

ANNO XVII - N. 5
MAGGIO 1987

La rivista è a cura del CEM (Centro di Educazione alla Mondialità) - Parma.

Direttore: Orlando Ghirardi

Co-Direttore: Mario Audisio

Vice-Direttore: Antonio Nanni

Comitato Promozionale: Giuseppe Pasini, Sandro Calvani, Roberta Gissotti (Caritas Italiana).

Redazione di Roma: Antonio Nanni, Claudio Economi, Francesco Cassone, Daniela Berti.

Redazione di Parma: Orlando Ghirardi, Mario Audisio, Daniele Novara, Lino Ronda, Angelo Savi.

Collaboratori: Amadei Danilo, Berrettini Paola, Bolognese Mario, Bragazzi Germana, Calidoni Paolo, Graetz Cristina, Iannace Vincenzo, Martirani Giuliana, Miceli Arcangela, Negro Maria, Novello Gianni, Panunzi Rita, Presta Laura Maria, Sechi Saveria, Simonetti Stefano, Stefani Gino, Stefani Olga, Zavalloni Gianfranco.

Direttore Responsabile: Luigi Zucchinelli

Impaginazione: Studio Zani (PR).

Direzione, Redazione e Amministrazione: Viale San Martino, 6 Bis - 43100 Parna - Tel. (0521) 54357/583301
c.c.p. N. 13601430

Abbonamento alla Rivista (10 numeri all'anno: giugno-maggio) L. 15.000. Un numero separato: L. 1.500.

L'abbonamento non disdetto entro il 31 agosto si intende tacitamente rinnovato. La ricusazione dei fascicoli non costituisce disdetta.

Autorizzazione Tribunale di Parma, 2 maggio 1959 - Stampa: Graphital s.n.c. - Parma - Tel. 0521/491356. Associato all'Unione Stampa Periodica Italiana.

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

SOMMARIO

Uomini in cammino (Editoriale) pag. 3

FONDAZIONE PEDAGOGICA

Antonio Nanni

Dalle etnie all'uomo - Mondialità e differenza: binomio inscindibile della pedagogia planetaria pag. 4

Enza Paola Cela

L'educazione alla differenza - componente psicologica pag. 9

Saveria Sechi

Sviluppo: un obiettivo mancato pag. 12

LABORATORIO PER LA DIDATTICA

Claudio Economi

Etnie a confronto: orientamenti per una valorizzazione dinamica dei differenti punti di vista pag. 15

Sigrid Loos (a cura di)

Verso una educazione alla pace attraverso il gioco cooperativo pag. 20

Gianfranco Zavalloni

Uomo e ambiente: quali esperienze per la scuola pag. 23

ATTUALITÀ E LINGUAGGI

Mario Bolognese

I simbolismi mitico-sacrali: i piedi (Il simbolo del corpo) pag. 26

Franca Ferrari

La musica degli altri (Educazione musicale) pag. 28

Paolo Calidoni

Pace educazione scuola (Esperienze scolastiche) pag. 31

Gigi Manza-Giuseppe Petuccio

La formazione universitaria dei docenti (Sindacati scuola) pag. 33

Antonio Nanni (a cura di)

Biblioteca dell'educatore mondialista (Biblioteca) pag. 34

IN COPERTINA: Disegno a matita di Vittor Ugo Canetti

All'interno: servizio fotografico "I volti dell'uomo" di Angelo Costalonga

EDITORIALE

3

"La differenza non è una minaccia da allontanare, ma un bene da tutelare". Questo è stato il "leit-motiv" dell'annata 86/87 della nostra rivista che si conclude con questo numero.

Ci auguriamo di essere riusciti almeno un po' a superare tradizionali paure e pregiudizi verso le differenze culturali e religiose di altri popoli e di avere favorito senza esitazioni l'educazione alla differenza quale passaggio chiave della educazione alla pace e allo sviluppo.

Ci auguriamo di avere anche contribuito a far maturare un atteggiamento e un modo di pensare diverso verso i sempre più numerosi stranieri ospiti nel nostro paese: lo straniero non visto come un intruso, un inferiore, un elemento di disturbo, ma come portatore di una ricchezza culturale e religiosa da porre in creativo rapporto con i nostri valori umani in modo da poter crescere verso una sempre maggiore verità sull'uomo.

Neppure la nostra cultura ha tutta la verità sull'uomo.

L'arroganza bianca in campo culturale non trova ormai più seguaci.

Anche noi abbiamo una **parte** di verità sull'uomo, ma è necessario comporre questa parte di verità con le tante altre parti di verità che sono patrimonio dei popoli della terra, nostri compagni di viaggio verso tutta la verità sull'uomo.

Questo è stato il nostro ambizioso progetto attraverso la presentazione di alcune etnie lungo i numeri della rivista.

Progetto necessariamente incompleto, ma che forse ha ottenuto il suo scopo di essere una segnaletica di viaggio.

Con questo numero conclusivo — "Dalle etnie all'uomo" — vogliamo sottolineare l'ottica che deve sempre accompagnare il nostro rapporto con altri popoli, altre culture, altre religioni...

Non si tratta mai di privilegiare questa o quella etnia, né tanto meno di deprezzare questa o quella etnia. Si tratta invece di varcare sempre i limiti che ogni etnia, compresa la nostra, necessariamente porta con sé, per risalire ad una immagine di uomo che tutte le trascende e che si propone come meta verso cui ogni popolo è in cammino da tutte le strade del mondo.

Orlando Ghirardi

UOMINI IN CAMMINO

DALLE ETNIE ALL'UOMO

4 mondialità e differenza: binomio inscindibile della pedagogia planetaria

di ANTONIO NANNI

1. MONDO, EUROPA, POPOLI, ETNIE

La liberazione non ha confini: deve essere estesa a tutti gli uomini e a tutti i popoli. "Oggi nessun impegno può essere assunto seriamente, nessuna liberazione dalla schiavitù sociale o dall'ignoranza, dal bisogno o dalla pura, è effettiva, se non sono o non tendono ad essere estesi fino ai confini della terra". Così scriveva in un libro pubblicato nel 1965, con il titolo "Umanesimo programmatico", il filosofo Pietro Prini.

La vera dimensione della liberazione è planetaria, mondialistica, universale. Forse per il futuro bisognerà, osiamo affermare, avere il coraggio di ribaltare il modo ormai consolidato di impostare lo studio dell'ambiente, dei popoli, delle culture.

Dal momento che il mondo è diventato — e chi potrebbe dubitarne? — un villaggio globale, un pianeta di gruppi sociali interdipendenti, un habitat ad orario sempre più sincronizzato, una sorta di sistema antropologico universale, ecco, dal momento che viviamo in questa "Global Age" (Età Globale), bisogna partire non più dal vicino verso il lontano, o dal piccolo verso il grande, ma forse, esattamente al contrario.

Un'età globale, infatti, come la chiama J.M. Becker, esige una "educazione globale". E in questo senso viene prima il mondo, poi i singoli popoli, e infine le varie etnie. Basterebbe questa semplice inversione di prospettiva per apportare notevoli cambiamenti ai normali curricula scolastici. I quali, ci sembra, non prendono le mosse dalla realtà di un "bambino planetario", ma dalla realtà di un bambino che è certamente "aperto al mondo" ma ancora vincolato al suo ambiente, forse un po' troppo rispetto alla realtà.

La vicenda dell'insegnamento della religione cattolica post-concordataria ci sembra molto indicativa al riguardo. Si parla tanto di ecumenismo e di dialogo interreligioso, ma poi si vuole che il bambino italiano conosca soprattutto (e forse esclusivamente) la religione cattolica, cioè appena una confessione — certo la più rilevante — del Cristianesimo.

Ma un rinnovato umanesimo pedagogico impone di cambiare strada. Come scrive il pedagogista Cesare Scurati nell'interessante prefazione al volume di Felice Rizzi "Educazione e progetto cooperativo" (La scuola,

Brescia, 1984), la scuola non potrà tardare troppo a lungo dal proporre in maniera organica un'educazione all'internazionalismo.

Secondo questa prospettiva globale, che l'autore sembra condividere con J.M. Becker, il pianeta terra deve essere considerato come una società mondiale in cui individui, gruppi sociali e nazioni interagiscono. L'alunno deve essere educato a conoscere e a partecipare alle vicende di un mondo fondato sulla interdipendenza. È un progetto "a centrazione mondiale", in cui prioritario è lo studio dei processi globali e lo studio delle varie culture.

Ciò che segue da questi presupposti è molto vicino agli obiettivi propri dell'educazione alla mondialità. Infatti tra gli obiettivi più significativi Cesare Scurati annota i seguenti:

- sapersi comprendere in quanto membri della specie umana;
- sapersi comprendere in quanto abitanti e figli del pianeta terra;
- sapersi comprendere in quanto cittadini di una società globale;
- possedere tutte le competenze necessarie per poter vivere responsabilmente come membri della specie umana, abitanti della terra e cittadini di una società globale.

Ma forse l'aspetto più interessante e suggestivo della proposta educativa di J.M. Becker, accolta e rilanciata da Scurati, è il richiamo ad una componente finora trascurata dagli educatori: educare la "simpatia".

Per instaurare un effettivo pluralismo culturale, che supera ogni forma di etnocentrismo, è indispensabile "porre le basi di una simpatia morale in grado di unire coloro che sono spazialmente e territorialmente lontani. Per questo, ciò che più importa è suscitare il sentimento della piena significatività universale e la fiducia che gli sforzi di ognuno possono essere efficaci al fine di rendere più umano il mondo dell'uomo".

2. QUALE PEDAGOGIA PER L'UOMO PLANETARIO?

Ciò che noi chiamiamo educazione alla mondialità è una proposta che si sta facendo strada, magari con no-

mi diversi, in tante parti del mondo. Nella nostra direzione non cammina soltanto l'educatore alla pace, allo sviluppo, alla creatività, all'ambiente, ai diritti umani, alla differenza, e insomma quei segmenti che siamo soliti indicare con l'espressione "educazione sommersa", ma anche altri segmenti come appunto quello della cosiddetta "Global Education" (B.R. Joyce — A.R. Nicholson), dell'educazione internazionale (J.M. Becker, C. Scurati, S. Marklund), dell'educazione planetaria (E. Balducci), dell'educazione fondamentale integrata (R.G. Cabrera), ecc.

In fondo, il punto di partenza comune a tutte queste prospettive educative sembra essere il seguente: la globalizzazione della condizione umana sul pianeta terra; la crescente consapevolezza che siamo tutti abitanti dello stesso pianeta e che condividiamo il medesimo destino come membri di una sola specie.

Aumenta dunque la coscienza che i problemi cruciali della sopravvivenza dell'uomo sulla terra sono "globali". A questa coscienza la scuola deve rispondere con un processo culturale adeguato: l'internazionalizzazione dell'educazione. Tale prospettiva ci sembra un ottimo passo verso i traguardi dell'educazione alla mondialità, anche se le due prospettive non coincidono. E tuttavia, tanto l'educazione alla mondialità che l'educazione internazionale perseguono il comune obiettivo di sviluppare nel soggetto le capacità di "relazione empatica" (Scurati) con le persone in differenti situazioni e di differenti culture, e a far sentire all'individuo *"il respiro delle dimensioni mondiali dell'esperienza collettiva dell'umanità"*.

3. ETNICISMO, TRIBALISMO, NAZIONALISMO

Etnia, tribù, nazione: etnologi e antropologi culturali ci mettono in guardia dalla improprietà e perfino dall'arbitrarietà dell'uso di tali nozioni. Secondo Vittorio Lanternari questi vocaboli — etnicismo, tribalismo, nazionalismo — lungi dal coprire realtà sociali dotate di una vera identità etnica o rispettivamente tribale e nazionale, si rivelano spesso come espressioni di concettualizzazioni e classificazioni arbitrarie, per nulla scientifiche. Ma non è solo questione di nomenclatura. La verità è che tutto il tema così complesso e attuale delle rivendicazioni etniche e nazionali deve essere valutato con estrema cautela critica. Tali rivendicazioni possono anche essere infatti — e talora lo sono — espressione di un'ideologia nazionalista reazionaria e conservatrice. Non di rado il recupero della lingua e del folklore tradizionale avviene sotto la spinta di ideologie nostalgiche, neoprimitiviste e neorurali. È anche per questa ragione che secondo noi le varie manifestazioni di tribalismo, etnicismo e nazionalismo in atto oggi nel mondo, prima di essere incoraggiate o raffreddate, devono sempre essere sottoposte ad un serio discernimento critico. Si tratta infatti di fenomeni molto ambigui. E non sempre è facile prendere posizione. Un esempio clamoroso che ci fa capire l'evoluzione cui può andare incontro un fenomeno di questo genere ce lo offre il "Khomeinismo iraniano". Tante persone, anche illuminate, che inizialmente avevano espresso la propria simpatia per quel movimento rivoluzionario, hanno poi preso le distanze fino a dichiarare la loro ferma protesta.

Questo fatto ci insegna che bisogna evitare di appog-

giare una rivendicazione etnica e culturale che sia già in partenza viziata da un atteggiamento di sterile sciovinismo, da un narcisismo esclusivistico e da un fanatismo di stampo perfino razzista.

4. ESISTE UNA CULTURA "SUPERIORE"?

No. Non esiste una cultura superiore alle altre. Non ha alcun senso, ad esempio, confrontare la cultura degli eschimesi e la cultura dei pigmei per decidere quale sia la migliore, la superiore, ecc. Una cultura è un fatto globale ed ha sempre un suo centro, una specificità e una sua significatività. Sarebbe insensato voler comparare nella loro globalità due o più culture, poiché bisognerebbe comunque ipotizzare una cultura "x" da assumere come unità di misura, ma tale cultura non esiste. È possibile, invece, comparare questo o quello aspetto particolare così com'è presente in varie culture. Ad esempio, la tecnologia, lo sviluppo economico, il sistema politico. Ma anche in queste comparazioni interculturali parziali non ha senso, sempre e in ogni caso, parlare di superiorità e di inferiorità.

Ha giustamente osservato il sociologo Roberto Gritti che spesso si ritiene che la civiltà occidentale è superiore ad altre culture nella sfera tecnologica e scientifica e nella loro applicazione. Ma anche su questo punto vanno fatte delle precisazioni. In realtà, come hanno ben dimostrato i numerosi studi di J. Needham e di F. Braudel, molte delle innovazioni tecniche impiegate dagli europei furono il prodotto di altre culture, come quella cinese o araba. Anzi, numerose di queste scoperte giunsero in Europa con molto ritardo: la bussola dopo undici secoli, la lavorazione della ghisa dopo dodici, la polvere da sparo dopo cinque.

Ma di fatto rimane la tendenza ad accaparrarsi il diritto delle scoperte e delle invenzioni, purché si dilati il potere del genio della propria razza, nazione, cultura. L'espansione di sé va di pari passo con la negazione dell'altro.

Ragazza dell'Amazzonia.



Se pensiamo, ad esempio, a ciò che è avvenuto subito dopo la scoperta / conquista dell'America si capisce meglio ciò che intendiamo dire.

Introducendo il volume "L'esperienza della diversità", una raccolta antologica di brani tratti dai resoconti di coloro che descrissero il Nuovo Mondo tra il 1580 e il 1780, Antonio Leonarda scrive che tali testimonianze dimostrano nel modo più evidente l'incapacità degli occidentali di riconoscere l'alterità e di cogliere la differenza delle altre culture.

Nelle relazioni di viaggi e nelle storie delle Indie occidentali, egli osserva, si è fatto spesso ricorso, per definire il modo di vivere degli amerindi, ad una lunga serie di negazioni: non hanno religione, non hanno leggi, non hanno città, non hanno scienze, e così di seguito.

6

Tutto questo era dovuto soltanto ad etnocentrismo: considerare la civiltà europea come il modello di tutte le altre. Ciò che più colpiva gli europei era la nudità di quelle popolazioni, il cannibalismo, l'esogamia, le pratiche incestuose, la "covata" (il comportamento del maschio, come se fosse stato lui a partorire), l'assenza di proprietà privata, l'indifferenza verso il furto, l'assenza di tribunali e di prigioni, la diversità di fare

SOLO LA CIVILTÀ OCCIDENTALE NON MUORE?

Le civiltà nascono e muoiono nel giro di poche centinaia di anni. Le creazioni dell'uomo sono estremamente fragili. Per maestosi che siano i suoi imperi e sublimi le sue visioni di città eterne e illuminate, le sue scienze e le sue religioni, le opere dell'uomo non sembrano le più durature di quelle del più piccolo degli insetti. Forse ancora meno. Le cavallette e le farfalle di Roma hanno vissuto più a lungo dei Cesari eppure, sebbene tutti sappiano che le civiltà vanno e vengono, l'uomo occidentale sembra convinto che questo non gli succederà mai, che durerà in eterno. Che sarà eterno come la cavalletta. Tutti noi possiamo vedere le rovine dell'impero romano, e di quello maya e bizantino e dell'impero ottomano, di quello inca, islamico e egiziano e di quelli del Ghana e della Nigeria e della Spagna, dell'impero atzecco e di quello inglese, di quello greco e di quello persiano e della civiltà mongola dei gran khan. È un'eresia affermare che la civiltà dell'uomo bianco dell'Europa occidentale che ha dominato gran parte del mondo per quattrocento anni, sta per diventare ancora un'altra rovina splendida? Forse il suo tempo sulla terra è scaduto non perché non è riuscita a raggiungere i suoi obiettivi ma perché vi è riuscita così bene.

(da Stan Steiner, Uomo bianco scomparirai, Jaca Book, Milano, 1978, p. 272)

guerra, la fede nei sogni, l'abitudine di danzare, il rovesciamento dei ruoli sociali tra i sessi, l'irriverenza verso i vecchi, la negligenza nell'allevare i bambini, i sacrifici umani.

Ma il problema delle culture "altre", della comprensione della "differenza" non è ancora oggi un fatto chiuso o risolto. Anzi, appare anche oggi più vivo che mai. Se non educiamo le nuove generazioni — e noi stessi — al superamento dell'etnocentrismo in tutte le sue molteplici forme non è possibile attendersi una "relazione simpatica" con le altre culture e neanche l'inizio di una pedagogia planetaria che abbia come finalità educativa la convivialità delle differenze, ossia una sintesi feconda e matura tra identità e diversità culturale.

5. LE VARIE FORME DI "ETNOCENTRISMO"

Questo paragrafo, in cui si offre una breve rassegna sulle forme dell'etnocentrismo, è una sintesi personale di quanto l'etnologo italiano Vittorio Lanternari afferma nei suoi studi, soprattutto in "Problemi di etnocentrismo e di identità" e poi in "L'incivilimento dei barbari".

A studiare per primo il fenomeno dell'etnocentrismo, usando questa stessa denominazione, è stato il sociologo americano William Graham Sumner, nel 1906. Secondo la sua definizione l'etnocentrismo è "quella visione del mondo per cui il proprio gruppo si presenta come centro dell'intero universo, e tutti gli altri sono classificati e valutati in rapporto ad esso". Una definizione che, ci sembra, abbastanza elementare ed accettabile proprio per il suo carattere generale.

Lanternari distingue due tipi di etnocentrismo: quello "attitudinale" e quello "ideologico". Quello attitudinale è un processo spontaneo comune a tutti i gruppi sociali e risponde all'importante funzione di rafforzare il livello di identità individuale.

Ben diverso è invece l'etnocentrismo "ideologico", cioè strutturato e organizzato, in virtù del quale un gruppo finisce per negare "valore umano" ad un altro gruppo sociale, che perciò viene discriminato, perseguitato, marginalizzato e al limite annientato. Il vero problema dell'etnocentrismo sta proprio nel passaggio dalla fase attitudinale e inconsapevole a quella ideologica e militante. Tale passaggio trasforma infatti l'etnocentrismo in una forma patologica di antagonismo violento, aggressivo, persecutorio, etnocida.

Non si può parlare di etnocentrismo come di un fenomeno semplice e unitario. Esso abbraccia una quantità di atteggiamenti di carattere pratico, speculativo, espressivo, emotivo, psicologico, morale ecc., sia di ordine individuale che collettivo, estremamente eterogenei. Lanternari distingue le seguenti forme principali.

— Etnocentrismo mitologico: è quella forma di etnocentrismo che troviamo espressa in un grande numero di racconti mitologici presso i vari popoli e gruppi etnici. Un esempio. Secondo la setta dei Black Muslims, dei neri americani, Black Man, l'uomo nero, fu il primo uomo, capostipite del genere umano, dotato di natura angelica, moralmente irreprensibile. La prima nazione del mondo fu la nazione nera. Fu un genio maligno, degenerato e diabolico, di nome Jacub, a dar vita alla gente di pelle bianca, attraverso incroci studiati ad hoc, per portare il male nel mondo. E i bianchi creati da lui sono una stirpe diabolica venuta sulla terra

a perseguire e opprimere i neri, finché verrà il tempo, e sta per venire, che il rapporto tra le due popolazioni sarà raddrizzato con il trionfo dei neri sui bianchi. È un mito che esprime un atteggiamento di condanna dei neri verso i bianchi, in risposta all'oppressione esercitata da questi per quattro secoli, prima con lo schiavismo e poi con la segregazione razziale. Il mito esprime anche l'attesa messianica della propria emancipazione.

— **Etnocentrismo etnologico:** è quella forma di etnocentrismo che si evidenzia nel modo in cui gli osservatori e gli studiosi parlano e descrivono le altre culture. Il discorso è rivolto soprattutto al passato ma conserva ancora oggi una sua attualità. Per diversi secoli i viaggiatori, i missionari, i coloni hanno alimentato con le loro descrizioni e i loro resoconti una serie di pregiudizi che poi è difficile cancellare. Tra i principali pregiudizi ricorrono quelli che concernono la nudità vista come scandalo, la poligamia fraintesa come concubinato, i rituali non cristiani interpretati come forme di superstizione o di non-religione, il compenso matrimoniale, interpretato e visto come compravendita in chiave economicistica; e ancora, le tradizioni non scritte ma vincolanti per il gruppo sono state intese come assenza di leggi morali, la povertà tecnologica è stata interpretata come inciviltà, ecc. Ma al di sopra di tutti questi pregiudizi Lanternari sottolinea l'ideologia della "civilizzazione" che i colonizzatori hanno portato ai "barbari".

— **Etnocentrismo linguistico:** è quella forma di etnocentrismo che si esprime in maniera velata ed ambigua attraverso l'uso di termini come "magia", "anima", "spirito", "stregone", "primitivo", "proprietà terriera", "prezzo matrimoniale" e via dicendo. Etnocentrismo linguistico è anche, naturalmente, l'imposizione della lingua dei colonizzatori ai popoli colonizzati. La proposta di Ivan Illich di "descolarizzare la società" — una proposta quasi incomprensibile in Occidente — era riferita in realtà proprio alla situazione di colonialismo linguistico e culturale dei paesi in via di sviluppo. La cultura trasmessa nelle scuole di quei paesi — questa era la tesi di Illich — non avrebbe nulla a che vedere con la lingua e la cultura della maggioranza delle popolazioni.

— **Etnocentrismo epistemologico:** è quella forma di etnocentrismo che si insinua nell'atto più profondo del pensiero. Che l'impiego precostituito di categorie epistemologiche non sia esente da etnocentrismo lo dimostra, ad esempio, la teoria del "prelogismo" elaborata da Levy-Bruhl, che postula la mancanza di capacità logiche nelle culture primitive. L'etnocentrismo epistemologico, dice Lanternari, è il più occulto di tutti e rimane sempre in agguato, pronto ad esplodere anche quando lo studioso occidentale si pone in un atteggiamento di autocritica culturale. Lanternari si spinge ancora più in là e giunge a sospettare che anche la scoperta di Levi-Strauss di una "struttura logica binaria universale della mente umana" possa essere nient'altro che la reduplicazione di un presupposto etnocentricamente fondato, pur in un quadro di consapevolezza anti-etnocentrica.

— **Etnocentrismo tecnologico:** è quella forma di etnocentrismo che si manifesta in maniera eclatante nel trasferimento di tecnologie industriali e sofisticate da Nord a Sud. L'introduzione di tecnologie moderne disgrega le società elementare preindustriali. Anzi, attraverso il noto meccanismo dell'"osmosi ideologica" ac-



Capo villaggio della Sierra Leone.

cade che i beni tecnologici presentati dai portatori di una civiltà che si propone come superiore, vengano, dai nativi, caricati di un significato assolutamente superiore, al punto da ambirne intensamente il possesso.

— **L'etnocentrismo giuridico:** è quella forma di etnocentrismo che deriva da una forzosa imposizione di una prassi giuridica estranea alle tradizioni locali. Secondo Lanternari il fondamento ideologico dell'etnocentrismo giuridico risulta evidente fin dalla scuola del "Diritto naturale" e dall'applicazione dei principi della "Common Law" da parte della Gran Bretagna. Ma non mancano casi di etnocentrismo giuridico anche nell'Europa contemporanea. Basterebbe pensare ai numerosi casi di gruppi nomadi zingari presso le società urbane dell'Occidente o al trattamento dei Testimoni di Geova per alcune loro particolari credenze.

— **Etnocentrismo religioso:** forse si tratta di una delle forme di etnocentrismo più diffuse e più pericolose. Le guerre sante sono il capolavoro di questa forma di etnocentrismo. Il massacro delle genti azteche del Messico e incaiche del Perù ad opera dei conquistadores spagnoli di Cortés e di Pizarro in virtù dell'etnocentrismo religioso furono salutate come opera santa e voluta da Dio. E senza andare troppo lontano nel tempo; l'apaterid in vigore ancora oggi in Sudafrica trova nell'ideologia calvinista dei boeri, primi coloni bianchi del territorio, la sua matrice storica.

— **Etnocentrismo aggressivo e violento:** si tratta di quella forma di etnocentrismo radicale, discriminatore, polemico, che è portato a contrapporre cultura a cultura, popolo contro popolo, religione contro religione, razza contro razza. È un etnocentrismo particolarmente pericoloso perché ha la capacità di scatenare violenza collettiva organizzata e di portare a guerre di sterminio, a genocidi e ad etnocidi graduali e traumatici. Si pensi soltanto alle campagne di sterminio nazista contro gli ebrei e contro gli zingari. Ma la storia è purtroppo piena di esempi di discriminazioni, persecuzioni e violenze di vario genere contro gruppi etnici, ca-

ste, classi e minoranze ritenute ora inferiori, ora inumane, ora selvagge, ora bestiali, ora semplicemente diverse.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

1) AA.VV., *Le minoranze etniche europee di fronte al razzismo e al fascismo*, Musumeci, Aosta, 1985.

2) AA.VV., *L'errare dell'identità*, Dossier in "Aut Aut", n. 206-207, 1985.

3) ALLPORT G.W., *La natura del pregiudizio*, La Nuova Italia, Firenze, 1976.

4) ARENS W.E., *Il mito del cannibalismo*, Boringhieri, Torino, 1980.

5) BASTIDE R., *Noi e gli altri*, Jaca Book, Milano, 1971.

6) BERNARDI U., *Le mille culture. Comunità locali e partecipazione politica*, Coines, Roma, 1976.

7) BERQUE J., *Verso una cultura mondiale*, Dedalo, Bari, 1968.

8) BOGATYREV R., *Semiotica della cultura popolare*, Bertani, Verona, 1982.

9) BROMLEY J.V., *Etnos e etnografia*, Editori Riuniti, Roma, 1978.

10) BRUCKNER P., *Il singhiozzo dell'uomo bianco*, Longanesi, Milano, 1983.

11) CERULLI E., *Tra dizione e etnocidio*, Utet, Torino, 1977.

12) CIRESE A.M., *Cultura egemonica e culture subalterne*, Palumbo, Palermo, 1973.

13) CLASTRES P., *La società contro lo Stato*, Feltrinelli, Milano, 1977.

14) EPSTEIN A.L., *L'identità etnica. Tre studi sull'etnicità*, Loescher, Torino, 1980.

15) FABIETTI U., *L'ideologia del primitivo nell'antropologia contemporanea*, Zanichelli, Bologna, 1977.

16) GLIOZZI G., *La scoperta dei selvaggi*, Principato, Milano, 1971.

17) GROTTANELLI D.L., *Dinamica culturale e dialettica etnologica*, Urbaniana, Roma, 1985.

18) JAULIN R., *La pace bianca*, Laterza, Bari, 1972.

19) LANDUCCI S., *I filosofi e i selvaggi (1580-1780)*, Laterza, Bari, 1972.

20) LANTERNARI V., *Occidente e Terzo Mondo*, Dedalo, Bari, 1972.

21) LANTERNARI V., *Problemi di etnocentrismo e di identità*, La Goliardica, Roma, 1979.

22) LANTERNARI V., *L'incivilimento dei barbari*, Dedalo, Bari, 1983.

23) LANTERNARI V., *Identità e differenza. Percorsi storico-antropologici*, Liguori, Napoli, 1986.

24) LEONARDA A., *L'esperienza della diversità (1580-1780). I selvaggi e il nuovo mondo*, Loescher, Torino, 1979.

25) LOMBARDI SATRIANI L.M., *Antropologia culturale e analisi della cultura subalterna*, Guaraldi, Rimini, 1974.

26) MALEFIJT A. DE WAAL, *Immagini dell'uomo. Storia del pensiero antropologico*, Armando, Roma, 1978.

27) MEDORI C. (a cura di), *L'imperialismo culturale*, Angeli, Milano, 1979.

28) MELUCCI A. - DIANI M., *Nazioni senza stato. I movimenti etnico-nazionali in Occidente*, Loescher, Torino, 1981.

29) MOMIGLIANO A., *Saggezza straniera. L'ellenismo e le altre culture*, Einaudi, Torino, 1980.

30) PELLEGRINI G., *Minoranze e culture regionali*, Clesp, 1986.

31) ROMANO R., *I conquistadores: meccanismi di una conquista coloniale*, Mursia, Milano, 1974.

32) SÄCHS I., *Selvaggi / barbari / civilizzati*, in "Enciclopedia Einaudi", Torino, 1981, vol. XII.

33) SÉGAL R., *La guerra delle razze*, Mursia, Milano, 1968.

34) STEINER S., *Uomo bianco scomparirai*, Jaca Book, Milano, 1979.

35) TENTORI T., *Il pregiudizio sociale*, Studium, Roma, 1962.

36) TOURAINE A., *Le società dipendenti*, Liguori, Napoli, 1979.

37) TOYNBEE A., *Le civiltà nella storia*, Einaudi, Torino, 1950.

38) WACHTEL N., *La visione dei vinti*, Einaudi, Torino, 1977.

39) WILLIAMS E., *Capitalismo e schiavitù*, Laterza, Bari, 1971.

40) ZOLLA E., *Il sincretismo*, Guida, Napoli, 1986.

a cura di A.N.

LE MANI DELLA BESTIA

È mia impressione che il popolo indiano è stato vittima per secoli delle immagini create dall'uomo occidentale. Prima giunsero i conquistadores e rubarono tutto. Poi dietro di loro giunsero i missionari. E dissero di essere disposti a salvare il popolo indiano se rinunciava alla sua religione. Poi giunse l'esercito degli Stati Uniti e l'Ufficio degli affari indiani e dissero che ci avrebbero salvati organizzando un sistema coloniale. E oggi i bianchi arrivano nelle riserve e dicono che ci salveremo con questo o quel programma, se diventiamo socialisti oppure capitalisti.

In passato tante volte ci siamo trovati coinvolti negli scontri ideologici di altra gente. Stiamo arrivando al punto di ricercare sempre meno le ideologie occidentali. Abbiamo sempre dovuto sopportare lo scontro di queste ideologie, fossero di destra o di sinistra. Adesso quando guardiamo il mondo della nostra lotta per la sopravvivenza cominciamo a vedere che per noi capitalismo e comunismo non sono altro che la mano destra e la mano sinistra della stessa bestia europea.

(da San Steiner, Uomo bianco scomparirai, Jaca Book, Milano, 1978, p. 289)

L'EDUCAZIONE ALLA DIFFERENZA

componente psicologica

ENZA PAOLA CELA

"La nostra ricchezza collettiva è fatta della nostra diversità. L'altro, individuo o società, ci è prezioso nella misura in cui ci è dissimile"

(Albert Jackard) (1)

La preziosità dell'altro come essere distinto da noi spesso ci sfugge. Tutti sperimentiamo, nella nostra vita quotidiana, situazioni di conflitto, dovute alla diversità delle nostre vedute, delle nostre sensibilità e culture. Così spesso ci troviamo a pensare che la vita sarebbe più semplice se fossimo tutti uguali nel pensare, nel sentire, nell'agire.

Ma, se da una parte l'essere non diversi potrebbe recarci qualche vantaggio, dall'altra, l'abolizione delle differenze, annienterebbe la nostra stessa vita, sia dal punto di vista biologico, sia da quello psicologico.

Tralasciando di considerare in questa sede l'aspetto biologico, ci occupiamo di quello psicologico, con particolare riferimento all'aspetto della maturità individuale (2), suggerendo poi all'educatore alcune attività che favoriscono nei bambini l'apprendimento delle differenze.

VERSO LA MATURITÀ

Già nel numero programmatico dell'annata 1986/87, abbiamo rintracciato le radici psicologiche del tema in esame, evidenziando come il processo di differenziazione presieda tutto lo sviluppo psicologico dell'individuo; sviluppo che procede da "strutture arcaiche, amorfe, caotiche, prive di confini, verso strutture sempre più differenziate sia a livello intrapsichico, sia a livello interpersonale" (3).

A livello intrapsichico, la psicanalisi descrive lo sviluppo psicologico individuale come un passaggio lento e graduale dell'Es all'Io, ossia da una struttura primitiva, regolata dal principio del piacere, ad una struttura regolata invece dal principio della realtà. Con il principio del piacere regna nell'Es il caos: tutto è indistinto, senza confini che marchino le differenze, senza ordine né gerarchia; per questo non esistono differenze spaziali, temporali, ecc. Con il principio di realtà governa invece nell'Io l'ordine, la gradualità di tempo, di spazio, in virtù del fatto che sono presenti confini che segnano la differenza tra questo e quello, tra prima e dopo, tra vicino e lontano, ecc. Il procedere verso la maturità viene indicato, anche in sede terapeutica, in questo passaggio dall'Es all'Io, ossia dall'indifferenziato al differenziato (4).

A livello interpersonale, livello di cui più ci siamo occupati, sappiamo che l'individuo passa dalla relazione di tipo fusionale-simbiotico a quella dell'individua-

zione, per giungere infine a quella del "dialogo", che permette a due esseri umani, distinti, di comunicare come tali.

Per configurarsi come essere distinto dagli altri, l'individuo ha naturalmente bisogno degli altri come punto di riferimento o "sfondo". Ed è proprio questa differenza con lo sfondo (Tu-Altro) che permette la delimitazione della figura (Io) (5). Senza differenziazione non c'è delimitazione, dunque.

Per questo si può affermare che uno degli indici più sicuri della maturità di un individuo adulto è rappresentato dal suo grado di differenziazione dagli altri (6).

Anche gli studi sulla comunicazione, in ambito interpersonale, dimostrano come le relazioni umane appaiono tanto più distruttive quanto più si cerca di annullare la differenza tra gli individui in interazione. I rapporti meno delineati, e pertanto più patologici, sono quelli di tipo psicotico che possono verificarsi all'interno dei diversi sistemi sociali, quali la famiglia, il gruppo, l'intera società; rapporti tipicamente caratterizzati dal tentativo di ogni membro di annullare, a volte in modo disperato, la diversità con l'altro, rendendosi uguale all'altro o rendendo l'altro uguale a sé. Si verifica in questi sistemi il fenomeno definito da alcuni Autori "pseudomutualità" (7), intendendo con ciò la creazione di quell'atmosfera di falsa concordia e reciprocità tra i membri di un sistema: falsa perché non fondata sulle diversità individuali, ma sull'annullamento delle singole differenze.

La diversità è in questo caso vissuta come minaccia all'integrità del proprio Io, ed il conflitto, che evidenzia in modo particolare la differenza tra due persone, è ancor più avvertito come pericolosa, poiché ricorda a ciascuno di essere distinto, separato dall'altro. Tale

Bambina "cholo" della Colombia



distinzione-separazione, secondo la psicanalisi, è troppo pesante o dolorosa da sopportare (8). Viene allora messo in atto un tentativo illusorio di ripristinare l'unità fusionale iniziale, ossia quella della diade

SCUOLA E CULTURE DI ALTRI CONTINENTI

Un Comitato intercittadino per la pace, con il sostegno di tre Comuni umbri, della Regione e della Lega per i diritti e la liberazione dei popoli, si mette a disposizione delle scuole locali per organizzare scambi culturali con studenti esteri che dimorano nella vicina Perugia. Si tratta della seconda edizione dell'Iniziativa: "Le culture degli altri continenti", svoltasi nei mesi di aprile-maggio ad Umbertide-Montone-Pietralunga (Perugia).

Mete pedagogiche: il superamento dei pregiudizi razziali, dell'etnocentrismo, la conseguente assunzione della "diversità" come sinonimo di "ricchezza". I pregiudizi in genere non interessano solo la sfera razionale ma anche quella emotiva; per cui il contatto diretto, la gestualità degli altri popoli, il saluto "alla maniera africana o cinese", la voce, l'amicizia che nasce semplice e spontanea per la possibilità che viene data di "abbracciare il mondo", non producono solo una "lezione", ma anche un'esperienza che trascende il cognitivo, modificando eventuali atteggiamenti di chiusura. Gli "Incontri" sono infine risultati per scuole di ogni ordine e grado e per gli stessi studenti esteri un'esperienza di educazione alla pace, educazione alla pluralità, al dialogo interculturale e transculturale, alla "mondialità": siamo parte di un tutto, dobbiamo sentirci responsabili dell'influenza positiva su questo tutto.

Soprattutto nelle scuole secondarie sono emersi anche i nodi economico-politici (gli ingiusti rapporti Nord-Sud, le violazioni dei diritti umani, la corruzione, la partecipazione inesistente delle popolazioni) e culturali (gli atteggiamenti integralisti presenti in ogni cultura).

Nell'arco di due mesi 26 studenti provenienti da 11 Paesi d'Africa e 5 Paesi d'Asia hanno visitato 19 scuole (dalle materne alle secondarie superiori) per un totale di 58 interventi. Paesi rappresentati: Cina, Corea del Sud, Giordania, India, Iran, Burkina Faso, Costa d'Avorio, Eritrea, Gabon, Libia, Senegal, Sudafrica, Sudan, Togo, Tunisia, Zaire. (P.B. e A.V.)

Da "Rocca", 1-8-1986

madre-bambino, unità altamente rassicurante, soprattutto laddove la separazione è stata vissuta in modo particolarmente traumatico (ad es. per morte prematura della madre, abbandono del bambino da parte della madre, ricovero in istituti, ospedalizzazioni, ecc.), o laddove la separazione non è stata affatto realizzata, o per lo meno non nel tempo opportuno, ingenerando in ogni caso nel bambino uno stato di dipendenza dalla madre (o da una figura sostitutiva), che si protrae anche nell'età adulta.

Per vivere bene la separazione, la differenza è importante, quindi, vivere bene la fusione, l'essere indistinti, e rispettare poi i tempi di questa evoluzione. È necessario che l'adulto accetti la separazione con naturalezza, consapevole della positività di tale processo, già programmato in natura.

Sul piano evolutivo si può passare così dalla dipendenza assoluta del bambino dalla madre, all'indipendenza e poi all'interdipendenza, che è caratteristica di un modo di vivere più adulto e maturo. L'interdipendenza, a differenza dell'indipendenza, sottolinea la reciprocità, ossia l'essere distinti e nello stesso tempo l'appartenere allo stesso gruppo umano (famiglia, società), e l'accettare di essere indissolubilmente legati agli altri, con un senso positivo, costruttivo di tale legame.

Le persone adulte capaci di "dialogo" vivono la differenza senza eccessiva ansia: sul piano relazionale appaiono più serene e soddisfatte, e sul piano professionale sono più capaci di lavorare in ambienti "misti", di utilizzare, in una parola, le diversità individuali per arricchire se stessi e la collettività.

ALCUNE PROPOSTE DI ATTIVITÀ

Abbiamo parlato dell'incapacità ad accettare la differenza da parte dei sistemi umani molto disfunzionali. Occorre dire però che i sistemi psicotici non sono i soli a non sopportare la differenza. L'intolleranza verso il diverso si può esprimere anche nell'ambito di una classe come ostilità verso un allievo ripetente, emigrante, malato, diverso per lingua, razza, estrazione sociale, ecc. o nell'ambito di un'intera comunità sociale verso il povero, l'handicappato, il drogato, lo straniero, ecc. Si pensi, a tal proposito, a tutti i regimi dittatoriali o fondamentalisti che escludono, per definizione, il dissenso, ossia la differenza dall'idea, dal potere stabilito.

Ecco allora che l'educazione alla differenza può cominciare già nei primi anni di vita, sia in famiglia, sia nella scuola, insegnando agli allievi a distinguere tra sé e gli altri, tra un compagno ed un altro e, soprattutto, ad accettare ed apprezzare tali differenze.

L'educatore, essendo egli stesso un modello per gli educandi, deve mostrare come nel suo comportamento riesce a cogliere le differenze come nel suo comportamento riesce a cogliere le differenze individuali tra gli allievi, tra i suoi colleghi, e come riesce a viverle in modo positivo e ad integrarle. L'educatore, inoltre, può proporre giochi ed attività che stimolino la capacità di collaborazione tra gli allievi; capacità che richiede appunto il saper mettere insieme le singole conoscenze ed abilità per raggiungere l'obiettivo stabilito. Ad esempio, nel corso di una discussione fatta dagli allievi in cui ciascuno ha presentato se stesso alla classe, descrivendo il proprio carattere ed i propri interessi, si posso-



Afro-brasiliano dell'Amazzonia.

no porre domande del tipo: "In cosa, secondo voi, sono diversi Gianni e Piero?" "Cosa può insegnare uno come Piero, così estroverso, ad uno come Gianni, piuttosto riservato e che non ama parlare in pubblico?" "E viceversa, cosa Piero può imparare da Gianni?"

L'accento viene dunque posto sull'insegnamento mutuo, e ancor di più sull'apprendimento reciproco, basato sull'osservazione delle differenze e sull'informazione di esse, laddove Bateson ci ricorda che "l'informazione è appunto una differenza e la differenza è un rapporto" (9).

Altre attività possono assumere la forma di gioco, di recitazione come, ad esempio, interpretare il ruolo, il personaggio di un altro compagno. Un bambino molto serio può, ad esempio, interpretare il ruolo di un compagno molto scherzoso e viceversa, o quello di un suo insegnante. Provando le diverse parti i bambini non solo possono imparare a "giocare" altri ruoli, ma soprattutto possono comprendere dall'interno un loro compagno, facilitando così l'accettazione delle reciproche diversità ed il loro superamento. Al termine del gioco è interessante chiedere ai bambini cosa sarebbe utile imparare dal personaggio interpretato, cosa secondo loro si può acquisire e cosa invece non si può acquisire, perché caratteristica irripetibile di quella data persona.

Il suggerimento che qui diamo va insomma nella direzione dell'apprendere la differenza e utilizzarla per crescere, sostituendo nella scuola ad una cultura dell'uniformità, una cultura basata sul pluralismo, dove ognuno, nell'incontro con l'altro superi e trascenda se stesso (10).

CONCLUSIONI

Compresa l'importanza dell'educare ed educarsi alla differenza, bisogna creare le occasioni concrete affinché essa sia realizzata. L'insegnante troverà i modi giusti per proporre all'allievo esperienze in tal senso, nell'ambito di ogni disciplina o argomento trattato.

La preoccupazione di chi scrive è però sempre rivolta in primo luogo alla formazione degli educatori perché essi stessi, ancor prima degli educandi, si educino alla differenza. Le occasioni più comuni in cui sperimentarsi possono essere rappresentate dalle riunioni d'equipe, dai consigli di classe, di Istituto, dove il momento della diversità può porsi non come fattore di separazione o frattura, ma come momento per valorizzare gli apporti collettivi, senza annullare le singole individualità.

L'impegno in tal senso deve procedere sia accettando l'altro nella sua differenza, sia favorendo nell'altro l'emergere di "possibilità esistenziali" diverse.

Siamo d'accordo con Contini nell'affermare che "si tratta di un impegno rischioso, ma se accettiamo di essere sostenuti anziché dalla sicurezza dell'essere dall'apertura del 'possibile', esso può diventare appassionante". Ed è in tal senso che educare alla differenza, all'interdipendenza può significare allora "educare ad una progettazione esistenziale con gli altri, nell'orizzonte del possibile e aperta alla differenza" (11).

RIFERIMENTI - NOTE BIBLIOGRAFICHE E DI CONTENUTO

(1) Citato in Martinani G., *La geografia come educazione allo sviluppo e alla pace*, Napoli, Ed. Laici Terzo Mondo, 1984, p. 44.

(2) Il concetto di "maturità" che noi adottiamo si colloca all'interno di una prospettiva antropologica di tipo umanistico-esistenziale, dove tale concetto è necessariamente accompagnato dai termini essenziali di "competenza" e "responsabilità"; tutti e tre insieme designano la "integrità" della personalità.

(3) Cfr. Cela E.P., *Educare alla differenza*. Componente psicologica, in "CEM-Mondialità", 1986, XVI, n. 6-7, pp. 9-11.

(4) Cfr. Freud S., *L'Io e l'Es*, Torino, Boringhieri, 1976 e, più in generale le *Opere*, della stessa casa editrice.

(5) Cfr. la filosofia dell'intersoggettività e specialmente Buber M., *La vie en dialogue*, Paris, Aubier, 1959.

(6) A tal proposito Boszormenyi Nagy-Framo affermano: "Più la demarcazione Sè-Altro di un individuo è consistente, più l'individuo stesso sarà protetto dall'ansia della perdita dell'oggetto e dal timore del conseguente annullamento di sè", in Boszormenyi-Nagy I. - Framo J., *Una teoria dei rapporti ontici*, in *Psicoterapia intensiva della famiglia*, Torino, Boringhieri, 1977, p. 71.

(7) Cfr. Wynne L. et al., *La pseudo-reciprocità nelle relazioni familiari degli schizofrenici*, in *Famiglia e comunicazione*, Pizzini F. (Ed.), Milano, Feltrinelli, 1980.

(8) La paura di perdere l'altro, che rappresenta il proprio "oggetto" d'amore, spinge allora compulsivamente il soggetto ad ostacolare qualsiasi allontanamento di sè o dell'altro dallo schema abituale che prevede il desiderare le stesse cose, il pensare allo stesso modo, il percepire gli eventi alla stessa maniera, e l'agire in conformità a questo.

(9) Cfr. Bateson G. - Ruesch J., *La matrice sociale della psichiatria*, Bologna, Il Mulino, 1976, p. 76.

(10) Risultano utili, a tal fine, tutti i testi che propongono giochi, attività cooperative. Segnalo, tra gli altri, il manuale di giochi cooperativi *Jugemos Todos*, edito in proprio dal Gruppo di Azione Non Violenta di Malaga, 1985, e il testo di Masheder M., *Let's cooperate*. Activities and ideas for parent and teachers of young children, London, Ed. Peace Education Project, 1986.

(11) Cfr. Contini M.G., *Il principio di intersoggettività in prospettiva pedagogica*, in "Orientamenti Pedagogici", 1981, XXVIII, n. 5, pp. 849 ss.

SVILUPPO: UN OBIETTIVO MANCATO

SAVERIA SECHI

12

Un famoso rapporto del Massachusetts Institute of Technology (MIT) di circa 20 anni fa, sui dati del sistema mondiale, metteva in evidenza che *"la produzione industriale mostra una crescita anche più rapida della popolazione"*. Così, considerando che il tasso di sviluppo della produzione industriale nel periodo 1963-1968 segnalava un incremento medio del 7% annuo, mentre la popolazione cresceva solo del 2% all'anno, con una semplice estrapolazione si giungeva a concludere che il tenore di vita degli uomini era destinato a raddoppiare nei successivi 14 anni.

È evidente che questa conclusione implicava che la crescente produzione industriale mondiale fosse distribuita equamente tra tutti gli abitanti della terra; ma era sufficiente confrontare le incolmabili differenze tra i valori del tasso di sviluppo pro capite dei diversi paesi per rendersi conto dell'inconsistenza di tale fiduciosa affermazione.

L'INSIDIA DELL'ECOLOGISMO

Adesso ci stanno gonfiando la testa con questo movimento ecologico. Siamo sopravvissuti a tutti gli altri, ma non so se riusciremo a sopravvivere a quest'ultimo. Perché?

Hanno tentato di distruggerci in ogni modo. Hanno cercato di usare l'odio. E il genocidio. E la schiavitù. Ma a questo siamo sopravvissuti. Quindi l'unica cosa che gli resta da provare era l'amore.

Il movimento ecologico forse ci rovinerà amandoci fino a farci morire. Ed è molto difficile lottare contro l'amore. Mi sono però accorto che il movimento ecologico non ha alcun fondamento spirituale. Be', come fa qualcuno che non ha alcun rapporto spirituale con la terra a salvare la terra? Non possono veramente amare la terra. È tutta retorica. È una sorte di astrazione intellettuale rispetto alla terra, non è un partecipare in modo viscerale alla terra.

Per me salvare la terra è come spegnere un incendio dentro casa tua. La terra non è un'astrazione, la terra è semplicemente la tua casa.

(da Stan Steiner, Uomo bianco scomparirai, Jaca Book, Milano, 1978, p. 290)

A circa 20 anni da quel rapporto si può constatare che non solo non si sono realizzate queste attese, ma i risultati più recenti mostrano come le differenze tra gli indici di sviluppo dei paesi altamente industrializzati e quelli dei paesi meno sviluppati si sono progressivamente accentuate.

La rilevazione delle "cifre della fame" denuncia oggi non soltanto la gravità della situazione in cui si trova la maggior parte dell'umanità, vale a dire i paesi del cosiddetto "Terzo Mondo", ma soprattutto l'infondatezza delle convinzioni che definivano lo sviluppo "un processo automatico", nonché l'insufficienza della nozione di sviluppo visto come fenomeno univocamente economico.

NON SOLO ECONOMIA. LA CRISI DELL'"HOMO ECONOMICUS"

In un'epoca in cui non nascono più grandi teorizzazioni e prevale una crescente specializzazione e categorizzazione delle discipline scientifiche e umanistiche si pone concretamente il problema di proporre una dottrina dello sviluppo formata da obiettivi, strumenti, forze, destinati a incidere su realtà complesse che pongono questioni non soltanto di natura economica, ma anche politica, sociale, culturale ed ecologica.

I "modelli di crescita" fondati su astrazioni economiche devono necessariamente lasciare il posto a "dottrine di sviluppo" che segnalino l'interdipendenza tra le cause di sviluppo e di sottosviluppo e dettino soluzioni concrete sotto il profilo teorico e applicativo.

Una cosa è certa: non è possibile costruire modelli di sviluppo che non tengano presenti almeno questi fattori fondamentali: popolazione, capitale, alimenti, risorse non rinnovabili, inquinamento, individualità geografiche, substrato etnico, culturale, sociale.

Per dare un'idea della relazione inestinguibile che lega questi fattori e molti altri, basti tener presente il rapporto tra popolazione, prodotto industriale e materie prime.

La crescita dell'una richiede un'espansione dell'altro e un'inevitabile riduzione della disponibilità delle materie prime. Ciò provoca un aumento dei loro prezzi e quindi un fabbisogno crescente di capitale, a scapito degli investimenti, che sono la fonte primaria della creazione e del mantenimento di un accettabile tasso di sviluppo. Ancora: nell'ipotesi, del tutto utopistica, che le risorse naturali siano inesauribili e vengano impiegate nella produzione di beni economici, l'inquinamento crescerebbe in misura tale da provocare una catastrofe superiore, in termini di danni alla popolazione, a quella provocata dall'insufficienza e dalla inadeguatezza delle risorse.

La scelta in favore di una tecnologia funzionale alla logica della massimizzazione del profitto fatalmente crea costi altissimi di produzione mai pagati — i costi sociali — e un nascosto “debito con la natura” sotto forma di degradazione ambientale e di squilibrio ecologico.

Senza contare che il genere di tecnologia industriale ed agricola sviluppata nelle società occidentali industrializzate mal si adatta, in gran parte dei casi, ai paesi in via di sviluppo.

La ragione di queste contraddizioni è alla radice stessa del problema dello sviluppo.

Lo sviluppo implica necessariamente un processo che coinvolge tanto la società quanto l'ambiente; in tema di sviluppo non sono dunque possibili indagini settoriali, ma solo analisi sistematiche che coinvolgano le conseguenze ambientali, sociali ed economiche delle novità e dei cambiamenti. Non è azzardato affermare che in futuro la dimensione del problema delle cosiddette “diseconomie esterne” o “esternalità” (ad esempio, l'inquinamento) non rilevabili dal mercato — non hanno un “prezzo” ma solo un “costo sociale”, nessuno le vende o le compra — saranno tali da suggerire la fondazione di una branca delle scienze sociali, necessariamente interdisciplinare, che potremmo ribattezzare “ecologia” o, se si vuole, “economia”.

Il che rappresenta, una volta per tutte, il superamento dell'etica dello “homo economicus” cioè del principio che l'uomo è guidato esclusivamente dai propri interessi e che l'interesse generale si realizza allorché ciascuno segue il proprio tornaconto.

L'esasperazione della logica del tornaconto individuale — al di fuori dei valori etici — non soltanto ostacola la perequazione delle risorse e la emancipazione delle aree arretrate — ma provoca deformazioni nel tenore di vita, nell'uso dell'energia e delle risorse che compromette, inevitabilmente, gli stessi interessi dell'occidente sviluppato.

MA IL TERZO MONDO È QUI

Negli anni '70 i problemi creati dalla crisi petrolifera hanno evidenziato gli stretti legami di interdipendenza esistenti tra i vari paesi. Il problema energetico, le ripercussioni dei disagi di ogni singola economia trasmesse attraverso il veicolo del commercio internazionale, il crescente grado di integrazione economica, le comunicazioni sociali e culturali, hanno messo in evidenza come le crisi dell'occidente sviluppato non sono esclusivamente depressioni di carattere “ciclico”, bensì veri e propri problemi di sviluppo.

Alcuni studiosi (Hettne) hanno, fondatamente, parlato di “segni premonitori della disintegrazione dell'occidente”.

I problemi di sviluppo non sono estranei all'occidente per due ordini di ragioni.

La prima è strettamente collegata alle conseguenze di uno sviluppo indiscriminato e imprevedibile: l'accumulazione di risorse frutto di trasformazione economica — non di rado destinate alla soddisfazione di bisogni indotti e alla saturazione di consumi superflui — ha prodotto nel contempo la distruzione di altre risorse essenziali e non altrimenti riproducibili — quali, ad esempio, i beni ambientali.

Si impone dunque la necessità di uno sviluppo diverso, alternativo allo sviluppo tradizionale, che preve-

da obiettivi come la riabilitazione dei bisogni umani fondamentali, la redistribuzione della ricchezza, la decontaminazione dell'ambiente.

Il secondo motivo — di immediata considerazione — è che nessun paese può dirsi, al suo interno, interamente sviluppato. Sono infatti sempre identificabili, nell'ambito dei confini interni di uno Stato, un “centro” in senso economico, etnico, culturale, ed una “periferia”, più o meno vasta, di sottosviluppo.

All'origine di questi problemi vi è — non di rado — un tipo di sviluppo economico incontrollato: l'espansione dei consumi privati oltre la “soglia critica” che segnala il limite per cui non è più possibile estendere tali consumi (senza andare incontro a inevitabili strozzature quali aumento dei costi, conflitti sociali, difficoltà di trovare nuovi mercati) e la compressione dei cosiddetti “consumi sociali” (case, scuole, ospedali, trasporti pubblici e sociali).

Tutto ciò ha segnalato una duplice esigenza: di promuovere uno sviluppo “durevole” che in luogo di profitti “a breve scadenza” e costi ambientali “a lunga scadenza” determini un benessere diffuso e tendenzialmente costante e la preservazione dell'ecosistema; di identificare un sentiero di sviluppo “coerente” con quello prescelto da altre società, per evitare che i problemi vengano esportati. È impensabile pertanto la ricerca di una soluzione di sviluppo per i paesi arretrati senza risollevarli i paesi occidentali dai cronici pregiudizi dello squilibrio ecologico e dell'alienazione consumistica.

Insieme all'autocritica del sistema occidentale nasce la scelta di sviluppo autoctono del Terzo Mondo e la precisa volontà di tracciare una propria “via allo sviluppo” che non sia la “one best way” dei paesi economicamente progrediti da attuare attraverso un processo imitativo, ma una riorganizzazione produttiva radicale che superi lo stridente contrasto tra le condizioni socio-economiche locali e le innovazioni tecnologiche impresse dall'esterno in modo del tutto arbitrario ed artificioso.

Danzatrice di Bali.



Peraltro la "redenzione" dei paesi sottosviluppati da attuare attraverso il sentiero tracciato dall'occidente progredito non si è in alcun modo realizzata né nei paesi arretrati di ispirazione capitalistica, né tantomeno nei paesi in via di sviluppo del socialismo reale o a struttura sociale composita.

La constatazione di tali risultati detta la necessità inevitabile di una strategia di sviluppo "diverso", fuori degli schemi tradizionali proposti dalle scienze sociali dell'occidente.

Al di là delle molteplici formulazioni di "nuovi" modelli di sviluppo (di differente ispirazione ideologica) emergono come esigenze fondamentali e comuni ai diversi modelli le proposte di sviluppo sociale su piccola scala, decentralizzati, ecologici, a dimensione d'uomo e stabili.

UNIVERSALIZZAZIONE E SPECIFICITÀ DELLO SVILUPPO: È POSSIBILE UNO SVILUPPO GLOBALE?

Il quesito può essere impostato in altri termini: se è vero che lo sviluppo di una determinata area geografica deve rispettarne i caratteri di specificità, esiste una "struttura della crescita" che possa identificare linee fondamentali valide per tutti?

La rapidità con cui si è realizzata l'evoluzione economico-sociale dei paesi occidentali ha creato gravi situazioni di disagio e ha posto problemi di difficile soluzione. La "disoccupazione tecnologica" creata dalla velocità con cui si applicano ai processi produttivi strumenti economizzatori di manodopera è uno dei problemi più difficili da superare, anche in futuro.

L'attuale sistema industriale delle economie occidentali basato su una struttura "capital intensive" non può ragionevolmente essere applicato ai paesi in via di sviluppo che hanno il problema di collocare enormi disponibilità di energie lavorative.

"Nuovi sentieri di sviluppo" sono dunque necessari sia per guidare le scelte dei paesi economicamente progrediti (per assorbire, ad esempio, la disoccupazione tecnologica) sia per orientare la crescita dei paesi del cosiddetto "Terzo Mondo" (caratterizzato da un eccesso di offerta di lavoro).

La stretta interdipendenza tra paesi, le relazioni inevitabili, i vincoli comuni suggeriscono di formulare una "via dell'espansione" che consenta di comprendere l'integrale dinamica dello sviluppo mondiale.

Ma alle prospettive di una crescita certa e durevole dei paesi arretrati con l'applicazione di nuove strategie si oppongono ancora una molteplicità di problemi di vincoli.

Tra gli altri:

— l'idea di sviluppo che ha guidato fin qui i paesi occidentali non è applicabile ai paesi in via di sviluppo; se la teoria della crescita deve rispettare i caratteri di specificità e singolarità delle realtà locali, è dunque necessario elaborare modelli di sviluppo "ad hoc" nuovi e non ancora collaudati. Di qui il sorgere di un nuovo problema. Possono, i paesi arretrati, con le pressanti esigenze che richiedono sostegno immediato, essere terreno di esperimenti economici?


Sinora gli interventi promossi dai paesi progrediti che storicamente si sono fatti carico di avviare e sostenere lo sviluppo del Terzo Mondo hanno spesso croniciz-

zato molti mali endemici (la dipendenza) in luogo di proporre una soluzione. E ciò sta a denunciare che forse non si è sbagliata solo la terapia, ma anche la diagnosi.

Sovente non si ha una visione corretta della realtà economica, sociale, politica, etnica su cui si vuole intervenire.

— Le economie occidentali sono costrette ad alimentare un consumismo crescente e a trovare nuovi sbocchi per le eccedenze. Tradizionalmente, i paesi in via di sviluppo hanno rappresentato questi sbocchi. L'autosufficienza sperata di questi paesi rovescia il ruolo tradizionale in cui l'opulenza dell'occidente li ha collocati. È necessario dunque porre un freno allo sfruttamento indiscriminato delle risorse economiche e all'incalcolabile processo di accumulazione capitalistica.

— Le "officine" dello sviluppo del mondo sono sempre le "accademie" occidentali di economia dove si forma un'élite educata all'occidentale. Chi può ispirare dunque e guidare uno sviluppo alternativo che tenga presenti le reali esigenze espresse dal gruppo sociale in ascesa? Infine, è possibile uno sviluppo equilibrato, indolore, paritario? Forse il sorgere di una coscienza "etica" dello sviluppo che prevalga sull'umanitarismo negativo può creare l'anello necessario tra un mondo che finisce e un altro che deve nascere.

Azione 
nonviolenta

Redazione: via Filippini, 25/a - 37121 Verona

**Rivista di formazione,
informazione e dibattito
sulle tematiche della
nonviolenza in Italia e nel mondo**

**Mensile edito dal
Movimento Nonviolento
anno XXIV**

Abbonamento 1987
annuo L. 22.000
d'amicizia L. 30.000
triennale L. 60.000

utilizzare il c.c.p. n. 10250363 intestato a:
Amministrazione di A.N., c.p. 21, 37052 Casaleone (VR)

Essendo interessato all'abbonamento, prego inviarmi una copia saggio

Cognome e nome _____

Indirizzo _____

Città _____ cap. _____

Ritagliate e spedite a:
Amministrazione di A.N., c.p. 21,
37052 Casaleone (VR)

LABORATORIO PER LA DIDATTICA

ETNIE A CONFRONTO:

orientamenti per una valorizzazione dinamica dei differenti "punti di vista" ¹⁵

CLAUDIO ECONOMI

“I nuovi programmi della scuola primaria, nella parte relativa a “Storia, Geografia e Studi Sociali”, hanno messo in evidenza che un fatto storico non è qualcosa di “dato”, come se fosse un fenomeno naturale, ma è una ricostruzione operata dall’uomo che, in ogni tempo, secondo i suoi interessi, le sue esigenze e i propri metodi di ricerca, reinterpreta incessantemente ciò che la “memoria collettiva” tramanda alle nuove generazioni.

Questo avviene ed è avvenuto presso ogni popolo e cultura.

Infatti è proprio della società umana, in qualunque latitudine e tempo si collochi, costruire e ricostruire *“la memoria della propria storia in funzione dei problemi che il presente le propone”* (Dai Nuovi Programmi).

Ogni popolo, dunque, tende, più o meno frequentemente e velocemente, a problematizzare le sue specifiche esperienze presenti riassumendo, alla luce di queste, il proprio passato secondo punti di vista sempre nuovi perché — come ha anche scritto il filosofo e sociologo tedesco Georg Simmel — “il passato è sempre ricostruito”.

Ne consegue che ogni popolo o gruppo etnico, sulla base della propria memoria collettiva, ha sempre avviato dei nuovi rapporti tra presente e passato illuminando le istanze del primo alla luce del secondo e viceversa.

A partire da tale presupposto, si può considerare, allora, come ogni etnia, focalizzata nel corso della presente annata, a livello di progettazione culturale ed educativa didattica, non può essere concepita come un bel “deposito” di notizie curiose concernenti delle usanze, abitudini, attività, ecc., ma come il contesto socio-culturale di una continua problematicizzazione delle situazioni, dei bisogni e delle esigenze, caratteristici, originari e propri di un gruppo ben definito nella sua specifica individualità.

In sostanza, se è consentito il parallelismo, come nello sviluppo della persona in crescita si assiste alla strutturazione e funzionalizzazione di sempre nuovi “compiti di sviluppo”, tesi a promuovere la maturazione di tutte le potenzialità della personalità secon-

do “novità” consone ad ogni originale ed irripetibile individualità umana, così, a livello di etnie, ognuna di queste si manifesta come l’habitat di un complesso di valori che, pur nell’apparente staticità di alcuni contesti, non cessano di rinnovarsi.

Tale rinnovamento, che passa principalmente — lo si ripete — attraverso il continuo incontrarsi del presente con il passato, è ciò che propriamente viene a qualificarsi come la distinzione — differenziazione della identità dell’altro.

Infatti, non esiste identità senza differenza, ma sia la prima come la seconda non avrebbero spessore se non fossero alimentate e sostenute da continue forze propulsive e propositive che — pur sulla scia delle sollecitazioni e stimolazioni che i popoli ed i gruppi umani si indirizzano più o meno reciprocamente — si evidenziano, come tali, solo se scaturiscono dall’interno, cioè dal cuore di ogni etnia.

Gli alunni della scuola primaria e della scuola media, a diversi livelli, possono cogliere alcune delle forze, di cui sopra, che poi corrispondono ai bisogni e alle esigenze di ogni gruppo etnico.

Lo possono fare, però, procedendo come è accaduto e avviene all’interno di ogni cultura: partendo da propri specifici bisogni ed esigenze concreti e attuali per leggere — attraverso questi — la storia che ogni etnia ha costruito, finora, della propria differenza attraverso un dinamico riconoscimento di valori che possono aiutare l’alunno ad auto-riconoscersi nella propria differenza ed identità.

Nel corso dell’annata — lo si è affermato più volte — si è evidenziato come la valorizzazione delle differenze non conduca all’assunzione di un vago cosmopolitismo che vanifichi, in chi lo accoglie, il punto di vista specifico ed originale della propria cultura.

Tutt’altro, ci si apre al riconoscimento dell’altro, solo avvertendolo nella sua distinzione e differenziazione, per poi autoriconoscersi, con più chiarezza, nella propria peculiarità, cioè nella propria distinta identità.

Ora, attraverso l’analisi e il confronto relativi alle diverse etnie, l’alunno della scuola dell’obbligo — che non è capace di grosse astrazioni ma è attento e

pertanto si interessa, come ha ben evidenziato R. Cousinet, solo ai fatti concreti, cioè alle "cose" — può senz'altro cogliere, alla luce dei propri bisogni ed esigenze e di quelli che registra nell'ambiente vicino e lontano, "che i problemi con i quali l'uomo si è dovuto confrontare (ad esempio: procurarsi i beni necessari per vivere, spostarsi da un luogo all'altro, organizzarsi socialmente, comunicare con i propri simili, raccogliere e conservare le conoscenze...) si sono presentati in modi diversi ed hanno avuto soluzioni diverse in rapporto alle condizioni generali, ovvero ai 'quadri di civiltà', che hanno caratterizzato i vari periodi della storia umana" (dai Nuovi Programmi della Scuola Primaria).

In linea con quanto indicato dal nuovo testo programmatico per la Scuola Primaria, ai fini di una comprensione — da parte dei soggetti in crescita — di alcuni punti di vista relativi alle etnie presentate, sembra sempre valida l'indicazione del Cousinet di introdurre, nella scuola di base, l'esigenza di un "metodo di lavoro storico" che si fonda sul principio che la natura psicologica del soggetto, principalmente fino agli anni 12 di età, si interessa — a vari livelli — per lo più all'insieme delle cose (oggetti, attività, situazioni concrete, avvenimenti, tradizioni... n.d.r.) in mezzo alle quali egli vive... e per le quali chiede di sapere come erano fatte prima di essere quelle che sono.

È alla luce di questa propria costitutività, che il soggetto può confrontare i propri bisogni con quelli espressi dalle varie etnie e, solo attraverso tale lavoro, egli può prendere consapevolezza di alcuni bisogni, comuni non solo alla propria esperienza ma a tutta l'umanità, i quali si sono espressi in modi diversi.

Attraverso tale itinerario, gli alunni possono pervenire ad individuare tre categorie di bisogni che così il Cousinet indica:

a) "bisogni di ogni individuo relativamente alle cose" (abitazione, vestiario, trasporto, istruzione);

b) "bisogni degli individui nei loro mutui rapporti relativamente alle cose" (agricoltura, industria, commercio);

c) "bisogni sociali" (giustizia, amministrazione politica, esigenze intellettuali, morali, spirituali, ecc.).

A differenti livelli di scolarità, gli alunni possono prendere consapevolezza delle risposte che — in ogni etnia — gli uomini hanno dato e continuano ad offrire alle su riportate categorie di bisogni e, in questo modo, colgono la dinamicità dei valori che suggellano il reciproco incontro, nella esperienza umana, del presente con il passato.

IDENTIKIT DI ALCUNE ETNIE

Alla luce di quanto precedentemente indicato, si propongono, a livello esemplificativo, degli schemi relativi alle otto etnie presentate nel corso dell'annata evidenziandone i principali tratti di distinzione-differenziazione sui quali si viene a costruire una progressiva identificazione di ognuna di esse.

Ne consegue che ogni etnia si configura come una sorgente di valori sempre "in movimento", accostandosi alla quale, l'alunno potrà cogliere:

— la pregnanza di un "sapere in divenire" (dai Nuovi Programmi);

— l'incidenza dei "processi innovativi" nel corso della storia (idem);

— "l'azione esercitata dal tempo sulle cose, le quali, sotto questa azione, soddisfano sempre meglio i bisogni cui esse corrispondono" (Cousinet).

Gli schemi che ora seguono, in riferimento alle indicazioni dei bisogni del Cousinet, evidenziano solo quelli che, più di altri, sembrano caratterizzare ogni singola etnia nella ricerca di risposte adeguate ad una specifica valorizzazione della propria esperienza e realtà.

I Schema: IL POPOLO OROMO

Habitat: vivono nell'Africa Orientale (raggiungono dai 4 a 6 milioni, secondo alcune stime) ed abitano un territorio molto vasto che va dal Sudan al Kenia, essendo presenti in tutte e quattordici le province dell'Etiopia escluse Eritrea e Gondar.

Bisogni caratteristici della cultura e valori

Sono quelli di tipo sociale, attinenti alla organizzazione dei rapporti collettivi e alla sfera morale e religiosa.

Riguardo alla organizzazione, è caratteristica degli Oromo la "rotazione" — che essi probabilmente hanno assimilato dai Bantu — di tutti i componenti maschili della comunità al potere politico, attraverso il passaggio da una classe d'età o "gada" all'altra.

Ciò, da una parte, è indice di una corresponsabilità ai problemi della comunità e, dall'altra, è garanzia di un deterrente contro l'assunzione permanente

**EDITRICE
MISSIONARIA
ITALIANA**



**Via Roncati 32
40134 Bologna
Tel. 051/43.43.92**

**AA.VV.. LIBERARE L'EDUCAZIONE
SOMMERSA**
Bologna 1987. pp. 160. L. 12.000

La scuola in Italia continua ad essere un corpo isolato, incapace sia di recepire le provocazioni provenienti dalla realtà che di avere un influsso efficace su di essa. Numerosi educatori sono impegnati da anni a cercare nuovi spazi. Si sono confrontati con educatori e pedagogisti di calibro internazionale: Paulo Freire, Johan Galtung, Mario Lodi, Tonino Bello e con esponenti qualificati di movimenti e organismi impegnati nell'educazione alla pace, allo sviluppo e alla mondialità.

LE BEATITUDINI, SINFONIA DEI FOLLI
Renzo Petralio e Romeo Fabbri. pp. 208. L. 14.000

La logica utopica del discorso della Montagna si scontra con la logica appiattita di questo mondo. Eppure Gesù ha parlato per tutti e ha posto un proclama che, seppur appare folle, è capace di rovesciare l'esistente. Scoprire le Beatitudini oggi significa danzare al suono di una sinfonia capace di unire quei folli che vogliono trasformare il mondo.

del potere politico da parte di chiunque.

La religione tradizionale degli Oromo è legata al dio Vaca, dio del cielo, che è concepito come "creatore", "onnipotente" e "onnisciente" e viene invocato con nomi di "padre" e di "madre".

Gli Oromo, però, oltre all'Essere Supremo, venerano una serie di esseri soprannaturali: geni e spiriti malvagi e benevoli, i quali popolano, in vari modi, la natura. La religione influenza la vita sociale nella ricorrenza delle feste, nei giuramenti ed in ogni momento decisivo della vita sociale ed individuale.

Da questo quadro, sembrano emergere i seguenti valori:

— relazione intima tra il naturale ed il soprannaturale;

— concretezza delle azioni umane tendenti a trasformare, secondo moduli di partecipazione e corresponsabilità, il vivere sociale;

— preminenza della saggezza (amore verso tutti) sulla conoscenza;

— ricerca di significati vitali (immagini) attinenti a ciò che l'uomo concretamente fa e ricerca;

— rinvenimento dei tempi di attuazione (ritmo) delle azioni in ordine a delle esigenze che partano dall'animo umano e non da quelle di tipo consumistico o materialistico.

Il Schema: GLI EBREI

Habitat: Stato d'Israele fondato il 14 maggio 1948.

Bisogni caratteristici della cultura e valori

Anche in questo caso sono quelli principalmente di tipo sociale riferentisi, in special modo, agli ambiti morale e religioso. Gli ebrei, nella loro esperienza storico-esistenziale, hanno gradatamente raggiunto, sviluppandola, la coscienza di una diversità che, a livello religioso, si è espressa nella autocomprensione di se stessi come proprietà particolare di JHWH (= Signore) che ha il suo segno — diremmo quasi genetico — nella circoncisione.

Ora, tale senso di appartenenza ad un Dio unico e onnipotente si consolida e si sancisce quando si realizza la comunità politica di Israele.

Il legame che unisce concretamente la comunità politica di Israele a Dio è codificato dal patto di alleanza che JHWH ha promesso al progenitore Abramo.

In virtù di tale patto o accordo, gli ebrei si sono considerati il popolo eletto inviato a portare la testimonianza di Dio nel mondo. Valore fondamentale, che sta alla base del popolo ebraico, è, dunque, il legame fra la loro stirpe e comunità ed il loro unico Dio che, prima di essere avvertito come il Signore di tutti, è sentito come il "proprio" Dio, il quale guida le sorti del suo popolo verso esiti di felice realizzazione materiale e spirituale.

È questa consapevolezza di appartenenza che fonda la differenza-identità del popolo ebraico rispetto a tutti gli altri.

Con l'esperienza dell'esilio, della diaspora e dell'olocausto, gli ebrei — dopo acute esperienze di crisi, non perdono tale consapevolezza di differenza-identità, anzi, in un certo senso, l'affinano, elevandola, perché per loro la patria diviene

un'entità spirituale che, in attesa di una ricostruzione territoriale — così come poi è accaduto — viene sostenuta da precetti e regole di significato non solo religioso, ma anche civile e morale, che mantengono, tra loro, l'unità e la coesione.

Essi, attualmente, nonostante le aperture sia sul piano ideologico che su quello religioso con gli "altri", conservano tutta la loro consapevole differenza-identità che si evidenzia soprattutto in relazione ai nodi della, ormai storica, questione israeliano-palestinese.

III Schema: I TUPÍ-GUARANÍ

Habitat: nel vasto bacino del Paraguay-Paraná, fino alla costa meridionale del Brasile, vivono i Guaraní, la branca più meridionale di quella che un tempo era la grande famiglia delle tribù Tupí-guaraní.

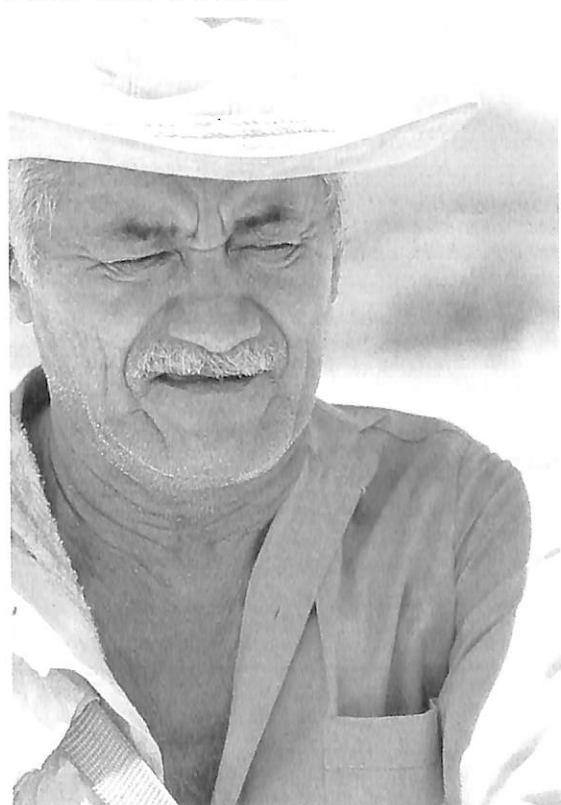
Bisogni caratteristici della cultura e valori

Molto importanti sono quelli connessi ai mutui rapporti degli individui con le cose, specialmente in riferimento all'agricoltura, all'allevamento, alla caccia e all'artigianato, e quelli di tipo sociale attinenti alla organizzazione della vita collettiva e alla sfera delle idealità morali e religiose.

Riguardo al primo nucleo di bisogni, degne di rilievo sono le varietà di prodotti che i tupí-guaraní coltivano e l'utilizzazione di strumenti idonei a coltivare, a conservare i cibi, a cucinarli, a cacciare, ad addomesticare gli animali e a tessere, ad es., la famosa "tela di ragno" o "nanduti".

Riguardo all'organizzazione sociale, si assiste ad una regolamentazione, piuttosto lassa, della vita collettiva che è caratterizzata da tre principali fattori: la divisione del lavoro tra uomini e donne; la monogamia e la discreta considerazione del ruolo della donna all'interno del gruppo familiare; la potestà decisionale esercitata, all'interno della comunità,

Contadino della Colombia.



dall'assemblea degli adulti e dal capo o "cacico" che non rassomiglia in nulla ad un re o ad un presidente ma partecipa, anche egli, alle attività lavorative.

Ricca e profonda è l'idealità morale e religiosa dei tupí-guaraní. La mitologia di molte tribù è incentrata sull'esistenza di una terra meravigliosa senza mali dove l'Antenato o l'Eroe civilizzatore si è ritirato dopo aver creato il mondo e lasciato agli uomini le conoscenze fondamentali per la loro sopravvivenza.

Ora, tanto i guaraní antichi come quelli moderni hanno una concezione pessimistica della realtà in cui vivono — soprattutto in seguito al decadimento delle loro tribù e al genocidio fisico e culturale causato dai bianchi nei loro confronti — però, a dispetto di tutti i mali subiti, continuano a sognare una "terra senza mali" che non è un "cielo senza mali": dunque una utopia possibile, chissà quando, già sulla terra. Pertanto, la distinzione-differenziazione dei tupí-guaraní, su cui si configura la loro identità, si manifesta nella grande ricerca nostalgica di un'utopia possibile.

IV Schema: I SIKH

Habitat: Il Punjab, o "terra dei cinque fiumi", perché vi scorrono cinque fiumi che, riuniti, raggiungono l'Indo; in questa terra vivono oggi 16 milioni di Sikh.

Bisogni caratteristici della cultura e valori

Sono soprattutto di tipo sociale, attinenti alla vita politica e alla sfera religiosa.

La storia politica dei Sikh è caratterizzata da due fattori: il pacifismo e la violenza.

Il primo si ha a partire dal XV sec. quando il Pun-

jab si configura come il luogo dove le dimensioni sacre dell'esistenza (cfr. "fertilità") si coniugano con quelle religiose e universali (cfr. la "missione" profetica di Nanak) che giustificano e, in qualche modo, sostengono il diffondersi e il perpetrarsi del Sikhismo.

A cavallo del XVI con il XVII sec., è cominciata per i sikh un'epoca di lotte per la libertà e l'indipendenza contro gli imperatori musulmani e poi contro i persiani, gli afgani, i mongoli, gli inglesi — in quest'ultimo caso per ottenere l'indipendenza dell'India che avvenne nel 1947 — e, da ultimo, contro il governo di Nuova Delhi per realizzare uno stato di lingua Punjabi e di religione sikh dentro l'Unione indiana.

In definitiva, dal punto di vista politico, la comunità dei sikh è alla ricerca di una propria identità che si configurerebbe nella fondazione di un nuovo stato, completamente indipendente dall'India: il mitico khalistan.

Relativamente all'area morale e religiosa, i sikh hanno — almeno per la maggior parte — la consapevolezza di poter svolgere una mediazione tra indu e musulmani.

Avviandosi in tale direzione, essi adorano un unico Dio che può essere riconosciuto da tutti, senza distinzione di sesso, razza e casta; un Dio unico, comunque, che assume, all'interno della sua energia, l'identità di altri dei.

Di fondamentale importanza, per i sikh, è che essi non separino nell'uomo l'adesione interna ad un Dio personale dal comportamento etico per cui il credente dovrebbe amare l'Essere Supremo in tutte le manifestazioni del creato. Di qui si comprende come, all'inizio della comunità religiosa, i sikh, dietro l'insegnamento del Guru Nanak, seguissero, nei rapporti socio-politici, l'istanza della "nonviolenza"; in seguito, sollecitati da nuove situazioni politiche, essi hanno introdotto notevoli cambiamenti nella teologia e spiritualità cedendo all'istanza della violenza.

In pratica, allo stato di beatitudine (nirvana) o del "santi", si è andato sostituendo quello delle gesta eroiche. Rimane però una costante: l'aderenza, nell'itinerario di una ricerca della propria identità, della fede in Dio unico ad un comportamento etico avvertito come consequenziale e, dunque, coerente.

V Schema: I QUECHUA

Habitat: il loro mondo si estende in altezza, per oltre 3.000 km, sulle Ande, dai confini della Colombia fino al Cile centrale.

Bisogni caratteristici della cultura e valori

Essi riguardano gli individui nei loro mutui rapporti con le cose ed i rapporti di tipo sociale intendendo, quest'ultimi, soprattutto negli atteggiamenti di tipo intellettuale e morale.

Relativamente ai primi, fondamentale è il rapporto dei quechua con le possibilità offerte dall'habitat in cui vivono e, conseguentemente, caratteristica è la loro capacità di adattamento, con possibilità di modificazione, all'ambiente.

Tale adattamento può aver favorito l'istituzione



oltremarefilm
presenta due nuovi films di Maryknoll, USA:

CAMMINANDO CON LA GENTE

La quotidianità della missione nella vita di una suora, un fratello, un sacerdote, una volontaria e il perché di una scelta, vissuta come condivisione con i più poveri.

VHS, 28 minuti, colore L. 60.000

CINA OGGI

Il documentario presenta un ritratto vivo ed efficace di una famiglia cinese dei giorni nostri, la quale, pur conservando le proprie tradizioni millenarie, vive ed opera in seno alla "nuova società".

VHS, 28 minuti, colore L. 60.000

DISTRIBUZIONE

CSAM Missionari Saveriani, via s. martino 8, 43100 parma, tel. 0521/54357
ANCHE A NOLEGGIO, L. 5.000 ciascuno

EMI, via roncati 32, 40134 bologna

OLTREMAREFILM, via aurelia 287, 00165 roma



L'EDUCAZIONE SOMMERSA SI FA PROPOSTA

PACE, SVILUPPO, AMBIENTE, DIRITTI
UMANI: INTEGRAZIONE EDUCATIVA
TRA SCUOLA, ORGANISMI E MOVIMENTI

●
Un meeting per tutti gli educatori
impegnati nella ricerca di nuovi
modelli educativi.

L Convegno «liberare l'educazione sommersa» organizzato dal Cem e svoltosi ad Assisi lo scorso luglio 1986 con le relazioni di educatori di prestigio internazionale quali Paulo Freire, Johan Galtung e Mario Lodi e l'adesione di numerosi organismi nazionali, ha rivelato — anche dalla numerosa affluenza di partecipanti — l'estensione e la consistenza di una motivata domanda sul versante di una educazione attenta ai problemi del mondo d'oggi ed impegnata nei processi di trasformazione sociale.

Ad Assisi affiorarono tantissime esperienze dimostrando che una alternativa alla sclerosi delle tradizionali istituzioni educative non solo è possibile ma già procede con entusiasmo e creatività.

Già alla fine del Convegno si prevedeva quindi di proseguire nella ricerca intrapresa in particolar modo con la convocazione di un successivo appuntamento.

In questo secondo Convegno non si tratta quindi di affermare una presenza già individuata, quanto di predisporre a un momento di ulteriore riflessione per avviare un vero e proprio progetto pedagogico.

Sarebbe infatti banalizzante caratterizzare l'educazione sommersa semplicemente in relazione a quelle tematiche specifiche di cui si occupa.

In realtà si pone ora il compito di mettere a fuoco un modello educativo fondato su paradigmi alternativi a quelli del controllo e del potere, della comunicazione unidirezionale, delle lezioni, delle interrogazioni, della selezione sociale, del sapere già scontato.

Senza presunzione, ma con senso di responsabilità il CEM si pone al servizio di questa esigenza chiaramente emersa nel documento finale del Convegno 1986, e si prefigge di compiere un significativo passo avanti in questa direzione, facendo inoltre affidamento sulla qualificata collaborazione di tutte le forze educative già protagoniste durante il precedente appuntamento.

Questo orientamento è stato confermato anche nel corso di una prima verifica svoltasi nell'ambito del Comitato poco tempo dopo il Convegno '86 dove si è evidenziato:

— da un lato i caratteri del Convegno di Assisi, momento di emersione di energie, risorse, iniziative a cavallo fra l'attività scolastica ed extrascolastica, im-

contributi educativi provenienti dai movimenti ed organismi e, dall'altra, di contribuire ad evidenziare un impianto educativo di maggiore incidenza e spessore nelle attività dei movimenti ed organismi.

UNA NUOVA PROPOSTA

Da tutto questo è scaturita una proposta per il prossimo Convegno. Tende a delimitare maggiormente l'ambito di ricerca.

Non più tutta l'area dell'educazione sommersa, ma più in particolare il rapporto fra i movimenti di promozione di tali tematiche e la scuola.

Si tratterebbe cioè di favorire un processo di mutuo scambio fra movimenti sociali ed educazione scolastica a partire dalla consapevolezza che attualmente tale rapporto è inesistente anche se costantemente ricercato.

L'importanza di un appuntamento del genere consiste nel poter confrontarsi sullo «specifico educativo» dei movimenti, ossia sulle loro proposte formative.

Il CEM ritiene doveroso farsi carico della promozione di un simile incontro per favorire sempre più l'emergere di una educazione aperta al mondo e ai suoi problemi e perché tale educazione diventi pratica sempre più vissuta.

È ora di passare dalla marginalità a una maggiore incidenza nel vivo dei processi educativi.

Ci si propone di verificare in che modo i movimenti e gli organismi da un lato, la scuola dall'altro e quindi i movimenti e gli organismi e la scuola *assieme*, possono elaborare un intervento educativo che sappia proporre un nuovo modo di rapportarsi al futuro e alla sopravvivenza della specie umana.

In questo senso si rileva la necessità di non frantumare specialisticamente questi segmenti tematici, ma di coglierne il più possibile le relazioni e le interconnessioni in modo da far emergere un *paradigma culturale* del tutto alternativo a quello su cui finora ci si è basati nella formazione umana e nella costruzione sociale.

IL RUOLO DEGLI ORGANISMI E MOVIMENTI

Da questa esplicita finalità del Convegno emergono quindi alcuni ruoli prioritari e tra questi certamente quello riser-

vato agli organismi e ai movimenti aderenti al Convegno. Per questo iniziamo col delineare il loro ruolo.

Ad essi viene affidata la conduzione dei Laboratori di Ricerca, ma con una novità significativa rispetto al precedente Convegno.

Si è deciso di privilegiare l'aspetto operativo su quello strettamente informativo-culturale, per cui si chiederebbe ai movimenti e organismi che si possono fare carico della gestione di un Laboratorio di presentare esperienze educative significative che sappiano coinvolgere i partecipanti stessi in attività pratiche.

I Laboratori di Ricerca diventano quindi momenti privilegiati di incontro tra i partecipanti e gli organismi/movimenti, dove i partecipanti hanno l'opportunità di sperimentare di persona lo specifico formativo, l'assetto di materiali e sussidi, gli ambiti di intervento e di ricerca che costituiscono il patrimonio di ogni organismo/movimento.

In ogni Laboratorio non si tratterà per i partecipanti di essere passivi spettatori di una passerella di attività svolte o di materiali prodotti dagli organismi/movimenti, ma di diventare per un tempo sufficientemente significativo protagonisti attivi nello specifico contributo dei vari organismi/movimenti.

IL RUOLO DEL COORDINATORE

Un'altra significativa novità rispetto al Convegno scorso è costituita dalla presenza di un coordinatore «culturale» ai lavori del prossimo incontro.

Questo importante ruolo è emerso dalla necessità di mantenere saldi i fili conduttori del Convegno, così da poter convogliare tutte le forze presenti verso un risultato valido e significativo nell'ambito delle finalità proposte per il Convegno.

È stato necessario contattare quindi una persona che potesse svolgere con competenza ed efficacia questo delicato lavoro «in itinere» di costante raccordo e di sintesi.

Si è trovata precisa corrispondenza e concordanza sul nome del Prof. *Andrea Canevaro*, il noto pedagogista dell'Università di Bologna, per questo coordinamento ed egli ha cortesemente accolto il nostro invito.

Egli indicherà all'assemblea del Convegno alcune linee portanti su cui condurre i lavori, farà di tanto in tanto il punto della situazione e concluderà il Convegno con una relazione di sintesi in cui saranno definiti i termini della proposta pedagogica dell'educazione sommersa così come saranno emersi dallo sforzo comune dei partecipanti.

IL RUOLO DELLA «TAVOLA ROTONDA»

I lavori del Convegno vivranno un momento particolarmente intenso con la «tavola rotonda» a cui prenderanno parte esponenti dell'istituzione scolastica ed esponenti degli organismi/movimenti.

Diremmo che questo incontro rappresenta un momento chiave non tanto inevitabile quanto auspicabile per dare sia legittimità che futuro alla proposta educativa che il Convegno si propone di formulare.

Per questo anche la «tavola rotonda» è stata pensata in modo nuovo rispetto al Convegno scorso. Non è più chiamata ad essere un momento riassuntivo delle proposte emerse dai Laboratori di Ricerca, ma un momento di sua natura autonomo in cui autorevoli personalità dell'educazione istituzionale e dell'extrascuolastico cercano insieme di dare una valida risposta a come il patrimonio educativo degli organismi/movimenti possa essere creativamente recepito dalla scuola.

Molti hanno sottolineato i pericoli di tale iniziativa insiti in uno stravolgimento del tipo «dalli al mostro», che non renderebbe di certo ragione all'importanza di un simile appuntamento.

Il rischio sarebbe però aggirato se il termine «tavola rotonda» non lo si intendesse nel senso di contraddittorio quanto piuttosto di ricerca comune sul tema.

Tutti si ritroverebbero così a cercare le soluzioni più rispondenti ai problemi avvertiti, senza per questo negare la natura tante volte conflittuale che accompagna i rapporti fra i soggetti della «tavola rotonda».

IL RUOLO DEI RELATORI

Da quanto detto fin qui emerge chiaramente che il Convegno si fonda principalmente su un lavoro di base costituito dagli organismi/movimenti e dai singoli partecipanti.

Questo tuttavia non sminuisce minimamente l'apporto indispensabile di relatori.

Anche per questo Convegno ci si è premurati di invitare personalità di grande prestigio per dare ispirazione e sostegno ai lavori.

Abbiamo inizialmente contattato Ivan Illich, ma egli è stato costretto a declinare il nostro invito per impegni già assunti al di là dell'oceano. Per lui resta aperto il nostro invito per un prossimo appuntamento.

Tuttavia personalità di non minore ricchezza ed esperienza saranno nostri ospiti. Essi hanno in comune non solo la rigorosa preparazione accademica, ma

soprattutto la ricerca vissuta con fatica e sofferenza a fianco dei più deboli ed emarginati per fare con essi un cammino educativo veramente umanizzante e liberante.

Essi sono profeti in campo educativo ed hanno la forza di demolire barriere e sclerotismi per dare vita ad una immagine nuova di educatore.

Frei Betto terrà la prima relazione.

Egli si è distinto a fianco di Paulo Freire nel condurre il programma di coeducazione popolare in Brasile oggi nota in tutto il mondo.

Egli così delinea la figura dell'educatore:

«L'educando è il protagonista del processo educativo, altrimenti stiamo parlando di oppressione educativa che, quindi, non è educativa. Deve essere posto al centro del processo educativo. Professore, esperto, educatore, è solo colui che aiuterà a rendere esplicito ed a sistematizzare ciò che la vita e il suo contesto, in cui vivono gli educanti, offrono come elemento. Noi li aiutiamo a fare ciò che definisco come «tecnica del cavatappi»; far venire fuori da loro e, poi, cominciare col «cacciavite» a stringere le viti».

La seconda relazione sarà tenuta da *Daniilo Dolci*, un nome noto a tutti noi.

Il suo cammino educativo viene da lontano ed offre un profondo spessore di ricca esperienza. La sua proposta educativa bene è riassunta da quel «reciproco adattamento creativo» tra educando ed educatore che costituisce il filo conduttore dei suoi libri.

Scrive di lui Fornaca: «Ad una didattica legata all'istruzione, ai contenuti, alla scolarità, e quindi ai saperi istituzionalizzati e formali, Dolci preferisce un lavoro educativo che si avvia dai rapporti di vita, dal condividere le esperienze, dal maturare le coscienze. Quando si constata quanto, a partire dalle scuole materne e più ancora dalla scuola dell'obbligo, la preoccupazione di impartire contenuti e lezioni prevale rispetto alla crescita educativa, si apprezza la tesi di Dolci che la strada da percorrere è quella di collaborare a sviluppare le risorse personali, di gruppo e strutturali. In questa direzione la creatività costituisce una forza ed un elemento fondamentale».

La terza relazione sarà tenuta da *Heinrich Dauber* noto pedagogista della Germania Federale distintosi per la sua attiva partecipazione ai processi educativi originati dai movimenti più attenti alle urgenti problematiche del mondo attuale.

Diamo qui una breve scheda personale di questi ospiti che contribuiranno in modo prezioso ai lavori del nostro Convegno.

FREI BETTO

Carlos Alberto Libanio Christo, giornalista e frate domenicano, è nato a Belo Horizonte in Brasile nel 1944. Espone del Movimento Studentesco, poi dirigente nazionale della JEC (Gioventù Studentesca Cattolica), fu arrestato nel 1964 per attività giudicate sovversive. Entrato nell'Ordine Domenicano, durante gli studi di filosofia e teologia «Frei Betto», operò come giornalista — «la politica è la mia tentazione, ma la pastorale è la mia vocazione!» — e nel 1969, accusato di resistenza al regime militare, fu incarcerato per due anni. Dal 1974 si dedica alle Comunità di Base; è incaricato della Pastorale Operaia nel centro metallurgico di Sao Bernardo do Campo, fa parte del Centro di Educazione Popolare «Sedes Sapientiae» e dell'Associazione Ecumenica dei Teologi del Terzo Mondo. Ricordiamo delle sue opere tradotte in italiano: «Dai sotterranei della storia», «Complicità o resistenza? La Chiesa in America Latina», «Lettere dalla prigione», «Il lievito nella massa» e «Una scuola chiamata vita» scritta assieme a Paulo Freire.

HEINRICH DAUBER

Nato ad Ohringen, nella Repubblica Federale Tedesca, ha insegnato per diversi anni in varie scuole del suo Paese. Laureatosi in pedagogia, psicologia, sociologia e teologia, insegna attualmente pedagogia nell'Università di Kassel. Dirige da tempo campi di ricerca e di studio con particolare riguardo alle problematiche inerenti «i nuovi movimenti sociali» e i paesi del terzo mondo. Segue campi di formazione per adulti sia in Germania che in altri Paesi. Vive attualmente in una piccola comunità alternativa nei pressi di Kassel, sviluppando progetti di «giardinaggio biologico», costruendo con tecniche appropriate di case. Tra i suoi studi e contributi ricordiamo: «Formazione adulti: caso Terzo Mondo», «Predicatori pellegrini dell'Ovvio», «Gestione propria ed comune abitato», «Orientamento alla partecipazione a autogestione nella formazione degli adulti», «Il diritto all'impertinenza», «Educazione liberata». Inoltre è firmatario con Illich, Gronemeyer, Stubenrauch, Beck e altri di un appello «Per una cultura generale dell'impertinenza», pubblicato in Missione Oggi.

DANILO DOLCI

È nato a Trieste nel 1924. Nel 1958 fonda a Parthenico, in provincia di Palermo, il Centro «Studi e Iniziative», che si propone, con un lavoro di gruppo interdisciplinare in collaborazione con la popolazione locale, lo sviluppo organico della zona. Oltre alla ripetuta candidatura al premio Nobel per la pace, numerosi sono stati i riconoscimenti tra cui segnaliamo i seguenti: Premio Viareggio per il saggio «Inchiesta a Palermo»; Laurea Honoris Causa in pedagogia presso l'Università di Berona; Premio «Sonning» dell'Università di Copenaghen per il suo contributo alla civilizzazione europea; Premio internazionale Viareggio per tutta l'opera poetica condensata in «Creatura di creature». Tra le sue pubblicazioni segnaliamo quelle riguardanti particolarmente l'ambito educativo: «Racconti siciliani», «Non esiste il silenzio», «Esperienze e riflessioni», «Palpitare di nessi».

ANDREA CANEVARO

È nato nel 1939. Attualmente è Docente di Pedagogia speciale presso la facoltà di Magistero dell'Università di Bologna. I suoi interessi sono rivolti all'integrazione scolastica e sociale degli handicappati, e per questo collabora con le strutture scolastiche (per la formazione e le sperimentazioni) e con gli enti locali territoriali. Sempre per questo ha un rapporto di scambio e collaborazione con alcuni centri di ricerca all'estero. Ha pubblicato fra l'altro: «L'illusione pedagogica», «Il bambino che non sarà padrone», «I bambini che si perdono nel bosco», «Il banco dell'asino e del poeta»...

LABORATORI DI RICERCA

1. La differenza come fondazione pedagogica di un nuovo modello educativo (condotto da Antonio Nanni - CEM)
2. Ecologia, educazione, creatività nella scuola materna (condotto da Mario Bolognese e da Efrem Milanese - CEM)
3. Autoeducazione: finalizzata alla elaborazione collettiva di un audiovisivo sui temi dello sviluppo, ambiente e pace (condotto da Giuliana Martirani - IPRI)
4. Per dare ali alla speranza: il lavoro degli insegnanti di scuola elementare per l'educazione allo sviluppo, alla convivenza democratica, alla pace (condotto da Giorgio Bocaccini - Collettivo educazione alla pace del MCE)
5. Esercizi ecologiche per l'educazione ambientale (condotto da Nunzio Rizzoli)
6. Itinerari di educazione allo sviluppo e ai diritti dei popoli nella scuola superiore (a cura di Mani Tese)
7. Dal Sud al Nord: modelli educativi di sviluppo a confronto (a cura di CIES)
8. Imparare la scrittura collettiva (a cura del Coordinamento Insegnanti Nonviolenti)
9. Il contributo del volontariato internazionale nell'educazione allo sviluppo (a cura di Mondialtra Sviluppo Reciproco)
10. Educare alla diversità: parole, immagini e tecnologia (a cura degli Amici di Raoul Folereau)
11. Addestramento all'uso dei giochi cooperativi (a cura del Movimento Sviluppo e Pace)
12. Giochi di simulazione nell'educazione allo sviluppo (condotto da Concetta Monzardo - Focsiv)

CON LA PARTECIPAZIONE E LA COLLABORAZIONE DI:

Caritas Italiana; Mani Tese; Missione Oggi; MLAL; Movimento Sviluppo e Pace; CISV; MIR; Pax Christi; CIES; Centro Informazione Nonviolenta; Insegnanti Nonviolenti; Istituto Ricerca per la Pace; AGESCI; Centro Mondialità Sviluppo Riciproco; Centro Interconfessionale per la Pace; FOCISV; Collettivo Educazione alla Pace del MCE; Associazione Amici di Raoul Follereau.

MODALITÀ DI PARTECIPAZIONE:

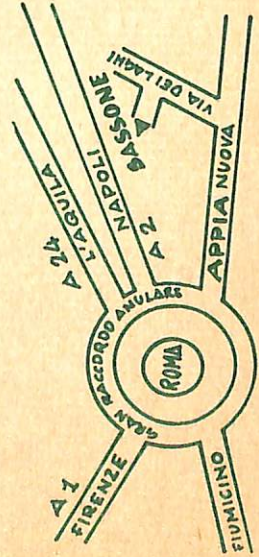
Iscriversi presso la sede CEM, Viale S. Martino, 6 bis - 43100 Parma, entro il 30 Giugno 1987, tramite versamento di L. 30.000 a mezzo C.C.P. n. 13601430 (Tel. 0521/54357-583301).

Pensione giornaliera (da versare all'inizio del Convegno) L. 40.000 x 3 giorni. Chi desidera camera singola, lo notifichi al momento dell'iscrizione. Non c'è possibilità di campeggio. Si prega di notificare anche a quale laboratorio di ricerca s'intende partecipare.

COME SI RAGGIUNGE:

Col treno. Dalla Staz. Termini prendere la linea Roma-Albano Laz. e scendere al Casello Sassone.

Con auto. Grande Raccordo Anulare - Via Appia Nuova - Aeroporto di Ciampino - Via dei Laghi km. 2,500 - Casello Sassone.



PROGRAMMA

DOMENICA Arrivo in sede dei partecipanti.

26 Luglio

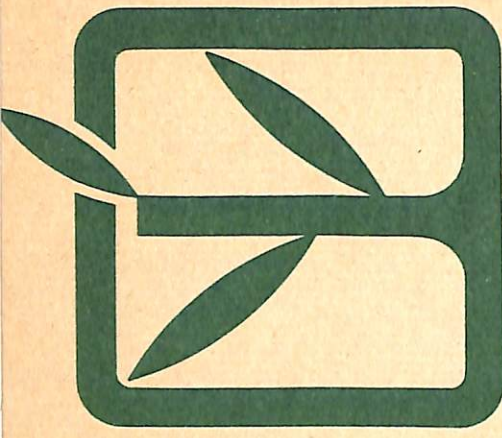
LUNEDÌ
27 Luglio
ore 9: apertura del Convegno: Benvenuto del Presidente (D. Milani);
Ragioni di un Convegno che ha già una storia (D. Novara);
Orientamenti operativi (A. Canevaro).
ore 10: Relazione di Frei Betto su «Dal Sud al Nord per una nuova cultura della mondialità».
ore 15/19: Laboratori di ricerca.
ore 21: Visione di audiovisivi.

MARTEDÌ
28 Luglio
ore 9: Preghiera ecumenica condotta da Frei Betto.
ore 10: Tavola rotonda presieduta da Sandro Calvani su «Come le problematiche che i movimenti sollevano possono essere recepite dalla scuola», con la partecipazione di Gianfranco Amendola, Paolo Caldoni, Giuliana Martirani, Gianni Novello, Nanni Salio e rappresentante del Ministero P.I.
ore 15: Relazione di Danilo Dolci su «La struttura creativa antidoto al virus del dominio»;
Laboratori di ricerca.
ore 21: Trattamento ricreativo.

MERCOLEDÌ
29 Luglio
ore 9: Relazione di Heinrich Dauber su «Ecologia nell'educazione e dell'educazione: i caratteri strutturali di un'alternativa pedagogica».
ore 11: Conclusione del Convegno: «L'educazione sommersa si fa proposta: sintesi conclusiva» (A. Canevaro);
Prossimi appuntamenti (D. Novara);
Ringraziamenti e saluti (D. Milani).

...

Responsabili del Convegno: Presidente = Domenico Milani - Coordinatore organizzativo = Daniele Novara - Coordinatore culturale = Andrea Canevaro.



L'EDUCAZIONE SOMMERSA SI FA PROPOSTA

26° CONVEGNO NAZIONALE CEM
26-29 LUGLIO 1987

presso:

CENTRO INTERNAZIONALE ATTIVITÀ EDUCATIVE
Via Doganale, 1 (Via dei Laghi, km 2,500)
Tel. 06/6170185 - 6170247
00040 SASSONE CIAMPINO (RM)

caratteristica del cosiddetto "ayllu" che era costituito da un gruppo economico giuridico che si era costituito, intorno al 1000 d.C., sulla base dell'unità di un territorio agricolo usufruito da tutti in comune.

Da quanto fin qui accennato, emergono già due caratteristiche relative alla differenziazione — identità dei quechua: l'adattamento e la partecipazione che si traducono in impegno per la sopravvivenza.

Quest'ultimo tratto introduce a cogliere anche le caratteristiche morali e intellettuali dei quechua che, a partire dal periodo dei Conquistadores fino ad oggi, hanno sempre evidenziato atteggiamenti di fiera che si rispecchiano nella "verticalità" della loro tradizionale teologia solare e nella ricerca di una saggezza che si ispira alla ricerca del buon senso, quale appare soprattutto dalla mitologia e dalla favolistica.

VI Schema: IL POPOLO VIETNAMITA

Habitat: Attuale Repubblica socialista del Viet Nam, fondata nel 1976.

Bisogni caratteristici della cultura e valori

Essi sono soprattutto di tipo sociale, attinenti alla sfera politica ed a quella intellettuale e morale.

Il dossier, nel n. 7 della rivista, che si è occupato di questo popolo, ben è stato intitolato con la designazione di "liberazione incompiuta" per indicare una caratteristica spiccata dei vietnamiti: quella di aver lottato e di lottare "come popolo oppresso" — contro i cinesi, i francesi e, ora, attraverso la presa di posizione di molti rifugiati politici contro la attuale situazione del regime vigente — per la realizzazione di una progressiva "liberazione", sulla quale si verrebbe a configurare la loro identità. È probabilmente sulla base di questa ricerca-attesa di liberazione che l'esperienza, prevalentemente travagliata e dolorosa, della realtà di questo popolo è "permeata di saggezza e dinamismo, di volontà e padronanza del proprio destino".

Caratteristiche intellettuali e morali, quest'ultime, che, soprattutto attraverso le arti plastiche, la musica, la danza e il teatro, "esaltano l'umanità dell'uomo come un coacervo di elementi armoniosamente manifestati in ogni momento della vita" (cfr. n. 7 della Rivista, a p. 22).

VII Schema: I BERBERI DEL MAGHREB

Habitat: Canarie (Kanari); Mauritania, Senegal e Mali (Mausi); Marocco (Shleuh, Beraber, Berberi del Rif); Algeria (Kahili); Tunisia (Libi); Sahara (Tuareg).

Bisogni caratteristici della cultura e valori

Sono essenzialmente di tipo sociale ed interessano la sfera degli atteggiamenti intellettuali e morali.

La caratteristica dei Berberi, tale da costituire il nucleo della loro differenza-distinzione, è stata espressa egregiamente nel titolo del dossier, a loro dedicato, sul n. 8 della Rivista: "Sempre dominati e sempre liberi".

Anche i berberi, infatti, hanno conosciuto le invasioni straniere e le prepotenze: la terra del Maghreb non è mai appartenuta ai propri legittimi possessori.

Ora, pur non avendo mai realizzato un'autonomia

individualità storico-politica, essi sono sempre stati caratterizzati da un tale sub-strato di indipendenza, di libertà e di vitalità — qualità queste, di tipo psicologico ed esistenziale — che sembrerebbe scaturire dall'alone di mistero, di cui è pregno il problema delle loro origini.

Tale sub-strato, in particolare, si individua nel vivo senso di appartenenza alla famiglia, al gruppo, alla tribù e al paese; nell'indomabile senso di fiera propria, ad es., dei marocchini; nella accettazione, di volta in volta, di nuovi messaggi religiosi che non tendono a cristallizzarsi ma che sortiscono una dinamicità di nuovi orientamenti: infatti, i berberi hanno prodotto movimenti ereticali sia durante la cristianizzazione che in seguito all'islamizzazione; in molte usanze e tradizioni familiari sociali come quelle relative all'amministrazione della giustizia che, nelle tribù marocchine, si pone a salvaguardia di una "coscienza di gruppo" che, in qualche modo, si autodisciplina.

VIII Schema: I FILIPPINI

Habitat: Repubblica delle Filippine.

Bisogni caratteristici della cultura e valori

Essi sono principalmente di tipo sociale ed hanno attinenza alla sfera politica ed a quella intellettuale-morale.

I Filippini con il 25 febbraio del 1986, giorno del giuramento del neo-presidente Cory Aquino, scelgono la libertà politica contro la dittatura.

Essi hanno concluso un "esodo" verso la liberazione umana e sociale che, solo adesso, può incominciare ad intraprendere un itinerario di piena realizzazione verso una identità che è alimettata da alcune qualità di vita proprie della popolazione: generosità, coerenza, senso della misura, democrazia e, soprattutto, spirito di nonviolenza.

Ragazza del Bangladesh.



VERSO UNA EDUCAZIONE ALLA PACE

attraverso il gioco cooperativo

a cura di SIGRID LOOS

20

Viviamo oggi in una società basata su un concetto di guerra in cui i conflitti, se non ignorati, vengono risolti attraverso la violenza e la distruzione. L'individuo, sempre più isolato da un mondo complesso e ipertecnologico deve combattere la battaglia contro la concorrenza per vincere la prova di forza imposta da un sistema economico che favorisce solo il più forte. Anche il gioco tradizionale è sottomesso a questo concetto. I videogames, i giocattoli di guerra che si trovano oggi in ogni camera di bambino preparano già i più piccoli a vincere la battaglia della vita.

Opposto al concetto della guerra sta il concetto della pace intesa come soluzione dei conflitti in un modo nonviolento, solidarietà e rispetto reciproco delle persone e dell'ambiente. Una ricerca vasta e ampia intrapresa negli ultimi anni in varie nazioni ha portato a numerosi progetti e proposte per una educazione alla pace che si sono inseriti man mano a vari livelli della società.

"L'educazione alla pace cerca di affinare la consapevolezza dell'esistenza del conflitto tra le persone, tra le classi e gruppi all'interno di una nazione o tra le nazioni. Ricerca le cause del conflitto e della violenza presente sia nei modi di pensare, nei valori e negli atteggiamenti degli individui sia all'interno delle strutture sociali, politiche ed economiche ed incoraggia la ricerca di alternative, comprese le soluzioni nonviolente e lo sviluppo delle capacità necessarie alla loro realizzazione". (Stephanie Duck-zec, insegnante del coordinamento inglese per l'educazione alla pace).

Quando, due anni fa, proposi ai miei collaboratori del centro ecumenico di Agape nella Provincia di Torino di organizzare un convegno sui giochi nuovi cooperativi per i nostri animatori dei campi estivi, mi giunsero, da tutte le parti, grandi urla di protesta: "Ci proponi giochi non competitivi? Ma non c'è gusto se non si può vincere, che noia!" Dopo aver giocato tre giorni con Dale Lefevre, uno dei principali promotori della "New Games Foundation", che nel 1973 ha cominciato a promuovere i giochi "nuovi" negli Stati Uniti, i partecipanti erano convinti del contrario ed addirittura non volevano smettere più di giocare.

Per me iniziò così tutta una serie di serate di presentazione con gruppi misti e plurinazionali, di convegni di week-end e corsi di formazione per animatori in Italia, Francia e le due Germanie.

QUALE È LA NOVITÀ DEI GIOCHI NUOVI?

"Gioca intensivamente, gioca lealmente, senza far del male a nessuno", fu il motto del primo festival dei giochi nuovi organizzato in California nel 1974

della "New Games Foundation" che è rimasto fino ad oggi: cioè divertirsi al massimo nel gioco, perché i giocatori stessi sono l'ingrediente più importante. Non importa chi vince e chi perde, ma l'attitudine al gioco. Quindi è il modo in cui si gioca che determina lo spirito dei giochi nuovi.

LA SFIDA

Giocare ai giochi nuovi consiste nell'usare al meglio le proprie forze, in modo divertente piuttosto che vincere ad ogni prezzo. Questo fatto viene spesso inteso male, come si trattasse di giochi non competitivi. Ci sono tanti giochi nuovi in cui la concorrenza non ha nessuna importanza. Altri giochi invece sono altamente competitivi sia per l'individuo sia per la squadra. Però, quello che conta di più è l'abilità del giocatore, la sua fantasia e la cooperazione nel gruppo piuttosto che la vittoria ad ogni costo dell'individuo. Attraverso i giochi nuovi i giocatori possono esprimere le loro diverse capacità: abilità sportive, come la velocità, la forza, la coordinazione, la pronta reazione possono essere compensate da una abilità strategica.

Altri giochi richiedono fantasia e un senso di umorismo, capacità commedianti e altre risorse creative. Se in un gioco è richiesta la destrezza, è subordinato alla cooperazione nel gruppo. Alcuni giochi offrono la possibilità di sfogare il proprio atteggiamento aggressivo in un quadro di gioco. Steward Brand, uno dei principali fondatori dei giochi nuovi e simpaticante del movimento nonviolento li chiamò: "i giochi di guerra dolce". Non si tratta di sopraffare l'avversario con tutte le forze, ma di impiegare solo la forza necessaria per sfidarlo. In questo modo il più debole ha la possibilità di spendere tutte le sue energie fino ad arrivare ai suoi propri limiti, mentre il più forte deve trattenersi per mantenere l'equilibrio nel gioco. Il grado di sfida può essere adattato ad ogni bisogno del gruppo.

Cioè le regole contano purché facciano partire il gioco.

Dato il fatto che la sfida è più importante della competizione, neanche il risultato ha un ruolo specifico. Cioè lo sforzo viene gratificato di più del successo. Non si vuole creare una linea divisoria tra i giocatori perciò i giochi sono costruiti in modo che ciascuno dei partecipanti rimanga fino alla fine nel gioco, però cambiando ruolo.

Virus

Si limita un campo di azione. Un giocatore è scel-

to come "Virus". Gli altri fanno i globuli bianchi. Il virus va alla caccia dei globuli bianchi con un palloncino di gomma piuma in mano. Chi viene toccato dal palloncino rimane immobile. Sembra che non ci sia rimedio contro i virus. Invece i globuli bianchi paralizzati possono essere RIATTIVATI quando 2 globuli sani formano un cerchio con le braccia intorno al globulo paralizzato e gridano: "Lotta al virus". Questo globulo riattivato diventa immunizzato. E in quattro immunizzati possono andare alla caccia del virus circondandolo e gridando: "Sei guarito, sei guarito". È la fine del Virus.

Gomitolo di lana

Il gruppo si divide in due squadre di numero uguale. La squadra A in modo che sia difficile scioglierli.

Il gruppo B cerca di sciogliere questo "gomitolo" imbrogliato partendo dal punto più debole tirando fuori un braccio o una gamba. Ciascuno delle persone intrecciate decide per se stesso se tenersi legate alle altre o farsi sciogliere. Chi viene "sbrogliato" esce dal gruppo A e raggiunge il Gruppo B per aiutarlo.

LA FIDUCIA

Lo scopo principale dei giochi nuovi è di far scoprire ai giocatori lo spirito comunitario attraverso il gioco. Molti di noi hanno perso la voglia di giocare per paura di non essere all'altezza, oppure di perdere o di mettersi in ridicolo. I giochi nuovi intendono creare una sensazione di fiducia e agio anche in una competizione attiva. I giocatori si trattano in un modo cauto e così compensano le differenze tra di loro. Un gioco basato sulla sicurezza e la cautela reciproca crea fiducia. Ciò si ottiene anche tramite l'animazione e la presentazione del gioco stesso. Nessuno viene forzato a mettersi al centro oppure ad incominciare come primo, se ha paura di esporsi. Il vinto non viene esposto o ridicolizzato, invece prende un altro ruolo, rimanendo nel gioco. Non si tratta di irritare una persona in modo che desideri di non aver mai giocato. Uno spirito "giocosso" si sviluppa solo in un ambiente fiducioso, perciò: gioca lealmente.

Il nodo gigante

Otto o dieci persone stanno in cerchio, spalle a spalle, ad occhi chiusi. Tutte alzano la mano destra cercandosi una mano da tenere. Poi alzano la mano sinistra e cercano un'altra mano. Ognuno stringe due mani, possibilmente non quelle del vicino di destra o sinistra. A questo punto aprono gli occhi e cercano di snodarsi senza lasciare le mani.

Variazione: con più di 10 persone.

Il gruppo disposto a cerchio si stringe verso il centro. Le persone si intrecciano passando sotto e sopra le altre persone finché si è formato un nodo stretto. Poi ci si scioglie senza lasciare le mani.

La molla umana

Il gruppo si divide in coppie. A e B (che formano

una coppia) stanno l'uno di fronte all'altro, distanti 2 lunghezze di braccio. Le gambe sono leggermente divaricate. Le braccia tese davanti a sé, con le mani con la punta verso l'altro, tenendo il corpo rigido. Ci si inclina in avanti fino a toccare le mani dell'altro. Poi si ritorna nella posizione di partenza. Si ripete allargando lo spazio finché la fiducia lo permette.

LA SICUREZZA

La teza parte del nostro motto dice: "non far del male a nessuno". Sfida e fiducia possono solo crescere in un ambiente sicuro. Non si può attendere che una persona superi la propria paura quando si sente inquieta per il suo benessere psicofisico. Perciò è importante ricordare alcune regole di sicurezza prima di iniziare a giocare. Un campo di gioco ben limitato e pulito da oggetti pericolosi, giocatori coscienti che si mettono d'accordo sulle regole da rispettare in comune e un atteggiamento cauto reciproco sono gli elementi preliminari per la sicurezza. "Non far del male a nessuno" non è una garanzia di per sé. Ogni attività comporta un certo rischio, però lo si può ridurre al minimo, tenendo conto del benessere dei partecipanti.

Gatto e topi

Si limita un campo d'azione. Uno del gruppo è il gatto, gli altri fanno i topi. I topi si allineano da un lato del campo. Il gatto sta dal lato opposto. Quando il gatto dice: "Topi, topini venite a me", corre verso i topi cercando di cacciarne il più possibile mentre i topi si salvano correndo verso il lato opposto. I topi toccati dal gatto rimangono immobili e nel giro successivo diventano trappole da topo, che possono solo catturare con le braccia aiutando così il gatto.

Donna dello Zaire.



*L'ultimo topo rimasto diventa il nuovo gatto.
Variazione: correre, saltare con le gambe chiuse,
su una gamba, a piccoli passi.*

FANTASIA E RITUALE

Uno degli elementi più importanti dei giochi cooperativi è l'immaginazione e l'espressione "commediante"; infatti facciamo un grande passo fuori dalla realtà quotidiana quando nel gioco prendiamo altri ruoli, e così creiamo uno spazio libero in cui possiamo vivere rilassati tutto quello che non oseremo mai fare nel mondo reale per paura delle conseguenze. Anche i rituali ci trasferiscono in un mondo giocoso. Perciò utilizziamo canti, versetti, movimenti corporali e diversi elementi tradizionali nei giochi. Sono elementi che mantengono l'attenzione al gioco, lo completano e permettono inoltre all'individuo di dimenticare per un tempo determinato il suo ruolo quotidiano, vivendo pienamente la sua follia e sciocchezza.

Però per lasciare via libera alla fantasia bisogna creare un'atmosfera di fiducia reciproca. Nessuno deve sentirsi sommerso dalla situazione oppure aver paura di essere ridicolo. A ciascuno bisogna concedere di vivere la propria follia come la sua fantasia gli permette. Questo uso della fantasia è uno degli elementi principali dei giochi cooperativi; in questo modo si crea una comunità di giocatori che si libera dei limiti del mondo reale e si riunisce nel mondo dell'immaginazione.

Giganti silfidi maghi

Questo gioco viene celebrato in un regno abitato da creature molto diverse. I giganti che si muovono in punta di piedi con le braccia sollevate verso l'alto. Assumono un'aria feroce e gridano: "Giganti giganti"... Le silfide si fanno piccole tenendo la testa abbassata tra le spalle e sussurrano: "silfidi, silfidi". I maghi con uno sguardo incantato e la schiena gobba bisbigliano: "Maghi, Maghi".

In questo regno nessuno ha il potere su tutti gli altri. Invece i giganti possono sopraffare le piccole silfidi, mentre le silfidi sono più furbe dei maghi e sono in grado di vincerli. I maghi sono a loro volta più forti dei giganti. Dopo un piccolo esercizio dei ruoli il gruppo si divide in due squadre che si ritirano sulla loro linea d'arrivo, per mettersi d'accordo sul ruolo da svolgere. Una volta scelto un ruolo, tutti i componenti assumeranno quel ruolo. Poi le squadre si ritrovano l'una di fronte all'altra in mezzo al campo di gioco e gridano in modo ritmico per tre volte di seguito: "giganti/silfidi/maghi" facendo per ogni parola il gesto adatto. Alla quarta volta ogni squadra grida il nome del personaggio convenuto e si mette in salvo dietro alla sua linea d'arrivo o va alla caccia dell'altra secondo la gerarchia del suo potere. (I giganti prendono le silfidi, le silfidi prendono i maghi, i maghi i giganti). Chi viene catturato cambia squadra. Il gioco finisce quando una squadra si è sciolta nell'altra, oppure quando tutti sono stanchi morti.

Nota: prevedere una alternativa di ruolo nel caso in cui le due squadre si trovino ad aver scelto il medesimo ruolo.

AUTODETERMINAZIONE

Il principio dell'autodeterminazione è sempre stato la base dei giochi cooperativi, cioè i giocatori hanno il controllo e la responsabilità sul gioco. Se il gioco è fatto per i giocatori dovrebbe anche essere pianificato, animato e controllato da loro. All'inizio l'animatore deve favorire ciò attraverso la sua animazione e partecipazione al gioco, perché questo principio non si può realizzare subito.

Per raggiungere veramente l'autodeterminazione l'animatore deve prendere un ruolo chiaro e determinante nell'organizzazione del gruppo e della presentazione dei giochi, successivamente nel corso della riunione cercherà delle possibilità di ritirarsi, per cedere ai partecipanti il ruolo d'animatore e la responsabilità per la struttura del gioco. Questo principio della flessibilità e della modificazione delle regole è uno degli elementi più interessanti dei giochi nuovi, poiché quando possiamo determinare le regole e le loro modificazioni, il gioco è veramente nostro.

LA MODIFICAZIONE

La novità dei giochi nuovi sta soprattutto nell'apertura alla modificazione. La presentazione e le regole del gioco servono innanzitutto a farlo partire, quindi possono essere plasmate in ogni momento secondo i bisogni del gruppo.

Se un gioco nella sua vecchia struttura non ci piace più, possiamo aggiungere nuovi elementi e cambiare le vecchie regole chiedendoci: come possiamo adattare questo gioco all'abilità e disponibilità dei partecipanti? Come possiamo allargare la base di fiducia e il senso di sicurezza nel gruppo? Come possiamo cambiare la struttura del gioco in modo che i partecipanti abbiano più spazio per una autodeterminazione?

Tenendo conto di questo concetto, vecchi giochi si possono cambiare o addirittura inventarne di nuovi.

La novità dei giochi nuovi sta nell'atteggiamento verso il giocare: si vuole coinvolgere ciascuno nella sfida ed anche la comunità, in modo che lo spirito giocoso non si fermi neanche davanti alla nostra vita quotidiana, quindi: gioca tu che gioco anch'io.

Ragazzo mentawaiano.



UOMO E AMBIENTE: quali esperienze per la scuola

GIANFRANCO ZAVALLONI

Afferma il Prof. O. Wilson dell'Università di Harvard — "... il peggior disastro che potrebbe verificarsi negli anni '80 non è l'emergenza energetica, né il collasso economico, né una limitata guerra nucleare, né la presa del potere di un governo totalitario, tutte catastrofi che, per quanto terribili, potrebbero essere corrette nel giro di qualche generazione. L'unico processo degli anni '80 per rimediare il quale occorreranno milioni di anni è la perdita di varietà genetica a seguito della distruzione degli habitat naturali. Ecco la follia che ben difficilmente i nostri discendenti ci perdoneranno". Cosa sta accadendo? Possiamo dire, in sintesi, che sono serviti 12-15.000 anni per far sì che i semi raccolti dall'uomo (non più solo cacciatore, ma anche coltivatore), si adattassero al clima, alle piogge, alle diverse durate del ciclo giorno-notte, al tipo di suolo, agli insetti... a quello, cioè, che definiamo l'**habitat** di una particolare zona territoriale.

Ora, negli ultimi 40-50 anni vari programmi finanziati dalle fondazioni nordamericane, dalle multinazionali della chimica e persino da alcune grandi organizzazioni internazionali hanno iniziato a lavorare sui geni di molte varietà di sementi. Si sono cercate varietà di grano, mais, soia... ecc. cosiddette ad "alto rendimento" e "rispondenza", cioè ad alta produzione quantitativa per ettaro. Pochi tipi di sementi hanno così rimpiazzato quelli tradizionali degli agricoltori locali. Una immensa varietà, raggiunta in 10.000 anni che scompare nel giro di 10-20 anni. Resosi conto di questo, l'uomo sta ora cercando di porre rimedio a questo inesorabile decadimento "genetico" istituendo "banche dei semi", "orti botanici", "riserve naturali genetiche"... piccole toppe poste sulle tante smagliature di un tessuto di grande importanza per la sopravvivenza dell'uomo.

LA VARIETÀ TECNOLOGICA, RICCHEZZA DEI POPOLI

Lo stesso discorso vale nel campo delle **tecnologie**, di quelle somme, cioè di soluzioni che nel tempo gli uomini hanno sviluppato per dar risposta a proprie esigenze fondamentali. Nello scorrere della storia umana, infatti, troviamo una infinità di situazioni in cui le tecnologie si sono adattate all'ambiente senza distruggere cicli e ritmi naturali, in cui gli strumenti utilizzati hanno arricchito l'esperienza di chi li usa valorizzandone creativamente l'interdipendenza fra pensiero ed azione, in cui i beni ed i prodotti realizzati hanno valore per il loro "uso" e non per lo "scambio" che permettono.

Sono le società che si sono basate, e che tuttora si basano, sul principio della "self-reliance", cioè dell'**autosufficienza** e della **autonomia** locale de-

centrata; società la cui cultura si fonda sulla profonda conoscenza delle risorse naturali e umane locali per sopravvivere, o meglio "vivere" in ambienti specifici. In questa ottica, quindi, sviluppo di un popolo è l'aumento, l'incremento delle potenzialità creative degli uomini e delle donne di quel popolo, potenzialità che si esprimono in tutti i momenti significativi del vivere quotidiano. Così, pur verificandosi spesso curiose coincidenze in cui popoli che mai fra loro erano venuti in contatto, hanno poi dato risposte simili allo stesso bisogno, le naturali creatività di ogni popolo nativo, di ogni gruppo etnico, di ogni luogo hanno espresso diverse e specifiche tecnologie.

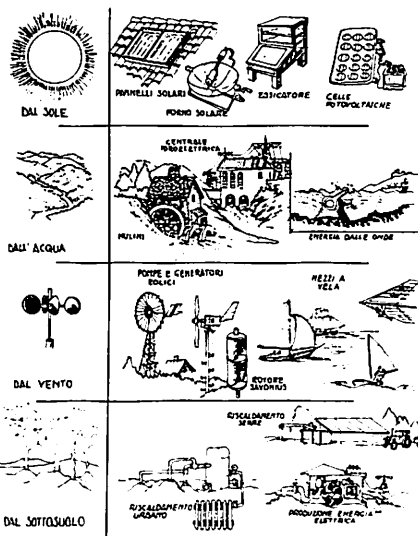
È da questa varietà tecnologica che nasce la grande varietà "culturale" dei popoli della terra, ancor oggi la più grande "risorsa genetica" della umanità. Con le parole di A. Reddy possiamo così affermare che "...la tecnologia somiglia al materiale genetico: porta il codice della società che l'ha concepita e, in un ambiente favorevole, cerca di riprodurre questa società...".

Guardiamo, a mò di esempio, quanti modi di abi-

23

LE FONTI ENERGETICHE RINNOVABILI

Il 1° e il 2° principio della termodinamica ci insegnano come organizzare l'energia, come usarla e trasformarla nel modo più efficace, al fine di produrre tutti i servizi della società.



Le fonti energetiche rinnovabili, nel trasformare energia in lavoro, sono termodinamicamente efficienti.

tare esistono sulla terra, o quanti tipi di pane si cuociono ogni giorno in Italia. E ancora, quanti tessuti e modi di vestire hanno i popoli, le maniere di sfruttare l'energia dal sole, dall'acqua e dal vento, i sistemi di produzione agricola e di sistemazione dei terreni... e potremmo continuare a lungo. Tutte queste realtà, così diversificate, rischiano di essere annullate dalla "omogenizzazione" dilagante sui mercati internazionali. Prefabbricati in cemento (spesso diffusi persino da progetti di insediamenti promossi nell'ambito di programmi di cooperazione allo sviluppo), pancarrè incelofanato, boutique di calzature o abiti identici a Lima e a Roma, fast-food che sfornano le stesse pietanze (!?) in tutto il mondo, multinazionali dell'agro-busines che diffondono in ogni luogo della terra gli stessi semi accompagnati dai medesimi pesticidi.

DALLA DECADENZA ALLA RICERCA DI RISPOSTE "CREATIVE": L'ANALISI D'AMBIENTE

Dando risposte identiche in luoghi e con popoli diversi rischiamo l'impoverimento tecnologico che diverrà la grande debolezza della umanità. Di fronte a ciò non dobbiamo cadere nell'impotente pessimismo. Si tratta, a mio parere, di partire dalle nostre piccole realtà, dalle scuole e dagli ambiti educativi in cui lavoriamo, per valorizzare le tradizioni tecnologiche, culturali ed ambientali di ciascun luogo. E prima di tutto è necessario saper leggere l'ambiente attraverso le risorse che questo offre. Suggerisco, a tal proposito alcuni settori con relative problemati-

che, per possibili ricerche di classe "fuori dalla scuola":

UOMO E RISORSE

- ambiente naturale e suoi innumerevoli aspetti;
- materie prime e loro utilizzazione;
- metodi di comunicazione, trasporto e distribuzione;
- tradizioni culturali, feste, riti...

FONTI ENERGETICHE

- utilizzo dei combustibili (legnami, carbone, petrolio...);
- sistemi di sfruttamento del sole e del vento;
- uso della forza dell'acqua per produzioni (mulini, ruote idrauliche, centraline...);
- energia muscolare (animale ed umana) e utilizzo di sistemi a pedale.

ACQUE E RICICLAGGIO

- rapporti col bene "acqua";
- metodi di raccolta, sollevamento, distribuzione e uso dell'acqua;
- sistemi per la trasformazione dei residui organici in fertilizzante naturale;
- riutilizzo e riciclaggio dei beni.

TERRE BOSCHI E MARI

- metodi di coltivazioni agricoli;
- attrezzature e tecniche di lavorazione;
- utilizzo degli animali e allevamenti;
- sistemi boschivi;
- rapporto uomo-mare, la pesca.

ALIMENTAZIONE

- tradizioni alimentari locali;
- tecniche di preparazione degli alimenti;
- scambi commerciali nel settore agro-alimentare;
- trasformazione dei prodotti della terra;
- sottoprodotti agricoli, residui alimentari e loro uso.

ARTIGIANATO

- mestieri e arti "tradizionali";
- le botteghe artigianali: strumenti e organizzazione;
- fabbricazioni e innovazioni tecniche;
- cicli produttivi.

ABITARE

- tradizioni abitative;
- materiali locali da costruzione;
- organizzazione degli spazi e loro funzioni;
- elementi costruttivi tradizionali (esposizione ed irraggiamento, gli alberi...).

MEDICINA

- pratiche mediche tradizionali;
- uso delle erbe e di pratiche naturali di cura.

La "curiosità", come atteggiamento mentale di fondo, potrà trasformare così la nostra scuola in una "banca di conoscenze" delle esperienze e tradizioni locali. I nuovi insegnanti diverranno, così, coloro

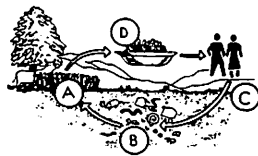
PRINCIPI E LEGGI DELLA NATURA

Le leggi fisiche della natura rimangono indifferenti a quelle economiche, alle scelte politiche, ai rapporti sociali di produzione.

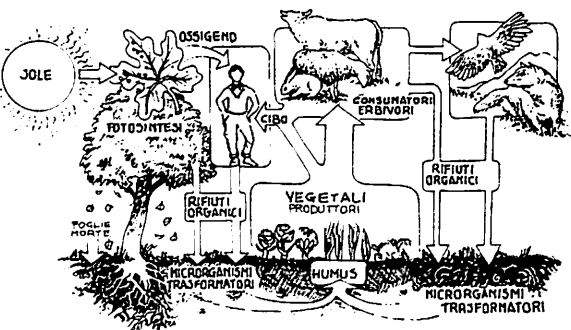
Così uno studioso americano ha definito le

4 Leggi Fondamentali dell'Ecologia

- A. ogni cosa è collegata ad un'altra
- B. ogni cosa deve venire da qualche parte
- C. la natura è l'unica a sapere il fatto suo
- D. non si distribuiscono posti gratuiti



Il costante "equilibrio" che, a livello naturale, si crea tra le diverse forme di vita sulla terra, si esprime attraverso complessi sistemi di relazioni a forma di cicli. Uno di questi è la piramide alimentare.



che per mestiere "fanno": gli agricoltori, i falegnami, i fornai, i ceramisti... ecc., mentre gli anziani, i nonni saranno i nostri libri di testo, le memorie viventi dei nostri popoli e della loro storia.

TRASFORMARE LE SCUOLE IN VERE E PROPRIE "BOTTEGHE" E "LABORATORI"

Un secondo passo è quello di realizzare tutte quelle esperienze che diano la possibilità diretta ai bambini/ragazzi di sperimentare a scuola un "rapporto più vero con l'ambiente esterno". Accenno soltanto alcuni di questi esempi:

L'orto è un ottimo strumento per verificare tempi di crescita delle piante, rispetto degli equilibri, funzione dello humus e dell'acqua, importanza del sole...

La serra permette di sviluppare, anche durante i periodi freddi, esperienze di coltivazioni di fiori, piccoli ortaggi, creando un "ecosistema" dove possono trovare il proprio habitat naturale rospi, coccinelle, grilli, tartarughe...

Il banco da falegname attrezzato con arnesi di tutti i tipi (martelli, seghe, raspe, pialle, trapani, chiodi, pinze, tenaglie...) è senz'altro il miglior utensile per sviluppare le abilità manuali di un ragazzo, presupposto per una conoscenza non solo teorica dei mestieri...

L'angolo del riciclo dove poter raccogliere in maniera differenziata tutti i "rifiuti" prodotti a scuola (carta, bottiglie...) e nelle scuole dove esiste la mensa anche gli avanzi della cucina, con cui fare il "composto" da utilizzare nell'orto o nella serra...

La bici-officina ovvero il laboratorio meccanico per riparare le biciclette con cui si va a scuola. Soltanto scoprendo i segreti e le potenzialità di una bicicletta potremo infatti proporla ai ragazzi come alternativa al motorino...

Il laboratorio delle energie pulite in cui poter costruire e poi provare direttamente piccole attrezzature che utilizzano energia eolica, idrica o solare: forni, essiccatore, riscaldatori d'acqua, pannelli solari, turbine idrauliche, mulini a vento e aerogeneratori... ecc.

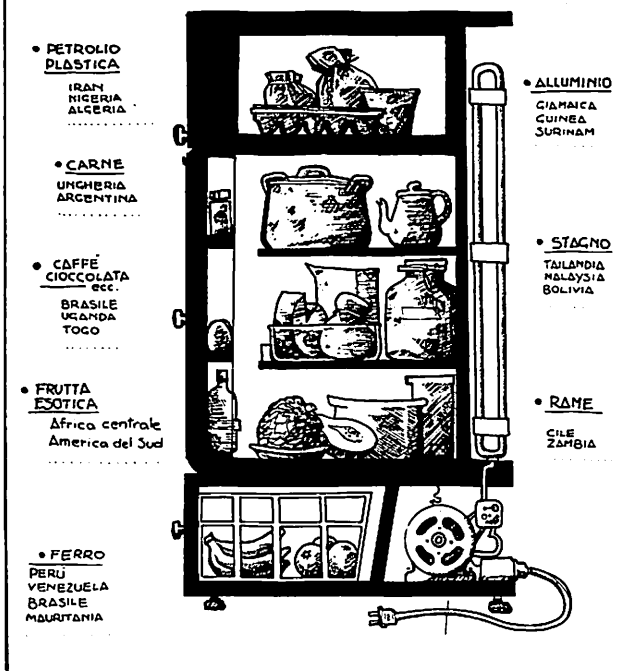
Qui, su questa strada, la fantasia degli insegnanti e dei ragazzi può davvero sbizzarrirsi.

PER GLI INSEGNANTI: PARTIRE DALLA PROPRIA ESPERIENZA E DA BUONI TESTI INFORMATIVI. (Alcuni suggerimenti).

A molti insegnanti capita spesso di "entrare nel ruolo", dimenticando così tutta l'esperienza personale, maturata nel corso della propria vita. Quanti ottimi orticoltori, cuochi, meccanici... "per passione" esistono fra gli insegnanti? Non pensiamo, per carità, che queste cose debbano rimanere fuori dalla porta della scuola: portiamo prima di tutto le nostre esperienze vive, quello che sappiamo "fare", non quello che abbiamo letto su libri scritti da altre persone. I libri, in questo senso, possono essere ottimi strumenti "complementari" alle nostre conoscenze. Per questo, seguendo la traccia sopra proposta, suggerisco alcuni strumenti.

UN FRIGORIFERO PIENO DI TERZO MONDO

La maggior parte delle materie prime proviene dai paesi del cosiddetto Terzo Mondo. In teoria i paesi del Nord "dipendono" da quelli del Sud del mondo.



25

— AA.VV., L'atlante del mondo di domani, Mondadori, Milano 1987.

— G. Zavalloni, Introduzione alle Tecnologie Appropriate Ed. GRTA-CIN MLAL 1987.

— G. Mc. Robie, Piccolo è possibile, Edizioni Gruppo Abele 1987.

— I. Illich, Descolarizzare la società, Mondadori 1972.

— Cast, Energie rinnovabili, Clup 1983.

— R.J. Congdon, Le tecnologie appropriate, Ed. Muzzio 1982.

UNA BIBLIOTECA A SERVIZIO DEGLI INSEGNANTI E RAGAZZI

Vorrei infine segnalare la disponibilità, per il reperimento di materiali, (schede, libri, articoli, disegni, foto, progetti...) che oggi esiste presso il Gruppo di ricerca sulle tecnologie appropriate-centro di informazione nonviolenta (Via Sacchi, 3 - 47023 Cesena - FO - Tel. 0547-23018) dove, da anni, stiamo raccogliendo ed ora catalogando materiali informativi alla portata di tutti, insegnanti e ragazzi "compresi".

I SIMBOLISMI MITICO-SACRALI: I PIEDI

MARIO BOLOGNESE

"Susanna entra al balo-nissun la fa balar solo che el fio del conte-tre bali del ghe fa far. Nissuno no la vede- solo che so papà, e so papà la ciama:— "Susanna, vieni qua!"
"No no papà, non vengo — perché go da balar!" La prende per un braccio- e a casa la portò, cu fu a metà strada - la testa le tagliò, e il sangue che correvà - per tutta la città, la gente che passava:— "Che sangue mai sarà?" È il sangue di Susanna - ch'è morta per ballar!"

I PIEDI E LA TESTA

Questa antica filastrocca veneta, per il gioco della corda delle bambine, collega i piedi alla testa, il principio alla fine e ci fa intuire, con tutta la sapienza del simbolismo popolare, il sottile e affascinante "gioco a mosaico" del corpo umano. La corsa, come il salto e la danza esprimono infatti una arcaica tensione a superare i limiti dello spazio-tempo umano per entrare in una dimensione interiorizzata del sacro. Il ballo vorticoso, come tutto ciò che "fa girare la testa", mettono in contatto l'essere umano con il "sé" profondo, dove il piano orizzontale dell'esistenza interseca quello verticale della trascendenza.

Ma anche la danza — come tutto ciò che ci accosta al "numinoso" — è pericolosa, ambivalente. Il sacro spesso è "tremendo" — nella sua accezione etimologica —, come annotano molti studiosi di fenomenologia religiosa. Nella filastrocca popolare c'è anche il motivo dello smembramento rituale (decapitazione) e della fecondazione del territorio-città con il sangue ma in questo contesto a noi interessa maggiormente mettere in risalto il valore sacrale della danza e il significato del sacrificio della testa. "Chiunque conosce la potenza della danza", dice Gelaeddin Rumi, "dimora in Dio, poiché sa come l'amore faccia morire".

La danza dunque porta a una specie di ebrezza che è una specie di morte dell'io, e l'io spesso si identifica con il cranio-testa, sede della vita e della potenza (assieme al cuore). A questo proposito Ananda K. Coomaraswamy, nel commento a "Sir Gawain e il Cavaliere Verde" (ed. Adelphi, pag. 155) ci ricorda:

"Quando sul cammino vedi una testa tagliata, che rotola verso il nostro campo, chiedile, chiedile i segreti del cuore: perché da lei apprenderai il nostro segreto

mistero. La nostra testa è il nostro sé, e tagliarsi la testa è l'abbandono di sé, la negazione di sé, l'annullamento di sé; inversamente, "fare" (aumentare, esaltare, dar valore a) la propria testa è affermare se stessi".

LO ZOPPO E LO SCALZO

"Chi va con lo zoppo impara a zoppicare". Chi è portatore di questo piccolo handicap è, ovviamente spesso senza saperlo, in relazione con antiche mitologie e rituali magico-sacrali ed è anche in questo senso che il proverbio sopra riportato ha quasi lo spessore di un incantesimo. Nella sua ambivalenza assume connotazioni ambigue: da una parte può essere assunto a simbolo di una deformazione dell'anima (come, del resto, la "gobba" o la "benda nera" sull'occhio del pirata) e in questo senso c'è il ricordo di Efesto e dei vari fabbri mitologici con i piedi deformi e dello stesso Edipo (che etimologicamente significa "dal piede gonfio").

Ma può anche indicare (e questa è la versione di Tilde Giani Gallino in "La ferita e il re - Gli archetipi femminili della cultura maschile" Cortina Editore, pag. 44): "Il tema del personaggio maschile zoppo, che può essere dio, eroe, indovino o mago, e quello dell'andatura zoppicante che rende ciclici, quindi diversi dagli uomini comuni, e forse numinosi e più simili alle donne, ci conduce a rilevare la simbologia del piede come organo di potenza e fecondazione. Già Jung ha osservato come, in molti miti, l'eroe possa compiere imprese sovraumane (ad esempio scendere o ritornare dagli Inferi), battendo il suolo con un piede". L'andatura zoppicante acquisterebbe quindi il valore della ciclicità (e quindi rinnovamento e capacità di vincere la morte): giorno-notte, stagionalità, alto-basso, cielo-terra ecc. Dal "ritmo pari" al "ritmo dispari", notturno, ciclico, femminile... Del resto anche molti giochi di bambini riflettono il fascino e la magia del saltellare su di un piede, alternando passi, ritmi, cadenze...

I piedi nudi — Mosè che si toglie i sandali davanti al rovetto ardente — testimonia umiltà, purificazione, consacrazione. Sono forme e riti di contatto magico con la terra che risalgono alla cultura mesopotamica e cretese. Anche nell'iconografia sacra del Buddha l'impronta dei piedi corrisponde alla terra, il trono al mondo intermedio e il parasole al cielo. Nel testo di Aubin — già citato — si dice che: "i piedi assumono un signi-

ficato speciale: quello degli equivalenti fallici (un po' come il naso); per narcisismo, le ragazze li disegnano piuttosto piccoli. Le dita del piede, come tutte le dita, sono in rapporto con i sentimenti aggressivi che si possono considerare come repressi se una linea li circonda nel loro insieme" (pag. 54). Manca completamente l'idea che anche il bambino, a piedi nudi, possa cercare un contatto vivificante con la madre terra. Ci sono racconti di piante che camminano e di esseri umani che — come nel medioevo fantastico — "mettono radici". L'aspetto fallico del piede — del piede dell'uomo e della donna... — non esaurisce tutta la gamma delle possibilità simboliche di questo arto di raccordo e di contatto. Ancora una volta si può notare la riduttività dell'approccio psicologico occidentale.

I DOGON: LA PAROLA E I PIEDI

"La vera parola", annota Calame-Griaule, è quella pronunciata da una persona seduta, posizione che consente l'equilibrio di tutte le facoltà, lo spirito è tranquillo, l'acqua delle clavicole è calma, la parola è al tempo stesso posata e ponderata". Quando si parla in piedi annotano i Dogon, la parola "non scende", "non trova il cammino". "E questo il caso dell'uomo superficiale", prosegue l'autrice, "parla camminando e subito dimentica quanto ha detto perché le sue parole non hanno "collocazione" né luogo in cui fermarsi. Si combatte in piedi, ma per riconciliarsi bisogna mettersi a sedere; non si litiga mai stando seduti. Questo nella cultura Dogon, ma non ci si deve dimenticare che alcuni bambini hanno investito parecchie energie psicologico-spirituali su piedi e funzioni relative. Rintracciare queste "vie segrete" del corpo infantile è aiutarlo a uscire dalla solitudine dell'inespresso. La fiaba — strutturata di simboli archetipici — consente questo recupero di linguaggio mitologico primario e, mentre noi insegnamo al bambino la "parola", lui ci insegna a vedere e ad ascoltare le parti inudibili e invisibili del parlare.

ANCORA SUL PIEDE

Ci sarebbero tante cose da dire e da esplorare su questo argomento e del resto — come ho già detto — queste note sui simbolismi mitico-sacrali del corpo umano desiderano solo rappresentare delle suggestioni metodologiche e di ricerca. Alcuni aspetti che potrebbero essere indagati e giocati riguardano il bilanciamento del corpo sui piedi, la testa in giù e i piedi in su (l'uomo-albero rovesciato), il camminare sul fuoco, i piedi strani e mostruosi ecc. Si tratta di "fantasie" mitologiche latenti in ciascuno di noi ma nel bambino in perenne fermento sotto la soglia della coscienza.

Un altro tema interessante è quello della "spina nel piede", parallela, per molti versi, a quella di essere morsi da un animaletto o afferrati, in acque insidiose, da una qualche creatura vegetaliforme.

Il prode Achille ci ricorda poi che il tallone può essere una zona di pericolo e che comunque con questa parte si schiaccia il serpente o se ne riceve il morso.

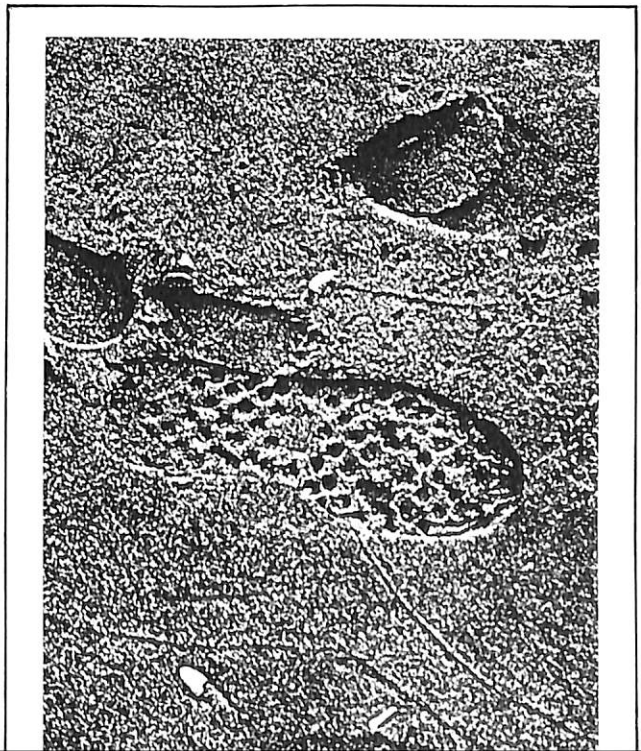
Un argomento affascinante — e che potrebbe riguardare una specifica ricerca di animazione — è l'orma. La traccia visibile di una presenza invisibile — ad esempio sulla spiaggia — ha assunto spesso nell'inconscio umano un significato funerario, di un moribondo che se ne sta andando. Ma è anche uno spirito o un

fantasma che cammina ed ha tutte le caratteristiche di una ierofania, di una manifestazione del sacro. Anche l'impronta dell'animale può avere un significato che supera l'abilità o "professionalità" venatoria del pigmeo, ad esempio. L'animale "conduce" in località ritualmente desiderate: l'orma, come la pelle e il linguaggio di fiere e uccelli, è "segno" di rivelazioni e potenza preternaturali. Ci sarebbero tante altre cose da dire sull'andatura a passo animale o umana. Gli Ewe africani possiedono, ad esempio un variegato repertorio di espressioni che indicano le diverse varietà del passo: camminare piegandosi in avanti o all'indietro, ondeggiando da parte e parte, in modo goffo o elegante, muovendo ambedue le braccia ecc. Questi collegamenti transculturali si prestano anche molto bene a ricerche linguistiche: alla stessa scuola materna, ad esempio, disegnare e lasciare orme sulla sabbia può far nascere un gioco e consapevolezza (riconoscersi, ritmi del passo, imitazione di animali, invenzione di una fiaba ecc.).

ESPRESSIONI LINGUISTICHE

Per esigenze di programmazione questa ricerca sui simbolismi del piede non prosegue nel successivo numero per cui, invece della consueta suddivisione (spazio, natura, emozioni, relazioni) riportiamo semplicemente dei modi di dire.

Ai piedi del letto - Andare coi piedi di piombo - a piede libero - avere tutti ai propri piedi - avere un piede nella fossa (bara) - battere i piedi - è uno che cade sempre in piedi - essere sul piede di guerra - essere su un piede di parità - fatto coi piedi - gettarsi ai piedi di qualcuno - in punta di piedi - levarsi dai piedi - mancare la terra sotto i piedi - mettere in piedi - mettere i piedi al muro - mettere un piede in fallo - pestare i piedi - palla al piede - pezza da piedi - scottare la terra sotto i piedi - rimettere piede - tenere il piede in due staffe - mettere qualcuno su un piedistallo - da capo a piedi - con le ali ai piedi - puntare i piedi - saltare a piè pari - cosa che va coi suoi piedi - pigliar piede - ricalcare le orme - mettersi sulle orme di qualcuno - seguire le orme.



LA MUSICA DEGLI ALTRI

(seconda parte)

FRANCA FERRARI

28

Le tradizioni musicali extra-europee, da quelle africane e negro-americane a quelle indiane, caribiche, brasiliane, ecc., entrano oggi con naturalezza nelle "fusioni" più o meno commerciali della musica pop e rock. Qualcuno potrebbe anzi intravedere per molti aspetti, nel fatto che le espressioni musicali del terzo mondo, e in primo luogo la componente africana, siano divenute il nerbo strutturale della cultura musicale su cui si sorreggono le multinazionali del disco e gran parte dell'industria dello spettacolo, attraverso quella che è oggi la "musica dei giovani" per antonomasia.

Si ascolti, a titolo esemplificativo, l'LP di Sting *The Dream of the Blue Turtles*: bastano tre o quattro canzoni della stessa facciata per riconoscere con evidenza — anche in una classe di terza media — l'accostamento di stili etnici ben individuabili, dal *reggae* dei Caraibi, al *gospel*, ai ritmi latino-americani. Questo ruolo implicito e taciuto, nelle riviste di musica rock, delle tradizioni etniche nei repertori che i ragazzi ascoltano tutti i giorni mi sembra possa costituire una forte motivazione nell'esplorazione della musica dei vari popoli, avendo sempre presente l'ottica dell'educazione alla differenza e al rispetto dell'altro. Nella programmazione della terza media, questa meta dell'educazione musicale si sposa a quelle dei piani di lavoro di geografia e di storia, ed è tale da coinvolgere tutte le altre discipline. In tutto il percorso didattico, assumeremo costantemente due criteri di metodo:

a) la ricerca di un approccio alla "musica degli altri" che eviti di ridursi all'informazione pura e semplice (per es., alla ricerca enciclopedica di notizie sulle musiche dei vari paesi), che quasi mai riesce a produrre un impatto sulla realtà dei discenti, ma proponga invece dei modi di appropriazione delle esperienze musicali via via incontrate (da "ricostruire" suonando, ballando, cantando, ascoltando, mimando,...), facendo leva sul riconoscimento e sull'uso delle strutture linguistiche che caratterizzano lo stile di volta in volta considerato;

b) la ricerca, nei modi e nei prodotti del far musica degli altri popoli, dei comportamenti e delle motivazioni che uniscono e che accomunano più ancora di quelli che dividono, per far emergere i comportamenti musicali che, espressi e tradotti in linguaggi diversi, sono però comuni a tutti gli uomini.

Propongo qui alcune piste di lavoro, sperimentate nelle mie classi.

1. AFRICA: LA MUSICA COME VEICOLO DELLA PARTECIPAZIONE COLLETTIVA

Una caratteristica costante nella musica delle popolazioni africane e il suo legame con i riti e le cerimonie di ogni comunità, in cui i presenti partecipano non solo in quanto spettatori, ma come parte attiva dell'evento che si va svolgendo, con un coinvolgimento che è al tempo stesso di natura fisica, emozionale e religiosa.

In tale coinvolgimento, un ruolo essenziale è rivestito dal ritmo che, con la sua ricchezza e varietà di forme, ha nella musica africana la funzione strutturale preponderante assunta in quella occidentale dalla melodia e dall'armonia. È così l'incisività ritmica e timbrica degli strumenti a percussione — dalle varie forme di tamburi e di *balaphones* ai sonagli — a sollecitare con immediatezza la partecipazione di tutti al movimento, sia in forma di vere e proprie danze che, quando la danza sia riservata ad una sola parte della comunità, conformemente all'occasione celebrativa che si sta vivendo, con la scansione della pulsazione nel battito delle mani e dei piedi (1). Ciò avviene tra l'altro, secondo tutte le testimonianze, in una quantità di tradizioni popolari, come ci è stato ricordato con efficacia su questa rivista a proposito dei Tupi-Guarani (cfr. il n° 4).

La partecipazione collettiva, oltre che nella sincronizzazione ritmo-motoria dei gesti con la musica, si realizza attraverso quella particolare struttura di canto indicata nel recitativo liturgico gregoriano come *responsorio*: in essa si attua una continua alternanza tra una parte cantata da un solista ed un "ritornello" proposto a mo' di risposta, sempre uguale, dal pubblico presente che in questo modo, una volta individuata la struttura ritmo-melodica del ritornello, può unirsi praticamente da subito al canto, pur non avendolo mai "provato" in precedenza. La struttura responsoriale è frequentissima nei canti africani e, insieme all'accentuazione conferita al ritmo e all'enfasi sulla pulsazione, costituisce un marchio originario caratteristico di tutta la musica afro-americana, per es. del canto *spiritual*, ma anche del blues, del jazz e di molti stili di musica rock. Non a caso gli spirituals, quando se ne evidenzino adeguatamente le strutture caratteristiche (realizzazione "a responsorio", pulsazione sincopata, sovrapposizioni poliritmiche,...) si prestano facilmente e con risultati gratificanti alla riproposta in classe. Lo

stesso vale per il blues, ed è indubbia la funzione di coinvolgimento — a livello dell'induzione di comportamenti motori e dell'assorbimento emotivo dell'individuo nel collettivo — assunta dalla pulsazione scandita in primo piano e ad altissimo volume nella musica rock. Non per niente la musica *dance*, che così esplicitamente si richiama al "primitivismo" afro-americano, è divenuta funzionalissima a tutti gli insegnanti di educazione fisica che praticano le varie forme di ginnastica "jazz", "aerobica", ecc., anche se, in questo caso, la quadratura imposta al ritmo — sempre irrigidito in frasi di otto tempi ciascuna — è un tipico frutto

dell'incontro con la razionalità della musica occidentale.

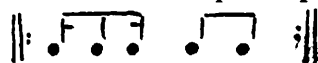
Ci alleneremo insieme ai ragazzi a scandire con battiti o movimenti la pulsazione e le figurazioni ritmiche di musiche africane ed afro-americane, alternandone l'ascolto in modo da metterne in evidenza le analogie, per lo meno limitatamente a questi modi di fruizione. Potremo inoltre ricostruire in classe delle strutture ritmo-melodiche di tipo responsoriale, sia partendo da canti spirituali (per es. *By and By* e *Go down Moses*) o blues, che ideando un ritornello su un ritmo dato e facendo improvvisare a turno dai ragazzi le parti soliste.

Es:



2. I LUNGHI VIAGGI DI UNA CELLULA RITMICA

È possibile esaminare più da vicino con la classe le tracce del forzato incontro delle tradizioni musicali negre con quelle europee presenti nelle Americhe attraverso esperienze mirate all'appropriazione di una figura ritmica caratterizzata e caratterizzante, quella, per intenderci della samba:



Questo ballo, entrato tipicamente a far parte delle connotazioni della cultura brasiliana, ha in realtà origine nelle regioni sud-africane, in particolare nella zona angolana. Proponiamo ai ragazzi di realizzare, anche variandola, sugli strumenti questa semplicissima "samba angolana", che è in realtà un canto per la processione offertoriale dalla liturgia della messa:



o quest'altra danza, raccolta dai Padri Bianchi in una missione del Burkina Faso (ex Alto Volta) e trascritta dalla scrivente:



Cercheremo poi le stesse figurazioni ritmiche sia nella samba brasiliana, che in altre musiche tipicamente latino-americane, come questa degli Inti-Illimani:



Rintraceremo in questo modo il percorso realizzato dai ritmi africani, attraverso gli schiavi costretti a lavorare nelle piantagioni di caffè e canne da zucchero del Brasile, per tutto il continente sud-americano. Ma la stessa figurazione sincopata rimane nelle testimonianze dell'incontro tra la cultura musicale africana e quella anglo-sassone, per es. in questo notissimo spiritual:

PACE EDUCAZIONE SCUOLA

PAOLO CALIDONI

Il tema della pace è sicuramente dominante nei pensieri e nell'azione degli uomini di buona volontà di tutto il pianeta.

La parola "pace" è stata ed è ricorrente, usata e a volte abusata nei discorsi e nei contesti più diversi quindi il suo significato è assai ampio e, contemporaneamente, si corre il rischio che non sia univoco.

Tutta una serie di avvenimenti recenti di grande risonanza, in particolare nello scorcio finale del 1986, ha ruotato intorno al tema della pace e, soprattutto, è servita a rendere sempre più chiare anche all'opinione pubblica le sfaccettature ed il significato autentico della pace.

Tre fatti, sopra tutti, emergono come particolarmente significativi: le iniziative di Giovanni Paolo II, i grandi movimenti d'opinione di massa, gli incontri al vertice tra le potenze mondiali.

Questi ultimi, pur richiamandosi ancora alla accensione ristretta della pace intesa come assenza di guerre, hanno messo in evidenza che anche dal punto di vista politico il pianeta non può essere governato e salvato basandosi esclusivamente sull'idea di un progresso illimitato in cui ogni conoscenza si traduce immediatamente in tecnologie, indipendentemente da una valutazione etica. In altre parole, la concreta possibilità che si verificano le situazioni illustrate nei film di successo come *Wargames* e *The day after* ed in parte verificatesi con la tragedia di Chernobyl, impone di non procedere solo a fare tutto ciò che è possibile ma induce ad interrogarsi sull'opportunità di farlo rispetto alle conseguenze che potrebbe avere sull'uomo, sull'umanità e sul pianeta. Al di là dei deludenti risultati politici di questi avvenimenti, è innegabile che anche grazie alla risonanza che hanno avuto tramite i mezzi di comunicazione di massa, essi hanno contribuito a diffondere la presa di coscienza dei problemi che pone la costruzione di un futuro.

L'ampiezza dei movimenti d'opinione di massa che hanno manifestato in vari modi, dai cortei alla preghiera, in ogni parte del mondo la loro volontà di pace è una riprova della coscientizzazione avvenuta. Nel 1986, insomma, sembra essersi diffusa a largo raggio la preoccupazione che ispirò Orwell quando scrisse il suo famoso romanzo che, fortunatamente, non si è rivelato una previsione ma ancora rappresenta un richiamo, un monito.

Fin qui, comunque, la diagnosi, l'analisi dei dati di fatto, la preoccupazione, le incertezze prevalgono sulle indicazioni di prospettiva e la pace, quindi, sembrerebbe un'esigenza sentita ma non facilmente soddisfacibile, stando alla prospettiva storica.

I segni di speranza e di prospettiva sono venuti soprattutto dall'azione di Giovanni Paolo II che ha avuto il suo culmine il 27 ottobre scorso ad Assisi. In

quell'occasione la domanda "cos'è la pace? Come si costruisce?" ha avuto una risposta fatta non solo di illuminanti parole ma soprattutto di segni e gesti che i mezzi di comunicazione di massa hanno diffuso e amplificato. È emerso con evidenza che la pace vera si fonda sulla coscienza della finitezza e quindi dell'alterità, che non può essere costruita come un manufatto tecnologico, che ha le sue radici nell'interiorità umana e nella specificità di ciascuno, che si realizza nell'incontro conviviale delle differenze. E molto altro si potrebbe dire riprendendo gli ampi e noti commenti. Ma sembra soprattutto importante, in questa sede, ricordare il tema per l'87 della ormai tradizionale Giornata della Pace che cade ogni Capodanno da quando l'istituì Paolo VI. "SVILUPPO E SOLIDARIETÀ, CHIAVI DELLA PACE" è il messaggio scelto da Giovanni Paolo II che così evidenzia la concretezza dell'impegno per la pace e segnala che la convivialità ecumenica delle differenze dell'incontro religioso di Assisi deve trovare concreta applicazione e testimonianza nello sviluppo e nella solidarietà.

In un quadro così complesso, che ruolo spetta agli educatori ed alla scuola in particolare?

Innanzitutto sembra necessario che chi ha responsabilità educative prenda coscienza del fatto che l'informazione, la comunicazione diffusa con immagini e parole può generare conoscenza e condizionamenti ma non è formativa, non tocca i giovani in profondità. Sono i gesti, i comportamenti, l'enfasi che si pone su certe scelte a produrre effetti formativi. Così come non bastano le pubblicità ad indurre comportamenti consumistici nei giovani, ma è il concreto modo di vita della famiglia; analogamente non basta l'informazione sui problemi della pace, dello sviluppo, della solidarietà per rispondere alla "domanda di senso" delle nuove generazioni.

La pratica della solidarietà, che vuol dire incontro di realtà differenti, accettazione ed aiuto reciproco, sembra essere la prospettiva educativa più importante e da valorizzare nei vari contesti formativi.

A questo proposito un ruolo importantissimo spetta alla famiglia e alla formazione extrascolastica in particolare alla parrocchia. Da alcuni anni a questa parte anche l'azione educativa della famiglia e della parrocchia sembra modellarsi sempre più secondo le caratteristiche proprie della scolarizzazione e l'opera formativa viene incanalata prevalentemente nell'alveo di "corsi" di vario genere in cui il momento informativo e quello tecnico prevalgono sugli aspetti di condivisione e convivialità. In generale nell'azione educativa nei suoi vari aspetti è evidente e noto che il "fare" è maggiormente incisivo del "dire" e ciò vale in particolare per tematiche impegnative e profonde come l'educazione alla pace. Sebbene in educazione non si possano fare previsio-

ni certe sull'esito dell'azione perché i fattori che intervengono sono numerosi e, soprattutto, perché lo scopo non è quello di modellare ma quello di porre le condizioni per scelte libere e consapevoli da parte dell'educando, riteniamo che le principali regole da tenere presenti anche per l'educazione alla pace siano bene riassunte nella massima: IL BAMBINO IMPARA CIÒ CHE VIVE.

In particolare: se vive nell'amicizia diverrà veramente amico per il suo mondo. Tutto ciò, evidentemente, vale anche per l'opera della scuola, ma in proposito sono opportune alcune sottolineature. La funzione specifica della scuola nell'azione educativa è identificabile nell'alfabetizzazione culturale. Questa caratterizzazione spesso dà luogo ad una attività in cui le conoscenze e le abilità, il sapere cosa e il saper fare come, assumono un ruolo egemone. Ma un'interpretazione del genere è senza dubbio riduttiva in quanto mette in sordina i "perché" cioè le domande di senso e significato. Queste — in particolare nella scuola pubblica statale — non possono trovare risposte definitive ed univoche perché sappiamo che nel pluralismo esse hanno risposte diverse. Tuttavia debbono essere coltivate e sollecitate perché la scuola, come dicono i nuovi programmi per le elementari, "non ha... un agnosticismo da privilegiare" ed anzi "ha il compito di sostenere l'alunno nella progressiva conquista della sua autonomia di giudizio, di scelte e di assunzione di impegni e nel suo inserimento attivo nel mondo delle relazioni interpersonali, sulla base dell'accettazione e del rispetto dell'altro, del dialogo, della partecipazione al bene comune. Ciò comporta che gli insegnanti in primo luogo stimolino le energie interiori del fanciullo per promuovere una produttiva riflessione sulle concrete esperienze della vita ed in particolare su quelle concernenti i rapporti umani... lavoro di gruppo... forme di diversità e di emarginazione... in uno spirito di comprensione e cooperazione internazionale..."

In questa prospettiva possono essere collocati tutti gli insegnamenti: dalla letteratura alle scienze, quando l'azione didattica non sia pura trasmissione di informazioni ma sappia far ripercorrere il travaglio culturale, la domanda di senso, che guida e accompagna la ricerca, e sia vissuta come incontro di persone e relazione interpersonale profonda.

In secondo luogo, la scuola — in quanto azione educativa professionale — è chiamata a farsi promotrice, anche nei confronti delle altre agenzie formative, di una riflessione sulle conseguenze che lo scenario contemporaneo deve avere sull'azione educativa. Scrive B. Suchodolsky: "l'educazione al futuro della giovane generazione non può avere il carattere di adattamento allo stesso stato contemporaneo della civiltà, ma deve preparare a diventare partecipi di azioni atte al rinnovo e a un diverso orientamento di quella civiltà. L'educazione al futuro dei giovani non può essere una preparazione a un futuro che sia una semplice continuazione del giorno d'oggi, anzi, deve preparare a un nuovo domani della nostra società... un'educazione che renda partecipi di azioni volte a far sì che la civiltà contemporanea si liberi delle sue presenti insidie. Un'educazione che richiede la conoscenza dei più importanti problemi della società contemporanea". Evidentemente la consapevolezza culturale di questa prospettiva investe tutti coloro che hanno responsabilità educativa ma può e deve trovare nella scuola il terreno più sensibile e gli operatori più attivi.

In concreto, la scuola — oltre a sollecitare le altre agenzie educative a riflettere sulle loro responsabilità che non sono di mero adattamento — non può esimersi dal fare oggetto di attenzione, dall'introdurre nei propri curricoli l'attualità insieme drammatica e carica di speranza che abbiamo richiamato all'inizio. E ciò a tutti i livelli scolastici. Per le elementari i nuovi programmi prevedono uno specifico spazio nell'insegnamento degli studi sociali; per le secondarie occorre innanzitutto valorizzare l'educazione civica, ma — come già si è accennato — tutti gli insegnamenti sono coinvolti nella prospettiva dell'educazione al futuro nei suoi risvolti etici e valoriali oltre che tecnologici e conoscitivi, non per prefigurare risposte "ideologiche" ma per corrispondere alla domanda di senso dei giovani. Il tema della pace rappresenta un filone entro il quale trovano spazio molti aspetti "critici" della civiltà contemporanea: dal problema degli armamenti a quello dello sviluppo e della solidarietà, a quello dell'ambiente. Ma alla luce del Messaggio di Assisi non può essere sottovalutato l'aspetto profondo della pace che investe le dinamiche e le modalità della convivenza e della relazione interpersonale nella prospettiva della convivialità. In quest'ottica può essere produttivamente collocata la nuova "condizione" dell'insegnamento della religione.

Per concludere, il ruolo specifico della scuola nell'educazione alla pace si gioca a nostro avviso principalmente attraverso le seguenti linee d'intervento educativo:

— inserendo effettivamente nel curriculum — come i programmi spesso non seguiti raccomandano — i temi critici del presente e del futuro degli abitanti del pianeta; sottolineando — soprattutto quest'anno — i problemi dello sviluppo e le prospettive della solidarietà;

— impostando la scuola come luogo di relazioni interpersonali profonde e significative, non meramente tecniche;

— realizzando esperienze di condivisione, solidarietà, convivialità.

Pastore dello Zaire.



LA FORMAZIONE UNIVERSITARIA DEI DOCENTI

GIGI MANZA - GIUSEPPE PETUCCO

33

La scuola italiana da più di un decennio è in attesa di vedere attuato l'art. 7 del D.P.R. 417 del 1974 che prevede la formazione universitaria completa per tutti i docenti dei vari ordini e gradi di scuola.

Tale norma è rimasta disattesa nonostante le reiterata rivendicazioni puntualmente avanzate nelle ultime piattaforme dai sindacati confederali della scuola.

Anche in occasione del contratto recentemente firmato per il comparto scuola, il Governo si è impegnato a far varare celermente la legge di attuazione del corso di studi apposito. In quest'ultimo caso, il Governo ha addirittura anticipato le richieste sindacali presentando "spontaneamente" un proprio disegno di legge sull'argomento (d.d.l. sulla F.U. del 29.12.1986). È sperabile che si possa arrivare presto a relizzare questo, perché oggi appare sempre più insostenibile la situazione di arretratezza del nostro Paese per quanto concerne la formazione iniziale dei docenti.

Ma non è questo il settore in cui più carente è la preparazione iniziale, in quanto, pur nella limitatezza della durata di tali corsi di studio, il percorso formativo è del tipo professionale, in quanto le discipline di apprendimento sono attinenti alla preparazione professionale dell'insegnante.

Dove mancano competenze di tipo professionale è nei gradi di scuola media e secondarie superiore per i quali l'accesso all'insegnamento è condizionato al possesso di una laurea. Quindi, se si è laureati in ingegneria, architettura, giurisprudenza, matematica, o altro e si intende intraprendere la carriera dell'insegnamento, ci si deve "acconciare" con tanto buon senso, tanta adattabilità e molto diletterismo a "inventarsi" il mestiere. Tutto questo viene solo parzialmente "corretto" dalla abilitazione all'insegnamento che si consegue con il superamento del concorso.

Intanto che il docente si perfeziona ed apprende il mestiere sperimenta la sua incolpevole inesperienza su "cavie umane". Due, infatti, sono le condizioni indispensabili per poter esercitare adeguatamente la professione docente: la conoscenza del soggetto e la conoscenza dell'oggetto dell'insegnamento.

Nella fattispecie, il soggetto è l'alunno, l'oggetto è la disciplina che si vuole far apprendere.

Nella migliore delle ipotesi assistiamo a situazioni in cui i docenti possiedono la conoscenza delle discipline. Solo raramente, e per un processo individuale e spontaneo di approfondimento, il docente conosce la psicologia, la didattica e le varie teorie sui metodi di insegnamento.

Tutto questo è da addebitarsi alla nostra classe politica che non ha dimostrato sinora sufficiente attenzione a questi problemi.

Ieri era opinione diffusa che per insegnare a "leggere

e scrivere" bastasse possedere strumentalmente tali abilità. Oggi non è più così. Si pretende il possesso di un titolo di studio. Ma non sempre questo è garanzia che il docente possieda gli strumenti per esercitare bene la sua professione.

Conseguenza di tale stato di cose è che spesso si attribuiscono agli alunni colpe di talune difficoltà di apprendimento che dovrebbero invece essere imputate in una inadeguata preparazione professionale dei docenti.

È noto, infatti, che non basta conoscere la matematica per saperla insegnare. Occorre conoscere i metodi e la didattica, la psicologia e la personalità del discente.

Queste sono abilità che non si improvvisano, ma che si acquisiscono nella formazione iniziale e poi si affinano con l'esperienza e la formazione in servizio.

Il primo passo da compiere è quindi quello di una adeguata formazione iniziale dei docenti. Questa va fatta a livello universitario, in appositi corsi di studio (Dipartimenti di scienze dell'educazione).

Il secondo passo, altrettanto importante, è costituito dalla formazione in servizio.

L'una e l'altra sono state rivendicate con forza dai sindacati confederati della scuola nella loro recente piattaforma contrattuale. Entrambe le richieste sono entrate a far parte del protocollo d'intesa firmato il 9 febbraio 1987 (Contratto scuola).

Ora spetta al Governo e al Parlamento varare la legge per la formazione universitaria di tutti i docenti e attuare il piano di istituzione dei centri territoriali (a livello di distretto scolastico) per la formazione in servizio del personale.

Con l'introduzione della laurea per tutti i docenti si eliminerà finalmente l'assurda gerarchizzazione oggi esistente tra i diversi gradi di scuola.

Ritenere che per insegnare ad alunni di scuola elementare o materna serva meno preparazione di quanta non ne occorra per insegnare ad alunni di scuola media o superiore oggi è una posizione insostenibile. Non si vede perché insegnare ad un alunno di 11 anni basti il diploma, mentre per insegnare allo stesso alunno, l'anno dopo, occorra la laurea.

Sarebbe come sostenere che per curare un bambino di 6 anni occorra minore preparazione di quanta non ne serva per curare un adulto.

Arrivare a superare questi pregiudizi, sostenuti dal Consiglio Nazionale Universitario e dallo stesso ministro della Funzione Pubblica, on. Remo Gaspari, significa offrire maggiori garanzie circa l'efficacia dell'insegnamento, a tutto vantaggio della produttività della scuola.

BIBLIOTECA DELL'EDUCATORE MONDIALISTA

a cura di ANTONIO NANNI

13

34

A. Nanni (a cura di), *Terzo mondo a scuola*, Caritas Italiana, quaderno n. 18, Roma 1983, pp. 350, L. 4.500.

Numerosi gruppi, movimenti e associazioni hanno scelto di impegnarsi e di lavorare sul tema centrale dell'Educazione allo sviluppo nella scuola e nella società. In concreto, l'Educazione allo sviluppo viene assunta spesso all'interno di molte esperienze educative come una "corsia privilegiata" e un terreno fertile per l'attuazione di una più efficace ed integrale educazione alla mondialità, alla solidarietà, alla pace, come viene presentata in questo utile sussidio per l'animazione curato dal prof. Antonio Nanni.

L'educazione allo sviluppo non si esaurisce e non s'identifica con l'educazione alla mondialità. Quest'ultima passa anche attraverso l'Educazione allo sviluppo, alla Cooperazione internazionale, alla Solidarietà universale, ai Valori umani, ma non viene a coincidere con nessuna di esse.

La proposta Cem-Caritas di Educazione allo sviluppo trova allora il suo carattere specifico proprio nel tentativo di declinare le due dimensioni dello "sviluppo" e della "mondialità" e quindi di coniugare i temi e gli obiettivi dell'una con quelli dell'altra, in vista di una reciproca illuminazione e di una più efficace integrazione.

Tale proposta è rivolta agli operatori della scuola e dell'educazione in generale. Con particolare attenzione si rivolge alla scuola dell'obbligo, nell'intento di offrire un servizio di autentica "educazione" e non solo di istruzione. Il Cem e la Caritas attribuiscono una funzione indispensabile e di enorme importanza educativa all'innovazione delle tecnologie dell'insegnamento ma ritengono altrettanto imprescindibile e urgente il rinnovamento dei contenuti.

Poiché questo è un "piatto" nuovo sulla mensa dell'animazione, molti diranno che non sconoscono la ricetta. Questo testo vuole essere proprio un suggerimento su che cosa e su come fare Educazione allo sviluppo al fine di costruire una nuova cultura per la comprensione tra i popoli e la solidarietà internazionale (S.C.).

14

G. Martirani, *La geografia come educazione allo sviluppo e alla pace*, Ed. Dehoniane, 1984, pp. 336, L. 15.000.

L'educazione allo sviluppo è un'emergenza nuova del nostro tempo, che si esprime come interdisciplina-

rietà necessaria ad adattare la didattica moderna agli interrogativi gravi di giustizia, di pace, di sviluppo del mondo.

L'obiettivo fondamentale è quello di espandere la coscienza della irrinunciabilità di una nuova solidarietà globale nell'interdipendenza dei popoli, e la responsabilità di ogni uomo e di ogni gruppo umano nel presente e nel futuro della qualità fisica della vita di ogni villaggio della Terra.

Conoscere le culture dei popoli amandone i cammini originali di ricerca della verità è dunque un passaggio obbligato per superare i problemi che sembrano insormontabili da noi, quali quelli sociali, dell'armamento, della fame nel mondo.

Finalmente un libro di testo facilita tutte queste speranze nella scuola, accompagna gli studenti nel progettare una storia che fa progredire l'uomo anche senza le guerre, una geografia che guarda alle risorse e alle ipotesi di sviluppo piuttosto che a confini e capitali.

Un bel libro ricchissimo anche di materiale di informazione e di proposte metodologiche (S.C.).

15

Vincent Cosmao, *Chiesa e sviluppo dei popoli*, Edizioni "Aggiornamenti sociali", Milano 1983.

Il saggio, nell'intenzione dell'autore, un padre domenicano che insegna "teologia dello sviluppo" all'Istituto cattolico di Parigi e che dirige il Centro Le-bret "Foi et développement", da lui stesso fondato nel 1972 e che ha come obiettivo lo studio dei rapporti tra Chiesa e società, si presenta come uno strumento di lavoro e di riflessione, destinato soprattutto a coloro che in diverso modo sono "impegnati nell'azione per lo sviluppo e preoccupati di pensare la loro azione in coerenza con una prassi più pertinente e una intelligenza più vivificante della loro fede".

Il saggio non va letto né considerato come un trattato esauriente e tanto meno scientifico, sui problemi dello sviluppo e sulle relative *possibili implicazioni teologiche*. Certe analisi storiche sulle responsabilità della Chiesa nel passato, non mancano di toni polemici e acerbi e lo stesso tentativo di fondare una teologia dello sviluppo su testi biblici e patristici sradicati dal loro ambiente vitale, possono suscitare delle perplessità, ma tali rilievi critici non sminuiscono il valore e l'interesse del libro, il quale mira essenzialmente ad una mobilitazione dell'opinione pubblica cristiana sui drammatici problemi del sottosviluppo e dell'ingiustizia sociale, che purtroppo continuano a caratterizzare il mondo contemporaneo.

ELENCO DEI TESTI RECENSITI
DURANTE L'ANNATA

1. Balducci Ernesto, *l'uomo planetario*, Ed. Camunia, Milano, 1985.
2. Balusurya Tissa, *Teologia planetaria*, Ed. EMI, Bologna, 1986.
3. Quaranta Giancarlo, *L'era dello sviluppo*, Ed. Angeli, Milano, 1986.
4. Pinto De Oliveira Carlos-Josaphat, *La dimensione mondiale dell'etica*, Ed. Dehoniane, Bologna, 1986.
5. Nanni Antonio, *Progetto mondialità*, Ed. EMI, Bologna, 1985.
6. AA.VV., *Piccola enciclopedia dello sviluppo*, Ed. EMI, Bologna, 1986.
7. A.D. Smith, *Il revival etnico*, Ed. Il Mulino, Bologna, 1984.
8. John Naisbitt, *Megatrends*, Ed. Mondadori, Milano, 1984.
9. Daniele Novara-Lino Ronda, *Scegliere la pace*, Ed. Gruppo Abele, Torino, 1987.
10. P. Berbeglia-G. Capobianco-R. Foglia-L. Ippoliti, *Gli impertinenti*, Ed. Ass. It. Amici di Raoul Follereau, 1987.
11. Sabino Palumbieri, *L'ateismo e l'uomo*, Ed. Dehoniane, Napoli, 1986.
12. Nanni Antonio (a cura di), *Terzo mondo a scuola*, Ed. Caritas Italiana, Roma, 1983.
13. Martirani Giuliana, *La geografia come educazione allo sviluppo e alla pace*, Ed. Dehoniane, Bologna, 1984.
14. Cosmao Vincent, *Chiesa e sviluppo dei popoli*, Ed. Aggiornamenti sociali, Milano, 1983.

CENTRO EDUCAZIONE ALLA PACE (Università di Napoli) - CEM MONDIALITÀ (Parma) - EDIZIONI GRUPPO ABELE (Torino)

**3° PREMIO NAZIONALE "FRANCESCA PAGANO" PER
ESPERIENZE SCOLASTICHE SU EDUCAZIONE ALLA PACE, ALLA
NONVIOLENZA, ALLO SVILUPPO, ALLA MONDIALITÀ
ANNO SCOLASTICO 1986/87**

Il *Premio*, nel ricordare l'infaticabile opera della Prof.ssa Francesca Pagano di Scafati (SA) che, durante tutta la sua carriera, si impegnò costantemente a promuovere iniziative scolastiche e pubbliche sui temi sopraindicati, vuole stimolare e valorizzare le esperienze didattiche compiute da insegnanti e studenti, consapevoli della importanza dell'educazione alla Pace, alla Nonviolenza, allo Sviluppo, alla Mondialità.

Possono concorrere al *Premio* le esperienze didattiche compiute da uno o più insegnanti (di una o più classi — di scuole di ogni ordine e grado sia pubbliche che private), realizzate durante l'anno scolastico 1986/87 e documentate da:

- a) *motivazioni a compiere l'esperienza;*
- b) *descrizione dei rapporti eventuali tra insegnanti ed Enti extra-scolastici;*
- c) *programma preventivo dell'esperienza, riferimenti bibliografici e pedagogici, problematiche e conflitti presi in considerazione;*
- d) *documentazione dell'esperienza nella forma di elaborati, registrazioni, filmati, giochi, diapositive;*
- e) *consuntivo dell'esperienza (dinamica di gruppo realizzata, tempo impiegato, iniziative fuori della scuola, ecc.);*
- f) *scheda riportante nell'ordine i seguenti dati:*
 - 1) *Indicazione della scuola e indirizzo*
 - 2) *Nomi dei docenti che hanno condotto l'esperienza*
 - 3) *Classi coinvolte*
 - 4) *Tematiche affrontate*
 - 5) *Tipo di materiale inviato*
 - 6) *Fonte da cui si è appreso il bando del Premio (circolare del Provveditorato, riviste, ecc.).*

Questo materiale dovrà essere inviato entro il 30 giugno 1987 a: Centro Educazione alla Pace - Università di Napoli - Via Tari, 3 - 80138 Napoli.

La Commissione giudicatrice, composta dai docenti dell'Università di Napoli Sen. Prof. B. Ulianich, Prof. A. Drago, Prof.ssa G. Martirani, da rappresentanti dell'Istituto Italiano Ricerche sulla Pace Napoli, di Cem Mondialità, del Gruppo Abele, dalla Prof.ssa R. Formisano e dalla Prof.ssa C. Pagano, a suo giudizio insindacabile, stabilirà una graduatoria per l'assegnazione dei premi dell'importo complessivo di L. 4.000.000 (Quattromilioni).

La premiazione avverrà a Scafati all'inizio del successivo anno scolastico.

N.B.: Per informazioni rivolgersi alla Segreteria del Centro: 80138 Napoli, via Tari, 3 - Tel. 081/7253417 giorni dispari.

TEMA
'86/87

L'ALTRO

I VOLTI, I DIRITTI
LE CULTURE,
LE RELIGIONI

LLA PREGHIERA DEL "FRATELLO
NOSTRO"

Fratello nostro che stai sulla terra
ci sia santo vessillo il tuo dolore
la croce a cui ti inchioda il disonore
del nostro regno d'odio, invidia e guerra.

Dacci il pane d'amarti quotidiano.
Perdonaci l'intento di ignorarti
liberaci dal male di donarti
solo se a gloria nostra beneficia.

Bambino abbandonato che non cresci
che muori ancora prima della vita
orfano d'anima che amarti voglia

facci la fame vincere che soffri
la disperazione che in te dilaga
con un amore immenso come il mare.

*Harald Kahnemann
da "Amor est Psyche" Ed. Rossi &
Spera*

EDUCAZIONE ALLA DIFFERENZA COME
EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO E ALLA PACE