plurale è stato al centro dell'ultimo e più denso intervento, a cura di **Steve Stoer** (Portogallo, rivista *Educação e sociedade cultura* e Università di Porto). Stoer ha messo in evidenza come sia in atto nel mondo occidentale, ma anche in molti altri Stati, una trasformazione da *cittadinanza attribuita* (quella che viene dalla Stato, il cedere libertà naturali per ottenere libertà civili, esplicitato da Rousseau) alla *cittadinanza*

reclamata. Questa riconfigurazione mette al centro le rivendicazioni di cittadinanza attiva, della dimensione sociale, che sono anche base per una più compiuta rivendicazione delle differenze, la dimensione culturale della cittadinanza: la sfida è quella di trovare risposte adeguate a quelle minoranze che oggi esprimono il loro disagio ("non tollero la generosità di cui sono oggetto, in quanto rivendico la mia soggettività") a partire dalla consapevolezza che il riconoscimento delle diversità dipende da effettive politiche redistributive. "La scuola stessa non può essere solo attribuita, sostiene Stoer; dev'essere anche reclamata, deve tener conto delle strategie di chi la frequenta: non si può seminare responsabilità senza politiche di inclusione, di riconoscimento delle diversità". □



Affrontare le incertezze



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

Legg. Mann

È stata proprio la scienza che, dopo averci per secoli illuso con la conquista di un sapere certo, ha poi definitivamente gettato la maschera: l'incertezza accompagnerà per sempre il nostro cammino. Non ci aiutano più né l'antica concezione del tempo ciclico (l'eterno ritorno dell'identità) né il moderno mito del progresso. Credere nelle "leggi della storia", oppure nelle "leggi del mercato" è soltanto una malattia tipica della nostra mente. L'educazione deve riconoscere le incertezze legate alla conoscenza e ogni educatore è chiamato a collocarsi agli avamposti dell'incertezza, per un'ecologia dell'azione *in futuro incerto* tra scommesse e strategie.

I temi dossier dell'annata 2002-2003

Giugno-luglio
I SAPERI NECESSARI PER EDUCARE
DIVERSAMENTE

Agosto-Settembre 2002
LA CECITÀ DELLA CONOSCENZA

Ottobre 2002
I PRINCIPI DI UNA CONOSCENZA
PERTINENTE

Novembre 2002
LA CONDIZIONE UMANA

Dicembre 2002
ATTI DEL CONVEGNO

Gennaio 2003
L'IDENTITÀ TERRESTRE

Febbraio 2003
AFFRONTARE LE INCERTEZZE

Marzo 2003
LA COMPrensIONE

Aprile 2003
L'ETICA DEL GENERE UMANO

Maggio 2003
CONNETTERE LE CONOSCENZE



ANTONIO NANNI

Le incertezze della conoscenza

Dobbiamo imparare ad affrontare le incertezze della conoscenza. L'educazione deve riconoscere le illusioni e gli errori che sono strutturalmente legati alla conoscenza. Non è questione di sincerità perché - dice Morin - la sincerità non è garante di certezza.

A che cosa è dovuta, allora, l'incertezza? Essenzialmente al fattore tempo, cioè alla imprevedibilità del futuro e dunque alla "sorpresa" che esso ci riserva. Nessun determinismo governa la storia. L'incertezza della nostra conoscenza è ripagata con la nostra libertà. Non esiste il destino, non c'è spazio per il fatalismo. In educazione dobbiamo evitare di utilizzare espressioni pericolose come "le leggi della storia" (quali?), "le leggi del mercato" (quali?), perché nei fatti queste leggi non esistono come delle "certezze".

Oggi che viviamo nell'epoca post-moderna diventa fin troppo facile mostrare che l'annuncio del progresso si è rivelato un mito; che l'avvento di una società senza classi si è poi dimostrata una dittatura del proletariato; che dopo



R. MAGNITTE

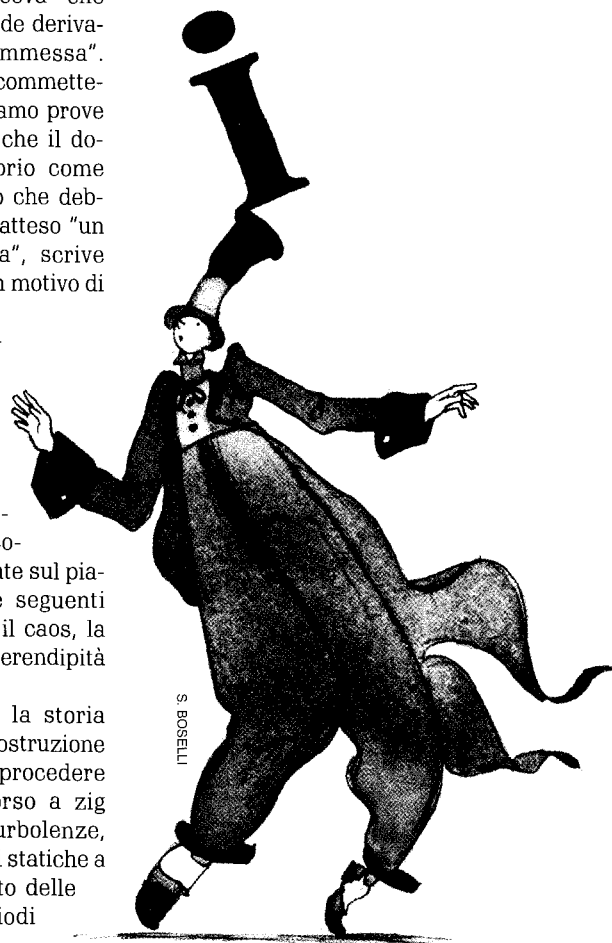
Tutta la moderna concezione del mondo si fonda sull'illusione che le cosiddette leggi naturali siano spiegazioni dei fenomeni naturali. (L. Wittgenstein)

L'11 settembre 2001 qualsiasi previsione (anche se non ve n'era bisogno) ha perduto ogni carattere di certezza mentre si è venuta facendo strada la cultura del rischio. Il sociologo tedesco Ulrich Beck parla della "società globale del rischio", dove occorre una politica del rischio. Anche Morin si muove in questa prospettiva quando utilizza espressioni come "ecologia dell'azione" ed "ecologia della politica". Infatti scrive Morin che "non è mai certo che un'azione operi nel senso dell'intenzione da cui è nata. Non abbiamo certezze! Anche Pascal riconosceva che perfino la sua fede derivava da una "scommessa". Possiamo solo scommettere, ma non abbiamo prove per dimostrare che il domani sarà proprio come oggi prevediamo che debba essere. All'inatteso "un dio apre la vita", scrive Morin citando un motivo di Euripide.

Alla luce di questo quinto sapere proposto da Morin, affrontare le incertezze, a noi sembra che possano essere scoperte e valorizzate sul piano cognitivo, le seguenti tre dimensioni: il caos, la catastrofe e la serendipità (o casualità).

In conclusione, la storia non è mai una costruzione lineare, ma un procedere come un percorso a zig zag, conosce turbolenze, biforcazioni, fasi statiche a cui fanno seguito delle impennate, periodi

di *lenza* a cui si succedono altri periodi di *virulenza*. Inoltre, non vi sono soltanto innovazioni e creazioni, ma vere e proprie distruzioni, catastrofi, cataclismi storici. Infine, dobbiamo tener presente che ciò che chiamiamo evoluzione è spesso il risultato di una "devianza riuscita", quella casualità che oggi viene comunemente chiamata "serendipità" per indicare come tante scoperte scientifiche siano state fatte mentre si perseguiva una linea di ricerca differenziata. □



S. BOSELLI



Afferma Peter Bishop: «Coi corsi di storia, in ogni scuola, in ogni università americana ed europea, offriamo lo studio del passato. Dovremmo fare altrettanto con lo studio del futuro. Quali siano gli esiti possibili, quelli probabili, cosa si preferisca, come gestire il cambiamento, sono tutte domande con le quali bisognerebbe confrontarsi direttamente nel nostro sistema educativo, piuttosto che incrociare le dita nella speranza che tutto si risolverà benone».

Pensiamo che il contributo di Giorgio Nebbia sia di grande importanza proprio in questo senso: non possiamo permetterci di incrociare le dita e sperare per il meglio, ma impegnarci per i futuri che desideriamo. Altrove, Nebbia aveva avuto modo di scrivere: «la crescente consapevolezza della natura dei problemi che ci aspettano è un forte positivo stimolo (...): i vincoli e le prospettive della scarsità non impoveriscono la vita quotidiana, ma anzi la arricchiscono di opportunità».

(La Redazione)



GIORGIO NEBBIA

Affrontare le incertezze

Alla natura si comanda solo obbedendole
(Naturae enim non imperatur, nisi parendo. F. Bacon)

I paesi ricchi e i paesi poveri sono entrambi affetti da malattie fisiologiche ed economiche che, passando da una parte all'altra, rendono malato il grande, unico corpo della comunità umana.

Le malattie fisiologiche dei ricchi provengono da insoddisfazione, inquinamento, necessità di rapinare le risorse naturali altrui (specialmente dei paesi poveri) e di stare sem-

pre in una situazione di pre-guerra per evitare che i poveri si ribellino. Le malattie fisiologiche dei poveri derivano dalla scarsità di cibo, acqua, energia, da abitazioni malsane, analfabetismo, sovrappopolazione. Da qui un senso di ribellione e la ricerca di una cura nella conquista, anche violenta, dell'indipendenza e della giustizia. Gli ultimi cinquant'anni sono stati solo apparente-

mente anni di pace: centinaia di conflitti sono esplosi nei paesi poveri, spesso alimentati da quelli ricchi, interessati a continuarne lo sfruttamento e a vendere loro armi.

Si calcola che le morti per conflitti ammontino, nell'ultimo mezzo secolo, a molte decine di milioni di persone, più o meno quante quelle della seconda guerra mondiale. La situa-

zione peggiorerà sempre fino a quando le classi dominanti dei paesi ricchi non si accorgeranno che la cura delle malattie dei poveri è essenziale per guarire le proprie malattie.

Ma i paesi ricchi possono guarire soltanto con una cura dolorosa e traumatica che richiederà la revisione radicale dei modi di produzione e di consumo, degli stili di vita, del comportamento nei confronti delle risorse naturali e ambientali. Il cambiamento deve per forza passare attraverso nuovi criteri di giustizia nell'uso delle risorse naturali e tali criteri





debbono sottostare a un principio irrinunciabile di giustizia planetaria.

L'ecologia ha dato un contributo straordinario alla comprensione del principio di solidarietà planetaria. Dopo la seconda guerra mondiale si diffuse il movimento di contestazione contro le esplosioni delle bombe nucleari nell'atmosfera. Esso nacque da nuove conoscenze scientifiche e dalla constatazione che gli agenti inquinanti e gli atomi radioattivi (che si formavano durante le esplosioni sperimentali nucleari) si diffondevano e circolavano nei due emisferi, senza alcun riguardo per i fittizi e arbitrari confini degli stati.

Negli anni successivi si diffuse la contestazione ecologica contro i pesticidi non degradabili. Essa dimostrò che alcuni paesi riuscivano a liberarsi dei parassiti delle loro colture, mettendo in circolazione sostanze tossiche che compromettevano la sopravvivenza di molte specie viventi dalle quali dipende la sopravvivenza della stessa specie umana.

Il pianeta terra, nostra unica casa

Nel 1966 è stato introdotto il concetto di considerare la terra come una navicella spaziale: "Spaceship Earth". Ci si è resi conto che questo nostro pianeta è l'unica casa che abbiamo: una casa comune a tutti. Le nostre risorse possono essere tratte tutte e soltanto da questa navicella spaziale e tutte le

scorie e i sottoprodotti e i rifiuti restano dentro il pianeta terra. Non ci si può illudere di prendere risorse da altri corpi celesti o di smaltire i nostri rifiuti negli spazi interplanetari. Dagli anni Sessanta del Novecento, a poco a poco, è cresciuta la consapevolezza che qualcosa andava cambiato, anche se tale voce non è stata ascoltata o accolta dalla cultura e dalla presunta "saggezza" delle classi dominanti. Da allora è passato quasi mezzo secolo, ma ben poco è cambiato nell'economia e nella tecnica adottate nei paesi industrializzati. Eppure in questo periodo ci sono stati continui segni premonitori, si sono sentiti tuoni che annunciavano la tempesta e invitavano al cambiamento.

Fin dagli anni Settanta sono stati riconosciuti i rapporti diretti fra giustizia, risorse naturali, sviluppo e pace: la necessità di un "nuovo ordine economico internazionale". Tali rapporti dovevano essere regolati non dalla logica, dall'egoismo e dalla "saggezza" dei singoli governi, ma considerando l'intera terra come una unica casa. Gli ultimi tre decenni del XX secolo sono stati contrassegnati da tensioni e guerre locali, direttamente o indirettamente legate alla conquista di materie prime energetiche, minerarie, alimentari. Molti paesi ex-poveri, vendendo le proprie materie prime e la mano d'opera, quasi schiava, stanno guarendo

lentamente da alcune malattie, ma allo stesso tempo vengono presto contagiati dalle patologie dei ricchi. Diventano cioè nuovi strumenti di oppressione per altri popoli o per le proprie minoranze inter-

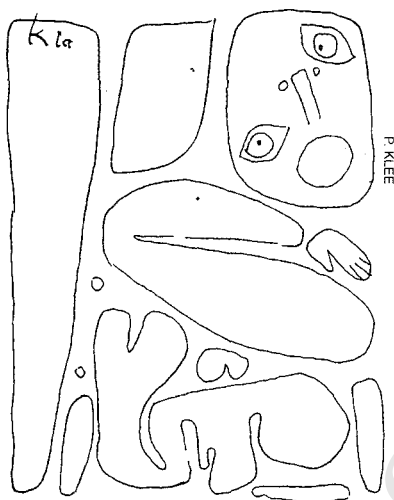
ne, assumendo ambizioni di piccole potenze dotate di armi nucleari, con i paesi industriali che cercano di esportare verso di loro armi, in primo luogo, e poi tecnologie e impianti in cerca di facili profitti.



Le nostre risorse possono essere tratte tutte e soltanto da questa navicella spaziale; e tutte le scorie e i sottoprodotti e i rifiuti restano dentro il pianeta terra. Non ci si può illudere di prendere risorse da altri corpi celesti o di smaltire i nostri rifiuti negli spazi interplanetari.



Il mondo dei paesi poveri-poveri (che non hanno niente da vendere e che non possono comprare tecniche e strumenti neanche per valorizzare le loro risorse interne), è afflitto da altissimi tassi di aumento della popolazione ed è destinato ad andare



che avere di più significa lasciare di meno agli altri popoli. Le due grandi leggi fisiche, quella della conservazione della massa e dell'energia e quella dell'entropia, indicano che più si sfrutta la natura, illudendosi di diventare più ricchi, più, invece, si distrugge ricchezza e si diventa poveri. Estruendo più risorse dal pianeta, restano meno riserve per il futuro e tutto l'insieme risulta degradato da scorie. Da una parte è "doveroso" avere di più, crescere di un tanto per cento all'anno: se l'obiettivo della "crescita" non viene raggiunto, è osceno/peccaminoso. Dall'altra parte le leggi della natura indicano che una crescita dei consumi e del reddito pro-capite è una perdita netta per l'insieme del pianeta, perdita proporzionale alla percentuale della crescita monetaria, aumentata dalla perdita dovuta alla dissipazione e alla degradazione dell'energia e dei materiali, all'inquinamento e alla perdita di risorse vegetali, minerarie, animali, alla perdita di naturalità degli stessi esseri umani.

Lo diceva premonitore un libro, apparso nel 1972, sui "limiti alla crescita": c'è una incompatibilità fisica fra la quantità delle risorse naturali disponibili sulla terra e l'aumento della popolazione; fra la continuazione degli attuali stili di vita seguiti dai ricchi e l'aspirazione dei poveri a raggiungere gli stessi livelli di consumi e di sprechi.

Oggi (inizi 2003) la popolazione della terra è di circa 6.200 milioni di persone e aumenta in ragione di 70 o 60 milioni all'anno e tale aumento continuerà ancora per parecchi decenni. La popolazione cresce so-



prattutto nei paesi poveri. Nei paesi ricchi si verifica un rapido invecchiamento della popolazione coi governi incapaci di dare agli anziani abitazioni adeguate, servizi, possibilità di trovare una ragione di vita dignitosa. Nei paesi poveri l'aumento della popolazione comporta gravissimi problemi di crescenti richieste di servizi, abitazioni, alimenti, acqua, posti di lavoro: da qui una pressione verso i paesi ricchi, una tendenza ad emigrare verso nazioni che li respingono o dove la loro presenza da una parte è necessaria per i lavori più umili, dall'altra crea nuove tensioni sociali.

Alle richieste dei paesi sottosviluppati, i paesi ricchi rispondono trasferendo ed esportando il loro modo di vivere, consumare, inquinare. Così anche nei paesi poveri si fanno più stridenti le diversità fra ceti ricchi e ceti poveri; esplodono le megalopoli con tensioni, violenze, terrorismo, evasione nella droga.

Uscita di sicurezza

Una cura delle malattie dei ricchi e dei poveri può essere cercata nella giustizia nell'uso dei beni naturali, considerati patrimonio comune. Ma questa giustizia si può realizzare soltanto con una profonda rivoluzione. Essere ricchi in un mondo di risorse scarse? Apparentemente cresce la quantità di merci disponibili e possedute, ma in realtà diminuisce la qualità dell'esistenza, la

Alle richieste dei paesi sottosviluppati, i paesi ricchi rispondono trasferendo ed esportando il loro modo di vivere, consumare, inquinare. Così anche nei paesi poveri si fanno più stridenti le diversità fra ceti ricchi e ceti poveri; esplodono le megalopoli con tensioni, violenze, terrorismo, evasione nella droga.

alla deriva, con 1000 milioni di abitanti esposti alla fame e alle malattie, dipendenti da aiuti mai disinteressati, travagliati da tensioni sociali e politiche interne. A tutto ciò si sono aggiunti i problemi derivanti dal crollo del "comunismo". Esso ha portato centinaia di milioni di persone a vivere secondo le regole del libero mercato, del capitalismo, del "di più", della conquista dei consumi attraverso una competizione sempre più violenta e corruttrice.

L'illusione della ricchezza in crescita

Eppure comincia a farsi strada la consapevolezza

* Donatella H. Meadows, *I limiti dello sviluppo*, Mondadori, Milano 1972. Segnaliamo due "rivisitazioni": Futuribili (rivista) n.3, Franco Angeli 1997; Futures (rivista americana del gennaio 2002.



capacità di condurre una vita umana. Inoltre essere "più" ricchi significa quasi sempre impoverire altri lasciando loro meno risorse: vera forma di furto, anche se non è contemplata in nessuno dei codici delle società "sagge". È un furto portare via ai paesi sottosviluppati i mezzi con cui essi potrebbero fare qualche passo verso lo sviluppo. La nostra ricchezza li condanna così al perpetuarsi della povertà e li spinge a ristabilire con la violenza una qualche forma di giustizia. È un delitto sporcare con rifiuti/scorie dei nostri consumi /sprechi un patrimonio comune di acque, aria, mare, per il cui degrado i poveri sono condannati a soffrire di più.

Proprio nel momento in cui viene cancellato qualsiasi segno delle vecchie categorie della solidarietà, del comunismo, dell'internazionalismo, nel nome del profitto e del libero mercato, appare sempre più chiaro che la cura delle malattie dei ricchi e dei poveri può venire soltanto dalla constatazione del fallimento dell'economia borghese. Bisogna rifondare e inventare una *nuova economia politica* basata su nuovi indicatori, una economia morale che butti a mare i vecchi indicatori della crescita misurata in unità monetarie, la credenza che la virtù consiste nel far crescere il prodotto interno lordo.

Si tratta di affrontare problemi per i quali siamo impreparati: interrogarsi sui

bisogni, sulle merci necessarie per soddisfare tali bisogni, sulle risorse e sugli inquinamenti associati a tali merci; inventare indicatori di "benessere" tali che l'obiettivo non sia più rendere massima la quantità dei soldi che entrano in circolazione, ma rendere minimi l'impoverimento della terra e le sofferenze altrui. Il discorso sulla giustizia planetaria diventa sempre più urgente: ormai non solo stiamo impoverendo i paesi poveri, portando via le loro risorse naturali a basso prezzo, ma stiamo esportando in essi nocività ambientali (rifiuti inquinanti o sostanze tossiche). È un commercio osceno: paesi sottosviluppati, per soldi, si offrono di ricevere i rifiuti radioattivi che non si riesce a sistemare nell'Asia o nel Texas o in Basilicata. E nessuno si scandalizza! Per non parlare dell'oscenità della produzione di armi e della loro esportazione verso i paesi sottosviluppati per alimentare nuove guerriglie fra poveri, sempre nel nome del profitto. Con l'aggiunta di nuove esportazioni clandestine di materiali nucleari.

Occorrono nuove leggi: il prossimo non dobbiamo derubarlo, né ucciderlo, né... fargli violenza con i gas di scappamento dell'automobile. C'è poi il prossimo lontano, ma a cui ciascuno è legato da rapporti di uso e sfruttamento di risorse naturali e di inquinamento. C'è, infine, un prossimo lontano nel tem-

po. Quello che nel futuro avrà a che fare con i residui delle centrali e delle bombe nucleari (che restano radioattivi per millenni); che erediterà queste scorie a causa della nostra miopia; che soffrirà per l'erosione del suolo provocata dalla speculazione edilizia e agricola della nostra generazione; che si vedrà allagata dalle conseguenze dei mutamenti climatici provocati dai nostri consumi energetici inutili e folli.

natura. La diffusione della cultura e della consapevolezza della *insostenibilità* dell'attuale società può essere un'occasione per metterne in discussione le fondamenta stesse, violente ed egoistiche. E per cercare nuovi modelli di rapporti produttivi e di rapporti internazionali, governati dalla soggezione alle uniche leggi che non si possono violare, quelle della natura.

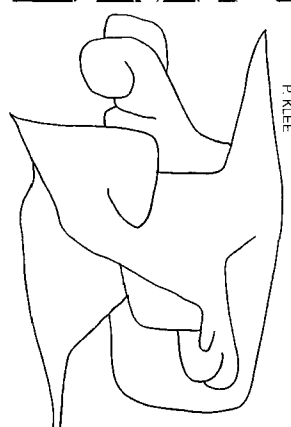
La realizzazione di una società meno insostenibile

Occorrono nuove leggi: il prossimo non dobbiamo derubarlo, né ucciderlo, né... fargli violenza con i gas di scappamento dell'automobile.

Se dominatore della natura, l'uomo è violento

La salvezza va cercata in un cambiamento della nostra posizione nei confronti della violenza che facciamo alla natura, cominciando con lo sradicare la convinzione che gli esseri umani sono destinati a dominare e sottomettere la

non sarà indolore: si avranno conflitti che potranno vedere contrapposte non solo le classi subalterne dei paesi ricchi e poveri alle rispettive classi dominanti, ma i paesi poveri ai paesi ricchi, gli inquinati agli inquinatori, con nuove contraddizioni. Le classi subalterne dei paesi ricchi e inquinatori potranno forse partecipare all'oppressione delle classi subalterne dei paesi poveri e inquinati, con l'emergere di nuovi volti della lotta di classe. Facciamoci profeti disarmati, militanti di battaglie per la pace, contro lo spreco, i consumi, gli inquinamenti, per una nuova giustizia nell'uso delle risorse naturali della terra, unica nostra casa nello spazio, ricordando che la pace è figlia della giustizia: "Opus justitiae pax".





IVALDO CASULA

Percorsi didattici sulla conoscenza

INTRODUZIONE

La vita: forza irrompente, imprevedibile

Osservando la piantina crescere nel mio giardino, mese dopo mese, anno dopo anno, noto i suoi cambiamenti, l'ingrandirsi delle sue misure e forme, ma difficilmente mi rendo conto dei suoi processi e dei suoi conflitti interni, non visibili al mio occhio: energie che irrompono nelle sue cellule; stadi di trasformazione e di stasi; processi di crescita e di morte. Ciò che è ancor più inafferrabile alle mie previsioni è il risultato del suo processo vitale: Che grandezza raggiungerà? Quanti frutti produrrà? Quanti anni vivrà? Potrò fare delle ipotesi, ma non avrò mai una risposta sicura alle mie previsioni.

Così è per la mia vita, e per la vita di ogni persona nel suo crescere individuale e nell'intreccio di umane coesistenze. La vita e la storia racchiudono in sé una **dimensione di imprevedibilità e di mistero** che sfugge alla nostra comprensione e al nostro controllo.

La paura dell'indefinito e dell'incertezza

L'assenza di prevedibilità ci rende tesi e costantemente in allarme. Ogni situazione incerta o nuova fa scattare in noi meccanismi di emergenza, tanto che anche a livello psicosomatico sperimentiamo un grande dispendio di energia. La resistenza al cambiamento e il rigetto di **persone, cose e avvenimenti che destabilizzano il proprio quadro di riferimento** sono un fenomeno abbastanza comprensibile. La sicurezza nasce dal fatto di sentirsi in controllo della situazione. Ma l'arroccarsi nella sicurezza di uno status quo, o di un quadro di riferimento fisso e rigido, blocca la crescita. È come voler fermare la forza irrompente della vita, incapsulandola e fossilizzandola; in altre parole, trince-



randosi nelle sicurezze e le certezze del proprio mondo - ben compreso e definito - uno cristallizza la vita stessa tentando di fermarne il flusso verso il futuro.

Smascheramento di ogni controllo onnipotente

Le chiusure fondamentaliste proliferano nel terreno delle incertezze e delle insicurezze. Queste sono normalmente causate dall'imprevedibilità del futuro e dalla minaccia di agenti destabilizzanti esterni al proprio gruppo sociale. Fanatismi culturali, religiosi, ma anche - non meno pericolosi - dogmatismi filosofici e scientifici, **hanno tutti la pretesa di controllare in modo esasperato il presente e il futuro.** Mentre i fanati-

smi culturali e religiosi si trincerano nella sicurezza del proprio *"vissuto, consueto e sicuro"* e nelle proprie *"verità-convinzioni chiare e distinte"*, i dogmatismi scientifici pretendono di controllare il mondo fisico, chimico, e lo stesso processo biogenetico, manipolandoli e volendo anticiparne i percorsi e gli esiti futuri. Ma la storia presente ci sta dimostrando che **la realtà non può essere catturata e messa in gabbia dalle categorie umane o dalle logiche fredde della matematica.** La natura si ribella a ogni nostra previsione, ci sorprende sempre con la sua meraviglia e con la sua forza devastatrice. La storia umana sfugge al nostro controllo, agli intrighi politici, e alle manipolazioni di conflitti e di alleanze tra i popoli. Il presente sistema di mercato globale, invece del benessere auspicato, ci sta conducendo verso traguardi esasperati e tragici per il pianeta terra e per l'umanità.

Quale saranno le conseguenze future delle scelte che il nostro mondo globale sta ora facendo?

Come navigare il mare dell'incertezza?

Bisogna imparare ad affrontare la vita nella sua complessità e misteriosità. Non siamo padroni onniscienti della realtà. Siamo solo dei navigatori nell'immenso oceano della vita. **Il nostro compito è quello di imparare a navigare negli oriz-**





zonti sconfinanti dell'esistenza, che superano ogni nostro tentativo di addomesticamento. Impariamo tante competenze operative e relazionali, e siamo incapaci di affrontare l'indefinito, di sentirci a nostro agio in territori senza orizzonti e senza contorni chiari. È questa la sfida immane che dobbiamo affrontare nella presente storia planetaria piena di complessità e di caos. Ma come fare ad acquisire una tale competenza? Penso che non sia qualcosa che altri ci possano insegnare, solo noi stessi possiamo apprendere i segreti e le strategie; perché in fondo è una strategia, un'abilità ad affrontare le situazioni non in nostro controllo. Ma, perché questo accada, dobbiamo possedere una convinzione di fondo: credere cioè che *la vita è un compito aperto*, in crescita, sempre in processo, mai raggiunto; e poi, di conseguenza, vivere un atteggiamento di apertura al nuovo, alla sorpresa, all'inatteso, all'ignoto e all'imprevedibile, liberi di ridimensionare e di ridefinire le certezze acquisite, man mano che procediamo nel cammino della vita. Questi *atteggiamenti di libertà e di sorpresa* potrebbero essere ben espressi con queste due parole: *"sapiente creatività"*. La creatività, che ci spinge verso il futuro viene sapientemente guidata da sicurezze già acquisite, adattate a situazioni nuove e in processo.

Obiettivo delle attività didattiche.

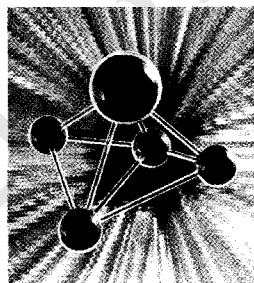
Arrivare a renderci conto che il futuro sfugge a ogni nostra previsione chiara e distinta; che dobbiamo imparare a prendere decisioni responsabili perché le conseguenze delle nostre scelte sfuggono al nostro controllo; e infine che bisogna imparare a restare aperti alla sorpresa e umili davanti all'imprevedibile.

Navigare nel mare della vita

Suggerimenti per cinque attività didattiche

1. Paura del Buio

Materiale necessario: Lucido di un'immagine che accentui l'idea di "buio, oppure fotocopie per ciascuno della stessa immagine (vedi riquadro).



Posizione nello spazio: tutti al loro posto se si usa il lucido; seduti in cerchio se si usano le fotocopie.

Procedura:

1° Momento - Si mostri il lucido o si distribuiscono le fotocopie.

2° Momento - Si invitino tutti a ricordare in silenzio un momento della loro vita, quando hanno sperimentato il terrore del "buio".

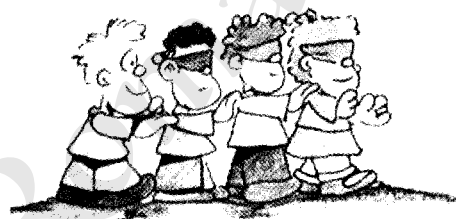
3° Momento - Ciascuno, spontaneamente e brevemente, racconta la sua esperienza di paura.

N.B. Se il gruppo è molto grosso, questo momento può essere ripreso a varie tappe.

4° Momento - Si stimoli ora a trovare le ragioni-cause per cui normalmente noi abbiamo paura del buio.

5° Momento - Si continua la riflessione sul fatto che anche in altre circostanze noi sperimentiamo paura perché "non siamo in controllo della situazione", "non possiamo prevedere gli ostacoli o i pericoli", "non sappiamo cosa succederà".

2. Benda agli occhi



Materiale necessario: Delle bende, come sciarpe o grossi fazzoletti, in numero sufficiente per tutti i partecipanti.

Posizione nello spazio: a) Tutti in piedi in cerchio, creando un ampio spazio libero al centro; b) Tutti seduti in cerchio durante il momento narrativo n°5.

Procedura:

1° Momento - Stando in piedi in cerchio, vengono tutti invitati a bendarsi gli occhi in modo da non poter vedere.

2° Momento - L'animatore/trice mette tre sedie come ostacoli al centro del cerchio, e chiede a ciascuno a turno di raggiungere un punto della stanza in modo che lo obblighi ad attraversare il centro del cerchio.

Tutti gli altri, sempre bendati, cercheranno di stare fermi, anche se vengono toccati dal compagno in movimento.

3° Momento - Dopo i vari incidenti di percorso, il partecipante che ha eseguito l'ordine, si toglie la benda e si posiziona di nuovo nel cerchio.

4° Momento - Si proceda come sopra, n°2-3, per ciascuno dei membri del gruppo.

5° Momento - Ciascuno seduto in cerchio, racconta a turno o in modo spontaneo ciò che ha provato, sia quando in movimento, che quando fermo: senso di avventura, di rischio; paura, insicurezza; mancanza di orientamento, di controllo.





3. Sbagliando... si impara

Materiale necessario: Penna e due fogli di lavoro dove vengono fotocopati in uno il brano "Sbagliando...", e nell'altro il brano "Si impara" (vedi riquadri).

Posizione nello spazio: Tutti al loro posto di lavoro.

Procedura:

1° Momento - Consegnare penna e fotocopia del brano "Sbagliando..."; quindi, invitare ad ascoltare il brano letto da uno dei partecipanti.

2° Momento - Viene chiesto a tutti di completare il racconto per iscritto, dando un tempo massimo di 15 minuti.

3° Momento - Si apra ora la riflessione sui seguenti punti, facendo uso di ciò che hanno scritto: Spesso le nostre decisioni danno risultati sbagliati. È possibile rimediare ai nostri sbagli?

4° Momento - Consegnare la seconda fotocopia col brano "Si impara", invitando ad ascoltare il testo letto da uno dei partecipanti.

5° Momento - Invitare a prendere visione delle parole e frasi sottolineate nei due brani: "una strana curiosità", "si spaventò", "decise di tornare indietro", "imperterriti", "che fare?"; "unico punto di riferimento", "sfinito di forze e di coraggio", "scoprii in me una lucidità mai prima sperimentata", "avevo paura", "a denti stretti", "con occhi di gatto".

6° Momento - Riflettere, quindi, come si possa sempre trovare una via di uscita davanti allo sbaglio, all'ignoto e al pericolo.

4. Futuro incontrollabile

Materiale necessario: lucido o fotocopia dei disastri di un terremoto o di un vulcano in eruzione.



Posizione nello spazio: Tutti al loro posto se si usa il lucido, mentre tutti seduti in cerchio se si fa uso delle fotocopie.

Procedura:

1° Momento - Mostrare il lucido o distribuire a ciascuno la fotocopia.

2° Momento - Invitare a guardare in silenzio, ricordando immagini viste alla televisione, e ascoltando i sentimenti provati davanti a simili disastri: shock, paura, rabbia, impotenza.

3° Momento - Stimolare una serena condivisione delle proprie reazioni.

4° Momento - Invitare a scoprire in se stessi quelle risorse, sicurezze e visioni di vita, fede religiosa che possono aiutarli ad affrontare l'incognita di possibili tragedie future.

5. Tra rischio e follia

Materiale necessario: lucido o fotocopia di uno che si tuffa in acqua, o di una nave in un mare burrascoso (vedi riquadro).

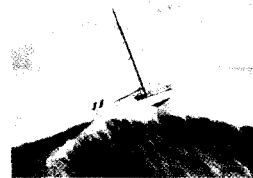
Posizione nello spazio: Tutti al loro posto se si mostra il lucido; tutti seduti in cerchio se invece si usano le fotocopie.

Procedura:

1° Momento - Si mostra il lucido o si consegna a ciascuno la fotocopia.

2° Momento - Dopo alcuni minuti di visione dell'immagine, stimolare la riflessione e la reazione di ciascuno a questa domanda: "Davanti a una situazione pericolosa, quando possiamo dire che uno è coraggioso, e quando invece che è folle-pazzo?"

3° Momento - Si continui a facilitare la riflessione sul nostro dovere di non indietreggiare davanti alle sfide della vita, e di affrontarle però con responsabilità per la propria ed altrui incolumità. □



Sbagliando... Ho vissuta un'esperienza indelebile all'età di sedici anni. Ero in campeggio in un paese del bellunese chiamato Lamon. Ricordo i dettagli di quel giorno come se fosse ieri. Partimmo prima che sorgesse il sole, in fila in mezzo a prati smaglianti di verde, su, su, fino a un ghiaione ai piedi di una cresta, il "Copolo". Raggiungemmo la cima, e poi giù per un sentiero ripido ma sicuro arrivammo ad una raduna verdeggianti, la nostra base per il giorno. Tra giochi, scorribande e il pranzo, il tempo trascorse veloce e presto si avvicinava l'ora del rientro. Ma durante tutta la mattinata mi martellava in testa **una strana curiosità**: possibile che non ci fosse una via più semplice per tornare a casa, senza dover nuovamente arrampicarci su quella cresta rocciosa? Ne parlai ad altri due ragazzi, e insieme ci mettemmo a correre. Uno dei ragazzi **si spaventò** e **decise di tornare indietro**. Noi due **imperterriti** continuammo la corsa a lungo, molto a lungo. Alla fine ci fermammo... davanti ad un precipizio di centinaia di metri. **Che fare?**

...Si impara! L'unica cosa era **tornare indietro** al punto del nostro distacco dal gruppo e rifare il sentiero percorso la mattina. Ancora di corsa raggiungemmo **l'unico punto di riferimento** che avevamo per trovare la via di ritorno. Intanto le ombre si allungavano e il cielo cominciava a farsi minaccioso con un rombo di tuoni. Fummo presto avvolti da una fitta nebbia; il freddo incominciava a penetrare nelle ossa. Il mio compagno si accasciò su un sasso, **sfinito di forze e di coraggio**. Ma non potevo lasciarlo lì. Avevamo appena un maglioncino per difenderci dal freddo. Dovevamo risalire il "Copolo" e poi scendere dall'altro lato. Fu allora che **scoprii in me una lucidità mai prima sperimentata**: sfilai la cinghia dai miei calzoni, l'avvolsi al polso dell'amico, e come un cagnolino al guinzaglio lo convinsi a scalare il sentiero ormai invisibile a causa della nebbia. **Avevo paura**: se il mio amico scivolasse, precipitando in un burrone? **A denti stretti**, con la determinazione della disperazione, e **con "occhi di gatto"** per individuare il sentiero, arrivammo in cima. Quindi scendemmo, prima con grande pazienza, poi a precipizio per il sentiero meno ripido. Intanto il sole tramontava rosso in un cielo di nuovo tersissimo.

(Cem Mondialità, novembre 2001, p.6)



Antologia incertezza

Il mondo indeterminato

Verso la fine degli anni Venti Werner Heisenberg lasciò di stucco il mondo scientifico col suo principio di indeterminazione della meccanica quantistica. Egli mostrò che si può guardare più da vicino e vedere di meno. Russell aveva mostrato che la logica delle nostre menti è incerta. Ora Heisenberg mostrava che gli atomi dei nostri cervelli sono incerti. Anche disponendo dell'informazione totale non si può dire alcunché col 100% di certezza.

Heisenberg mostrò che anche in fisica la verità degli enunciati è questione di misura e fece sì che il mondo prendesse atto della logica polivalente, vale a dire che gli enunciati sono in una certa misura veri o falsi o indeterminati. Egli non elaborò la matematica della logica *fuzzy*; l'aveva già fatto Jan Łukasiewicz in Polonia pressappoco un decennio prima. Heisenberg fece sì che la gente mettesse in discussione la logica bivalente che, come Aristotele, aveva ritenuto indiscutibile per secoli. Aristotele, gli scienziati e i matematici credevano che ogni enunciato "ben formato" fosse vero o falso. Potremmo non essere capaci di determinare la verità di enunciati concernenti l'interno dei soli o gli atomi o gli alieni delle parti remote dell'universo, ma ciò non toglie che essi siano conoscibili. Heisenberg invece dimostrò che nella meccanica quantistica alcune cose non possono essere mai conosciute. Esse sono inconoscibili in linea di principio. Heisenberg rese scientifico il dubbio. A quel tempo la teoria della probabilità era l'unico modo conosciuto per dare una forma matematica a questo dubbio. Cosicché invece di convertirci da una verità dicotomica ad una di tipo grigio, il principio di indeterminazione ebbe l'effetto di convertire in concetti probabilistici la verità bivalente del "tutto o niente". Infine saranno la matematica *fuzzy* e la meccanica quantistica *fuzzy* a sistemare la questione.

B. Kosko, *Il fuzzy-pensiero. Teoria e applicazione della logica fuzzy*, Baldini&Castoldi, Milano 1995, pp.128-29.



La "trama narrativa" della vita

Se ogni istante della biosfera è costellato da biforcazioni, se il momento in cui si produce una biforcazione significativa è indecidibile, se addirittura è problematico asserire che una biforcazione sia o non sia significativa, allora perde di senso isolare un futuro privilegiato in un oceano di controfuturi. Tutti i futuri possibili sono controfuturi, anche se rispetto a noi non si situano tutti sul medesimo piano: di questi controfuturi, ne riteniamo alcuni più probabili, altri meno probabili. O perlomeno: qualunque cosa intendiamo dire dicendo che il nostro presente è "reale", "attuale", o "vero" rispetto ai nostri contropresenti, questa stessa operazione cognitiva non è estrapolabile linearmente per il futuro più o meno immediato. Non sempre la probabilità è l'anticamera della realtà. No sempre la realtà è un dispiegamento della probabilità. Può anche darsi poi che per certi scenari la "desiderabilità" etica assuma più importanza della "probabilità" cognitiva, e che la nostra stessa decisione di privilegiare la "desiderabilità" trasformi questa "probabilità". Se, per esempio, una serie di analisi ecologiche ci mostrassero l'improbabilità della sopravvivenza della specie umana a tempi più o meno lunghi, la nostra stessa presa di coscienza di queste analisi altererebbe immediatamente questa improbabilità. Il gioco dei controfuturi è irriducibile al gioco dei contropoassati. Per il futuro della specie umana i giochi non sono stati fatti. (...) Il giudice sperimentatore lascia il posto a un decifratore di enigmi o di lingue ignote.

G. Bocchi, M. Ceruti, *Origine di storie*, Feltrinelli, Milano 1993, pp. 263-267

Arte & Fisica

Nella microfisica, i fenomeni studiati non possono prescindere dagli effetti, dalle azioni di disturbo, provocate dall'osservatore, che viene pertanto assunto come parte integrante del fenomeno.

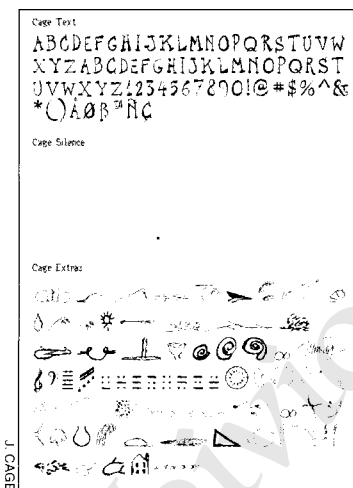
Con Heisenberg d'altronde si dissolve il meccanicismo di 'causa-effetto' che aveva retto nella Fisica Classica Newtoniana il principio della possibilità di osservazione obiettiva del "reale". La casualità, tanto importante per Mar-

cel Duchamp e per l'area Dadaista, intesa come indifferenza visiva ed attitudine alla libertà (la rottura del Grande Vetro), trova nel Principio di Indeterminazione un approdo, che diventerà terra feconda di lavoro per tutta la Seconda Avanguardia del Secolo, la cui nascita può collocarsi intorno al 1956-58, anni in cui gli allievi di Cage iniziano la loro attività con i primi lavori di "happenings" e di "events". (...) La figura di John Cage è legata al Principio di Indeterminazione e alle sue non eludibili conseguenze. Egli



introduce nel contesto musicale ed artistico le nuove categorie della probabilità, la complementarità, l'indeterminatezza e l'interdisciplinarietà, categorie prodotte dalla rottura del determinismo causa/effetto. Il suo lavoro diventerà, attraverso il nuovo concetto di caso "come equipollenza di possibilità", la base di conoscenza della Seconda Avanguardia.

Il movimento dell'Happening&Fluxus, di cui l'opera di Cage può essere considerata la matrice genetica, deve essere visto come l'a-



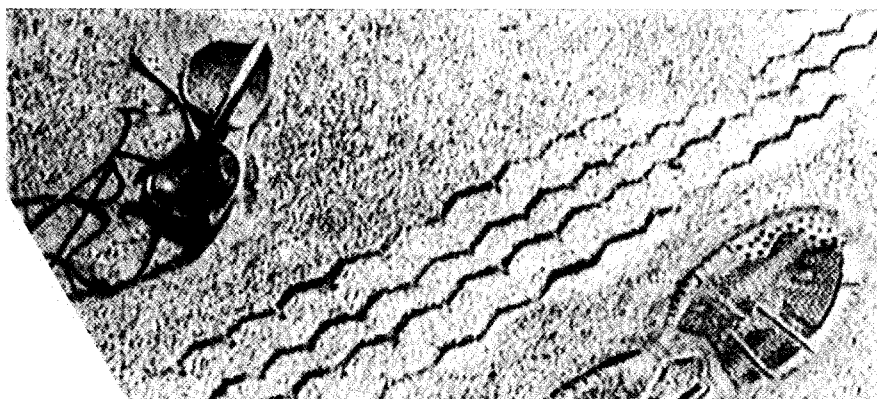
rea di pensiero dove il sapere quantistico trova l'humus ideale per attivare la propria presa diretta sulla realtà. Infatti con l'Happening si ha l'integrazione di tutti gli elementi della rappresentazione, quali: l'environment, il tempo, lo spazio, le composizioni e la gente che vi partecipa, dove lo spettatore assume il ruolo di "partecipatore" all'evento stesso.

E. Pedrini, Arte & Fisica,
<http://www.hackerart.org/media/amc/pedrini.htm>

Se io sapessi

Giorgio Gaber, Sandro Luporini - GABER 96/97

Se io sapessi quanto sono strani
i miei pensieri, le mie emozioni
se avessi letto un po' meglio il mio libretto di istruzioni
se io sapessi, d'un tratto io sapessi, se quando sono nato
i miei han ringraziato Iddio o hanno imprecato
se io sapessi uscire allo scoperto
se io mi fossi accorto
che mio fratello o qualcun altro mi voleva morto
se io sapessi al di là delle parole
che il mio inferno infantile
sarà sempre presente al mio fianco, al mio capezzale.
Se io sapessi fisicamente cosa mi fa bene e cosa mi fa male
se io sapessi più concretamente cosa mi fa bene e cosa mi fa male.
Se io sapessi perché la mia salute fa delle cose un po' insensate
se io non riesco nemmeno a spiegarmi una banale gastrite
se io sapessi, che bello se sapessi, se quando soffro per amore
mi convenga toccare il fondo o andarmene a ballare
se io sapessi scegliermi un'amante
se io sapessi veramente distinguere un delirio idiota da uno intelligente
se io sapessi se sia meglio essere fedele
e in ossequio alla morale
rinunciare tranquillamente a una scopata celestiale.
Se io sapessi fisicamente cosa mi fa bene e cosa mi fa male
se io sapessi più concretamente cosa mi fa bene e cosa mi fa male.
Se io sapessi le mie fatiche umane e le commedie quotidiane
se fossi certo che almeno io mi voglio un po' di bene
se io sapessi, magari lo sapessi, se ho dato ai figli il giusto amore
o sono stato come quasi tutti un padre di mestiere
se io sapessi se lei che è così forte e condivide la mia sorte
sia schierata comunque e per sempre dalla mia parte
se io sapessi se nel nostro convivere civile
se in questo abbraccio generale
c'è anche chi piangerà veramente al mio funerale.
Se io sapessi fisicamente cosa mi fa bene e cosa mi fa male
se io sapessi più concretamente cosa mi fa bene e cosa mi fa male.





STEFANO CURCI

Maestri di un nuovo pensiero

Bruner e la narrazione

Fin dai suoi primi interventi da pedagogista, lo psicologo americano Jerome S. Bruner ha manifestato l'esigenza di un rinnovamento nell'educazione, distanziandosi dal "guru" Dewey, da lui accusato di aver sottovalutato la funzione dell'istruzione di introdurre nuove prospettive e di non aver pensato all'importanza delle operazioni "del vedere e dell'immaginare".

Per Bruner l'apprendimento deve essere capace di organizzare l'esperienza e di inserirla in una "struttura": in quest'ottica, Bruner ha cominciato a sostenere il primato dell'istruzione formale (formazione di strumenti metodologici e capacità critiche utili per capire la realtà) rispetto a quella materiale (quella tradizionale, fatta essenzialmente di contenuti e saperi).

Successivamente, Bruner ha riconosciuto, accanto a quella logica, un'altra dimensione dell'intelligenza, caratterizzata dall'intuizione, dalla creatività e dall'arte. Riferendosi al fatto che l'emisfero destro del cervello, sede delle esperienze creative, governi la

Per Bruner l'apprendimento deve essere capace di organizzare l'esperienza e di inserirla in una "struttura"

mano sinistra, mentre l'emisfero sinistro, sede del linguaggio, governa la mano destra, Bruner ha detto che la razionalità logica va integrata con le abilità della mano sinistra, ovvero con aspetti narrativi, metaforici, artistici. Questo perché *l'esperienza umana va considerata nella globalità e non parcellizzata, e la conoscenza intuitiva non è alternativa o subordinata a quella logica.*

Per Bruner "l'uomo non è una scimmia nuda", ma un essere di cultura che progredisce attraverso la triade agire-comunicare-parlare: soprattutto, l'uomo è un essere creativo governato da regole, e la creatività lo rende integro e maturo. E l'uomo creativo si trova immerso in un mondo simbolico, che necessita delle strategie della "mano sinistra", cioè del

pensiero creativo, in particolare dell'arte, con metafora, simbolo, mito e il romanzo moderno. Questi strumenti della "mano sinistra" devono sempre essere integrati con quelli della "mano destra", cioè con gli aspetti più logici e astratti.

Secondo Bruner, la dimensione fondamentale del pensiero umano è la capacità di narrare: la narrazione è un modello di organizzare la realtà come realtà interpretata, mettendo da parte l'attenzione esclusiva agli aspetti logici della vita mentale.

Pensiero logico-scientifico e pensiero narrativo

Ritroviamo queste teorie bruneriane nell'opera *La mente a più dimensioni*, dove Bruner si distacca definitivamente da una concezione unilaterale della mente e ipotizza due diversi tipi di pensiero, complementari ma irriducibili: il pensiero logico-scientifico e quello narra-



Jerome S. Bruner è nato a New York nel 1915. Ottenuto il dottorato in psicologia a Harvard nel 1941, durante la seconda guerra mondiale si è occupato di propaganda e opinione pubblica. Alla fine degli anni quaranta risalgono i suoi articoli, in collaborazione con L. Postman, sull'influenza dell'esperienza e della motivazione sulla percezione, che hanno contribuito alla nascita del movimento "New Look". Nel 1960 ha fondato il Centro per gli Studi cognitivi. Nel 1987 ha ricevuto il Premio Balzan per la Psicologia umana per aver abbracciato nelle sue ricerche i principali problemi della psicologia umana portando un contributo originale. Ha insegnato a Harvard, Oxford e New York.



tivo. Il primo cerca di realizzare un sistema descrittivo formale e matematico, ricorrendo a categorizzazioni e concettualizzazioni, e il suo linguaggio è regolato dai requisiti della coerenza e della non contraddizione. Il pensiero narrativo, invece, si esprime nelle situazioni in cui il soggetto cerca di comprendere la realtà simbolica che lo circonda, è tipico del ragionamento quotidiano e del mondo sociale, ed è in grado di costruire storie. La convinzione di Bruner è che noi sappiamo molte cose sulla scienza e il ragionamento logico, ma non sappiamo come si costruisce un buon racconto. Secondo Bruner un sistema educativo deve aiutare le persone a trovare una propria identità nella cultura in cui crescono: solo la narrazione consente di costruirsi questa identità. Perciò le scuole non possono non coltivare questa capacità narrativa. Non si tratta di svalutare le discipline scientifiche a vantag-

gio di quelle umanistiche: anzi, la scienza e le discipline matematiche, che spesso sono giudicate dagli studenti fredde e noiose, possono essere concepite come imprese umane e culturali, ricostruendo così il percorso di costruzione culturale nel suo insieme. Il modello scolastico proposto da Bruner prevede un allievo che conosce perché in grado di contribuire personalmente e in modo originale alla costruzione del patrimonio culturale umano. Il compito dello studente si realizza nella forma migliore nella costruzione di un sapere che implica l'uso sia del pensiero logico-scientifico che di quello narrativo. L'insegnante diventa allora un consulente che guida l'alunno a gestire in modo appropriato le infor-

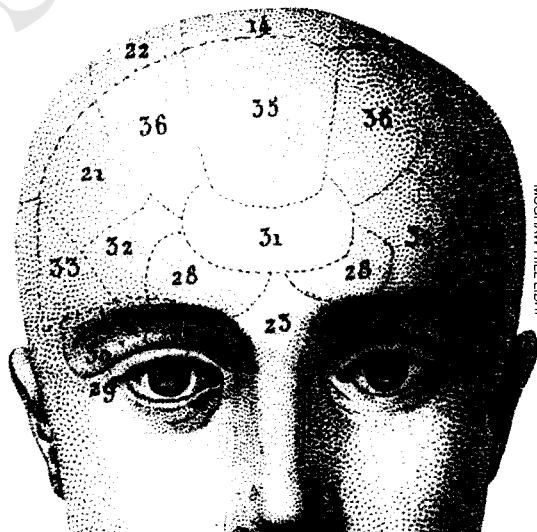
mazioni via via raccolte.

La narrazione autobiografica

Negli ultimi anni Bruner si è dedicato allo studio della mente umana osservando il pensiero narrativo con il quale le persone si scambiano le storie e mettendo in luce l'importanza della *narrazione autobiografica* nella formazione del Sé. Infatti l'uomo, mentre racconta le sue storie, dà un significato alle sue azioni e si presenta agli altri nel modo che gli sembra adeguato in una determinata situazione. La dimensione narrativa della nostra mente ci mette meglio a contatto con la cultura in cui siamo inseriti e ci fa collegare la nostra azione con i canoni culturali di riferimento. Un discorso narrativo coinvolgente ha bisogno di

tre caratteristiche: la *presupposizione*, ovvero la necessità che ci siano nel testo significati impliciti che consentano un processo di costruzione di significati; la *soggettivizzazione*, cioè la rappresentazione della realtà che ci viene dal punto di vista dei personaggi, perché noi siamo come i prigionieri della caverna platonica (non assistiamo agli eventi ma ne cogliamo le ombre attraverso le rappresentazioni dei personaggi); infine la *pluralità di prospettive* che implica la necessità di abbandonare una visione univoca del mondo in favore di più ottiche. Allora l'autobiografia è lo strumento privilegiato per lo studio del sé, che non è solo un insieme di avvenimenti, ma una narrazione e una interpretazione: essa è l'espressione della funzione ermeneutica del pensiero narrativo applicata al mondo interiore. Ad es., Bruner ha studiato le opere autobiografiche di Primo Levi *Se questo è un uomo* e *La tregua* e ha ravvisato come, durante la narrazione di un evento eccezionale, lo strumento autobiografico sia in grado di combinare tre elementi fondamentali per il Sé: la testimonianza, l'interpretazione e il posizionamento. □

Secondo Bruner un sistema educativo deve aiutare le persone a trovare una propria identità nella cultura in cui crescono: solo la narrazione consente di costruirsi questa identità.



Opere di Bruner in italiano

Il pensiero. Strategie e categorie, Armando, Roma 1973. *La sfida pedagogica americana*, Armando, Roma 1975. *Il linguaggio del bambino*, Armando, Roma 1987. *Il significato dell'educazione*, Armando, Roma 1990. *Psicologia della conoscenza*, Armando, Roma 1990. *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 1990. *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*, Armando, Roma 1991. *Saper fare, saper dire, saper pensare. Le prime abilità del bambino*, Armando, Roma 1992. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992. *La mia psicologia. Obiezioni e puntualizzazioni*, Armando, Roma 1993. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1993. *Lo sviluppo cognitivo*, Armando, Roma 1994. *Alla ricerca della mente. Autobiografia intellettuale*, Arman-

do, Roma 1994. *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1995. *Il processo educativo. Dopo Dewey*, Armando, Roma 2000. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2001. *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2002.

Opere su Bruner

Cesa Bianchi M.- Antonietti A., *Bruner. La vita, il percorso intellettuale, i temi, le opere*, Franco Angeli, Milano 2000. D'Agnes V., *Esperienza e costruzione di senso. Riflessioni su un decennio di scritti bruneriani*, Liguori, Napoli 2001. Groppo M.- Ornaghi V.- Grazzani L. - Carruba L., *La psicologia culturale di Bruner*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1999. Sersale C.M., *Jerome S. Bruner*, Armando, Roma 1978.

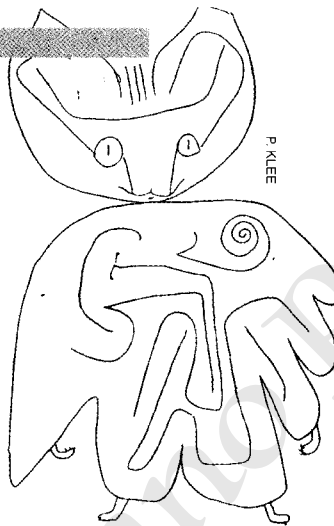


LINO FERRACIN - MARGHERITA PORCELLI

Cinema

In un caos senza destino

Varsavia, metà del XX secolo. Il pianista Wladyslaw Szpilman è vivo solo perché qualcuno lo tira fuori dalla massa che sale sul treno della distruzione, perché un altro lo nasconde dentro al suo ristorante, perché un amico lo accoglie in casa o perché infine un ufficiale tedesco non lo uccide incontrandolo. Ognuno di questi gesti è stata una scelta e una sfida ad un destino scientificamente programmato. Il fruitore di ogni gesto d'altri è un uomo non passivo ma costantemente orientato alla sopravvivenza, ogni giorno deciso ad andare oltre per avere salva la vita: ostinazione che si aggrappa a mani che gli si offrono. Ma quante altre ostinazioni sono finite nelle camere a gas? Nella stessa Varsavia, quarant'anni dopo, ancora dentro ad un sistema coscientemente orientato al controllo della vita e della coscienza degli individui, un ventenne disoccupato gironzola spargendo stupidi gesti di cattiveria immotivata; un taxista quarantenne gira anche lui per le strade distribuendo onnipotenza nel dire sì o no a chi aspetta alle fermate dei taxi; un giovane avvocato, laureato da poco e ancora pieno di ideali umanitari, lotta per salvare dalla ghigliottina il ventenne disoccupato che ha immotivatamente e bestialmente ucciso il taxista. Anche qui gesti, meno riflessi e più istintivi ma che declinano in una realtà livida e altrettanto disumana verso un finale di morte contro cui inutilmente si muove un giovane idealista. Scelte da recuperare nel loro senso e nella loro potenzialità creatrice. Scelte a cui educarsi ed educare per superare da uomini l'incertezza, il caos o il destino che sia.



per una vita migliore.."
(Giovanni Buttafava)

Il regista "Mi interessa il modo in cui una vita umana è intaccata da un avvenimento e come possa prendere tutt'altra direzione qualora succeda un'altra cosa. Gli individui sono legati gli uni agli altri da fili invisibili".

Kieslowski nasce a Varsavia nel 1941, dopo essersi dedicato per lunghi anni al documentario e dopo alcuni lungometraggi della fine anni '70 (ricordiamo *Destino cieco* del 1982), raggiunge la notorietà mondiale con i dieci episodi di *Decalogo* (1988-89), *La doppia vita di Veronica* (1991) ed infine, prima della improvvisa morte, *Tre colori - Film blu* (1993), *Film bianco* (1994), *Film rosso* (1994). *Decalogo* è considerato dalla critica unanime uno dei pochissimi eventi cinematografici degli anni '80.

"Una delle virtù di Kieslowski è la rara capacità di combinare nella scrittura la precisione cronachistica della rappresentazione con la tensione metaforica che diventa metafisica". (Piesiewicz)

"Kieslowski è un entomologo appassionato che osserva le situazioni calde degli uomini con uno sguardo freddo. È un agnostico dalla morale laica che racconta storie in cui i segni dell'assenza di Dio predominano su quelli della sua presenza, ma tuttavia rappresentano un mistero che impedisce a un uomo di emettere verdetti sulla vita di un altro." (Morandini).

Decalogo, 5

Non uccidere

Regia: Krzysztof Kieslowski

Interpreti: Mirosław Baka, Krzysztof Globisz, Jan Tesarz.

1988, Polonia, 57 min, General Video

Il film: Un ragazzo uccide senza motivo un tassista; arrestato viene condannato a morte. Inutilmente un avvocato lotta per lui. La narrazione alterna democraticamente i percorsi del ragazzo, del taxista e dell'avvocato. Il regista sembra limitarsi a seguire questa storia che poteva, come tutte le storie, essere totalmente diversa, ma quasi obbligatoriamente precipita verso il suo finale. Ogni gesto, involontario, casuale, non giustificato o invece voluto, posa tessere di un puzzle che ha nelle due scene di

morte le due facce di uno stesso orrore. Intollerabile è la morte nella prolungata violenza di un immotivato omicidio come nel rapido rito di una legale esecuzione capitale. Kieslowski sembra non sapere dove rotola il destino di ogni uomo e più che risposte sembra distribuire domande di senso. "In quasi tutti i segmenti del Decalogo c'è un elemento imprevisto che interviene a modificare i termini dei problemi e a mutare i destini: ma difficilmente questo evento sembra parte di un disegno imperscrutabile divino (...)





Il pianista

The pianist

Il pianista (The pianist)

Regia: Roman Polanski

Interpreti: Adrien Brody (Wladyslaw Szpilman), Thomas Kretschmann (ufficiale tedesco), Frank Finlay (il padre), Emilia Fox (Dorota), Maureen Lipman, Ed Stoppard, Julia Rayner, Jessica Kate Meyer.

2002, Francia/Polonia/Germania/Gran Bretagna, 148 min.

Palma d'oro al Festival di Cannes.



Il regista: Roman Polansky nasce a Parigi nel 1933 da una famiglia di emigranti polacchi che ritorna a Cracovia due anni prima dello scoppio della Seconda Guerra Mondiale. La sua vita è un romanzo di colpi di scena. I suoi genitori vengono imprigionati in un campo di concentramento (dove la madre più tardi morirà), mentre Roman riesce a fuggire dal ghetto ed è accolto da famiglie cattoliche. Ritrova il

padre soltanto alla fine della guerra. Si iscrive alla Scuola d'Arte di Cracovia e poi alla Lodz Film School. Lavorerà tutta la vita nel cinema come sceneggiatore, attore e regista. Nel 1962 realizza in Polonia il suo primo lungometraggio, *Il coltello nell'acqua*, che ottiene una nomination all'Oscar tra i migliori film stranieri e conquista il Premio della Critica al Festival di Venezia. Del 1966, *Cul de Sac* conquista l'Orso d'oro a Berlino. Del 1967 è *Per favore... non mordermi sul collo*. Dopo *Rosmary's baby* (1968) sposa l'attrice Sharon Tate che un anno e mezzo dopo il matrimonio, incinta di otto mesi, viene assassinata nella sua villa di Los Angeles da membri della setta satanica di Charles Manson. Soltanto nel 1971, Polanski inizia a girare un nuovo film, *Macbeth*, un film di violenza e sangue. Seguiranno: *Che?*, *Chinatown*, *Tess*, *Frantic*, *Luna di miele* (1992). Nel 1993 Polanski riceve a Venezia il Leone d'Oro alla carriera. Dopo *La morte e la fanciulla* (1995) e *La nona porta* (1999), nel 2002 realizza *Il pianista* che vince la Palma d'oro a Cannes.

Il film: Varsavia, autunno 1939: il pianista Wladyslaw Szpilman nella sede di radio Varsavia continua a suonare il suo amato Chopin mentre all'esterno il bombardamento colpisce la città. I soldati tedeschi occupano Varsavia. Iniziano le prime restrizioni alla libertà di movimento degli ebrei. 31 ottobre 1940: viene costruito il muro e tutti

gli ebrei vengono trasferiti dentro al ghetto, tra loro Wladyslaw e la sua famiglia. Inizia una vita sempre più difficile e precaria nell'assenza di cibo e garanzie. Szpilman lavora suonando in un locale. Agosto 1942: avviene il trasferimento in massa degli ebrei verso i campi di sterminio: al momento di salire sul treno, Wladyslaw viene separato dalla sua famiglia e salvato. Inserito in un gruppo di lavoro riesce a fuggire dal ghetto e a trovare, aiutato da vecchi amici, rifugio in un appartamento. Co-



IL REGISTA ROMAN POLANSKY

stretto poi a trasferirsi per l'infittirsi dei rastrellamenti, rimane a lungo solo e malato. Aprile 1943: dalla finestra del suo rifugio Wladyslaw assiste impotente all'eroico e impossibile tentativo di insurrezione da parte di alcuni ebrei del ghetto. Agosto 1944: randagio in una città devastata dalla guerra e dagli scontri tra tedeschi e resistenti polacchi, Wladyslaw mentre cerca cibo in una villetta abbandonata è scoperto da un ufficiale tede-

sco che, saputo ch'era pianista, lo invita a suonare. L'incontro gli salva la vita fino all'arrivo delle truppe russe (gennaio 1945). A Varsavia solo altri venti ebrei sono sopravvissuti. Per raccontare questa storia vera Roman Polanski sceglie di posizionarsi dietro gli occhi del protagonista. C'è la sensazione di assistere in presa diretta, muovendosi in un destino tramato da Parche folli. "Il pianista (...) costretto a darsi alla clandestinità, diventa anche un testimone privilegiato della barbarie

nazista, un voyeur allibito e progressivamente assuefatto agli assassini estemporanei ed ingiustificati, alla vista sconvolgente di bambini e vecchi morti d'inedia ai bordi delle strade... Distante anni luce dalla retorica buonista di *Schindler's List*, al di fuori dalla contaminazione brillante de *La vita è bella* (...) il pianista è una storia magnifica nella sua brutale crudezza e nel suo conciso minimalismo". (Paolo Boschi) □



CARLO BARONCELLI

Il filo di Arianna per il Labirinternet

Nel sito dell'Associazione Professionale Studio Ricerche Sociali (che si propone di promuovere "una saggezza che sostenga la riconciliazione dell'umanità alla natura, per realizzare pluralità ed equità di sviluppo: tra comunità diverse, tra generazioni attuali e future, in piena autonomia e responsabilità"), troviamo un utile glossario che invitiamo a visitare, in particolare la pagina dedicata alla voce *incertezza* (www.srseuropa.it/mat_for/GloFrame.htm).

www.stratema.sigis.net/sistemi/cpx-folk.htm Qui troviamo, sintetizzata in 28 "regole pratiche", una sorta di "saggezza popolare epistemica", una serie di regole cui attenersi per capire il comportamento dei sistemi complessi (e quindi anche il nostro mondo). Si va da "Non si può mai fare una cosa sola" a "Pericoloso non è quello che non si sa, ma quello che si sa" ovvero "Quando si agisce su un sistema basandosi su assunti non verificati si rischiano danni molto più grandi rispetto a quando si agisce con la coscienza dell'incertezza".

www2.reggionet.it/filosofia/allegati/2000/Altavilla.pdf. Un saggio sulla figura di Werner Heisenberg, che con il suo principio di indeterminazione, dette una spallata all'impianto della fisica classica deterministica. Ma le conseguenze di quel principio non si arrestarono certo al mondo della fisica... Infatti all'indiriz-

zo www.hackerart.org/media/amc/pedrini.htm troviamo una analisi dell'esperienza artistica *Fluxus* e delle opere/eventi di John Cage, che ha applicato alle sue composizioni il principio di indeterminazione.

www.diel.it/Helios/98/2/Caminiti.html. Un articolo che esplora i confini tra arte, scienza, bellezza, indeterminazione: "L'elettrodinamica quantistica, la teoria del caos e il principio di indeterminazione sono un salto in avanti della scienza verso la categoria del possibile così come l'arte, svincolatasi dalla decadenza degli spontaneismi, va assumendo oggi di nuovo il significato e la valenza della libertà dell'uomo nel mondo di fronte al nulla."

www.hackerart.org/media/amc/pedrini.htm. Ancora un contributo su arte & fisica.

www.icra.it/Publications/Books/Prigogine/Discurso.html. Si tratta della traduzione di una breve relazione tenuta dal premio Nobel Ilya Prigogine su tempo, irreversibilità, determinismo...

<http://brezza.iuav.it/~faggiani/intro.html>. Un'introduzione alla logica *fuzzy* (vedi lo Scaffale di Sara). Chi vuole approfondire può digitare www.austinlinks.com/Fuzzy/ e www.emsl.pnl.gov:2080/proj/neuron/fuzzy/what.html

<http://order.ph.utexas.edu/chaos/index.html> Un corso base sul caos, determinismo e incertezza.

L'incertezza della scienza si evidenzia con maggior forza analizzando i dibattiti che si sono susseguiti e continua a susseguirsi su alcune tematiche controverse quali il problema del riscaldamento globale del pianeta (il cosiddetto "l'effetto serra") o quello dei cibi transgenici. Per il primo rimandiamo a www.abc.net.au/science/earth/climate/uncertain.htm e www.drury.edu/ess/GWII.html, per il secondo vedere www.dse.unibo.it/calzolari/web/papers/mcr8101.pdf

Lo scaffale di Sara

Marcello Cini, *Un Paradiso Perduto Dall'universo delle leggi naturali al mondo dei processi evolutivi*, Feltrinelli, Milano 1994

Il *Paradiso perduto* è quello di una visione di un universo ordinato, uniforme, retto da leggi deterministiche ed eterne. L'universo di Newton a ceduto il passo ad un universo caotico, in cui "il determinismo di una legge naturale non implica più la prevedibilità dei fenomeni che essa regola".

Ilya Prigogine, *La fine delle certezze*, Bollati Boringhieri, Torino 1997

Mauro Ceruti, *Evoluzione senza fondamenti*, Laterza, Roma-Bari 1995

"Sta emergendo la soglia di un'età nuova, di una storia senza fondamenti", una storia in cui "le co-

se sono andate così, ma potevano andare diversamente".

Bart Kosko, *Il fuzzy-pensiero. Teoria e applicazioni della logica fuzzy*, Baldini&Castoldi, Milano 1995

"C'è un errore e sembra comune a tutti coloro che si occupano di scienza: sostengono che ogni cosa sia vera o falsa; non sanno sempre con certezza quali cose siano vere e quali false, ma sono sicuri che le cose sono vere o false" Invece "i fatti sono sempre in una certa misura *fuzzy*, vaghi, sfumati". Non c'è male come incipit. La logica *fuzzy* come luogo del confronto tra Aristotele e Buddha. Da leggere.

Zygmunt Bauman, *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 1999

Raimondo Boggia, *Il tempo dell'incertezza*, Sperling & Kupfer Editori, 1992

Adesso in rete all'indirizzo <http://www.iltempo-dellincertezza.com/>

Gregory Fisher, Margaret Heenan, *Dizionario delle incertezze*, Zanichelli

Robert Kandel, *L'incertezza del clima*, Einaudi

Eirik Newth, *Breve storia del futuro*, Salani, Firenze 2000

Tutti i materiali segnalati possono essere richiesti alla nostra Libreria dei Popoli che possiede 6.000 titoli di libri e mille di video. E svolge (ammirevolmente) lavoro di spedizione postale, con sconti speciali per i nostri abbonati e pagamento in CCP a materiale già ricevuto.

Potete anche chiedere il catalogo delle opere a disposizione, quindi di rapida consegna, potendo anche richiederne altre che non sono in catalogo.



Gli studenti a scuola sono bombardati di domande "illegittime", di cui già si conosce la risposta; il loro unico scopo è verificare se la sa anche lo studente. (Von Foester)

La domanda nel contesto scolastico

di ROBERTO MORSELLI

Alcuni presupposti

In molti contesti educativi, ma soprattutto nella scuola, si ha spesso paura di sbagliare, di non sapere, di non avere la risposta giusta. Si tratta di un sentimento "fastidioso", alimentato sia da ragioni individuali, personali (che in questa sede tralasciamo di indagare), sia da ragioni che dipendono dal contesto e dalle pratiche di insegnamento. Queste sono ancorate a dei presupposti diffusi, condivisi, spesso inconsapevoli, che orientano e legittimano il concreto agire di docenti, genitori e studenti, anche quando gli effetti generati tendono a inibire la motivazione ad apprendere. Ne elenchiamo di seguito alcuni: la conoscenza è qualcosa di definito, stabile e certo, che il docente possiede (deve possedere) e trasferisce (deve

verificare scritte e test; la scuola è il luogo stesso della conoscenza.

Questo modo di rappresentarsi e di agire il processo di insegnamento-apprendimento è ancora profondamente radicato nella scuola italiana, anche se molte correnti di pensiero ne hanno evidenziato i limiti. Ancora oggi si procede quindi alla ricerca delle risposte certe e di schemi "sicuri" di elaborazione della conoscenza; gli errori vengono sanzionati; delle varie forme di apprendimento viene privilegiata solo quella simbolico-ricostruttiva¹.

Ribaltamento del piano

Viene da chiedersi se il sapere è davvero suddivisibile a piacimento secondo la logica della segmentazione per materie, se è misurabile, se è stabile, se cresce linearmente e cumulativamente nel tempo, se è *incapsulabile* in un testo e via dicendo. Ciascun presupposto potrebbe essere messo in discussione



DA "CENSAMMO"

con valide ragioni teoriche e di senso operativo. In questa sede proponiamo di ragionare sulle pratiche di insegnamento-apprendimento a partire da altri presupposti. Per esempio, potremmo assumere, in una sorta di ribaltamento del piano, che: la conoscenza cresce ricorsivamente; non esiste un solo modello di apprendimento; la conoscenza è il risultato di un processo parziale e collettivo di costruzione e coevoluzione; il processo di apprendimento viene favorito quando la conoscenza può essere direttamente utilizzata in un contesto.

È importante garantire a ogni studente la possibilità di sbagliare e di (auto)correggere i propri errori. Meglio ancora: conoscere significa innanzitutto divenire consapevoli del proprio modo di conoscere, ossia far emergere le premesse implicite date per scontate, soprattutto quando scopriamo che non si applicano adeguatamente al nostro oggetto di indagine. Come afferma Gregory Bateson: "L'unico modo per risalire al sistema di premesse implicite in base a cui l'organismo opera è metterlo in condizione di sbagliare e osservare come corregge le proprie azioni e i propri sistemi di autocorrezione".

Assumere questi presupposti significa rivedere le proprie "inerzie operative" e adottare altre pratiche di insegnamento-apprendimento. Tra queste, suggeriamo di adottare una diversa pratica della domanda.

Le domande legittime

Quella della domanda è una pratica educativa fondamentale. Con la domanda chiediamo di accedere al mondo di significati di un altro, chiediamo conto di azioni e apprendimenti, verifichiamo il livello di possesso di una conoscenza. Domandiamo, quindi, per esercitare un potere, per misurare e verificare. In questi casi utilizziamo soprattutto domande chiare e precise, chiuse, per poter avere risposte altret-

tanto chiare, precise e circoscritte. Per esempio, la domanda che utilizziamo in una interrogazione si presenta come una sorta di torcia con la quale illuminiamo un percorso conosciuto al termine del quale troviamo la risposta "giusta".

Ma la domanda può essere utilizzata anche, in modo complementare, come strumento per dimostrare interesse, per aprire spazi di ricerca, per percorrere sentieri sconosciuti, per generare un senso inedito. In questo caso, la domanda attiva e sostiene il desiderio, coinvolge, stimola la partecipazione, spinge a oltrepassare il noto.

In tal senso, conviene richiamare la distinzione proposta dal cibernetic

La domanda può essere utilizzata come strumento per dimostrare interesse, aprire spazi di ricerca, percorrere sentieri sconosciuti, generare un senso inedito.

Nella foto: Gesù dodicenne interroga i dottori del tempio

austriaco Von Foerster tra domande legittime e illegittime: "Un mio collega, un compositore di nome Herbert Brun, tempo fa mi fece notare che esistono due tipi di domande: quelle che ha chiamato le domande legittime, cioè le domande per le quali non abbiamo ancora una risposta e le altre, che ha chiamato domande illegittime, di cui già conosciamo la risposta. Se accettiamo questa distinzione, dobbiamo riconoscere che le domande che gli insegnanti rivolgono agli studenti sono tutte domande illegittime".

La riflessione di Von Foerster suona come un invito a utilizzare prevalentemente domande legittime, aperte, le sole adeguate a sostenere percorsi di ricerca di senso, mentre quelle illegittime, banali-scontate, basate sulla sola ripetizione del no-

to, inibiscono questa possibilità. La pratica educativa delle domande legittime, poste per "sapere" non per "controllare il sapere", è quindi maggiormente coerente con il ribaltamento delle premesse implicite operato nel paragrafo precedente. In particolare, permette di rinforzare alcuni atteggiamenti e capacità, dal gusto per l'inedito alla gestione dell'ansia, dalla tensione ad andare oltre alla capacità di convivere con l'incertezza, che assumono oggi un ruolo chiave per interagire con un mondo soggetto a veloce trasformazione e per guardare con fiducia a un futuro incerto.

Entro questa prospettiva, gli insegnanti e gli educatori non si pongo-



no solo come erogatori di risposte certe, ma come facilitatori che aiutano gli studenti a formulare e a formularsi domande aperte e legittime. Per poterle formulare, a loro volta devono essere capaci di ascoltare e accogliere le domande di senso³.

Le resistenze degli insegnanti alla introduzione di questa pratica sono molte e vanno dalla paura di perdere il proprio prestigio personale e professionale (verso i colleghi, i genitori, gli studenti...) fino a quella di ammettere di non sapere. Si tratta di timori radicati, che trovano la loro giustificazione nei presupposti del primo paragrafo. Ma se intendiamo attivare processi di cambiamento critici e aperti al futuro riteniamo opportuno e doveroso rivedere la nostra pratica educativa alla luce della logica delle domande legittime. □

Per un approfondimento sul tema rinviemo allo stimolante testo di Francesco Antinucci *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*. Laterza, Roma-Bari, 2001.

In Perticari P. e Sclavi M. (a cura di) *Il senso dell'imparare*. Anabasi, Milano, 1994, p. 3.

Per quanto concerne la pratica dell'ascolto attivo si rinvia ai numeri di novembre 2002 e di gennaio 2003 di *Cem/Mondialità* (stessa rubrica).



CI VOGLIONO IDEE E SUGGERIMENTI DAL BASSO

Per valutare la vera qualità della scuola

Due più due quattro quattro più quattro otto otto più otto sedici... Ripetete! Dice il maestro (...) Ma ecco che nel cielo passa l'uccello-lira il bambino lo chiama: Aiuto, vieni a giocare con me uccello! E l'uccello viene giù e gioca col bambino. (J. Prevert)

di GIANFRANCO ZAVALLONI

Che significa *sistema nazionale di valutazione*? Nella scuola cosiddetta dell'autonomia da un po' di tempo a questa parte si parla molto di "standard" nazionale e di sistema di valutazione della qualità delle scuole. Non ho letto alcuna

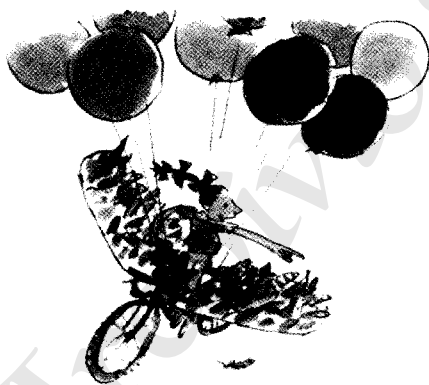
delle centinaia di circolari o direttive che ancora comunque vengono sfornate a livello di Ministero o di organismi collegati. Di sicuro so che, se il modello è comunque quello che è andato per la maggiore nei Corsi per Dirigenti Scolastici effettuati alcuni anni fa, fra poco si parlerà di certificazioni di qualità o di criteri *tutti incentrati sul modello*

produttivistico-aziendale. Già ora so che alcune scuole si pregiano di avere la certificazione "dinsonsoché!". Di fatto rischiano di essere - a mio parere - veri e propri sistemi di foraggiamento di enti che sbandierano per qualità quasi esclusivamente la rigidità di procedure amministrative o di lavoro. Penso invece che dovremmo "ascoltare di più i

nostri ragazzi" e chiedere a loro cosa intendono per "buona scuola". Per parte mia provo ad iniziare ad elencare una serie di elementi che ritengo indispensabili, se ben fatti, per una scuola di qualità. Premetto anche che - comunque - il tutto passa sul "come si fa scuola" e non tanto sul "cosa si tratta di argomenti". Sono elementi che potremmo riassumere in alcuni grandi ambiti. In sintesi:

- a. competenze e padronanze della comunità degli insegnanti e degli studenti;
- b. capacità di unire memoria, identità e cultura di una comunità locale;
- c. livelli elevati di autonomie personali di ogni allievo;
- d. strutture scolastiche appropriate dal punto di vista strutturale ed ambientale.

Ecco di seguito un primo elenco. Mi attendo che altri facciano la loro parte e che insieme si possa costruire un insieme di elementi sufficienti a determinare una vera qualità di una scuola. Aspetto le vostre proposte. □



Alcune scuole si pregiano di avere la certificazione "dinonsoché!", rischiando di essere - a mio parere - veri e propri sistemi di foraggiamento di enti che sbandierano per qualità quasi esclusivamente la rigidità di procedure amministrative o di lavoro.

La magnifica quindicina per una scuola di qualità

1. Presenza di **laboratori o atelier** tecnici, come ad esempio laboratori di falegnameria, di storia, di scienze, di ceramica, di cucina, atelier artistici, palestre con attrezzature per judo, aikido,.... Sono luoghi attrezzati che danno la possibilità di usare tutti i 5 sensi e tutto il corpo dei ragazzi, con particolare attenzione alle abilità manuali.
2. **Cortili armoniosi** e presenza di verde. Una attenzione particolare va data alle scuole che adottano il progetto di **orto didattico biologico**. Questo permette una serie di attività coinvolgenti a livello sia cognitivo, sia scientifico che pedagogico. Basti solo ricordare della importanza metaforica dei "tempi di attesa e di maturazione".
3. Presenza di un **teatro** e di **teatrini dei burattini**. Il teatro nelle sue varie espressioni è di per sé didattico, terapeutico e socializzante... e coinvolge diversi aspetti delle competenze umane.
4. Auto-organizzazione, da parte dei ragazzi delle **gite scolastiche e delle uscite didattiche**. L'organizzazione di una gita è una occasione unica per verificare le competenze e le padronanze degli allievi. Pensiamo alla scelta degli itinerari, agli orari, ai contatti, alla stipula di contratti.
5. Realizzazione di **gite** con modalità di vero coinvolgimento: gita a piedi, gita in bicicletta, settimane autogestite, settimane verdi, azzurre, bianche.
6. Autonomia dei ragazzi nel **raggiungere da soli la scuola**: si va a piedi, si usa la bicicletta, o si è auto-transportati? Questo è un elemento fondamentale per capire quanto vogliamo siano autonomi i nostri ragazzi.
7. **Progetti interculturali attivi**: accoglienza dei ragazzi di altri paesi nelle nostre scuole, scambi di corrispondenza, gemellaggi, partecipazione a progetti di solidarietà. È la maniera migliore per prepararci al dialogo in una società interculturale.
8. Riconoscimento delle **identità e della memoria locale**: valorizzazione della lingua locale, conoscenza delle tradizioni, anche attraverso il coinvolgimento di associazioni, anziani, biblioteche locali.
9. Coinvolgimento e **collaborazione con i genitori** e le famiglie: possibilità di



S. SALGADO

atelier, progettazione e organizzazione partecipata ad attività.

10. **Non utilizzo delle fotocopie e riduzione al minimo dei quaderni**. Sono due boicottaggi fondamentali per padroneggiare la complessità del sapere, oggi spezzettato nelle diverse discipline e nelle innumerevoli unità didattiche. Non usare fotocopie semplifica; e utilizzare pochi quaderni aiuta ad unificare il sapere.

11. Uso delle metodologie cooperative, come ad esempio la **scrittura collettiva** o lo **studio di gruppo**. L'obiettivo di saper lavorare insieme è fondamentale per la società attuale - purtroppo tutta tesa all'individualismo - e che ha invece bisogno sempre più di "fare insieme".

12. **Flessibilità oraria** e rispetto dei **tempi di riposo**. Le vacanze servono per un giusto ozio e per riposare la mente. A che serve fare compiti tutti i giorni in un periodo di riposo? Non aiuta certo i ragazzi a concentrarsi.

13. Là dove l'orario prevede il pranzo insieme, uso di **mensa con prodotti biologici**, cucinati da personale interno alla scuola e utilizzo di piatti di ceramica e posate di acciaio e non "usa e getta". Che valore simbolico diamo a quello che mangiamo quando quello che mangiamo è appoggiato su un contenitore che sappiamo poi dover buttare immediatamente via?

14. Attenzione al **risparmio di risorse**, non spreco e uso di energie alternative, all'interno di locali pensati e costruiti con i metodi della bio-architettura. Attenzione alla armonia degli spazi (ad esempio le conoscenze dell'orientale feng-shui ci aiutano in questo).

15. Ritmi e tempi più lenti ed in sintonia con ritmi personali di ciascun ragazzo.

ZAVALLONI FRANCO
email: burattini@libero.it
sito internet <http://www.scuolacreativa.it>



UNA MOSTRA REALIZZATA DAI MISSIONARI SAVERIANI A BRESCIA

Kayapó

Il popolo che venne dall'acqua

La mostra è stata realizzata dai Padri Saveriani a Brescia presso la sede del Cem, dal 5 dicembre 2002 al 26 gennaio 2003. Sarà allestita anche in altre città italiane quali Milano, Udine, Salerno...

a cura di **MONICA AMADINI**

Una mostra rappresenta certamente un contesto importante non solo per prendere visione di oggetti ma per farsi interrogare, per sospendere i nostri schemi quotidiani e lasciarli abitare da altre metafore, per decentrarsi ed "allenarsi" allo sviluppo di una coscienza critica. Se collocata entro una cornice interculturale, la mostra di-



venta anche monito per pensare al dramma di alcuni popoli e per porre in questione il nostro stile di vita. In tal senso, allestire un'esposizione su un gruppo etnico rappresentato da un puntino nell'immensa (non si sa fino a quando) foresta dell'Amazzonia può rivelarsi importante strumento educativo per difendere un'identità culturale fedeltà al proprio patrimonio antico ma sempre più soggetta all'assalto della civiltà occidentale.

La mostra in questione presenta i Kayapó o *Mebengôkre* (*me*: essere umano; *be*: esistere; *ngô*: acqua; *kre*: buco/luogo; quindi “la gente che è nata dall’acqua”).

La mostra è stata realizzata dai Padri Saveriani a Brescia presso la sede del Cem, dal 5 dicembre 2002 al 26 gennaio 2003. Sarà allestita anche in alte città italiane quali Milano, Udine, Salerno...

Lo scenario ricreato è risultato particolarmente suggestivo, coinvolgendo tutti i sensi in un percorso che ha invitato a prendere coscienza di un patrimonio culturale a rischio di estinzione.

I Kayapó. Un po' di storia

Quando Alvares Cabral nel 1500 “scoprì” il Brasile, si calcola che gli indios fossero cinque milioni (ora

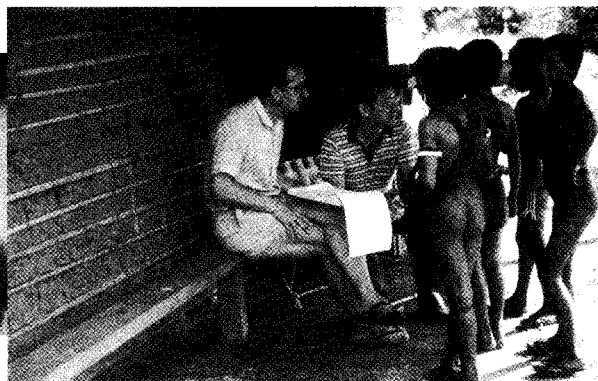
menti di piume e l’artigianato della paglia. Nei villaggi c’è la “maloca dei guerrieri” (o casa degli uomini) al centro e tutt’attorno in cerchio le case delle donne (e delle famiglie in determinate epoche). All’interno del villaggio c’è una divisione in due parti che si alternano anche nel “governo”: una parte nella stagione delle piogge, una parte nella stagione secca. Così gli opposti non si escludono ma si completano. L’orientamento religioso e della guarigione è affidato al pajé che è tenuto in grande stima.

Soprattutto i Kayapó hanno sviluppato l’arte della pittura corporale. Possiamo dire che per loro la pittura è vestito e scrittura. Attraverso la scrittura, spesso geometrica, comunicano gioia (festa), dolore, aggressività, genere, posizione sociale (se single, sposato, adolescente, guerriero...). Ma le pitture

del popolo dei Kayapó. Particolarmente utili si sono rivelate le schede didattiche appositamente elaborate per le diverse fasce scolastiche da Marinella Cigolini e Lucrezia Pedrali.

Per la **scuola elementare** la scheda ha come sfondo il tema dei colori (alla luce degli ornamenti e della pittura corporale dei Kayapó) con questi punti:

- ✦ elenca tutti i colori che conosci; di quello che ti piace di più e perché?
- ✦ quali sono i colori dominanti nell’ambiente in cui vivi?
- ✦ quali sono i colori più usati dai Kayapó?
- ✦ se tu dovessi costruire un ornamento di quelli che hai visto in mostra, quale sceglieresti? Perché?



sono 250mila). Dei cinque milioni quasi un terzo era del gruppo “macro-jê”, del quale il sottogruppo dei Kayapó è il maggiore per numero di popolazioni o tribù. I Kayapó sono stati spinti dai colonizzatori verso il nord e si sono fissati in luoghi di bassa o mezza foresta (cerrado o descampado). Poco protetti dalla vegetazione, hanno dovuto addestrarsi per difendersi. Sono così diventati abili guerrieri. Preferiscono anche vivere in villaggi grandi. Essi hanno costumi e tradizioni abbastanza singolari. Non dormono in reti-amache ma in graticci di giunco. Fabbricano poca ceramica. Hanno sviluppato molto gli orna-

più belle le fanno le mamme ai bambini.

Concorso di scolaresche e di pubblico

La cittadinanza di Brescia e della regione ha rivolto una grande partecipazione e attenzione. Alunni delle scuole di ogni ordine e grado, accompagnati dagli insegnanti, hanno intrapreso percorsi didattici connessi con la mostra. Le visite non sono mai state superficiali e frettolose ma hanno consentito ai ragazzi di sedersi in cerchio al centro dell’allestimento, assistere ad un video e discutere insieme agli insegnanti e alle guide i complessi problemi che fanno da sfondo alle vicende

Renato Trevisan, missionario etnografo. È vissuto dieci anni con i Kayapó ed ha raccolto i 500 pezzi autentici della mostra. Con lui c’è il vescovo Erwin Kräutler (al centro della foto).

I Kayapó sono stati spinti dai colonizzatori verso il nord e si sono fissati in luoghi di bassa o mezza foresta (cerrado o descampado). Poco protetti dalla vegetazione, hanno dovuto addestrarsi per difendersi. Sono così diventati abili guerrieri. Preferiscono anche vivere in villaggi grandi.

» Il colore può essere usato: per rappresentare la realtà; in riferimento ad una “convenzione sociale”, cioè legato alla propria cultura, alla storia, alle tradizioni, alle espressioni religiose; in rapporto a valori simbolici. Quali colori usati dai Kayapò corrispondono a questi tre aspetti?

» Metti accanto a questi stati d'animo il colore che, secondo te, lo rappresenta: gioia, rabbia, violenza, umiltà, paura, serenità, solitudine, passione, aggressività.

» Se devi partecipare ad una festa che colori sceglieresti per il tuo vestito? Disegnalo e coloralo.

» In Paesi diversi, lo stesso colore ha significati a volte contrapposti. Ricerca il significato dei colori in Cina, in Africa, in India, in Guatemala.

I Kayapó hanno sviluppato l'arte della pittura corporale. Possiamo dire che per loro la pittura è vestito e scrittura. Attraverso la scrittura, spesso geometrica, comunicano gioia (festa), dolore, aggressività, genere, posizione sociale (se single, sposato, adolescente, guerriero...).



» Prova a individuare altre popolazioni indigene considerate di *minoranza*. Quali sono gli elementi che consentono a queste popolazioni di sopravvivere mantenendo le loro specificità?

» Le popolazioni di minoranza hanno bisogno/diritto ad uno statuto speciale?

» Prova a ricercare quali sono gli elementi di interdipendenza che ci collegano alle popolazioni indigene in vari luoghi del pianeta.

» Ricerca e prova ad individuare quali sono i provvedimenti o le iniziative nazionali e internazionali che possono garantire la sopravvivenza di popolazioni come quelle dei Kayapó.

I percorsi proposti convergono intorno ad un'idea centrale, che rappresenta anche la convinzione di fondo per cui è stata realizzata la mostra: i popoli indigeni rappresentano una ricchezza per l'umanità!

I ragazzi delle **medie** sono stati invitati ad approfondire gli aspetti della vita di Kayapó più legati alle feste, ai miti e ai riti attraverso le seguenti sollecitazioni:

» perché i Kayapó vengono definiti “il popolo che viene dall'acqua”?

» quale importanza ha avuto l'acqua per la nascita delle antiche civiltà e ha tuttora per i popoli?

» sai quali sono i fiumi al centro di alcune culture? Elencali e indica quali civiltà rappresentano. (...)

» I Kayapó fanno riferimento ad alcuni miti per indicare le loro origini. Tu conosci altri miti importanti legati ad altri popoli? Quali?

» Disegna la carta del Brasile e indica la posizione dei villaggi Kayapó, aiutandoti con un atlante.

Gli studenti della **scuole superiori** si sono confrontati con l'*impronta ecologica* dei Kayapó attraverso gli studi di Darrell Posey, entomologo nordamericano che ha vissuto per più di quindici anni fra i Kaiapó del Nord del Brasile. Le sue ricerche hanno svelato l'esistenza di una “scienza amazzonica tradizionale” invisibile agli studiosi occidentali e hanno permesso di scoprire nei Kayapó dei veri maestri di agricoltura biologica.

» Ricerca e definisci quali sono gli elementi essenziali che caratterizzano una “Nazione”.

» Ricerca e definisci quali sono gli elementi essenziali che definiscono uno “Stato”.

N.B. Le scuole che hanno realizzato percorsi partendo dalle schede di approfondimento o dalla visita alla mostra hanno avuto la possibilità di inviare gli elaborati e/o i materiali prodotti alla segreteria di Cem, per essere selezionati al fine di ricevere libri donati dalla “Libreria dei popoli”. □

Le foto che corredano il servizio sono di Angelo Costalonga (Archivio Cem)

Da primario di neonatologia a Durazzo
ad infermiera in Italia

Il mio sogno è quello di rifare la pediatria

di LAVDJE MANASTIRLIU

Mi chiamo Manastirliu Lavdje, sono nata a Durazzo, Albania e ho quarant'anni. Sono sposata ed ho due figli, Orkida di 17 anni e Stefan di 13. Mio Marito è laureato in Scienze della matematica, io in Medicina e Chirurgia, specializzata prima in pediatria e poi in Neonatologia all'università di Tirana dove ho esercitato la mia professione per 18 anni. Negli ultimi 10 anni sono stata primario al reparto di neonatologia all'ospedale di Durazzo, ho sempre amato il mio lavoro e gli ho dedicato tutta me stessa.

Siccome volevo migliorarmi sempre di più, ho fatto molti corsi con medici italiani, francesi e americani. Ho fatto anche i corsi di "Medici nel mondo", un'associazione di medici francesi che opera in diversi paesi per la qualificazione e l'aggiornamento di medici ed infermieri.

Nel 1996 sono venuta a Foggia nella divisione di Patologia neonatale dove sono rimasta per 2 mesi.

Mi sono trovata bene, mi hanno trattata come una loro collega. La mia vita è stata sempre una preoccupazione per migliorare la salute dei neonati, per crescere quelli prematuri sani e senza postumi (e ne sono cresciuti tanti, anche di 600 grammi!), ma senza mai trascurare la mia famiglia. Nel 1999 sono venuta in Italia insieme ai miei figli, per seguire mio marito arrivato un anno prima.

Telemak fa ancora l'operaio in attesa che gli venga riconosciuta la laurea in matematica per poter insegnare.

Dietro le mie spalle ho lasciato il mio lavoro, le mie amiche, la mia città con il mare vicino, la mia casa e ne ho tanta nostalgia...

Quando sono venuta non conoscevo nessuno e mi sentivo tanto sola, pensavo a tutto quello che avevo lasciato, a volte piangevo e mi domandavo come sarebbe stato il

nostro futuro. Erano momenti difficili, mi chiudevo dentro me stessa e non vedevo via di uscita. L'unica cosa che mi faceva andare avanti per continuare a stare qui era il fatto che mio marito e i miei figli si sentivano bene ed erano contenti, e poi io credo di essere una donna forte ed allora ho cominciato a cercare le strade giuste per esercitare la mia professione.

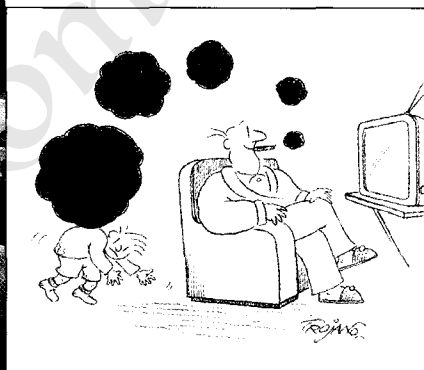
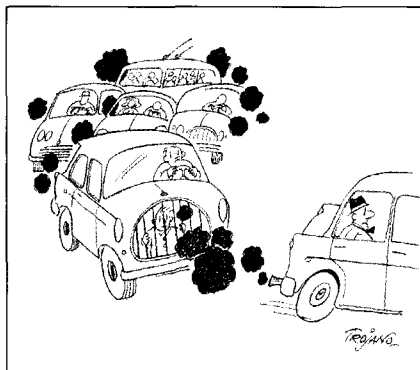
Durante la mia vita ho passato momenti molto più difficili di questo, mio padre è morto quando io avevo 5 anni e la mia mamma era sempre ammalata, sono diventata quella che sono grazie al mio carattere forte.

Qui in Italia ho conosciuto delle persone stupende che mi hanno aiutato moltissimo. Grazie anche a questi aiuti ho fatto preparare tutti i documenti necessari e li ho portati al Ministero della Sanità.

Alcune infermiere del mio reparto di Durazzo si sono trasferite in Austria e sono state subito riconosciute professionalmente. In Italia invece dopo un anno e mezzo sto ancora aspettando la risposta, speriamo bene. Nel frattempo ho cominciato a lavorare con la cooperativa "Aliante", di Rovigo, come collaboratrice professionale. Lavoro con un bambino che ha bisogno di assistenza sanitaria. Mi trovo bene al lavoro, sono rispettata e anch'io ho rispetto per tutti e di più, sono affezionata a quel bambino, mi da tanto affetto, mi da tanto coraggio e lo assisto con piacere. In cooperativa ho conosciuto anche tante persone che vengono a fare volontariato e mi sento bene. Sto facendo anche un corso per mediatori interculturali per avere la possibilità di aiutare le persone del mio paese ad essere inserite bene in questa società ed anche per far conoscere le nostre tradizioni e la nostra cultura ai cittadini italiani. Il mio sogno, adesso, sarebbe quello di avere al più presto una risposta dal Ministero della Sanità per poter esercitare il mio lavoro di pediatria neonatologa. □



R. COSTA



Tanto fumo niente arrosto

Metropoli, tangenziali, caselli, semafori clacson e tanto tanto smog. Quando esci di casa alla mattina, invece di respirare a pieni polmoni quell'arietta frizzante, quella brezza frescolina per assaporare davvero l'oro in bocca del mattino.... senti puzza.

di MARIA MAURA

Metropoli, tangenziali, caselli, semafori clacson e tanto tanto smog. Quando esci di casa alla mattina, invece di respirare a pieni polmoni quell'arietta frizzante, quella brezza frescolina per assaporare davvero l'oro in bocca del mattino.... senti puzza. Puzza di bruciato, o forse l'odore dell'asfalto appena messo giù, ancora caldo e fumante... o semplicemente sono le macchine e i camion che ti sfrecciano davanti, di dietro,

di fianco. Hanno tutti fretta, e accelerano, frenano di colpo, strombazzano, ma soprattutto provvedono a condire l'aria che ci entra nel naso con innumerevoli schifezze.

Questo è lo scenario che noi, gente - un po' sfigata - di città, ci troviamo ad animare ogni giorno: abitiamo questo grigio rischiando di ingrigirci sempre di più noi stessi....

E come se non bastasse dopo aver attraversato, pedalando, la giungla metallica e sbuffante in cui l'animale più feroce è l'automobilista isterico medio che suona il clacson all'impazzata come se fosse l'unica

soluzione per diluire il traffico, mi catapulto all'interno della cara vecchia università. Spero di riuscire a respirare un'aria che per lo meno assomigli all'aria pulita, ma ecco che la mia visuale viene invasa da orde di studenti avvolte in nuvole di fumo di tutti i tipi, grigino, biancastro, denso, rarefatto, artistico (ogni sorta di nuvolette, cerchiolini, spirali...), ma pur sempre puzzolente, e che certamente non giova ai miei polmoni.

Sembra che ci si stia impegnando al massimo per far entrare la nebbia anche DENTRO le case.

Sempre di più.

I fumatori non me ne abbiano, non ce l'ho col fatto che fumiate, la cosa in sé può non piacermi, posso non condividerla, ma certamente non mi sogno di obbligarvi a smettere; quello che voglio dire è che fumare è una scelta ed è una scelta anche non fumare: tutti, anche i muri ormai conoscono i rischi a cui si va incontro quando si fuma, ed è inutile stare a ripeterli. I problemi inerenti alle sigarette sono anche di altro tipo, per esempio esterni alla persona fumatrice.

Ultimamente mi è capitato di osservare più da vicino il fenomeno, ma nella mia adolescenza più volte mi ero imbattuta nel problema.

Il fumo aggrega e disgrega. Sempre più ragazzi decidono per gioco, per bisogno o per dimostrare qualcosa a qualcuno, di cominciare a fumare, e si comincia sempre più presto. Si creano così gruppi di amici uniti anche e principalmente dalla sigaretta. Il reale danno avviene quando all'interno di un gruppo costituito in ambito scout, di azione cattolica, di collettivi, o di qualsiasi altra sorta di aggregazione, si forma un sottogruppo dedito al fumo che si "imbosca" per fumare. In questo modo il "Gruppo" di divide e non si divide per affinità caratteriali, ma per un vizio.

Il fumo è legale, i fumatori sono tanti e tanti genitori fumatori non riescono ad impedire ai figli di fumare ben sapendo che non è la cosa più salutare del mondo.

E questo dispiace. Penso che chiunque abbia un vizio non necessariamente vuole che l'abbiano anche tutti gli altri ("agisci in modo che la massima della tua azione possa essere una legge universale" diceva il buon vecchio Kant). Chi lavora con gruppi di giovani dovrebbe stare attento a questo fenomeno sempre più dilagante. Episodi del genere capitano sempre più di frequente ed è davvero un peccato non prevenire, non provvedere. Spero che questo "*message in the bottle*" giunga a

qualcuno. Questo è un problema collaterale esterno al fumatore, ma ce n'è un altro.

Il tanto discusso *fumo passivo* che alimenta innumerevoli discussioni, cause in tribunale e studi scientifici, al di là di tutto è proprio fastidioso. Esempio: al ristorante.

Hai appena ordinato una bella pasta-sciutta ai quattro formaggi quand'ecco che invece che pregustare il delizioso pofumino che fa andare in visibilio le papille gustative, olfattive e i succhi gastrici che si preparano alla festa... senti il rumore dell'accendino del tipo del tavolo accanto e vieni avvolto in una nuvola di fumo....

Ok, la sigaretta dopo mangiato, dicono, è molto piacevole.... ma se non si tiene conto della situazione è anche un po' egoista!

Bisognerebbe scrivere un manuale delle "buone maniere del fumatore" in modo da non danneggiare chi NON vuole fumare in ogni caso e per rendere la vita meno impossibile a questi fumatori che si sentono sempre rimproverare e perseguitare (da leggi, da rincari nelle sigarette...), poverini (?).

Probabilmente questo non risolverà il problema, ma di certo renderà la situazione un po' più vivibile. Va bene la libertà ma con un po' di rispetto. grazie! 

Lager

Eccolo laggiù grigio e tetro,
circondato di filo spinato,
irraggiungibile.
Che catastrofi in quei luoghi!
Le espressioni dei reclusi
terrorizzate,
tremanti i loro pensieri,
di rabbia, angoscia,
paura.
Il pesante agghiacciante silenzio
bruscamente interrotto
da laceranti grida,
rantoli,
spari.
Al rimbombo di queste
grandi macchie di sangue silenti
tingono,
penetrano,
la terra,
il cielo,
le mani,
il cuore dell'umanità.

Stefania (alunna di 10 anni) Poesia scritta
in visita ad una mostra sulla Shoah.

Ultima clonazione

Età che ci ha insegnato ad esagerare.
a toccare il fondo e il cielo
a sentirci unici e soli, compresi nel nostro mutare.
Oscilliamo instabili, fingendoci solidi,
tra opposti stati d'animo.
Privi ormai di bandiere morali.
sempre più sicuri di non sapere,
come già diceva qualcuno migliaia d'anni fa.
Abbattuti rigidi steccati ideologici
esploriamo senza preconcetti il mondo
con il solo freno della disillusione.
Un cinismo nuovo ci fa simili
nei nostri percorsi, obliqui senza meta.
Diagonalmente inseguendo vibrazioni
galleggiamo sul tempo e sulle strade,
figli d'una città che mai chiamiamo madre.
Quando il silenzio irrompe sacro tra le nostre
mimetiche parole, forse solo allora siamo veri.
È come un urlo muto o il vagito di un neonato
o un telefono che squilla a vuoto.
Fa più rumore non saper che dire
che riempire di parole questi spazi.
Drogati di denaro.
Liberi d'acquistare o lasciarsi morire.
Portatori sani di denaro o parassiti da schiacciare.
Sceghieremo nuovi tagli di capelli.
nuove marche di yogurt,
nuove sigarette da fumare.
Sceghieremo di sorridere, di non pensare
e, come nei film, di bere per dimenticare.
Dimenticheremo. Dimenticheremo anche di bere.
Talvolta dimenticheremo di sorridere.
Dimenticheremo di svegliarci,
perché non sentiremo il sole che ci chiama.
Ci chiamerà la notte, con la sua veste scura.
Ci chiameranno gli angeli che vivono sulle strade.
Una luna anemica ci insegnerà a ululare.
Il vento a respirare. Sarà la madre terra
ad abbracciarci tra i canti di cicale.
Vorremo sussurrare agli alberi le nostre verità.
Per questo ci chiameranno pazzi.
Per questo ci rideranno in faccia.
Ma noi faremo finta di non capire.
Saliremo allora sulla nostra montagna,
tra fili d'erba e grilli e odor di timo.
Resteremo incantati a vibrare...
Mai sopito Amore – Pulsante Vita.
Sorrideremo di chi non ti ha saputo ascoltare.

Enrico Magnolo, di Genova. Si definisce giovane *anagraficamente* adulto, poeta solo di vocazione, per gli amici.

Computer

Io sento il gorgoglio meccanico
di un cervello semiconduttore
Sento la foglia, i miei pensieri
accartocciati su di un desktop surreale

Sento la luna, un flash incantato
in un pulsante d'avvio
Io sento un contatto vitale,
sintetico e muto

Sento l'ebbrezza, quel guizzo,
parlare alla fisica scialba
Sento il fuoco del ghiaccio,
fuso su questo silicio.

Luca Pandolfini, teenager di Genova.

SONO MILITARE E PENSO CHE OGNI GUERRA SIA SBAGLIATA

GIUSEPPE, GIOVANE MILITARE (E-MAIL)

Carissimo Direttore, volevo rispondere a quanto pubblicato sul CEM n. 9 di Novembre 2002 relativo alla lettera con il titolo: MA I SOLDATI CHI TUTELANO? Innanzitutto volevo chiederle perché, non solo voi, ma l'opinione pubblica in generale, tende a demonizzare i militari? Perché vedete i militari solo come uno strumento di guerra e odio? Ci tengo a dire qualcosa su questa lettera perché mi sento parte in causa visto che sono un militare di professione. Tengo a premettere che sono entrato nell'Aeronautica Militare per la grande passione che avevo per gli aerei e per il volo e che fino ad oggi nella mia vita, mi sforzo ogni giorno di conoscere sempre di più Cristo e di seguire il suo Vangelo cercando di essere il più coerente possibile con la mia scelta di essere cristiano. Da prima che entrassi in Aeronautica ad ora, non mi ha mai sfiorato neanche il pensiero di dover uccidere altre persone, anzi le dirò di più, se mai verrà un giorno che dovessero "ordinarmi" di andare ad uccide-

re altri uomini, sarà proprio quello il giorno in cui mi toglierò la divisa e cambierò strada, e questo perché sarebbe andare contro ogni mio ideale, in quanto credo che la vita umana sia un dono di Dio e solo Lui può decidere sulla vita e sulla morte.

È vero, noi militari eseguiamo degli ordini, ma vorrei sottolineare che, proprio per questo, noi siamo solo delle pedine che i potenti muovono a loro piacimento e quindi non siamo di certo noi a decidere se intervenire con la Forza Armata o meno. Più che sui militari sarebbe da interrogarsi sulla gestione del potere militare, sulle Lobby economiche che decidono le sorti del Mondo, sui nostri signori politici che decidono se intervenire o meno nei conflitti, che approvano Leggi sulla Liberalizzazione del Commercio di Armi. Noi militari siamo tenuti a prestare giuramento di fedeltà allo Stato e precisamente "di essere fedeli alla Repubblica Italiana, di osservarne la Costituzione e le leggi e di adempiere con disciplina ed onore tutti i doveri dello Stato per la DIFESA della Patria e la salvaguardia delle libere istituzioni", cosa a cui non tutti i comuni cittadini italiani sono tenuti a fare, ed io a que-

sto giuramento ci credo e credo anche nell'Esercito come Difensore della Patria anche perché mi chiedo, quale padre di famiglia se si trovasse in una situazione in cui venisse messa a repentaglio la vita dei propri cari non fosse pronto a difenderli anche con la forza se ci fosse bisogno? e allora perché colpevolizzare i militari che in fondo sono pronti a sacrificare la propria vita per difendere i propri connazionali? Le Forze Armate sono uno strumento di Difesa e non di offesa, inoltre, in questi ultimi anni esse sono impiegate in Missioni Umanitarie, calamità naturali, Ordine Pubblico, ecc., per cui ancor di più al servizio dei cittadini.

Vorrei specificare, ancora, che la nostra etica professionale ed anche il nostro Regolamento ci insegna che la difesa deve essere pari all'offesa, cioè, solo dopo che qualcuno ci spara addosso possiamo rispondere al fuoco ed anche che gli ordini "manifestamente sbagliati" non si eseguono, quindi questo fa capire che anche noi militari abbiamo una coscienza e una testa e non siano solo dei burattini che fanno tutto quello che gli viene "ordinato" senza capire e senza agire con coscienza. Certo anche tra di noi ci sono delle mele marce come ci sono ovunque, ma non bisogna far d'ogni erba un fascio.

Mi domando perché non chiedete anche alle Forze di Polizia se riescono ad amare i malviventi che gli sparano addosso? E se ritenete che noi militari siamo così inutili, perché non fate qualcosa per fare in modo di eliminare l'Esercito? Infine voglio esprimerle un mio pensiero sulla guerra: "Penso che ogni



guerra sia sbagliata, non esistono guerre giuste, anche perché se ci fosse caso ogni guerra è mossa non da ideologie, non da conflitti etnici, non dalle religioni, ma le vere cause delle guerre sono i soldi e le potenti Lobby che muovono i fili dell'economia mondiale".

Piuttosto che puntare il dito o fare delle critiche, mi viene da domandarmi cosa si può fare per fare in modo che in Italia venga abrogata la legge sul commercio di armi, legge di cui molti non sono a conoscenza, soprattutto noi militari, legge che permette gli stessi errori/ordini commessi quando c'è stata la guerra nella ex-Jugoslavia, dove l'Italia prima ha fornito le armi a quei Paesi per farsi la guerra e poi ha mandato noi militari ad intervenire per ripristinare la pace, ad ammalarci grazie all'Uranio impoverito di quelle stesse armi, a sminare le zone minate con le mine antiuomo fornite dall'Italia, cosa fare verso il mondo politico che ha permesso tutto ciò?

Nello stesso numero, nel suo editoriale Lei parla del cinismo dei nostri miti: i "Cowboy" contro gli "Indiani", i "Conquistatori" contro gli "Indios"... mi verrebbe da aggiungere oggi i "Militari" contro i "Pacifisti" ma perché un militare non può essere anche un PACIFISTA?

Giuseppe, giovane militare (e-mail)
P.S. Se gli Eserciti fossero solo un mezzo di odio e guerra sarei pronto a diventare un disoccupato!!

Caro Giuseppe

Ti rispondo con piacere perché vedo che sei sincero e abbiamo degli ideali in comune. Lungi da me voler

demonizzare i militari... anche se ho l'esperienza di quasi vent'anni in Brasile sotto dittatura militare che tanto più investiva sull'esercito quanto più era ingiusta. Ma qui si tratta di riflettere (e riesce difficile farlo spassionatamente) sul tema degli eserciti.

L'esercito è legittimo e necessario? Da profano ritengo che la polizia è adde-
detta prevalentemente all'ordine interno con forza coercitiva, e l'esercito all'ordine "esterno" con azione di difesa. Confucio ebbe a dire: "Beati i Paesi che non hanno bisogno d'armi e di armati". Riteneva però necessario l'uso della forza. Recentemente Rubem Alves sollecitava maggior intervento della polizia, perché situazioni di mafia e disordine grave minaccia(va)no la vita di quel "giardino" che è il Brasile. Mi pare più necessaria la polizia che l'esercito.

L'Italia ha bisogno dell'esercito? Chissà, l'Italia è "un Paese quasi beato" (riprendendo l'espressione di Confucio), nel senso che non è minacciata dall'esterno: forse lo sarebbe se avesse il petrolio. Faccio fatica a vedere la necessità di un esercito per l'Italia. Forse in passato ha lavorato così bene da diventare superfluo? Sai, anche noi missionari diciamo di lavorare per... diventare superflui.

C'è ragione per avere ancora gli eserciti nazionali? Io vedo meglio una *forza di pace delle nazioni unite*. Quando ci sono eserciti nazionali ci sono anche secondi interessi taciuti che non sono suggeriti da volontà di pace. *Bush docet* (Bush ce lo insegna). Un "esercito" dell'Onu si spiega. Sappiamo di popoli che si sono posti con follia suicida sulla china della morte-distruzione invece che sull'erta della vita-fratellanza (israeliani e palestinesi, tutsi e hutu...). Converrebbe che una delle due parti decidesse il dis-

armo unilaterale. Ma pare più realizzabile un intervento internazionale che disarmi le due parti.

Sono necessari gli armamenti oggi? Martin Luther King aveva cambiato idea a questo rispetto. Dopo aver ritenuto che si potevano ammettere guerre locali come male minore, era arrivato alla convinzione che a motivo del potenziale delle armi attuali l'alternativa è, in ogni caso, pace o distruzione totale. Purtroppo gli arsenali crescono: troppe armi, finiranno per essere usate! Come accettare che in molti Paesi si spenda più in eserciti che in scuole? Più in militari che in insegnanti?

Perché un militare non potrebbe essere un pacifista? Soldati idealisti-umili? Ci sono senz'altro dei casi: l'esercito cinese di ieri? i militari della Rivoluzione dei Garofani del Portogallo...? Sai, vorrei studiare meglio il mito di Giasone che semina i denti del drago e... nascono soldati. Egli si accorge che i soldati sono efficienti e neutri: eseguono ordini alla perfezione. Li manda a uccidere e uccidono, li manda ad aiutare e aiutano; li manda a distruggere e distruggono, li manda a costruire e costruiscono. Utilissimi; eppure a un certo momento Giasone li elimina! Perché? (È questo che vorrei capire). Io penso a un cadetto che si prepara coscienziosamente nelle tecniche di guerra. Che frustrazione se la guerra non arriva mai! E che culto della forza, incanalata nell'obbedienza! Diceva don Milani: l'obbedienza (certa obbedienza) non è più una virtù. Per un soldato questionare l'obbedienza in nome della coscienza è difficile. Forse per questo la chiesa ha messo sugli altari parecchi soldati...: tutti martiri obiettori. (ADV) □

Lettera dalla Collina

Bruno Hussar, fondatore del "Villaggio della Pace"

"Tutte le volte che la nube si alzava sopra la tenda, gli Israeliti si mettevano in cammino; dove la nuvola si fermava, in quel luogo gli Israeliti si accampavano". (Nm 9,17-18)

*Celebriamo
il settimo
anniversario
della morte
di Bruno
Hussar
il giorno
8 febbraio.

"Per quanto indietro torni con la memoria, mi ritrovo costantemente in cammino al seguito della Nube. Ho sempre saputo di essere guidato; e nei momenti di oscurità mi sono rivolto a Dio perché mi indicasse la strada. (...) Giunto a questa tappa avanzata della mia strada, non scorgo, dinanzi a me, ulteriori traguardi. La Nube è invisibile. Ma ciò che rimane visibile, ciò che resta per me la roccia nella tempesta, il faro nella notte, la bussola quando smarrisco la via, è l'impegno quotidiano per continuare a camminare. Non spegnere mai nessun germe di vita. Amare, perché amare è vivere e far vivere. Sperare... Domani, forse, la Nube luminosa si alzerà di nuovo..." (Bruno Hussar)

Bruno Hussar nasce nel 1911 in Egitto da padre ungherese e madre francese, ebrei, naturalizzati italiani dopo la prima guerra mondiale. Studia al Cairo, poi a Parigi. Riceve il battesimo nella chiesa cattolica nel '35. Esercita per qualche anno la professione di ingegnere in Francia. Alla guarigione di una lunga malattia (1942-45) entra nell'Ordine Domenicano e viene ordinato sacerdote nel '50. Tre anni dopo è a Gerusalemme

per fondarvi un centro di studi ebraici. Partecipa al Concilio Vaticano II come esperto per il testo ebraico. Nel '66 riceve la cittadinanza israeliana. Nel 1970 con un gruppo di laici fonda Nevè Shalom - Waahat as Salaam, conosciuto come il Villaggio della Pace.

Il Centro Spirituale e Pluralista Bruno Hussar

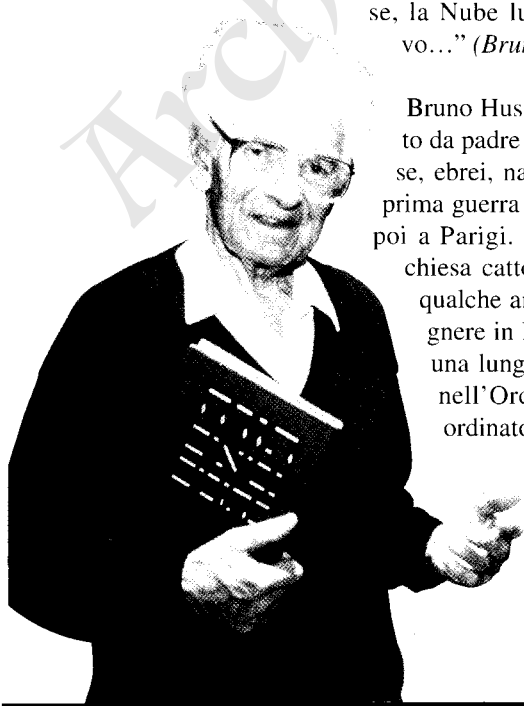
Bruno e la sua collaboratrice Anne Le Meignen erano convinti che le religioni, sebbene spesso siano state causa di divisioni, possano divenire fonte di armonia. Perciò pensarono di dedicare un'area verde alla meditazione. Nel 1983 gli abitanti di NS/WaS e altri ospiti presero parte ad una cerimonia d'inaugurazione, in cui piantarono degli alberi di tradizione biblica, creando un boschetto di peschi, querce, pini e terebinti. Per quanto riguarda l'edificio, decisero di creare una cupola priva di ogni simbolo religioso, che fornisse uno spazio in cui persone di ogni o nessun credo si potessero riunire in silenzio. La "Casa del Silenzio", costruita nel 1987, è visibile da tutta la vallata e divenne da subito un importante elemento distintivo di NS/WaS. Fu chiamata con il termine ebraico "Dumia" (silenzio) e arabo "Sakina" (serenità).



Casa dell'incontro e dello studio silenzioso

Di fianco alla Casa del Silenzio, sta per essere costruita la "Casa dell'incontro e dello studio silenzioso". Il progetto prevede sale riunioni, una biblioteca, con reparto per bambini, ed una sala per l'espressione spirituale e vocale. In esso si svilupperanno vari obiettivi spirituali, di cui il primo è di fornire un luogo di riflessione per Ebrei e Palestinesi - di ogni convinzione e credo -. □

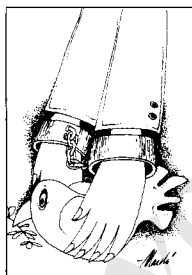
Il CEM può fornire maggiori informazioni a scuole e classi che intendano avviare forme di collaborazione e gemellaggio. Informazioni e materiale possono essere richiesti all'Associazione Italiana degli Amici di Nevè Shalom Waahat as Salaam, via Buschi 19, 20131 Milano, tel. 0270602386.



Pacem in terris: un'enciclica capace di futuro

di ANTONIO NANNI

Sono passati 40 anni da quando Giovanni XXIII l'11 aprile 1963, ha pubblicato l'enciclica-testamento *Pacem in terris*, che da allora segna un punto di non ritorno, un *impegno permanente* come dice l'attuale pontefice nel messaggio per la giornata mondiale della pace. La forza profetica che quest'enciclica sta nell'aver osato proclamare la pace quando era stato appena eretto il muro di Berlino; il disarmo integrale mentre scoppia la crisi dei missili a Cuba; l'arresto della corsa agli armamenti mentre si era in pieno clima di guerra fredda; il superamento del principio di deterrenza per sostituirlo con quello della "vicendevole fiducia" tra le superpotenze. Zygmunt Bauman, sociologo ebreo polacco, illustra con la solita efficacia la strategia che è richiesta di fronte alla paura e all'incertezza: è la stessa strategia che ritroviamo nella *Pacem in terris*. «Gli uomini, di fronte ai problemi hanno sempre innalzato dei muri; una volta era il Vallo di Adriano, la Grande Muraglia, la Linea Maginot, la Linea Sigfrido, o il Vallo Atlantico. (...) Per cercare la sicurezza si chiude la porta, ed è una strana, paradossale visione del mondo quella che porta a costruire sempre nuovi muri, quando tutti gli altri sono già caduti. Ma chiudere la porta non garantisce nessuna sicurezza, la storia l'ha dimostrato, gli spazi devono restare aperti: e credo che dopo l'11 settembre questo l'abbiamo capito. L'unico modo per accrescere la sicurezza non è costruire altri muri, ma creare spazi aperti nei quali tutti possano dialogare, sentirsi partecipi dello stesso mondo. (...) Nell'enciclica *Pacem in terris*, Giovanni XXIII diede testimonianza di come si possano travalicare le colon-



ne d'Ercole che ogni epoca pone davanti all'umanità come confine invalicabile, e «con audacia, spinse il mondo a proiettarsi al di là del proprio presente stato di disordine e immaginare nuove forme di ordine internazionale». E delineando le prospettive di un nuovo ordine "morale" internazionale, Giovanni Paolo II mette in guardia da possibili fraintendimenti: «Non si vuole qui alludere alla costituzione di un super-stato globale. Si intende piuttosto sottolineare l'urgenza di accelerare i processi già in corso per rispondere alla pressoché universale domanda di modi democratici nell'esercizio dell'autorità politica» (Messaggio per la giornata mondiale della pace 2003, n. 6). Alla storia degli effetti di quella "spinta profonda" appartiene anche "la mobilitazione delle coscienze che fu all'origine della rivoluzione non violenta del 1989" di cui l'attuale Pontefice contribuì a imprimere l'urto decisivo.

A quarant'anni dalla *Pacem in terris*, tocca constatare che l'umanità è rimasta in gran parte prigioniera di quella "legge del timore" (*Pacem in terris*, n. 67) che le impedisce di fare passi avanti nella direzione della global governance. Sta qui, invece, la sfida delle sfide: «i poteri pubblici delle singole comunità politiche (...) non sono più in grado di affrontare e risolvere» i problemi della sicurezza e della pace mondiale «non tanto per mancanza di buona volontà o di iniziativa, ma a motivo di una loro *deficienza strutturale*» (*Pacem in terris*, n. 70).

Come dire che la storia della civiltà umana è da tempo davanti alle colonne d'Ercole: o traverlarle, assicurando in questo modo il governo democratico del mondo, oppure retrocedere verso forme del passato, riproducendo logiche tribali, scontri di civiltà e rischio globale di implosione.

Alla luce della *Pacem in terris*, la dottrina della guerra preventiva va rifiutata alla radice perché porterebbe l'intero pianeta ad uno stato di guerra permanente. Sappiamo bene che oggi gli Stati Uniti sono l'unico vero gendarme planetario (800 basi dell'esercito americano in 130 Paesi). Ma un nuovo ordine mondiale non può essere affare privato degli Usa: «Che gli Stati Uniti pensino di diventare guardiani della pace, minacciando di intervenire in ogni parte del mondo in cui ci sia uno Stato che prepari una guerra, sarebbe una pericolosa illusione, destinata non soltanto all'insuccesso, ma alla proliferazione di guerre senza fine» (la *Civiltà cattolica* – novembre 2002). Educare alla pace, oggi, ha senso soltanto se sblocciamo le catene del futuro e riapriamo le vie della speranza al cammino dell'umanità. □



Panoramica 2002

Lo sforzo per estendere il Movimento Cem nel territorio sta raccogliendo frutti in varie parti d'Italia, anche se come realtà viva il movimento richiede lunghi tempi di maturazione. Nostro desiderio è darvi un quadro dei nuovi contatti e degli sviluppi avvenuti nell'anno 2002, che ha visto anche un lancio ufficiale del movimento al Convegno Nazionale di Viterbo.

Gennaio - Bussolengo (VR). In occasione di un corso di formazione sulla pedagogia narrativa presso la scuola media statale, vari insegnanti hanno espresso l'interesse a incominciare un Gruppo Cem. Ancora, però, non si è arrivati alla costituzione del gruppo.

Febbraio - Zelarino (VE). Presso la casa dei Saveriani è stato presentato il Cem a una dozzina di insegnanti con la proposta di creare un Gruppo Cem. C'è stato grande interesse da parte di tutti. Il

gruppo non è stato ancora costituito, però si sta maturando la proposta di un mini convegno zonale sull'educazione alla mondialità.

Aprile - La regione Sardegna, sempre molto interessata al Cem, non ha avuto nel suo territorio basi di contatto con lo stesso. Con questo obiettivo sono stati organizzati due incontri con insegnanti presso le sedi dei Saveriani: uno a Cagliari, il giorno 11, dove l'esiguità del numero dei presenti era ricompensata da grande interesse ed entusiasmo; uno a Macomer (NU), il giorno 15, con una buona partecipazione di insegnanti e animatori giovanili. Dopo circa dieci mesi di maturazione i due gruppi stanno per essere ufficialmente costituiti.

Maggio - Abbiamo colto l'occasione di una richiesta di intervento al **Convegno Nazionale della F.U.C.I. a Rocca di Papa** per presentare il Cem e i suoi percorsi di Educazione allo Sviluppo. Sono stati fatti i primi contatti per una presen-

za più attiva del Cem nel mondo universitario.

Settembre, Ottobre - Dopo il Convegno di Viterbo, varie sono state le richieste per la **formazione di Gruppi Cem**. Siamo stati contattati da Mantova (Associazione Mappamondo), da Grosseto, da **Follonica**, da **Foggia** (Cooperativa Arcobaleno), e da **Modena e Spilamberto** (vari insegnanti e volontari dell'Associazione Overseas), da **Pisa**, e infine da **Padova** (vari giovani che hanno partecipato all'ultimo Convegno Cem).

Novembre - Modena. Il giorno 16 il Cem ha contribuito al Corso di Formazione di Overseas con un intervento laboratoriale di p. Ivaldo su "L'educazione come fattore di sviluppo". La partecipazione di oltre una settantina di giovani impegnati ed entusiasti ha aperto un cammino di cooperazione e di scambio con il movimento Cem. Nei responsabili di Overseas esiste un forte desiderio di incominciare un gruppo Cem nel territorio Modena-Spilamberto.

Dicembre - Foggia. Dopo scambi telefonici e varie e-mail, la Coop Sociale Arcobaleno ha iniziato ufficialmente un partenariato con il Cem. Il suo

vice presidente, Domenico la Marca, ha partecipato alla due giorni dei Collaboratori Cem a Maguzzano, 6-8 dicembre, penso con grande vantaggio reciproco.

A **Padova** è stato costituito un Gruppo Cem con il suo primo incontro in data 11 dicembre. Con l'incoraggiamento di Alessio Surian e l'iniziativa di Davide Lago il gruppo, che raccoglie anche alcuni giovani partecipanti all'ultimo Convegno di Viterbo, promette impegno e professionalità. □

Domenico la Marca, Associazione Arcobaleno, Foggia

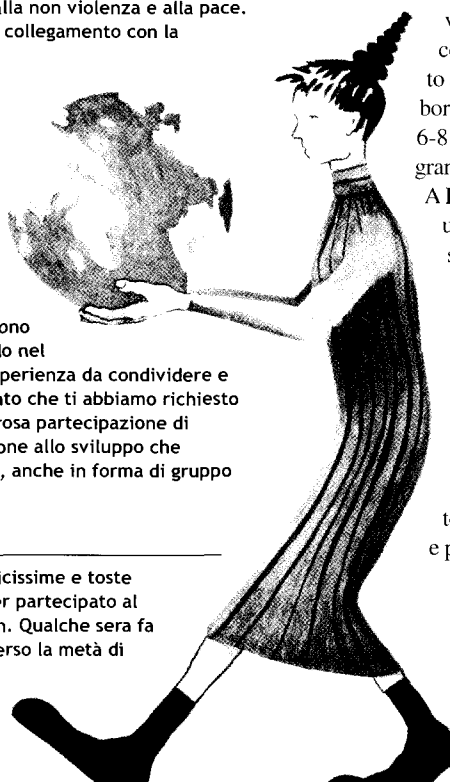
"...come promesso ti invio maggiori informazioni sulla nostra realtà di cooperativa a Foggia. Da anni alcuni insegnanti (fondatori della nostra coop) promuovono iniziative sull'educazione alla non violenza e alla pace. La nostra cooperativa nasce all'interno del movimento salesiano qui a Foggia, in collegamento con la bottega del Mondo del Commercio Equo e Solidale. Da tempo seguiamo le vostre pubblicazioni e abbiamo avuto anche il piacere di ospitare Alessio Surian per un intervento a Foggia. Sono vicepresidente della Cooperativa e coordino le iniziative di educazione interculturale nelle scuole. Mi piacerebbe ricevere ulteriori informazioni da presentare al Consiglio Amministrativo su come praticamente, condividendo le finalità del movimento CEM, possiamo farne parte attivamente."

Caselli Giuseppina, Associazione Overseas, Spilamberto

"Il tema che ti abbiamo affidato è "L'educazione come fattore di sviluppo": vorremmo appunto approfondire la relazione tra questi due grandi aree problematiche, a partire dalle situazioni nelle quali l'educazione e lo sviluppo sono diritti negati. Ci interessa molto l'approccio e la metodologia del CEM per il modo nel quale coniuga questi diritti al Nord e al Sud del mondo e pensiamo che sia un'esperienza da condividere e diffondere anche nel nostro ambiente. Il percorso nel quale è inserito l'intervento che ti abbiamo richiesto è cominciato sabato 26 ottobre e ha visto, con grande soddisfazione, una numerosa partecipazione di giovani di tutte le età. Tra questi anche alcuni insegnanti e operatori di educazione allo sviluppo che vorremmo incoraggiare ad avvicinarsi di più al CEM (magari, nel prossimo futuro, anche in forma di gruppo CEM!)."

Davide Lago, Padova

Salve. Con questa mail volevo comunicarle che c'è un gruppo di persone simpaticissime e toste intenzionate a far nascere a Padova un gruppo Cem. L'idea ci è venuta dopo aver partecipato al convegno di Viterbo, l'estate scorsa, e dopo una chiacchierata con Alessio Surian. Qualche sera fa abbiamo organizzato l'incontro "zero". Ora ci piacerebbe incontrarla, magari verso la metà di dicembre. In quell'occasione coinvolgeremo pure alcuni insegnanti.



Domande infantili

Dice un proverbio popolare: "È facile condurre una cavalla fin dentro al fiume; difficile è costringerla a bere (se non ne ha voglia)". Bruno Bettelheim, uno dei maggiori educatori del secolo scorso, diceva che a scuola i professori tentarono di insegnargli quello che lui non voleva imparare. Lui non "bevve" e la scuola gli venne in uggia.



Non si dica che i bambini non vogliono apprendere. Dice Aristotele nelle prime righe della sua *Metafisica*: "Tutti gli uomini desiderano imparare". Io credo che i bambini non facciano eccezione, è anzi il contrario! Mi permetto di correggere Aristotele come segue: "Tutti gli uomini, *finché sono bambini*, desiderano imparare". Per i bambini il mondo è un vasto *parcogiocchi*.

Qualche giorno fa ho ricevuto una lettera da una brava insegnante, Edith Chacon Theodoro. Alla lettera ella ha aggiunto una lista di domande che i suoi alunni le avevano fatto spontaneamente. Eccone alcune: "Perché il mondo gira su se stesso e attorno al sole? Perché la vita è generosa con pochi e avara con molti? Perché il cielo è azzurro? Chi ha inventato la lingua portoghese? Come hanno fatto gli uomini e le donne a scoprire le lettere dell'alfabeto? Qual è stata l'origine del Big Bang? L'inferno esiste davvero? Come si spiega che qualcuno non ami le piante? È nato prima l'uovo o la gallina? Un cieco sa cosa è un colore? Se nell'Arca di Noè c'erano animali selvaggi, come mai non hanno sbranato gli altri animali? Dove andrò quando morirò? Perché mi piace tanto la musica se in famiglia non c'è nessuno che suoni qualche strumento? Perché sono così nervoso? Perché c'è il vento? Perché i buoni muoiono giovani? Perché la pioggia cade in

gocce e non tutta di una volta?". Una lista di domande "*che frullano nella vostra testa*" l'aveva sollecitata ai suoi alunni anche José Pacheco, l'educatore portoghese ora direttore della Escola da Ponte di cui ho già scritto (una delle scuole più intelligenti che ho visitato, ed è intelligente perché dà più importanza alle domande che alle risposte). Ebbene, la lista delle domande che gli alunni gli ritornarono s'assomigliava a quella che ho riportato qui sopra.

Entusiasmato con l'intelligenza dei suoi alunni, il professor Pacheco decise di fare la stessa esperienza con gli insegnanti della sua scuola (non si trattava ancora della Escola da Ponte). Egli chiese agli insegnanti di mettere per iscritto la domanda che avevano più a cuore. Il risultato fu sconcertante: ciascun professore si limitò a fare domande relative alla sua disciplina. Insomma: i professori di geografia fecero domande sugli accidenti geografici; i professori di portoghese sulla grammatica; quelli di storia su fatti storici; quelli di matematica su problemi non risolti di matematica...

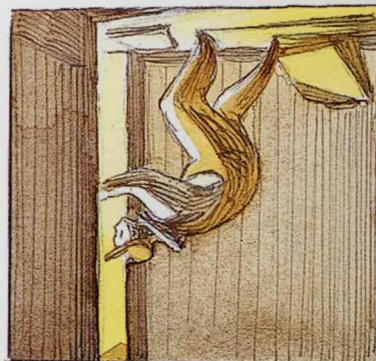
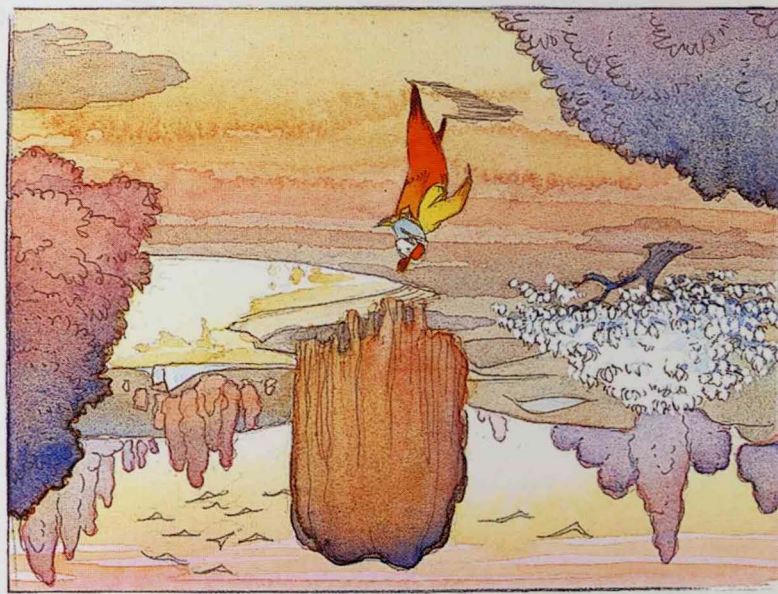
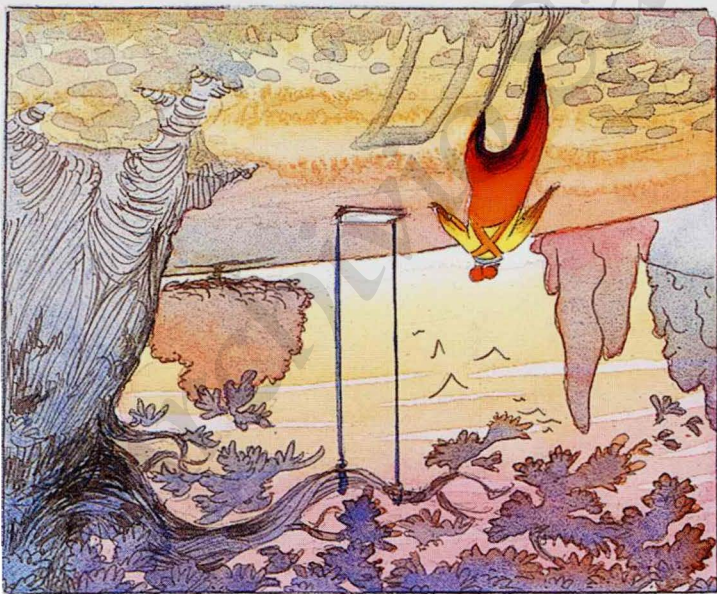
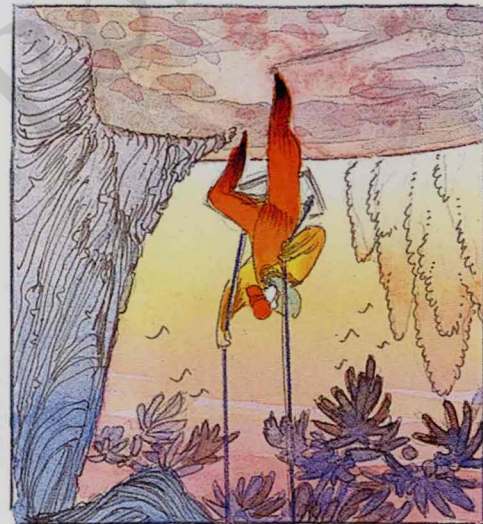
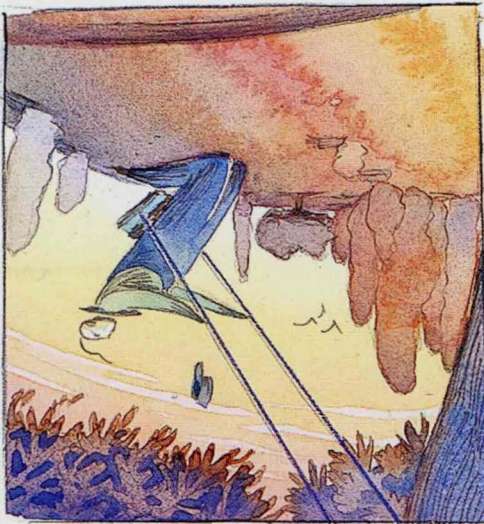
Se è vero quello che dice il filosofo Ludwig Wittgenstein che "i limiti del mio linguaggio denotano i limiti del mio mondo", dovremmo dire che gli insegnanti (mi perdonino la metafora!) sono cavalle che vogliono bere in un solo fiume. Se rileggi adagio le domande dei bambini, esse ti rivelano una sete immensa di conoscere! I mondi dei bambini sono immensi: la loro sete non può estinguersi con l'acqua di un solo fiume: è sete d'acqua di ruscello, lago, laguna, pioggia, fonti, sorgenti, pozzi...

Io mi sono sempre preoccupato con quello che la scuola fa agli alunni. Adesso mi sto preoccupando di più con quello che la scuola fa agli insegnanti. Sono (mi perdonino di nuovo la metafora!) cavalle che hanno perso la curiosità, felici con le acque del fiume noto. Fiumi differenti le spaventano.

A scuola fanno domande false: quelle di cui sanno la risposta. È ripetizione del viottolo consueto che porta al fiume consueto e niente rivela dello stupore/spavento che si prova quando si guarda il mondo con attenzione. Eppure gli insegnanti furono bambini. La scuola ha insegnato loro il modo giusto(???) di bere: ognuno nel proprio fiume. Ma giacché la scuola come istituzione è una creazione umana e le creazioni umane possono essere cambiate, vale la pena cambiarla. Torneranno gli insegnanti a bere a molte fonti e fare le domande che si ponevano da bambini! ☐



MARIO CELI





CAMPAGNA CONTRO LA GUERRA

Pace da tutti i balconi!

Diciamo NO a tutte le guerre.
Diciamo SI alla via del dialogo.
Esponiamo la Bandiera della Pace
ai nostri balconi.

**Dipingiamo
di Pace le città!**

**Rendiamo visibile il nostro
NO alla guerra!**

Raccogliendo gli appelli di molte organizzazioni umanitarie a sostenere la Pace con ogni mezzo, insieme a Padre Alex Zanotelli invitiamo tutti ad aderire all'iniziativa nazionale "Pace da tutti i balconi".

I media amplificano i messaggi di guerra con l'obiettivo di renderci assuefatti all'orrore, amplifichiamo i messaggi di pace noi, con i nostri mezzi popolari e con la forza dei nostri valori.

Esponiamo da subito la Bandiera della Pace ai balconi delle nostre case e lasciandola ben visibile finché non sarà definitivamente scongiurata la minaccia di un conflitto armato contro l'Iraq.

Per adesioni
e informazioni
contattare:
Rete di Lilliput
www.retelilliput.org

Per la fornitura
delle bandiere:
Libreria dei Popoli
(stesso indirizzo CEM)
tel. 030.3772780 int. 239
fax 030.3772781
e-mail:
libreria@saveriani.bs.it

**Caro abbonato,
contiamo su di te
anche per la diffusione
della rivista**

CEM-Mondialità 2003 € 25,00