

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

MAGGIO 2003

Spedizione in A.P. 45%
Art. 2 - Comma 20/b - legge 662/96
Filiale di Brescia
Anno XXXIV - n. 5 - Maggio 2003
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia

cem Mondialità

Mensile di educazione interculturale

CONNETTERE
LE CONOSCENZE

NON SIAMO UNO

Non ti dirò l'impossibile,
la verità mi ha raggiunto:
il tuo valore corrisponde
alla densità degli altri.

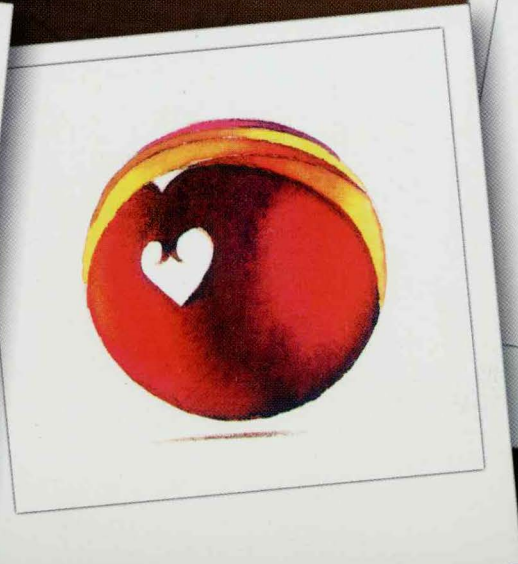
Non siamo uno. In passato
pensavamo d'esserlo, oppure
d'essere io, tu, l'altro,
tre elementi distinti.

Ogni tuo movimento
altera, senza restrizioni,
il prossimo passo che
tuo padre o tuo amico fa.

La funzione è collegata,
continua, una, solubile,
se ci rompiamo tutti,
tu ti dissolverai.

Non rivelerò l'impossibile:
la moltitudine mi ha inglobato.
Il mio valore corrisponde
all'universale redenzione.

Reynaldo Jardim (Brasile)



Lettera aperta a Bush

George W. Bush. Sei il presidente di un grande Paese che amo. Io amo l'America di Lincoln, Martin Luther King, Hemingway e Rachel Corrie... Sono anche stato ospite dell'America. Ricordo che m'ero iscritto ad un corso di *World Drama* alla Santa Clara University (California): nonostante fossimo solo in quattro alunni, il corso è proceduto serio, con una insegnante stupenda che veniva dalla prestigiosa università di Stanford. Come potevo non ammirare l'America? Ne apprezzavo la fusione di presente e passato, Est e Ovest, la sua democrazia, i laboratori socio-culturali delle sue metropoli, la filantropia di largo respiro, la ricerca scientifica, l'arcipelago di etnie, quell'incipit della Costituzione *Tutti gli uomini nascono uguali*; l'America con diritto di asilo per i perseguitati dai regimi totalitari e una civiltà moderna aperta "in svolgimento". L'America di Emily Dickinson, Langston Hughes (poeta afroamericano), Momaday e Joy Harjo (nativi), Isaak B. Singer (di lingua yiddish), Gary Soto (messico-americano), Ginsberg, Bob Dylan e Joan Baez.

Ricordo un testo di Melville: *"Non si può versare una sola goccia di sangue americano senza versare il sangue del mondo intero. Inglese, francese, tedesco, danese o scozzese che sia, l'europeo che deride un americano deride un fratello... Noi siamo gli eredi di ogni tempo, e dividiamo la nostra eredità con tutte le nazioni"*. Forse per questo dopo

la tragedia dell'11 settembre tutte le nazioni si sono strette solidali attorno all'America, anche dimenticando tanti massacri da essa compiuti.

Ma tu, George W. Bush, hai rotto l'incanto. Tu, cowboy petroliere larva di John Wayne, fantoccio dei signori della guerra, eletto da meno di un terzo degli aventi diritto al voto. Hai fatto nascere il sospetto che nell'assalto alle torri tu fossi coinvolto: hai reagito come seguendo un copione. Come se quello fosse *fuoco amico, effetto collaterale* della tua ascesa negli indici di gradimento (da 40 a 75%). Come un alleato nel terrorismo ad Al Qaeda, sei partito per la guerra, anzi hai mandato i giovani americani poveri alla guerra. Hai usato le tue armi di distruzione di massa (*shock and awe*) dicendo che cercavi le altrui. Hai imbavagliato la democrazia e comprato l'omertà dei paesi del terzo mondo, mostrando quanto è vera quella sentenza che *la prima vittima della guerra è la verità*. E l'altra sentenza: *la giustizia diserta il campo del vincitore*. Sei come Sharon e Putin: giudichi che la soverchiante forza militare sia l'antidoto al terrorismo. Sei tu e non i tuoi nemici il pericolo per la pace.

Sei stato anche l'unico capo di stato che non ha firmato l'accordo sull'effetto serra. Hai detto insomma così: *Il pianeta è un Titanic che affonda adagio e mentre affonda (per colpa mia) io sarò in prima classe a leggere commenti della Bibbia e ascoltare Beethoven*. Che ne sai tu di Beethoven e di Bibbia? Il tuo nominare il nome di Dio è *insano*.

La tua vittoria su Saddam (con proporzione di forze 167x1!) è stata la vittoria di Pirro. Se hai una vocazione, è di rendere gli americani dei paria e l'America una gigantesca repubblica delle banane. Sì, perché solo per un po' sarete odiati, in futuro sarete commiserati. Tu invecchierai (in questo XXI secolo che doveva *essere americano*) perseguitato dai fantasmi della Enron, dello scudo spaziale e dei 500mila bambini iracheni vittime dell'embargo.

Sono triste e arrabbiato, perché - lo confesso - sono filoamericano. Certo non fanno un buon servizio all'America i tuoi adulatori inglesi, spagnoli e italiani che si proclamano filoameri-

cani anche nel disprezzo per la vita e per l'Organizzazione delle Nazioni Unite. George W. Bush, con me ti condannano i migliori americani e i bambini.

Io piango per l'America e non voglio lasciarmi consolare perché non c'è più.



Detesta i tiranni, ribellati
allo stupido e al folle,
sii paziente e indulgente
verso la gente.
(Walt Whitman)

Sommario

n. 5 / maggio 2003

Editoriale

Lettera aperta a Bush
Arnaldo De Vidi

Orientamento

Ri-forma della scuola?
Alessio Surian

I bambini e la guerra
a cura della Redazione

Bradford, Italia - 3
Lucrezia Pedrali

Global Speciale

Insegnare l'identità terrestre
Enzo Tiezzi

Metodi & Strumenti

Mapping
Davide Bazzini

Voci dal territorio

GIOVANI

La storia di Paola
Nadia Trabucchi

EBDOMADA

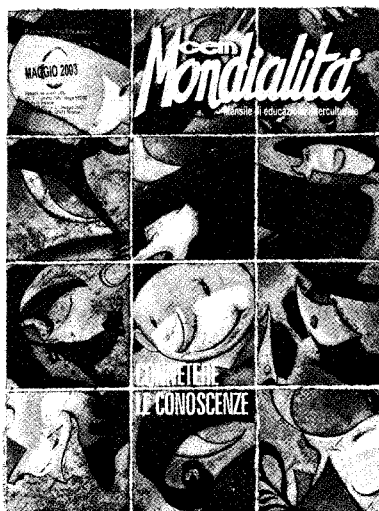
**VIAGGIO IN KURDISTAN, IL PAESE
CHE NON C'È**
a cura di Roberto Costa

Spazio Cem

CAMPAGNA NS/WaS
Lettera dalla Collina

BIBLIOMONDO

a cura di Monica Amadini



La parte illustrativa priva di altra attribuzione è di Silvio Boselli. Le foto di Angelo Costalonga.

dossier

CONNETTERE LE CONOSCENZE

Connettere le conoscenze 18
Antonio Nanni

Il giovane Bateson 20
Marianella Sclavi

**Piattaforma comune
a tutte le conoscenze** 25
Ivaldo Casula

Gregory Bateson 28
Stefano Curci

Cinema. Tv Slum 30
Margherita Porcelli - Lino Ferracin

Filo di Arianna 32
Carlo Baroncelli

PER ESORCIZZARE... VIGNETTE 42
a cura della Redazione

INDICE ANNATA 2002-03 44
a cura della Redazione

È ADESSO JOSÉ 46
campagna cem (Pd)

MOVIMENTO CEM 47
a cura di Ivaldo Casula

LA PAGINA DI RUBEM ALVES 48
IL MEGLIO DI TUTTO SONO I BAMBINI
Rubem Alves



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

Direttore: Arnaldo De Vidi

Vice-Direttore: Antonio Nanni

Segreteria: Alessio Surian, Sonia Ta-
glietti, Oriella Vezzoli

Gruppo Redazionale: Carlo Baron-
celli, Roberto Morselli, Lucrezia Pedrali

Collaboratori: Monica Amadini, Fa-
bio Ballabio, Davide Bazzini, Michelan-
gelo Belletti, Pippo Biassoni, Silvio Bo-
selli, Luciano Bosi, Gianni Caligaris, Pa-
trizia Canova, Mauro Carboni, Ivaldo
Casula, Marinella Cigolini, Roberto Co-
sta, Marianonietta Di Capita, Claudio
Economì, Lino Ferracin, Alessandra
Ferrario, Antonella Fucecchi, Giuliana
Gatti, Piera Gioda, Stefano Goetz, Gra-
zia Grillo, Adel Jabbar, Renzo La Porta,
Sigrid Loos, Raffaele Mantegazza, Ma-
ria Maura, Riccardo Olivieri, Karim Me-
tref, Roberto Papetti, Margherita Por-
celli, Nico Sala, Brunetto Salvarani,
Carla Sartori, Alessio Surian, Nadia Sa-
voldelli, Aloisi Tosolini, Nadia Trabuc-
chi, Rita Vittori, Gianfranco Zavalloni,
Patrizia Zocchio

Direttore responsabile: Domenico
Milani

Direttore Movimento Cem: Ivaldo
Casula

**Direzione, Redazione e Ammini-
strazione:** 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 Mis-
sionaria - CSAM, Soc. Coop. a r.l., via Pia-
marta 9 - 25121 Brescia, reg. Tribunale di
Brescia n° 50127 in data 19/02/1993.

Quote di abbonamento:

10 num. (genn.-dic. 2003)	Euro 25,00
Abbonamento triennale	Euro 62,00
Abbonamento d'amicizia	Euro 62,00
Prezzo di un numero separato	Euro 3,00

Abbonamento CEM / estero:

Europa: via sup.	Euro 34,48
Sacino Mediterraneo:	Euro 37,57
America e Asia:	Euro 43,77
Africa:	Euro 44,22
Oceania:	Euro 49,19

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



LA LEGGE È ENTRATA IN VIGORE DAL 17 APRILE 2003

Ri-forma della scuola?

Quando la Moratti proclama la fine della "cultura dell'obbligo scolastico", in nome del "diritto dovere allo studio", incrina il dettato costituzionale. (Bruno Gravagnuolo)

di ALESSIO SURIAN

È stato pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale il testo della legge sulla riforma della scuola (L. 28 marzo 2003, n° 53). La Legge entra in vigore dal 17 aprile 2003 anche se l'attuazione della riforma sarà graduale.

Riforma della scuola

Viene da domandarsi se il neo-legislatore nel tempo dedicato alla redazione sia mai uscito dallo studio di palazzo (anche solo metaforica-

mente) per collocare la nuova legge sull'istruzione italiana negli spazi in cui fanno scuola milioni di alunni e insegnanti, quelle migliaia di scuole recentemente oggetto dell'attenzione di "Ecosistema scuola 2003" a cura di Legambiente:

- il 22,5% delle scuole italiane ha urgente bisogno di interventi di manutenzione straordinaria
- il 50% non risponde alle norme antisismiche
- il 20% degli edifici è a "rischio amianto"
- il 22% si trova a meno di un km da fonti di inquinamento (aree industriali, elettrodotti ad alta tensione, discariche)

■ l'8% di elementari e medie e il 10% delle superiori non è stato costruito in origine per accogliere alunni

■ il 18% non ospita strutture per lo sport.

Sono dati che fotografano il livello di (dis)interesse per l'educazione e tale mancanza di attenzione è visibile nella gestione politica dell'istruzione: dominio della retorica aziendalista a livello ministeriale, subordinazione alle scarse disponibilità del Ministero dell'Economia (soggetto a restrizioni draconiane), terreno di conquista per i poteri forti, dalla chiesa cattolica italiana alla

Confindustria. Si dice che bisogna aspettare a parlare di un decreto che per l'attuazione della legge deve ancora tradursi in due complesse pratiche burocratiche: *piano finanziario* con ben 11 aree di intervento (dalla riforma degli ordinamenti e degli interventi connessi con la loro attuazione, ... fino agli interventi di adeguamento delle strutture dell'edilizia scolastica) e *norme attuative* cioè decreti legislativi, regolamenti di attuazione e decreti ministeriali. Il perfezionamento delle norme richiede autorizzazioni e pareri da ottenere da parte di almeno sei soggetti istituzionali: Conferenza unificata Stato-Regioni, Consiglio dei Ministri, Consiglio nazionale della pubblica istruzione, Commissioni parlamentari, Consiglio di Stato, Corte dei Conti.

I sindacati hanno chiamato a mobilitazioni straordinarie come lo sciopero generale il 24 marzo e alla dimostrazione a Piazza S. Giovanni a Roma il 12 aprile. Dai sindacati alla stampa, sono in molti a definire questa nuova legge una "controriforma", indicando che alcuni elementi di contenuto sono già evidenti (Cfr. il riquadro). Il nuovo impianto distingue un sistema di *istruzione e formazione professionale* presentato come "seconda gamba" del ciclo superiore del sistema educativo nazionale e salutato da Silvio Fortuna (delegato del presidente di Confindustria per l'*Education*) con le parole "Ora la formazione entra in serie A".

Lavoro del ministro Moratti a parte, la discontinuità era già stata segnata dalla modifica dell'art. 117, votata dal precedente Parlamento e confermata dal referendum popolare dell'ottobre 2001. Gli attuali istituti professionali statali dovrebbero passare nel nuovo sistema di istruzione e formazione professionale ad essere di competenza regionale. Attualmente gli istituti professionali statali significano un quarto dell'intera popolazione studentesca

delle superiori: 560 mila studenti, iscritti a 480 istituti e 14 indirizzi diversi, dove insegnano 54.772 docenti statali. Questi docenti, in mancanza di garanzie sulla conservazione delle attuali condizioni di stato giuridico, faranno di tutto per insegnare nei licei o si fermeranno a scoprire cosa significa passare alle dipendenze delle Regioni? Ma forse è proprio l'instabilità e l'incertezza il vero risultato di una "controriforma".

De-costruzione dell'educazione

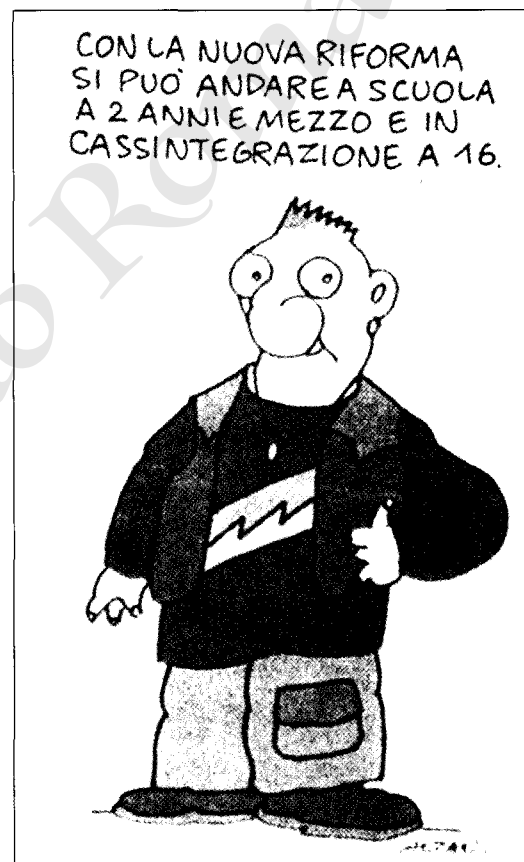
Più che un disegno di costruzione, assistiamo ad una de-costruzione del territorio dell'educazione e della formazione che sembra far propria la tesi che va limitato il ruolo dello Stato nella gestione della cosa pubblica in generale e dell'istruzione in particolare. Come già avvenuto nei paesi in cui il Fondo Monetario Internazionale e la Banca Mondiale hanno applicato programmi di aggiustamento strutturale e di riforme educative (Gentili, 2001), si creano le condizioni per istituzionalizzare il principio della competizione, presentare la macchina statale come inefficiente e organizzare i percorsi educativi a partire dai meccanismi di *controllo di qualità* e di *subordinazione della produzione alla domanda del mercato*.

È opportuno richiamare l'attenzione sulla mappa disegnata da questa strategia che si vuole di semplice decentramento e autonomia locale. In realtà, mentre si decentralizzano i costi del sistema dell'educazione formale, si centralizzano invece i meccanismi di controllo pedagogico attraverso deleghe verticali sulle

Più che un disegno di costruzione, assistiamo ad una de-costruzione del territorio dell'educazione e della formazione che sembra far propria la tesi che va limitato il ruolo dello Stato nella gestione della cosa pubblica in generale e dell'istruzione in particolare.

riforme curriculari e standard di valutazione, nonché dettando le priorità in ambito formativo, basti pensare alle nuove tecnologie dell'informazione.

Solo due esempi. Per concludere, presentiamo due esempi delle ten-



sioni che attraversano il sistema "istruzione" in Italia e rilanciano il ruolo delle regioni: buoni scuola e scuola superiore.

Primo esempio: la Finanziaria 2003 prevede per il triennio 2003-2005 un finanziamento di 30 milioni annui di euro per l'erogazione di un contributo a famiglie di alunni che frequentano scuole paritarie. Circa 33 euro all'anno, se divisi equamente fra i 900 mila e più studenti. L'introduzione a livello nazionale, regionale (per esempio in Piemonte, Lombardia, Veneto) e comunale di buoni scuola a favore di scuole private ha suscitato un legittimo dibattito. Poco si è detto dei risultati

Linee guida della nuova legge sulla scuola

A scuola a tre anni (se ci sono i soldi). La scuola inizia con la scuola dell'infanzia, della durata di tre anni, a cui potranno iscriversi i bambini e le bambine che hanno compiuto 3 anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico in corso. La riforma assicura la frequenza generalizzata. Per quanto riguarda l'anno scolastico 2002-2003 potranno iscriversi gli alunni che compiono tre anni entro il 28 febbraio 2003 "compatibilmente con la disponibilità dei posti e delle risorse finanziarie dei comuni" e "nel rispetto dei limiti posti alla finanza comunale dal patto di stabilità". **Il primo ciclo è di otto anni.** Unico ciclo che unifica scuola elementare e media, eliminando l'esame di stato della quinta elementare. Alla scuola primaria si iscrivono le bambine e i bambini che compiono i sei anni di età entro il 31 agosto; possono iscriversi anche le bambine e i bambini che li compiono entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento. L'ultimo anno della scuola media sarà dedicato all'orientamento verso il secondo ciclo, un orientamento "non vincolante". A partire dal primo anno del ciclo di base verrà introdotta una lingua straniera, a partire dal sesto anno (prima media) si insegnerà una seconda lingua dell'Unione Europea.

Secondo ciclo, i licei. Il secondo ciclo è costituito dal sistema dei licei e dal sistema dell'istruzione e della formazione professionale. Il sistema dei licei comprende otto indirizzi. Alla fine dell'ultimo anno si sosterrà un esame di stato, necessario per accedere all'università, all'alta formazione artistica, musicale e coreutica e all'istruzione e formazione tecnica superiore.

La formazione professionale. Per la verità si chiama "sistema dell'istruzione e della formazione professionale", ha durata quadriennale e sarà di competenza delle regioni. Chi ha scelto questo percorso e vorrà accedere all'università lo potrà fare previa frequenza di un apposito corso annuale. **Alternanza scuola-lavoro.** Dai quindici ai diciotto anni si può seguire il percorso di studi alternando scuola e lavoro. Quasi tutto è rimandato ai decreti attuativi. Si sa che tale percorso avverrà "sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza, o con enti pubblici e privati, ivi inclusi quelli del terzo settore".

Scompare l'obbligo scolastico. Il testo non cita mai l'obbligo scolastico sancito dall'articolo 34 della costituzione. Si parla di "diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età". Secondo il testo, in questo modo, il concetto espresso dall'articolo costituzionale viene "ridefinito ed ampliato".

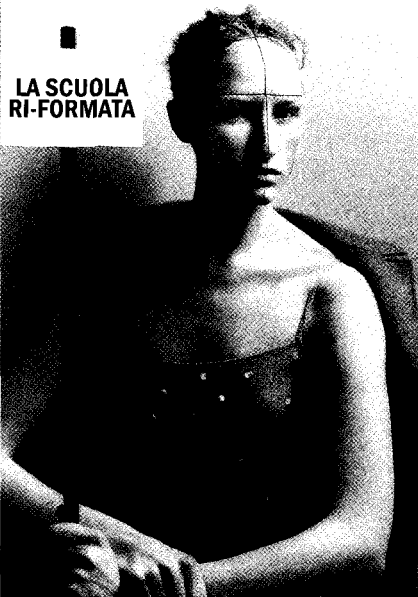
Torna il voto di condotta. Viene introdotta nel sistema scolastico la valutazione biennale dei periodi didattici. Chi non raggiungerà il livello minimo sarà bocciato. Nella valutazione si terrà conto anche del comportamento: torna, quindi, il voto di condotta.

Devolution a scuola. I piani di studio contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, e prevedono una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali. La legge regionale appena approvata in Emilia Romagna (e significativamente presentata come "Non uno di meno") già solleva evidenti elementi conflittuali fra dispositivo regionale e nazionale.

di questo dibattito in paesi come gli Stati Uniti dove la questione dei buoni o *voucher* è di lunga data. Per Rethinking School (www.rethinkingschools.org), la valutazione dell'introduzione del sistema dei buoni non solo è complessivamente negativa, ma ha fra i suoi effetti principali la "deteritorializzazione dell'educazione", segnando una discontinuità grave fra nuclei scolastici e territorio in cui sono inseriti. **Secondo esempio:** "Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro": così si presenta la proposta di legge (56 articoli, suddivisi in sette capi e numerose sezioni) approvata il 17 marzo dalla giunta regionale dell'Emilia-Romagna, e consultabile anche nel sito www.scuolaer.it.

I tempi non brevi della riforma Moratti (si parla del 2005 per l'avvio del nuovo ciclo secondario), e l'abrogazione della legge n. 9/1999 sull'obbligo scolastico, disposta dalla stessa riforma con effetto immediato, hanno creato un vuoto di almeno due anni scolastici.

LA SCUOLA RI-FORMATA



Un terzo canale

La proposta di legge della regione Emilia-Romagna merita un commento. La proposta che per diventare operativa dovrà essere approvata dal Consiglio regionale, potrebbe dar luogo ad una prima sperimentazione già a settembre, con l'inizio dell'anno scolastico 2003-2004. Agli studenti quattordicenni, in uscita dalla scuola secondaria di primo grado, verrà offerto un terzo canale, rispetto ai due previsti dalla riforma Moratti.

Accanto al canale liceale e a quello professionale, ci sarà un canale "integrato", co-gestito dalle scuole e dai centri regionali di formazione professionale, che rinvia di due anni la scelta definitiva del percorso di studi, evitando in tal modo scelte precoci e discriminanti.

I tempi non brevi della riforma Moratti (si parla del 2005 per l'avvio del nuovo ciclo secondario), e l'abrogazione della legge n. 9/1999 sull'obbligo scolastico, disposta dalla stessa riforma con effetto immediato, hanno creato un vuoto di almeno due anni scolastici, che ora la Regione Emilia-Romagna colma di sua iniziativa.

Proposta di un Osservatorio

In linea con quanto discusso anche al recente Convegno sulla Formazione Globale (Cofir, Arezzo, 22 marzo 2003), appare urgente dar vita ad un **Osservatorio/laboratorio sulle politiche educative**, in rete con omologhi centri come l'OLPED promosso dalla CLACSO a Rio de Janeiro e Buenos Aires. La necessità di tale osservatorio/laboratorio appare evidente quando vediamo il ritardo e la mancanza di incisività di società civile, associazioni specializzate e sindacati su questioni vitali come quella dei GATS (Cfr. C. Baroncelli in *Cem Mondialità* Giu-Luglio 2002, p. 5) e delle riforme educative nei paesi mediterranei. □

UNA CAMPAGNA, UN OSSERVATORIO,
UNA GUIDA

FABRICA BENTON GR

I bambini e la guerra

Sono dodici anni che l'Italia prende parte e appoggia azioni belliche internazionali, dodici anni che si acuisce una cultura di guerra che vede quest'anno destinati al bilancio per la "difesa" diciannove miliardi di euro, il doppio di quanto l'Unicef stima necessario per garantire l'istruzione primaria in tutto il pianeta.

A cura della Redazione

A. CAMPAGNA: tavolo di solidarietà

Il CEM invita i propri lettori e sostenitori ad appoggiare le iniziative delle organizzazioni della società civile italiana che promuovono solidarietà diretta con le popolazioni irachene, senza cedere alla nuova logica che vorrebbe integrare il cosiddetto "umanitario" nella strategia bellica, asservito e controllato dagli eserciti.

Dopo aver lanciato più di un anno fa la campagna *"Io non taglio la corda"*, l'associazione **Un ponte per...** (da 12 anni attiva in Iraq) ha promosso il **Tavolo di Solidarietà con le Popolazioni Irachene** (<http://www.tavoloiraq.org/>)

"Esiste un modo per liberare gli uomini dalla fatalità della guerra?" chiedeva Einstein a Freud oltre settant'anni fa. È una domanda su cui è tanto più urgente sostare in tempi di guerra e di violazione del diritto a livello nazionale ed internazionale.

ZEFA ROMA



cui hanno aderito oltre trenta organismi. Il sito del Tavolo presenta già una decina di progetti in corso, fra cui i Convogli di Pace di ICS, Terre des Hommes e Un ponte per... In particolare quest'ultimo può coordinare interventi finalizzati all'infanzia e alle scuole.

Il sito segnalato è pregevole e esauriente, con i link che fanno al caso.

B. OSSERVATORIO contro la cultura di guerra

Più specificamente, come educatori, a scuola, con i bambini, che fare? Veramente qualche idea ci sarebbe venuta... Quali risposte e quali alternative è possibile offrire oggi ai

Chi, nel passato recente, fra gli educatori ha aiutato i minori ad elaborare le immagini ed i racconti della guerra, per esempio in Serbia e Kosovo, in Palestina, ha una percezione di quanto possano essere seri i risvolti di un clima di guerra sui percorsi di crescita.

Scriva Stefano Zoletto, redattore de *L'educatore*: "Disegni, frasi, domande... i bambini più piccoli portavano - portano - il disagio con discrezione, quasi in punta di piedi. Sta a noi adulti *capire*, cogliere i segni e non sottovalutare l'impatto che la guerra può avere sui bambini stessi. Più che mai al diritto dei bambini e delle bambine di essere tutelati deve corrispondere il nostro dovere di tutelarli. *"Cosa si può fare?"*"

La proposta

Di fronte al dilagare della cultura di guerra, si propone di istituire un Osservatorio/Laboratorio sugli effetti materiali, sanitari, psicologici, relazionali della guerra sui minori e sui percorsi educativi. Tale Osservatorio ha un triplice scopo:

1. favorire la raccolta di informazioni e l'elaborazione di possibili interventi in merito ai danni diretti della guerra sui minori e le loro famiglie nelle zone del conflitto o in quanto rifugiati, anche a partire dal Rapporto Machel alle Nazioni Unite, promuovendo il Piano d'Azione in 10 punti del Rapporto;
2. favorire l'elaborazione (1996) e la diffusione di strumenti per documentare l'effetto dell'informazione e del clima di guerra sui minori italiani e di proposte di educazione alla pace a partire da una prospettiva nonviolenta, definita dai principi di: rifiuto di uccidere e di provocare lesioni fisiche; rifiuto della menzogna; rifiuto di commettere ingiustizie; di subire ingiustizia; di collaborare con l'ingiustizia; coerenza tra mezzi e fini; esemplarità della condotta e coscienza del costante riflesso educativo dei nostri atti; compie-

re solo quelle azioni su cui si possa fondare la civile convivenza.

3. favorire in maniera trasversale rispetto alle parti in conflitto iniziative di dialogo e partenariato a livello educativo fra educatori e minori, contribuendo inoltre a sensibilizzare educatori, genitori ed opinione pubblica sui risultati di tutti e tre gli ambiti di lavoro.

Dell'Osservatorio si è cominciato a discutere su iniziativa del CEM in un incontro organizzato dal Prof. Ivano Spano e dagli studenti di Psicologia dell'Università di Padova nell'ambito delle iniziative contro la guerra presso l'ateneo patavino. Si propone di promuovere la collaborazione in rete fra i diversi soggetti chiamati a dare risposte in questo ambito, costituendosi quindi anche come esperienza di laboratorio per la promozione della cultura della legalità e della pace anche attraverso specifici strumenti didattici, corsi di formazione, progetti di scambio interculturale. Intende favorire una presa di coscienza delle cause strutturali della violenza favorendo la condivisione di diversi punti di vista sui conflitti. Come scrive Ada Fonzi (1991), "la ristrutturazione cognitiva dovrebbe agire a livello dei pregiudizi, di quelle immagini rigide e negative che le nazioni in conflitto si costruiscono l'una dell'altra".

A livello delle pratiche educative, l'iniziativa fa propria l'affermazione di Silvia Bonino (1987) che "un'educazione alla pace degna di questo nome passa attraverso la costruzione di una personalità nella quale prevalgano gli atteggiamenti positivi di cooperazione anziché di competizione, antagonismo, prevaricazione.

Questi atteggiamenti si costruiscono prima di tutto nell'età evolutiva, nel microcosmo della vita quotidiana e vengono in seguito utilizzati nella vita sociale e trasferiti alle relazioni tra i popoli".



bambini direttamente minacciati dalla guerra ed anche ai bambini che non subiscono direttamente la violenza, ma la vivono nei resoconti dei media e nel clima culturale che li circonda? E per cominciare: quali effetti materiali, ma anche psicologici e relazionali provoca la violenza diretta, strutturale e culturale (Galtung 1996) sui minori?

Riferimenti bibliografici

- Bonino S., *Bambini e nonviolenza*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1987
 Fonzi A., *Cooperare e competere tra bambini*, Giunti, Firenze, 1991
 Galtung J., *Pace con mezzi pacifici*, Esperia, Milano, 1996
 Machel G., *Impatto della guerra sui bambini. Rapporto di Graca Machel, Esperta del Segretario NU*, UN e Unicef, New York, 1996.

C. GUIDA: come parlare di guerra ai bambini

Ripromettendoci, con gli altri partner di Global Express, di tornare sull'argomento a giugno, vorremmo intanto proporre alcuni stralci dalla **guida** che "Educators for Social Responsibility" ha preparato su **come** comunicare coi bambini affrontando temi difficili. In che modo affrontare avvenimenti come guerre, terrorismo e intervento militare in territori lontani. Mentre cerchiamo di aiutare i piccoli sotto la nostra cura, siamo coscienti che anche noi come adulti sperimentiamo la stessa gamma di emozioni che i nostri studenti stanno sperimentando. Per poter conservare la nostra capacità di ascolto efficace dei piccoli, dobbiamo ricordarci del bisogno che noi stessi abbiamo di periodi di ricarica e di rinnovamento nella nostra vita.

1) È consigliabile per i bambini guardare programmi su tragedie e sulla guerra?

Dipende dall'età e dalla maturità dei bambini. I genitori possono decidere quale programma o argomento sia inappropriato. Tuttavia se i bambini stanno per guardare programmi sulla guerra, raccomandiamo che un genitore o chi responsabile li guardi con loro. In seguito, parlare assieme sulle reazioni circa il programma e i sentimenti nei riguardi dell'avvenimento può in genere aiutare i bambini a dare senso a ciò che hanno sentito e visto. C'è un'ampia ricerca che è arrivata a questa conclusione: assistere a programmi televisivi su avvenimenti violenti o tragici è correlato con una crescente probabilità di sintomatologie post-traumatiche in seguito. Quindi è importante limitare i programmi televisivi che i bambini guardano, indipendentemente dall'età. È specialmente importante limitare di esporre i piccoli a immagini di violenza esplicita.

2) Come posso giudicare se i bambini sono pronti a parlare su avvenimenti difficili?

La maggior parte dei bambini a partire dai quattro-cinque anni avrebbe piacere di parlare adulti di sua fiducia. Nei *media* si discute ogni giorno di argomenti scabrosi ed è probabile che i bambini ne siano a conoscenza. Tuttavia è molto probabile che i bambini abbiano qualche confusione sui fatti e sulla misura del pericolo che personalmente affrontano. Quelli più piccoli spesso associano i fatti e li connettono con le loro stesse esperienze in modi sorprendenti che possono aumentare il loro senso di paura; essi, per esempio, credono che "come gli aerei mostrati dalla TV hanno bombe, così anche gli aerei che passano sopra la mia casa hanno bombe". Spesso i bambini hanno informazioni, domande e qualche forte sentimento sbagliati. Spesso esitano a condividere domande e paure con gli adulti. Per questo raccomandiamo agli adulti di creare spazi in cui

il bambino o il ragazzo possa condividere le sue preoccupazioni.

3) Come posso introdurre l'argomento coi bambini?

La parola chiave è *ascoltare*. La maggior parte degli esperti è d'accordo che non è bene aprire il discorso coi piccoli facendo loro una lezione – anche se solo informale e introduttiva – sulla particolare tragedia di cui hanno notizia. Non bisogna caricare i bambini con informazioni a cui essi potrebbero non essere pronti. L'approccio migliore è quello di ascoltare attentamente le domande e i commenti spontanei dei bambini, e rispondere poi in modo appropriato e premuroso. Le loro preoccupazioni, espresse con le loro stesse parole, forniscono l'indice della profondità e della direzione della discussione. Se non menzionano l'argomento, puoi iniziare la conversazione facendo domande. A bambini più piccoli si potrebbe domandare, per esempio: "Hai sentito parlare di un paese chiamato Iraq?". (...)

Più che solidarietà Il caso Fossoli

L'11 marzo 2003 il presidente Ciampi ha visitato a Carpi il Museo del Deportato all'interno del quale erano ospitate due mostre. La prima dedicata a Giorgio Perlasca e alla sua ormai celebre testimonianza di coraggio quando riuscì a salvare dallo sterminio centinaia di ebrei.

Alla seconda mostra partecipavano quindici giovani artisti, invitati ad illustrare, tramite installazioni, pitture, sculture, fumetti, il tema "il volto dell'altro", sulla base di un topos ricorrente nell'opera del grande filosofo ebreo, Emmanuel Lévinas. In questo ambito una giovane fotografa di Carpi si era prodotta fotografando sei ragazze, con metà del volto coperto dal velo, a simboleggiare il destino e il messaggio della donna araba. Ogni ritratto era stato posto sotto una delle scritture che ricoprono le pareti del museo. Questo apporto, così come gli altri, tendeva a presentare il rispetto delle alterità come un valore essenziale del vivere odierno, collegato all'esperienza tragica del passato. Ebbene, a partire da una lettera del figlio di Perlasca, assessore di AN a Padova, che ha "letto" l'iniziativa come una "scelta ideologica devastante perché equipara la Shoà alla situazione di Israele oggi", è stato tutto un coro... fino al Ministro Giovanardi, contro "i gravi atteggiamenti antisemiti di sinistra del Comune di Carpi". Ora, l'amministrazione comunale di Carpi, di sinistra, è una delle pochissime, se non l'unica, in Italia a finanziare da sempre iniziative e studi di ricerca storica. Simbolo di questo sforzo

è, da un lato, il Museo monumentale al deportato politico e razziale e, dall'altro, il recupero, attraverso una Fondazione all'uopo costituita, del campo di Fossoli, dove gli ebrei venivano rinchiusi in attesa di essere avviati nei lager. Animatore di innumerevoli iniziative, collegate alle due istituzioni, è il prof. Brunetto Salvarani, assessore al Progetto-Memoria del Comune, un teologo cattolico, fortemente impegnato nel dialogo ebraico-cristiano... Ho stigmatizzato più volte l'antisemitismo di sinistra e l'impronunciabile paragone tra Genocidio e conflitto palestinese, ma non è questo il caso. Piuttosto siamo di fronte ad un tentativo della destra per mettere il proprio sigillo su valori appena scoperti e strumentalizzare eventuali sensibilità ebraiche, aggredendo proprio quegli uomini e quelle istituzioni che gestiscono tra mille difficoltà una Memoria storica che si vorrebbe stravolgere. (Mario Pirani, in La Repubblica, 24.3.'03. Passim)



Caro Brunetto, come collaboratore Cem e uomo di pace e giustizia sei stato l'anima della Campagna Nevè Shalom/Waahat as Salaam, curandone anche l'Agenda della pace giunta al 12° anno. Noi della "famiglia Cem" ti ripetiamo la nostra ammirazione per il tuo dialogo con l'ebraismo, dialogo di mente e di cuore, ideale di vita, tuo e di Rossella. Che dire? Come uomo di fede, vedi il grave "incidente" come prova del nove del tuo agire; ricorda la beatitudine evangelica *Beati voi quando vi insultano e vi perseguitano...* (Mt 5,11)



FOTO MISEREOR



Bradford, Italia

Tra i tanti motivi di discussione a proposito della sciagurata guerra in Iraq, vengono frequentemente proposte ragioni che in qualche modo hanno a che vedere con il fatto religioso.

di **LUCREZIA PEDRALI**

Da molte parti si levano voci che, a titolo differente, pongono l'elemento religioso come determinante per la comprensione degli avvenimenti che stanno sconvolgendo la regione della Mesopotamia, ma con riflessi diretti sul mondo intero. Questo dibattito sempre più frequentemente ripropone l'uso politico della religione intesa come legittimazione in nome

della quale o per la quale combattere. Nella percezione di molti di noi, la questione religiosa è diventata familiare per la frequenza con la quale viene ricordata in televisione o sui giornali, ma curiosamente è assai diffusa la convinzione che il rapporto stretto tra identità e religione sia un fatto che riguarda gli "altri", in questo momento soprattutto gli islamici, pensati come una massa coesa e indifferenziata (per contrapposizione, sono piuttosto frequenti i richiami alla identità occidentale intrinsecamente legata al

cristianesimo). Anche ad una lettura sommaria di ciò che sta accadendo sembra evidente che indagare le religioni sia operazione indispensabile per capire il mondo e gli esseri umani. Ma accanto al valore spirituale, etico, rituale delle religioni va riproposta la necessità della conoscenza della religione e *delle religioni* se, come sostengono Jacob Neusner e Tamara Sonn in un contributo riportato sulla rivista Daimon n.1 del 2001, "*who knows only one religion knows no religion*" (chi conosce solo una religione non ne conosce nessuna).

In questi tempi difficili diventa sempre più importante *conoscere* per capire e affrontare razionalmente le sfide che vengono poste sia da

gli avvenimenti tragici come la guerra in corso, sia dalla convivenza tra gruppi etnici e religiosi profondamente differenti che generano tensioni e chiusure.

Lo psicoanalista Salomon Resnik afferma che "istituire un luogo formativo è consentire le condizioni e il clima in cui il massimo di discordanza in senso di alterità sia tollerabile". Senza ombra di retorica egli chiarisce quale debba essere la responsabilità di chi intenzionalmente, come la scuola, si pone l'obiettivo di educare. Ma tra le condizioni che rendono possibile l'accettazione della discordanza/alterità c'è la conoscenza degli universi di senso degli esseri umani e quindi delle religioni.

Nella descrizione dell'*Agreed Syllabus di Bradford*, abbiamo più volte rimarcato come la funzione dello studio comparato delle religioni avesse una duplice finalità: imparare dalle religioni e imparare le religioni. Anche la propria. Anche quella che viene invocata da molti come fondamento della propria identità e ciò nonostante può essere ignorata salvo rivendicazioni di principio.

E la scuola? In un contributo di Pietro Stefani, riportato nel volume *Laicità e religioni nella scuola del 2000*, IRRSAE Puglia, si legge (pag. 77): "La presa d'atto che la storia, nel suo percorso disciplinare, incrocia tante volte le religioni, che la comprensione della letteratura italiana e di quelle straniere non può prescindere da molte idee religiose, che gran parte dell'iconografia resta del tutto inintelligibile senza un riferimento a ben determinate tradizioni religiose, che la storia della filosofia è largamente incomprensibile senza un preciso rimando a idee teologiche sono tutte constatazioni culturalmente ineccepibili. Si aggiunga che le esemplificazioni potrebbero moltiplicarsi con notevole facilità: è palese, infatti, che il pensiero politico, quello giuridico, i costumi popolari, la musica, il cinema

e la stessa ricerca scientifica sono stati influenzati, a più riprese, dal mondo delle religioni". Stefani delinea il rapporto complesso e dai risultati sterminati che lega le religioni alla vita di ciascuno e alla cultura di tutti. Pone anche la questione di come, in attesa di un rinnovamento radicale dell'insegnamento della religione a scuola, si possa recuperare la conoscenza delle religioni in una prospettiva interdisciplinare. Ipotesi suggerita anche dall'*Agreed Syllabus*, che pure nasce in contesto del tutto differente.

Sul Bradford il CEM offrirà un laboratorio per insegnanti dentro al Convegno Nazionale che avrà luogo a Viterbo dal 23 al 29 agosto. (cfr. pieghevole)

Uno strumento, per cominciare

La trasversalità della conoscenza del fatto religioso viene sostenuta anche dal testo *A scuola con la Bibbia* di Brunetto Salvarani, pubblicato per conto della editrice EMI nel 2001. La Bibbia, nella prima parte del testo *libro assente* e nella seconda parte *libro ritrovato*, costituisce il filo che lega un possibile dialogo con le varie discipline di studio oltre che diventare oggetto di indagine per se stessa, come fondamento culturale per tutti, oltre che teologico per i credenti.

Partendo dalla affermazione dell'allora ministro della Pubblica Istruzione Tullio De Mauro che la Bibbia costituisce una vera *bomba conoscitiva*, Brunetto Salvarani delinea un percorso oltremodo interessante e perfettamente congruente al proposito di *imparare le religioni e imparare dalle religioni*. La prima parte del testo è dedicata "...alla introduzione generale alle caratteristiche e ai problemi che pone oggi la lettura della Bibbia, nonché ai motivi per cui appare purtroppo così latente, pensata (anche) per quanti ne siano del tutto digiuni,

o quasi. (...) La seconda parte si pone l'obiettivo di presentare alcune delle tracce più significative di alcuni fra i personaggi e di alcune delle tematiche della Bibbia che - talvolta smarriti dal punto di vista squisitamente religioso - sono ricomparsi nella storia della letteratura, delle arti, della musica, della filosofia occidentali".

Un buon punto di partenza per chi intende affrontare anche il confronto con altre religioni iniziando dalla conoscenza di ciò che è stato apparentemente rimosso dalla nostra cultura. Ma un punto di partenza anche impegnativo che ripropone un tema scottante e delicato: quello della formazione degli insegnanti che devono essere in grado di leggere nelle varie discipline il contributo della religione, anche se per decenni è stato loro consentito una sorta di "semianalfabetismo religioso". Il problema della formazione dei docenti, di tutti i docenti e non solo, ovviamente, di quelli di religione, è di cruciale importanza per ridare legittimità culturale alla conoscenza del fatto religioso nella formazione dei cittadini del futuro. Accanto ai grandi problemi del tutto peculiari alla scuola italiana, posti dalla presenza dell'insegnamento della religione secondo l'impostazione concordataria, resta comunque la necessità di una formazione diffusa per tutti coloro che intendono intraprendere il lavoro dell'insegnamento. A un insegnante è richiesto di sapersi orientare in ambiti differenti da quello della sua specifica disciplina di insegnamento perché la connessione dei saperi rimane il suo compito fondamentale e la sfida più imponente dell'educazione contemporanea.

In questo senso un libro come *A scuola con la Bibbia* può essere un buon inizio sia per chi intendesse cominciare un proprio percorso di conoscenza, sia per chi fosse alla ricerca di strumenti didattici. □

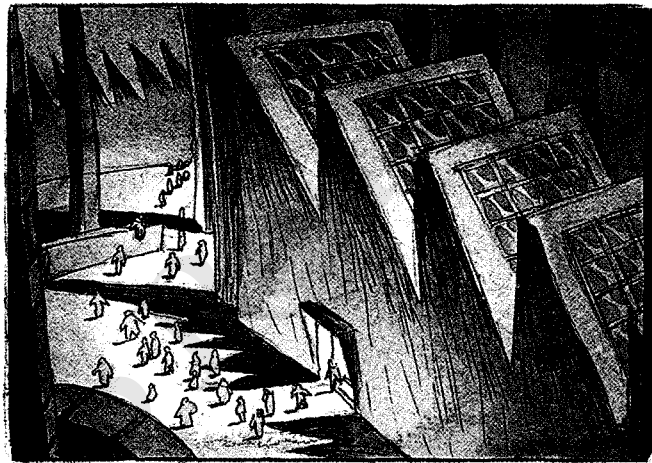
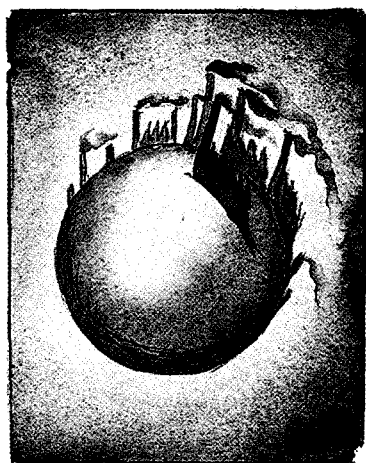
Bibliografia

B. Salvarani, *A scuola con la Bibbia*, EMI, Bologna 2001.

IRRSAE Puglia, *Laicità e religioni nella scuola del 2000*, Progedit, Bari 1999.

A. Portoghesi, M. Vigli, *I nomi di Dio*, Progedit, Bari, 2000.

L. Pedrali (a cura), *È l'ora delle religioni*, EMI, Bologna 2002.



Insegnare l'identità terrestre

Gli studi geologici, meteorologici, ecologici, oceanografici e biologici in genere, hanno ormai messo in evidenza con chiarezza che la vita di ogni singolo organismo è parte di un processo su grande scala che coinvolge il metabolismo di tutto il pianeta.

di ENZO TIEZZI*

I cambiamenti globali

Il pianeta Terra presenta oggi gravi problemi ambientali, problemi globali dato che la Terra è un sistema unico e complesso, composto da varie parti fra loro interdipendenti. Ormai l'uomo, con il suo modo di vivere e di produrre, sta intaccando i cicli bio-geochimici della biosfera

e le catastrofi ambientali, piccole o grandi che siano, sono i segni di una malattia generale del pianeta. Il vero problema mondiale è, oggi, il problema delle relazioni fra paesi produttori e quelli consumatori, tra detentori di materie prime e detentori di *know how*, tra paesi ricchi di patrimonio ambientale incontaminato e paesi inquinatori. È necessario quindi capire i complessi intrecci tra energia e risorse, tra capitale naturale e capitale prodotto dall'uo-

mo, tra locale e globale. Gli studi geologici, meteorologici, ecologici, oceanografici e biologici in genere, hanno ormai messo in evidenza con chiarezza che la vita di ogni singolo organismo è parte di un processo su grande scala che coinvolge il metabolismo di tutto il pianeta. L'attività biologica è una proprietà planetaria, una continua interazione di atmosfere, oceani, piante, animali, microrganismi, molecole, elettroni, energie e materia, tutti parte di un unico globale. Il ruolo di ciascuno di questi componenti è essenziale per il mantenimento della vita. Il punto fondamentale di novità scientifica consiste quindi proprio nella constatazione che il sistema in cui viviamo, il pianeta Terra, è un sistema finito e, in quanto tale, presenta dei vincoli: vincoli di territo-

rio, vincoli di assorbimento dei rifiuti e degli inquinanti, vincoli relativi ai grandi cicli della vita (aria, acqua, ossigeno, ecc...), vincoli che limitano l'aumento indiscriminato della popolazione e della produzione. La realtà fisica è quindi soggetta a *constraints*, *vincoli* appunto, e questi possono determinare dei limiti. Un esempio solamente: se la popolazione aumenta ha bisogno di più cibo, per avere più cibo è necessario o produrre di più per ettaro, ma questo comporta l'impoverimento dei suoli, l'erosione, l'inquinamento delle falde e l'eutrofizzazione dei mari, o deforestare per ottenere altri campi da coltivare, ma questo comporta perdita di biodiversità e fa saltare gli equilibri dei cicli vitali del carbonio e dell'ossigeno (effetto serra) e provoca cambiamenti di clima che si ripercuotono sull'agricoltura e così via. (...)

Qualità e tempo

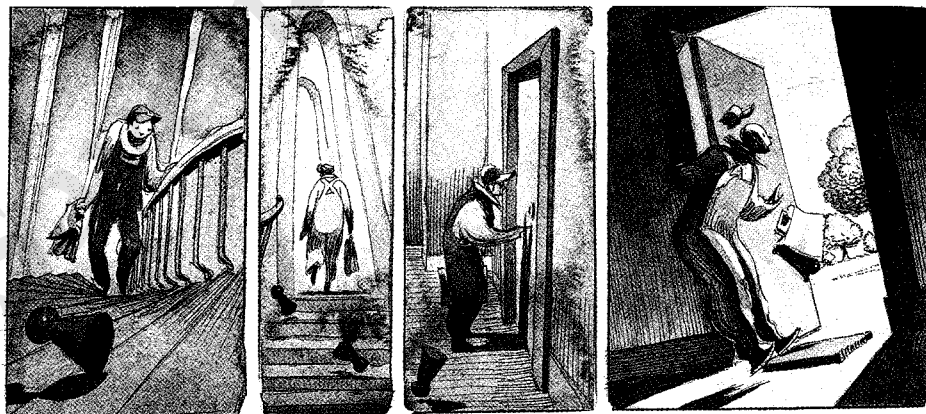
L'osservazione della natura ci insegna due cose importanti: la *qualità* e il *tempo* non sono valori esterni, ma proprietà insite nella materia vivente. Questa è la grande lezione della teoria darwiniana dell'evoluzione biologica, teoria che - tra l'altro - ha il grande pregio di non indicare fini o certezze nel divenire dell'evoluzione stessa: Darwin ha più volte sottolineato il ruolo fondamentale del caso e l'assenza completa di un fine verso cui tendere.

Il tempo modula forme e strutture, suoni e colori. Tutta la storia dell'evoluzione biologica è intrisa di queste proprietà. Lo studio dei sistemi viventi evidenzia il ruolo determinante del tempo nella trasformazione delle strutture (sia molecolari che biologiche) e quello della forma nelle relazioni tra specie. Viene così di conseguenza recuperato il valore della "qualità" e sottolineato il fondamentale apporto scientifico dell'estetica della natura. La qualità e il tempo hanno svolto un ruolo

fondamentale nell'evoluzione biologica, contribuendo al successo evolutivo della specie e modellando le forme di vita. Queste due categorie, assunte a fondamento di un'epistemologia del divenire, rappresentano oggi, in una visione ecologica sistemica, veri e propri valori di cui tener conto sia nell'educazione scientifica sia nelle scelte per uno sviluppo sostenibile. In una nuova cultura non lineare e sistemica, trame e narrazioni aggiungono chiarezza e complessità al discorso scientifico.

Il tempo, inteso come numero di relazioni intercorse e come informazioni immagazzinate nel sistema energia-materia, modella le forme molecolari nell'evoluzione biologica. Il tempo non è un'astrazione, è parte integrante della materia, fa

etici ed estetici, di andare al fondo di quello che **Gregory Bateson** chiama l'ecologia della mente e di interrogarsi sulle strutture che connettono la sequoia con il granchio, il granchio con l'anemone di mare, l'anemone di mare con l'ameba, l'ameba con lo schizofrenico e tutto questo con noi. In altre parole, interrogarsi sulla struttura che connette l'uomo con la natura in una storia complessissima di evoluzione biologica e ricostruire dei valori e dei modi di pensare tendenti a una tale integrazione, tenendo presente che noi siamo 100% natura e 100% cultura nello stesso tempo. Solo da questa consapevolezza possono venire fuori le basi che ci permetteranno di accettare la sfida della complessità e dell'ecologia. In una visione di co-evoluzioni, con tempi

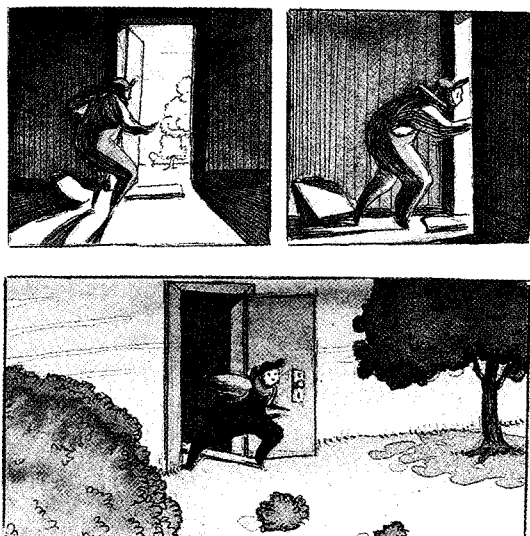


parte di ciò che esiste e non si può descrivere alcuna teoria politica, sociale, economica se non si tiene conto dell'irreversibilità del tempo stesso. Il problema del tempo è un problema fondamentale, perché le strutture che connettono noi con l'altro e che sono parti integranti della co-evoluzione di natura e mente umana hanno il tempo dentro. Senza tempo non si può spiegare come tali strutture si modifichino e come vadano avanti. Non si chiede di rinunciare alla razionalità del nostro modo di pensare, ma piuttosto di recuperare una serie di valori

L'osservazione della natura ci insegna due cose importanti: la qualità e il tempo non sono valori esterni, ma proprietà insite nella materia vivente. Questa è la grande lezione della teoria darwiniana dell'evoluzione biologica

diversi, con ritmi diversi, all'interno delle grandi leggi di natura che preesistono alla mente e ai modelli ideologici dell'uomo, si sono evoluti e si evolvono ambienti, nicchie, specie diverse. La natura non è mai uguale a se stessa: cambia, e cam-

biando, manda flussi di informazioni continue alla mente dell'uomo e l'uomo con le sue scelte colloquia e modifica ampiamente la natura: due entità, uomo e natura, in continua reciproca informazione. L'universo è fatto di relazioni tra materia



e energia. La musica, i suoni, le parole sono energie che intessono relazioni tra specie biologiche diverse: in questo splendido gioco la componente estetica è essenziale. Ridurre le onde sonore a modelli matematici e a misure solo quantitative è perdere gran parte della realtà biologica, a detrimento della scienza-conoscenza. Estetica, quindi, come superamento di una visione scientifica puramente quantitativa e come introduzione della fondamentale categoria ecologica della qualità. La qualità della vita ha bisogno di estetica. Alla base di un'auspicata svolta di civiltà ci dovranno essere dunque anche i valori estetici.

Nella storia co-evolutiva della vita la biodiversità ha svolto una vera e propria funzione estetica, è l'essenza stessa dell'evoluzione biologica, degli accoppiamenti, della riproduzione. La biodiversità è il cuore sacro dell'evoluzione biologica. Gli apprendisti stregoni della clonazione e dell'ingegneria genetica vanno

nella direzione opposta a quella della vita e dell'evoluzione biologica, che sono caratterizzate dalla biodiversità, mentre la clonazione è omologazione, manipolazione artificiale, distruzione della diversità.

Superare il dualismo

La scienza occidentale ha inquadrato la Natura in regole geometriche e in leggi meccaniciste. Sappiamo che questo non è vero per i sistemi viventi, per gli ecosistemi, per gli eventi della biologia e dell'ecologia. Nelle due grandi rivoluzioni culturali della fisica di questo secolo, la teoria quantistica e la relatività, le caratteristiche delle leggi meccaniciste, determinismo e reversibilità, sono state del tutto inglobate: l'irreversibilità e il ruolo del tempo non hanno trovato dignità scientifica né nella fisica quantistica né nella relatività.

Tutto questo porta ad uno schizofrenico dualismo scientifico tra essere e divenire, tra descrizione statica della Natura e comportamento irreversibile del vivente.

Andare nella direzione di una visione evolutiva della Terra significa anche andare nella direzione di unificare le due culture, la scientifica e l'umanistica. La scienza ha dato troppo spazio allo spazio, ignorando il tempo. Nella storia, nelle cose umane, in ecologia, il ruolo del tempo è invece fondamentale: le memorie sono sicuramente più importanti dei chilometri.

Il premio Nobel **Ilya Prigogine** così scrive: *L'irreversibilità non è legata al tempo di Newton o alla sua generalizzazione einsteiniana, ma a un "tempo interno" espresso in termini di relazioni tra le varie unità che formano il sistema, come le correlazioni fra le particelle. Noi*

La qualità della vita ha bisogno di estetica. Alla base di un'auspicata svolta di civiltà ci dovranno essere dunque anche i valori estetici.

non possiamo fermare il flusso delle correlazioni, così come non possiamo impedire il decadimento degli stati atomici instabili. Nabokov ha scritto; ciò che è reale non può essere controllato, ciò che può essere controllato non è reale.

Ecco che allora la nuova fisica evolutiva lascia i sicuri ormezz del determinismo e/o del soggettivismo, per includere nei paradigmi di base l'incertezza e l'irreversibilità; accetta, cioè, finalmente la *stocasticità* del tempo come proprietà intrinseca della materia. La visione della meccanica classica e della meccanica quantistica è una visione semplificata. E' sotto gli occhi di tutti che la natura presenta instabilità e caos: la fisica non può ignorarlo.

Se riusciremo a fare incontrare la fisica evolutiva con l'estetica, la scienza con l'arte, l'ecologia dei sistemi complessi con la filosofia, potremo cominciare a percorrere i sentieri della creatività, valore indispensabile per la ricerca scientifica e per l'arte

Il ruolo della termodinamica

Il secondo principio della Termodinamica, una delle fondamentali leggi della natura, indica le strade da evitare affinché la vita sulla Terra possa continuare ad esistere. In particolare evidenzia la tendenza universale ineluttabile verso il disordine (in termodinamica, la tendenza verso la massima entropia), che è anche perdita dell'informazione e della disponibilità di energia utile. Questa tendenza, chiamata da Clausius la "morte termica", porta al cosiddetto "equilibrio termodinamico", che è appunto la morte dei sistemi biologici e degli ecosistemi, attraverso la distruzione delle diversità.

Due sono le strade che possono portare a questa situazione:

a) quando, scambiando energia sotto forma di calore, le differenze di temperatura vengono meno, portando alla livellizzazione delle

energie e all'impossibilità pratica di fare qualsiasi cosa, perché lo scambio di energia utile è impedita;
b) quando un sistema rimane isolato e, consumando le proprie risorse, porta a un grande aumento di entropia interna e, in ultima analisi, alla propria auto-distruzione.

Per questa ragione i sistemi viventi cercano di evitare la situazione di "equilibrio termodinamico", mantenendosi il più lontano possibile da questo, auto-organizzandosi grazie ai flussi di materia e di energia, che ricevono dall'esterno e da sistemi in condizioni di temperatura e di energia diverse dalle loro. L'economia e la società non possono ignorare il secondo principio della termodinamica. Ne consegue che la globalizzazione, la distruzione delle diversità (sia biologiche che culturali), l'omogeneizzazione, il pensiero unico portano ineluttabilmente alla morte termica, alla distruzione finale e, nello stesso modo, un paese, una nazione, un sistema che fa del proprio isolamento, del rifiuto della contaminazione culturale (o meglio della "cross-fertilization"), dell'arroccamento su posizioni fondamentaliste di conservazione, un dogma politico, farà la stessa fine.

Limiti

La difesa eccessiva della propria diversità o la perdita delle diversità sono due aspetti della stessa stupidaggine termodinamica.

Nella nuova cultura ecologica-economica sviluppo e crescita hanno ovviamente significati diametralmente opposti. Si arriva così all'*ineluttabilità dei limiti alla crescita*, non come forzatura di una ideologia politica, ma come logica e necessaria conseguenza delle grandi leggi della fisica e della biologia. La teoria economica dominante, legata al meccanicismo positivista e alla cosmologia newtoniana, ignora ancora i concetti di entropia, di rendimento decrescente dell'energia,



L'uomo non può fermare il tempo, ma può rallentare l'evoluzione biologica e la crescita produttiva favorendo il futuro della nostra specie e rispettando i limiti biofisici che la sopravvivenza della natura richiede.

di indeterminazione, di complessità, di produttività decrescente delle risorse non rinnovabili. Anzi, non solo ignora questi concetti ma ne introduce un altro che potrebbe essere riassunto nella famosa frase "il tempo è denaro". Il progresso viene misurato dalla velocità con cui si produce, si arriva addirittura a pensare che quanto più velocemente si adoperano le risorse della natura, tanto più il progresso avanza. In altre parole, più velocemente si trasforma la natura, più si risparmia tempo. Ma questo "tempo tecnologico" o "tempo economico" è esattamente l'opposto del "tempo biologico". La realtà obbedisce a leggi ben diverse da quelle economiche e invece del "tempo economico" riconosce il "tempo entropico": quanto più velocemente si consumano le risorse e l'energia disponi-

bile del mondo, tanto minore è il tempo che rimane a disposizione per la nostra sopravvivenza. *Il tempo tecnologico è inversamente proporzionale al tempo biologico; il tempo economico è inversamente proporzionale al tempo entropico.*

I limiti delle risorse, i limiti di resistenza del nostro pianeta e della sua atmosfera indicano chiaramente che quanto più acceleriamo la crescita e la produzione, tanto più accorciamo il tempo reale a disposizione della nostra specie. Un organismo che consuma più rapidamente di quanto l'ambiente produca per la sua sussistenza non ha più possibilità di sopravvivenza: ha scelto un ramo secco nell'albero dell'evoluzione, ha scelto la strada percorsa dai dinosauri.

Il tempo-denaro, il tempo scandito dall'orologio non è il tempo adatto a instaurare un rapporto corretto con la natura. Paradossalmente, l'orologio, simbolo dell'ordine, scandisce le ore del disordine. La frenesia del consumismo e della crescita della produzione avvicina i tempi del disordine globale. L'ordine naturale segue altri ritmi, altri tempi.

L'uomo non può fermare il tempo, ma può rallentare l'evoluzione biologica e la crescita produttiva favorendo il futuro della nostra specie e rispettando i limiti biofisici che la sopravvivenza della natura richiede. Il padre della termodinamica, **Rudolph Clausius**, così scriveva nel 1885: *Nell'economia di una nazione c'è una legge di validità generale: non bisogna consumare in ciascun periodo più di quanto è stato prodotto nello stesso periodo. Perciò dovremmo consumare tanto combustibile quanto è possibile riprodurre attraverso la crescita degli alberi.*

Le basi scientifiche dello sviluppo sostenibile

Per introdurre il concetto di sostenibilità è utile partire dalle teorie dell'economia dello stato staziona-

rio di **Herman Daly** e dal suo famoso esempio del battello: *“Uno stivaggio appropriato distribuisce il peso nel battello in modo ottimale, così da massimizzare il carico trasportato. Ma c’è ancora un limite assoluto a quanto peso un battello possa trasportare, anche se questo è sistemato in modo ottimale... fino a che il battello, caricato in modo opportuno, affonda”*.

In altre parole, la capacità della Terra è limitata: l’economia non può non accettare i vincoli biofisici assoluti che il sistema termodinamico chiuso su cui viviamo comporta. Per definire lo **stato stazionario**, Daly parte dal primo principio della termodinamica e cioè dal fatto che l’energia e

mics ci pongono ora davanti un nuovo paradigma: non più un’economia basata su due parametri, il lavoro e il capitale, ma un’economia ecologica che riconosce l’esistenza di tre parametri, il lavoro, il *“capitale naturale”* e il *“capitale prodotto dall’uomo”*.

Intendendo per capitale naturale l’insieme dei sistemi naturali (mari, fiumi, laghi, foreste, flora, fauna, territorio), ma anche i prodotti agricoli, i prodotti della pesca, della caccia e della raccolta e il patrimonio artistico-culturale presente nel territorio, si vede come sia fondamentale oggi investire in questa direzione.

Daly scrive: *“Per la gestione delle risorse rinnovabili ci sono due ovvi*

Herman Daly abbandona così le certezze dell’economia classica e il determinismo della *“mano invisibile del mercato”* affrontando il tema della complessità ecologica in questi termini: *“Ci sono due modi di mantenere il capitale totale intatto. La somma del capitale naturale e di quello prodotto dall’uomo può essere tenuta ad un valore costante; oppure ciascuna componente può essere tenuta singolarmente costante. La prima strada è ragionevole qualora si pensi che i due tipi di capitale siano sostituibili l’uno all’altro. In quest’ottica è completamente accettabile il saccheggio del capitale naturale fintantoché viene prodotto dall’uomo un capitale di valore equivalente. Il secondo punto di vista è ragionevole qualora si pensi che il capitale naturale e quello prodotto dall’uomo siano complementari. Ambedue le parti devono quindi essere mantenute intatte (separatamente o congiuntamente ma con proporzioni fissate) perché la produttività dell’una dipende dalla disponibilità dell’altra. La prima strada è detta della *sostenibilità debole*, la seconda è quella della *sostenibilità forte*”*.

Il capitale naturale e quello prodotto dall’uomo sono fondamentalmente complementari e, solo in misura marginale, si possono considerare intercambiabili. Quindi è la *sostenibilità forte* il concetto rilevante, anche se la *sostenibilità debole* è un utile primo passo avanti.

Il flusso di risorse naturali e lo stock di capitale naturale che lo genera sono la causa materiale della produzione; lo stock di capitale che trasforma gli input di materia grezza in prodotti è la causa efficiente della produzione. Non si può sostituire una causa efficiente con una causa materiale: non si può costruire la stessa casa di legno con metà legname, non importa quante seghe o martelli si pensa di sostituire.

Alcuni preconcetti ci trattengono dal vedere l’ovvio: in particolare



I limiti delle risorse, i limiti di resistenza del nostro pianeta e della sua atmosfera indicano chiaramente che quanto più acceleriamo la crescita e la produzione, tanto più accorciamo il tempo reale a disposizione della nostra specie.

la materia non possono essere né create né distrutte, ma solo trasformate: *“L’uomo trasforma le materie prime in merci e le merci in rifiuti”*. Prende poi in considerazione il secondo principio della termodinamica e l’entropia per definire i vincoli e i flussi di un *“sistema aperto” in stato stazionario o in equilibrio biofisico con l’ambiente esterno*. (...)

Capitale naturale e prodotto dall’uomo

Le nuove teorie dello *sviluppo sostenibile* e dell’*ecological econo-*

principi di sviluppo sostenibile. Il primo è che la velocità del prelievo dovrebbe essere pari alla velocità di rigenerazione (rendimento sostenibile). Il secondo, che la velocità di produzione dei rifiuti dovrebbe essere uguale alle capacità naturali di assorbimento da parte degli ecosistemi in cui i rifiuti vengono emessi. Le capacità di rigenerazione e di assorbimento debbono essere trattate come *capitale naturale*, e il fallimento nel mantenere queste capacità deve essere considerato come consumo del capitale e perciò non sostenibile”.

che la pesca è limitata dalla popolazione dei pesci nel mare non dal numero di pescherecci; che il legname è limitato da ciò che rimane delle foreste non dal numero delle segherie. Più segherie e più pescherecci non danno come risultato maggior legname e più pesce pescato. Per questo c'è bisogno di più foreste e di un maggior numero di pesci nel mare. Il capitale naturale e il capitale prodotto sono complementari; e il capitale naturale è divenuto il fattore limitante. Più capitale prodotto, lungi dal sostituire il capitale naturale, fa aumentare la domanda di quest'ultimo in maniera complementare, facendolo diminuire per supportare temporaneamente il valore del capitale prodotto e rendendolo, in tal modo, ancora più limitante per il futuro".

Oggi stiamo vivendo la transizione da un'economia da "mondo vuoto" ad un'economia da "mondo pieno": in questa seconda fase l'unica strada di sostenibilità passa dall'investire nella risorsa più scarsa, nel fattore limitante. Sviluppo sostenibile significa quindi investire nel capitale naturale e nella ricerca scientifica sui cicli biogeochimici globali che sono la base stessa della sostenibilità della biosfera.

Infatti secondo Daly se accettiamo il fatto che il capitale naturale e quello prodotto dall'uomo sono complementari e non possono sostituirsi l'uno all'altro, cosa ne consegue? Ne consegue che se i fattori sono complementari allora quello in minore quantità sarà un fattore limitante. Se i due fattori sono intercambiabili allora nessuno dei due può essere un fattore limitante perché la produttività dell'uno non dipende dalla disponibilità dell'altro. L'idea che o il capitale naturale o quello prodotto possano essere dei fattori limitanti non può scaturire se si continua a pensare che i due si possano sostituire a vicenda. Una volta che ci siamo resi conto che sono complementari dobbiamo do-

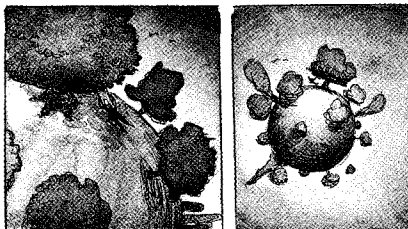
mandarci quale dei due sia il fattore limitante, cioè quale sia disponibile in minor misura.

Il precedente ragionamento implica la tesi che il Mondo sta passando da un'era in cui il fattore limitante era il capitale prodotto dall'uomo ad un'era in cui il fattore limitante è quel che rimane del capitale naturale. "Oggi - scrive Daly - la quantità di petrolio greggio estratta è limitata dalla disponibilità di petrolio nei pozzi (o anche dalla capacità dell'atmosfera di assorbire CO₂), non dalla capacità di estrazione; la produzione agricola è spesso limitata dalla disponibilità d'acqua, non dai trattori o dalle mietitrici. Siamo passati da un mondo relativamente ricco di capitale naturale e privo di capitale prodotto (e di uomini), ad un mondo che è, al contrario, povero di capitale naturale e ricco di capitale prodotto".

Verso la sostenibilità

Daly identifica tre approcci: l'imperialismo economico, che si ha quando il sistema economico incorpora gli ecosistemi, mettendo i flussi di materiali e di energia sotto l'influenza regolatoria dei prezzi; il riduzionismo ecologico, che si ha quando il sistema economico viene trattato come un sottosistema dell'ecosistema; lo stato stazionario, che si ha quando i flussi di materia-

Sviluppo sostenibile significa quindi investire nel capitale naturale e nella ricerca scientifica sui cicli biogeochimici globali



li e di energia tra l'economia e l'ambiente vengono limitati dalla sostenibilità. (...)

Daly parla di tre comunità: comunità tra la gente, comunità con le specie non-umane, comunità con le future generazioni. Partendo dalla critica dell'economia orientata alla crescita, che ha portato all'attuale disastro ambientale, pone le basi per una nuova economia e una nuova etica sociale. La base di questa etica è la comunità con il futuro (o solidarietà generazionale) necessaria per "lasciare ai nostri nipoti un pianeta ancora in grado di sostenere una vita in comunità".

Si intende per "sostenibilità" l'insieme di relazioni tra le attività umane e la loro dinamica e la biosfera, con le sue dinamiche, generalmente più lente. Queste relazioni devono essere tali da permettere alla vita umana di continuare.

* Enzo Tiezzi è Professore presso il Dipartimento di Scienze e Tecnologie Chimiche e dei Biosistemi, Università di Siena

N.B. - L'articolo completo in www.saveriani.bs.it/cem

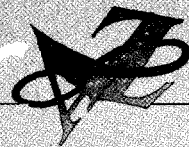
Bibliografia

Opere di Enzo Tiezzi

- Tempi storici, tempi biologici*, Garzanti, Milano 1984.
- Con P. Degli Espinosa, *I limiti dell'energia*, Garzanti, Milano 1987.
- Il capitolombolo di Ulisse*, Feltrinelli, Milano, 1991.
- L'Equilibrio - I due aspetti di un unico concetto*, CUEN, Napoli, 1995.
- Ecologia e...*, Laterza, Bari, 1995.
- Fermare il tempo - Un'interpretazione estetico-scientifica della natura*, Raffaello Cortina, Milano, 1996 (con una prefazione del premio Nobel professor Ilya Prigogine).
- La bellezza e la scienza*, Raffaello Cortina, Milano, 1998.
- Con N. Marchettini: *Che cos'è lo sviluppo sostenibile?*, Donzelli Editore, Roma, 1999.
- Tempi storici, tempi biologici. Vent'anni dopo*, Donzelli, Roma, 2001.
- Inoltre: E. Tiezzi dirige *OIKOS* Rivista quadrimestrale per una ecologia delle idee; Greentime, Bologna.

Altri Autori

- R. Costanza e H.E. Daly, *Natural Capital and Sustainable Development*, *Conservation Biology*, 6 (1), 1982.
- R. Costanza ed., *Ecological Economics: the Science and Management of Sustainability*, Columbia University Press, New York, 1991.
- H.E. Daly, *Lo stato stazionario*, Sansoni, Firenze, 1981.
- H.E. Daly, "Toward Some Operational Principles of Sustainable Development", *Ecological Economics*, 2, 1-6, 1990.
- H.E. Daly, "Operationalizing Sustainable Development by Investing" in *Natural Capital*, ISEE Conference, Stoccolma, Agosto, 1992.
- H. Jonas, *"Etica della responsabilità"*, Einaudi, Torino, 1993.
- H.T. Odum, *Environment, Power and Society*, Wiley, New York, 1971.
- H.T. Odum, *Systems Ecology. An Introduction*, John Wiley & Sons Publishers, New York, USA, 1983.
- H.T. Odum, *Self-organization, transformation, and information*, *Science*, 242, 1132-1139, 1988.



Connettere le conoscenze



A. COSTALONGA

Ogni tuo movimento altera, senza restrizioni, il prossimo passo che tuo padre o tuo amico fa. La funzione è collegata, continua, una, solubile.
Reynaldo Jardim

Abbiamo dedicato tanti dossier (7) all'esplorazione di ciascuno dei saperi nella prospettiva di una nuova ecologia della mente valorizzando l'asse Bateson-Morin ed in particolare la centralità della connessione per la riforma del pensiero. Trattiamo qui proprio della connessione come di un ottavo sapere. A scuola, in particolare, ci serve la struttura che connette (lo sfondo integratore) che consente di collegare elementi che spesso restano distanti tra loro. Occorre un ponte che colleghi "tutte le branche del mondo dell'esperienza - intellettuale, emotiva, osservativa, teorica, verbale e non verbale -. ... La conoscenza, la sapienza, l'arte, la religione, lo sport e la scienza sono collegati" (Gregory Bateson).

I temi 2002-2003 7 saperi per il 3° millennio

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

I sette saperi necessari all'educazione del futuro

Connettere le conoscenze

Un anno fa il CEM ha avviato un percorso sui sette saperi di Morin che con questo numero sulla interconnessione delle conoscenze giunge a conclusione. Tre sono i testi di cui ci serviremo per questa breve introduzione all'ottavo sapere: connettere le conoscenze.

Il primo testo è curato da **Sergio Manghi: Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali**. In questo libro troviamo un colloquio tra Andrea Canevaro e Paolo Perticari, in cui il primo dice che la struttura che connette «è difficile da trovare e merita un'attenzione maggiore di quello che finora è stato. La proposta dello sfondo integratore ha avuto anche delle applicazioni brillanti, talora molto, ma anche riduttive. La riduzione che più frequentemente ho notato è quella di far sì che lo sfondo integratore altro non sia se non il tema monografico, che conduce, a volte un po' forzando le cose, i fatti, gli eventi, tutta la didattica che fa da collante a tutta la didattica. Altre volte lo sfondo integratore viene interpretato come un

elemento soprattutto fantastico che esige quasi la scrittura di una scenografia dettagliata, presumendo già di sapere come vada a finire, come si concluda. Entrambe le interpretazioni non mi convincono. Ci allontaniamo dalla ragione di fondo dello sfondo integratore: capire in che maniera *connettere* elementi che stanno a distanza l'uno dall'altro. (...) Bisognerebbe ricordare che uno sfondo integratore, perché funzioni deve avere una leggerezza, una lievità e anche quasi una rarità che lo renda prezioso, e non diventi l'ossessivo ritorno quotidiano ad un monote-ma» (pp. 175-176).

A queste considerazioni Paolo Perticari aggiunge osservazioni che sono molto utili per capire l'importanza della "domanda"

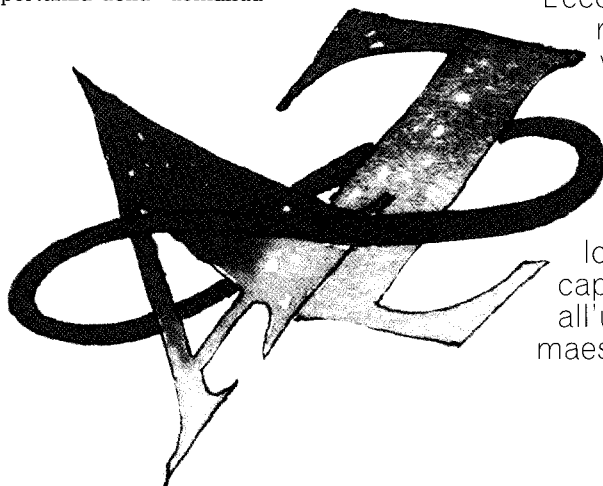
che sarà al centro del programma 2003-2004 (*Per un'educazione capace di futuro*). Dice infatti Perticari: «In un processo di insegnamento/apprendimento, la ricerca di strutture che connettono può essere una grande sciocchezza, quando si rimane incapaci di utilizzare la risonanza che si riceve dai partecipanti. (...) Ma può divenire una carta vincente per la ricerca, quando si segue la logica del rispetto di se stessi e dell'altro, intesi come parte di un insegnamento reciproco, una logica di *teach-back*, direbbe Gordon Pask¹. E questo è il punto che connette insegnamento e apprendimento. Ciò comporta una lettura delle strutture che connettono non legata a ricette o parole d'ordine da eseguire, ma alla ricerca di *un modo di chiedere*. La più mostruosa forma di civiltà che l'uomo può darsi è la convinzione che gli altri non chiedano di lui, che *c'è un inse-*

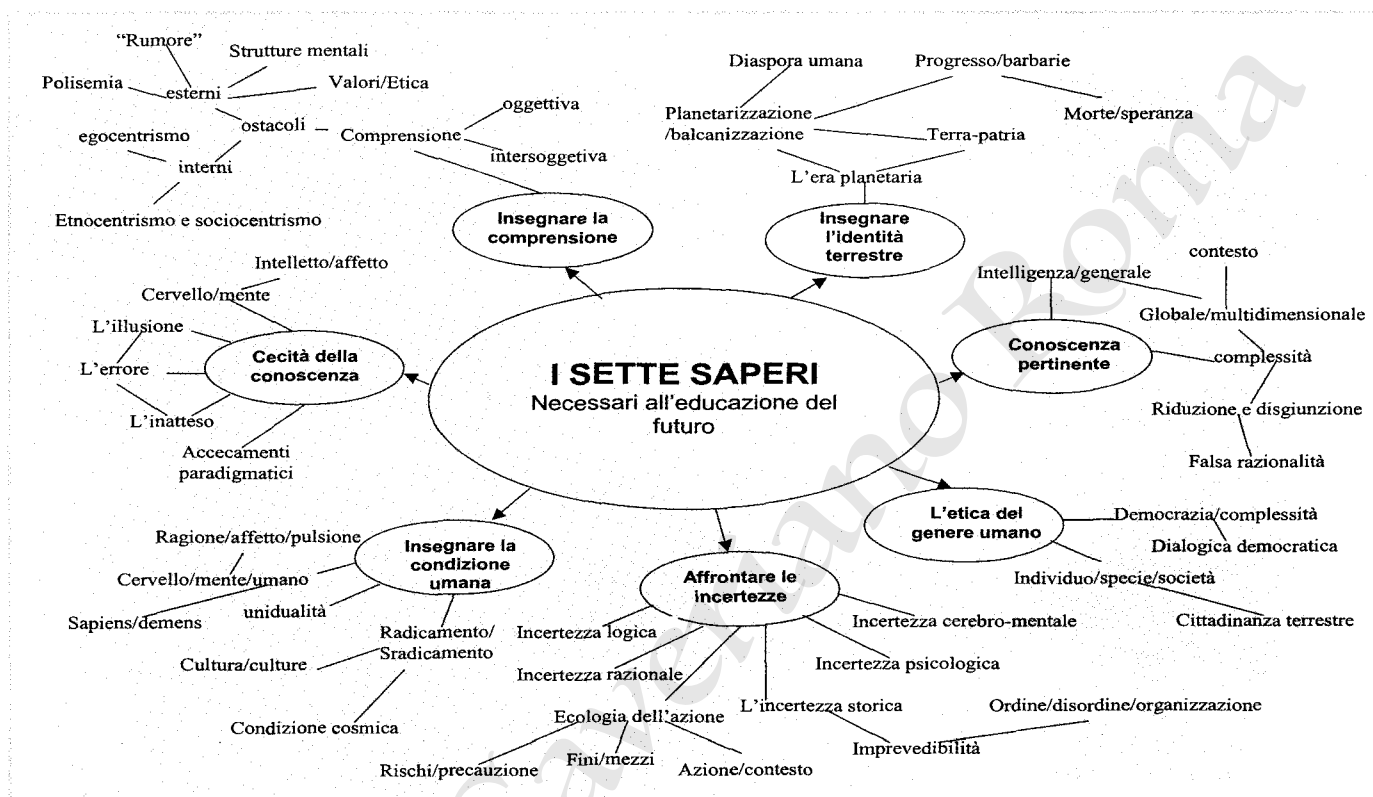
gnante che ha già pronta la risposta a tutte le domande» (p. 179).

Il secondo testo di cui mi servo è la monografia di **Santa De Siena, La sfida globale di Edgar Morin**. Dal libro emerge che per Morin la struttura che connette è quella etica della "reliance" che, come dice la parola, ri-lega, collega, fa alleanza di tante differenze. "Reliance", infatti, è formata sia da "alliance" che da "religio" e significa appunto interconnessione tra uomo e natura, tra locale e globale, tra individuo e comunità, tra presente-passato-futuro. Connettere, per Morin, vuol dire legare, mettere "concentricamente insieme, patrie, regioni, nazioni, confederazioni" (p. 219). Si tratta di un universalismo complesso che "deve sforzarsi di apprendere come far coesistere e coevolvere le differenti identità terrestri, le differenti fedi, i diversi modelli di sviluppo possibili" (p. 220). Morin pensa il futuro dell'umanità secondo una

¹ Cfr. . Baroncelli, Gordon Pask, in CemMondialità, Ag-sett 2002, p.28.

L'ecologia della mente cerca di recuperare il nucleo valorizzatore-emozionale dell'essere umano di fronte alla natura. Cerca di sviluppare le capacità di convivenza e di ascolto del messaggio che tutti gli esseri lanciano con la loro presenza e di rafforzare la capacità di stupore di fronte all'universo nella sua complessità, maestà e grandezza» (Leonard Boff)





cultura della connessione e dunque come una entità planetaria e biosferica, una vera comunità di destino in una prospettiva coevolutionista e multiculturale. Ecco perché, dice Morin, dobbiamo cercare di superare la crisi di civiltà che è dinanzi a noi imparando a convivere sul nostro pianeta, assumendo una comune cittadinanza terrestre e un pensiero policen-

trico, ecologico, nomade. Dobbiamo soprattutto cercare di realizzare una *democrazia cognitiva* perché tanti cittadini non riescono più a *decidere* su tante questioni perché non posseggono gli elementi di conoscenza necessari. Questa è una vera *sottrazione di democrazia* a cui bisogna porre rimedio.

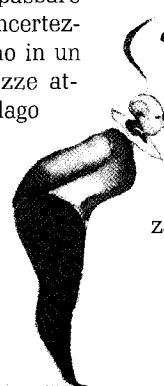
Il terzo piccolo testo con cui vogliamo concludere, e a cui rinviamo, è il libro-intervista di Antonella Martini a **Edgar Morin, Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva**. Qui

Morin dice che la democrazia cognitiva «suppone che i cittadini possano incorporare in se stessi gli apporti più fondamentali delle scienze (...)». Non si può fare come Pico della Mirandola: la conoscenza non deve essere additiva ma organizzatrice» (p. 27). In conclusione: «il mondo non cammina su un percorso già tracciato, non è una locomotiva che viaggia sui binari; l'avvenire è assolutamente incerto e quindi bisogna passare per e attraverso l'incertezza (...). Navighiamo in un oceano di incertezze attraverso un arcipelago di certezze locali» (p. 73). E con questo richiamo siamo

tornati al primo dei sette saperi del nostro percorso. Concludo con una citazione che traggio dal recente *La voce dell'arcobaleno. Per un'età planetaria e una spiritualità ecologica*, dove Leonard Boff scrive: «L'ecologia della mente cerca di recuperare il nucleo valorizzatore-emozionale dell'essere umano di fronte alla natura. Cerca di sviluppare le capacità di convivenza e di ascolto del messaggio che tutti gli esseri lanciano con la loro presenza e di rafforzare la capacità di stupore di fronte all'universo nella sua complessità, maestà e grandezza» (p. 143). □

Bibliografia:

- Sergio Manghi, *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Raffaele Cortina, Milano 1998
 Santa De Siena, *La sfida globale di Edgar Morin*, Basa, Lecce 2002
 Edgar Morin, *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, Edup, Roma 2002
 Leonardo Boff, *La voce dell'arcobaleno. Per un'età planetaria e una spiritualità ecologica*, Cittadella, Assisi 2002.



MARIANELLA SCLAVI

Il giovane Bateson. Le culture come costruzioni sociali

Gregory Bateson nasce (9.5.1904) in una famiglia considerata uno degli assi portanti della vita intellettuale della università di Cambridge: suo nonno William Henry Bateson (1812 -1882) aveva acquisito un grande prestigio come rettore del St. John College di Cambridge, di cui era stato un riformatore coraggioso e illuminato.

Vita e lessico familiare

William Bateson, padre di Gregory era giudicato un anti-Darwinista non perché anti-evoluzionista ma perché critico delle teorie di Darwin. Riteneva che le teorie dei darwiniani e cioè che l'evoluzione delle specie fosse il risultato di mutazioni genetiche casuali e della sopravvivenza del più adatto fossero spiegazioni superficiali che occultano i problemi invece che aprirli alla indagine¹.

William si chiedeva: com'è che delle piccole variazioni a volte contribuiscono a mantenere la stabilità di

un sistema e altre volte possono arrivare a produrre delle grandi differenze? Riteneva che gli scienziati debbano indagare direttamente le variazioni morfologiche e loro dinamiche (e non ricavarle dai "fatti" astratti dai contesti) e che esistono analogie formali tra le dinamiche del cambiamento in tutti i campi della scienza biologica. In questa ottica si occupò fondamentalmente di embriologia comparata e di morfologia e dedicò la sua vita a ricerche sui fenomeni della simmetria, regolarità formali e variazioni morfologiche nei campi della zoologia, botanica, biologia e allo studio delle anomalie e delle "mostruosità". In sostanza: la con-



ziale (specialmente rivolta agli ambienti accademici) e dalla gara a vedere le cose da punti di vista divergenti e non convenzionali. La loro abitazione è una vera e propria fattoria sperimentale, nelle quali piante e animali sono oggetto di incroci e osservazioni che William coadiuvato dalla moglie Beatrice compie personalmente. Beatrice è in adorazione di questo marito geniale e i figli, specialmente i primi due, John e Martin. Per

Quello che affascina il giovane Bateson, da buon osservatore delle interazioni sociali, è la "comedy of manners", i modi (le posture circospette, i toni difensivi, le pratiche di dissimulazione) degli attori della scena sociale.

tingenza non è solo il contrario della generalità e della possibilità di generalizzazione, ma può e deve essere analizzata in termini di campi di possibilità al fine di catalogare i contesti e le loro dinamiche². Fu uno dei più attivi divulgatori delle scoperte di Gregor Mendel e coniò il termine "Genetica" per questo tipo di studi. L'ambiente familiare in cui cresce Gregory è totalmente dominato dalla personalità forte, affascinante e istronica del padre: un ambiente decisamente "molto snob", caratterizzato dalla passione per la satira so-

Gregory è un po' diverso perché era nato quattro anni dopo il fratello Martin e in un momento in cui il padre è totalmente impegnato nella divulgazione delle teorie di Gregor Mendel (in onore del quale egli viene appunto chiamato Gregory) e nel progetto di fondazione della nuova disciplina, la genetica, alla quale assegnava il ruolo ambizioso di superare la teoria della evoluzione per selezione naturale. Di conseguenza Gregory viene continuamente spedito a casa delle sorelle della madre o del padre e in varie *boarding schools*, vive in famiglia più che altro

nei periodi di vacanza, trattato con la benevolenza un po' supponente dovuta al figlio più piccolo e meno intelligente.

Ma purtroppo questa famiglia viene colpita da una doppia tragedia: il primo fratello, John, sul quale il padre poneva le sue massime speranze di eredità intellettuale, viene ucciso sul fronte al termine della prima guerra mondiale.

Il secondo fratello, Martin, che desidera diventare poeta e drammaturgo a questo punto si trova di fronte un padre che esige

che egli si dedichi, come avrebbe fatto John, alla ricerca scientifica; ne nascono una serie di scontri che — unitamente ad altri problemi — portano Martin al suicidio.

Quando Gre-

gory arriva dalla Svizzera, dove stava terminando il liceo, il corpo è già stato cremato e lui si rende conto di essere stato tenuto all'oscuro della gravità dei dissidi famigliari e di non aver mai avuto un rapporto di vera amicizia nemmeno con i suoi fratelli.

È il 1922, ed è l'anno in cui Gregory varca la soglia del St. John College per studiarvi anch'egli Storia Naturale. Durante il College inizia un doppio percorso: da un lato va alla ricerca del tempo perduto, cercando di capire più a fondo in cosa consiste il mondo intellettuale di cui era in-

trisa la sua famiglia e che anch'egli aveva sempre giudicato oltremodo affascinante, pur rimanendone ai margini. Dall'altro lato cerca di distaccarsene, di trovare una fisionomia e percorso autonomi. Legge con grande passione gli scritti di Samuel Butler (1835-1902), un autore che suo fratello Martin considerava un genio "al pari di Einstein, Euclide e Newton"³. A 21 anni, concluso il College, va alle Galapagos in un viaggio progettato per compiere delle osservazioni scientifiche; qui si diverte a raccogliere delle note etnografiche sui costumi dei nativi. Tornato, spiega al padre di volersi dedicare alla etnologia invece che alle scienze naturali "perché la prima rendeva possibile un coinvolgimento anche 'personale' nella ricerca"; questa motivazione è anche una critica alle dinamiche interpersonali in famiglia, il padre se ne rende ben conto e — a questo punto — si guarda bene dall'opporci.

William Bateson muore nel 1926 e nel gennaio dell'anno seguente Gregory si imbarca per la Nuova Guinea... in terza classe e a bordo uno degli aspetti che più lo colpiscono sono gli

atteggiamenti circospetti e i toni difensivi che caratterizzano gli incontri fra i passeggeri che viaggiano in classi diverse. Scrive alla madre: "Se solo essi (i passeggeri delle diverse classi) accettassero il fatto che in occasione di questi incontri inconsueti l'unico vero argomento sul quale sarebbe interessante conversare è proprio quello delle distinzioni di classe e che senza affrontare questa questione pregiudiziale e centrale non è possibile trovarsi a proprio agio a parlare d'altro... La convivenza sarebbe molto più gradevole se solo si decidessero di considerare uno dei temi di una libera conversazione, invece di far di tutto per rimuoverlo ed entrare in agitazione ogni qualvolta rischia di affiorare".

Quello che affascina il giovane Bateson, da buon osservatore delle interazioni sociali, è la "comedy of manners", i modi (le posture circospette, i toni difensivi, le pratiche di dissimulazione) degli attori della scena sociale. In questo senso la sensibilità e capacità di descrizione di una Jane Austen, scriverà Gregory pochi anni dopo⁴ (in perfetta sintonia con il padre e con Butler),

è arte e non scienza, ma è preziosa per l'osservazione scientifica delle strutture culturali.

Le prime esperienze di Gregory sul campo sono deludenti, anzi fallimentari. A valle del fiume Sepik della Nuova Guinea fa successivamente due tentativi con due diverse popolazioni: i Sulka e i Baining; trova la loro lingua molto difficile e i suoi informatori si divertono ad ingannarlo. Cerca di raccogliere genealogie, informazioni sulla religione e il totemismo, ma si sente attratto dalla osservazione delle minuzie della vita quotidiana. Legge *Arabia Deserta* di Charles Doughty che lo conferma nella sua sensazione che un grande viaggiatore e osservatore riesce a delineare aspetti della cultura che sono fondamentali ma che sfuggono continuamente dalle maglie dei modi di osservazione analitici; leggendo questo testo — commenta Gregory "siamo stupefatti di come ogni episodio sia permeato dal tono emotivo della vita araba. Molti degli episodi non sarebbero possibili se lo sfondo emotivo che accomuna i personaggi fosse diverso" (...) uno studio funzionale non sarebbe mai abbastanza completo se non collegasse la struttura e il funzionamento pragmatico della cultura al suo tono emotivo, al suo ethos"⁵.

Si trova a un bivio: o abbandona l'etnologia o prende la decisione di fare la ricerca sul campo "a modo suo", mettendo al

Nel gennaio 1927 il nobile Gregory si imbarca per la Nuova Guinea... in terza classe. A bordo uno degli aspetti che più lo colpiscono sono gli atteggiamenti circospetti e i toni difensivi che caratterizzano gli incontri fra i passeggeri che viaggiano in classi diverse.

centro la descrizione e studio dell'ethos (e eidos), cioè del clima morale e intellettuale, sapendo di inoltrarsi su un terreno vergine per la riflessione scientifica.

È in questi frangenti che, durante una gita di risalita del fiume Sepik, rimane abbagliato da un villaggio composto da grandi abitazioni su palafitte di una diversa popolazione: gli Iatmul.

"Il popolo Iatmul vive nel tratto intermedio del fiume Sepik in Nuova Guinea. È uno splendido fiero popolo di cacciatori di teste che abita in grandi villaggi che vanno da duecento ai mille abitanti. L'organizzazione sociale, la parentela e i sistemi religiosi sono estremamente complessi". Non è solo l'architettura del villaggio che gli appare più congeniale, ma anche il carattere istrionico, teatrale, conflittuale, esagerato, specialmente della popolazione maschile.

Tra gli Iatmul non ci sono differenze di rango o di classe, il clima morale e intellettuale di questa cultura è definito in modo molto netto dalla opposizione fra vita maschile e femminile. Agli uomini spettano le attività spettacolari, drammatiche e violente che hanno il loro centro nella casa cerimoniale, mentre alle donne spettano le attività quotidiane, utili e necessarie come la ricerca e la cottura del cibo e l'allevamento dei bambini, attività incentrate sulle abitazioni domestiche e sui giardini. L'op-

posizione fra casa cerimoniale e casa di abitazione è fondamentale per questa cultura e questo gli sembra un ottimo punto di partenza per illustrarne l'ethos.

E così che finalmente si installa fra gli Iatmul e inizia la sua ricerca che verrà poi pubblicata col titolo "Naven", il nome di una cerimonia Iatmul caratterizzata dal travestitismo: gli uomini indossano vesti femminili e le donne si adornano degli ornamenti guerreschi maschili. Con gli Iatmul, finalmente, Gregory trova pane per i suoi denti⁶ incominciando ad elaborare alcuni primi concetti relativi alle dinamiche formali della comunicazione emozionale e del corpo.

Metonimia, metafora e gioco: le dinamiche formali del linguaggio del corpo.

Per Gregory, come prima di lui per Samuel Butler, la differenza più importante fra mammiferi non verbali e verbali, non è data dal solo linguaggio verbale, ma dal fatto che gli esseri umani operano sulla base

"Il popolo Iatmul vive nel tratto intermedio del fiume Sepik in Nuova Guinea. È uno splendido fiero popolo di cacciatori di teste che abita in grandi villaggi che vanno da duecento ai mille abitanti. L'organizzazione sociale, la parentela e i sistemi religiosi sono estremamente complessi".



di due codici di comunicazione relativamente autonomi e per molti versi antitetici (l'analitico è lineare e astrae dalla contingenza, l'iconico è spaziale e adattivo e basato sulla contingenza) invece che su uno solo. Quindi l'impresa della comprensione e conoscenza umana è continuamente potenziata e messa a repentaglio da "un formidabile problema di traduzione". Le informazioni "inaffidabili" che solitamente ricaviamo dalle emozioni non sono dovute alle emozioni stesse, ma al modo distorto e scorretto con il quale interpretiamo i loro messaggi. La distorsione nasce dal non riconoscere l'autonomia relativa del codice della comunicazione non verbale, le specifiche dinamiche in base alle quali esso opera. Sono queste dinamiche che vanno indagate.

Un esempio su cui Bateson ritorna in tutti i suoi principali scritti per spiegare il ruolo delle emozioni è quello del gatto. Quando il gatto vuole del latte, visto che non può chiederlo direttamente, come fa? Si avvicina all'interlocutore interpretando la parte del cucciolo, ovvero mette in scena un contesto relazionale ("cornice") all'interno del quale l'interlocutore è automaticamente implicato come "mamma", attenta ai bisogni del suo cucciolo e nella posizione di arrivare a indovinare che sta chiedendo del latte. Strofinandosi sulla gamba, il gatto evoca un contesto relazionale, ovvero "inscena" un contesto che rende prevedibile una collaborazione automatica del suo interlocutore. I contenuti di questo tipo di comunicazione non sono degli oggetti e neppure delle qualità di



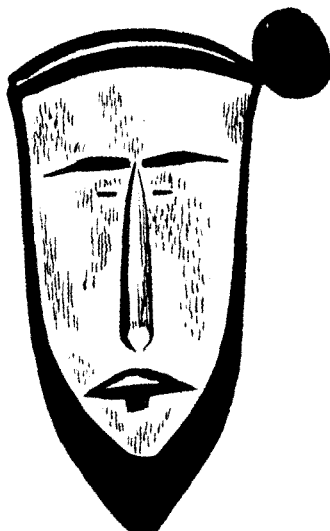
Butler: per comprendere meglio Bateson

Poiché conoscere meglio Samuel Butler aiuta a capire meglio Gregory Bateson, vale la pena accennare ad alcuni tratti della vita e opere del primo. Il concetto di "habits" elaborato da Butler capovolge la concezione dominante dei rapporti fra conoscenza e coscienza, mettendo al centro della conoscenza l'apprendimento inconscio e preconcio del savoir faire, il saper fare senza sapere spiegare come. "Conoscere — egli sostiene — concerne anzitutto agire senza bisogno di pensare consciamente." "Un neonato succhia il latte (che implica l'intero principio di come funziona una pompa e quindi un profondo sapere pratico delle leggi della pneumatica e idrostatica) digerisce, ossigena il proprio sangue (milioni di anni prima che Sir Humphrey Dave scoprisse l'ossigeno...) vede e sente, tutte operazioni estremamente complesse che richiedono una conoscenza dei fatti che riguardano l'ottica e l'acustica, al cui confronto le scoperte di Newton appaiono assolutamente insignificanti. Dovremmo sostenere che riesce a fare tutto questo senza sapere nulla e senza aver fatto tutto questo prima?" (in D. Lipset, op. cit., pag. 9). Il fatto che i processi di sviluppo dell'embrione siano tutti inconsci e automatici significa che alla nascita siamo dotati di una "memoria inconscia". Questo è dunque l'anello cruciale che collega evoluzione e mente. Sono queste memorie ereditarie, che fanno pensare a forme mentali che trascendono i singoli organismi, che vanno studiate. Un aforisma tipico dello stile di Butler è il seguente: "Una gallina è l'espedito al quale un uovo ricorre per fare un altro uovo". Butler mette dunque in discussione cosa significa "sapere", i processi conoscitivi.

N.B. Il testo più completo per comprendere l'approccio di Gregory Bateson sui temi del gioco e dell'umor è lo studio di William Fry uscito in prima edizione nel 1963 e recentemente tradotto in italiano: *Una dolce follia. L'umorismo e i suoi paradossi*, Raffaello Cortina, Milano 2001.

uno degli interlocutori, ma delle relazioni dinamiche, delle danze (*Sii mamma!*). Proprio perché l'organismo comunica "sistemandosi" entro un contesto, che al contempo contribuisce a cambiare, si tratta di capire come è possibile che lo spiazzamento da un contesto all'altro non sia sempre traumatico, ma possa essere appreso e giocato come parte di una danza più complessa. Il gioco corrisponde a saper praticare, con leggerezza e senso della com-

piessità, le dinamiche e gli spiazzamenti che accompagnano il passaggio da una cornice ad un'altra. E



Gregory vuole trovare un modo soddisfacente per descrivere a quali dinamiche e modalità di classificazione (cioè a quale linguaggio) corrisponde questo complesso comportamento che chiamiamo "gioco".

Schismogenesi, meccanismi dei processi di relazione. L'allegria scienza.

Ho lasciato per ultima una svolta di pensiero che in parte precede gli studi sull'umor nella comunicazione umana e che per Gregory sarà un punto di riferimento decisivo. E legata alla partecipazione di Gregory negli anni seguenti la seconda guerra mondiale alle famose Macy Conferences.

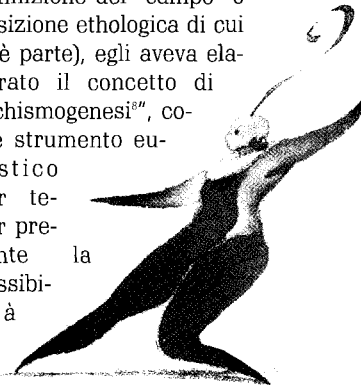
Egli aveva già posto il concetto di circolarità al centro del proprio approccio nella ricerca fra gli Iatmul. "Una volta che la nostra disciplina è definita in termini di reazioni di un individuo alle reazioni di altri individui" si prendono le distanze sia dal riduzionismo che dall'olismo metafisico che assume come dati concetti come "società", "pensiero di gruppo" e "inconscio collettivo" e diventa subito evidente che dobbiamo tener conto del fatto che il rapporto fra due individui può di quando in quando alterarsi anche senza turbamenti dall'esterno e quindi considerare non soltanto le reazioni di A al comportamen-

to di B ma andare oltre e considerare come queste reazioni influiscano poi sul comportamento di B e gli effetti che questo avrà su A".

Una volta stabilita come unità minima di analisi per l'approccio ethologico non solo la circolarità delle reazioni alle reazioni, ma la responsabilità di ogni soggetto nelle reazioni degli interlocutori (cioè nella definizione del "campo" o posizione ethologica di cui si è parte), egli aveva elaborato il concetto di "schismogenesi", come strumento euristico per tenere presente la possibilità

che si instauri un cambiamento progressivo potenzialmente patologico risultante dalla interazione cumulativa tra attori e a chiedersi se eventualmente viene corretto o no (e come) quando supera un certo limite al di là del quale c'è la disintegrazione dei rapporti sociali, sia questa l'inizio di una faida, lo scoppio di una guerra o il collasso di un matrimonio. In Naven, Gregory aveva distinto "processi di schismogenesi".

Il processo di schismogenesi simmetrica corrisponde a reazioni cumulative speculari, per cui ad esempio il vantarsi di A induce B a vantarsi a sua volta, il che induce A ad al-





zare il tono delle proprie vanterie in una situazione di competizione in cui il fatto di vantarsi conduce ad un ulteriore vantarsi e così via.

Il processo di schismogenesi complementare corrisponde invece a un aumento cumulativo nella differenziazione dei comportamenti, come quando al comportamento autoritario di A, B risponde con la sottomissione e questa sottomissione incoraggia un aumento di autoritarismo che a sua volta richiede un aumento di sottomissione e così via¹⁰.

Fino a un certo punto questi processi di reazioni cumulative non sono patologici, sostiene Gregory, ma quando superano un certo limite lo diventano a meno che non intervenga una correzione che si configura come una trasformazione del campo, delle premesse implicite date per scontate. In altre parole il concetto di schismogenesi è uno strumento eunistico che aiuta a concepire lo status quo non come qualcosa di statico, ma come: "un equilibrio dinamico in cui continuamente hanno

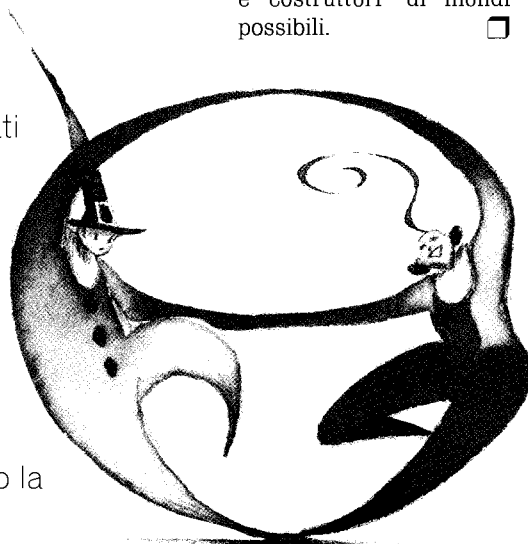


luogo cambiamenti: da una parte processi di differenziazione che tendono ad accentuare il contrasto ethologico e dall'altra processi che continuamente contrastano questa tendenza alla differenziazione¹¹.

Una volta assunto questo approccio diventa centrale studiare le diverse società

e culture (ma anche i loro sotto-sistemi e anche il carattere dei singoli) sotto il profilo degli specifici meccanismi di auto-correzione che le caratterizzano.

I tradizionali modelli di spiegazione scientifica, basati su nessi concettuali dualistici (vero/falso, causa/effetto, principio/fine, input/output) possono risultare soddisfacenti unicamente nello studio di sistemi semplici, dotati di premesse implicite condivise da tutti gli interlocutori e che escludono la correzione dei principi di autocorrezione. Per i fenomeni complessi, si devono adottare modelli diversi, incentrati su nozioni circolari, quali: autoregolazione, autoreferenza e autopoiesi¹². In tutti i casi in cui "conoscere" concerne anzitutto dover cambiare delle forme di interazione date per scontate e che si auto-convalidano, le emozioni unite alle dinamiche dell'umorismo diventano il perno di una modalità di conoscenza e di una nuova scienza. La nuova, allegra scienza¹³ degli esploratori e costruttori di mondi possibili. □



I tradizionali modelli di spiegazione scientifica, basati su nessi concettuali dualistici (vero/falso, causa/effetto, principio/fine, input/output) possono risultare soddisfacenti unicamente nello studio di sistemi semplici, dotati di premesse implicite condivise da tutti gli interlocutori e che escludono la correzione dei principi di autocorrezione.

¹ "Spiegazioni soporifere", le denominerà Gregory. Vedi G. Bateson *Verso una Ecologia della Mente*, Milano, Adelphi, 1980, Introduzione.

² Una domanda centrale nelle ricerche sia di Bateson padre che di Bateson figlio come conciliare l'opposizione sempre ricorrente in natura fra continuità di cambiamento e discontinuità delle classi che da questo risultano? Cfr. G. Bateson: *Naven*, Torino, Einaudi, 1988, pag. 267.

³ David Lipset: *Gregory Bateson. The Legacy of a Scientist*, Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall, 1980, pp. 82 e 83.

⁴ Precisamente nel capitolo introduttivo di *Naven*, op cit., il resoconto della sua esperienza sul campo uscito nel 1936.

⁵ G. Bateson *Naven*, op cit, pag. 8.

⁶ Non è strano che una persona che ha avuto un padre come Will Bateson e che trovava "brillante" la personalità "da prima donna" di Malinowski, provi una speciale attrazione per una popolazione in cui un modo di porsi abbastanza simile corrisponde al massimo di autorevolezza e prestigio maschile.

⁷ G. Bateson, *Naven*. Op. cit. pag. 167.

⁸ "L'aspetto ethologico del comportamento è fondamentale per la schismogenesi e quel che si deve analizzare non è tanto il contenuto del comportamento quanto l'accento emotivo da cui è circondato nel suo ambiente culturale." "Se A dà a B un oggetto e B lo riceve, questi atti, secondo il loro ambiente, possono essere considerati come: (a) un trionfo per A, atteggiamento che può condurre o alla schismogenesi simmetrica di tipo potlach o a una forma di schismogenesi complementare se l'asimmetria continua; (b) un trionfo per B, che può portare a schismogenesi sul modello generale di rivalità commerciale; (c) un trionfo per nessuno dei due. Espressioni di reciproca amicizia e il loro protrarsi può condurre non a schismogenesi, ma a una unione più stretta fra A e B". In G. Bateson: *Naven*, op cit. pp. 173-174.

⁹ Ibidem pp. 166-167.

¹⁰ Ibidem pp. 167-168.

¹¹ Ibidem p. 166.

¹² Humberto Maturana: "Dove vai essere umano?" e Heinz von Foerster: "Inventare per apprendere, apprendere per inventare" in P. Perticari e M. Sclavi (a cura di) *Il senso dell'impadronimento*, Milano, Anabasi, 1994, rispettivamente, pp. 27-37 e pp. 1-16.

¹³ Marianella Sclavi: "L'allegra scienza dei narratori interculturali", in *Arte di Ascoltare e Mondi Possibili* Pesaro, Le Vespe, 2000 pp. 193-221.

IVALDO CASULA

Piattaforma comune a tutte le conoscenze

INTRODUZIONE

Comporre i frammenti

Per chi ha dovuto spendere tanti anni nei banchi di scuola o all'università, esposto a una miriade di conoscenze, nasce spontaneo e anche imperativo il bisogno di trovare delle connessioni tra gli innumerevoli dati dello scibile umano. Quale il filo conduttore che unisce le scienze letterarie a quelle matematiche, le scienze bio-chimico-fisiche a quelle socio-culturali?

Ricordo che durante i miei studi classici questa domanda restò persistente nella mia mente: "A che pro studiare tutte queste materie?" Cercavo di trovare dei collegamenti tra di loro e la loro utilità per

la vita. Fu solo quando incominciai ad affrontare la filosofia sistematica che iniziai a cogliere delle interrelazioni tra i vari scibili. Studiai la filosofia dell'essere, la filosofia dell'uomo, della religione, della scienza, della storia. Mi accorsi che ogni campo dello scibile prendeva in esame un aspetto particolare della **vastità insondabile della "realtà"**: una gamma infinita di modalità e diversità che veniva studiata da angolature e interessi propri, con processi e approcci specifici a ciascun sapere. In definitiva, **mi convinsi che le diverse conoscenze non erano altro che tentativi di capire ciò che esiste, che vive, che cresce, si trasforma, appare e scompare, in continuo movimento nelle dimensioni spaziali e tempora-**

li. Tutto questo, penso, sia il terreno comune dove operano tutti gli sforzi dello scibile umano.

Chiarezza e indefinitezza

Gli approcci conoscitivi, che si concentrano sulla quantificazione della realtà riescono a produrre saperi ben chiari e distinti basati sulle leggi rigide della logica e della matematica. Sono, però, capaci di cogliere solo il particolare e i nessi circoscritti ai fenomeni osservabili e possibili di sperimentazione. Non sono in grado di scoprire lo "sfondo integratore", la struttura di fondo che unisce tutto il reale. **L'indefinitezza non può essere oggetto delle scienze logico-sperimentali, mentre**

lo è per l'arte, per la musica, per la poesia e per la mistica.

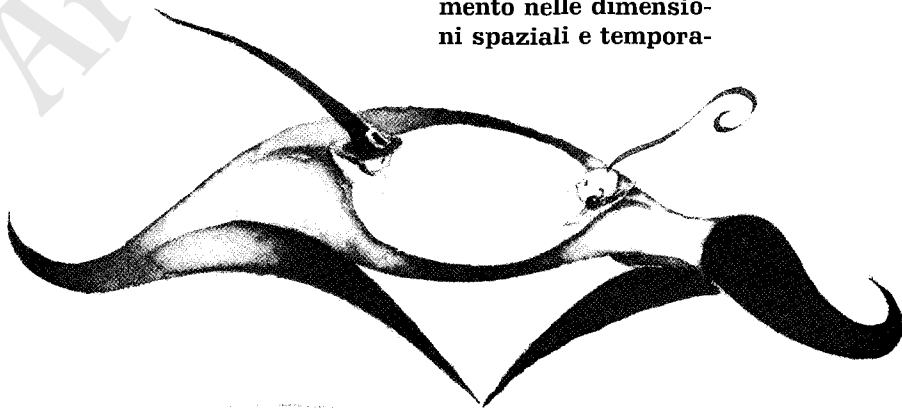
A me sembra che ogni tentativo di connettere le svariate conoscenze sarà vano se non si riconosce la capacità umana di cogliere dimensioni del reale che sfuggono ad ogni tentativo di controllo, di manipolazione, di quantificazione e sperimentazione. Lo spirito umano è capace di intuizioni e folgorazioni conoscitive tali da cogliere la totalità, la bellezza e la "struttura" di base che interconnette cose, persone e avvenimenti; totalità che diventa oggetto di contemplazione, di riverenza e meraviglia, sfondo integratore non "verificabile" ma libero nel suo stato di indefinitezza.

Certezza e provvisorietà

Il bisogno di conoscenza, di scoprire cioè i segreti del reale, è una qualità della natura umana. La storia del pensiero ci fornisce lo sforzo immane di millenni di anni di capire e definire cose, persone e avvenimenti, per costruire modi relazionali con l'ambiente utili alla propria esistenza. Una storia incastonata di certezze e verità capaci di guidare il cammino umano nella sua totalità o negli spazi vitali di singoli gruppi culturali. Non tutte queste certezze, però, sono sopravvissute al tempo e al processo in divenire del reale, in continuo sviluppo e sempre in movimento.

Generazione dopo genera-

Gli approcci conoscitivi riescono a produrre saperi chiari e distinti, ma non sono in grado di scoprire lo sfondo integratore.





zione ha dovuto ridimensionare convinzioni acquisite, frantumate da nuove scoperte e da nuove evidenze. **Verità ritenute assolute in contesti circoscritti, logiche conclusioni alle conoscenze allora disponibili, sono cadute davanti al progredire di nuove comprensioni.** Ciò che può aiutare a connettere le conoscenze sembra sia proprio la presa di coscienza di questo principio di parzialità e di provvisorietà. Nessuna conoscenza può ritenersi assoluta ed esauriente. Tutte le conoscenze e i saperi restano punti di certezza limitati e ridefinibili nella cammino di scoperta del grande mosaico dell'esistenza.



Cinque percorsi didattici

Obiettivo - Lo scopo principale dei seguenti esercizi è quello di *iniziare un processo* che porti a *scoprire la limitatezza delle conoscenze*, e a trovare i *legami che le uniscono* tra di loro.

1. Meraviglia



Materiale necessario: fotocopia per tutti del brano riportato in calce.

Posizione nello spazio: tutti seduti in cerchio.

Procedura:

1° Momento: Dopo aver consegnato a ciascuno il brano fotocopiato, uno lo legge a voce alta mentre tutti seguono nel foglio.

2° Momento: Si incoraggia ora a parlare del racconto, cercando di rispondere alla domanda: "Come mai quella bambina era così presa da quel pezzo di alga?"

3° Momento: Si invita quindi a ricordare, e a raccontare, simili esperienze nella propria vita, quando qualcosa ci ha talmente preso da restarne quasi ammagliati.

"Questa estate ero in una spiaggia quasi deserta della Sardegna. Davanti a me c'era una piccola bambina che aveva appena imparato [a] 'camminare' [...]"

Un pezzo di alga marina fu lasciata dalle onde. Lei lo prese in mano, guardando fissamente i suoi colori scintillanti e lucenti - dondolando avanti e indietro, catturando i riflessi del sole. Questo era troppo emozionante! Corse [...] dove erano i suoi genitori. Mostrò la sua emozionante scoperta, gridando dalla gioia, e facendola dondolare alla luce - ma sembrava

che il padre avesse già visto alghe marine. Gliela prese dalle mani e la buttò sulla sabbia. Quindi la sollevò, la mise nel suo nuovo e coloratissimo salvagente, e la spinse nell'acqua per una attività balneare più appropriata. Quando smise di spingere, la bambina si rigirò nel salvagente verso la spiaggia, e spostandosi in avanti con grande sforzo, arrivò di nuovo sulla sabbia, si lanciò fuori dal salvagente, e corse dove l'alga marina era stata buttata. La riprese in mano, e questa volta andò da sua madre per condividere la sua emozionante scoperta. Questa volta la madre prese sul serio il coinvolgimento della figlia e si affascino immediatamente della sua straordinaria scoperta. Più tardi io chiesi quanti anni aveva, e i genitori mi dissero che aveva appena 13 mesi."

Vincent Kenny, www.oikos.org/batit.htm

2. I fari su Pierino



Materiale necessario: nessuno.

Posizione nello spazio: seduti in cerchio, oppure tutti al loro posto di lavoro.

N.B. Questo vuole essere un esercizio di apprendimento cooperativo, in cui ciascuno è chiamato a dare il proprio contributo in forma orale o per iscritto.

Procedura:

1° Momento: Pierino, ipoteticamente la cavia dell'esercizio, diventa oggetto di studio della "matematica". Assieme si cerca di descrivere e definire Pierino secondo le leggi, misure e competenze di questa materia.

2° Momento: Continuando come sopra, Pierino viene studiato dalla "storia", cercando assieme di descriverlo secondo le competenze di questa materia.

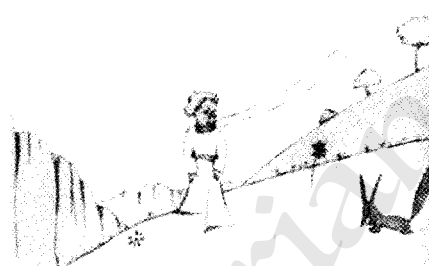
3° Momento: Si continua ora studiando Pierino con gli approcci e competenze della "scienza".

N.B. A secondo dell'età e la maturità dei partecipanti, l'esercizio potrebbe continuare facendo uso di materie più specifiche, come la filosofia, la psicologia, la sociologia, ecc.

4° Momento: Ci si fermi ora a riflettere sul fatto che Pierino è "bistrattato" o ingiustamente "vivisezionato" da questa o quell'altra materia, e come soltanto col contributo di tutte le materie si riesce ad avere un quadro più veritiero del ragazzo Pierino.

5° Momento: Si apra quindi la discussione sulle seguenti domande: La somma delle parti di un tutto equivale al tutto? Per conoscere un essere animato è sufficiente fare la somma delle sue parti? Cos'è che fa sì che tante parti messe assieme siano una unità vivente?

4. Il colore del grano



Materiale: penna più fotocopia per tutti del brano in calce tratto da *Il Piccolo Principe*.

Posizione nello spazio: tutti al loro posto di lavoro.

Procedura:

1° Momento: Vengono distribuite le fotocopie e viene letto il brano, mentre ciascuno segue nel suo foglio.

2° Momento: Ciascuno sottolinea parole e affermazioni nel brano che non possono essere oggetto di studio della matematica o delle scienze.

3° Momento: Incoraggiare ora la discussione sul fatto che l'amicizia può essere intuita e vissuta senza uscire dalla sua dimensione di indefinitezza.

"Vieni a giocare con me - le propose il piccolo principe - sono così triste ..."

"Non posso giocare con te - disse la volpe - non sono addomesticata." [...]

"Gli uomini - disse la volpe - hanno dei fucili e cacciano. È molto noioso! Allevano anche delle galline. È il loro solo interesse. Tu cerchi delle galline?"

"No - disse il piccolo principe - Cerco degli amici. Che cosa vuol dire *addomesticare*?"

"È una cosa da molto dimenticata. Vuol dire *creare dei legami* ..." [...]

"La mia vita è monotona. Io do la caccia alle galline, e gli uomini danno la caccia a me. Tutte le galline si assomigliano, e tutti gli uomini si assomi-

gliano. E io mi annoio perciò. Ma se tu mi addomestichi, la mia vita sarà come illuminata. Conoscerò un rumore di passi che sarà diverso da tutti gli altri. Gli altri passi mi fanno nascondere sotto terra. Il tuo, mi farà uscire dalla tana, come una musica. E poi, guarda! Vedi, laggiù in fondo, dei campi di grano? Io non mangio il pane e il grano, per me è inutile. E questo è triste. I campi di grano non mi ricordano nulla. Ma tu hai dei capelli color dell'oro. Allora sarà meraviglioso quando mi avrai addomesticato. Il grano, che è dorato, mi farà pensare a te. E amerò il rumore del vento nel grano ..."

La volpe tacque e guardò a lungo il piccolo principe: "Per favore ... addomesticami - disse.

"Volentieri - rispose il piccolo principe - ma non ho molto tempo, però. Ho da scoprire degli amici, e da conoscere molte cose". "Non si conoscono che le cose che si addomesticano". [...] "Ma piangerai!" - disse il piccolo principe". "È certo - disse la volpe". "Ma allora che ci guadagni?". "Ci guadagno - disse la volpe - il colore del grano".

A. De Saint-Exupéry, *Il Piccolo Principe*, Tascabili Bompiani, 2002, pp. 91

3. Rose e petali



Materiale necessario: una rosa o una grossa margherita.

Posizione nello spazio: ciascuno al proprio posto di lavoro.

Procedura:

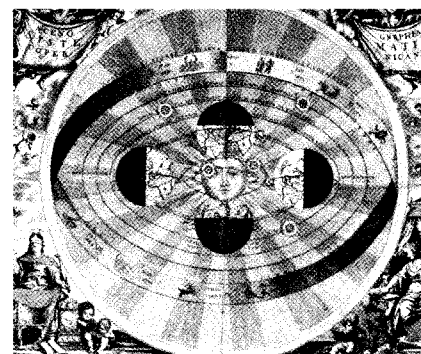
1° Momento: Stando alla cattedra o a un tavolo visibile a tutti, la maestra o conduttrice prende la rosa e incomincia a staccare i petali a uno a uno, mettendoli sopra la cattedra.

2° Momento: Una volta finito con i petali, continua lo stesso processo con le foglie, e infine divide il gambo in tanti piccoli pezzi disponendoli in ordine sulla cattedra.

3° Momento: Si invita ora un alunno o partecipante alla cattedra, a fare la somma dei petali, delle foglie e dei pezzi del gambo, ricavandone poi la somma totale.

4° Momento: Si domandi ora se è giusto affermare che la somma delle parti della rosa equivalga alla rosa.

5. Il cielo e la terra



Ricerca - Utilizzando il cooperative learning si può far fare una ricerca di gruppo o di classe sulle diverse concezioni che l'umanità ha avuto del cosmo e dell'universo. Si potrebbero seguire i quattro modelli più significativi lungo i secoli: 1) Il mito; 2) Il modello Tolemaico; 3) La rivoluzione Copernicana; 4) Il modello attuale.

Dibattito - Una volta conclusa la ricerca, si può intavolare un dibattito sulle domande: Chi ha ragione? Siamo certi che la nostra interpretazione, alle soglie del terzo millennio, sia quella assolutamente giusta?



STEFANO CURCI

Maestri di un nuovo pensiero

Gregory Bateson

Tra gli obiettivi che il Cem si è proposto quest'anno c'è quello di riscoprire, sulla scorta dell'asse Bateson-Morin, la saggezza sistemica, la sensibilità alla "struttura che connette", nel tentativo di valorizzare più aspetti possibile. Si tratta di un'esigenza forte soprattutto nel mondo della scuola, dove manca uno sfondo capace di integrare elementi troppo spesso slegati e lontani tra loro.

Nella sua carriera Bateson si è occupato di cibernetica, teoria dei giochi, comunicazione animale, arte, epistemologia, apprendimento... e ha sempre cercato di conservare il senso del tutto, la capacità di cogliere ogni singolo fenomeno come espressione di una totalità che abbraccia mente, natura e cultura, e che non deve essere frammentata. Egli ha riflettuto molto sulla possibilità di una struttura che connetta un'ameba, un bosco e un essere umano. In particolare, la sua *Ecologia della mente* ci porta a pensare

Figlio del pioniere della genetica William Bateson, Gregory Bateson (1904-1980) studiò biologia e zoologia per passare poi all'antropologia. Svolse esperienza sul campo in Nuova Guinea e a Bali ed ebbe modo di confrontarsi con alcuni dei maggiori antropologi dell'epoca, come Malinowski e la Mead. In seguito è stato tra i fondatori del movimento cibernetico insieme a Wiener, von Neumann e McCulloch, e si è dedicato a importanti ricerche in campo psichiatrico, che lo hanno portato, tra l'altro, all'elaborazione della teoria del *double bind* (doppio vincolo), impiegata da Bateson negli anni cinquanta, quando, a Palo Alto, studiava reduci di guerra e i loro problemi di schizofrenia.



che i fenomeni naturali, mentali e culturali sono sottoposti a principi comuni che ne governano lo sviluppo e l'organizzazione. C'è allora una profonda unità tra la vita umana e quella della natura. Il famoso interrogativo di *Mente e natura* (quale struttura - *pattern* - connette il granchio con l'ara-

gosta, l'orchidea con la primula e loro con me?) si risolve con il pensare in termini di storie: la storia è un *pattern* che si svolge nel tempo e connette i suoi protagonisti in un contesto che conferisce significato a ciò che accade. Noi stessi siamo fatti di "storie", ad esempio il nostro corpo testimonia la storia filoge-

Alla base delle riflessioni di Bateson c'è il modello sistemico e cibernetico, che si riassume nell'idea che ogni individuo, ogni essere, costituisca un sistema aperto, che interagisce con l'ambiente operando con le informazioni che scambia con esso. Tra l'insieme degli esseri viventi e la natura inanimata c'è una importante unità, basata su principi comuni a livello di organizzazione e sviluppo e su una vastissima gamma di interazioni.

netica della nostra specie o del nostro sviluppo embrionale, e il nostro carattere testimonia le nostre relazioni con le persone che hanno avuto un significato nella nostra vita... studiando queste storie, e allargando l'orizzonte a quelle degli altri oggetti, individuiamo il *pattern* che connette tutti gli elementi





della natura. Riscoprire Bateson a livello pedagogico ci porta a pensare a nuovi modi di praticare l'osservazione psicopedagogica, all'importanza dello sfondo integratore e agli scambi tra struttura ricevente e quella emittente, per cui le diversità e anche gli sbagli sono una risorsa per l'apprendimento piuttosto che un disturbo.

Duccio Demetrio (*Bateson e la formazione*, in Manghi 1998) ha immaginato una passeggiata con Bateson discutendo di educazione, con la condizione di partenza di accettare una non conclusione, l'entrata in storie che non hanno fine: il primo discorso di questa camminata immaginaria riguarderebbe l'educarsi attraverso la vita, pensando che la mente è impegnata a riorganizzare la nostra esperienza come se fossimo paguri che si portano dietro la propria storia.

Il secondo discorso sarebbe legato all'educarsi pensando la vita, concependo la mente non come somma di parti, ma come insieme interattivo di legami: un

processo nel quale chi apprende si possa imbattere in vari facilitatori di connessioni, ovvero qualsiasi cosa attraversi la strada del paguro, come uomini, emozioni, pensieri... l'educazione (ma Bateson parlerebbe più di formazione) migliore sarà allora quella che consente a chi appren-

portante unità, basata su principi comuni a livello di organizzazione e sviluppo e su una vastissima gamma di interazioni.

Bateson polemizza dunque con il vecchio modello meccanicistico utilizzato dal pensiero occidentale, e con la classica idea di una separazione tra mente e

anello" dei processi della realtà, fuori e dentro l'uomo.

Bateson denuncia l'arroganza della scienza accompagnata dall'aggressività della tecnica verso la natura. Perciò propone all'uomo l'umiltà ("primo, c'è l'umiltà; e non la propongo come principio morale, sgradito a un gran numero di persone, ma semplicemente come elemento di una filosofia scientifica"), perché è tempo di sostituire la filosofia scientifica arrogante, esaltata dal mito della tecnica consacrato dalla Rivoluzione industriale, con la scoperta

che l'uomo è solo parte di sistemi più vasti e la parte non può mai controllare

il tutto.

Comprendere la dimensione sistemica della realtà significa portare la scienza ad una nuova svolta epistemologica, verso il paradigma sistemico.

Come ha scritto Rosalba Conserva: "la scienza che Bateson vorrebbe costruire rimanda, quindi, alla mente che ha costruito saperi e tecniche specialistici, affinché elabori e formalizzi una nuova scienza – una 'buona scienza' – in grado di cogliere la connessione tra modi di conoscere e fondamento biologico della vita. Al punto in cui siamo, nostro compito è costruire, prima che sia troppo tardi, questa unità necessaria: tutta l'opera di Bateson racchiude questo messaggio". □



de di trarre giovamento da tutto ciò in cui ci si imbatte, stabilendo nessi e evitando la frammentazione.

Alla base delle riflessioni di Bateson c'è il modello sistemico e cibernetico, che si riassume nell'idea che ogni individuo, ogni essere, costituisca un sistema aperto, che interagisce con l'ambiente operando con le informazioni che scambia con esso. Tra l'insieme degli esseri viventi e la natura inanimata c'è una im-

materia ("la mente senza la materia non può esistere; la materia senza la mente può esistere ma è inaccessibile"). La tecnica moderna si è inserita nel vecchio modo di pensare e l'ha reso ancora più pericoloso, perché, con i suoi mezzi potenti, lo porta ad essere una minaccia per gli equilibri del corpo e della mente. L'antiquato modello meccanicistico, ad esempio, non è in grado di cogliere il carattere "ad

Opere di Bateson in italiano

Verso un'ecologia della mente, Adelphi, Milano 1977.
Mente e natura, Adelphi, Milano 1988.
Naven, Einaudi, Torino 1988.
(con M.C. Bateson), *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*, Adelphi, Milano 1989.
Questo è un gioco. Perché non si può mai dire a qualcuno "gioca!", Cortina editore, Milano 1996.
Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente, Adelphi, Milano 1997.

Opere su Bateson

Bateson M.C., *Con occhi di figlia*, Feltrinelli, Milano 1985.
Brunello S., *Gregory Bateson: verso una*

scienza eco-genetica dei sistemi viventi, GB, Padova 1992.

Conserva R., *La stupidità non è necessaria. Gregory Bateson, la natura e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
Cotugno A.-Di Cesare G. (cur.), *Territorio Bateson*, Meltemi, Roma 2001.

De Biasi R., *Gregory Bateson. Antropologia, comunicazione, ecologia*, Libreria Cortina, Milano 1996.

Deriu M. (cur.), *Gregory Bateson*, Mondadori, Milano 2000.

Greppi A.-Moietta E., *Giochi con carte truccate. La tau-tologia in Bateson*, Pellicani, Roma 1994.

Manghi S. (cur.), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, R. Cortina, Milano 1988.

Tamburini P. (cur.), *Gregory Bateson, maestro dell'ecologia della mente*, Federazione Università Verdi, Bologna 1987.



LINO FERRACIN - MARGHERITA PORCELLI

Cinema Tv Slum

Il regista: **Angelo Loy** è nato a Roma nel 1966. Si è laureato in Zoologia e ha lavorato come ricercatore all'Università di Roma "Tor Vergata". Dal 1996 lavora nella produzione, direzione e montaggio di documentari. «Il progetto - racconta Loy - è nato quando Giulio, che è stato più volte a Nairobi mi ha coinvolto perché c'era l'idea di realizzare un documentario sui ragazzi della capitale kenyota. Abbiamo così pensato ad un progetto finché ad un certo punto non ci capitò tra le mani un libro di fotografie che si chiama "Shootback", realizzato da un gruppo di ragazzi delle baraccopoli. Si tratta di foto straordinarie che raccontano quel mondo attraverso il loro occhio in maniera assolutamente originale. Da lì è nata l'idea di realizzare un documentario utilizzando il loro punto di vista e non quello dell'occidentale. Una sorta di "Shootback" utilizzando il video piuttosto che la macchina fotografica. Abbiamo fatto un piccolo corso di videoformazione finché dopo un anno, al nostro terzo viaggio, hanno girato le loro storie. **Tv-Slum** è il risultato di questo processo di formazione narrativo. E anche di conoscenza in quanto il documentario è interamente girato da loro, su storie che loro ci hanno raccontato e noi li abbiamo messi nelle condizioni di poterle raccontare nella maniera più libera possibile».

Co-registi: i ragazzi delle Unità di Ripresa:

Prima Unità di Ripresa: Kajohn e Mohà

Kajohn ha diciassette anni, dorme avvolto in un sacco di plastica in quello che lui chiama l'Hotel, un semplice portico nello slum di Kawangware. Kajohn si alza ogni mattina alle prime luci dell'alba, attraversa la strada e raggiunge "la Base", ovvero la discarica pubblica di Kawangware, luogo di ritrovo e di lavoro degli amici di strada. Qui, tra gli altri, incontra **Mohà**, 15 anni, inseparabile fratello di strada che dorme e lavora in un piccolo cinema: una baracca di

legno e lamiera, dieci panche e uno schermo rattoppato. Il suo film preferito è Il Monello, trasmesso di tanto in tanto dal suo datore di lavoro. A Kajohn e Mohà piace raccontare la vita dei ragazzi della Base: il loro risveglio nella discarica, i loro amici, il lavoro, i giochi. Le loro giornate particolari nelle grandi baraccopoli di Nairobi o tra i moderni grattacieli del centro.

Seconda Unità di Ripresa: John e George

John Chegge è un ragazzo a rischio, ha tredici anni e dorme da un cugino che torna a casa solo a tarda notte. È minuto, molto coraggioso e ha un innato



Tv Slum

Regia: Angelo Loy
Soggetto: da un'idea di Giulio Cederna e Angelo Loy
Produzione: Fandango - Amref Italia
2003, Italia, 57 min.



A Kajohn e Mohà piace raccontare la vita dei ragazzi della Base: il loro risveglio nella discarica, i loro amici, il lavoro, i giochi. Le loro giornate particolari nelle grandi baraccopoli di Nairobi o tra i moderni grattacieli del centro.

senso dell'inquadratura. Con **George Kamau** (tredici anni, stessa sistemazione di Mohà in un cinema dello slum) formano una implacabile coppia di intervistatori: da interviste denuncia ai senza terra degli slum, fino alla ridicolizzazione dei turisti bianchi in cerca di emozioni forti in un paese esotico.

Terza UR: Mary e Janet

Mary è una ragazza timida: ha quindici anni e vive in una baracca circondata da lussureggianti piantagioni di banani. Per lei la te-

lecamera è uno strumento di avvicinamento e di conoscenza. Insieme a **Janet**, 14 anni, sfidano le convenzioni di un mondo maschile e ostile, governato spesso dall'abuso e dalla legge del più forte. Finalmente libere di mostrare la loro spiccata personalità indagano i volti, i corpi, i vestiti e i banchi colorati dei mercatini locali.

Quarta Unità di Ripresa: Kevin e Michael

Kevin è un piccolo guascone di dodici anni: ama fare a botte con i suoi coetanei, sfidare i grandi, prodursi in

mosse di karate, correre, rotolarsi nella pattumiera, giocare con i cani che i ragazzi allevano nella discarica. Come tanti altri ragazzi di strada, guarda con passione tutti i film di Bruce Lee e Schwarzenegger. Per questo, insieme a **Michael** – un ragazzo pacato e di una saggezza africana – si è affezionato a Kiki, maestro di Tae Kwon Do.

L'AMREF-African Medical and Research Foundation

(Fondazione Africana per la Medicina e la Ricerca).

Nata nel 1957 a Nairobi opera in Kenya, Uganda, Tanzani, Etiopia, Mozambico, Sudafrica con 140 progetti di sviluppo sanitario, 5 aerei e oltre 200 "Flying Doctors", 80 Unità Sanitarie Mobili via terra, "Training Center" per la formazione di personale sanitario locale, laboratorio per la ricerca epidemiologica e scientifica, 11 sedi finanziatrici internazionali. Il 95% del personale di AMREF è africano. L'AMREF è impegnata da anni nelle baraccopoli della capitale keniana con programmi di assistenza medica e di sviluppo e con uno

speciale progetto di recupero dei ragazzi più bisognosi. Il programma interessa attualmente un'ottantina di ragazzi, coinvolti in piccole iniziative di microcredito, attività sportive e educative, e prevede la costruzione di un Centro di Accoglienza e di Riabilitazione nel sobborgo di Dagoretti, in grado di alloggiare circa 200 ragazzi e di ospitarne circa 480 per varie attività di formazione e avviamento professionale. Il progetto di AMREF è diretto da **John Muiruri**, un assistente sociale impegnato ormai da quasi vent'anni nel recupero dei ragazzi di strada, ed è seguito quotidianamente da un'équipe di cui fanno parte educatori, un'antropologa, un infermiere e numerosi volontari locali. Sito web: <http://www.amref.it> email: milano@amref.it Sede operativa: Sito della Guastalla, 3 - 20100 Milano. Tel.: 02/54107566 Fax: 02/54107566

Il film: Ndjoroge ha ventidue anni e cerca di mettere insieme quel che basta per vivere selezionando tra i rifiuti lattine, bottiglie, scarpe...: tutto ciò che può essere trasformato in de-

naro. Servirà per un piatto di zuppa o per comprarsi la colla da sniffare. Ndjoroge ha un passato di vita in famiglia e di scuola, ma tutto è stato bruciato; c'è il desiderio di rimettersi sulla buona strada ma è molto difficile. Nella bidonville vive anche **Kiki**, un ex campione keniano di arti marziali, che sogna di aiutare i ragazzi di strada attraverso la disciplina del Tae Kwon Do, e **Mama Wagotho** che alleva maiali e cucina tutto il giorno per sfamare i giovani della baraccopoli di Kawangware. Attorno la vita di questa immensa bidonville: negozi, laboratori artigianali, spacciatori, gente che si scontra o che si sposa, che prega e canta la propria fede, ragazzi che dormono dove possono e dimenticano nella colla che sniffano ogni possibilità di futuro.

Spunti di riflessione e lettura:

Kawangware, periferia di Nairobi: si calcola che siano 130.000 i ragazzi di quella realtà di esclusione e di emarginazione. Avevamo già visto storie di uguale forza e violenza in: *Pixote, la legge del più debole*, Hector Babenco, 1982; *Vito e gli altri*, Antonio Caputo, 1991; *Salaam Bombay*, Mira Nair, 1988. Ma qui ciò che davvero fa la differenza è questa cinepresa che è collocata negli occhi dei ragazzi stessi che vivono quello che riprendono. Certamente c'è un aiuto esterno del regista, c'è un tentativo di costruire una storia che legghi le immagini, c'è

un montaggio che è sempre operazione di lettura esterna, ma in ogni caso tutto questo non toglie alle immagini una giovinezza e una vicinanza al documentato. Il film parte da una visione della realtà che appare normale, non messa in paragone con una norma che è altra da quella che si vive. È come se non ci fosse possibilità di essere altri, di poter staccare la spina e andarsene o tornare in luoghi più civili. Il risultato è un'immagine non costruita su stereotipi e che non costruisce stereotipi. Le scene, le parole, le domande sono dirette, esplicite come non avessero paura di essere giudizio. Sono otto ragazzi che raccontano e si raccontano così come si vedono. Emergono i loro bisogni: soprattutto quello del cibo e dello stare insieme; ma uno stare più da branco che da squadra; ognuno lotta la sua vita da solo, così come individuale e di scontro è l'arte marziale che imparano. C'è una nostalgia di fondo per la casa e la famiglia, ma non c'è affetto, non c'è amore. È come una adolescenza bruciata o sniffata dall'abbandono e dalla fuga. E ci sono gli adulti ma sono come distanti, *altro*, perché comunque ci si gioca da soli la vita ed è difficile. Non c'è mai un'inquadratura dall'alto, rarissimi i campi lunghi, sempre come se la realtà ti stesse addosso e ti impedisse la riflessione e il distacco: così come deve essere per degli adolescenti, attaccati alla vita e attaccati dalla vita. □



Chokora, immondizie-boy

La mia baracca di cartone è stata demolita dal City Council. Ancora oggi non ho un posto dove dormire, dormo sotto i camion. Il freddo e le zanzare mi torturano, le persone che incontro ridono di me. Mi chiamano "chokora" perché vivo nella spazzatura.

(Dall'Inno ufficiale dei "Chokora" di Nairobi)



PER UNA CONOSCENZA PARTECIPATA DEL TERRITORIO

Mapping

La tecnica è semplice: partire con una parola, un concetto, un problema posto al centro e quindi generare associazioni e idee. Confronta a p. 19 la mappa sui sette saperi

di DAVIDE BAZZINI

La percezione degli spazi, dei luoghi, dei paesaggi non è data a priori, non ha base naturalistica ma presuppone e si alimenta invece mediante una autoorganizzazione, una capacità autostrutturata¹. Detto altrimenti, il nostro attribuire senso alle configurazioni spaziali, (fino a determinarle culturalmente come “paesaggi”), *l'incidenza e l'importanza del luogo e dei luoghi nella formazione e nella trasformazione delle identità personali e col-*

lettive, la capacità di orientarsi e di dare senso e direzione al nostro stare nello spazio *sono elementi storicamente costruiti e socialmente orientati*. Decodificare, utilizzare la conoscenza spaziale non è quindi solo saper leggere una mappa, saper organizzare delle informazioni ma è la possibilità di andare a vedere cosa nascondono i segni che l'immagine rimanda, di leggerne il significato, di appropriarsene. Questa appropriazione è il fondamento stesso dell'identità, sia personale che collettiva. È la possibilità di mettere in relazione i luoghi esterni con quelli

interni. I paesaggi del territorio con quelli dell'anima...

Elaborare codici per la rappresentazione dello spazio

Se la configurazione dello spazio è una costruzione di matrice sociale, diventa allora opportuno interrogarsi sulle modalità che presiedono tale costruzione.

Senza una consapevolezza di tali modalità, si potrebbe infatti incappare in un approccio riduzionista nell'uso dello strumentario utilizzabile per la rappresentazione del ter-

ritorio. Si deve invece essere consapevoli che, (non solo per il bambino, ma anche per l'adulto) *la creazione – o anche la revisione – del codice e dei linguaggi utilizzati per la rappresentazione dello spazio è una operazione a forte impatto cognitivo ed emotivo*. La costruzione di sistemi di codificazione del territorio standardizzati e condivisi è infatti molto lunga; più precisamente, per costruire una rappresentazione topografica del territorio bisogna necessariamente passare per la costruzione di mappe cognitive interiori, di rappresentazioni provvisorie che hanno a fondamento l'esperienza dello spazio vissuto. Troppe volte il nesso tra esperienza soggettiva e costruzione di una mappa condivisa del territorio non è preso in considerazione nei processi educativi così come nelle azioni di sviluppo di comunità. Troppe volte si pretende una *lettura della carta*, della mappa come se fosse un dato oggettivo, *come se fosse il territorio anziché – semplicemente e funzionalmente – una sua rappresentazione*.

Imparare ad imparare: in che modo costruiamo la realtà?

Se, come ho affermato, la mappa non è il territorio, se non c'è isomorfismo tra lo spazio e le sue rappresentazioni, tra le mappe cognitive dell'individuo e quelle condivise dal gruppo sociale, tra il dato grezzo (soggettivamente ed emotivamente sperimentato) ed il dato codificato (socialmente e funzionalmente accettato) allora si impone una domanda a sfondo pedagogico: *in che maniera costruiamo la realtà?* In che modo la rete di riferimenti senso-motori che ciascuno di noi costruisce diventa conoscenza? Cominciamo con il dire² che il bambino si appropria progressivamente di un sistema di punti di riferimento all'interno del suo contesto spaziale; egli usa, sempre progressivamente, questi punti di riferimento

come *marcatori dello spazio*, come segni per orientarsi. Questi punti di riferimento vengono successivamente connessi tra di loro, attraverso *sequenze senso motorie* che diventano *percorsi*. Va da sé che tali percorsi costituiscono *una rete di relazioni*. L'insieme di punti di riferimento e delle loro relazioni costituisce la conoscenza di base della rappresentazione spaziale. Quando tale base è posseduta dall'individuo, esso la può impiegare per la scoperta di nuovi punti di riferimento, di nuovi percorsi, di nuove scoperte, per assemblare nuove reti.

Tecniche e strumenti per costruire mappe concettuali

Occorre a questo punto individuare forme e strumenti che permettano di comunicare la complessità con la quale si crea e si trasforma la conoscenza. Le mappe concettuali possono essere tale mezzo di agevolazione dell'apprendimento ricettivo, fino a diventare – anche se a volte inconsapevolmente – strumento di una didattica partecipata.

La mappa concettuale è una tecnica per rappresentare la struttura della conoscenza *in grafo*. La rappresentazione grafica della conoscenza è una rete di concetti; tale rete consiste di nodi e di "link", di legami tra tali nodi. I nodi rappresentano i concetti e i link rappresentano le relazioni tra i concetti.

Concetti e link non sono lineari e unidirezionali; essi possono invece essere associati, specificati o divisi in categorie relative a molteplici rapporti causali o alle relazioni di tipo temporale. Le mappe concet-

tuali possono essere usate per una serie di usi diversi:

- per generare nuove idee (brain storming ecc.)
- per disegnare e rappresentare strutture complesse
- per comunicare idee complesse
- per facilitare l'apprendimento attraverso una esplicitazione delle conoscenze in acquisizione
- per verificare la comprensione o diagnosticare la mancanza di comprensione.

La tecnica della mappa concettuale è stata sviluppata da Joseph D. Novak³ negli anni '60.

Ogni singola parola, ogni idea, ogni concetto è costruita a partire dai legami, dai link, con molteplici altre parole, idee, concetti che vengono richiamati per associazione. Le tecniche di rappresentazione possono essere molteplici, più o meno facilitate da artifici grafici, più o meno strutturate o codificate, ma accomunate dalla funzione di rendere evidenti i concetti ed i legami tra di loro esistenti. Per lo più, si può consigliare di partire con un grande foglio a disposizione; al centro di questo foglio si riporta (scrivendo o disegnando o *simboleggiando* a piacimento e secondo capacità ed opportunità) il concetto (l'idea, la parola) dalla quale può partire la mappatura. Da tale centro si può quindi – per associazione – lavorare in ogni direzione, ponendo sul foglio i concetti (le idee, le parole) che sono collegate a quella di partenza; progressivamente si produce cognitivamente e si rappresenta graficamente una struttura che incrementa e si organizza a partire da una serie di parole chiave e di legami significativi tra di loro.

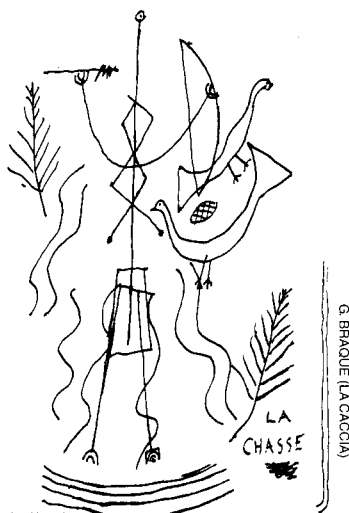
La tecnica, insomma, è molto semplice: c'è solo bisogno di partire con una parola, un concetto, un problema posto al centro e quindi generare associazioni e idee da quel centro fino ad arrivare ad un grande numero di possibili approcci⁴. □

¹ Maturana e Varela, 1980.

² Piaget J., Frawley P., *Trattato di psicologia sperimentale*, Vol. 6, Einaudi, Torino, 1986.

³ Novak, J.D., Gowin, D.B., *Imparando a imparare*, Torino, SEI, 1984

⁴ Un utile approfondimento può avvenire consultando il sito: www.mind-map.com





La storia di Paola

Questa volta vi raccontiamo la storia di una cara amica, che ci ha fatto riflettere sul senso della vita, sulle parole da dire, sull'immagine di giovane che oggi ci domina.

di **NADIA TRABUCCHI**

Lei si chiama Paola, ha 29 anni, vive da due con il suo compagno, Matteo, scelto per la vita... anche se senza una promessa sancita formalmente. Una giovane (se vogliamo usare questa categoria) promettente, affermata professionalmente, sportiva, ben voluta.

Un mese fa inizia ad avere degli strani sintomi ad una mano, a un braccio, a parte del corpo. Iniziano gli esami di approfondimento e con questi l'interminabile attesa degli esiti. Si escludono tumori, cisti, problemi circolatori.... Resta come ultima malattia, da escludere con un esame, la sclerosi multipla. Paura. Dopo lo scampato pericolo di gravi malattie resta l'incubo della disabilità, della sedia a rotelle, del-



A TESTA

l'impotenza. Nell'attesa il rapporto con il corpo diventa strano: Paola non sa più quello che sente, se senti oppure no; si sveglia nella notte, sognando futuri possibili. Dopo una settimana arriva la diagnosi, inesorabile: si tratta di sclerosi multipla, due placche di cui una attiva.

La vita, quella che "era" la vita di Paola si interrompe bruscamente: le terapie cortisoniche riempiono le giornate, stancano e affaticano... contribuiscono a porre distanza rispetto alla vita di prima. La ricerca affannosa di informazioni su libri e Internet per capire di più, per sapere perché, per capire come sarà.

La vita in ospedale è un incontro con la sofferenza, con tanti giovani di cui non si parla mai. Così Roberto ventisettenne, colpito a 17 anni dalla sclerosi, ora su sedia a rotelle e con una forte disabilità, racconta una vita fermata all'improvviso, la ragazza che lo lascia, ma della qua-

le racconta i primi baci, senza pudore. Ora Roberto se ne sta a casa, dove la mamma cerca di farlo stare nel migliore dei modi. Si sveglia alle dieci... perché tanto non ha niente da fare. Gioca alla *play station* e guarda la tv. Aspetta sera, mentre la malattia progredisce.

Poi c'è Barbara, anno 1981, storia molto simile.

È un duro incontro con una realtà sconosciuta, con una parte del mondo giovanile che sfugge ai ragionamenti, alla quale non pensiamo... Tutto questo è aggravato dal fatto che la sclerosi multipla ti prende proprio quando sei giovane, nel pieno della progettualità, oppure appena affacciato alla vita. Quando ti sembra di avere ancora tutto davanti in realtà non sai più nulla, né cosa ti aspetta né quando.

L'altra questione ha a che fare con le parole per parlare a chi è malato. Il telefonino di Paola ogni tanto squilla, lei vede il numero degli amici e non risponde. Cosa dovrebbe dire? Cosa dovrebbe spiegare? Cosa le diranno?

La scelta per qualche giorno è che il suo compagno curi le *relazioni pubbliche*. Così tutti sono informati e forse sono anche certi di volerle un po' bene attraverso questo interessamento. Ad un certo punto la maglia si rompe, del resto non era stata tessuta con eccessiva cura. Basta una sera a cena, Paola con il suo compagno e una coppia di amici, perché l'amica se ne esca con una frase veramente infelice: "Che peccato, avevamo deciso di andare a sciare insieme...". Paola non dice niente, l'ospite è una cara amica, è loquace, non ci ha pensato... ma accidenti, uno degli incubi di Paola è non poter più fare sport.

Decide di iniziare a rispondere al telefono: "Ciao, come stai? Sono io". E via dicendo con frasi tipo "Ti abbraccio" e Paola si dice: "Ma se non mi hai mai neanche toccato!!". Oppure un imbarazzante silenzio dopo aver comunicato la notizia



della malattia e poi: "Sai, non sono brava con le parole"; quindi mettono giù e poi mandano un sms per cercare rimedio. Oppure "Anche ad un'altra mia amica è successo". "Allora sei tu che porti sfiga" pensa Paola.

Chiama gente che non ti chiamava da anni, non chiama chi avevi incontrato fino all'altro ieri. Il problema è senza dubbio rilevante. Non è facile avere parole per chi è malato, soprattutto se giovane. È forse un po' come di fronte alla morte, quando ognuno segretamente cerca qualcosa a cui aggrapparsi, ma poi le parole non escono. È chiaro che siamo nel mezzo del mistero della vita, toccando elementi tanto essenziali da essere incomunicabili. È però anche una questione culturale, pensa Paola. Sì, oggi tutti devono essere efficienti, sani, super abbronzati. Non siamo abituati ad ascoltare il nostro corpo, a vivere in maniera equilibrata, a pensare che non siamo invulnerabili, sebbene l'essere giovani ci faccia pensare il

contrario. Il nostro corpo si ammalia, ci manda segnali di stanchezza, si debilita e noi non lo ascoltiamo. Ci chiediamo se sia anche una questione educativa. Siamo poco educati al trascendente, a riconoscere il mistero, a vivere emozioni che poi possono diventare parola. *Educare all'emotività, a sentire le proprie emozioni, a dare loro dignità e ad esprimerle*, argomenta Paola, non pare oggi essere un'esigenza. Analoga riflessione vale per l'educazione all'empatia, all'ascolto dell'emozione dell'altro e alla compassione.

Quando parliamo di Paola e dei suoi amici, parliamo di giovani adulti, trentenni che sono nel pieno della loro crescita e potenza, eppure così ancora "piccoli".

Il problema è che non siamo capaci a 30 anni di avere parole, oppure che la nostra educazione sulla vita e sulla morte è sempre in atto?

I nostri genitori, i nostri nonni avevano una continua relazione con la morte e con la malattia. Non era raro che ti morisse un fratello in tenera età... In un contesto del genere, il bisogno di darsi risposte di senso per poter andare avanti permetteva una elaborazione, a volte ingenua o fideista, ma efficace.

Oggi, che la situazione generale è di molto migliorata, che la speranza di vita si è alzata decisamente, che la sofferenza pare essere sempre affare di altri, lontani da noi, come costruire percorsi individuali e collettivi per imparare ad affrontare la malattia propria e quella altrui? La saggezza del vivere che riconosciamo alle nostre mamme e ai nostri nonni è cosa di anni passati o ci sono elementi *apprendibili* intenzionalmente? Come sempre non abbiamo alcuna risposta.

Però a me è piaciuta l'idea di condividere le riflessioni di questi giorni e provare a trovare insieme tracce di risposta che possano orientare il quotidiano lavoro, anche quello animativo con i più giovani. □

di Roberto Costa

Viaggio in Kurdistan, il paese che non c'è

Piattaforma per il Newroz 2003

Il 21 marzo, in tutti i luoghi del mondo in cui sono sparpagliati, i Kurdi scendono in piazza a festeggiare il "Newroz". Balli e canti a ricordare quel "nuovo giorno" di 2400 anni fa in cui il fabbro Kawa li liberò dal tiranno. Oggi i 40 milioni di Kurdi sono di nuovo sotto il giogo dei despotti e la loro patria è occupata da Turchia, Iraq, Iran, Siria e Armenia. Una delegazione di 80 pacifisti italiani si reca nell'Anatolia del sud-est (il Kurdistan turco), dal 16 al 23 di marzo, come contributo per attenuare la repressione della grande festa di libertà e di pace che assume quest'anno importanza ancora maggiore perché "venti di guerra" rischiano di travolgere l'intera regione.



16.3.2003 | Arrivo ad Istanbul. In albergo si definiscono le linee di azione della delegazione: in Turchia certi temi e parole sono severamente proibiti (Kurdi, Ocalan...) e la polizia è particolarmente vigile. La delegazione si divide in tre gruppi di lavoro per gli incontri dei giorni successivi.

17 Marzo | Incontro col Comitato contro la guerra di Istanbul (ore 11). Il Comitato è stato creato nell'ottobre del 2002 ed è formato da 156 associazioni. Proprio ieri il Comitato ha organizzato due manifestazioni: una contro la guerra ed una in ricordo del massacro dei Kurdi, ad Halabja, avvenuto nel 1988 ad opera di Saddam Hussein. Visita alla redazione del settimanale in lingua kurda "Welat", patria (ore 14). Il giornale si occupa di politica, letteratura, arte, educazione per bambini, diritti umani ed è stampato in 12.000 copie. Il direttore Irfan Babaoglu, che ha scontato due anni di carcere, spiega che il giornale è stato chiuso per tre volte ed ha ripreso con altro nome: ha avuto anche nove procedimenti giudiziari e sentenze di condanna. Il mensile "Pinè", allegato alla rivista, ha ricevuto il premio internazionale di Forte dei Marmi di Lucca, per la satira politica, nell'anno 2000.

Incontro con l'HID, associazione per i diritti umani (ore 17). La presidente Eren Kesking, interdetta dall'esercitare la sua attività di avvocato per un anno, è tutelata e protetta da Amnesty International. L'associazione opera in tutta la Turchia soprattutto sul versante dei diritti negati: per la libertà di pensiero, per i diritti della donna, per i diritti di stampa. 14 dirigenti sono stati uccisi dal 1986 ad oggi: dai "lupi grigi", un'associazione paramilitare di fondamentalisti, e dai servizi segreti deviati. Ci sono 2000 detenuti kurdi solo ad Istanbul, ed in tutta la Turchia sono 5000 i detenuti che digiunano per Ocalan (presidente del partito comunista kurdo) e contro la guerra. Visita all'Istanbul Social Forum (ore 19) dove il coordinatore del Forum propone un minuto di silenzio per Carlo Giuliani.

18 Marzo | Incontro con il Goc-Der, associazione per i profughi (ore 13). La direttrice, Sefeka Gurbuz, illustra le attività dell'associazione che è stata fondata nel 1997 e conta 5000 iscritti fra Istanbul ed altre 5 città. In Turchia ci sono 4 milioni di profughi kurdi e la metà di essi risiede ad Istanbul in 11 campi ed in quartieri fatiscenti. Istanbul, con due milioni di profughi è la capitale, per numero, dei kurdi di tutto il pianeta. Il Goc-der chiede la ristrutturazione dei 4000 villaggi kurdi distrutti in Anatolia del sud-est e tenta di organizzare il ritorno dei profughi nelle loro case. Goc-der sta anche preparando il progetto di adozione a distanza, di profughi, per tutte le associazioni italiane. Prendiamo l'aereo (ore 18,30) per Diyarbakir, capitale del Kurdistan turco. La delegazione si divide in 6 grup-

pi che si recheranno in altrettante città per la festa "Newroz".

19 Marzo | Da Diyarbakir a Dogubeyazit: 14 ore di corriera fra montagne, passi coperti di neve e posti di blocco con controllo documenti. Dogubeyazit, una municipalità di 80.000 abitanti, si trova alle pendici del monte Ararat ed a 20 km. dal confine con l'Iran e l'Armenia: ha un tasso di disoccupazione del 50% ed il 70% dei bambini che non frequentano la scuola.

20 Marzo | Incontro in Comune (ore 9) con Mahmut Dazdemir, responsabile locale dell'*Agenda 21*, che ha avviato, 6 mesi fa, il *Centro Kilim* (- che visitiamo -) in sostegno alle donne escluse e bisognose. Si è costituita la *Cooperativa Donne di Dogubeyazit* per la fabbricazione di tappeti: attualmente ci lavorano 20 donne su 10 telai. L'iniziativa è realizzata coi finanziamenti dell'UNDP, (Organizzazione per lo sviluppo ed il progresso delle Nazioni Unite) e della Municipalità. A metà riunione c'è il controllo passaporti della polizia.

Incontro (ore 11) col presidente della Camera di Commercio e rappresentanti dei settori produttivi. Le attività più importanti sono l'industria del metallo e legname, l'allevamento e pastorizia, l'artigianato ed il trasporto. Il transito verso l'Iran è una via internazionale ed il trasporto è molto attivo in questa zona.

Incontro (ore 14) col Tuhayd-der associazione familiari dei detenuti politici kurdi. Ci sono 7000 detenuti kurdi in Turchia, con pene di 10-20 anni, e sono sottoposti ad ogni tipo di sopruso, di maltrattamenti e di spinte al suicidio. Alcuni familiari portano testimonianze: una mamma ha il figlio in carcere da 5 anni e non ha neanche i soldi per fargli visita (gli deve pagare anche l'elettricità che serve a bollire l'acqua ed a fare da mangiare). Il figlio, in galera a 25 anni, ci resterà per 30. Anche il marito è stato incarcerato ed è morto nel 1997. Un signore dice che lo fanno aspettare giorni davanti al carcere prima di farlo entrare: viene tenuto a piedi scalzi nella neve e insultato ripetutamente. Un altro padre ha due figli in galera per 15 anni e la polizia gli ha chiesto il denaro per curarne uno dalle ustioni (si è dato fuoco per protesta)...

Visita alla "Casa delle donne e dei bambini" (ore 17). Si tratta di un nuovo progetto di cooperazione decentrata che vede coinvolte anche diverse Amministrazioni Provinciali italiane. L'inaugurazione è prevista per il prossimo mese. La "Casa" si attiverà sostanzialmente su due tematiche: una parte sanitaria ed una parte di educazione-informazione. A sera siamo a casa del sindaco, Mukaddesh Kubilay, per un incontro informale.

21 Marzo | Visita (ore 10) alla sede del Dehap, partito democratico popolare kurdo, nato dal disciolto Hadeh, messo fuorilegge pochi giorni fa.

"Newroz" a Dogubeyazit (ore 11). Migliaia di persone nella piazza principale strettamente presidiata da agenti e dalle forze dell'esercito in tenuta antisommossa che perquisiscono tutti i partecipanti. Solo l'anno scorso la sindaca è stata trascinata via dalla polizia prima di finire il comizio: quest'anno porta sul palco la delegazione italiana e così gli interventi e la festa proseguono senza incidenti. La musica e le danze si svolgono in un clima



di grande partecipazione attorno a due grandi fuochi centrali. Ci è anche possibile un colloquio col Governatore della città.

La festa nonostante il clima di grande tensione ha avuto un'adesione di massa: 500.000 mila persone a Diyarbakir, 300.000 a Van ed almeno 200.000 a Barman. La manifestazione è stata pacifica in quattro delle sei città presenziate dai gruppi della delegazione italiana mentre a Bingol e Mardin ci sono state divieti ed interdizioni.

22 Marzo | Quattordici ore di pulmino, con la scorta di un agente, coi soliti noiosi, per fortuna per noi solo noiosi, posti di blocco. Poi Diyarbakir, il ricongiungimento con gli altri gruppi, e l'aereo per Istanbul.

23 Marzo | Istanbul-Italia. La delegazione torna in Patria. □

"C'è una fortissima aspettativa, da parte delle donne che vivono in situazione di disagio, per l'apertura di questa *Casa delle donne e dei bambini*. Partendo dalla mia esperienza personale di donna, come mia madre che non era libera in casa né fuori casa, ho pensato che le donne di Dogubayazit avevano bisogno di educazione e di emancipazione e mi sono posta questo obiettivo".

Un obiettivo al femminile nella municipalità di Dogubayazit, alle pendici del monte Ararat, ai confini con l'Armenia e l'Iran: una cittadina di 80.000 abitanti con il 50% di disoccupazione ed il 70% dei bambini che non frequentano la scuola. (Signora Mukaddesh Kubilay, sindaco).



Lettera dalla Collina

Le risorse spirituali delle religioni per la pace

Dichiarazione finale dei partecipanti al Simposio "Religioni per la Pace" (Roma, 16-18 Gennaio 2003)

Nei recenti mesi si sono intensificati i discorsi di guerra, ma non vi è stato un uguale incremento di discorsi di pace. (...) Le nostre scritture e tradizioni sono le risorse spirituali più importanti che ciascuno di noi possiede. Siamo convinti che le scritture di ciascuna religione insegnino il cammino della pace, ma riconosciamo anche che i nostri vari scritti sacri sono spesso stati utilizzati, e continuano ad esserlo, per giustificare violenza, guerra e esclusione degli altri. Le nostre varie comunità non possono ignorare quei passaggi che spesso sono stati male interpretati o manipolati per fini indegni come il potere, la ricchezza o la vendetta, ma dobbiamo riconoscere la necessità di nuovi studi contestuali e di una conoscenza più approfondita delle nostre varie scritture che chiaramente proclamano il messaggio e il valore della pace per tutta l'umanità.

I credenti devono esaminare quei passaggi scritturistici che descrivono le persone di altre religioni in maniera conflittuale con la loro autocomprensione. Ciò richiede uno sforzo rinnovato nell'educare correttamente i nostri stessi aderenti ai valori e alle credenze degli altri.

Tale educazione interreligiosa che prende sul serio l'autocomprensione delle altre tradizioni religiose, è

essenziale per comunicare il messaggio di pace alle nuove generazioni. La sfida è quella di rimanere fedeli alla propria religione senza denigrare o distorcere quella degli altri. Le risorse spirituali per la pace includono non solo i nostri fondamenti scritturistici, ma anche l'esempio dei nostri correligionari che, lungo il percorso della storia,

hanno insegnato la pace ed hanno agito come operatori di pace. Questi comprendono santi, poeti, martiri che hanno sofferto e spesso dato la propria vita a causa del loro impegno non violento a favore della verità, della giustizia e dell'amicizia, che sono stati i fondamenti del progresso umano. Ne fanno parte innumerevoli persone di ogni religione, i cui nomi non sono ricordati dalla storia, ma che hanno valorosamente agito per prevenire conflitti e guerre, che hanno dato assistenza alle vittime della violenza senza guardare la religione o la nazione, e che hanno lavorato per la giustizia e la riconciliazione come le basi per stabilire la pace. Grazie alle loro azioni, essi hanno dato concreta testimonianza della missione di ciascuna comunità religiosa ad operare per la pace in mezzo alle dure realtà dell'ingiustizia, dell'aggressione, del terrorismo e della guerra.

Le risorse spirituali per la pace comprendono anche gli incontri interreligiosi che cercano di istillare uno spirito di rispetto reciproco e di genuina conoscenza gli uni degli altri e ci hanno aiutato a vedere le nostre religioni come una forza di bene. Il rispetto reciproco e il rispetto per le differenze non sono semplicemente dei nobili scopi, ma delle realtà raggiungibili.

L'opzione per la pace non significa una passiva acquiescenza al male o un compromesso di principio. Richiede una lotta attiva contro l'odio, l'oppressione e la divisione, ma non l'utilizzo di metodi violenti. La costruzione della pace richiede un'azione creativa e coraggiosa. L'impegno per la pace è un lavoro paziente e perseverante. Comprende anche la prontezza ad esaminare in maniera autocritica le relazioni delle nostre tradizioni con quelle strutture sociali economiche e politiche che sono frequentemente agenti di violenza e di ingiustizia. Riconosciamo che nel contesto interrelato delle nostre vite contemporanee, la cooperazione interreligiosa non è più un'opzione ma una necessità. Si potrebbe dire che essere religiosi oggi vuol dire essere interreligiosi. La religione prospererà in questo secolo solo nella misura in cui manteniamo un senso di comunità fra persone di diverse credenze religiose che lavorano insieme come una famiglia umana per ottenere un mondo di pace. □

* Pubblichiamo questa dichiarazione trovandola in sintonia con l'erigendo **Centro Spirituale e Pluralista Bruno Hussar**.

ARUNDHATI ROY,

Guerra è pace

TEA, Parma, 2003, pp.193, € 7,00

Perché un titolo così pungente? Ci vuol coraggio a proporlo, ma sappiamo bene che l'autrice non è nuova a imprese appassionate e coraggiose. La scelta del titolo la troviamo tra le righe delle sue analisi sferzanti: "George Bush l'ha detto: 'Noi siamo un paese pacifico'. E così ora lo sappiamo. I maiali sono cavalli. Le bambine sono maschietti. La guerra è pace". Il volume contiene testi scritti da Arundhati Roy al tempo dell'Operazione Libertà Duratura contro l'Afghanistan e Osama bin Laden, il segreto di famiglia dell'America, creato dalla costola di un mondo devastato dalla politica estera americana. Non una vendetta per New York ma l'ennesimo atto di terrorismo contro il popolo del mondo. La gente che viene uccisa non restituisce i morti delle torri gemelle: è un numero che non va sottratto ma addizionato. L'autrice indiana non manca di rilevare che il governo USA, e altri governi, approfittano del clima di guerra per limitare le libertà civili, negare la libertà di parola, licenziare lavoratori, imbrigliare minoranze etniche, tagliare la spesa pubblica, indirizzare ingenti somme di denaro alla difesa. È giunto quindi il momento di fermarsi e riscoprire i valori di una saggezza collettiva, antica e moderna. "Saremo mai capaci di riimmaginare la bellezza?".

Nel testo è contenuta anche una riflessione acuta sulla bomba atomica, presagio di cose tremende. Gli esperimenti nucleari dell'India sono presentati con riferimenti autobiografici e una ricca documenta-

zione. Estremamente documentata è anche la parte relativa alla battaglia contro la diga del Sardar Sarovar, sempre in India, con approfondimenti più ampi sull'obsolescenza delle Grandi dighe. Domande "inopportune" e risposte "sgradevoli" accompagnano i discorsi dell'autrice e rimbombano nelle orecchie del lettore con estrema attualità: qual è l'equivoca distinzione tra civiltà e barbarie? Tra strage di innocenti e danni collaterali? Quanti iracheni morti ci vorranno per fare del mondo un posto migliore?

GIANPAOLO GRASSI

Il movimento Shalom

EMI, Bologna, 2003, pp. 160, € 6,00

Il libro presenta l'identikit e le tappe essenziali del Movimento Shalom, nato in provincia di Pisa alla fine degli anni Sessanta. Partito inizialmente come momento di aggregazione e sensibilizzazione giovanile, il Movimento si è poi esteso ad altre realtà italiane e ha realizzato progetti in numerosi Paesi del mondo. Leggendo le interviste ai fondatori e ad alcuni membri del movimento emergono spunti interessanti sugli aspetti strutturali, organizzativi e operativi che sottostanno alle iniziative promosse (adozioni internazionali, recupero degli ex bambini soldato, interventi umanitari, creazioni di un Centro per la pace e i diritti umani nella ex Jugoslavia). Le tematiche sono affrontate in modo "colloquiale" e vivace, grazie allo strumento adottato: quello dell'intervista. Si tratta di un libro corale, dove le voci degli intervistati danno corpo all'ideale comune: quello della Pace.

AA. VV

L'acqua come cittadinanza attiva. Democrazia e educazione fra i Nord e i Sud del mondo

EMI, Bologna, 2003, pp. 154, € 9,00

Questo volume rappresenta il risultato di un'esperienza di formazione realizzata per insegnanti, educatori, operatori del mondo scolastico e non, sul tema dell'educazione all'acqua come educazione alla cittadinanza. Le riflessioni proposte dai vari autori hanno un grande valore pedagogico, in quanto non rispondono al desiderio di fornire modelli o prodotti finiti, bensì propongono un accostamento problematizzante e progettuale a pratiche educative spesso tanto diffuse da risultare "poco intenzionali", ovvie e, quindi, non sottoposte al vaglio critico. La sfida è quella di suscitare interrogativi circa la posta in gioco del fare educazione oggi, in società plurali e complesse. Chi decide di accogliere la sfida è chiamato ad attivare percorsi di cittadinanza attiva e responsabile, di socialità e democrazia diffusa. In questa prospettiva l'acqua, in quanto bene comune, può diventare occasione di attuazione di intrecci inediti tra locale e globale, tra scuola e altre realtà territoriali, tra la nostra e le altre parti del mondo, tra la nostra e le altre narrazioni. Il tema dell'acqua all'interno del volume viene affrontato secondo una pluralità di punti di vista (proposti da autori come Riccardo Petrella, Massimo Moretuzzo, Paolo Tomasin, Aluisi Tosolini, Flavia Virgilio, Roberto Albarea e Davide Zoletto) che convergono nel considerarla risorsa insostituibile, fonte della vita, elemento attorno al quale scoprire il significato



autentico del concetto di "bene comune". In appendice sono altresì presentati utili materiali e strumenti per percorsi didattici.

VALENTINA ACAVA MMAKA
Il mondo a colori della famiglia

Bwana Val

Edizioni Kabilia, Lerici, 2003, pp. 86, € 10,00

Le storie narrate dall'autrice hanno tutta l'armonia e il calore dell'Africa, che non è solo il luogo fisico della storia ma anche il luogo di senso da cui emerge la narrazione. La trama della storia si costruisce a partire da un metaforico elemento di sfondo: il viaggio. Protagonista è una famiglia che crede ai sogni. Non a caso la storia inizia con una provocazione: "Quante volte vi hanno detto che i sogni diventano realtà? Basta solo desiderare che si avverino e si avvereranno". I nostri bambini hanno un fortissimo bisogno di desiderare nuove realtà, hanno tutto il diritto di sognare. Nel sogno qui narrato, tra vegetazione prorompente e personaggi vivaci, incantesimi notturni e colori intensi il piccolo lettore è guidato alla scoperta del diverso e dell'insolito nella varietà di manifestazioni della vita.

I mille frutti ... del risparmio solide - CD

Banca Etica, 2003, € 10,00

È un CD multimediale pensato per ragazzi e adulti che, singolarmente o in gruppo, possono scoprire un modo diverso di impiegare i propri risparmi. Il CD propone al suo interno racconti, schede, giochi interatti-

vi per scoprire la finanza etica. Ente promotore dell'iniziativa è Banca Etica, che ha voluto realizzare uno strumento educativo e didattico per promuovere lo sviluppo di un atteggiamento consapevole e "alternativo" rispetto a logiche di mercato e stili di vita oggi imperanti. Il viaggio di una ragazza del Bangladesh, Kemala, la sua storia e lo sfruttamento a cui è sottoposta la sua famiglia introducono alla ricerca della strada del risparmio solidale. A partire dalla vicenda di Kemala è possibile sviluppare percorsi di approfondimento sulla storia del denaro e del suo utilizzo, sul funzionamento della banche, cimentarsi in un questionario alla scoperta del proprio atteggiamento nei confronti del denaro. Il Cd prevede anche giochi e situazioni di attivazione in prima persona, per trovare le soluzioni più "sostenibili". La struttura del CD rende quest'ultimo un pratico strumento di lavoro didattico e si presta ad aperture interdisciplinari.

NOVITÀ EMI-CEM

"Aprire la filosofia all'intercultura"
di Martin Nkafu

Quaderni dell'interculturalità, nr 26,
EMI, Bologna, 2003, pp 144, € 6,20

Aprire la filosofia all'intercultura è un passaggio obbligato nell'attuale società multietnica, in cui convivono uomini e donne di paesi, culture e religioni diverse. La filosofia occidentale europea, nata nella culla del Mediterraneo e per secoli propagandata come la forma più alta del pensiero universale, ha relegato nell'esotico tutti i saperi che erano altro da sé. In realtà, contemporaneamente e talvolta anche prima, tutti i popoli della terra avevano elaborato loro mitologie, cosmogonie, astronomie, sistemi matematici e filosofici. Aluisi Tosolini presenta "l'areopago filosofico" dell'Occiden-

te. Ma è solo un capitolo. Completano il quaderno altri quattro capitoli per la conoscenza delle altre "Atene". Conoscere tali 'luoghi' di elaborazione del pensiero in altri universi culturali costituisce un primo passo per l'edificazione di una sapienza veramente universale dell'umanità in ogni tempo e luogo.

"Sostiene Edward Said che l'Occidente è ormai solito tracciare un perimetro ben marcato all'esterno del quale definisce ciò che non è "occidentale". Non sembra sfuggire a questa impostazione culturale il coraggioso tentativo di Martin Nkafu: *Aprire la filosofia all'intercultura*.

Oltre a Nkafu, i contributi al Quaderno sono firmati da Scaria Thuruhiyl (filosofia indù), Aluisi Tosolini (filosofia occidentale), David Calderon (pensiero sudamericano) e Patrick F. Gesch (visione del mondo dei popoli dell'Oceania).

Stimolanti i capitoli per un ripensamento al "femminile" della filosofia, che comprende i testi di Francesca Brezzi sui saperi delle donne nella filosofia occidentale, di Aweto Pauline Ogho sull'Africa e di Susana Moraleda Dragotto sul Messico. Questi ultimi evitano, però, di confrontarsi con contributi importanti come quelli, per fare solo due esempi, di Aminata Traorè e Rigoberta Menchù. Certo, lo spazio offerto da un singolo Quaderno non può rendere giustizia ad un simile progetto, ma non si può sfuggire all'impressione che siano proprio pensatori dalle spiccate attitudini alla connessione ad averne fatto le spese, da Ricoeur a Euclides André Mance a Ébénézer Njoh-Mouelle, il filosofo che incarna una delle sfide dei Quaderni stessi: *la filosofia non cerca la verità per il piacere di cercare la verità. Necessita che la verità trovata si instauri nella vita quotidiana, nelle relazioni interpersonali*". (A.S.)

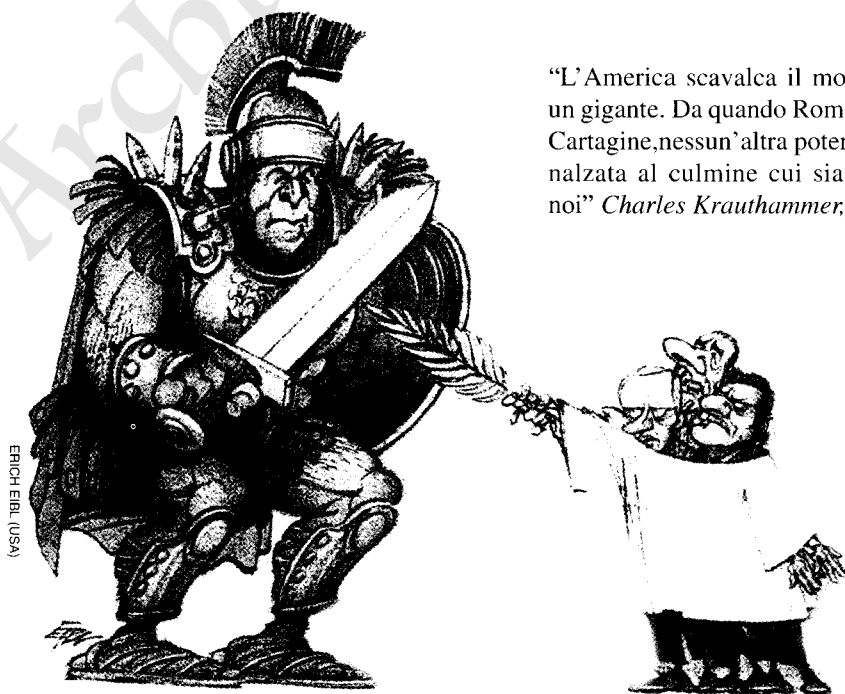
Discorso del capo dei Britanni Calcago,

per incitare i soldati contro i Romani invasori (84 d.C.)
Brano da "De Vita Agricolae" di Tacito

Raptores orbis,
postquam cuncta vastantibus defuere terrae,
mare scrutantur.
Si locuples hostis est, avari,
si pauper, ambitiosi.
Quo non Oriens, non Occidens satiaverit.
Soli omnium opes atque inopiam
pari adfectu concupiscunt.
Auferre trucidare rapere
falsis nominibus imperium.
Atque ubi solitudinem faciunt
pacem appellant.
An eandem Romanis in bello
virtutem quam in pace lasciviam
adesse creditis?
Metus ac terror sunt infirma
vincla caritatis;
quae ubi removeris,
qui timere desierint, odisse incipient.

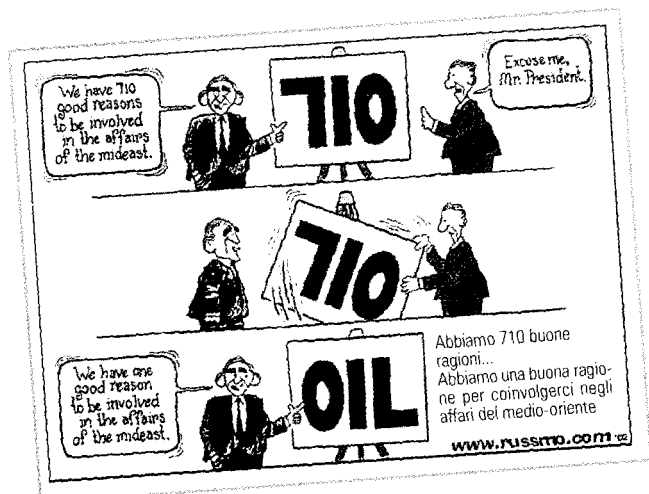
Sono i predatori del pianeta,
dopo che niente più è rimasto a loro
da saccheggiare sulla terra
frugano il mare.
Sono avidi se il nemico è ricco,
arroganti se è povero.
Gente che né l'Oriente né l'Occidente sazierà.
Gli unici che bramano con pari smania
la ricchezza e la miseria di tutti.
Rubano, massacrano, rapinano:
con falso nome [chiamano ciò] "impero".
Infine dove fanno il deserto,
lo chiamano "pace".
Voi credete che nei Romani ci sia
tanto valore in guerra
quanta licenziosità in pace?
Paura e terrore [nei nemici e negli alleati]
sono vincoli deboli di affetto,
una volta venuti meno
chi avrà cessato di tremare, proverà odio.

"L'America scavalca il mondo come
un gigante. Da quando Roma distrusse
Cartagine, nessun'altra potenza si è in-
nalzata al culmine cui siamo giunti
noi" Charles Krauthammer, 1999



PER ESORCIZZARE LA GUERRA

a cura della Redazione



"Let me explainify the war against Iraq a little bit in Texas terminologragy."

We  not **EXONNERATE** Saddam Hussein for his actions.

We will **Mobilize** to meet this threat in the Persian  until an  ble solution is reached.

Our plan is to **BP**prepared.

Failing that, we  ming to kick his ass.

DemocracyMeansYou.com

EDITORIALI (p.1)

di Arnaldo De Vidi

- Globalizzazione e mondialità (6/7.2002)
- Siamo buoni o cattivi? (8/9.2002)
- La scuola e il gioco della corda (10.2002)
- Primo: riconoscere la palude (11.2002)
- Dai saperi ai sapori per educare diversa-mente (12.2002)
- Rinasce il mondo (1.2003)
- La conversione dei buoni (2.2003)
- Nuvole sagge, nuvole stolte (3.2003)
- Pace e guerra (4.2003)
- Lettera aperta a Bush (5.2003)

ORIENTAMENTO

- I giovani, vittime di un mondo globalizzato I. Casula (6/7.2002) p.3
- I GATS alla conquista della scuola C. Baroncelli (6/7.2002) p.5
- La conoscenza con gli occhiali R. Vittori (8/9.2002) p.3
- Conoscersi e raccontarsi I. Casula (8/9.2002) p.4
- Quattro domande a M. Gadotti su Paulo Freire a cura di A. Surian (8/9.2002) p.6
- La conoscenza e le emozioni negate R. Vittori (10.2002) p.3
- Educare diversa-mente. Intervista al direttore del CEM (10.2002) p.5
- Il sentire come condizione umana R. Vittori (11.2002) p.3
- Tre contributi sulla riforma scolastica C. Economi, L. Pedrali, A. Tosolini (11.2002) p.5
- Insegnare la coscienza terrestre, R. Vittori (1.2003) p.3
- Amo Peters, l'uomo che ha ridisegnato il mondo A. Nanni (1.2003) p.6
- L'equilibrio tra incertezza e certezza R. Vittori (2.2003) p.3
- Resistere tra i banchi R. Mantegazza (2.2003) p.5
- Acqua! C. Baroncelli (2.2003) p.7
- Ricorrenze. Pacem in Terris, A. Nanni (2.2003) p.46
- La comprensione umana va oltre la spiegazione R. Vittori (3.2003) p.3
- Senz'acqua alla gola C. Baroncelli (3.2003) p.9
- Nove sutra sulla pace R. Panikkar (3.2003) p.8
- Un'etica per il futuro R. Vittori (4.2003) p.3
- Per un'educazione del gratuito C. Economi (4.2003) p.5
- Rapporto Unicef 2003 a cura della redazione (4.2003) p.7
- Ri-forma della scuola? A. Surian (5.2003) p.3
- I bambini e la guerra. Un Osservatorio Redazione Cem (5.2003) p.6

TESTIMONIANZE/CULTURE/RELIGIONI

- È l'ora delle religioni! L. Pedrali e B. Salvarani (6/7.2002) p.8
- L'ora di religione in Brasile A. De Vidi (6/7.2002) p.9
- I profeti e gli assassini Chiwat Satha-Anand (8/9.2002) p.8
- Dialogo cristiano-islamico L. Pedrali, B. Salvarani e F. Palmisano (10.2002) p.8
- Testimonia di amicizia e dialogo interreligioso, F. Palmisano (11.2002) p.8
- L'intercultura richiede uguaglianza A. Jabbar (1.2003) p.7
- Religioni e culture B. Salvarani (1.2003) p.9
- Un ethos comune per l'Europa L. Prena (1.2003) p.12
- Projeto Alvorecer in Brasile A. De Vidi (1.2003) p.14
- Un pluralismo che fa bene alla fede B. Salvarani (2.2003) p.10
- Lavorare insieme per la giustizia e la pace (2.2003) C.M. Martini (2.2003) p.12
- Educazione e informazione A. Surian (2.2003) p.13
- Qui Bradford, Italia L. Pedrali (3.2003) p.5
- Bradford, Italia 2 L. Pedrali (4.2003) p.8
- Bradford, Italia 3 L. Pedrali (5.2003) p.9

GLOBAL EXPRESS

Redazione CEM, con PANOS e DEP (GB), CMO (NL) e Internon (E)

- Calcio: febbre mondiale (6/7.2002) p.11
- Sviluppo in-sostenibile (8/9.2002) p.11
- Kabylia (Global Speciale) K. Metref, M. Severgnini (11.2002) p.11
- Fame e conflitti in Africa (3.2003) p.10
- Immigrazione (4.2003) p.11
- Insegnare l'identità terrestre (Global Speciale) E. Tiezzi (5.2003) p. 11

DOSSIER (pp.17-32)

- 7 saperi necessari per educare diversamente A. Nanni (6/7.2002) p.18
- La cecità della conoscenza: l'errore e l'illusione C. Baroncelli (8/9.2002) p.18
- Il sapere. La conoscenza pertinente A. Canevaro (10.2002) p.18
- Insegnare la condizione umana W. Fornasa (11.2002) p.18
- Insegnare l'identità terrestre H. H. Mamani (1.2003) p.18
- Affrontare le incertezze G. Nebbia (2.2003) p.18
- Insegnare la comprensione A. De Vidi (3.2003) p.18
- L'etica del genere umano M. Santerini (4.2003) p.18

- Connettere le conoscenze. Il giovane Bateson A. Nanni e M. Sclavi (5.2003) p.18

MAESTRI DI UN NUOVO PENSIERO

- Edgar Morin A. Nanni (6/7.2002) p.26
- Gordon Pask C. Baroncelli (8/9.2002) p.28
- Howard Gardner S. Curci (10.2002) p.28
- Danilo Dolci S. Curci (11.2002) p.26
- Ivan Illich S. Curci (1.2003) p.27
- Jerome S. Bruner S. Curci (2.2003) p.28
- Franco Cambi A. Nanni (3.2003) p.28
- Hans Jonas S. Curci (4.2003) p.28
- Gregory Bateson S. Curci p.28

I FILM DEL DOSSIER (p.30)

(a cura di E. Ferracin e M. Porcelli)

- Storie di film per un sapere nel futuro (6/7.2002)
- Oltre il giardino (8/9.2002)
- Bohnoeffer (10.2002)
- A beautiful mind (11.2002)
- La Genèse (1.2003)
- Decalogo 5, non uccidere (2.2003)
- The Believer (3.2003)
- Gudia (4.2003)
- TV Slum (5.2003)
- (Inoltre Il filo di Arianna p.32)

METODI E STRUMENTI

- Alla ricerca della maestra ignota G. Zavalloni (6/7.2002) p.33
- Come ripensare la diversità G. Gatti (8/9.2002) p.33
- Teatro. Da vicino a lontano G. Grillo (8/9.2002) p.35
- Educazione ambientale: l'acqua Scuola C. Pellegrini (8/9.2002) p.37
- Orto didattico e conservativo G. Zavalloni (10.2002) p.33
- Questionario sulla Carta della Terra I. Casula (10.2002) p.34
- Ascolto attivo R. Morselli (11.2002) p.33
- Ridere a scuola fa bene G. Zavalloni (11.2002) p.35
- Ascolto attivo R. Morselli (1.2003) p.33
- La domanda nel contesto scolastico R. Morselli (2.2003) p.33
- La gestione delle riunioni R. Morselli (3.2003) p.33
- La gestione delle riunioni 2 R. Morselli (4.2003) p.33
- La pedagogia della lumaca G. Zavalloni (4.2003) p.35
- Mapping. Prima parte D. Bazzini (5.2003) p.33

VOCI DAL TERRITORIO

- Ho incontrato Pachamama J. Sardone (6/7.2002) p.38
- Gemellaggio Cossato - N/S-W/S G. Gatti (6/7.2002) p.40
- Giusy Quarenghi e 2 Salmi per voce di bambino a cura di M. Amadini (6/7.2002) p.41
- Youth Conference a Varallo Sesia M. Belletti, N. Trabucchi (8/9.2002) p.39
- Progetto Mondialità a Trecasali (PR) M. Amadini (10.2002) p.35
- Per un'Europa grande giardino N. Trabucchi, M. Belletti (11.2002) p.38
- Parole e colori di pace M. Amadini (1.2003) p.37
- Giorno della memoria. L. Lubelska (1.2003) p.2
- Per valutare la vera qualità della scuola G. Zavalloni (2.2003) p.35
- Kayapò M. Amadini (2.2003) p.37
- Dall'Italia verso il mondo G. Gatti (3.2003) p.35
- Centro Giovani Kamenge C. Marano (4.2003) p.37

GIOVANI &

- Calzoni corti... L'amore... Il per del con M. Maura, C. Dalla Tomasina, N. Sica (6/7.2002) p.35
- Il territorio abitato dai giovani M. Maura, N. Sica, R. Olivieri (10.2002) p.37
- Gli immigrati e le nuove generazioni K. Chaouki (1.2003) p.39
- Tanto fumo niente arrosto M. Maura (2.2003) p.41
- Associazionismo giovanile: un punto di vista catalano N. Trabucchi (3.2003) p.39
- L'essere e l'avere (il tutor) M. e F. Maura (4.2003) p.41
- La storia di Paola Nadia Trabucchi (5.2003) p.35

FINESTRA

(a cura di R. Costa)

- Periodico polesano di immigrati e minoranze (6/7.2002) p.39
- Lasciateci e aiutateci a vivere in pace (8/9.2002) p.38
- Dalla Romania all'Italia via USA (10.2002) p.40
- Cittadini italiani senza alcun diritto (11.2002) p.41
- Per la tutela della cultura Rom (11.2002) p.42
- In Italia c'è tranquillità e sicurezza (1.2003) p.41
- Il mio sogno è quello di rifare la pediatra (2.2003) p.40
- Il piccolo Alex a scuola S. Stampa (3.2003) p.42
- Mi interessa la cittadinanza sociale non quella di carta (3.2003) p.43
- Quel piccolo grande senso di libertà (4.2003) p.40

EBDÒMADA

- Terra a rischio P. Suess (6/7.2002) p.43
- In Israele e nei Territori B. Salvarani (8/9.2002) p.41
- Il Giubileo degli oppressi Equipe del Giubileo (10.2002) p.41
- Premio Cuore Amico a cura della Redazione (11.2002) p.43
- Appunti di un viaggio in Messico A. Ferrario (3.2003) p.37
- Viaggio in Kurdistan Roberto Costa (5.2003) p.37

È ADESSO, JOSÉ!

(La pedagogia dei gesti)

- Datteri iracheni (6/7.2002) p.43
- Prevenire una nuova "guerra del Golfo" (6/7.2002) p.43
- Ferma l'offensiva dei Gats ora! (8/9.2002) p.46
- Riattiviamo la Commissione Interculturale (10.2002) p.43
- Software Libero nelle scuole Cem di Padova (5.2003) p.46

LETTERA DALLA COLLINA

- NS/WaS Per una cultura del dialogo A. Najjar (1.2003) p.45
- NS/WaS Bruno Hussar, fondatore del Villaggio della Pace a cura della redazione (2.2003) p.45
- NS/WaS Il progetto di soccorso umanitario a cura della redazione (3.2003) p.44
- Associazione di incontro interreligioso a cura della redazione (4.2003) p.44
- Le religioni per la pace. Dichiarazione finale di un Simposio (5.2003) p.40

BIBLIOMONDO

- (6/7.2002) p.44; (8/9.2002) p.43; (10.2002) p.44; (11.2002) p.44; (12.2002) p.56;
- (1.2003) p.46; (5.2003) p.42

MOVIMENTO CEM

(a cura di Ivaldo Casula, p. 47 di tutti i numeri)

LA PAGINA DI RUBEM ALVES (p. 48)

- Riguardo a molluschi e uomini, II (6/7.2002)
- I super-eroi (8/9.2002)
- Uomini come lucertole (10.2002)
- La pedagogia del desiderio (11.2002)
- Per diventare più bella... leggi poesie (1.2003)
- Domande infantili (2.2003)
- Il seno della maestra Clotilde (3.2003)
- È improprio parlare degli alunni (4.2003)
- Il meglio di tutto sono i bambini (5.2003)

ATTI DEL CONVEGNO NAZIONALE CEM (12.2002)

Introduzione al tema:

- Memoria storica del CEM, I. Casula p.3
- Educare diversa-mente. Gli impegni del CEM, A. Nanni p.5
- Ricci o corvi?, A. Jabbar p.7
- La scuola ai tempi della globalizzazione, C. Baroncelli p.9
- Educare conforme-mente? Dove sta andando l'educazione in Italia, R. Mantegazza p.11

Introduzione ai laboratori: Il laboratorio, occasione per sperimentare, R. Vittori p.13

Prolusione al tema: Presentazione, A. De Vidi e A. Nanni p.15

Educare diversa-mente: dai saperi ai sapori, Rubem Alves p.17

Domande e risposte... p.23

Serate:

- Parlare di Palestina, M. Pecorelli p.51
- Casa degli studi silenziosi «B. Hussar», F. Fabris p.53
- Io, don Vitaliano, mi confesso, V. Della Sala p.57

Varie:

- Giovani: Cempion, N. Sica, M. Maura p.59
- Vaga-mente bar, I. Tonolo p.61

Conclusione: Come lumache o come cicale, A. De Vidi e Rubem Alves

Laboratori di ricerca

- Lab. 1 - A PROPOSITO DI NUVOLE ED ELEFANTI (S. Boselli, S. Goetz p. 27)
- Lab. 2 - SGUARDI VERSO L'ALTROVE (P. Canova, N. Savoldelli p. 29)
- Lab. 3 - LA MAPPA NON È IL TERRITORIO (D. Richards (RISC), C. Baroncelli, A. Surian p. 31)
- Lab. 4 - IL GIOVANE GAMBERO (P. D'Andretta p. 32)
- Lab. 5 - ALLA RICERCA DELLA MEMORIA (R. Mantegazza, W. Baroni p. 34)
- Labb. 6-7 - SUONO, PAROLA, PANE, COMPANATICO. Due laboratori per un percorso (J.P. Piessou, E. Bosi, P. Buletti, R. Papetti p. 36)
- Lab. 8 - È L'ORA DELLE RELIGIONI? (A. Jabbar, B. Salvarani p. 38)
- Lab. 9 - COME PESCI NELL'ACQUA (M. Carboni, C.A. Siciliotti (1.2003) p. 35)
- Lab. 10 - DIVERSA-MENTE È CONFLITTO (D. Bazzini, P. Ragusa p. 39)
- Lab. 11 - DISOCCUPATE LE STRADE DAI SOGNI (M. Pecorelli, P. Biassoni p. 41)
- Lab. 12 - QUANDO LA MENTE RITROVA IL CORPO (S. Loos, P. Zocchio p. 43)
- Lab. 13 - "I SETTE SAPORI, OPPS, SAPERI DEL FUTURO" (N. Trabucchi, M. Belletti, M. Cerutti p. 45)
- Lab. 14 - DIRITTI NATURALI DEI BAMBINI E DELLE BAMBINE (R. Laporta p. 48)

Software libero per la scuola

Un'iniziativa del Gruppo CEM di Padova

Un altro software è possibile! Il **Software Libero** si moltiplica da solo, comprandone uno se ne ottengono mille. È un software che si può modificare a piacere, regalare agli amici, copiare legalmente senza pagare nulla, mescolare con altro Software Libero per ottenere programmi che più si adattano alle proprie esigenze specifiche: è flessibile, autonomo, ecocompatibile e funziona anche su computer che vengono definiti obsoleti, pertanto rallenta il processo di rottamazione dell'hardware. Il **Software Libero** propone strumenti di qualità: Apache, Sendmail, Linux, OpenOffice, Perl, Php sono programmi e linguaggi aperti con cui vengono sviluppate le applicazioni più innovative del mondo info-telematico.

La scuola italiana negli ultimi anni sta compiendo sforzi notevoli nel settore (solo nell'anno scolastico 2002-2003, 134 scuole della provincia di Padova riceveranno € 2.494.000 per macchine e connessioni Internet, e € 770.000 per formazione degli insegnanti all'interno del Piano nazionale sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione). Tali investimenti vanno certamente spesi nell'interesse pubblico che è sempre quello di ottimizzare i costi, fornendo competenze non obsolete ed uni-

versali in un mondo globalizzato. Se le competenze si appiattissero sull'ultima versione di un software, inizierebbe una corsa senza fine. È invece necessario che si lavori per una comunità scolastica responsabile e competente rispetto agli strumenti info-telematici indipendentemente dalle piattaforme (Linux, Apple, Microsoft, etc.) e indipendentemente dalle ultime versioni.

Esistono oggi in commercio software in grado di ottimizzare i costi, ed allo stesso tempo di formare le persone sui pacchetti informatici più diffusi nel mondo, cioè quelli della Patente Europea del Computer (ECDL - European Computer Driving Licence)? Sì, tali software esistono e possiedono una stabilità, una sicurezza e una facilità d'uso comparabili e talvolta superiori a quelle del mondo Apple-Microsoft: sono appunto i Software Libero.

Indicazioni positive in merito alla sua introduzione nei servizi e nell'amministrazione pubblica giungono dalla Commissione Europea, dal ministro Stanca, da enti locali che in tutto il mondo (dall'Estremadura al Rio Grande do Sul) sono già passate al Software Libero con notevole risparmio e innalzamento della qualità.

Secondo una ricerca condotta all'Università di Padova **per avere 1000 computer equipaggiati con un sistema operativo e strumenti per l'ufficio del duopolio Apple-Microsoft il costo del software è di €200.000, mentre utilizzando il sistema operativo Linux e OpenOffice è di €50** (il costo del CD-ROM vergine da masterizzare, il software si scarica gratuitamente da Internet o lo si trova sulle riviste specializzate). Stimando, per difetto, il numero dei computer nelle scuole italiane in 200.000 (10 per scuola) ci accorgiamo che il costo Apple-Microsoft è di €40.000.000 e il costo Linux-OpenOffice è di €10.000. **Il risparmio è di €39.990.000!**

In una società che si dice democratica tale risparmio deve essere sottoposto alla discussione della comunità scolastica, coinvolgendo soprattutto i genitori che con le loro tasse sono i finanziatori principali del software adottato a scuola. È necessario che gli studenti apprendano le basi dell'utilizzo del computer, le modalità generali, i principi dell'info-telematica, non il semplice uso di interfacce che certamente sono destinate a mutare. Il paradosso attuale è che, a parte lodevoli eccezioni, la scuola italiana, ed anche l'università, spendono milioni di Euro in licenze per addestrare consumatori Apple-Microsoft.

Per informazioni:

<http://scuola.linux.it>

Paolo Manfredi,
paolo.manfredi@unipd.it

Andrea Brugiolo,
nick@linux.it

Alessio Surian,
asurian@unimondo.org

Invitiamo i dirigenti scolastici e i responsabili dell'introduzione degli strumenti informatici nella scuola a voler considerare un atto di democrazia e responsabilità l'opzione del Software Libero nel realizzare i programmi informatici degli istituti scolastici.

Aderiscono:

- Andrea Brugiolo (PLUTO Free Software Users Group / Italian Linux Soc.)
- Cecilia Dal Bon (Dipartimento di Scienze dell'Educazione - Univ. di Padova)
- Antonella De Robbio (Seminario Matematico - Univ. di Padova)
- Gabriele Francescotto (Unimondo)
- Davide Lago (CEM Centro Educazione Mondialità, Padova)
- Carlo Manfredi (Centro di Calcolo di Ateneo - Univ. di Padova)
- Paolo Manfredi (Dipartimento di Scienze dell'Educazione - Univ. di Padova)
- Alessio Surian (CEM Centro Educazione Mondialità)

Il coraggio di scegliere la pace

"La Santa Sede ... deplora che si sia interrotta la via delle trattative, secondo il Diritto Internazionale, per una soluzione pacifica del dramma iracheno."

(Comunicato Stampa del Vaticano)



Spero proprio che nessuno venga a libeare noi!

Come Movimento Cem, è con grande tristezza che abbiamo vissuto la guerra in Iraq (invasione-liberazione-conquista?). Questo risorgere della logica dell'aggressione e della violenza come modalità della soluzione dei conflitti, minaccia tutto il cammino educativo alla mondialità.

Ci sono tanti altri conflitti sanguinosi nel mondo, alimentati da odio e da meschini interessi. C'è un esercito di mercanti di armi che alimentano questi focolai di guerra. Eppure questa ostinata determinazione da parte degli USA e del Regno Unito a volere la guerra piuttosto che il paziente

cammino della diplomazia e del dialogo sta mettendo a rischio i traguardi di speranza già raggiunti dalla comunità dei popoli. Ogni guerra è un avvenimento fallimentare per un futuro di pace e di convivenza armonica nel mondo. Ma *questa guerra contro l'Iraq* è più che una guerra; è stata una dichiarazione di ribellione alla volontà delle Nazioni Unite e una spudorata affermazione che "la forza è il diritto".

I numerosi figli della pace che hanno dimostrato in tutto il mondo contro *questa guerra* ci dicono che la speranza non è ancora morta. Resta, tuttavia, l'immane sfida di ricostruire ciò che è stato distrutto. Come proporre ai giovani i cammini di pace, scomodi e faticosi, nella soluzione dei conflitti contrariamente alla logica semplicistica delle armi? Come trasmettere alle giovani generazioni il valore della preziosità della vita, anche di una sola vita umana, che non può essere barattata con nessun altro valore, fosse anche la deposizione di un despota tiranno come Saddam Hussein?

Cari amici del Movimento Cem, la difesa dei diritti umani con mezzi pacifici richiede più fatica e sacrificio della facile eliminazione di chi li viola. L'educazione alla mondialità, per chi ci crede e ne condivide il sogno, domanda pazienza, tenacia e grande inventiva. Se l'educazione non è capace di formare persone di pace, capaci di dialogo e di convivenza col diverso e col "nemico", sarà sempre una educazione fallimentare, perché settoriale ed egocentrica. Continuiamo il nostro sforzo, anche se bisognerà raccogliere i cocci dello sfacelo causato dal modello educativo dei guerrafondai. (Ivaldo Casula)

Richiesta di partenariato

È lunga la lista di coloro che ci contattano per corsi e cammini di mondialità condivisi. Scegliamo una lettera che riteniamo esemplare.

Gentilissimi, vi scrivo a nome del gruppo Sottosopra, nato a Modena dalla collaborazione delle associazioni Overseas, Cooperativa Oltremare, Modena Terzo Mondo, Rete Lilliput e Mani Tese. Overseas ha già avuto il piacere di ospitare Ivaldo Casula in occasione di un corso di formazione per volontari presso la propria sede. Il gruppo Sottosopra è impegnato in attività di Educazione allo Sviluppo nelle scuole, su tematiche quali pace, ambiente e giustizia. L'esperienza, avviata nell'a.s.2001-2002, ha visto quest'anno il coinvolgimento di 82 classi per un totale di 221 incontri. Il bilancio dell'esperienza è stato positivo, stimolante e ricco di input per il futuro. In vista dell'anno prossimo, oltre alla preparazione di percorsi per studenti, stiamo elaborando un progetto di formazione per insegnanti. A questo proposito e in relazione ad una ipotesi di collaborazione fatta da Ivaldo Casula a due componenti del nostro gruppo in occasione del Convegno Cem Mondialità di agosto 2002, desideriamo segnalare il nostro interesse a iniziare questo percorso insieme. Un anno di lavoro alle spalle ci dà maggiore consapevolezza rispetto alle nostre possibilità.

Per il Gruppo Sottosopra,
Elena Frascaroli

Il meglio di tutti sono i bambini

Quando guido l'automobile sono adulto, quando guido un carretto sono bambino. Ho fatto però un (unico) reclamo: i carretti sono fatti a misura per i bambini e nessuno a grandezza di adulti, cosa che rivela un pregiudizio. (...)



Mi hanno invitato a partecipare a un congresso sull'educazione, in Italia (Convegno Cem 2002, a Viterbo. *NdR*). Ci sono stato. M'aspettavo che fosse uguale ai molti convegni cui sono solito partecipare: conferenzieri famosi, pedagoghi, filosofi, professori, educatori, politici, tutti occupati a spiegare le teorie sull'educazione. Infatti è così: ai congressi partecipano gli adulti. Ma mi attendeva una sorpresa: il convegno era pieno di bambini in mezzo agli adulti. Se sono i bambini l'oggetto dell'educazione è assurdo trattare di ciò che si farà con loro senza che siano ascoltati. M'è venuta invidia dei bambini e nostalgia dell'infanzia. Sono rimasto affascinato dal laboratorio sui giocattoli, con seghetti, martelli, morse, pinze, carta, spago, colla, elastici, legno... Lì ho visto che i bambini di qualsiasi parte del mondo possono capirsi, perché i giocattoli - come anche la musica - sono un linguaggio universale che non ha bisogno di parole. I bambini di paesi differenti possono, insieme, comporre puzzle, giocare con la trottola, far volare l'aquilone, saltare a corda...

Io non parlo italiano e stavo lì aggirandomi tra i bambini, quando un giovane vedendo il mio sorriso di invidia, senza dire parola ha spinto un *carretto di ruote a sfera* e mi ha fatto un cenno. Mi sono seduto sul

carretto e via, spinto dal giovane, correndo come se fossi un pilota di *Formula 1*, ridendo di felicità. Mi sono accorto che andare sul carretto dà più allegria che guidare l'automobile. Quando guido l'automobile sono adulto, quando guido un carretto sono bambino. Ho fatto però un (unico) reclamo: i carretti sono fatti a misura per i bambini e nessuno a grandezza di adulti, cosa che rivela un pregiudizio. (...) Peccato che non ci fossero altalene. È impossibile andare sull'altalena senza sentirsi leggeri e con volontà di ridere. L'altalena è una terapia contro la depressione. Nietzsche dice che il diavolo ci fa pesanti, solenni, ci fa affondare. Dio, al contrario, ci dà leggerezza e ci fa fluttuare. Concludo, quindi, che l'altalena è un giocattolo divino, per ciò che fa con noi. Andare sull'altalena è una forma di pregare, di stare in comunione con Dio.

I giocattoli danno gioia. I giocattoli fanno pensare. Domando: che cosa spinge lo iò-iò su e giù? Perché le bolle di sapone sono così ben rotonde? E le trottole, perché si equilibrano sopra la punta di un chiodo? E poi chi gioca a biliardo, intuitivamente, apprende le leggi della composizione di forze. E quante funzioni intellettuali altamente astratte entrano in gioco quando si monta un puzzle!

Sempre nel convegno in Italia, mi sono fermato davanti ad un rompi-

capo: due chiodi intrecciati, ma separabili. Sono rimasto lunghi minuti litigando con i detti chiodi. E ho pensato: *Strano!, non guadagnerò niente se riuscirò a separare i due chiodi e allora, che cosa mi fa stare qui perdendo il tempo e rompendomi il capo?* La risposta è semplice: la sfida. Ogni giocattolo buono è una sfida. Niente a che vedere con giocattoli elettronici comprati, in cui non si usa l'intelligenza ma solo il dito per schiacciare un bottone.

Può darsi che tu abbia comprato dei giocattoli per i tuoi figli. Ti sia però chiaro che ciò che tuo figlio più desidera è averti come compagno di giochi. Non dimentico l'immagine di un papà, una domenica mattina, spingendo la figlia sull'altalena con la mano sinistra mentre leggeva il giornale che teneva con la mano destra. Per quel papà giocare l'importante erano le notizie del giornale. L'infanzia passa rapidamente. Presto l'unica cosa che resterà sarà il giornale nella mano destra e il vuoto nella mano sinistra.

Nel convegno distribuirono un foglio con i "Dieci Diritti Naturali dell'Infanzia". Ho chiesto ai bambini il permesso di aggiungere un undicesimo diritto: "Ogni adulto ha il diritto di essere bambino".

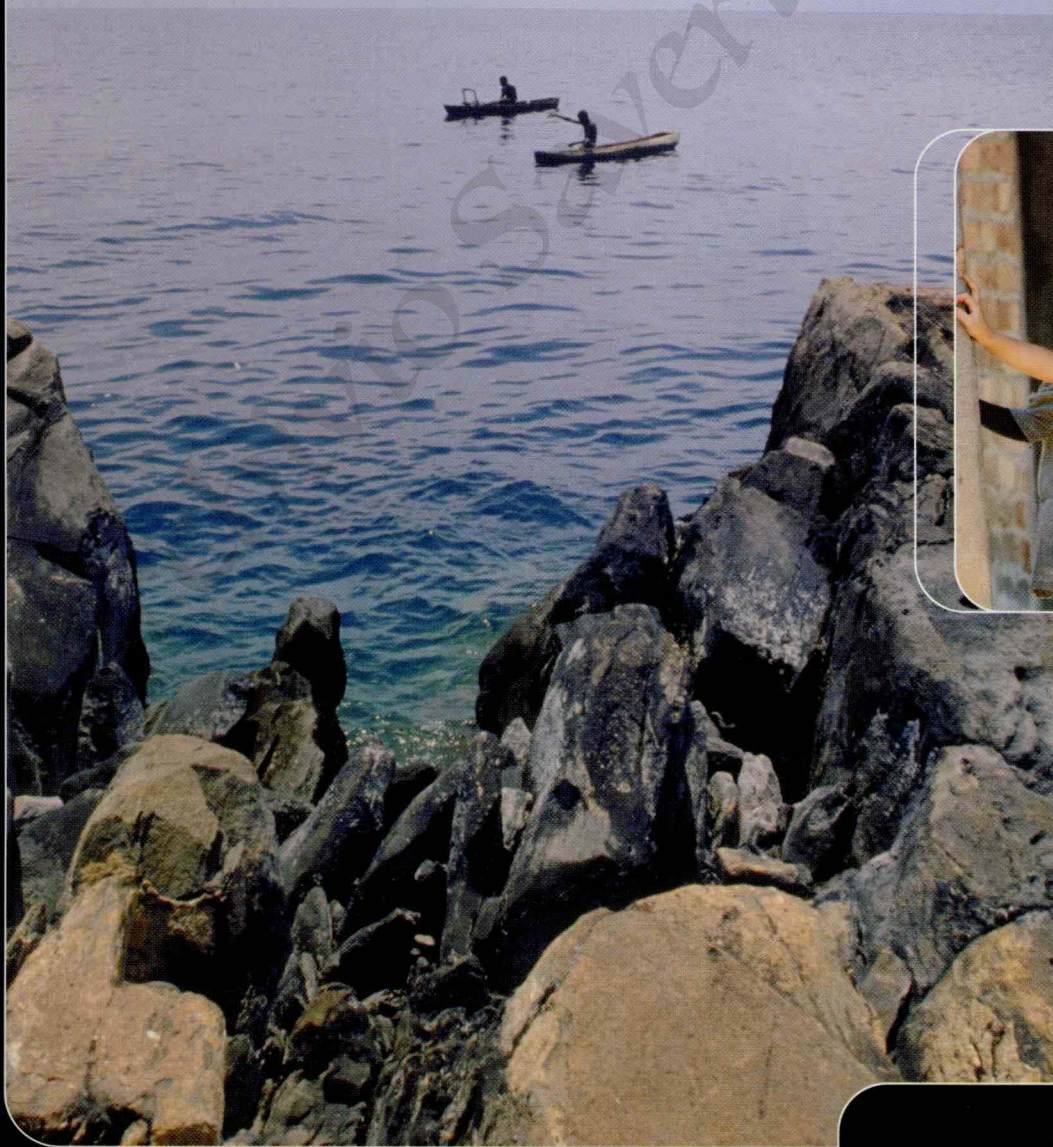
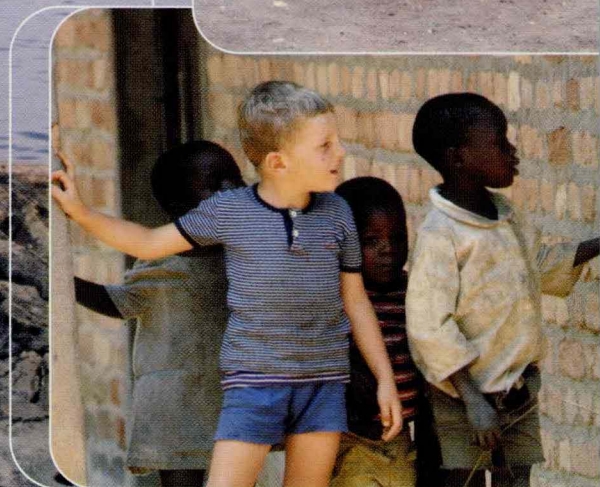
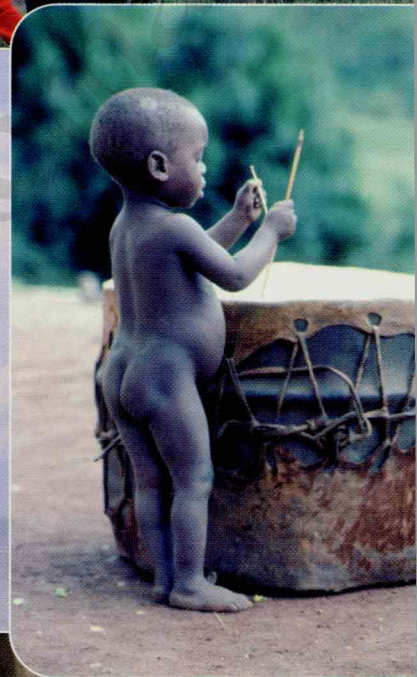
Desidero che tu riscopra quant'è delizioso essere bambino. Perché come dice Fernando Pessoa: "Grandi sono la poesia, la bontà e le danze... ma il meglio del mondo sono i bambini" (*Obra Poética* 189).

* Questa pagina, inviata da Rubem Alves è stata pubblicata anche nel *Correio Popular*, quotidiano del Brasile.

Congo

Cuore, torna al tuo posto.
Il cercatore ha trovato.
Tu che peschi porta il germe
dell'acqua della pioggia.
Dio ci mandi una grande pioggia
diffusa, affinché i ragazzi
possano nutrirsi da soli con le erbe.

(Antico canto bantu delle offerte. Adattamento)



PACE Pace
da tutti
i balconi!

