

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

GIUGNO 99

Spedizione in A.P. 45%  
Art 2 - Comma 20/b - legge 662/96  
Filiale di Brescia  
Anno XXX - n. 6 - Giugno 1999  
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia

# cem Mondialità

Mensile di educazione interculturale



A che punto è la riforma  
della scuola

Vandana Shiva: capacità delle donne  
di dar da mangiare al mondo

Global express:  
processo a Ocalan

Dossier:  
Abitare il pluriverso.  
*Unitax Multiplex*

Imparare senza stress

Scuola e territorio in tempo  
di globalizzazione

Guerra dei Balcani:  
un film déjà vu

Rubem Alves:  
Qui ci vuole Babette!

# LITTLE MEMO

## Risvegli

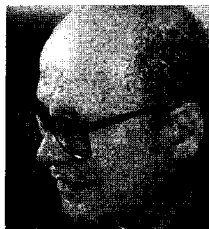
YAAWN!!  
HO DIMENTICATO DI METTERE LA SVEGLIA...

CHE ORE SARANNO?



S  
B  
A  
M!





# Editoriale

di ARNALDO DE VIDÌ

## IN NUOVA VESTE

**C**EM/Mondialità cambia! Immagino le obiezioni. "Perché abbandonare una formula ben collaudata?". "In squadra che vince non si cambia!".

Ma noi di CEM da tempo sentiamo due esigenze: qualificarci ulteriormente sul tema dell'interculturalità; passare dalla legittimazione dell'interculturalità alla progettazione con proposte operative. Per questo occorre più duttilità nella distribuzione degli articoli lungo le pagine della rivista. Avremo "contenitori" invece di rubriche fisse. Direte: "Odio! La rivista diventerà più difficile?!". No. La chiarezza - anzi la fruibilità - sarà nostra costante preoccupazione. Aumenteranno le testimonianze, le esperienze, le esemplificazioni, i contributi, i materiali. Gli attuali collaboratori continueranno a scrivere per CEM/Mondialità pur senza avere la loro rubrica mensile fissa come avevano in passato. Vi confidiamo che più a monte c'è la situazione mondiale che ci obbliga a fare scelte di vita, ad essere più determinati. Come accettare che oggi nascano bambini con un debito (estero) di mille dollari ciascuno come in Brasile? O una mina ciascuno come in Mozambico? Come accettare "guerra giusta o umanitaria", "xenofobia su base etnica", "lavoro infantile schiavo"?

Se la scuola è ancora la principale istituzione educativa, essa deve generare una società di donne e uomini nuovi (educatori ed educandi), altamente capaci di cittadinanza attiva, dialogo e reciprocità.



## CAOS, UNIVERSO, PLURIVERSI

Il tema dell'annata 1999-2000 è abitare il pluriverso. Lo riprenderemo specialmente nei dossier

Possiamo definire cultura come "creazione dell'universo dal caos". Per la mitologia greca il mondo nasce dal caos. Anche secondo la Bibbia la creazione non è dal nulla (ex nihilo), ma dal caos.

*In principio Dio creò il cielo e la terra [questo è il titolo; ndr].*

*Il mondo era vuoto e deserto, le tenebre coprivano gli abissi e un vento impetuoso soffiava sulle acque [descrizione del caos; ndr].*

*Dio disse: "Vi sia la luce!". E apparve la luce. (Gn 1, 1-3)*

Dio vince il caos con tre separazioni, ricavando così tre ambienti - della luce, dell'acqua e della terra - che poi adorna di astri, pesci e animali. In seguito Adamo è chiamato da Dio a dar nome alle creature. (Gn 2, 19-20)

Quando un popolo ordina il creato col linguaggio e definisce la sua posizione dentro al creato, egli fa nascere l'universo dove prima c'era il caos e dà così origine alla sua cultura.

L'evento della creazione dell'universo si ripete in certa misura per ogni persona. Il neonato si trova in un meraviglioso e spaventoso "caos" e i genitori sono delegati da Dio a compiere nel figlio l'opera della creazione. Dando nome alle cose, incoraggiando a fare certe azioni e proibendone altre, iniziando il bambino all'ordine, al senso dello spazio e del tempo, inserendolo nella propria cultura, i genitori sono veri creatori o fondatori. Vengono in seguito gli altri membri della società, in particolare gli insegnanti, a finalizzare e consacrare l'opera.

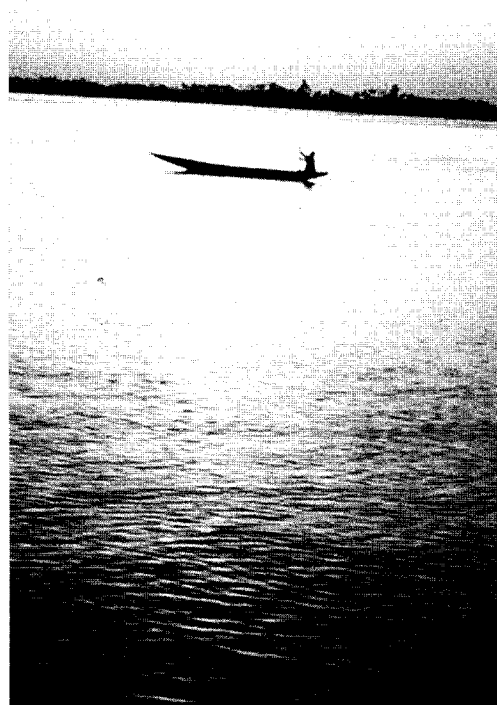
Tutto questo è provvidenziale e necessario. Ma c'è per ciascun popolo e ciascun individuo un reale pericolo: credere che il proprio "universo" sia l'unico o il migliore, al punto che si debba imporlo agli altri e ripeterlo inalterato. ➡



## Elogio del sapere critico

Ti dicono: "Caro giovane, il futuro ti appartiene. Sii perseverante negli studi. Impara a memoria i nomi di re e guerre. Lasciaci piantare ideologie Sulla tua testa che a questo è adatta. Prendi il diploma: sarà il cannocchiale che ti permetterà di vedere lontano. Sii disciplinato-paziente-docile e entrerà nell'ammirevole mondo nuovo.

Ma io ti dico: Il presente ti appartiene. Esamina l'insegnamento che ricevi. I libri di testo riportano cento fatti, quali altri fatti tralasciano? Ti propongono l'esempio degli eroi. E se, in realtà, fossero banditi? Ti dicono: "Il mondo è così". Ma come potrebbe essere? Sogna. Fa emergere le tue idee come fiori d'acciaio.  
(Arnaldo De Vidi)



Per gli educatori c'è il pericolo di considerarsi *funzionari* di una "cultura nazionale", difensori dello *status quo*, pena il diventare diseducatori. Ieri questo era tollerabile perché relazioni/migrazioni/cambiamenti erano lenti, oggi non più. Per altro lato, oggi la scuola è tentata di "aziendizzarsi" per ottenere sponsorizzazione, per cui vi incombe la minaccia del *funzionalismo*. Ecco allora che il discorso del *pluriverso* diventa nodale. Io lo vedo in vari momenti.

## Occorre svelare che il proprio universo culturale (pur provvidenziale) è relativo.

Trovo illuminato su questo tema il Tao teching di Lao-tze, "sospettoso" verso la parola, la nomenclatura.

*La Via che può essere espressa non è la Via perenne; Il nome che può essere nominato non è il nome perenne. Il termine non-essere indica il prima di cielo e terra; il termine essere indica la madre delle diecimila cose. (1,1-2)*

Insomma per Lao-tze l'essere è il non-essere (caos) che si fa matrice. È il nominare le cose che le "determina" con un senso univoco tra gli infiniti sensi possibili. Quindi con un processo riduttivo.

Volendo parlare di culture dei popoli, il caos iniziale è un pluriverso potenziale, ma ogni popolo lo "determina" così che diventa universo. Per il popolo cinese il mondo è organi-

simo vivente; per l'indiano è "frammenti" di Dio; per l'occidentale è artefatto prodotto da Dio. Si tratta di letture del mondo che hanno scelto linguaggi differenti per abitarlo. Ci aiuta un aneddoto orientale. Il discepolo vide un gatto e disse: "Io lo chiamo gatto. Tu, Maestro, come lo chiami?". "Quello che tu chiami gatto. Oppure, tu che lo chiami gatto".

## Bisogna recuperare (almeno parzialmente) il caos come potenziale pluriverso.

Qui siamo al punto più critico e doloroso: per noi educatori non si tratta tanto di insegnare il pluriverso agli alunni, quanto di disimparare noi l'universo. Bisogna tornare alle origini, prendere l'atteggiamento di chi è agli inizi. Dice Duccio Demetrio che fenomeno naturale-spontaneo è l'etnocentrismo e non l'interculturalità, la quale necessita quindi di un progetto pedagogico. Io ritengo che si tratti di cosa più radicale ancora: dobbiamo noi formatori partire dal caos per valorizzare altri universi/pluriversi. Dobbiamo far violenza a noi stessi, infatti il caos spaventa, specialmente spaventa coloro che hanno sempre considerato l'ordine come bene supremo.

Chi valorizza il caos sono i bambini che rovesciano il barattolo del Lego, i pezzi del puzzle, tutte le matite colorate per poter scegliere e "lavorare/giocare" bene; oppure sono i preadolescenti che non sopportano la loro stanza in ordine. Tra gli adulti sono gli artisti e i geni che per creare sentono il bisogno di un ambiente "caotico", libero dal rigido ordine di tutti i giorni. Jean Piaget a 80 anni aveva lo studio zeppo e così disordinato da muoversi come "a guado". In certo senso caos è complessità, mentre universo è unicità (cfr. il Dossier).

## Bisogna avere momenti alternati di caos e ordine.

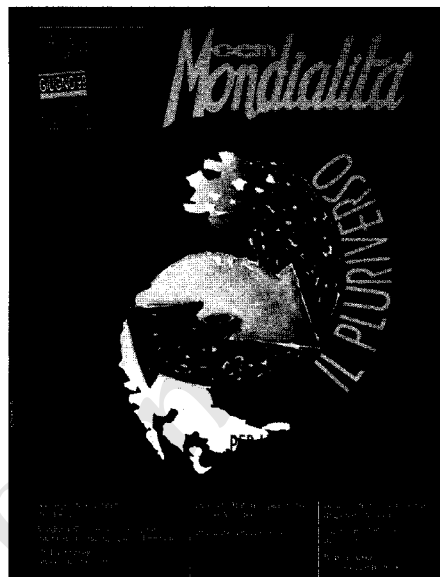
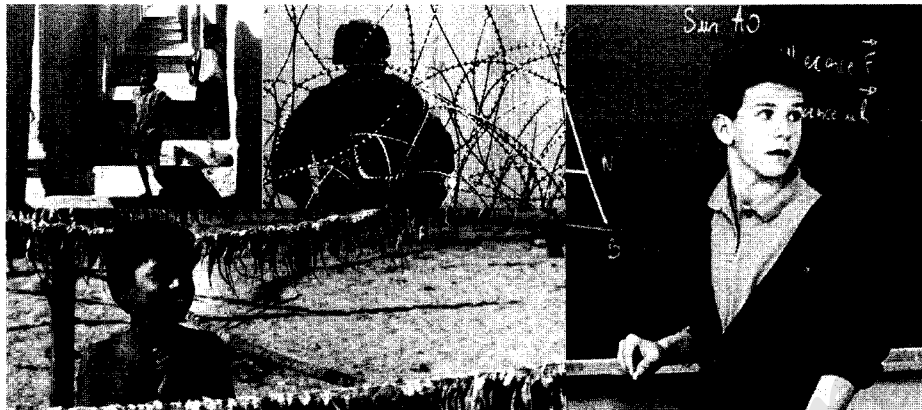
La vita ha bisogno del moto continuo, alterno, di yang/evoluzione e yin/assestamento (forse lo dico perché è il mio modo di procedere: scrivania caotica quando devo produrre e ordine alla conclusione del lavoro).

Nella scuola i momenti più felici sono probabilmente quelli yang: momenti in cui si lasciano gli alunni liberi di agire come vogliono. Ne hanno bisogno nella fase ludica dei 3-6 anni per scoprire il mondo e per crescere, ma anche in seguito, specialmente nell'adolescenza in cui se il "caos" riflette i turbamenti tipici dell'età, è anche foriero di mondi nuovi. In certo senso si tratta di vivere a scuola e fuori un universo così variegato da essere un pluriverso, per aprirci agli altrui universi / pluriversi per un terzo millennio che sarà estremamente e salutarmente meticcio e contaminato. ■

Arnaldo De Vidi

# Sommario

Cem/Mondialità - n. 6 - giugno 1999



Le foto e i disegni sono di (in parentesi le pagine): S. Boselli (4, 17, 29); A. Carlesso (2, 46, 47); Rivista Prier (4, 8); L. Pederzoli (5, 6); F. Zubani (6-7); A. Araujo (9); L. Chiari (9, 10, 11, 12, 44-45); T. Bogacki (16); G. Conrad (12); M.C. Escher (Dossier); P. Ferrari (34, 35); Ciak (41, 43); Photo Movie (42, 44); M. Roth (52); M.A. Di Capita (53); Unicef (33).

## editoriale

Caos, Universo, Pluriversi 1  
Arnaldo De Vidi

## orientamento

A che punto è la riforma della scuola? 4  
Antonella Fucecchi

Quale scuola per il XXI secolo 6  
Antonio Nanni

Una prospettiva antropologica sull'educazione 8  
Francesca Gobbo

## testimonianze

Preserviamo la capacità delle donne di dar da mangiare al mondo 11  
Vandana Shiva

Educare alla pace in tempo di guerra 14

## dossier: Abitare il pluriverso

Pensare contemporaneamente l'unità e la molteplicità 18  
Carlo Baroncelli

La sfida della complessità 20  
Mauro Ceruti

L'autore: Edgar Morin e l'unitas multiplex 25

Antologia della molteplicità a cura di Carlo Baroncelli 28

Imparare senza stress 33  
Ute Hoinkis e Sigrid Loos

Global express: Processo a Ocalan 35

## metodi e strumenti

La rappresentazione dell'altro e dell'altrove nel cinema occidentale 41  
Patrizia Canova

Scomporre e ricomporre. Connessioni tra scuola e territorio nel tempo della globalizzazione 44  
Roberto Morselli

Guerra dei Balcani: un film *déjà vu* 48  
Lino Ferracin - Margherita Porcelli

## voci dal territorio

Fare memoria delle attività didattiche 51  
Gianfranco Zavalloni

Ebdòmada 53  
Davide Bazzini

## spazio cem

Bibliomondo 54  
Spazio Cem 55  
Corsi Concorsi Convegni 55

Qui ci vuole Babette! 56  
Rubem Alves

con Mondialità

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

**Direttore:** Arnaldo De Vidi  
**Vice-Direttore:** Antonio Nanni

Segreteria: Ester Vecchi, Sonia Taglietti

**Gruppo Redazionale:** Carlo Baroncelli, Roberto Morselli, Lucrezia Pedrali

**Collaboratori:** Monica Amadini, Fabio Balabio, Davide Bazzini, Angela Biagini, Pippo Biassoni, Mariacristina Bonometti, Silvio Boselli, Luciano Bosi, Adriano Busani, Gianni Caligaris, Patrizia Canova, Mauro Carboni,

Claudio Cernesi, Marinella Cigolini, Marian-tonietta Di Capita, Claudio Economi, Lino Ferracin, Franca Filippini, Primo Fornaciari, Giuliana Gatti, Piera Giorda, Jonsam John, Renzo La Porta, Ida Malchiodi, Raffaele Mantegazza, Antonio Nanni, Maria Teresa Nobellini, Roberto Papetti, Margherita Porcelli, Laura Maria Presta, Paolo Francesco Ragusa, Brunetto Salvarani, Carla Sartori, Alessio Surian, Carla Tetti, Maria Varano, Rita Vittori, Gianfranco Zavalloni, Patrizia Zocchìo.

**Direttore responsabile:** Domenico Milani

**Direzione, Redazione e Amministrazione:** Via Piamarta 9 - 25121 Brescia - Telefono 0303772780 - Fax 0303772781  
E-mail: cemmondialita@saveriani.bs.it.  
c.c.p. N. 11815255

Autorizzazione Tribunale di Parma, n° 401 del 7/3/1967

Editore: Centro Saveriano Animazione Missionaria - CSAM, Soc. Coop. a r.l., via Piamarta 9 - 25121 Brescia, reg. Tribunale di Brescia n° 50127 in data 19/02/1993.

**Quote di abbonamento:**  
10 num. (gennaio-dicembre '99) L. 40.000  
15 num. (giugno '98 - dic. '99) L. 60.000  
Abbonamento triennale L. 100.000  
Abbonamento d'amicizia L. 100.000  
Prezzo di un numero separato L. 4.000

**Abbonamento CEM / estero:**  
Europa: via sup. L. 59.000  
Bacino Mediterraneo: L. 65.000  
America e Asia: L. 77.000  
Africa: L. 74.000  
Oceania: L. 87.500

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

Progetto grafico: Enzo Chisacchi  
Disegni di copertina: Silvio Boselli

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

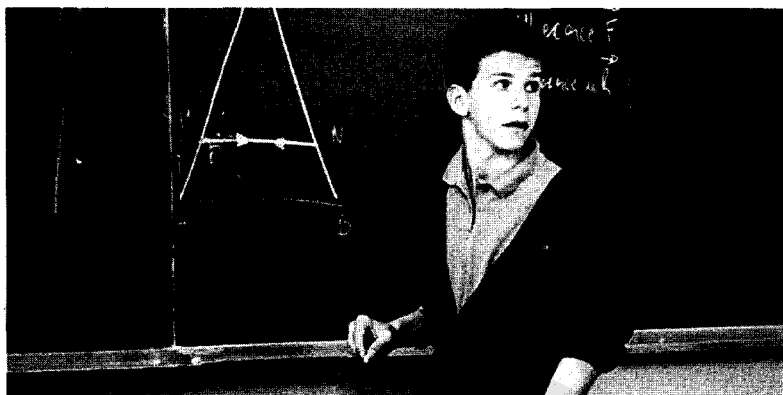
**Comitato Promozionale:** Elvio Damoli, Pino Gulia (Caritas Italiana).

CEM-MONDIALITÀ' è un servizio di Educazione allo Sviluppo, pubblicato dal Centro di Educazione alla Mondialità in collaborazione con CARITAS ITALIANA



Riforme a metà, in sospenso,  
appena concluse.  
Il punto su dove sta andando  
la scuola italiana.

## A che punto è



# la riforma della scuola?

di ANTONELLA FUCECCHI

## 1. Il regolamento sull'autonomia

**C**on l'approvazione da parte del Consiglio dei Ministri del Regolamento sull'autonomia (25.2.'99), il cammino della riforma ha fatto un decisivo passo avanti; molteplici però sono i nodi ancora da sciogliere, in primo luogo quelli strettamente connessi con l'autonomia: la riforma dei contenuti, cioè la definizione dei "nuovi saperi", il riordino dei cicli. Seguono poi il servizio nazionale per la qualità dell'istruzione, la questione della parità scolastica, per non parlare della riforma degli organi collegiali per la quale sarebbero al tappeto ben dodici proposte diverse.

Il Regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, in vigore a partire dal 1 settembre 2000, è strutturato in 17 articoli. Dell'intero documento prenderemo in considerazione i punti più rilevanti a colpo d'occhio:

► il Pei è sostituito dal Piano di offerta formativa (art. 3): "è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia";

► a livello nazionale il Ministero detta legge definendo otto punti (art. 8);

► obiettivi generali del processo formativo e obiettivi specifici di apprendimento; discipline e attività e relativo monte ore; orario obbligatorio annuale; limiti di flessibilità temporale, standards relativi alla qualità del servizio; indirizzi generali per

la valutazione degli alunni; il riconoscimento dei debiti e dei crediti formativi;

► nel rispetto di questi punti, le istituzioni scolastiche sono libere di strutturare i loro percorsi in regime di autonomia didattica (art. 4): "concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo"; così appare il nuovo profilo della scuola (art. 6 e 7): gli istituti scolastici diventeranno laboratori che "esercitano l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale, economico delle realtà locali"; inoltre insiste su "formazione e aggiornamento culturale, innovazione metodologica e disciplinare; ricerca didat-



Compito fondamentale della scuola è garantire "lo sviluppo di tutte le potenzialità (...) e della capacità di comprendere, costruire, criticare argomentazioni e discorsi, per dare significato alle proprie esperienze".



tica sulle diverse valenze delle tecnologie dell'informazione; documentazione educativa, scambi di informazioni, esperienze e materiale didattico"; si prevede la creazione di reti di scuole che permettano uno scambio anche di docenti;

► l'autonomia dovrebbe inoltre comportare investimenti in termini di aggiornamento, monitoraggio dei risultati, scambio di informazioni, la creazione di centri di supporto ed un contatto tutto da creare tra scuola ed università.

Non mancano le perplessità negli addetti al settore. I sistemi scolastici europei praticano da anni con successo questa strada con abbondanza di mezzi e di sistemi di valutazione; in Italia c'è tutto da inventare. Inoltre manca quella che per alcuni è la madre di tutte le riforme: la riforma del Ministero della Pubblica Istruzione, la trasformazione e la riduzione dei suoi burocratici Provveditorati.

## 2. I nuovi saperi

Quali saperi sostanzieranno la nuova scuola? La definizione dei saperi è ancora in via di discussione; il documento: "I contenuti essenziali della formazione di

## OBIETTIVI E CONTENUTI

### Il documento intende:

- definire saperi e valori che possano risultare comuni a tutti i cittadini, indipendentemente dalla religione, dall'etnia, dallo stato sociale, dal sesso;
- partire dalla situazione concreta per rispondere "alle attese delle componenti della società civile (ragazzi, famiglie, mercato del lavoro) e anche alle attese dei professionisti della scuola".

### Tre sono gli ambiti di discussione:

- riforma dei programmi con "l'indicazione di traguardi irrinunciabili";
- riqualificazione del ruolo dei docenti: "la professione dell'insegnamento dovrà tornare ad essere culturalmente e socialmente desiderabile, grazie a nuovi profili di carriera e adeguati riconoscimenti economici";
- impiego della tecnologia, non vista come strumento, ma piuttosto come "ambiente di formazione dell'esperienza e della conoscenza".

base" (20 marzo 1998) è la sintesi del materiale prodotto dalla Commissione dei 44 saggi costituita nel 1997. La premessa spiega che l'esigenza di un rinnovamento radicale della scuola muove da alcuni fattori di fondo: la continua trasformazione che investe il campo della conoscenza, la rivoluzione massmediale, le rivoluzioni epistemologiche che hanno interessato scienza, arte, tecnologia, in uno scenario di globalizzazione.

Compito fondamentale della scuola è garantire "lo sviluppo di tutte le potenzialità (...) e della capacità di comprendere, costruire, criticare argomentazioni e discorsi, per dare significato alle proprie esperienze".

Perciò la scuola delinea "una mappa delle strutture culturali di base" per acquisire la capacità di progettare il proprio futuro culturale, sociale e lavorativo. Entrando più nel vivo del documento, altri aspetti sembrano decisamente innovativi da un punto di vista pedagogico: l'interazione fra i linguaggi della mente e i linguaggi del corpo, abbattendo la rigida barriera fra processi cognitivi e emozioni, fa emergere l'idea di persona come sistema integrato in cui le componenti percettivo-motoria, logico-razionale, affettivo-sociale si sviluppano armonicamente.

3. La riforma dei cicli

## 3. La riforma dei cicli

La Riforma dei cicli è ancora in via di discussione, pertanto evitiamo di esaminare in dettaglio le varie ipotesi; per certo, emergono tendenze e linee che vanno lette in sintonia con quanto detto in relazione alla definizione dei saperi e che si possono sintetizzare nei seguenti punti:

- superamento del dualismo fra formazione umanistica e scientifico-tecnologica;
- integrazione tra formazione culturale e professionale;
- negazione della irreversibilità dei percorsi formativi;
- recupero della dispersione scolastica.

Il sistema formativo così come risulta dalla proposta intende rispondere alle esigenze della persona per "verificare meglio le sue attitudini" e perché sia incoraggiata "a proseguire gli studi, non ad abbandonarli".



Si intende mettere in discussione la tradizione culturale umanistica senza negarla, affiancandole con pari dignità altri tipi di formazione (scientifica, tecnico-tecnologica, artistica, musicale) che concorrono ad arricchire il quadro dei percorsi formativi che la scuola italiana offre ai suoi cittadini.

#### 4. Il Servizio Nazionale per la qualità dell'istruzione

Il 21 maggio 1997 il Ministro Luigi Berlinguer ha istituito un Comitato di coordinamento incaricato di elaborare le linee di indirizzo e di programmazione per dare vita ad un Sistema Nazionale di Valutazione, affidando al Cede (Centro europeo dell'educazione) il compito di realizzare programmi ed attività. La prima mossa del Comitato è stata quella di avviare presso il Cede, l'ADAS (Archivio Docimologico per l'Autovalutazione delle scuole). I

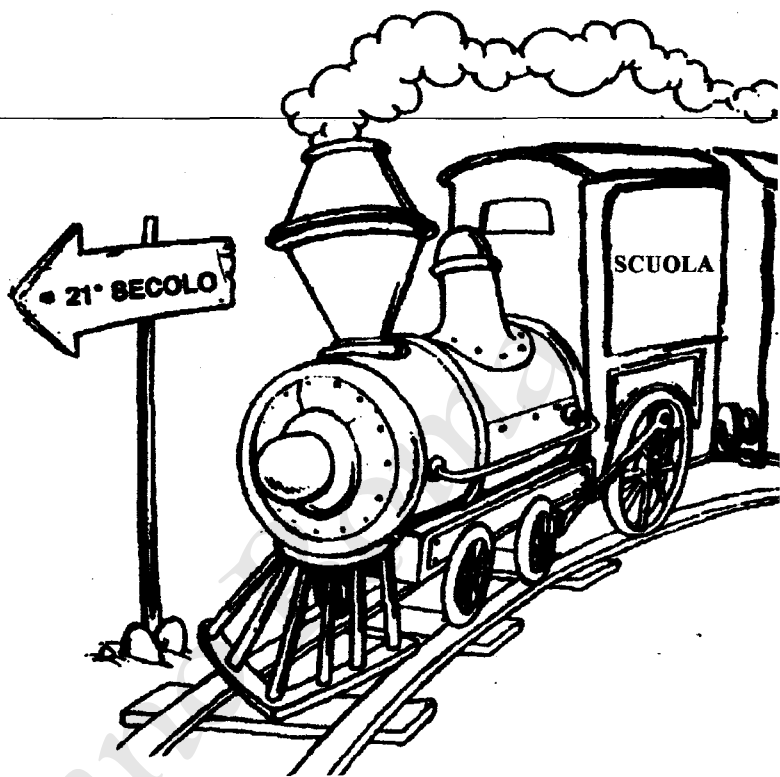
primi elementi che rivelano la filosofia del Comitato appaiono nel documento del 29 luglio 1997 e si possono così sintetizzare:

► critica all'approccio tradizionale al problema della valutazione che fa dipendere il successo o l'insuccesso formativo esclusivamente dagli allievi, dando per scontato che gli interventi posti in atto dalla scuola siano adeguati;

► il documento, invece, considera elementi fondanti della valutazione, soggetti a critica, anche le strategie e gli interventi formativi attuati dalla scuola.

La qualità dell'istruzione si misura proprio con la capacità di rispondere in modo originale e personalizzato alle esigenze di ogni singolo alunno. Il Servizio sottopone a valutazione anche la "proposta di apprendimento". La scuola in regime di autonomia non è chiamata soltanto a progettare, ma anche a verificare gli esiti del suo intervento, per essere in grado di autovalutarsi.

La costituzione dell'ADAS viene incontro alle esigenze dei docenti offrendo per via telematica strumenti valutativi progettati in collaborazione con le stesse scuole; è pensato come strumento interattivo che archiverà dati e risultati per rilevare anche nel tempo, diacronicamente, la percentuale di raggiungimento del successo formativo per gli istituti interessati alla collaborazione. L'intento è quello di istituire in Italia, dove è del tutto assente, una cultura della valutazione, o meglio, dell'autovalutazione. ■



## Quale scuola per il XXI secolo?

Come si afferma nell'articolo precedente, le riforme del sistema scolastico italiano sono in parte bloccate, in parte ancora in corso, in parte faticosamente portate a termine, in parte di là da venire.

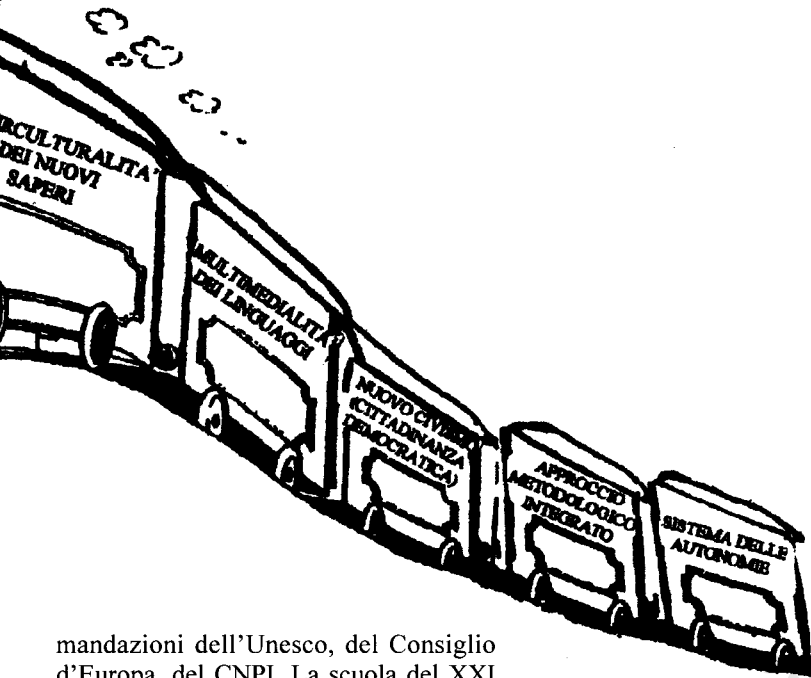
L'obiettivo di questo nostro breve intervento è soltanto quello di sottolineare alcune "direttrici" che una riforma della scuola all'altezza dell'attuale transizione storica non dovrebbe assolutamente disattendere.

di ANTONIO NANNI

#### 1. Prima direttrice: l'interculturalità dei nuovi saperi

I contenuti culturali, le discipline, i saperi della scuola futura dovranno essere necessariamente saperi "arricchiti" dall'integrazione di nuovi riferimenti, punti di vista, conoscenze, fonti, autori, opere, modelli ecc. Questa prima direttrice di riforma è tanto facile affermarla quanto difficile da realizzare. Dal monoculturalismo all'interculturalità: certamente, ma come? Dando seguito alle racco-





mandazioni dell'Unesco, del Consiglio d'Europa, del CNPI. La scuola del XXI secolo ha bisogno di nuovi curricoli, di nuovi saperi, come hanno sostenuto i 44 Saggi nelle loro proposte. Nel nostro piccolo, come CEM-Mondialità stiamo contribuendo con i Convegni, la rivista, le pubblicazioni (pensiamo ai *Quaderni dell'interculturalità*), i libri di testo (quelli di religione, ad esempio). Ma vediamo anche la difficoltà dell'innovazione e del cambiamento. C'è infatti un punto decisivo da capire: i nuovi saperi per essere veramente nuovi ed arricchiti dovranno essere elaborati non solo da italiani ed europei ma da esponenti di altri popoli, culture e Paesi (africani, asiatici, americani). Quando questo accadrà si potrà parlare, in maniera più completa, di saperi nuovi ed arricchiti.

## 2. Seconda direttrice: multimedialità dei linguaggi

Come i saperi della scuola del XXI secolo saranno interculturali così i linguaggi saranno non soltanto verbali, scritti e stampati, ma globali e multimediali. Gutenberg dovrà essere integrato da quel nuovo Gutenberg del nostro tempo che è Bill Gates.

Ed eccoci allora agli ipertesti e ai CD-Rom, eccoci alla ricerca informativa e ai collegamenti attraverso Internet, eccoci alla Media Education.

Il banco a due piazze, per usare la metafora di Umberto Eco, ci fa pensare ad una scuola in cui ogni aula è multimediale.

Da un lato del banco il libro e la penna, dall'altro lato il computer e il mouse. È evidente che, in questa situazione comunicativa, il ruolo dell'insegnante sarà destinato a modificarsi, come del resto il rapporto complessivo tra scuola e società.

## 3. Terza direttrice: Nuovo Civismo (Cittadinanza democratica)

È questo uno dei punti più sottolineati dalla Commissione dei 44 Saggi: al centro dell'educazione deve esserci la preoccupazione di formare il cittadino democratico, una persona responsabile che abbia una forte coscienza civica, una cultura della legalità, il senso delle regole. Questa finalità diventa prioritaria nella società complessa e multi-etnica se vogliamo una convivenza rispettosa e a bassa conflittualità.

## 4. Quarta direttrice: approccio metodologico integrato

Non basta fare riferimento all'interdisciplinarietà e all'interculturalità. Occorre anche incidere sulle metodologie. Sarà opportuno non scegliere una sola metodologia, ma conoscerne diverse e poi, a seconda delle necessità e del contesto, scegliere quale metodologia impiegare (o parte di essa). In questo modo gli inse-

gnanti mantengono aperti gli orizzonti della ricerca metodologica ed evitano di restare imprigionati in una sorta di monismo metodologico che sarebbe del tutto fuorviante. Non esiste un metodo "assoluto" e valido per tutte le situazioni. Ecco perché proponiamo un approccio metodologico integrato.

## 5. Quinta direttrice: il sistema delle autonomie

Tutte le indicazioni precedenti acquistano forza e significato se si tiene conto che la scuola di domani opererà in un sistema di autonomia (cfr. l'articolo precedente di Antonella Fucecchi).

## E dunque? Verso una nuova professionalità docente.

Non v'è alcun dubbio che per la realizzazione di ognuna delle cinque direttrici sopra illustrate la figura dell'insegnante è veramente la chiave di volta. La riforma della scuola ha bisogno di una nuova generazione di docenti. Solo un nuovo profilo di educatore potrà assicurare una innovazione seria e profonda. Ecco alcuni dei tratti caratterizzanti la nuova figura dell'insegnante della scuola di domani:

- ▶ un operatore qualificato e competente con una identità professionale ben definita;
- ▶ una figura di rete, capace di lavorare in team e di gestire relazioni (ascolto, rispetto...) con tutte le persone (alunni, colleghi, autorità, famiglia, mediatori culturali, rappresentanti territoriali, ecc.) e gli interfaccia del sistema-scuola;
- ▶ un facilitatore dell'apprendimento piuttosto che il depositario di verità, di certezze, di conoscenze dogmatiche (anzi, sarà un insegnante con più competenze e meno contenuti da trasmettere per via diretta);
- ▶ un operatore multimediale che sa utilizzare la globalità dei linguaggi;
- ▶ un progettista della ricerca educativa che fa pensare più ad un regista che ad un esecutore di curricoli già definiti;
- ▶ un lavoratore delle conoscenze, un soggetto che crede nelle forme dell'educazione per migliorare la realizzazione delle persone, la qualità della vita, lo sviluppo delle società, l'incontro tra le culture in un clima di convivenza e di democrazia. ■

# Scuola, condizione di minoranza e società multiculturale: Una prospettiva antropologica sull'educazione

di FRANCESCA GOBBO\*  
(Università degli Studi di Padova)

## 1. Considerazioni introduttive

**L**a riflessione pedagogica e la pratica educativa che tradizionalmente si rivolgono all'individuo, al suo potenziale di apprendimento e di auto-realizzazione, hanno dovuto - negli ultimi trent'anni e a livello internazionale - ripensare e ri-orientare il proprio approccio, situando *il soggetto dell'educazione in relazione alla dimensione culturale*, e cioè ad un insieme di significati negoziati e condivisi a livello collettivo, da un lato, e, dall'altro, alla manifestazione e percezione dell'alterità - troppo spesso oggetto di disconoscimento e cancellazione lungo il processo di scolarizzazione, e di discriminazione e segregazione nell'ambito socio-politico. La consapevolezza dell'importanza (per gli individui) e dell'incidenza (nel percorso scolastico) della differenza culturale viene in primo piano verso la fine degli anni '60 in paesi come gli Stati Uniti o il

Canada, che si sono formati grazie all'immigrazione. Nel contesto europeo tale consapevolezza è più recente ed è connessa ai flussi di immigrati e di profughi che hanno messo governi, istituzioni e cittadini dei vari stati di fronte al nodo della diversità (la quale, peraltro, caratterizza in senso multiculturale questo continente da ben più tempo delle attuali immigrazioni).

L'antropologia culturale offre concetti fondamentali per comprendere e confrontarsi con la diversità contemporanea, ormai parte della nostra quotidianità, e al tempo stesso provoca un dibattito internazionale che riguarda sia la società, sia un'istituzione come la scuola, e la cultura che la distingue, sia infine l'esigenza di giustizia sociale. All'interno dell'antropologia culturale, il settore "antropologia dell'educazione" ha ulteriormente promosso e approfondito il dialogo interdisciplinare grazie alla ricerca di base svolta nei contesti educativi eterogenei, e ha avanzato stimolanti interpretazioni dei problemi educativi di alunni e studenti immigrati o di minoranza. Questo artico-

Oggi, il settore dell'antropologia dell'educazione privilegia lo studio dell'educazione formale, e teorizza sulla problematica relazione tra scuola e società; tuttavia mantiene come suo tratto significativo e qualificante un interesse per l'educazione non circoscritto all'ambito scolastico

\* Questo scritto è la rielaborazione dei paragrafi centrali dell'articolo pubblicato con il titolo *Educazione, cultura, identità: il caso della minoranza religiosa valdese* nella rivista "Etnosistemi", numero speciale dedicato alle *Etnografie nei contesti educativi* (Gobbo F., Gomes A. M. a cura di, 1999).



lo si prefigge di presentare una di queste interpretazioni (che il suo autore - l'antropologo di origine nigeriana John U. Ogbu - chiama "teoria ecologico-culturale"), inquadrandola nell'ambito del dibattito sul processo di scolarizzazione e sui problemi scolastici delle minoranze, sviluppatosi tra gli antropologi dell'educazione, dove essa rimane una delle teorie più note e discusse a livello internazionale, sia per la sua ampiezza e influenza, sia per le numerose ricerche che hanno cercato di verificarla a livello transculturale<sup>1</sup>.

## 2. Educazione e antropologia dell'educazione

Il settore "antropologia dell'educazione" si è costituito in tempi relativamente recenti, dapprima negli Stati Uniti e successivamente anche in Europa, non solamente per riprendere ed approfondire un interesse sviluppatosi ben presto tra gli antropologi culturali, e poi perseguito in modo discontinuo fino a qualche decennio fa, ma soprattutto per chiarire ed interpretare - attraverso la teoria e la ricerca etnogra-

fica - temi e problemi educativi che, alla fine degli anni '60, erano stati portati all'attenzione della nazione americana (oltre che degli insegnanti e dei pedagogisti) proprio da coloro che li affrontavano quotidianamente e in prima persona (Gibson ed. 1976, Ogbu 1996a), e cioè dai gruppi di minoranza - quelli che la "pedagogia compensativa" definiva come "svantaggiati" o "deprivati culturalmente". La disuguaglianza nel rendimento scolastico, a lungo appunto considerata come la conseguenza dello svantaggio sociale o di una "deprivazione" culturale che la scuola non riesce a "compensare", diviene uno dei temi privilegiati della contemporanea ricerca etnografico-educativa, che si indirizza a individuare e a documentare non soltanto la diversità linguistica e culturale nella società, ma anche il differente peso e potere che in questa, e nella scuola, sono attribuiti ai gruppi di minoranza.

Gli antropologi dell'educazione riconoscono di essere stati inizialmente sollecitati dai movimenti di protesta politica e culturale della fine degli anni '60<sup>2</sup> (Ogbu 1996a) a condurre ricerche che li porteranno ad indagare le ragioni culturali della mancata comunicazione educativa, e ad avanzare la *teoria della discontinuità* tra scuola e modi culturali delle minoranze come spiegazione dell'insuccesso scolastico di queste ultime. Dalla fine di quel decennio l'antropologia dell'educazione ha preso ad interrogare puntualmente sia le istituzioni scolastiche e i processi educativi formali, sia quelli informali che hanno luogo prima, durante e successivamente al percorso scolastico, rispetto al quale, in non pochi casi, essi si presentano come discontinui ed oppositivi (Wolcott 1996). Gli antropologi impegnati nella ricerca e nella formulazione di *teorie che diano conto dell'insuccesso scolastico, e poi sociale, di alcune minoranze* si chiedono innanzi tutto, dal punto di vista della propria disciplina, che cosa significhino, in una determinata società, l'educazione e l'istituzione scolastica, e se esse abbiano solamente finalità educative esplicite; e, ancora, quale senso vi abbiano l'apprendere e l'insegnare, e in che misura la cultura appresa nei contesti familiari e non formali dagli studenti di minoranza, o dai figli degli immigrati, influisca sui risultati scolastici degli stessi; infine, in che misura si scontrino, o si in-



contri, attraverso un accomodamento reciproco, con la "cultura della scuola" (Florio-Ruane 1996).

Rispetto alle ricerche classiche sul processo di trasmissione culturale attraverso le generazioni (Spindler 1974), si tratta di *situare la condizione di minoranza nella sua relazione con i progetti di vita dei gruppi e con la storia dei loro rapporti con la maggioranza*, così che l'indagine empirica e la riflessione teorica sui processi che connettono ciascun individuo alla cultura entro cui nasce (e cui continuerà almeno in parte ad appartenere) mettano in luce le condizioni e le modalità attraverso cui egli diviene (o non può, o non vuole divenire) membro anche di un'altra - o di altre. La consapevolezza del *multiculturalismo come esperienza quotidiana, ordinaria* (Goodenough 1976), provoca così una riflessione storica e teorica sul rapporto tra cultura e educazione, all'interno della disciplina.

Il dibattito su trasmissione ed acquisizione culturale (definite anche come processo di inculturazione) mi sembra di particolare interesse per una pedagogia che si confronta con una realtà che attualmente



appare, ed è, sempre meno omogenea dal punto di vista culturale: si tratta di un dibattito che mette in discussione, da un lato, l'idea che la cultura sia (o possa essere immaginata) come un "dato", come un insieme quantificabile nella sua ricchezza di elementi, che sarebbe tramandato a qualcuno il quale lo assumerebbe passivamente, replicandolo a sua volta. Difficile, per il pedagogo e l'educatore, accettare che sia riproposta, sebbene fuori dell'esperienza scolastica, la metafora della modellazione (Scheffler 1967, 1972) da parte di un'onnipotente cultura, poiché verrebbe semplicemente a sostituire un'antica immagine della relazione educativa, che da tempo non ha più corso nell'elaborazione pedagogica. Difficile non accorgersi, però, che *lo stesso sforzo di riconoscere, rispettare e valorizzare la diversità culturale rischia spesso di presentare la medesima come un "dato", un "bagaglio" di cui gli individui sarebbero portatori, e al tempo stesso delimitati, come se la cultura - oltre che specificarli ed arricchirli - li condizionasse*, privandoli della loro capacità di decidere e di agire (cfr. Philips 1993:xvi-xvii).

Oggi, il settore dell'antropologia dell'educazione privilegia lo studio dell'educazione formale, e teorizza sulla problematica relazione tra scuola e società; tuttavia mantiene come suo tratto significativo e qualificante un interesse per l'educazione non circoscritto all'ambito scolastico, che è definito come *uno* degli ambiti educativi di cui il settore si occupa, in quanto ritiene gli ambiti dell'educazione informale tuttora centrali per la trasmissione e l'acquisizione della cultura. Infatti, "il concetto di cultura, applicato all'educazione, insiste nel percepire chi apprende come una persona complicata, che vive in un ambiente umano complesso" (Roberts 1976:3) e che, attraverso un processo di inculturazione permanente, giunge a condividere - se non interamente, almeno in parte - il modo di vivere di un certo popolo, la sua peculiare visione della realtà, ciò che gli è prescritto e ciò che gli è proibito. D'altro canto, *una delle interpretazioni antropologiche dei problemi scolastici delle minoranze prospetta la scuola come un'istituzione che tende a perpetuare la cultura dominante attraverso il curriculum, lo stile dell'insegnamento e le modalità organizzative, e che richiede, a chi accetta di competere su tale terreno, di*

*impegnarsi a riuscire secondo i parametri di tale cultura dominante, interrompendo (spesso brutalmente) quella continuità verso cui è finalizzato il processo di inculturazione*, ma anche provocando la costruzione dell'insuccesso scolastico come *risposta adattiva* alla situazione di rapporto differenziale di potere, caratteristica della scuola.

La letteratura antropologica sulla discontinuità culturale ha giustamente riconosciuto "un'ampia gamma di competenze comunicative che gli studenti di minoranza portano con sé a scuola, e ha concentrato l'attenzione sul modo in cui tali competenze non erano state rilevate in quanto non corrispondenti alle competenze richieste dalla scuola" (Emihovic 1996:88). Le critiche a tale teoria non sono però mancate, soprattutto da parte di chi (Ogbu 1974, 1978) sostiene che essa, paradossalmente, non riesce a dar conto del successo scolastico di alcuni gruppi di minoranza, che pure si caratterizzano per differenze di lingua e di stile di apprendimento: non sempre, infatti, un'inculturazione differente porta i giovani membri di un gruppo di minoranza ad entrare in conflitto con le aspettative e i valori del gruppo dominante, e conseguentemente, a risultati scolastici negativi (Ogbu 1978, Gibson 1988, Gibson e Ogbu 1991). La ricerca antropologico-educativa, individuando e mettendo in rilievo questo tipo di successo, ha perciò spostato l'obiettivo dell'indagine dalla cultura e dalle differenze culturali alla *più complessa realtà dello statuto di minoranza nelle varie società* (Ogbu 1978, 1996a, 1996b). ■

FINE PRIMA PARTE (CONTINUA)



<sup>1</sup> Non è casuale che l'Anthropology and Education Quarterly abbia circa due anni fa preparato un numero speciale (Gibson ed. 1997), dove l'esame critico della medesima si accompagnava alla consapevolezza che l'interpretazione di Ogbu attualmente costituisce "una delle due o tre ortodossie in antropologia dell'educazione" (Anderson Levitt 1997:315).

<sup>2</sup> In questo caso si fa riferimento a quei movimenti che ebbero luogo principalmente negli Stati Uniti, successivamente all'insuccesso della legislazione sui diritti civili, e collegati al contemporaneo impegno bellico di quella nazione nel Vietnam.



## Monoculture della mente

# Preserviamo la capacità delle donne di dar da mangiare al mondo

Come proteggere la biodiversità? Smontando i miti legati alle biotecnologie e a partire dalle tradizionali esperienze indigene afferma Vandana Shiva, indiana, membra del Third World Network.

di VANDANA SHIVA

**L'**associazione armoniosa e generosa con la terra, che ha caratterizzato le millenarie pratiche agricole delle donne, viene oggi minacciata dall'attuale modello agricolo militare-industriale. La maggior parte del pianeta, per la maggior parte della sua storia, ha soddisfatto i propri bisogni alimentari grazie ad una agricoltura centrata sulle donne. In questo tipo di agricoltura le conoscenze vengono condivise; le altre specie e le piante non vengono considerate "proprietà", ma parenti; e la sostenibilità si basa sul rinnovo della fertilità della terra e sul rinnovamento e la rigenerazione della biodiversità e delle specie. In questi paradigmi non c'è posto per monoculture basate sull'ingegneria genetica e sul monopolio dei semi del diritto internazionale alla proprietà (IPR, international property right). Le pratiche agricole dominanti mostrano crescenti caratteri di mascolinizzazione, appropriandosi di risorse e diritti delle donne relativi all'agricoltura di sussistenza e presentandosi come le sole alter-

## VANDANA SHIVA



Vandana Shiva, indiana, è direttrice della Fondazione per la scienza, la tecnologia e l'ecologia. E' fra i membri del Third World Network, TWN, una rete internazionale di associazioni ed individui specializzata in sviluppo e relazioni Nord-Sud con sede a Penang, Malesia e otto uffici regionali (twn@igc.apc.org). Fra le pubblicazioni del TWN si segnalano il bollettino in inglese e spagnolo "Third World Resurgence" sulle questioni dello sviluppo e la rivista "Third World Economics". Due scritti di Vandana Shiva per il TWN sono stati inclusi fra cinque dei suoi saggi raccolti e tradotti in italiano da Bollati Boringhieri nel 1995 "Monocolture della mente - Biodiversità, biotecnologia e agricoltura 'scientifica'", da cui sono tratti anche i due schemi qui riportati. Vandana Shiva ha un'esperienza diretta della resistenza delle contadine alle monocolture a partire dalla partecipazione al movimento Chipko che nel Garhwal (Himalaya) si è opposto in modo nonviolento alla monocoltura del pino. Nei suoi scritti mostra come la cosiddetta rivoluzione verde "era volutamente destinata all'introduzione della monocoltura e alla distruzione della 'diversità'. Voleva realizzare il controllo centralizzato dell'agricoltura e impedire la possibilità di decisioni decentrate in materia di scelte sui raccolti agricoli. L'uniformità e la centralizzazione sono alla base della vulnerabilità e della rottura ecologica e sociale". Per Vandana Shiva queste pratiche riflettono una neocolonizzazione occidentale del Terzo Mondo, a livello culturale ed economico, rilevando come siano proprio i sistemi occidentali di conoscenza ad essere miopi rispetto alle alternative. Inoltre, rileva Vandana Shiva "la dicotomia lo-

cale/universale è mal posta se applicata alle tradizioni indigene e occidentali del sapere, perché il sapere occidentale è una tradizione locale che si è diffusa nel mondo attraverso la colonizzazione intellettuale. L'universale si diffonde come sistema aperto. Il locale globalizzato si diffonde invece con la violenza e l'inganno. Il primo livello di violenza che si riversa sui saperi locali è quello di non riconoscerli come tali". Nella sua critica al sistema di sapere dominante, Vandana Shiva denuncia sette caratteristiche negative per la sopravvivenza del pianeta: "è profondamente imbevuto di economicismo, e pertanto è sicuramente insensibile ai bisogni umani. Il 90% di questo sapere potrebbe andare distrutto, senza alcun rischio di privazione umana. Al contrario, dato che larga parte di questa conoscenza è fonte di rischio e minaccia per la vita umana (Bhopal, Chernobyl, Sandoz), la sua fine migliorerebbe le possibilità di benessere umano; le implicazioni politiche del sapere dominante non garantiscono né l'eguaglianza né la giustizia. Esso rompe la coesione delle comunità locali e divide le società tra quelle che hanno accesso al sapere e al potere, e quelle che non ce l'hanno; essendo sostanzialmente frammentato e destinato all'obsolescenza, il sapere dominante separa la saggezza dal sapere, e fa a meno della prima; è un sapere intrinsecamente colonizzante e mistificatorio, e c'è la colonizzazione sotto la mistificazione; rifugge dalla concretezza, svalutando i saperi concreti e locali; impedisce l'ingresso e la partecipazione a una pluralità di soggetti; trascura moltissimi percorsi per conoscere la natura e l'universo; è una monocoltura della mente".

native per sfamare il mondo. In realtà le nuove biotecnologie creano insicurezza alimentare e morte per fame, sprecando risorse attraverso monocolture ad una dimensione mantenute facendo ricorso ad intensi contributi esterni.

### Monocolture e monopoli

Monocolture e monopoli simboleggiano una mascolinizzazione dell'agricoltura. La mentalità di guerra alla base dell'agricoltura militare-industriale è evidente nei nomi assegnati agli erbicidi che distrug-

gono le basi economiche per la sopravvivenza delle donne più povere nelle aree rurali del Terzo Mondo. Gli erbicidi prodotti dalle imprese Monsanto sono battezzati "Farla finita", "Machete" ecc. Un'altra ditta, l'American Home Products chiama i suoi erbicidi "Pentagono", "Squadrono", "Vendetta" ecc. Questo è linguaggio di guerra, non di sostenibilità. La sostenibilità si basa sulla pace con la terra.

L'applicazione più diffusa dell'ingegneria genetica in agricoltura è la resistenza agli erbicidi, cioè la coltivazione di spe-

cie resistenti agli erbicidi. Un esempio di questa applicazione sono i prodotti Monsanto che vanno sotto il nome di "Round Up Ready Soya and Cotton". Quando vengono introdotti nei sistemi agricoli del Terzo Mondo portano ad un aumento nell'uso dei prodotti chimici e quindi ad un maggior numero di problemi ambientali. Inoltre distruggono la biodiversità che rappresenta la base per il sostentamento delle donne in ambito rurale. Ciò che per Monsanto sono erbacce, per le donne del Terzo Mondo sono cibo, foraggio e medicine.

Per millenni le donne hanno mantenuto la continuità dei semi nonostante guerre, inondazioni e carestie. La mascolinizzazione della biodiversità ha portato ad utilizzare tecnologie violente che impediscono ai semi di germinare in tempo di raccolto. Si tratta di una tecnologia descritta come "Terminator Technology".

## Terminazione della germinazione

La terminazione della germinazione è un mezzo per accumulare capacità e capitali e per espandere i mercati. Mentre i mercati crescono per Monsanto, si riduce l'abbondanza della natura e quella a disposizione degli agricoltori. Quando seminiamo preghiamo: "Possa questo seme essere eterno". Viceversa, Monsanto e il Dipartimento per l'agricoltura del governo degli Stati Uniti ripetono "Che questo seme sia terminato in modo che i nostri profitti e il monopolio siano eterni". La violenza intrinseca ai metodi e alle metafore utilizzate dal business agricolo globale e dalle imprese di biotecnologia è una violenza contro la biodiversità della natura e contro l'esperienza e la produttività delle donne. C'è una violenza intrinseca alla distruzione della diversità attraverso le monoculture e alla distruzione della libertà conservando e scambiando semi attraverso i monopoli IPR. E' una violenza contraria alle diverse vie nonviolente delle donne di conoscere la natura e garantire la sicurezza alimentare. Questa diversità di sistemi di conoscenze e di sistemi di produzione è la strada da seguire per far sì che le donne del Terzo Mondo continuino ad avere un ruolo centrale come conoscitrici, produttrici e approvvigionatrici di alimenti. Forse uno dei miti più errati propagati dai protagonisti della rivoluzione verde è l'affermazione che l'alta varietà di prodotti (HYV, High Yield Varieties) abbia ridotto il numero di ettari di cui si necessita per la produzione agricola, preservando quindi milioni di ettari di biodiversità. L'esperienza dell'India ci insegna che invece di destinare più terre alla conservazione, i sistemi di coltivazione industriale distruggono la diversità e utilizzano la terra per più scopi, aumentando di fatto lo sfruttamento della terra. Ciò avviene perché ogni ettaro di monocultura produce un solo prodotto e le altre colture devono venire col-

tivate altrove, utilizzando altri ettari. Inoltre, la stessa logica riduzionista delle coltivazioni industriali fa aumentare anche le risorse utilizzate dal bestiame. L'allevamento di tipo industriale consuma tre volte più biomassa di quanto non avvenga con l'allevamento ecologico. E quindi l'allevamento di tipo industriale richiede tre volte più ettari di terra per produrre mangimi per animali. Infatti l'Europa utilizza nel Terzo Mondo una quantità di terra pari a sette volte il proprio territorio per produrre mangimi per l'allevamento di animali. Solo per produrre foraggio (incluso quello prodotto per produrre alimenti da esportazione), i Paesi bassi si sono appropriati di una superficie stimata in 100.000 - 140.000 chilometri quadrati di terra coltivabile, in buona parte in paesi del Terzo Mondo come l'India e la Thailandia. Questo dato corrisponde a una superficie pari a sei-sette volte il totale di terre destinate all'agricoltura nell'intero paese.

## Lo sfruttamento della terra

La combinazione di coltivazioni e di allevamenti industriali intensifica del 400% l'uso della terra, mentre produce un aumento solo del 20% di frumento e di latte. Le risorse in eccesso utilizzate dai sistemi industriali, siano esse riferibili alla rivoluzione verde o alle nuove biotecnologie, potrebbero essere utilizzate per dar da mangiare alla gente: lo spreco di risorse determina fame. L'ingegneria genetica e i monopoli IPR stanno depredando le donne del Terzo Mondo e la loro creatività, capacità di innovazione e di prendere decisioni in ambito agricolo. Tutto il mondo ne soffrirà. Le donne contadine del Terzo Mondo costituiscono la base della sicurezza alimentare ed è nell'associazione con le altre specie che garantiscono tale sicurezza alimentare. E' questa associazione che va preservata e promossa.



(traduzione di Alessio Surian, articolo tratto dal numero 26 del mensile Terra Viva, edito dall'Inter Press Service, Roma, e Centro Nord-Sud del consiglio d'Europa, Lisbona - Terra.Viva@mail.Eunet.pt)

Un esempio dei progetti di "sviluppo" della Monsanto ci viene dalla Thailandia, denunciata da due organizzazioni ambientaliste, una locale, il Biothai e una continentale, il Pesticide Action Network-Asia&Pacific, PAN-AP. Il progetto, affermano, è particolarmente pericoloso perché fa ricorso al micro-credito per spingere i contadini ad utilizzare vari pesticidi e tecnologie Monsanto.

Il progetto "Inpact" (Associazione innovativa per i cambiamenti tecnologici in agricoltura) riguarda le comunità rurali del nord-est della Thailandia. E' finanziato dalla Banca Mondiale, protagonista attraverso il suo Gruppo consultivo per la ricerca agricola internazionale, sponsor dell'Irri, un istituto di ricerca con sede nelle Filippine che in Thailandia agisce insieme a Monsanto e all'organizzazione non governativa (ong) Population and Community Development Association, PDA. Ai contadini vengono proposti programmi di formazione a cura degli agronomi dell'Irri che incoraggiano tecnologie relative al livellamento dei terreni, dissodamento, raccolta, battitura, uso dei trattori, di erbicidi, di sementi prodotti con le biotecnologie. Il progetto mira ad uno sviluppo su larga scala della coltivazione del riso, ma soprattutto a creare ed espandere il mercato in Thailandia per i pesticidi e per le sementi ibride o geneticamente modificate Monsanto. Oltre ad utilizzare un programma di microcredito per incoraggiare da parte dei contadini l'acquisto dei prodotti Monsanto, il progetto vorrebbe essere un'opportunità di lifting per questo gigante dell'industria agrochimica dal momento che prevede la collaborazione con un'ong e con un istituto di ricerca. Come denunciato da Vandana Shiva e da numerose organizzazioni ambientaliste, Monsanto è responsabile della massiccia introduzione nel Terzo Mondo di sementi geneticamente modificate da abbinare al suo erbicida "Round Up", nonché della tecnologia "Terminator" con cui rende sterili i semi che vende ai contadini, obbligandoli a ricomprarli dopo ogni ciclo di semina e raccolto.



# Educare alla pace in tempo di guerra



## IMMAGINIAMO DI ESSERE NATI IN SERBIA E DI ESSERE DJORDJE

Messaggio del prof. Djordje Vidanovic\* di Nis (Serbia) oppositore di Milosevic  
25 aprile (ore 3:07)

\* Il professor Djordje Vidanovic, docente di Linguistica e Semantica presso l'Università di Nis, ha pubblicato un volume anche in Italia, per Il Mulino, "Introduzione alla neurolinguistica". È esperto in Filosofia del Linguaggio ed attualmente sta lavorando, missili NATO permettendo, ad uno studio su Wittgenstein. Ha 47 anni, è sposato ed ha una figlia di 23 anni.

**N**on ci hanno risparmiati neanche stanotte. È stato all'1:10. Stavo scrivendo al computer, quando mia moglie, Snezana, che stava per mettere la gatta sul balcone, ha esclamato: "Gli aerei!". In men che non si dica, c'è stata un'esplosione incredibile e tutti i vetri hanno tremato, e siccome una delle finestre era chiusa (cerchiamo di tenerle sempre socchiuse) si è rotta, spaccata in due, per la precisione. Poi c'è stata una serie di esplosioni martellanti, fortissime, e mia madre, che era chiusa nella sua stanza, continuava a chiedere che cosa stesse succedendo. Le ho detto: "Ci bombardano di nuovo, mamma. Cerca di stare calma. Tanto non possiamo farci niente". Allora mi sono seduto, tremante, come mia moglie e mia figlia, del resto. Il cielo era in fiamme. Ci sono state 16 esplosioni qui intorno, specialmente nel nord-est della città. Ci siamo sentiti stuprati (passami la crudezza del termine, ma è il più vicino alla verità). Credo che "stupro" sia la pa-



rola giusta in questo caso, anche perché non c'è altra metafora calzante. Non riesci nemmeno a vedere il tuo aggressore, ti senti inerme, molestato contro il tuo volere e, la cosa più angosciante, hai quell'idea stupida ed ingenua che a tutto il mondo questo vada bene. Tuttavia, questo stupro è ancora più perverso perché è fatto ad una nazione, ad un intero paese. È collettivo. Nel nostro piccolo microcosmo familiare, noi quattro, compresa la mia anziana madre, abbiamo sempre condiviso i principi di democrazia propugnati dall'Occidente.

E non eravamo certo i soli, in Serbia. Durante le manifestazioni nel 1996 e 97, più di tre milioni e mezzo di Serbi hanno marciato per 100 giorni per ottenere una giusta amministrazione della giustizia locale e la giustizia sui risultati elettorali. Adesso, diciassette grandi città serbe sono governate dall'opposizione.

E sono quelle più bombardate... Noi abbiamo votato per i democratici, per la pace, per le riforme, per la coesistenza pacifica, per il libero mercato, per l'amore e la speranza. E guarda che cosa ci fanno, adesso... Guarda che cos'hanno fatto alla mia città. L'hanno stuprata. L'hanno resa così vulnerabile. Così indifesa. Come si sentirebbero, loro, se anche un solo aereo nemico volasse sulle loro città e bombardasse anche un solo obiettivo militare, anche se in modo chirurgico, pulito, preciso? Come spiegherebbero ai loro figli la paura? Gli adulti, in un modo o nell'altro, sono in grado di razionalizzare e incasellare questa paura nel loro io già formato, ma i bambini non hanno nessuna categoria in cui inquadrare questa paura. Allora, fin da subito, la paura diventa parte della loro personalità. Così,

oltre ai morti, ai mutilati, agli invalidi, avremo anche tanti bambini malati, la cui unica colpa è essere serbi in un particolare momento della storia. Proprio come i piccoli albanesi, che non hanno altra colpa se non quella di essere albanesi, in questo momento. E LORO, li hanno aiutati questi bambini, sia serbi sia albanesi? NO. Guarda che cos'hanno fatto ad entrambi. Guarda i bambini rimasti senza mamma e senza papà. Guarda i bambini che non hanno più casa. Guarda le città che non esistono



## NON SO ASCOLTARE

*Credo di non saper ascoltare. La maggior parte delle volte che ho una conversazione con qualcuno non lo ascolto, semplicemente lo sento. Preparo mentalmente, mentre lo guardo, una serie di contrattacchi senza curarmi di capire ciò che il mio interlocutore mi vuole dire. Il mio unico obiettivo è linciare verbalmente, imporre il mio punto di vista, e non decodificare realmente il messaggio che ricevo. Questo atteggiamento, mi sono reso conto, mi impedisce di apprendere dagli altri, ed è per questo che voglio imparare ad ascoltare. C'è nessuno che conosca una tecnica per rimediare a questa mancanza? Oscar Sánchez Rodríguez, El País.*

*Si, c'è una tecnica per imparare ad ascoltare, o almeno un suggerimento: ci viene dalla lingua cinese. Sappiamo che la scrittura cinese non disgiunge il significante dal significato. I cinesi rendono il verbo ASCOLTARE con un solo ideogramma o carattere, però complesso, cioè composto da cinque ideogrammi o caratteri semplici. I significati dei cinque ideogrammi semplici sono: 1) orecchio, 2) tu (alterità), 3) occhio, 4) uno (attenzione unitaria), 5) cuore. In altre parole: per ascoltare bene ci vuole innanzitutto l'orecchio, ma non è sufficiente, come qualcuno potrebbe credere. Siccome il vero ascolto esige il rispetto dell'altro, importante è l'occhio che ci pone davanti al suo volto (dice Lévinas che il volto supplica: "Fammi vivere! Non uccidermi!"); ma si capisce bene solo col cuore che riuscirà sia ad unire orecchio e occhio, sia a dare l'empatia per capire che, per l'altro, l'altro sono io. Si tratta di unire mantenendo l'alterità. (A. De Vidi)*



più. Pristina c'era, una volta. E' stata messa a ferro e fuoco. Pristina (un nome bellissimo) è stata devastata dalla vanità dei potenti, dagli auto-proclamati sceriffi del mondo. Anche i ponti della Serbia sono stati distrutti sistematicamente, e i ponti sono una metafora dell'incontro tra menti, culture e popoli diversi, non soltanto tra le rive di un fiume. Questa non è altro che una spedizione punitiva. Non ha niente a che fare con l'aiuto umanitario, ne' con l'esodo. LORO stanno punendo entrambe le parti, senza aiutare nessuno. I peccati e i vizi di un solo uomo non possono mai giustificare l'immensa efferatezza, la brutalità, la follia, la ferocia cieca e l'odio che oggi si vive in Serbia.

Vi saluto tutti con affetto,

Djordje

Fonte: Peacelink <http://www.peacelink.it>  
Sul sito ci sono i riferimenti per aiutare le vittime della guerra. Abbiamo pubblicato numerosi appelli per fermare le armi e fare informazione per la pace:

Modulo fac-simile di indisponibilità alla guerra per i militari professionisti (obiezione costituzionale)  
[http://www.peacelink.it/kosovo/ob\\_mil.html](http://www.peacelink.it/kosovo/ob_mil.html)

Dossier sul Kosovo a cura di Peacelink  
<http://www.peacelink.it/kosovo/dossier.html>

Proposte di soluzione pacifica a cura della Campagna Kosovo  
<http://www.peacelink.it/kosovo/kosstart.html>

Iper testo per una cultura della pace:  
<http://www.peacelink.it/pace2000>

Firma un impegno di Pace per l'anno 2000:  
<http://www.peacelink.it/kosovo/nobel2000.html>

Inoltre: tutti i giorni: appelli, comunicati stampa, messaggi, diffusi sulla mailing list Jugoslavia:  
<http://www.peacelink.it/webgate/yugoslav/maillist.html>

La scuola materna "Angela Fresu", da molti anni ormai, impronta i suoi programmi didattici all'educazione alla pace, alla solidarietà, all'intercultura, dando un particolare risalto al riconoscimento ed alla valorizzazione della diversità in senso ampio

## LA GUERRA E'...

**U**n bambino di quattro anni, piangendo, ci ha comunicato la sua grande paura per la guerra... allora, tutti insieme ne abbiamo parlato... In questa occasione i bambini hanno raccontato le loro piccole - grandi idee sulla guerra:

- ▶ "C'è una guerra nella TV, bombardano e poi ritornano nel loro aeroporto".
- ▶ "Quando bombardano ammazzano le persone e i bambini, io non ho paura perché, per scherzo, penso che mangio tanti spinaci e divento fortissimo".
- ▶ "La guerra sono due popoli che si bisticciano!".
- ▶ "Io ho paura perché la guerra è cattiva... ammazzano tutte le mogli, i papà e i bambini!".
- ▶ "Io guardo sempre il TG e quando fanno questo macello è molto brutto... la guerra sono le persone cattive che sparano e ammazzano!".
- ▶ "La guerra è brutta... le terre scoppiano, le persone scappano, le persone muoiono, esce il sangue, le persone piangono per le strade...!".
- ▶ "Ho visto in TV carretti pieni di persone che non avevano da mangiare, altre che per mangiare facevano la fila!".
- ▶ "Nella guerra ci sono tanti morti perché ci sono tante bombe, nella guerra che è un po' vicina e un po' lontana anche i carriarmati con le foglie sopra fanno morire tante persone!".
- ▶ "La guerra è in Iraq... la guerra è in Australia... la guerra è in Macedonia... gli aerei bombardano e muore tutta la gente!".
- ▶ "La guerra fa scoppiare le terre e anche le case, non mi piace perché le persone muoiono, alcune si salvano, ma alcune no!".
- ▶ "La guerra è brutta, ma io non sapevo niente perché ero andato via!".
- ▶ "Io non so niente... a casa non si parla della guerra, perché è brutta e si guardano solo i TG senza guerra!".
- ▶ "Un giorno, mentre ero dal benzinaio con mamma, ho visto passare un aereo, ma non ha sganciato missili, forse era un caccia o un "I.G. 23"... non so!".
- ▶ "Io ho visto un signore bravo con il carrarmato che sparava se no, moriva anche lui!".
- ▶ "I bambini della guerra sono poveri!".
- ▶ "Alla TV, nella pubblicità chiedono i soldi per comprare i vestiti e i giocattoli ai bambini della guerra!".
- ▶ "Nella guerra gli aerei tirano le bombe, ma gli aerei giocattolo di mio fratello no!".
- ▶ "La guerra è brutta, la guerra non si deve fare, io ho paura che possa venire anche qui e uccidere anche me!".



## MANIFESTO 2000 (INIZIATIVA DELL'UNESCO)

**I**l Manifesto 2000 per una Cultura di Pace e di Non Violenza è stato scritto dal Premio Nobel per la Pace, con l'obiettivo di creare un senso di responsabilità a partire dal livello personale. Non è un appello o una petizione da rivolgere alle autorità o ad altri, ma un impegno per se stessi. Mettere in pratica i valori, le attitudini e i comportamenti che ispirano la cultura della pace è responsabilità di ogni individuo. Ognuno può contribuire al raggiungimento di questo obiettivo, giorno dopo giorno, all'interno della propria famiglia, nella propria area di vita, nella propria città, regione e nazione, promuovendo la non violenza, la tolleranza, il dialogo, la riconciliazione, la giustizia, la solidarietà. Manifesto 2000 è stato lanciato e reso pubblico a Parigi il 4 marzo 1999 ed è a disposizione del pubblico di tutto il mondo perché vi aderisca firmandolo. Ci si propone di raccogliere 100 milioni di adesioni e presentarle all'Assemblea Generale delle Nazioni Unite al passaggio di Millennio, a settembre del 2000.

### Manifesto 2000 Per una Cultura di Pace e Non Violenza

Riconoscendo la mia parte di responsabilità per il futuro dell'umanità, in modo particolare per i bambini di oggi e i bambini delle future generazioni, **io mi impegno** nella mia vita quotidiana, in famiglia, al lavoro, in comunità, nella nazione e nel continente - a:

**Rispettare la vita** e la dignità di ogni persona senza discriminazione o pregiudizi;

**Praticare la non violenza attiva**, rigettando la violenza in ogni sua forma: fisica, sessuale, psicologica, economica e sociale, in modo particolare verso coloro che sono più deboli e vulnerabili, come i bambini e gli adolescenti;

**Condividere il mio tempo e le mie risorse materiali** in spirito di generosità allo scopo di porre fine all'esclusione, all'ingiustizia e all'oppressione politica ed economica;

**Difendere la libertà di espressione e la diversità culturale**, dando sempre la preferenza al dialogo e all'ascolto piuttosto che al fanatismo, alla diffamazione e al rigetto dell'altro;

**Promuovere, come consumatore, un comportamento responsabile** e l'adozione di pratiche rispettose di ogni forma di vita e in favore dell'equilibrio della natura sul pianeta;

**Contribuire allo sviluppo della mia comunità**, con la partecipazione piena delle donne e il rispetto per i principi democratici, allo scopo di creare insieme nuove forme di solidarietà.

la mia firma

<http://manifesto2000.unesco.org/uk/uk-manif2000-t.htm>

Traduzione e lancio a cura di p. Marcello Storgato, Missionari Saveriani, via Piamarta, 9 - 25121 Brescia Tel. 030/37.53.474 - Fax 030/377.27.81 Email: mineaction@saveriani.bs.it

# dossier

Mondadori



a cura di Carlo Baroncelli

## ABITARE IL PLURIVERSO

**C**i è stato insegnato a privilegiare l'Uguale sul Diverso. Ne è derivata una tendenza riduttiva "lineare" a semplificare e dissociare. Ma la nostra esperienza parla alto di Imprevedibile, Eccezione, Caos, Complessità... Ecco allora questo Dossier che vuole aiutare a pensare insieme molteplicità e unità. Molteplicità soprattutto. Il Dossier si propone come scatola di arnesi. Accanto al contributo di **Mauro Ceruti** e a quello di **Hute Hoinkis** e **Sigrid Loos**, abbiamo immaginato un possibile percorso antologico attraverso il quale – in un gioco di echi e di corrispondenze – far emergere la *pluriversalità* del nostro mondo. Gli *strumenti* proposti si situano a diversi livelli: da quello suggestivo e metaforico (**Michel Serres**), a quelli epistemologico (**Edgar Morin**), filosofico (**Deleuze e Guattari**), scientifico (**Varela**), educativo (**Lévy, Munari e Fabbri, Calvani**).

INTRODUZIONE

# Pensare contemporaneamente l'unità e la molteplicità

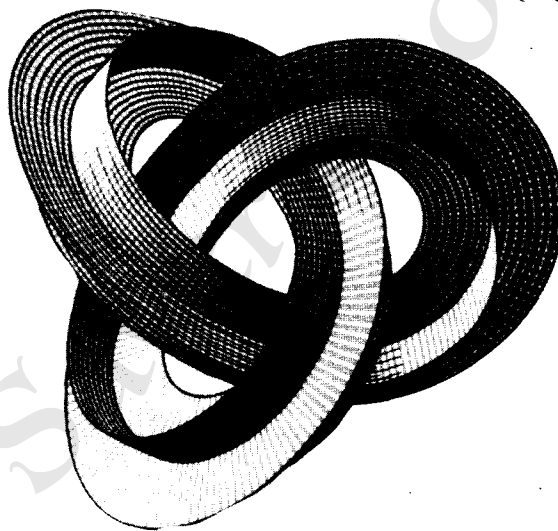
di CARLO BARONCELLI

**P**er molto tempo abbiamo creduto (siamo stati indotti a credere?) alla superiorità dell'Uno nei confronti del Molteplice, dell'Uguale rispetto al Diverso. Ci è stato insegnato (continuamente ad insegnare?) a privilegiare l'Ordine rispetto al Caos, il Prevedibile sull'Imprevedibile, la Norma sull'Eccezione, il Semplice sul Complesso. Contemporaneamente abbiamo allenato la nostra mente a separare e a discriminare, a ricercare l'Oggettività e a rifuggire il Soggettivo. Oggi ci stiamo a poco a poco accorgendo che tutta la nostra esperienza si presenta intrinsecamente sotto il segno del paradosso. L'ideale moderno dell'onniscienza, della prevedibilità e del controllo riduzionista si è scontrato con i propri limiti. Da più parti, oramai, assistiamo all'emergere dell'incertezza, della parzialità, della pluralità. Nel momento in cui tutti abbiamo la possibilità di riconoscerci abitanti di questo pianeta, più laceranti si fanno le tensioni, le divisioni, le frammentazioni. I processi di globalizzazione - come ci ricorda Roberto Morselli da queste pagine (vedi sezione Metodi e stru-

menti) - producono, accanto a fenomeni di scomposizione, di disarticolazione e di diversificazione, anche preoccupanti spinte verso forme omologanti di ricomposizione, tendenti al riassorbimento e alla neutralità della diversità (a livello tecnologico, economico, politico, e culturale). «L'uomo si sbriciola» - ha riconosciuto Edgar Morin - «qui rimane una mano come utensile, là una lingua che parla, in altro luogo un sesso che inzacchera un po' di cervello». Facciamo davvero fatica a pensare insieme, contemporaneamente, la molteplicità e l'unità. Qui la nostra logica lineare e semplificatoria si scontra con il paradosso: il nostro metodo è un *'unitas multiplex*, un sistema che è allo stesso tempo qualcosa di più, di meno e di diverso

dall'insieme delle parti che lo costituiscono. L'approccio riduzionista e quello olistico, considerati separatamente, risultano insufficienti e parziali nel cercare di rendere intelligibile una realtà complessa e interconnessa. Questo destino accomuna anche il mondo del sapere, «dissociato fra le scienze, sbriciolato fra le discipline, polverizzato in informazioni». Due alternative ci si parano davanti: «la scelta fra il Tutto e la ricerca di un metodo che possa articolare ciò che è separato e collegare ciò che è disgiunto (...) Oggi il nostro bisogno storico è di trovare un metodo che riveli e non nasconda i legami, le articolazioni, le solidarietà, le implicazioni, le connessioni, le interdipendenze, le complessità». Al pensiero classico lineare

L'eterogeneità umana è il tesoro dell'unità umana, che è il tesoro dell'eterogeneità umana. La caratteristica propria di ciò che è umano è l'*'unitas multiplex* (Edgar Morin)



re e semplificante è necessario sostituire un pensiero circolare e capace di comprendere la complessità; un pensiero che non rifugga dalle antinomie, che non spezzi le circolarità e che ci permetta di «trasformare i circoli viziosi in circoli virtuosi». Semplificare e dissociare non possono esserci più di aiuto. Abbiamo bisogno di un principio di spiegazione complesso, che ci permetta di rearticolare ciò che fino ad oggi abbiamo disarticolato. Ad un pensare per concetti sembrerebbe più adeguato un pensare per macro-concetti, costellazioni di termini tra loro indissolubilmente intrecciati: scienza/politica/ideologia, individuo/società/specie. In ciò consiste la ricerca decennale portata avanti da Edgar Morin e che più avanti cercheremo in parte di presentare riportando ampi stralci del suo pensiero. «Oggi» - come ha riconosciuto Italo Calvino - «non è più pensabile una totalità che non sia potenziale, congetturale, plurima». Sulla stessa linea troviamo Alberto Mellucci: «L'unità dei valori e degli scopi è qualcosa che deve esse-

re costruito e non può essere dato per scontato in partenza, a causa dell'articolazione della società, delle organizzazioni, dei gruppi, fino al limite dello stesso individuo (...) Convivere con le differenze è diventato il nostro orizzonte normale e non possiamo più immaginare un mondo integrato, omogeneo, armonioso".<sup>6</sup> E ancora, secondo Fornero "il passaggio dal paradigma moderno a quello post-moderno è passaggio dall'unità alla molteplicità, al pluralismo, passaggio dal monocentrismo al policentrismo".<sup>7</sup>

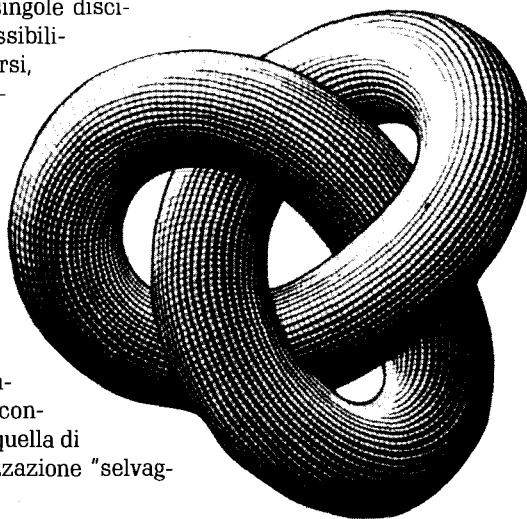
La scuola, le agenzie educative, non possono esimersi dall'affrontare questa "sfida della complessità" e, di fatto, ci si trovano già in mezzo. Tutto il disquisire sulla riformulazione dei saperi, il fiorire di commissioni e di "saggi" pareri ne sono il sintomo evidente. Ci stiamo avviando ad una definitiva frammentazione delle discipline e dei saperi o è possibile immaginare una sorta di nuova scienza universale che ricomponga questo proliferare molteplice? Marco Berté ci ricorda che, da questo punto di vista, nell'evoluzione storica dei sistemi educativi si sono alternate - almeno fino all'inizio del Novecento - due tendenze<sup>8</sup>: il predominare della preoccupazione formativa ha determinato l'insorgenza di progetti di un sapere unico e universale (rientrerebbero in quest'ottica il programma di studi di Platone, il sapere sapienziale dell'Alto Medioevo, l'ideale pansofico di Comenio, l'arte combinatoria di Lullo e di Leibniz). Il prevalere delle esigenze didattiche avrebbe portato, invece, a privilegiare l'autonomia e la distinzione delle discipline (il sistema scolastico ellenistico, la Scolastica medievale, la ripresa dell'impostazione aristotelica da parte



della gnostologia). "A partire dalla rivoluzione scientifica fino, grosso modo, alla fine dell'Ottocento, alle oscillazioni tra i due modelli subentra un rapporto dialettico" che determina solo compromessi instabili. Ma - continua Berté - questa dialettica si radicalizza nell'epoca contemporanea, caratterizzata dal "continuo moltiplicarsi, scindersi, incrociarsi, polverizzarsi delle discipline". La conseguenza è il determinarsi di tre fenomeni collegati: "la perdita di identità e stabilità strutturale delle singole discipline; l'impossibilità del costituirsi, anche provvisorio, di una scienza unica o dell'unificazione di ambiti diversi; il concretizzare di due esigenze, apparentemente contraddittorie, quella di una specializzazione "selvag-

gia" e quella di stabilire connessioni molteplici fra gli ambiti più diversi, in una prospettiva di tipo trasversale". Queste trasformazioni hanno determinato l'emergere di *forme di sapere post-disciplinare*. La scuola, finora, sembra aver risposto a questo stato di cose con una moltiplicazione delle discipline, allontanandosi dalla possibilità di una riorganizzazione di questa molteplicità. La conclusione-proposta di Berté è radicale quanto la sfida che ci troviamo di fronte: si tratterebbe di "acquisire piena consapevolezza della transizione postdisciplinare e di porre quindi in discussione l'articolazione attuale delle discipline (...) L'identificazione tra "oggetto di insegnamento" e "disciplina scientifica" tende a sgretolarsi, per fare spazio ad altre e più dinamiche possibilità di definire saperi da far apprendere. Non è più praticabile, allora, l'idea che la didattica metta "in forma" dei contenuti scientifici già dati: è invece dentro le forme della didattica che si negozia la forma dei saperi, al di là della loro configurazione in scienze e della distinzione tra conoscenza dotta e divulgazione. (...) È la

didattica effettivamente praticata che modella i saperi e lo fa attraverso processi lunghi, faticosi, a volte tortuosi". Si apre la possibilità di "formare attraverso il nuovo ambiente didattico un sapere globale, che ha alle spalle le discipline, vecchie o nuove che siano, ma che le scioglie in un insieme sistemico complessivo, mutevole e flessibile" (corsivo nostro). I brani antologici e i contributi ospitati in questo dossier vorrebbero rappresentare altrettante possibilità di approcciare i temi della molteplicità, della complessità, della pluri-versalità dell'esperienza umana (dal livello individuale a quello globale) che dovremmo imparare a riconoscere, a pensare, a calare operativamente nelle nostre esperienze educative. Se *unitas multiplex* è l'idea cardine attorno la quale ruota il dossier, abbiamo voluto suggerire altre - a nostro avviso significative - figure della molteplicità. Ecco allora che il concetto di *rizoma*, le metafore del *mantello di Arlecchino*, le suggestioni dell'*iperscuola* e della *cosmopedia*, le indicazioni provenienti dalle più avanzate ricerche sulla struttura e il funzionamento del cervello, si propongono nel loro insieme, a diversi livelli, come un possibile strumentario cui attingere per provocare quella che sempre più sembra essere una auspicabile e necessaria riforma del pensiero.



<sup>1</sup> Morin, E., *Il metodo*, Feltrinelli, Milano 1983, p.17

<sup>2</sup> Ibidem

<sup>3</sup> Ivi, p.18

<sup>4</sup> Morin, E., *Il metodo*, cit., p.24

<sup>5</sup> Calvino, I., *Lezioni americane*, Garzanti, Milano 1998, p.113

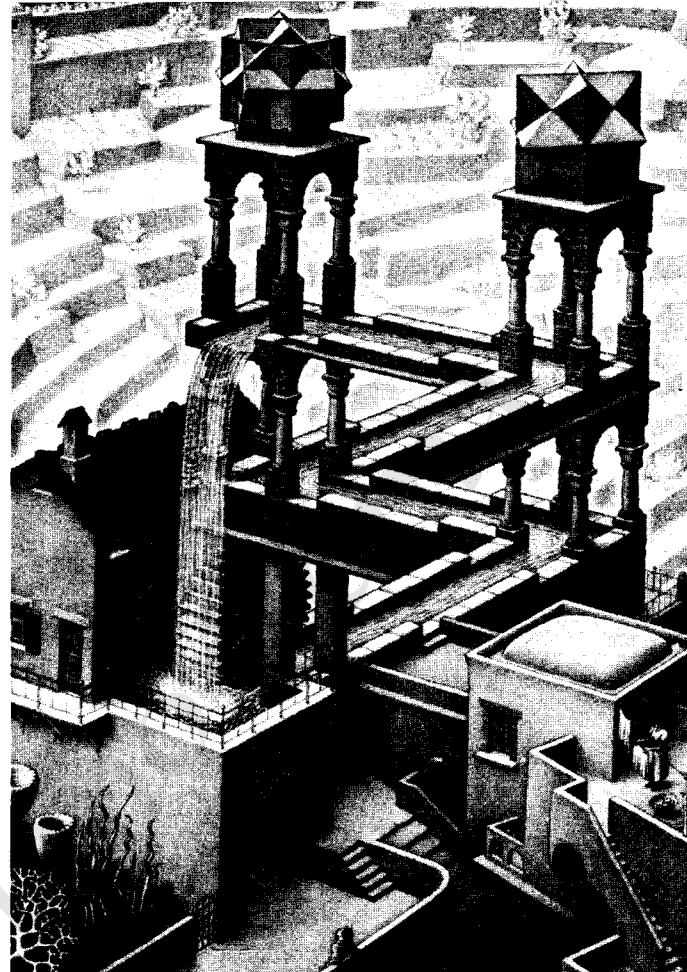
<sup>6</sup> Melucci, A., *Passaggio d'epoca*, Feltrinelli, Milano 1994, p.49

<sup>7</sup> In F. Restaino, D. Antiseri, G. Fornero, *Storia della filosofia*, vol. IV, Tomo II, UTET, Torino 1984, p.395

<sup>8</sup> Berté, M., *Le discipline*, De Agostini, Novara 1997

# La sfida della complessità

**Lucidità e accecamenti, progressi e regressi, solidarietà e barbarie sono intrecciati in un vortice del quale stentiamo a vedere forma e contorni**



di MAURO CERUTI\*

**S**ono passati cinque secoli da quando un processo di circolazione, di incontro e di scontro fra collettività, idee, economie, civiltà lontane e differenti ha coinvolto l'intero pianeta. Gli esiti, quanto mai ambivalenti, sono sotto gli occhi di tutti. Aumento esponenziale delle conoscenze in molti settori scientifici, ma anche perdita (forse irreparabile) di molte sapienze millenarie; realizzazione di prodigi tecnologici che hanno incredibilmente incrementato le possibilità di comunicazione e di interazione fra gli

individui della specie umana, ma anche distruzione di antichi modi di vita con le miserie, le degradazioni e le sofferenze conseguenti; aumento della creatività e della varietà delle esperienze individuali e collettive, ma anche omogeneizzazioni e subordinazioni forzate imposte da piccoli gruppi; riconoscimento condiviso dei valori della pace, della tolleranza, dei diritti umani, della convivenza e della democrazia, e nello stesso tempo esplosione di conflitti, violenze, efferatezze, distruzione, armi, a livelli in passato inconcepibili, fino a prospettare la stessa possibilità di auto-annientamento della specie umana. Lucidità e accecamenti, progressi e regressi, solidarietà e barbarie sono intrecciati in un vortice del quale stentiamo a vedere forma e contorni

## **1492: inizio dell'età planetaria**

La storia particolare di noi europei ha interpretato la data del 1492 come "scoperta dell'America" e come "inizio dell'età mo-

derna". Ma la scoperta dell'America è stata anche e soprattutto la scoperta della Terra. E questa soglia ha segnato non solo l'inizio dell'età moderna dell'Europa, ma anche dell'età planetaria dell'umanità.

Prima di questa soglia, la direzione del popolamento del pianeta Terra da parte della specie umana era prevalentemente diasporica. La specie più recente del ramo degli ominidi, *Homo Sapiens Sapiens*, aveva avuto origine in un luogo ristretto del continente africano, e da lì aveva popolato tutto quanto il pianeta, fino all'Asia, al Pacifico, allo stretto di Bering, alla Patagonia, frammentandosi, generando stirpi ben diversificate. I modi di vita di quelle stirpi erano segnati dai particolari ecosistemi locali nei quali si trovavano a vivere. Certo, tutta la storia dell'umanità è piena anche di incontri e di ibridazioni di popolazioni differenti, dai quali sono nati i grandi imperi e le grandi aree culturali del mondo antico: Mediterraneo, Mesopotamia, estremo Oriente, Mesoamerica, ecc. ecc. Ma gli alberi genealo-

gici delle lingue umane e gli alberi genealogici del patrimonio genetico delle popolazioni umane (che in buona misura sono convergenti) ci mostrano una lunga storia fatta di scissioni e di separazioni, ci mostrano cioè le varie tappe attraverso le quali il gruppo originario della specie umana ha dato origine a un grande numero di popolazioni bene identificabili e dotate di una forte coesione interna.

Di fatto, alla data del 1492, il mondo era diviso in molti sottosistemi fondamentalmente separati, di dimensioni assai ineguali; taluni erano confinati a spazi angusti quali una valle montana, una serie di piccoli rilievi, una distesa steppica, una striscia di foresta tropicale. Numerose, certo, erano le porte e gli itinerari di connessione fra questi sottosistemi. Ma, in genere, queste porte e questi itinerari erano appannaggio di un ristretto numero di persone per la gran parte delle popolazioni l'esistenza di altre culture e di altre civiltà era quasi del tutto inavvertibile. Soprattutto, nessuno poteva detenere una cono-

\* Mauro Ceruti ha curato (insieme a Gianluca Bocchi) il volume *La sfida della complessità* (Feltrinelli, Milano 1985) ed è autore (sempre con Gianluca Bocchi) di *Solidarietà o barbarie. L'Europa delle diversità contro la pulizia etnica* (Raffaello Cortina Editore), di cui più avanti riportiamo alcuni brani. È poi Direttore della rivista trimestrale "Pluriverso", (Etas-Libri Editore) e Direttore del Dipartimento di Epistemologia ed ermeneutica della formazione dell'Università di Milano-Bicocca.

scienza, per quanto approssimata, della varietà umana su tutto quanto il pianeta.

Già nel breve volgere dei pochi decenni successivi al 1492, questa separazione delle civiltà e questa compartimentazione del mondo andarono in frantumi. La spinta espansionista di alcune monarchie europee non solo distrusse le grandi barriere preesistenti fra Europa e America, fra Europa e Africa, persino fra Asia e America, ma introdusse anche i lineamenti di un'economia globale che ebbe come primi pilastri le miniere d'argento dell'America meridionale, le piantagioni di canna da zucchero dell'Africa occidentale, le sete della Cina, le rotte transatlantiche e transpacifiche dei galeoni. E già in questi decenni si mostrò come tale processo di espansione, accanto a immense meraviglie e accanto a grandi allargamenti di orizzonti, celasse dentro di sé un nucleo oscuro, e forse persino guidato da un impulso distruttivo e autodistruttivo. Nel primo secolo dopo il 1492, perirono milioni di individui e molte intere culture; furono vittime sia della furia di *conquistadores* assetati di ricchezze sia dell'unificazione microbica del mondo, prodotto imprevisto delle nuove migrazioni che espose molti individui a virus inusitati, per i quali non erano stati capaci di generare adeguate difese immunitarie.

I cinque secoli dell'età moderna sono segnati da una lotta sempre rinnovantesi tra solidarietà e barbarie. Da un lato, stanno il continuo intendersi di nuovi legami fra individui, collettività, popolazioni differenti (compresa l'ibridazione di molteplici stirpi), la nascita di un principio di tolleranza, la scoperta dell'importanza e della profondità delle culture di altri continenti. Dall'altro sta la pretesa che

questi legami fossero subordinati e quasi annullati da una logica di potenza, da un gioco a somma nulla ("vinco io, perdi tu"), dalla presunzione di taluni frammenti del mosaico planetario di parlare nel nome del Tutto, e di erigersi a Tutto.

Questa ambivalenza continua, più drammatica che mai, a segnare i nostri giorni.

Il significato della continua lotta fra tendenze opposte, il significato dell'equilibrio armato e precario fra Eros e Thanatos, è stato però trasformato da molti eventi disseminati nel nostro secolo. Uno di questi, la minaccia atomica, è stata la campanella d'allarme che ha scosso le coscienze di tutto quanto il mondo, perché ha mostrato il perverso potere attrattore della prospettiva dell'annientamento ultimo, dell'omogeneizzazione totale del nulla, abisso che inghiotte le tante omogeneizzazioni imposte con la spada e con il fuoco. A poco a poco, però, l'acuita coscienza generata dalla minaccia atomica ci ha reso più sensibili anche ad altri tratti caratteristici, ad altri rischi dell'era planetaria.

### L'ecosistema globale

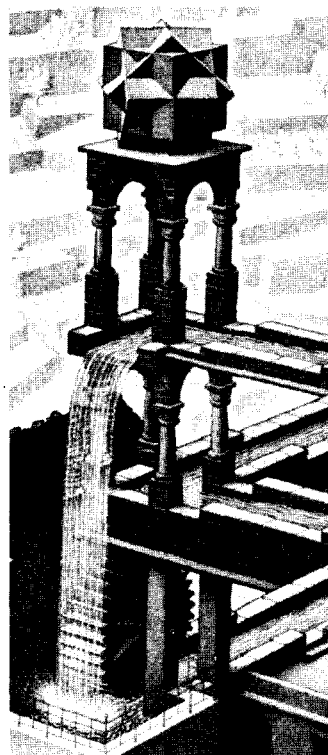
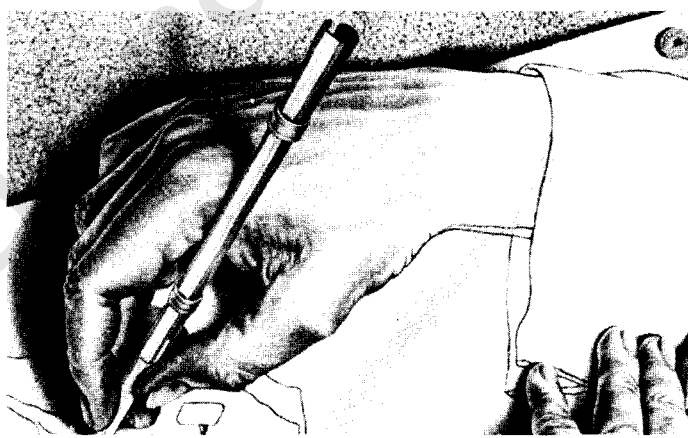
Nel 1942, gran parte delle popolazioni umane era pienamente inserita nei cicli di uno o di pochi ecosistemi locali: erano strettamente codipendenti alle specie animali, alle specie vegetali, alle variazioni e ai ritmi climatici caratteristici di questi ecosistemi. Anche in Europa, anche negli altri luoghi del mondo dove le dimensioni culturali e artificiali ai erano autonomizzate, la gran parte della vita quotidiana della gran parte degli esseri umani era dedicata ai lavori agricoli, secondo ritmi strettamente vincolati alle caratteristiche degli ecosistemi locali.

Dopo il 1492, con la rottura del-

le barriere fra le popolazioni umane assistiamo anche a una rottura fra le barriere degli ecosistemi, e soprattutto a una trasformazione della natura delle relazioni fra le popolazioni umane e gli ecosistemi locali. Gli individui dipendono sempre meno, per la loro sopravvivenza e per il loro benessere, dalle caratteristiche naturali di questo o quel luogo. Oggi, soprattutto

nel mondo occidentale, addirittura ogni pasto quotidiano è composto da alimenti prodotti nelle più svariate parti del mondo. Il diffondersi della tecnologia ha diffuso in molti l'illusione che la specie umana si sia definitivamente affrancata dalla natura.

Non è affatto così. La crescente mescolanza delle popolazioni e la loro crescente indipendenza



dagli ecosistemi locali, non fa che mettere in evidenza come oggi la sopravvivenza di tutta quanta la specie umana sia strettamente dipendente dal buon funzionamento di un unico immenso ecosistema globale, nel quale innumerevoli specie animali, vegetali, batteriche cooperano a mantenere le condizioni ambientali adatte per la fioritura della vita nel suo complesso, e adatte anche e soprattutto per la fioritura della vita della specie umana.

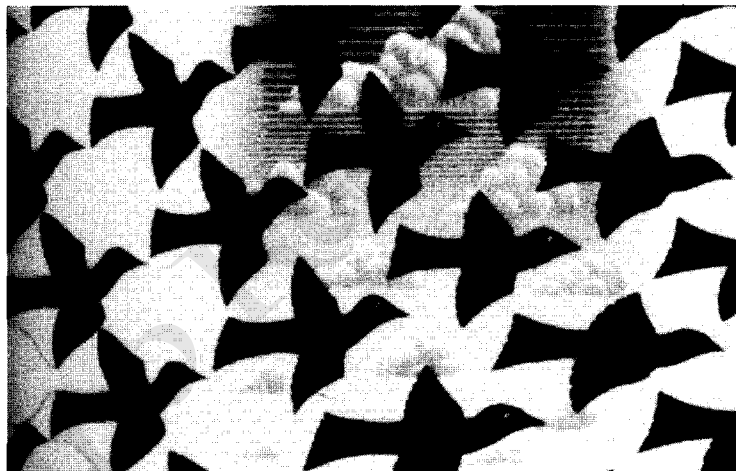
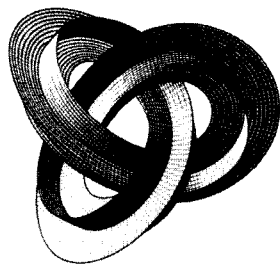
Nel corso dell'età del ferro planetaria, e sempre di più nel corso dell'ultimo secolo, gli sviluppi economici, tecnologici e sociali della specie umana hanno condotto a un attentato proprio a questo ecosistema globale. L'umanità ha recato danni non solo alla varietà della propria specie, ma anche alla varietà della vita nel suo complesso. Le

stime dei biologi ci dicono che vanno per sempre perduti, perché estinti, i patrimoni genetici di migliaia di specie animali, e che ogni anno si rompono definitivamente i delicati equilibri di molti ecosistemi locali. La domanda drammatica è se questi continui attentati a parti dell'ecosistema globale non finiscano per colpire il funzionamento complessivo dell'ecosistema globale. Questa domanda, fra l'altro, può celare una sfumatura per noi ancora più inquietante. Certo, l'ecosistema globale possiede enormi capacità di resistenza e di autoriparazione: è molto difficile che la sua esistenza venga irreparabilmente compromessa dagli atti inavveduti della specie umana. È più probabile, però, che questi stessi atti finiscano con modificare proprio quelle condizioni dell'ecosistema globale che fino ad oggi hanno consentito l'esistenza e la fioritura della stessa specie umana, aprendo così la strada a nuovi equilibri dell'ecosistema, propizi per altre forme di vita, ma forse letali per la nostra specie. Se gli anni Quaranta del nostro secolo hanno lanciato l'allarme di una possibile estinzione della specie umana attraverso lo scatenamento delle forze contenute nel nucleo degli atomi, gli anni Ottanta hanno lanciato l'allarme di una possibile estinzione della specie umana per opera dello scatenamento di forze al livello del pianeta stesso, concernenti clima, circolazione atmosferica, composizione dell'atmosfera, dei mari e della superficie terrestre, ecc. Questa fine di secolo sembra elevare alla massima potenza le ambivalenze e le contraddizioni sviluppatasi nel corso dei secoli passati.

La vita quotidiana di un sempre maggior numero di individui è segnata dall'onnipresenza di

alimenti, tessuti, materie prime, oggetti e simboli che hanno origine nei più disparati e reconditi angoli del pianeta. Giornali, televisioni e reti telematiche informano tutto quanto il mondo su conflitti distruttivi e su conquiste civili, su aspirazioni e su atrocità che in passato avevano testimoni soltanto locali e poco numerosi. Musica, sport, cinema, arti, design, moda e in genere tutta quanta la cultura giovanile moltiplicano le varietà e le mescolanze di stili e di linguaggi provenienti dalle più diverse civiltà e tradizioni. Filosofie occidentali e filosofie orientali vengono a poco a poco riconosciute come parti integranti, e forse complementari, di una medesima ricerca comune sul senso della vita e del mondo. Religioni e spiritualità di differenti radici e matrici si incontrano e si confrontano nella difficile ricerca di un'etica planetaria. Comincia a essere riconosciuto il contributo originale e importante, per le esperienze e per le conoscenze umane, di popoli che sembravano sul punto di essere travolti dalla storia, quali - fra gli altri - i tibetani e i nativi americani. Scienze, arti, miti e spiritualità stanno annodando dialoghi fecondi.

Tuttavia, in direzione esattamente contraria a questi sviluppi, molti popoli, molte civiltà, molti gruppi, molte forme di vita, molte forme di conoscenza sembrano inclini a un indurimento dei loro confini, a un irri-

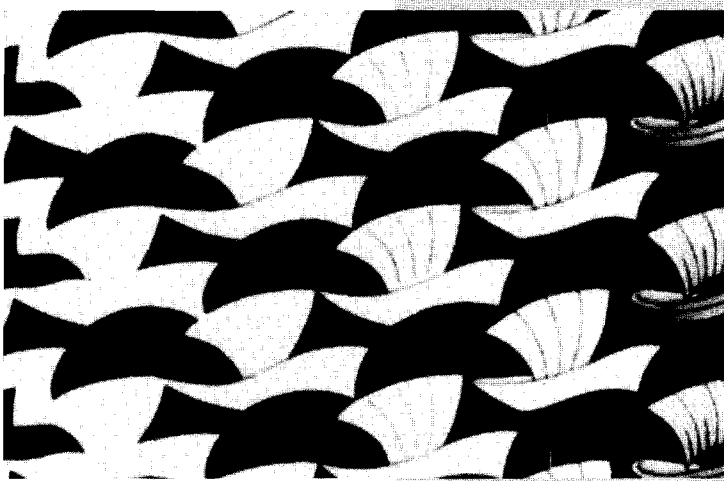


gidimento dei criteri di appartenenza, a un'enfatizzazione delle distanze che separano ciò che è percepito come interno al proprio orizzonte di vita e di conoscenza da ciò che è considerato altro, non controllabile e non assimilabile e quindi pericoloso o letale. Forme più o meno virulente di pulizia etnica, religiosa o sociale si moltiplicano in tutto il pianeta, spesso distruggendo coesistenze vecchie di secoli o di millenni. Tutte le religioni, tutte le appartenenze etniche, tutti i sistemi di pensiero sono oggi esposti al rischio di derive integraliste e fondamentaliste, tanto più dannose in quanto coniugano omologazione interna ed espansionismo esterno. Collettività e individui devianti e diversi continuano a divenire comodi capri espiatori, se non bersaglio di massacri e di genocidi mirati. Il senso di un'appartenenza nazionale può degradarsi nella malattia nazionalista, e la giusta enfatizzazione dell'importanza dei risultati scientifici e tecnologici può degradarsi in uno scientismo presuntuoso e trionfalista. "O con me o contro di me": uno slogan vetusto risuona ancora negli angoli del pianeta, e si oppone alle conquiste civili che hanno reso la guerra indesiderabile alla co-

scienza di un gran numero di individui e che hanno reso la libera espressione e l'espansione dei diritti umani l'orizzonte irrinunciabile di una politica planetaria.

L'indurimento dei confini, l'irrigidimento delle appartenenze, l'omologazione interna e lo scontro esterno sono la peste dei nostri giorni. Non ce ne libereremo tanto facilmente, in quanto sono prodotti da quello stesso vortice che ha condotto al dispiegamento di tante opportunità e di tanti dialoghi planetari. Dinanzi alla moltiplicazione delle interazioni e delle ibridazioni, molti gruppi, popoli, civiltà, forme di vita e di conoscenza temono di perdere la propria identità, temono di venire risucchiati in un magma indifferenziato e informe. Reagiscono con un fantasmatico richiamo alle loro radici, in cui queste radici sono immaginate e costruite a uso e consumo del momento presente. Fra l'omologazione indifferenziata e le identità rigide, esclusive e vicendevolmente conflittuali il divario è enorme e lo spazio è immenso. Riuscirà questo spazio a essere colmato da un pensiero delle diversità che sappia riconoscere che ogni universo è un'*unitas multiplex*, che sappia cioè concepire insieme uno e





molteplice (la molteplicità nell'unità e l'unità nella molteplicità), tutto e parti, circolazione planetaria e senso delle radici, apertura e chiusura, integrazione e appartenenza? Il peso di queste domande non è accademico. Dal tipo di risposte che possono essere fornite può dipendere il benessere futuro, e forse la sopravvivenza stessa degli individui e delle collettività. La situazione del mondo attuale rende impraticabili i modi vecchi di concepire gruppi, identità e confini fra gruppi e fra identità. Si tratta di istituire nuove regole del gioco che non sommergano più le diverse identità, ma che nemmeno le tengano isolate le une dalle altre. Si tratta di innescare non più meccanismi di conservazione, ma di evoluzione. Oggi non basta il rispetto reciproco fra le identità. *È necessario che unità e diversità non siano più concetti separati e conflittuali, ma i due poli con cui si costruisce una medesima entità.*

Pur rischiarato da molteplici conquiste civili, politiche, conoscitive, tecnologiche, estetiche, simboliche, l'orizzonte di questa fine di secolo è assai incerto e contrastato. Pesa l'intollerabilità della consapevolezza che il nostro secolo, per molti versi così civile e creativo, ha fatto

## Tanti mondi? un mondo

di Huang Ya-di

Da: *Parole e Confini, culture a confronto*, Edizione movimondo, Brescia 1997

**E**ro in braccio a mio padre che mi teneva stretta a sé. Insieme ci eravamo avviati verso la grande entrata della scuola elementare di Lavena Ponte Tresa, in provincia di Varese. Mio padre mi aveva affidato alle tre maestre, che mi avevano accolto con gioia ed entusiasmo, poiché non avevamo mai avuto in classe un alunno straniero. In quel momento provavo una grande paura, il mio cuore batteva talmente forte che sembrava voler scoppiare e le prime lacrime stavano irrefrenabilmente scendendo dai miei occhi. Dopo il saluto al papà (per me era come un addio) avevo seguito le mie insegnanti nell'aula. I ventiquattro bambini, seduti nei banchi, mi avevano guardato con meraviglia e avevano cominciato a bisbigliare fra di loro perché non avevano mai visto una cinesina. Io, non comprendendo nessuna parola di italiano, credevo che stessero parlando male di me. "Guarda come sono allungati i suoi occhi!". "Come sono lunghi e lisci i suoi capelli neri!". "Che bel nasino a patata!". "Sì, ma è una patata un po' schiacciata!". "Ma non ha le ciglia?". "La sua bocca è proprio piccola!". La maestra Zano mi aveva assegnato un posto accanto alla cattedra e mi aveva indicato con la mano di sedermi.

Le prime due ore in classe mi erano sembrate durare un'intera giornata ma poi, fortunatamente, era suonato il campanello della ricreazione. Avevo nello zaino la merendina e così ero uscita dall'aula. Avevo ancora tanta voglia di piangere e i cento occhi che mi fissavano mi facevano perdere completamente l'appetito. Il campanello di fine-intervallo mi aveva fatto tirare un sospiro di sollievo ed ero rientrata di corsa in classe.

Però non sapevo ancora quello che mi attendeva per le successive due ore. La maestra Andreani mi portò davanti ai cartelloni appesi alle pareti e mi indicò le lettere scritte sotto ciascun disegno. Pur tremando come una foglia, riuscii a ripetere tutte le lettere che lei pronunciava, finché non arrivammo alla "R". Infatti nella lingua cinese non esiste questa consonante e la maggior parte dei miei connazionali, eccetto i ragazzi cresciuti in Occidente, non la sa pronunciare. Perciò quando ella mi chiese di emettere questo suono feci una fatica pazzesca: volevo a tutti i costi mostrarmi all'altezza dei miei nuovi compagni di classe e, grazie all'orgoglio, riuscii ad emettere una consonante roca, ma comprensibile.

Il secondo giorno di scuola mi parve meno lungo rispetto al precedente. Questa volta ero accompagnata dalla mamma, che mi teneva per mano, ed ero più serena perché il giorno prima, all'uscita da scuola, una bambina aveva chiesto a mio padre se poteva essere mia amica. Così avevo saputo che la mia prima amica italiana si chiamava Francesca. Non appena mi vide, corse a salutarmi ed io lasciai finalmente la mano della mamma ed andai verso i miei nuovi amici. Subito sentii molti: "Oh!!" "Francesca, come hai fatto?" "Come si chiama?"

Io mi chiamo Ya di e il significato del mio nome è intraducibile in lingua italiana. Molte volte ho dovuto dare alle persone una spiegazione non molto precisa. Questo problema mi si è presentato anche successivamente, quando ho cambiato residenza e sono venuta a Brescia. In particolare mi ricordo che nel primo giorno di scuola media ho rivolto un lungo discorso ai miei nuovi compagni sul mio nome, che tradotto letteralmente vuol dire "dente di farfalla". "Ya di" per i miei coetanei è un po' difficile da pronunciare e per questo mi hanno chiesto se ho un secondo nome italiano. Non l'ho, né lo voglio avere perché secondo me adottare un nome diverso da quello cinese significherebbe cambiare la mia personalità, dato che, per le convinzioni del mio popolo, esso determina il carattere di una persona. Io ho anche un fratello di sette anni e una sorellina di un anno, che si chiamano rispettivamente "Huang Huang" e "Ya le".

Il nome di mio fratello è composto dai cognomi di entrambi i miei genitori (che sono identici). Mia sorella, invece, ha preso una parte del suo nome dal mio (Ya), mentre il suffisso le è stato scelto da mio padre che desiderava una figlia allegra per tutta la sua vita fin dal primo contatto con il mondo. In cinese, infatti, "le" vuol dire "sorridente". I loro nomi non hanno il corrispondente in italiano, ma ho scoperto che anche quelli dei miei compagni hanno spesso un messaggio nascosto: Alberto significa "uomo di splendida nobiltà", Alessandro "colui che caccia i nemici", Emanuela "Dio è con noi", Francesco "uomo libero", Anna "graziosa benefica", Laura deriva dalla pianta di alloro e vuol dire "degnata di lode".

Ora non mi sento più strana ed isolata nella "mia" città. Quando cammino per la strada c'è sempre qualcuno che si gira ad osservare il mio viso, ma non ci faccio più caso e non sono più intimidita. A volte mi capita di essere presa in giro, ma mi rattristo solo un po', perché vedo che accanto a me ormai tanti altri bambini e ragazzi "diversi" nel colore della pelle, nella forma degli occhi, nelle caratteristiche somatiche. Lungo i corridoi della scuola mi capita sempre più di frequente di udire, oltre al mio, molti altri nomi stranieri: Aminatà, Nisha, Nenad, Xiao min, Yadranka.

I confini di Brescia si stanno allargando, si stanno ampliando a tutto il mondo: non esistono più il mio mondo ed il tuo, ma solamente il nostro.

più morti in guerra di tutti gli altri secoli, che è stato cosparso in tutti i suoi spazi e in tutti i suoi tempi da regressioni e da abissi insondabili, che queste regressioni e questi abissi sono tutt'oggi all'ordine del giorno, che le antiche barbarie hanno trovato un rinforzo in nuove barbarie tecnologiche... Ma, in modi ancor più sottili, pesa anche un senso di consunzione e di sfaldamento, una sorta di senso di esaurimento delle capacità progettuali e creative della nostra mente. Troppo spesso alla politica e all'economia sono assegnati gli orizzonti limitati e banali della gestione del giorno dopo giorno, cieca dinanzi alle discontinuità e alle innovazioni decisive. Troppo spesso lo specialismo scienziato e tecnocratico perde la percezione di forme, contorni e direzioni degli sviluppi scientifici e tecnologici, e di fatto rende l'umanità incapace di prospettare e di realizzare nuovi obiettivi che non siano il mantenimento di un enorme apparato autoreferenziale. In molti campi sentiamo già i risultati pesanti di questa mancanza di progettualità, di questa incapacità a utilizzare per il nostro benessere i tesori materiali e simbolici che pure abbiamo dischiuse. Negli ultimi anni il divario fra i paesi ricchi e i paesi poveri del mondo è aumentato, come pure il divario economico e culturale fra individui e individui, fra classi e classi all'interno dello stesso paese. Molte persone dubitano di lasciare in eredità ai propri figli un mondo migliore di quello che hanno conosciuto da giovani, mentre le varie forme di degrado ambientale non conoscono soste. La stessa medicina è colpita da un deficit di creatività che rischia di renderla impotente dinanzi al problema globale della salute (fisica e mentale ad un tempo).

### Una crisi senza precedenti

Ogni generazione di esseri umani è, inevitabilmente e costitutivamente, centrata su se stessa. Quindi, ogni generazione tende a pensare che la crisi che attraversa sia unica, che il proprio sia il momento cruciale della storia del mondo. Le generazioni dei nostri giorni non fanno eccezione. Tuttavia, per quanto taluni atteggiamenti dinanzi alle crisi possano essere ripetibili, contenuti sviluppi risultati di ogni crisi risultano univoci e singolari. Oggi la planetarizzazione di ogni processo, l'aumento esponenziale delle possibilità di benessere e di distruzione disponibili alla nostra specie, il sostanziale divorzio fra i ritmi dell'evoluzione mentale e i ritmi dell'evoluzione tecnologica, l'attentato rivolto su larga scala all'esistenza di innumerevoli specie e di innumerevoli ecosistemi sono tutti fattori che rafforzano il carattere drammatico e cruciale del momento presente. In nostro soccorso, tuttavia, può venire il fatto che mai come in questi anni la specie umana ha sviluppato le conoscenze sul suo passato, sulle sue radici e sulle varietà, sui molteplici spazi e sui molteplici temi in cui si è trovata a esistere. E quindi ha delineato la consapevolezza che molti presupposti troppo spesso assunti per scontati - quasi un'irrimediabile conseguenza di una natura umana uguale a se stessa in tutti i suoi spazi e in tutti i suoi tempi - sono in realtà costruzioni storiche e come tali rivedibili, modificabili, trasformabili, abbandonabili. In particolare la nostra civiltà, come del resto gran parte delle civiltà oggi dominanti sul pianeta, si trova impigliata in un paradosso che è tempo di sciogliere. Da un lato, la diversità e la varietà delle attitudini e delle

esperienze degli individui e delle collettività umane appare una precondizione indispensabile e necessaria perché le creazioni e le innovazioni possano avere luogo, perché le conoscenze possano essere formate e consolidate. D'altro lato, però, si è ben lontano dall'accordare il giusto valore o quanto meno il dovuto rispetto alle diversità e alle varietà individuali e collettive. Tutt'al contrario: la tendenza prevalente è di ignorarle, di sottovalutarle e soprattutto, ove possibile, di ridurre o addirittura di annullarle attraverso processi di omogeneizzazione forzata.

Laddove ciò non è possibile, prevale la tendenza a gerarchizzare e a subordinare: a definire un superiore e un inferiore, ciò che deve prevalere e ciò che deve essere sottoposto. Le relazioni fra maschile e femminile, e fra mente e corpo (nella nostra come in molte altre civiltà) sono forse i casi più evidenti in cui l'ossessione della gerarchizzazione e della subordinazione ha annientato molte possibilità creative presenti nella tensione co-evolutiva fra polarità (distinte, e non opposte). Ma queste ossessioni si propagano anche nei vari campi delle nostre conoscenze. Pensiamo all'esperienza scientifica nel suo complesso, nella quale la pluralità di metodi, di linguaggi, di punti di vista è stata molte volte considerata con sospetto dalle ortodossie di volta in volta dominanti, che hanno cercato di normalizzare e di regolarizzare poche forme giudicate accettabili, in singolare contrasto con il tessuto fine dei processi mentali dello scienziato creativo, che devono la loro forza alla coesistenza e alla tensione di teorie, di presupposti, di temi, di immagini divergenti e talvolta originariamente inconciliabili. Quanto più analizziamo la vita

degli individui, dalle loro radici biologico-neurologiche più profonde ai loro processi culturali e simbolici più raffinati, tanto più si staglia un' *unitas multiplex* di tanti processi e di tanti attori che proprio attraverso la loro distinzione e la loro dissonanza si trovano ad esercitare un importante funzione creativa ed evolutiva, quali parti che cooperano a un tutto che a sua volta le vincola e le trascende. Questa conoscenza può diventare una strada obbligata per contribuire a quell'educazione alla diversità, alla relazione e all'interazione di cui abbiamo un indifferibile bisogno. In ciò, essa dialoga e converge con la conoscenza dei processi e dei vincoli della vita e della biosfera nel suo complesso. L'enorme varietà delle specie animali e vegetali che popolano un singolo ecosistema, l'enorme varietà di macromolecole biochimiche che costituiscono una cellula animale o vegetale, sono il risultato di miliardi di anni di evoluzione che hanno fatto della vita un sistema enormemente flessibile, resiliente, innovativo. Spesso, le culture umane, quando sono intente a purificare, a separare, a sempli-

## Le storie della poli-europa

(Gianluca Bocchi e Mauro Ceruti)

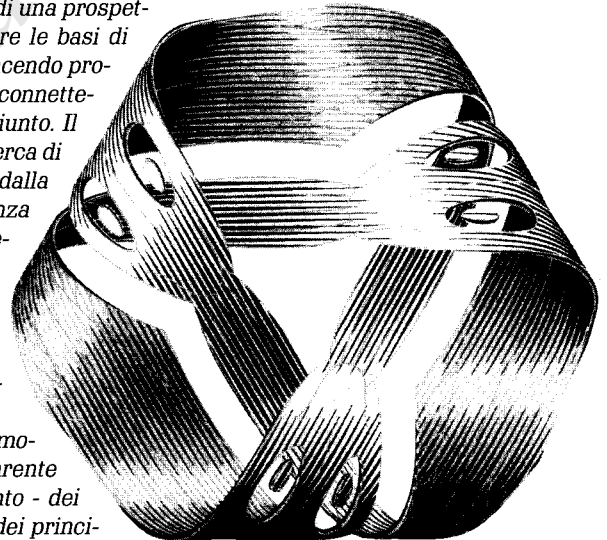
L'AUTORE

## Edgar Morin e l'unitas multiplex

a cura di C.B.

**È** stato il sociologo Edgar Morin a proporre l'idea antinomica di unitas multiplex all'interno di una prospettiva epistemologica che tenda a gettare le basi di una sorta di scienza nuova, una scienza che facendo proprio il principio di complessità si proponga di connettere ciò che fino ad ora veniva considerato disgiunto. Il "metodo" di questa nuova scienza che Morin cerca di delineare dovrà però distinguersi nettamente dalla sua accezione "metodologica" tipica della scienza "classica", quale ricetta o tecnica. Il nuovo metodo, se nascerà, dovrà abbandonare i principi cartesiani d'ordine, di chiarezza, di distinzione, accettando, al contrario, come fondativi e fecondi il disordine, l'oscurità, le connessioni, le antinomie, le co-evoluzioni, in una parola: la complessità.

La "scoperta" della complessità si verifica nel momento in cui fallisce l'idea che dietro l'apparente caoticità, imprevedibilità - complessità appunto - dei fenomeni umani, fosse possibile rintracciare dei princi-



ficare, dimenticano questa "sapienza" presente nelle loro radici biologiche più remote e rischiano di opporsi distruttivamente al fluire della vita stessa.

La sfida della complessità è ineludibile. Mette conto ricordare ancora una volta come la sua etimologia, *com-plexus*, equivalga a "intrecciare insieme", e come quindi implichi, ad un tempo, distinzione, cooperazione e tensione delle parti in gioco in una totalità emergente, che tutte le parti singolarmente, irriducibilmente e attraverso le loro relazioni contribuiscono a creare come in un tessuto di fili colorati, come in un mosaico, in un Mandala tibetano o in un dipinto di sabbia Navajo. Un richiamo alla proliferazione di stili, forme e colori perché possa emergere la creazione innovativa è un'esigenza forte per la nostra conoscenza e per la nostra vita associata. In ogni caso, è un richiamo che ci serve da guida nell'accidentato cammino che potrebbe condurre all'emergenza di una civiltà planetaria fiorente e vivibile.

"Questo breve libro, denso, complesso e magistrale dovrebbe essere un manuale per gli studenti, per gli insegnanti e per i cittadini". Con queste parole Edgar Morin conclude la sua prefazione al libro. Gli autori vi mostrano con chiarezza come la diversità sia alla base della vitalità stessa della civiltà europea e che una purezza etnica non è mai esistita.

Riportiamo alcune delle righe iniziali e finali di questo importante testo: "La pulizia etnica, in tutta la storia d'Europa, non è stata l'eccezione, ma una norma. Con la pulizia etnica, l'Europa si è rivoltata contro se stessa, contro le sue molteplici radici. (...) Nel nostro secolo, come nei secoli passati, a un'Europa che ha rischiato di distruggere se stessa distruggendo la complessità della propria storia, sono giunte in soccorso, alleati insperati, la nostalgia e la memoria. La letteratura, l'arte, l'architettura, gli stessi territori, sono impregnati di interazioni e di mescolanze. Proprio per questo, i purificatori sono sempre stati iconoclasti". "Alla fine del secolo, all'Europa si pongono nuove domande cruciali: dalla comprensione degli intrecci e delle complessità delle sue storie e delle sue memorie, possono nascere nuovi meccanismi politici e istituzionali? Possono nascere quelle forme di integrazione fra le varie aree del nostro continente, che una meccanica trasposizione di criteri economici ed economicistici non sembra in grado di garantire? L'identità di un individuo dipende in modo decisivo e irreversibile da tutte le relazioni e da tutte le in-

terazioni che intrattiene o ha intrattenuto con altri individui e con molteplici collettività. Allo stesso modo, i tratti delle identità statali, nazionali, regionali, dipendono in modo decisivo e irreversibile dalle relazioni e dalle interazioni che ogni stato, ogni nazione, ogni regione, intrattiene o ha intrattenuto con altri stati, nazioni, regioni. (...) Tutte le nazioni d'Europa si sono sempre intessute di diversità, e hanno trovato in queste diversità una ragione fondamentale della loro vitalità (...).

Il giorno fatidico e fatale della caduta del muro di Berlino potevamo avvertire soltanto confusamente che nulla in Europa sarebbe stato più come prima. Per un istante, era apparso possibile l'orizzonte di un'Europa contemporaneamente unita e molteplice (...) caratterizzata dal rispetto, dalla proliferazione e dalla interazione delle diversità locali. Oggi, la prospettiva di una confederazione europea che salvaguardi, insieme, unità e molteplicità si è drammaticamente allontanata. È diventata molto più improbabile. Ma, proprio mentre è diventata più improbabile, è anche diventata molto più necessaria. (...) Un passo importante a questo scopo, consiste nel dissepellire, nel valorizzare, nel narrare, nel guardare da molti punti di vista, nell'ascoltare, nell'intrecciare tutte le storie e tutte le memorie, tutti i tempi e tutti gli spazi che hanno generato e che generano la nostra provincia Europa, piccola comunità di destino all'interno della grande comunità di destino planetaria".

pi fondamentali, universali e semplici, delle leggi deterministiche una volta conosciute le quali sbarazzarsi dei capricci e dell'imprevedibilità di quei fenomeni.

Le scienze umane hanno guardato da molto tempo alle scienze naturali (soprattutto alla fisica e alla matematica) come punto finale di riferimento. Ma oggi quelle stesse scienze naturali, con tutto i loro apparati logico-matematici e le loro semplici leggi naturali, hanno visto sorgere al loro interno la complessità, riconoscendo l'insufficienza di un approccio riduzio-



nista e deterministico. Quindi è proprio dalla complessità che è necessario partire per cogliere a pieno la pregnanza dell'idea di *unitas multiplex*. Ma - come ci ricorda lo stesso Morin - non è possibile definire a priori la stessa complessità: "se si potesse definire la complessità in maniera chiara, ne verrebbe evidentemente che il termine non sarebbe più complesso. In ogni modo la complessità si presenta come difficoltà e come incertezza, non come chiarezza e come risposta". Non si tratta, come potrebbe apparire a prima vista, di un abile escamotage. Vediamo di chiarire ricorrendo allo stesso Morin.

### Otto vie verso la complessità

Edgar Morin ha indicato otto vie che, da punti di vista diversi, conducono alla "sfida dalla complessità"<sup>2</sup>:

**Irriducibilità del caso o del disordine:** "Da un lato dobbiamo dunque constatare che il disordine e il caso sono presenti nell'universo, e svolgono un ruolo attivo nella sua evoluzione. D'altro canto non siamo però in grado di risolvere l'incertezza arrecata dalle nozioni di disordine e di caso: lo stesso caso non è sicuro di essere un caso".

**Rivalutazione della singolarità, della località e della temporalità:** Nella biologia e nella fisica contemporanee emerge con forza l'impossibilità di "eliminare il singolare e il locale ricorrendo all'universale. Dobbiamo al contrario connettere queste nozioni".

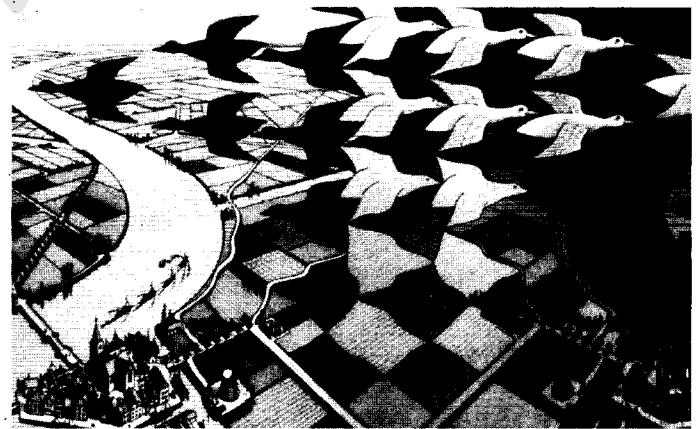
**La complicazione:** "Il problema della complicazione si è posto nel momento in cui si è visto che i fenomeni biologici e sociali presentavano un numero incalcolabile di interazioni, di inter-retroazioni, uno straordinario groviglio che non poteva venir computato nemmeno con il ricorso al computer più potente". La complessità non può essere compresa per mezzo della semplificazione.

**Complementarietà/antagonismo tra ordine, disordine e organizzazione:** Si tratta del principio dell'*order from noise* secondo il quale "da un'agitazione o da una turbolenza disordinata possono nascere fenomeni ordinati".

**La via dell'organizzazione:** "A questo punto si pone una difficoltà logica. L'organizzazione è ciò che determina un sistema a partire da elementi diffe-

renti, e costituisce dunque un'unità nello stesso tempo in cui costituisce una molteplicità. La complessità logica dell'*unitas-multiplex* ci richiede di non dissolvere il molteplice nell'uno, né l'uno nel molteplice".

**Principio ologrammatico e principio dell'organizzazione ricorsiva:** "L'ologramma è un'immagine fisica le cui qualità dipendono dal fatto che ogni suo punto contiene quasi tutta l'informazione dell'insieme che l'immagine rappresenta". Questo vale a tutti i livelli di organizzazione: da quello individuale e biologico sino al livel-



lo sociale. Ciò significa anche che "non possiamo più considerare un sistema complesso attraverso l'alternativa del riduzionismo (che vuol comprendere il tutto a partire soltanto dalle qualità delle parti) o dell'olismo - non meno semplificante - che ignora le parti per comprendere il tutto".

Per Morin, questo principio ologrammatico deve essere connesso con quello dell'*organizzazione ricorsiva* secondo il quale *gli effetti e i prodotti di un'organizzazione sono necessari per la sua stessa causazione e per la sua produzione*.

**Crisi della chiarezza e della separazione nella spie-**

**gazione:** "Qui abbiamo davvero una rottura con la grande idea cartesiana per cui la chiarezza e la distinzione delle idee sono indice della loro verità, e non possiamo quindi avere una verità che non si possa esprimere in maniera chiara e distinta. Oggi vediamo le verità manifestarsi nelle ambiguità e in un'apparente confusione".

**Il ritorno dell'osservatore:** Consiste nel fatto che ogni "osservatore-concettualizzatore deve integrarsi nella sua osservazione e nella sua concezione". Morin parla di un "principio della reintegrazione del concetua-

lizzatore nella concezione: qualunque sia la teoria, e di qualunque cosa essa tratti, essa deve rendere conto di ciò che rende possibile la produzione della teoria stessa. Se in ogni modo non è in grado di rendere conto di ciò, deve pur sapere che il problema rimane posto".

**Chi ha paura della complessità? Necessità di un pensiero multidimensionale e dialogico**

"La complessità sembra negativa o regressiva perché costituisce la reintroduzione dell'incertezza in una conoscenza che era partita trionfalmente verso

la conquista della certezza assoluta. (...) Ma l'aspetto positivo, l'aspetto progressivo che può derivare dalla risposta alla sfida della complessità consiste nel *decollo verso un pensiero multidimensionale* (...) che certamente integri e sviluppi la formalizzazione e la quantificazione ma che tuttavia non si rinchioda in esse. La realtà antroposociale è multidimensionale: comporta sempre una dimensione individuale, una dimensione sociale, una dimensione biologica. (...) E dobbiamo inoltre - e soprattutto - *trovare la strada di un pensiero dialogico*. Che cosa significa dialogico? Significa che due logiche, due "nature", due principi sono connessi in un'unità senza che con ciò la dualità si dissolva nell'unità. Stanno in ciò le radici di quell'idea di *unidualità* da me proposta in taluni casi: così *l'uomo è un essere uniduale, nello stesso tempo completamente biologico e completamente culturale*".<sup>3</sup>

### Il macroconcetto necessario

Ne *Il metodo* Morin così si esprime: "Dobbiamo anzitutto essere in grado di intendere la pluralità nell'uno. Mentre intendiamo facilmente come degli atomi si associno a formare una molecola, come delle molecole associate costituiscano una macromolecola, *non siamo ancora giunti al livello molecolare delle idee in cui dei concetti si associano in un macroconcetto*. Ora non possiamo concepire l'unità complessa organizzata che sotto forma di un macroconcetto trinitario, attorno al quale si dispone tutta una costellazione satellitare. Questo macroconcetto:



è indissociabile. L'organizzazione di un sistema e il sistema stesso sono costituiti da interrelazioni. La nozione di sistema completa la nozione di organizzazione allo stesso modo che la nozione di organizzazione completa quella di sistema (...). *È ancora più difficile pensare insieme l'uno e il diverso*: chi privilegia l'Uno (come principio fondamentale) svaluta il diverso (come apparenza fenomenica); chi privilegia il diverso (come realtà concreta) svaluta l'uno (come principio astratto) (...).

Giungiamo qui alla questione dell'*identità complessa* (...) La riflessione sistemica ci mette dinanzi al paradosso logico dell'*unitas multiplex*. *L'Uno è diventato relativo, rispetto all'Altro*. Non può essere definito in maniera intrinseca. Ha bisogno, per emergere, del suo ambiente e del suo osservatore. Assunto come dato che esso faccia parte di una totalità polisistemica, la sua definizione come sistema o sottosistema,

sovrasisistema od ecosistema, varia a seconda della maniera in cui lo si colloca in mezzo a altri sistemi. Allo stesso modo vi è alterità nel seno dell'uno (...). L'uno è duplice, e duplice in maniera molteplice. Ogni parte ha una doppia identità, e il tutto stesso ha una doppia identità: non è tutto ed è tutto. Porta l'unità ed anche la scissione".<sup>4</sup>

### L'antagonismo nell'Uno

"L'inclusione dell'antagonismo nel nucleo dell'unità complessa è senza dubbio la lesione più grave arrecata al paradigma della semplicità. L'antiorganizzazione fa parte dell'organizzazione, poiché non vi è organizzazione che non comporti, almeno a titolo virtuale, antagonismi interni (...). Eraclito è colui che ha espresso con il senso più intenso della complessità il rapporto complementare/antagonistico fra "ciò che è completo, ciò che è in armonia e ciò che è in disaccordo". Da allora, l'idea che connette complementarietà e antagonismo, pur conservandone

l'opposizione, è ritornata senza posa ad assillare il pensiero occidentale (...)

L'idea di fondo, comune a Eraclito, Hegel, Marx, è che *l'antagonismo, nascosto o effettivo che sia all'interno dell'Uno, svolge un ruolo non soltanto distruttivo, ma costruttivo* (...) L'idea di antagonismo, svalutata dalle sue origini filosofiche e dalle sue srenatezze dialettiche, non ha ottenuto il diritto di entrare a far parte del pensiero scientifico (...) Il problema è perciò chiaro: si tratta di inserire nella teoria scientifica un'idea che è in precedenza emersa nella filosofia; ciò deve provocare non soltanto la trasformazione dell'idea filosofica in idea scientifica, ma anche una modifica dell'idea stessa di scienza. *Ciò significa un ripudio dell'idea principe di semplificazione a vantaggio di un'idea matrice di complessità*.

*La complessità sorge dunque nel centro dell'Uno come relatività, relazionalità, diversità, alterità, duplicità, ambiguità, incertezza, antagonismo nel contempo, e nell'unione di queste nozioni che sono complementari, concorrenti e antagonistiche*. Il sistema è l'essere complesso che è più, meno, altro da se stesso. È nello stesso tempo aperto e chiuso. Non vi è organizzazione senza antiorganizzazione. Non vi è funzionamento senza disfunzione".<sup>5</sup>



<sup>3</sup>E. Morin, *Le vie della complessità*, in G. Bocchi, M. Ceruti (a cura), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985, p.49

<sup>4</sup>Ivi, pp. 49-54

<sup>5</sup>Ivi, p.57

<sup>6</sup>Morin E., *Il metodo*, cit., pp.187-189

<sup>7</sup>Ivi, pp.189-190

# Antologia della molteplicità

## Il mantello di Arlecchino

MICHEL SERRES

**D**i ritorno da un'ispezione sulle terre lunari, Arlecchino, imperatore, si presenta sulla scena per una conferenza stampa. Quali meraviglie avrà visto attraversando luoghi tanto straordinari? Il pubblico si aspetta grandi stravaganze.

"No, no, - risponde alle domande che lo incalzano, tutto è ovunque come qui, in tutto identico a ciò che vediamo ordinariamente sul globo terraqueo. Cambiano solo le gradazioni, di grandezza e di bellezza". Delusi, gli ascoltatori non credono alle loro orecchie: altrove è sicuramente diverso! Dunque, egli non ha saputo osservare niente nel corso del suo viaggio? Dapprima muti, stupefatti, gli astanti cominciano ad agitarsi quando Arlecchino ripete dottamente la lezione: niente di nuovo sotto il sole né sulla luna.

In mezzo all'aula che diventa sempre più movimentata, un'anima buona e cattiva si alza e tende la mano per indicare il mantello di Arlecchino.

"Ehilà! - grida - tu che affermi che ovunque tutto è come qui, vuoi farci anche credere che la tua cappa è la stessa in ogni pezzo, per esempio davanti come nel didietro?".

Scosso, il pubblico non sa più se sia il caso di tacere o di ridere; e, in effetti, il vestito del re annuncia il contrario di ciò che sostiene. Eterogeneità composta, fatta di pezzi di stracci e brandelli, di ogni grandezza, con mille forme e colori svariati, di età diverse, di provenienze differenti. "Ti vesti con la carta nautica dei tuoi viaggi?" dice perfidamente l'anima buona.

Tutti ridono. Ed ecco il re vinto e avvilito. Arlecchino individua presto la sola uscita possibile dal ridicolo della posizione in

cui si trova: non ha che da togliersi il mantello che lo smen-tisce. Si alza, esitante, guarda, a bocca aperta, le falde della marsina, poi, beato, guarda il pubblico, poi guarda di nuovo il suo mantello, come assalito dalla vergogna. La platea ride, di un riso un po' sciocco. Lui prende tempo, tutti sono in attesa. L'imperatore della Luna alla fine si decide.

Arlecchino si spoglia, dopo molte smorfie e contorsioni maldestre, si lascia cadere ai piedi il mantello screziato.

Un altro involucri cangiante allora appare: Arlecchino portava un secondo abito di stracci sotto il primo velo. Interdetta, la platea ride ancora. Bisogna dunque ricominciare, perché il secondo involucri, simile al mantello, è composto di nuove pezze e di vecchi brandelli. Impossibile descrivere la seconda tunica senza ripetere, come una litania: tigrata, cangiante, zebra, costellata...

Arlecchino continua dunque a spogliarsi. Appaiono in successione un'altra veste marezata, una nuova tunica multicolore, poi una specie di velo striato, e ancora una calzamaglia ocellata variopinta... La platea scoppia a ridere, sempre più stupefatta, Arlecchino non fa a tempo

a togliersi l'ultimo costume, che ne appare un altro straordinariamente simile al penultimo: screziato, composito, lacerato... Arlecchino porta addosso uno spesso strato di quei mantelli arlecchineschi.

Senza fine, il nudo arretra sotto le maschere e il corpo vivo sotto il pupazzo o sotto la statua gonfia di stracci. Certo, il primo mantello mostra la giustapposizione delle pezze, ma la molteplicità, l'incrocio degli involucri successivi implicati, la mostrano sì, ma la dissimulano anche. Cipolla, carciofo, Arlecchino non cessa di sfogliare o di squamare le sue cappe cangianti, il pubblico non smette di ridere. All'improvviso, silenzio; la serietà, la gravità persino, scendono sulla platea: il re è nudo. L'ultimo schermo tolto è appena caduto.

Stupore! Tatuato, l'imperatore della Luna esibisce una pelle variopinta, egli dunque mostra, più che la pelle, la variegatura stessa. Tutto il corpo sembra un'impronta digitale. Come un quadro su una tappezzeria, il tatuaggio, striato, iridato, multicolore, tigrato, damascato, cangiante, costituisce un ostacolo per lo sguardo, come gli abiti o i mantelli che giacciono a terra. Che l'ultimo velo cada e sia ri-

velato il segreto, un segreto complicato esattamente come l'insieme delle barriere che lo proteggevano. Anche la pelle di Arlecchino smentisce l'unità pretesa dalle sue parole, poiché è anch'essa un manto arlecchinesco. La platea tenta di ridere, ma non ne è più capace: bisognerebbe forse che l'uomo si togliesse la pelle; fischi, lazzi... si può forse domandare a qualcuno di scorticarsi con le sue mani?

La platea ha visto, trattiene il respiro, si sentirebbe volare una mosca. Solo quando si veste e si spoglia Arlecchino è imperatore, sia pure ridicolo, solo allora Arlecchino è Arlecchino: con il suo giusto nome, con il suo titolo per il fatto che si protegge, si difende e si nasconde molte volte, indefinitamente. Brutalmente, gli spettatori, tutti assieme, hanno appena portato alla luce del sole il mistero.

Eccolo ora svelato, consegnato senza difesa all'intuizione. Arlecchino è ermafrodito, corpo eterogeneo, ma-

schio e femmina. Scandalo nella platea, sconvolta fino alle lacrime. L'androgino nudo mischia i generi senza che si possano individuare le adiacenze, luoghi o bordi dove cessano e cominciano i sessi: uomo perso in una femmina, femmina mischiata al suo maschio. Così lei o lui si mostra: come un mostro. Già da molto tempo, numerosi spettatori avevano lasciato la sala, stanchi dei colpi di scena mancati, irritati per quel passaggio dal comico al tragico, venuti per ridere e delusi di aver dovuto pensare. Alcuni anche, illustri specialisti, avevano capito, per proprio conto, che ogni parte del loro sapere assomiglia, così, al manto di Arlecchino, poiché ciascuno lavora all'intersezione o all'interferenza di diverse altre scienze, pressoché di tutte, talvolta. Così la loro accademia o l'enciclopedia si congiungeva formalmente con la commedia dell'arte.

Or dunque quando tutti ebbero girato le spalle, mentre gli occhi davano segni di debolezza, e si sentiva che l'improvvisazione, quella sera, vol-

geva in fiasco, qualcuno ad un tratto lanciò un richiamo, come se accadesse qualcosa di nuovo in un luogo dove, proprio quella sera, tutto si era ripetuto, di modo che il pubblico al completo, ritornato tutto a un tratto, gettò lo sguardo verso la scena, violentemente illuminata dalle ultime luci morenti della ribalta:

"Pierrot! Pierrot! gridarono, Pierrot lunare!".

Nel posto esatto dell'imperatore della Luna si ergeva adesso una massa abbagliante, incandescente, più chiara che pallida, più trasparente che livida, liliale, candida come la neve, pura e verginale, tutta bianca. "Pierrot! Pierrot!" gridavano

ancora gli sciocchi, quando il sipario discese.

Uscivano chiedendo: "Come possono i mille colori del miscuglio risolversi nella loro somma bianca?".

"Come il corpo - rispondevano i dotti - assimila e trattiene le varie differenze vissute durante i viaggi e ritorna a casa meticcio di nuovi gesti e d'altre usanze, fusi nelle sue attitudini e funzioni, al punto che esso crede che nulla per lui sia cambiato, allo stesso modo il miracolo laico della tolleranza, della neutralità benevola, accoglie, nella pace, altrettanti apprendimenti per farne sgorgare la libertà d'inventiva, e dunque di pensiero" !.

## G. Deleuze / F. Guattari e il Divenire molteplicità

**G**illes Deleuze, uno dei massimi filosofi di questo secolo (recentemente scomparso), ha fatto della molteplicità e del divenire altro il cuore della sua riflessione. A quattro mani con Felix Guattari ha scritto degli importanti libri tra cui *Mille piani* (un'opera in quattro volumi edita da Castelvecchi). Il brano che riportiamo compare nel primo capitolo del primo volume (in italiano era comparso inizialmente solo questo capitolo edito da Pratiche a cui ci rifacciamo) dove la molteplicità viene indagata a livello delle pratiche linguistiche e letterarie. Il libro-albero (tipico della letteratura europea) viene visto in opposizione al libro-rizoma (caratteristico della letteratura anglo-americana con qualche significativa eccezione: Von Kleist, Kafka, Beckett). Al testo centrato (l'Autore), dicotomico e significativo, gli autori oppongono una scrittura priva di soggetto, a-significante e molteplice nella quale alla parola, all'idea o al concetto viene sostituito il *concatenamento*: "È sempre un concatenamento a produrre gli enunciati. (...) L'enunciato è il prodotto di un concatenamento sempre collettivo, che mette in gioco, in noi e fuori di noi, popolazioni, molteplicità, territori, pluralità di divenire, affetti, avvenimenti. Il nome proprio non designa un soggetto, ma qualcosa che accade almeno tra due termini che a loro volta non so-



no soggetti, ma agenti, elementi" (Deleuze, G., Parnet, C., *Conversazioni*, Feltrinelli, Milano 1980, p.61) E ancora: "L'autore è sì un soggetto di enunciazione, ma non lo scrittore, che non è un autore. Lo scrittore inventa dei concatenamenti a partire dai concatenamenti che l'hanno inventato, fa passare una molteplicità in un'altra. (...) Un concatenamento significa co-funzionamento, "simpatia", simbiosi" (ibidem). D'altra parte, "non sono né gli elementi, né l'insieme a definire una molteplicità. Ciò che la definisce è la *e*, come qualcosa che ha luogo fra gli elementi o fra gli insiemi" (Ivi, p.42).

### Rizoma vs. albero

"Un primo tipo di libro è il libro-radice. L'albero è già l'immagine del mondo, o meglio, la radice è l'immagine dell'albero-mondo. È il libro classico, come bella interiorità organica, significativa e soggettiva. Il libro imita il mondo come l'arte la natura (...) La legge del libro è quella della riflessione, l'Uno che diventa due. (...) Uno diviene due: ogni volta che incontriamo questa formula, sia stata essa enunciata strategicamente da Mao oppure compresa il più "dialetticamente" possibile, ci troviamo di fronte al pensiero più classico e più ponderato, il più antico, il più sofferto. La natura non agisce in questo modo: le radici stesse sono a fittone, a ramificazione più ricca, laterale e circolare, non dicotomica. *La mente è in ritardo sulla natura.* (...) La logica binaria è la realtà spirituale dell'albero-radice. Perfino una disciplina tanto "avanzata" come la linguistica conserva come immagine di base quest'albero-radice che la ricollega alla riflessione classica (così Chomsky e l'albero sintagmatico, che inizia ad un pun-

to S per procedere poi per dicotomia). Tanto vale dire che *questo pensiero non ha mai compreso la molteplicità*: ha bisogno di una forte unità principale presunta per arrivare a due seguendo un metodo spirituale. (...)

Il sistema-radice secondaria, "radicelle" o radice fascicolata, è la seconda raffigurazione del libro alla quale la nostra modernità si rifà volentieri. Stavolta la radice principale ha abortito, o si distrugge verso la sua estremità; s'innesta su di essa una molteplicità immediata e comune di radici secondarie che assumono un grande sviluppo. Stavolta la realtà naturale risulta nel mancato sviluppo della radice principale, ma non per questo la sua unità rimane meno presente, come passata o futura, come possibile. (...) È in questo senso che l'opera più decisamente parcellare può anche essere presentata come l'Opera totale, l'Opus Magnum. (...) Le parole di Joyce, giustamente definite "a radici multiple", effettivamente infrangono l'unità lineare della parola, o anche della lingua, solo stabilendo un'unità ciclica della frase, del testo o del sapere. Gli aforismi di Nietzsche non infrangono l'unità lineare del sapere che rimandando all'unità ciclica dell'eterno ritorno, presente come elemento inconscio del pensiero. Come dire che il sistema fascicolato non rompe veramente con il dualismo, con la complementarietà di un soggetto e di un oggetto, di una realtà naturale e di una realtà spirituale. (...) Il mondo è diventato caos, ma il libro resta immagine del mondo, caosmo-radice secondaria il luogo di caosmo-radice. Strana mistificazione, quella del libro tanto più totale quanto più frammentato. (...) In effetti non è sufficiente

dire: Viva il multiplo, pur essendo difficile lanciare questo grido. (...) Il multiplo *bisogna farlo* non aggiungendo sempre una dimensione superiore, ma al contrario, più semplicemente, a forza di sobrietà, al livello delle dimensioni di cui si dispone, sempre ad n-1. Sottrarre l'unico dalla molteplicità da costituirsi, scrivere ad n-1. Un simile sistema potrebbe essere detto *rizoma*. Un rizoma, come stelo sotterraneo, si distingue nettamente dalle radici e dalle radici

tendo in gioco non soltanto regimi di segni differenti, ma anche statuti di situazioni. (...) *Non esiste una lingua in sé, né universalità del linguaggio, ma un concorso di dialetti, vernacoli, gerghi, lingue speciali.*

3 - *Principio di molteplicità*: è soltanto quando il multiplo viene trattato effettivamente come sostantivo, molteplicità, che esso non ha più alcun rapporto con l'Uno come soggetto e come oggetto, come realtà naturale o spirituale, come immagine e mon-



secondarie. I bulbi, i tuberi sono rizomi (...) Il rizoma in se stesso ha forme molto diverse, a partire dalla sua estensione superficiale ramificata in ogni senso, fino alle sue concrezioni in bulbi e tuberi. (...) Ben sappiamo che non convinceremo nessuno se non enunciamo alcuni caratteri approssimativi del rizoma [ci limitiamo a riportare le prime tre. n.d.r.]

1 e 2 - *Principi di connessione e d'eterogeneità*: qualsiasi punto del rizoma può essere collegato con qualunque altro, e deve esserlo. L'albero linguistico alla maniera di Chomsky inizia ancora ad un punto S e procede per dicotomia. In un rizoma, al contrario, ogni tratto non rimanda necessariamente ad un tratto linguistico: anelli semiotici d'ogni specie vi si trovano collegati a modi di codificazione molti diversi, anelli biologici, politici, economici, ecc., met-

do. Le molteplicità sono rizomatiche e denunciano le pseudo-molteplicità arboreescenti. (...) Una molteplicità non ha né soggetto né oggetto, ma solo determinazioni, grandezze, dimensioni che non possono crescere senza che essa cambi natura. I fili della marionetta, in quanto rizoma o molteplicità, non rimandano alla volontà, suppongono una, d'un artista o d'un burattinaio, ma alla molteplicità delle fibre nervose che formano un'altra marionetta che segue altre dimensioni collegate alle prime. (...) Kleist inventò una scrittura di questo tipo, una concatenazione spezzata di stati emotivi, con velocità variabili, precipitazioni e trasformazioni, sempre in relazione col di fuori. Anelli aperti. Anche i suoi testi si contrappongono sotto ogni aspetto al libro classico e romantico, costituito dal l'interiorità d'una sostanza o d'un soggetto".<sup>2</sup>



Francisco Varela e

## Un "io collettivo" e privo di centro

Chi parla e chi agisce? È sempre una molteplicità, anche nella persona che parla o agisce. Siamo tutti dei gruppuscoli.

**L'** intuizione filosofica di Deleuze sembra trovare piena conferma nelle più recenti ricerche in campo neurofisiologico: "Questa "compensazione" tra individuale e collettivo oggi non ci appare più soltanto come un'intuizione poetica. Essa è infatti un elemento centrale della riflessione sul concetto di "io" proposta sia dalla filosofia e dalla psicologia, sia dalle neuroscienze. Qui cercheremo di seguire le fasi principali in cui si articola questa riflessione, cominciando con il mettere a fuoco perché, e in che senso, questo io venga considerato sempre più un sistema fondamentalmente incompleto, e dunque aperto, e per quale motivo la sua natura puramente "individuale" sfumi progressivamente, cedendo uno spazio sempre maggiore alla sua componente "collettiva"<sup>1</sup>.

Troviamo ulteriori riscontri nei lavori del neurofisiologo cileno Francisco Varela. Oggi sta emergendo infatti un'idea di cervello quale "mosaico di aree regionali" e dove "la dinamica neuronale sottostante ad una prestazione percettivo-motoria è un lavoro di rete", un sistema altamente cooperativo nel quale "la densa interconnes-

sione fra le sue sotto-reti fa sì che ogni neurone attivo operi come parte di un raggruppamento ampio e distribuito del cervello, includente regioni locali e distanti (...) Questo tipo di architettura ricorda molto quello di una "società" di agenti (...) Questa molteplicità multidirezionale è controintuitiva" per via del nostro "ancoramento al tradizionale modello causale input-elaborazione-output, non c'è niente nella descrizione precedente che suggerisca che il cervello operi mediante un'elaborazione dell'informazione a stadi successivi (...). Invece alla sua architettura parallela e di rete corrisponde una modalità di operazione *differente*".<sup>2</sup> Semplificando, possiamo dire che nel nostro cervello, il continuo "chiacchiericcio" elettrico tra cellule nervose porta, ogni 200-500 millisecondi, all'emergere di strutture coordinate. Questi insiemi cooperativi di neuroni, una sorta di "micro-mondi", si susseguono intervallati da periodi di caos elettrico. Queste ricerche mettono in evidenza come "la vita cognitiva non è un flusso continuo, ma è punteggiata da strutture comportamentali che sorgono e si dissolvono in frazioni minime di tempo".<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Serres, M., *Il mantello di Arlecchino*, Marsilio, Venezia 1992, pp. 11-17

<sup>2</sup> Deleuze G., Guattari, F., *Rizoma, Pratiche*, Parma-Lucca 1977, pp.23-32

<sup>3</sup> Tagliagambe, S., *Le radici e le ali dell'identità*, in *Pluriverso* 3/97, p.43

<sup>4</sup> Varela, F., *Un know-how per l'etica*, Laterza, Roma-Bari 1992, pp.54-55

<sup>5</sup> Ivi, p.55

# Strumenti per l'educazione

Pierre Lévy e

## L'intelligenza collettiva

**P**er Pierre Lévy, del dipartimento Hypermédia dell'Università di Parigi VIII, la tendenza verso la creazione di un *cyberspazio* globale, reso possibile dall'espansione delle reti informatiche e "nel quale ciascun elemento d'informazione si trova virtualmente in contatto con qualunque altro e con tutto l'insieme", porterà alla "costituzione di un nuovo ambito di comunicazione, di pensiero e di lavoro per le società umane". La cultura si trasforma in *cybercultura*, caratterizzata soprattutto da quella che Lévy ha definito *intelligenza collettiva*:

*"Un'intelligenza distribuita ovunque: questo è il nostro assioma di partenza. Nessuno sa tutto, ognuno sa qualcosa, la totalità del sapere risiede nell'umanità. Non esiste alcuna riserva di sapere trascendente e il sapere non è niente di diverso da quello che sa la gente. La luce dello spirito brilla anche lì dove si vuol far credere che non ci sia intelligenza: "insuccesso scolastico", "semplice esecuzione", "sottosviluppo" ecc. Il giudizio globale di ignoranza si ritorce contro colui che se ne fa portatore. Se foste indotti a pensare che qualcuno è ignorante, individuate in quale contesto ciò che egli sa può diventare prezioso".<sup>1</sup>*

Dal punto di vista epistemologico, Pierre Lévy individua quattro spazi antropologici: la Terra, il Libro, l'Ipertesto e lo spazio del sapere, che Lévy definisce *cosmopedia*. In quest'ultimo spazio "il sapere è immanente all'intellettuale collettivo (...). Il sapere della comunità pensante non è più un sapere comune, perché ormai è impossibile che un solo essere umano, o anche un gruppo, dominino tutte le conoscenze, tutte le competenze, è un sapere essenzialmente collettivo, impossibile da riunire in un unico corpo. Eppure, tutti i saperi dell'intellettuale collettivo esprimono divenire singoli, e questi ultimi formano dei mondi. Il collettivo intelligente non è più un soggetto chiuso, ciclico, della Terra,

identificato dai legami di sangue o dalla trasmissione dei racconti. È un soggetto aperto ad altri membri, ad altri collettivi, a nuove conoscenze, un soggetto che non smette di comporsi e scomporsi, di errare nello Spazio del sapere. Nel quarto spazio, il soggetto della conoscenza si costituisce grazie alla propria enciclopedia. Infatti il suo sapere è un sapere di vita, un sapere vivente, il soggetto è *ciò che sa*. (...) Nel quarto spazio, insieme a Michel Authier, abbiamo chiamato *cosmopedia* un nuovo tipo di organizzazione dei saperi, largamente basato sulle possibilità, da poco aperte dall'informatica, di rappresentazione e gestione della dinamica delle conoscenze. (...) Piuttosto che con un testo a *una sola* dimensione, o anche con una *rete* ipertestuale, noi abbiamo a che fare con uno *spazio multidimensionale* di rappresentazioni dinamiche e interattive. (...) Al limite, la cosmopedia contiene tante semiotiche e tanti tipi di rappresentazione quante se ne possono trovare nel mondo stesso. La cosmopedia moltiplica gli *enunciati non discorsivi*. (...) Il sapere cosmopedico ci avvicina al mondo vissuto piuttosto che allontanarcene. (...) A nostro avviso, la principale caratteristica della cosmopedia è precisamente la non-separazione. Per gli intellettuali collettivi il sapere è un *continuum*, un grande *patchwork*, ogni punto del quale può essere ripiegato su un altro. La cosmopedia smaterializza le separazioni tra i saperi. Dissolve le differenze tra le discipline, in quanto territori su cui si esercitano dei poteri, per lasciar sussistere solo alcune zone dalle frontiere fluide, strutturate da concetti di portata variabile e da oggetti in perenne ridefinizione".<sup>2</sup> ■

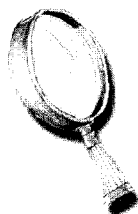


## Con A. Munari e D. Fabbri A scuola di complessità

**S** secondo Donata Fabbri e Alberto Munari - quest'ultimo allievo e collaboratore diretto di Jean Piaget, entrambi docenti di psicologia all'Università di Ginevra - raccogliere la sfida della complessità significa anche introdurla nella prassi scolastica. Ciò significa "ridefinire i ruoli che regolano i processi di conoscenza e di apprendimento e trasferire nel percorso educativo alcuni mutamenti"<sup>3</sup> che discendono direttamente dal concetto di complessità: imparare a pensare per relazioni, non solo interrogarsi circa le caratteristiche intrinseche di un oggetto; sviluppare un pensiero sistemico, basato sulle relazioni tra le parti e il tutto di cui fanno parte; riconoscere l'importanza della dimensione qualitativa (ci è sempre stato detto: "Che cosa e

quanto hai imparato oggi?", nessuno ci ha mai detto: "Stai attento a come fai quando impari!"); ridefinire l'osservatore ("chi osserva chi o che cosa?") e riconoscere l'importanza della soggettività in quanto non slegata dalle nozioni imparate ("io elaboro teorie e strategie cognitive non staccate da me, determinate anzi dal mio tipo di carattere e di personalità"). Partendo dalla constatazione che "nonostante tutto, l'educa-

zione è infatti a tutt'oggi fondata il più delle volte sull'idea che una determinata nozione possa essere trasmessa dal docente al discente, «senza interferenze o rimaneggiamenti da parte di quest'ultimo» e rintracciando l'errore maggiore che possiamo commettere come insegnanti nel "dare un'informazione senza dire all'alunno che cosa deve farne", Alberto Munari ha esplorato un percorso diverso, cui ha dato il nome di *epistemologia operativa*: "un laboratorio in cui l'apprendimento riguarda le attività che si stanno compiendo effettivamente".<sup>4</sup> Le attività proposte in tale laboratorio dovrebbero possedere una serie di caratteristiche così sintetizzate: "Occorre che le attività: si prestino ad una manipolazione concreta; implicino le operazioni cruciali ricercate; non abbiano una soluzione unica; provochino un *déplacement* cognitivo; si situino lontano dalle competenze presenti nel gruppo; comportino diversi livelli d'interpretazione; posseggano valenze metaforiche; coinvolgano il rapporto con il sapere".



## A. Calvani e l'Iperscuola

**P**er Antonio Calvani le nuove tecnologie informatiche potrebbero rendere finalmente realizzabile l'idea di Illich secondo la quale il sistema educativo futuro si baserà su una rete o un servizio capace di offrire "a ciascuno la stessa possibilità di mettere in comune ciò che lo interessa in quel momento con altri che condividono il suo stesso interesse" o quella, parallela, avanzata nel Rapporto Faure (UNESCO, 1972) di *comunità o città educativa*. Si apre la possibilità di muoverci verso un "sistema formativo policentrico", quindi reticolare, acentrato, caratterizzato da un alto grado di interrelazione.

"Alla base si assume il modello di scuola come ipertesto: la scuola diventa una rete, nel senso fisico di un insieme di centri interdipendenti, nel senso epistemico di una ricomposizione ipertestuale dei saperi che va oltre le discipline, nel senso psicologico di una personalizzazione e ramificazione dei percorsi di apprendimento, nel senso interpersonale di reti di collaborazione che si espandono a livello mondiale".<sup>6</sup>

Calvani riassume in una tabella di questo tipo il confronto tra le caratteristiche del vecchio e del nuovo sistema educativo

Criteri organizzativi	Vecchio modello	Nuovo modello
Aspetto istituzionale	Unico centro (scuola)	Pluralità di centri
Aspetto logistico	Edificio scuola, area di lavoro classe	Aree di lavoro diversificate, classe globale
Ruolo dell'insegnante	Istruttore, detiene e trasmette la conoscenza	Tutor-formatore, valutatore, orientatore, creatore di percorsi, apprendista consapevole
Ruolo dell'alunno	Ricettore di conoscenze	Costruttore attivo di conoscenza
Media	Testo stampato	Iper-multimedialità, senza gerarchie tra i diversi sistemi simbolici
Modello didattico	Didattica lineare, ricezione e memorizzazione di dati	Didattica ramificata, costruzione e integrazione dei saperi
Rapporti interpersonali	Limitati ai compagni della memorizzazione di dati	Partecipazioni a molteplici reti di collaborazione
Tipo di apprendimento	Individuale (non individualizzato)	Individualizzato e collaborativo
Controllo di qualità	Ispezione	Varietà di indicatori
Valutazione dello studente	Prevalentemente sommativa, gestita dal docente	Prevalentemente formativa, centrata sulla maestria o sul rendiconto di progetto
Rapporti scuola-lavoro	Separazione	Flessibilità e alternanza
Età della formazione	Fino all'età adulta	Tutta la vita

### Ute Hoinkis e Sigrid Loos

## Imparare senza stress: ovvero l'apprendimento in movimento

**I**mparare senza stress sembra essere quasi una formula magica, una cosa impossibile da realizzare perché la maggior parte di noi ha imparato che l'apprendimento è inevitabilmente legato alla fatica, al sudore, al farsi le ossa. Nonostante ciò molti psicologi e ricercatori concordano con il fatto che l'apprendimento sia un'attività naturale e piacevole che continua per tutta la vita. Quindi se viviamo con il preconcetto che l'apprendimento sia faticoso è evidente che entriamo facilmente in uno stato di blocco ogniqualvolta che dobbiamo imparare qualcosa di nuovo o che dobbiamo ripetere qualcosa di cui siamo convinti che non siamo capaci. Allora possiamo definire un blocco di apprendimento come incapacità di affrontare un nuovo compito a causa dello stress e dell'insicu-



<sup>1</sup> Lévy, P., *L'intelligenza collettiva*, Feltrinelli, Milano, p.34

<sup>2</sup> Lévy, P., Ivi, pp.209-210

<sup>3</sup> Fabbri, D., *Il metodo della complessità*, in *Animazione Sociale*, Giugno/Luglio 1994, p.50

<sup>4</sup> Munari, A., *Un laboratorio per l'apprendimento*, in *Animazione Sociale*, Giugno/Luglio 1994, p. 52

<sup>5</sup> Citato in Calvani, A., *Iperscuola*, Muzio, Padova 1994, p.23

<sup>6</sup> Calvani, A., *Iperscuola*, cit., p.92

rezza. Di conseguenza siamo tutti bloccati nell'apprendimento in quanto abbiamo imparato a non muoverci.

**Che cosa c'entra il movimento con l'apprendimento?** Ogni volta che facciamo dei movimenti mirati il cervello si attiva e si arriva ad una integrazione emisferica che apre automaticamente la via all'apprendimento. Molti pensatori innovativi nell'ambito pedagogico come Howard Gardner, Maria Montessori e Moshe Feldenkrais hanno sottolineato l'importanza del movimento nel processo di apprendimento.

**Come funziona il nostro cervello?** L'emisfero sinistra, la sede del pensiero logico sequenziale, analitico, numerico e del linguaggio (parole, ortografia) razionale soggettivo giudicante, controlla i muscoli del lato destro del corpo.

L'emisfero destra invece, la sede del pensiero creativo, intuitivo associativo e del linguaggio espressivo percettivo (musica, danza, ritmo) controlla il lato sinistro del corpo.

Ogni emisfero e di nuovo suddiviso in una parte anteriore, posteriore e inferiore (il cervelletto). Nella parte anteriore avviene il pensiero innovativo mentre nella parte posteriore e nel cervelletto vengono attivate le emozioni e le azioni. Solo quando tutte le quattro parti del cervello collaborano bene quindi sono ben integrate siamo in pieno possesso delle nostre potenzialità cerebrali necessarie per l'apprendimento.

**Come possiamo raggiungere l'integrazione emisferica?** Circa 15 anni fa il Dottor Paul Dennison, pedagogista americano, dopo aver compiuto studi approfonditi nel campo della Kinesiologia applicata (kinesio=movimento, logia scienza, dunque scienza della coor-

dinazione mente corpo) sviluppò una serie di esercizi per il riequilibrio degli emisferi cerebrali, chiamandoli "Brain Gym", letteralmente Ginnastica per il cervello. Lo scopo di questi esercizi è la lateralizzazione e l'integrazione anteriore e posteriore delle varie parti cerebrali per favorire un apprendimento più completo e senza stress. Questo metodo è stato introdotto con successo nel campo educativo sia negli Stati Uniti che in Europa. Gli esercizi di "Brain Gym" aiutano a vedere con entrambi gli occhi (importante per leggere e scrivere bene), udire con entrambe le orecchie e sviluppare la concentrazione e memoria (entrambi importanti per assimilare ed elaborare le informazioni) a raggiungere una buona coordinazione occhio-mano (importante per scrivere leggibilmente) e ri-equilibrare il flusso energetico nel corpo. Per illustrare meglio come funziona l'integrazione emisferica descriviamo in seguito alcuni esercizi di facile applicazione in qualsiasi situazione.

Per "accendere" il nostro cervello e migliorare il flusso energetico nel corpo iniziamo con alcuni piccoli auto-massaggi:

**I bottoni del cervello.** Posando la mano sinistra sull'area dell'ombelico portiamo la mano destra sotto la clavicola nella parte morbida tra la clavicola e la prima costola massaggiando leggermente con pollice e indice e medio i due punti a destra e sinistra dello sterno. Dopo 30 secondi circa invertiamo la posizione delle mani. Contemporaneamente possiamo muovere gli occhi da destra a sinistra e viceversa per rendere l'esercizio ancora più efficace. Questo esercizio aumenta il nostro livello energetico e miglio-

ra la collaborazione tra il lato sinistro e destro del corpo.

**I bottoni della terra.** Una mano posa sull'ombelico mentre con l'indice e il medio congiunti ci massaggiamo il fossetto tra il labbro inferiore e il mento, guardando alternativamente in alto e in basso. Dopo 30 secondi cambiamo le mani. Questo esercizio migliora notevolmente l'orientamento della dimensione alto-basso. Lo stimolo di questi punti facilita l'adattamento visivo che rende possibile il cambiamento focussale (guardare in basso, guardare in alto, un movimento necessario per copiare dalla lavagna nel quaderno).

**I bottoni dello spazio.** Con l'indice e il medio congiunti massaggiamo la parte centrale sopra il labbro superiore e il naso mentre con l'indice medio e pollice congiunti dell'altra mano massaggiamo il coccige.

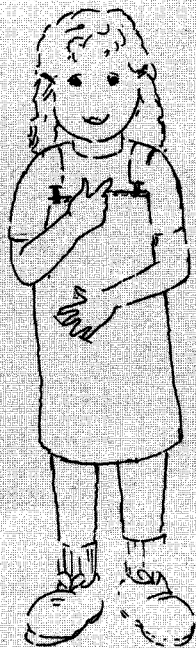
Questo esercizio, come il precedente, serve per rilassare il sistema nervoso centrale e la percezione di se stesso nello spazio, migliorando il flusso energetico orizzontale rappresentato dal davanti e dal dietro.

Se combiniamo tutti i tre esercizi otteniamo un ottimo flusso energetico.

**Il movimento incrociato.** Quando camminiamo senza pensarci facciamo automaticamente un movimento incrociato, cioè il braccio sinistro e la gamba destra vanno in avanti mentre il braccio destro e la gamba sinistra vanno indietro. Questo si chiama movimento laterale. Se muovessimo la gamba e il braccio dello stesso lato in contemporanea perderemo l'equilibrio (movimento omolaterale). Il nostro esercizio si basa sul principio del movimento laterale come descritto sopra. Ma invece di camminare stiamo fermi sul posto e tocchiamo con il gomito o con la mano sinistra il ginocchio destro e viceversa. Possiamo fare anche il movimento all'indietro, cioè la mano sinistra tocca il tallone destro e viceversa.

L'esercizio serve a migliorare la coordinazione laterale, la percezione visiva e uditiva nonché la percezione spaziale e di conseguenza aumenta la capacità di scrivere, leggere, ascoltare e comprendere. Come per ogni metodo vale anche qui: solo una esercitazione costante porta al miglioramento tanto più che siamo bloccati! Inoltre è da considerare che ci sono diversi canali di apprendimento e ognuno di noi ha un canale preferenziale. Perciò è importante organizzare le situazioni di apprendimento in modo più vario possibile per stimolare il tipo visivo, uditivo e chineestetico. I pedagogisti Montessori e Freinet hanno avuto buone intuizioni didattiche a questo proposito e possono essere di stimolo per l'insegnamento in classe. ■

**Riferimenti Bibliografici:** Paul & Gail DENNISON: Brain Gym Teachers edition, a teachers manual to explain, instruct and facilitate movement activities for whole brain learning, Edu-Kinesthetics Inc. Ventura, California USA 1989.



## A. Calvani e l'Iperscuola

**P**er Antonio Calvani le nuove tecnologie informatiche potrebbero rendere finalmente realizzabile l'idea di Illich secondo la quale il sistema educativo futuro si baserà su una rete o un servizio capace di offrire "a ciascuno la stessa possibilità di mettere in comune ciò che lo interessa in quel momento con altri che condividono il suo stesso interesse" o quella, parallela, avanzata nel Rapporto Faure (UNESCO, 1972) di *comunità o città educativa*. Si apre la possibilità di muoverci verso un "sistema formativo policentrico", quindi reticolare, acentrato, caratterizzato da un alto grado di interrelazione.

"Alla base si assume il modello di scuola come ipertesto: la scuola diventa una rete, nel senso fisico di un insieme di centri interdipendenti, nel senso epistemico di una ricomposizione ipertestuale dei saperi che va oltre le discipline, nel senso psicologico di una personalizzazione e ramificazione dei percorsi di apprendimento, nel senso interpersonale di reti di collaborazione che si espandono a livello mondiale".<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Lévy, P., *L'intelligenza collettiva*, Feltrinelli, Milano, p.34

<sup>2</sup> Lévy, P., Ivi, pp.209-210

<sup>3</sup> Fabbri, D., *Il metodo della complessità*, in *Animazione Sociale*, Giugno/Luglio 1994, p.50

<sup>4</sup> Munari, A., *Un laboratorio per l'apprendimento*, in *Animazione Sociale*, Giugno/Luglio 1994, p. 52

<sup>5</sup> Citato in Calvani, A., *Iperscuola*, Muzio, Padova 1994, p.23

<sup>6</sup> Calvani, A., *Iperscuola*, cit., p.92

Calvani riassume in una tabella di questo tipo il confronto tra le caratteristiche del vecchio e del nuovo sistema educativo

Criteri organizzativi	Vecchio modello	Nuovo modello
Aspetto istituzionale	Unico centro (scuola)	Pluralità di centri
Aspetto logistico	Edificio scuola, area di lavoro classe	Aree di lavoro diversificate, classe globale
Ruolo dell'insegnante	Istruttore, detiene e trasmette la conoscenza.	Tutor-formatore, valutatore, orientatore, creatore di percorsi, apprendista consapevole
Ruolo dell'alunno	Ricettore di conoscenze	Costruttore attivo di conoscenza
Media	Testo stampato	Iper-multimedialità, senza gerarchie tra i diversi sistemi simbolici
Modello didattico	Didattica lineare, ricezione e memorizzazione di dati	Didattica ramificata, costruzione e integrazione dei saperi
Rapporti interpersonali	Limitati ai compagni della e memorizzazione di dati	Partecipazioni a molteplici reti di collaborazione
Tipo di apprendimento	Individuale (non individualizzato)	Individualizzato e collaborativo
Controllo di qualità	Ispezione	Varietà di indicatori
Valutazione dello studente	Prevalentemente sommativa, gestita dal docente	Prevalentemente formativa, centrata sulla maestria o sul rendiconto di progetto
Rapporti scuola-lavoro	Separazione	Flessibilità e alternanza
Età della formazione	Fino all'età adulta	Tutta la vita

Ute Hoinkis e Sigrid Loos

## Imparare senza stress: ovvero l'apprendimento in movimento

**I**mparare senza stress sembra essere quasi una formula magica, una cosa impossibile da realizzare perché la maggior parte di noi ha imparato che l'apprendimento è inevitabilmente legato alla fatica, al sudore, al farsi le ossa. Nonostante ciò molti psicologi e ricercatori concordano con il fatto che l'apprendimento sia un'attività naturale e piacevole che continua per tutta la vita. Quindi se viviamo con il preconcetto che l'apprendimento sia faticoso è evidente che entriamo facilmente in uno stato di blocco ogniqualvolta che dobbiamo imparare qualcosa di nuovo o che dobbiamo ripetere qualcosa di cui siamo convinti che non siamo capaci. Allora possiamo definire un blocco di apprendimento come incapacità di affrontare un nuovo compito a causa dello stress e dell'insicu-





# Global express

a cura di Alessio Surian



## PROCESSO A OCALAN

**PKK: terroristi,  
guerriglieri,  
difensori  
del proprio  
popolo?**

Per la stampa turca Abdullah Ocalan è un terrorista spietato, un massacratore di bambini, una figura da odiare. Per i curdi è il leader del PKK, un combattente per la libertà, un eroe che hanno soprannominato Apo, padre.

**Rinchiuso in un carcere di massima sicurezza, Ocalan affronta a partire dal 31 maggio un processo che potrebbe concludersi con la sua condanna a morte, pena ancora prevista in Turchia. Ma chi è Abdullah Ocalan?**

**N**ato a Omerli da una famiglia di contadini nella provincia turca di Sanliurfa, al confine con la Siria, Ocalan ha studiato scienze politiche ad Ankara. Nel 1972 viene condannato a sette mesi di carcere per "attività curde". Nel 1978 è tra i fondatori del Partiya Karkari Kurdistan (PKK), il partito curdo dei lavoratori. Secondo alcune fonti i primi guerriglieri del PKK hanno la loro base di addestramento in Siria, secondo altre in Libano. Di sicuro il PKK cresce di dimensioni e raggiunge presto alcune centinaia di unità. Nel 1984 si sente abbastanza forte da attaccare due caserme nella Turchia meridionale orientale. Secondo la CIA, oggi il PKK dispone di 15.000 effettivi e può contare su circa altri 75.000 potenziali guerriglieri, persone pronte a lasciare il proprio lavoro per unirsi alla guerriglia quando necessario. A partire dalla guerra del Golfo, a causa dei bombardamenti degli aerei americani, l'esercito iracheno ha dovuto abbandonare nel nord dell'Iraq una grande quantità di armi anche sofisticate, spesso cadute nelle mani del PKK che ha

provveduto a metterle al sicuro fra le montagne irachene. Né il PKK, né l'esercito turco risparmiano azioni violente. Dal 1984 i loro combattimenti e gli attacchi di entrambe le parti hanno provocato circa 20.000 morti. L'esercito turco fa stazionare nella regione meridionale orientale della Turchia oltre 300.000 soldati e agenti di polizia che fanno fronte al PKK. Questo spiegamento di forze costa al governo turco circa 15 mila miliardi l'anno, oltre il 20% della somma destinata alla legge annuale finanziaria turca. A partire dal 1993 (e sicuramente nel 1995 e ancora quest'anno) le truppe turche hanno invaso il nord dell'Iraq per attaccare po-

stazioni e campi del PKK. Ogni volta l'esercito turco asserisce di aver annientato la capacità militare del PKK, ma ogni volta viene smentito dai fatti. Le manifestazioni del PKK e di solidarietà ad Ocalan si sono ripetute sia all'interno della Turchia, sia nelle maggiori capitali europee: l'Aja, Atene, Bruxelles, Hannover, Londra, Mosca, Roma. Anche dopo l'arresto di Ocalan, in aprile i membri del PKK l'hanno votato nuovamente come loro leader, anche se si parla di suo fratello Osman Ocalan come possibile successore alla guida dell'organizzazione. Il nodo cruciale è se all'interno del PKK prevarranno le posizioni radicali di chi si affida soprattutto



alla lotta armata, oppure continuerà la spinta evidenziata recentemente proprio da Abdullah Ocalan per la ricerca di una soluzione politica della questione curda.

## Breve cronologia

**VII secolo d. C.:** prime documentazioni storiche sui curdi; vari popoli dell'altopiano iranico aderiranno alla confessione islamica sunnita, mantenendo la propria autonomia;

**XIII secolo:** i diari di viaggiatori europei identificano il Kurdistan con l'area montagnosa compresa fra Persia, Asia minore e Siria;

**1514-1536:** varie popolazioni curde vengono incluse nell'Impero Ottomano, altre sono sotto l'influenza persiana; la nazione curda riesce a mantenere una propria forma di autogoverno;

**XVIII secolo:** la principessa Khanzad, medico, guida una rivolta curda contro l'Impero Ottomano;

**1832-1847:** le popolazioni del Kurdistan governate dall'Impero Ottomano si ribellano: l'Impero applica deportazioni di massa e impone governatori ottomani al posto dei capi locali;

**1877-1878:** guerra russo-ottomana: truppe russe invadono l'Asia minore e occupano parte del Kurdistan (il Congresso di Berlino intima il ritiro delle truppe russe);

**1893-1895:** l'Impero Ottomano reprime la ribellione della popolazione armena, in maggioranza di religione cristiana; molti armeni vengono uccisi dall'Impero Ottomano con la collaborazione dei curdi, in gran parte musulmani;

**1920:** trattato di Sèvres che fa seguito al crollo dell'Impero Ottomano e alla prima guerra mondiale; i paesi vincitori della guerra stipulano la pace con la Turchia includendo nel trattato uno Stato autonomo curdo;

### PER APPROFONDIMENTI

#### Libri:

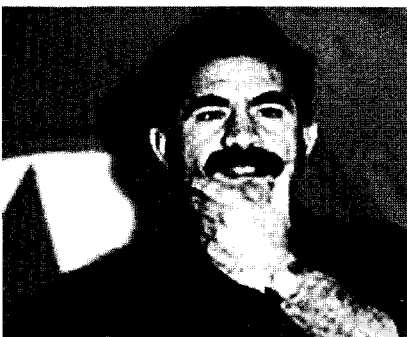
- ▶ Alan Darwish, *Il popolo curdo*, Edizioni Cultura della Pace
- ▶ Mirella Galletti, *I curdi nella storia*, Edizioni Vecchio Faggio
- ▶ Mirella Galletti e Kawa Goron, *Favole curde*, Capomarmo editrice
- ▶ Jonathan C. Randal, *I curdi - Viaggio in un paese che non c'è*, Editori Riuniti, Roma, 1998
- ▶ Laura Schrader, *I fuochi del Kurdistan - La guerra del popolo kurdo in Turchia*, Datanews, Roma, prima edizione 1995, seconda edizione ampliata dicembre 1998
- ▶ Laura Schrader, *Sulle strade del Kurdistan*, con una raccolta di poesie inedite di Sherko Bekas in appendice, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1998

#### Film:

- Nizamettin Aric, *Un canto per Beko*, 1992
- Yılmaz Güney e Serif Goren, *Yol*, 1982

#### Musiche:

Caratterizzata da strumenti a fiato come il *blur* e il *duduk*, la musica curda ha il suo punto di forza nel *dengbej*, cantanti che con il loro repertorio sono anche archivio storico e memoria del popolo curdo, delle sue leggende, della lotta di liberazione. I più grandi sono stati spesso costretti all'esilio, come Temo e Sivan Perwar. Di quest'ultimo circolano in Europa le cassette editate in Germania da Kurdistan Yekitiya Humermenden. Molto popolare anche il cantante Ibrahim Tatlıses che incide in turco.



**1923:** Kemal Ataturk (1881-1938) viene eletto presidente della Turchia, dopo aver deposto il sultano Maometto VI. Guida un movimento fortemente nazionalista che proclama la repubblica. Viene proibito l'uso della lingua curda. Il trattato di Losanna nega quanto sottoscritto a Sèvres: il Kurdistan (precedentemente diviso in ottomano e persiano) viene smembrato all'interno dei confini di Turchia, Iraq, Siria e Iraq. Kadem Kher guida la rivolta delle donne contro lo scià di Persia;

**1925:** Shaikh Said guida la prima importante ribellione curda in Turchia. Il governo turco reagisce vietando ogni opposizione e i costumi tradizionali;

**1937-1938:** viene repressa dal governo turco la ribellione di Dersim e si dà il via a deportazioni di massa in altre zone del paese;

**22 gennaio 1946:** a Mahabad, Qazi Mohammed proclamata Repubblica curda, dopo che il 25 agosto 1941: Russia e Gran Bretagna avevano attaccato l'Iran, costringendo lo Scià a lasciare il paese;

**aprile 1946:** le truppe russe si ritirano dall'Iran e a dicembre le truppe iraniane occupano Mahabad. Qazi Mohammad viene giustiziato;

**1958:** in Iraq la monarchia viene rovesciata e il colonnello Abdul Karim Qassem prende il potere; richiama dall'esilio il leader curdo Mulla Mustafa Barzani e promette ai curdi diritti politici e civili;

**1970:** si rompono le trattative fra governo iracheno e rappresentanti curdi per un accordo su una relativa autonomia della regione curda;

**marzo 1974:** il governo iracheno proclama l'autonomia della regione curda, ma in termini ancora peggiori di quelli proposti quattro anni prima;

**1975:** Iran e Iraq raggiungono un accordo sui confini in comune. L'accordo spiazza il movimento curdo in Iraq, venendo a mancare il sostegno ricevuto fino ad allora dall'Iran;

**1979:** sale al potere in Iraq Saddam Hussein (1937). L'anno seguente scoppia la guerra destinata a durare otto anni fra Iraq e Iran. Il conflitto investe anche la regione curda la confine fra i due paesi ed entrambi gli stati in guerra sovvenzionano movimenti autonomisti curdi nell'altra nazione;

**1985-1987:** il governo turco costituisce una milizia di "protettori dei villaggi" nel territorio a maggioranza curda. Vengono deportati interi villaggi. Viene istituito il superprefetto delle regioni del Sud-Est (territorio a maggioranza curda);

**1988:** il governo iracheno, finita la guerra con l'Iran, aggredisce la città di Halabja e distrugge 4500 villaggi, utilizzando anche gas nervini: muoiono oltre 5000 curdi;

**1990:** l'esercito turco evacua 400 villaggi allo scopo di formare un cuscinetto di sicurezza al confine con Siria e Iraq. Le pressioni internazionali ottengono a luglio il rilascio del sociologo Ismail Belsicki, arrestato a marzo per "propaganda separatista";

**1991:** al termine della Guerra del Golfo i curdi tentano una rivolta in Iraq e subiscono una dura repressione; creazione da parte delle Nazioni Unite di un'area di sicurezza ("no fly zone") nel nord Iraq. L'esercito turco, con l'appoggio dell'aviazione invade la parte settentrionale dell'Iraq per attaccare le basi del PKK (attacchi ripetuti anche negli anni seguenti);

**1991:** in Turchia continua la repressione contro il popolo curdo, anche se viene revocato il divieto di pubblicare libri e

giornali in curdo. Dal 1984 il Partito dei Lavoratori del Kurdistan (PKK) guida la guerriglia curda contro l'esercito turco; entrambi i partiti curdi vengono considerati (senza evidenza) emanazioni del PKK e perseguitati dal governo turco. Serie di omicidi contro esponenti curdi, compresa l'uccisione di Vedat Aydin. Ai suoi funerali partecipano 100.000 persone: l'esercito spara sulla folla;

**1992:** il PKK annuncia la formazione di un governo di guerra e di un'Assemblea nazionale

cratico del Kurdistan-Iran in territorio iracheno. L'anno dopo sarà la volta dell'esercito turco a bombardare il Kurdistan iracheno. Secondo Amnesty International gli scontri tra esercito turco e PKK hanno provocato la morte di oltre 4.500 persone;

**aprile 1994:** viene fondato il quotidiano filocurdo "Ozgur Ulke" (paese libero), variamente perseguitato dal governo turco, compreso l'arresto e la tortura di giornalisti e corrispondenti. A giugno viene sciolto dal governo il Partito della Democra-



nel territorio curdo. Scontri soprattutto nella città di Cizre. In aprile accordo fra Turchia e Siria per la chiusura delle basi siriane del PKK. Secondo il PKK sono 20.000 i curdi arrestati, 300 i villaggi distrutti, migliaia i morti, compresi 5.000 militari e civili turchi. Pressioni del Consiglio d'Europa sulla Turchia perché si moderi la repressione ai danni dei curdi: amnistia per 5.000 prigionieri politici;

**1993:** il PKK annuncia una tregua e la possibilità di rinunciare a formare uno stato indipendente il Kurdistan per ottenere negoziati con il governo turco (guidato da Tansu Ciller). In mancanza di risposte da parte del governo il PKK scatena a maggio un'offensiva che riguarda anche città europee ed in particolare tedesche;

**1993:** l'esercito iraniano bombarda le basi del partito demo-

zia (DEP), filocurdo, e i suoi deputati vengono arrestati con l'accusa di "tradimento e attività contro l'unità territoriale della Turchia" per la quale è prevista la pena di morte. A ottobre viene vietato l'ingresso in Turchia a un inviato di Amnesty International. A novembre un tribunale di Ankara condanna a due anni di carcere il sociologo Ismail Belsicki per aver difeso l'uso del termine "curdo" nei lavori scientifici. Un rapporto di Amnesty International denuncia il ricorso sistematico alla tortura, la quotidiana uccisione di abitanti indifesi, la scomparsa nel corso dell'anno di 245 persone; uccisioni arbitrarie da imputare anche al PKK;

**gennaio 1995:** l'esercito turco invade il nord Iraq e attacca le basi curde con 35.000 soldati e 14 bombardieri. Gli Stati Uniti appoggiano l'aggressione che



provoca migliaia di vittime e la distruzione di centinaia di villaggi. Ad aprile si insedia all'Alja il parlamento curdo in esilio tra le proteste di Turchia e USA; **1996**: perquisizioni della polizia belga nella sede dell'emittente curda in esilio "A Nation in the Sky" (trasmette da maggio del 1995 da Bruxelles e Londra in sei lingue - inglese, turco, arabo, zazaki, kurmandji e sorani, le tre lingue curde) che si appoggia allo stesso satellite della Rai (Hotbird) e copre Europa, Mediterraneo, parte del

Caucaso. Dopo aver sospeso le trasmissioni per due mesi, le autorità belghe decidono di "tollerare" la Med-tv curda;

**settembre 1997**: l'esercito turco invade il territorio curdo in Iraq con 20.000 soldati e 100 carri armati e l'appoggio dei curdi iracheni del KDP di Massud Barzani contro le basi del PKK. Biasimo dell'Iran per la violazione del territorio iracheno;

**aprile 1998**: il comandante del PKK Semo Sakik, in rotta con Abdullah Ocalan, si consegna alle truppe del leader curdo iracheno Barzani;

**12 novembre 1998**: Abdullah Ocalan arriva in Italia che però si rifiuta di ospitarlo. Ocalan spera in un processo internazionale e nella possibilità di convocare una conferenza per la pace nei territori curdi;

**15 gennaio 1999**: Ocalan prova a raggiungere la Russia, quindi la Grecia, in seguito la Bielorussia, i Paesi Bassi mentre i suoi avvocati cercano di trovare una soluzione. Si parla di asilo politico in Sudafrica dopo un soggiorno nell'ambasciata greca a Nairobi, in Kenya. Secondo il parlamentare keniano Mukhisa Kituyi, il vicepresidente sudafricano Thabo Mbeki era già in viaggio per prelevare, quando Ocalan è stato "venduto" da funzionari keniani alla Turchia dietro compenso di alcuni miliardi. Il 16 febbraio Ocalan viene così arrestato e trasferito dalla polizia turca in un carcere di massima sicurezza;

**1999**: i curdi sono oggi circa 25 milioni: 12 in Turchia (24% della popolazione turca), 6 in Iran (12%), 4 in Iraq (25%), 1 in Siria (10%), 500.000 fra Armenia, Azerbaigian e Georgia, un milione in esilio, in particolare in Germania (circa 300.000). Sono in maggioranza musulmani, in genere sunniti.

## Miti, stereotipi, paradossi

### Etnia, stato, nazione

Alla radice di molti conflitti interni agli Stati moderni vi è l'idea stessa di Stato-nazione, usata abitualmente per descrivere Stati di cui si presume un'omogeneità nazionale. Nel suo articolo "Nation-Building or Nation-Destroying" (World Politics 24, 1972) W. Connor osserva che meno del 10% degli stati attuali è etnicamente omogeneo (percentuale salita di poco dopo il 1989) e che sono quindi una rarità gli Stati i cui confini coincidono con le patrie di gruppi culturali. Nessuno degli Stati dell'Europa occidentale di medie dimensioni sia di recente, sia di antica costituzione corrisponde a questo modello. Se l'obiettivo di una "statualità nazionale" è spesso irrealizzabile, va evidenziata l'ambiguità del concetto di Stato-nazione e la necessità di costruire forme di dialogo e adeguata rappresentanza democratica all'interno di entità eterogenee.

### Nato, USA e UE contro la pulizia etnica

Vi sono paralleli e paradossi fra la repressione ai danni dei curdi in Turchia e degli albanesi in Kosovo.

Ci ricorda Noam Chomsky: "Esiste, quanto meno, una divaricazione, se non una diretta contraddizione, tra le regole dell'ordinamento mondiale stabilite dalla Carta dell'Onu e i diritti specificati nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. La Carta bandisce l'uso della forza in violazione della sovranità degli Stati, mentre la Dichiarazione garantisce i diritti degli individui contro gli

Stati che li opprimono. L'argomento dell'intervento umanitario, usato per giustificare l'intervento Usa-Nato nel Kosovo, prende le mosse da questa divaricazione". Se è discutibile la legalità dell'intervento in Kosovo, non è meno discutibile la valutazione morale, in particolare nel caso della repressione turca (membro Nato) ai danni dei curdi: "In base a valutazioni molto prudenti, la repressione dei curdi in Turchia è di dimensioni paragonabili alle violenze perpetrate nel Kosovo. Il loro punto culminante risale ai primi anni '90. Un'indicazione della portata di questa repressione è data dall'esodo di oltre un milione di curdi, fuggiti dalle campagne per cercare scampo a Diyarbakir, capitale ufficiale del Kurdistan, tra il 1990 e il 1994, quando l'esercito turco devastava i villaggi".

### Le armi in campo - USA e UE per i diritti umani

Secondo il giornalista Jonathan Randal, inviato fra le popolazioni curde in Turchia: "Il 1994 fu l'anno della più feroce repressione nelle province curde della Turchia". E fu anche l'anno in cui la Turchia "era passata al primo posto tra i paesi importatori di forniture militari americane, divenendo così anche il primo paese importatore d'armi del mondo". Commenta Noam Chomsky: "Quando le associazioni di difesa dei diritti umani denunciarono l'uso da parte dei turchi di jet statunitensi per bombardare i villaggi, l'amministrazione Clinton trovò il modo di eludere le leggi che imponevano la sospensione di forniture belliche alla Turchia".



L'Italia non è da meno: nonostante la legge 185/90 (art. 1 comma 6) impedisca l'esportazione di armi verso paesi in stato di conflitto armato o i cui governi siano responsabili di accertate violazioni dei diritti dell'uomo, secondo l'ultima relazione del Presidente del Consiglio in merito, le aziende italiane hanno esportato in Turchia nel 1997 armi per un valore di 86,5 miliardi di lire, facendo della Turchia il sesto paese di destinazione dell'export bellico italiano.

#### Perseguitati, guerriglieri, terroristi

La Turchia spiega le violenze perpetrate ai danni delle popolazioni curde adducendo la necessità di difendere il proprio paese dalla minaccia di guerriglieri terroristi. Esattamente come il governo della Federazione Jugoslavia in merito alla repressione nel Kosovo. Il movimento armato di autodifesa o di liberazione da parte della minoranza curda o albanese viene identificato dal governo centrale come gruppo terrorista, fornendo un ulteriore alibi per pratiche di tortura e persecuzione della popolazione civile. Secondo Amnesty international, nel 1998 "membri armati del PKK si sono resi responsabili di almeno dieci omicidi". Amnesty International denuncia anche che in Turchia, grazie alle procedure di detenzione per le persone incarcerate in base alla legge antiterrorismo (che si applica anche a reati non violenti), nelle province in stato di emergenza, il fermo di polizia è di dieci giorni (in passato arrivava a trenta) e può prevedere un periodo di *incommunicado* dopo l'arresto di quattro giorni. Tali condizioni sono largamente riconosciute come propedeutiche alla tortura. Il Rapporto di AI del 1998 riferisce che "in molte

parti del paese ci sono state diverse denunce ben documentate di tortura da parte di poliziotti e dei cosiddetti 'gendarmi' (soldati impiegati con compiti di polizia, soprattutto nelle zone rurali). Detenuti sia di sesso maschile sia femminile, compresi bambini e adolescenti, hanno spesso riferito episodi di violenza sessuale. Fra le vittime anche persone in prigione per reati comuni, così come persone arrestate in base alla legge antiterrorismo. Ci sono stati almeno sei prigionieri morti in seguito alla tortura".

#### Diritto d'asilo e pena di morte

16 febbraio 1999, giorno dell'imprigionamento di Ocalan in un carcere di massima sicurezza turco: in Italia la Camera dei Deputati chiede unanimemente che la Turchia lo processi con metodi democratici. Commenta Aluisi Tosolini: "Potevano pensarci prima: quando Ocalan era giunto in Italia (era novembre 1998) ed aveva presentato domanda di asilo politico. Che gli fosse cioè riconosciuto lo status di perseguitato politico da parte del potere politico turco che del popolo curdo sta facendo carne da macello". A Ocalan è stato negata dall'Italia sia la possibilità di asilo politico, sia quella di organizzare un processo per i presunti reati di cui sarebbe responsabile come capo del PKK, primo passo verso una conferenza internazionale. Tutti i paesi dell'UE interpellati si sono rifiutati di concedere ad Ocalan l'ingresso e la Germania, che ne avrebbe dovuto chiedere l'estradizione per un processo istruito a suo carico ha esplicitamente evitato di dar seguito al lavoro della sua magistratura. I legali di Ocalan hanno più volte ricordato, anche in quel periodo, come i tribunali turchi continuino ad infliggere condanne a morte.



## Suggerimenti didattici

### 1. Poesia

**Obiettivi: stimolare l'interesse per la cultura curda; incoraggiare la riflessione sui rapporti fra elementi storici e letteratura.**

**Svolgimento:** riproducete e copiate la seguente poesia, offrendola come spunto per lavori di gruppo. Può essere utile disporre anche di atlanti storici e geografici per la consultazione. Dividete la classe in gruppi di quattro persone. Invitate ciascun gruppo a leggere collettivamente la poesia e a commentarla, magari a partire da alcune domande. Per esempio: Che sentimenti vi suscita questa poesia? A cosa vi fa pensare? A quale regione fa riferimento la poesia? Dove scorre l'Eufrate? Dove sono i territori abitati in prevalenza da popolazioni curde? Il testo della poesia invita a una speciale attenzione verso gli oppressi: conosci altri esempi di letteratura, poesia, canzo-

ni che trattino questi temi? Al termine i gruppi possono confrontare i rispettivi risultati. La poesia è di *Sherko Bekas*, tra i promotori del rinnovamento letterario del Kurdistan, oggi esule in Svezia, a lungo militante nel movimento di liberazione del Kurdistan meridionale e in passato ministro per la cultura del primo governo della Regione autonoma del Kurdistan (1992), rovesciato dall'esercito iracheno nel 1996. Nel 1987 ha ricevuto in Svezia il premio Totholsky.

### L'EUFRATE

Spesso viene l'Eufrate  
tossendo  
Si siede accanto a me  
Fa scorrere la mano  
lungo le onde della lunga barba  
E mi dice:  
di ogni poesia,  
quel che rimarrà fino alla fine  
è la mia acqua  
e le parole  
che non dimenticano  
gli oppressi.

### 2. Lavorare ad una soluzione

**Obiettivo: esplorare cause e soluzioni di fronte ad una crisi; analizzare i messaggi dei media su posizioni diverse.**

**Svolgimento:** chiedete alla classe di identificare collettivamente i principali attori che hanno determinato l'arresto e il processo ad Ocalan. Invitate a tener presente non solo il conflitto fra governo turco e PKK, ma anche il ruolo svolto dai governi europei. Identificate alcuni attori le cui posizioni meritano di essere approfondite (per esempio: governo turco, governo italiano, governo greco, governo tedesco, parlamento europeo, avvocati di Ocalan). Dividete la classe in gruppi e invitate ciascun gruppo a lavorare su un solo attore ponendogli alcune domande e immaginando le possibili risposte. La lista delle domande comuni (cui i gruppi possono aggiungere altre) potrebbe comprendere: Perché non è stato concesso asilo politico ad Ocalan in Europa? E ancora possibile concederle e quali implicazioni avrebbe sul processo in corso? Qual è stato il suo ruolo nella vicenda che ha portato al processo ad Ocalan? Sarebbe meglio processare Ocalan in Turchia o in altra sede? Quale sarà l'esito del processo? Quale esito sarebbe augurabile per uno sviluppo positivo della questione curda? Quale potrebbe essere il ruolo dell'Unione Europea in questa vicenda? Può essere utile mettere a disposizione dei gruppi interviste e materiale informativo cui attingere, oltre alla cronologia degli avvenimenti recenti relativa al processo ad Ocalan. I gruppi riportano quindi in plenaria i propri risultati dopo averli riassunti per parole chiave su un cartellone e confrontano le opinioni dei diversi attori.

### 3. Un appello di Amnesty International

**Obiettivo: far conoscere strumenti di denuncia e di pressione per il rispetto dei diritti umani; fornire esempi di punti di vista diversi.**

**Svolgimento:** leggete in classe il testo qui allegato preparato da Amnesty International. Chiedete alla classe di lavorare ora a coppie (eventualmente potete distribuire a ciascuna coppia il testo di AI). Chiedete a metà delle coppie di pensare ad una lettera da inviare alle autorità turche in difesa di Akin Birdal: quali sono gli elementi più importanti da includere nella lettera? Chiedete all'altra metà di preparare una risposta delle autorità turche in merito alle denunce di AI sostenendo la necessità della sua incarcerazione. (mettete eventualmente a disposizione il rapporto annuale di AI e altre schede da cui ricavare ulteriori informazioni, per esempio dalla Third World Guide dell'Istituto del Terzo Mondo o dai siti Internet segnalati in questo numero di Global Express). Al termine, chiedete alle varie coppie di esporre i propri risultati prima facendo preparare alle coppie che hanno lavorato sullo stesso tema un cartellone comune con i punti più importanti e poi confrontando in plenaria i due punti di vista. Chiedete a questo punto se la classe (o alcuni dei suoi membri) intendono inviare una lettera alle autorità turche. Invitate a tradurre e confrontare con quanto riportato sui cartelloni la lettera già preparata da AI in inglese. Verificate se la classe vuole eventualmente apportarvi modifiche, a partire dalla discussione precedente, prima di spedire la lettera. Attraverso Amnesty International è possibile ottenere maggiori informazioni sulle questioni dei diritti umani, dei diritti dei curdi, della

pena di morte, del processo ad Ocalan (<http://www.amnesty.it>).

Akin Birdal, Presidente dell'Associazione Turca per i Diritti Umani rischia di essere imprigionato entro un breve periodo di tempo per aver esercitato il suo diritto alla pacifica libertà di espressione. Nel luglio 1998 egli è stato condannato a un anno di carcere per "incitamento all'odio e all'inimicizia su basi di classe, razza e differenze regionali". Il suo reato è stato quello di aver chiesto un approccio pacifico alle problematiche relative alla minoranza kurda della Turchia ed aver usato le parole "il popolo kurdo" nel corso di un discorso tenuto nel settembre

1996. La sentenza di Akin Birdal è stata confermata in appello ed è previsto che venga eseguita, nonostante le preoccupazioni legate al suo stato di salute: meno di un anno fa, infatti, egli è sopravvissuto a malapena a un tentativo di assassinio. Se

Akin Birdal verrà imprigionato, AI lo considererà un prigioniero per motivi di opinione. Le autorità turche stanno muovendo una serie di ulteriori accuse nei confronti di Akin Birdal, e ciò fa parte di una più ampia serie di attacchi nei confronti dell'Associazione Turca per i Diritti Umani, nell'apparente tentativo di ridurre definitivamente al silenzio questa organizzazione. AI chiede che non si proceda all'imprigionamento di Akin Birdal, che la sua sentenza sia revocata e che il governo riconosca pubblicamente il significato contribuito dato dall'Associazione Turca per i Diritti Umani alla società civile turca.

Maggiori informazioni e la possibilità di spedire via Internet lettere di protesta all'indirizzo: [http://www.amnesty.it/appelli/index\\_mese.shtml](http://www.amnesty.it/appelli/index_mese.shtml)

### AMBASCIATA DELLA TURCHIA - ROMA

Bulent Ecevit,  
Prime Minister  
Ambasciata della Turchia, Roma.

Your Excellency,

I am writing to express my concern over the case of Mr. Akin Birdal, President of the Turkish Human Rights Association who faces imminent imprisonment for exercising his right to peaceful freedom of expression. In July 1998 he was sentenced to one year's imprisonment for "inciting people to hatred and enmity on the basis of class, race or regional differences": his offence had been to call for a peaceful approach to issues concerning Turkey's Kurdish minority and to use the phrase "the Kurdish people" in a speech at a public meeting in September 1996.

His sentence was upheld on appeal and is due to be enforced, despite concerns about his health. If Mr. Akin Birdal were to be imprisoned, he would be a prisoner of conscience. I therefore ask for the verdict against Mr. Akin Birdal to be set aside and for his sentence to be revoked. I also ask that the Government give public recognition to the Turkish Human Rights Association's valuable contribution to Turkish civil society. While thanking you for your kind attention, I remain Sincerely yours,



# La rappresentazione dell'altro e dell'altrove nel cinema occidentale

di PATRIZIA CANOVA (prima parte)\*

**I**l cinema – catapultando spesso lo spettatore ‘dentro’ luoghi esotici e sconosciuti, facendogli assaporare il gusto e il piacere di esplorare con lo sguardo altri mondi, di ‘viverci in mezzo’, di essere protagonista e di attraversare limiti, confini e frontiere – contribuisce molto spesso a creare infinite rappresentazioni dell’‘Altrove’.

Dato questo che si amplifica enormemente laddove l’‘altro’ e l’‘altrove’ non sono spazialmente vicini e quindi esperibili e condivisibili in modo diretto.

Così facendo succede però che certe rappresentazioni virtuali del mondo siano a volte quanto meno parziali, se non addirittura inadeguate e stereotipate.

Rappresentate e descritte con le parole, le immagini e gli scopi funzionali e utili a chi le produce, in certi casi sono proprio tali ‘messe in scena del villaggio globale’ a creare un fertile terreno nel quale proliferano gli stereotipi e si pongono le radici dei pregiudizi (che hanno come ovvia conseguenza la negazione di corrette relazioni con l’altro da sé...). Se la rappresentazione poi riguarda il Sud del Mondo, è molto facile che certe immagini offerte illustrino solo alcuni aspetti, alcune categorie, a discapito della vera essenza, molto spesso assolutamente ignorata, di quelle complesse realtà geografiche e antropologiche.

Ed è proprio alla luce di tali considerazioni e a partire dalla consapevolezza che un certo cinema, ma ancor più i mass-media con i qua-

\* Il presente articolo fa riferimento agli interventi di Patrizia Canova contenuti nel “Quaderno ISMU 7/1996: Oltre il mosaico di culture” (pg. 47/64) e nel catalogo “Arrivano i film 1998/99” Regione Lombardia Direzione Generale Cultura (pg. 7/13)



li entriamo in relazione quotidianamente, tendono per la maggior parte (con qualche debita eccezione) a fornire all'Occidente una rappresentazione del Sud del Mondo piuttosto parziale e spesso scorretta, che risulta importante, anzi necessario, promuovere in ambito educativo percorsi di 'educazione allo schermo' secondo un'ottica interculturale. Percorsi cioè attraverso i quali offrire altre possibili 'visioni', altri sguardi, altre immagini dell'altrove'.

Ovviamente per sviluppare un itinerario di lavoro che sappia assumere il dubbio e la riflessione critica come punti forti e

ategie metodologiche potrebbero essere molteplici.

Come esempio di un possibile percorso di analisi - riflessione sulla messa in scena, da parte del cinema d'occidente, del Sud del Mondo, mi soffermerò sulla rappresentazione dell'Africa, in quanto parte del Sud del Mondo spazialmente (e non solo!) molto vicina alla nostra realtà.

## La rappresentazione dell'Africa nel cinema Occidentale

Sono numerosi i film che, nel corso della storia del cinema, si sono in qualche mo-

Occidentali (caratteristiche fisiche, abbigliamento, ruolo nel film, modalità attraverso cui la macchina da presa li inquadra) come modelli antropologici e per riflettere sulla funzione e sul significato di dialoghi, commenti, voci fuori campo, musica e sull'uso di particolari strategie linguistiche (grandezza piani e campi, angolazione di ripresa, movimenti di macchina, uso di soggettive, rapporto fra campo - fuoricampo - controcampo).

A partire, infatti da certo cinema coloniale degli anni '20-'30 fino a giungere ai film più commerciali degli anni '80-'90, non sarà difficile individuare tanti prodotti dai quali emerge un'Africa illustrata nelle categorie che spesso non le appartengono e mostrata negli aspetti che contano di meno. E sarà facile individuare numerosi stereotipi rafforzati da questo tipo di cinema.

In relazione a come il cinema, o meglio certo cinema, ha messo e mette tuttora in scena l'immagine dell'altro e dell'altrove, potrebbe essere stimolante far precedere l'analisi di alcune sequenze filmiche dalla lettura del brano di Ivan Illich (vedi riquadro).

E proprio a partire da questo saggio si potrà poi guidare l'analisi delle sequenze: quanto anche il cinema (ma non solo, anche la pubblicità, la fotografia...) nella messa in scena dell'altrove ha seguito gli stadi della rappresentazione funzionali di volta in volta all'Occidente? Quanto in certi film ritroviamo l'immagine del selvaggio, dell'indigeno, del sottosviluppato così come ce li ha indicati Illich? Per consentire un'analisi comparata di alcuni testi filmici, potrebbe essere opportuno, come mostrerò di seguito, raggruppare gli stessi in macrocategorie, seguendo, magari, anche un criterio cronologico.

## Il cinema italiano di regime: il cinema coloniale

"Il mito africano, la follia di un impero complessato sul viale del tramonto della politica coloniale mondiale, sono tutti elementi che hanno dato un carattere originale all'immaginario africano del cinema italiano. L'Africa da prima del fascismo a oggi rimane sullo schermo come il luogo del sogno, della fuga dalla realtà. Nel vasto panorama della cinematografia italiana, a eccezione del filone esotico / erotico, le immagini dell'Africa sono



non si muova per apriorismi e luoghi comuni, credo sia necessario partire dalle preconcoscienze e dalle rappresentazioni mentali di ciascuno. L'interrogativo di partenza potrebbe allora proprio essere questo: di quanta televisione e di quanto cinema siamo fatti? Quanto le immagini dell'altrove che il cinema e la tv ci offrono influiscono sui nostri comportamenti, sulle nostre idee?

E per rispondere a queste domande la prima operazione da fare potrebbe essere quella di analizzare criticamente un certo tipo di cinema e di informazione televisiva, decostruirli, smontarli pezzo per pezzo per guidare gli sguardi, per renderli sempre più capaci di leggere con attenzione e in grado di sottrarsi a facili condizionamenti e sviluppi di immaginari 'indistinti'. Per fare ciò, le attività e le stra-

do occupati d'Africa, hanno puntato l'obiettivo su questo continente sia come realtà geografica, teatro delle più svariate avventure, che come realtà antropologica. La visione dunque di una serie di sequenze cinematografiche (non sempre è necessario vedere tutto il film, a volte è sufficiente analizzarne una parte, funzionale al discorso che si intende sviluppare) tratte da film della produzione occidentale può offrire lo spunto per analizzare le modalità di messa in scena dell'Africa come luogo geografico (tipo di inquadrature: in esterni, in interni, diurne, notturne, campi ravvicinati, campi lunghi, elementi spaziali che ricorrono, presenza o meno di figure umane...); degli Africani (caratteristiche fisiche, abbigliamento, ruolo nel film, modalità attraverso cui la macchina da presa li inquadra) e degli



## L'IMMAGINE DELL'ALTRO: I SEI STADI DELL'OCCIDENTE

"L'Occidente ha affermato una dicotomia tra "noi" e "Loro" caratteristica della società industriale. Questo particolare atteggiamento verso se stessi e verso gli altri è ora diffuso in tutto il mondo e riflette la vittoria di una missione universalistica cominciata in Europa. La concezione dello straniero come fardello è diventata costitutiva della società occidentale (al punto che, senza questa missione universale nei confronti del mondo esterno, l'Occidente non sarebbe mai divenuto così come lo conosciamo). Per i Greci lo straniero era un ospite proveniente da una polis vicina oppure un barbaro, vale a dire un essere non completamente umano. A Roma i BARBARI potevano diventare cittadini dell'Urbe, che però non considerò mai proprio dovere quello di integrarli. Il fatto che lo straniero sia ritenuto bisognoso di aiuto è conseguenza dell'attribuzione alla Chiesa di funzioni materne: mai in precedenza un'istituzione formale era stata madre. La percezione dell'estraneo come qualcuno che deve essere aiutato ha assunto forme diverse nel corso del tempo.

Durante la tarda antichità classica il barbaro si è trasformato in PAGANO, cioè chi non è stato battezzato, ma è destinato dalle leggi naturali a diventare cristiano. E' compito dei credenti portare nel seno della Chiesa i pagani, battezzandoli. Durante l'alto Medioevo gran parte degli abitanti dell'Europa erano battezzati, anche se non tutti convertiti. Vennero poi i Musulmani che, a differenza dei Goti e dei Sassoni, erano monoteisti e con ogni evidenza più credenti, resistenti alla conversione. Perciò, oltre al battesimo gli andavano imputati anche i bisogni di essere assoggettati ed indottrinati. I pagani si trasformarono in INFEDELI. L'immagine dello straniero subì un altro cambiamento nel tardo Medioevo. I Mori erano stati espulsi da Granada. Colombo aveva attraversato l'Oceano e la corona spagnola aveva fatto proprie molte delle funzioni della Chiesa. L'immagine dell'infedele che minaccia la fede viene sostituita da quella del SELVAGGIO che minaccia la funzione civilizzatrice dell'umanista. E' anche la prima volta che il diverso viene descritto in termini economici.

Molti studi su mostri, scimmie e uomini selvaggi ci mostrano come gli Europei in questo modo considerassero i selvaggi come

esseri privi di bisogni. Questo stato d'indipendenza ne faceva una figura nobile, ma anche una minaccia alle mire coloniali e mercantili. Bisognava quindi fare del selvaggio un INDIGENO. Dopo lunghe elucubrazioni i tribunali spagnoli approdarono alla convinzione che per lo meno gli indigeni del Nuovo Mondo avevano un'anima ed erano perciò esseri umani.

A differenza del selvaggio, l'indigeno aveva, però, bisogni diversi da quelli dell'uomo civile e determinati dal clima, dalla razza, dalla religione e dalla provvidenza. Ancora in Adam Smith ritroviamo considerazioni sull'elasticità dei bisogni degli indigeni. Come osserva Myrdal, l'attribuzione di bisogni diversi agli indigeni era indispensabile sia per giustificare il colonialismo, sia per amministrare le colonie. Per quattro secoli l'uomo bianco si è incaricato del presunto fardello di dotare gli indigeni di governo, educazione, commercio. Ogni maschera del diverso si è rivelata funzionale all'espansione dell'Occidente: così il pagano con la sua anima naturalmente cristiana doveva lasciare il posto ai testardi infedeli contro cui i cristiani potessero lanciare le crociate; il selvaggio era necessario a giustificare l'educazione proposta dagli umanisti; e il concetto di indigeno si rivelò cruciale per legittimare il dominio coloniale.

All'epoca del piano Marshall, dopo la seconda guerra mondiale, le imprese multinazionali si stavano espandendo e le ambizioni di pedagoghi, terapeuti e pianificatori transnazionali non conoscevano confini. I bisogni limitati degli indigeni in tema di beni e servizi costituivano un ostacolo per la crescita e il progresso. Dovevano quindi essere trasformati in gente SOTTOSVILUPPATA, il sesto e attuale stadio dell'immagine occidentale del diverso.

In questo modo la decolonizzazione diventò anche un processo di conversione: l'accettazione su scala mondiale dell'immagine di sé occidentale quale homo economicus, nella sua forma estrema, quella di homo industrialis con bisogni definiti in termini di merci. È stato sufficiente meno di un ventennio perché due miliardi di persone si considerassero "sottosviluppate".

Ivan Illich "Lavoro-ombra", Mondadori, Milano, 1986

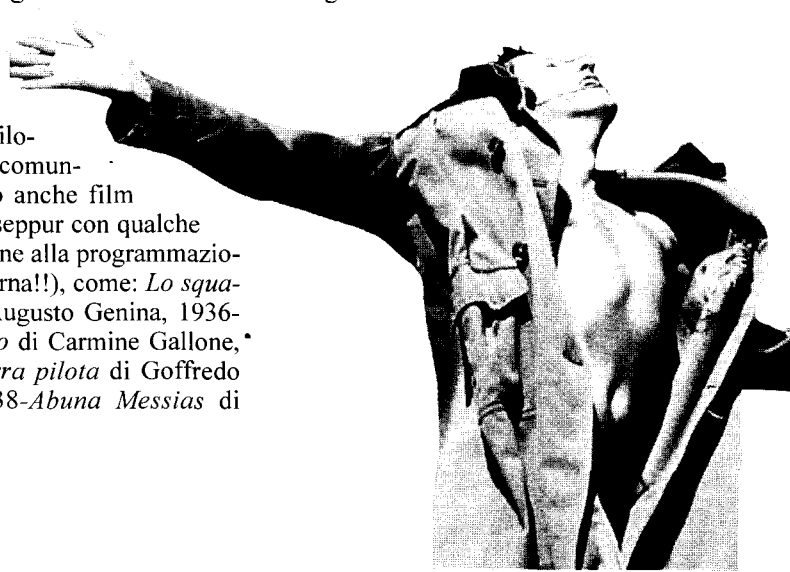
piuttosto rare, a parte qualche film degli anni '60 sull'onda delle rivoluzioni per l'indipendenza o dei film appunto dell'epoca coloniale anni '20-'30.

...Il cinema italiano si rivolge per esempio all'Africa quando il fascismo, nella seconda metà degli anni '20, inizia a comprendere il grande potere dei media e a utilizzare lo schermo cinematografico come transfert delle proprie ambizioni nazionalistiche. I film 'africani' d'Italia nascono così come dirette appendici dell'ideologia imperialista.

I film del filone africano degli anni '30 sono tutti ambientati in Etiopia o Libia e condividono tutti l'obiettivo di celebrare e rendere popolare l'ideologia di regime. Strumenti diretti di trasmissione dello spirito imperialista del fascismo sono

inoltre, ancor più dei film di fiction, i cinegiornali e i documentari. L'immenso patrimonio dell'Istituto Luce in Africa, immagini di una storia atroce, è finito nel dimenticatoio degli archivi. Rarissime purtroppo le occasioni in cui si è potuto visionare".<sup>2</sup> In questo filone si inseriscono comunque a pieno titolo anche film ancora reperibili, seppur con qualche difficoltà (attenzione alla programmazione televisiva notturna!), come: *Lo squadrone bianco* di Augusto Genina, 1936-*Scipione l'africano* di Carmine Gallone, 1937-*Luciano Serra pilota* di Goffredo Alessandrini, 1938-*Abuna Messias* di

Goffredo Alessandrini, 1939-*Bengasi* di Augusto Genina, 1942. In questo genere di film l'Italiano, il conquistatore, è essenzialmente buono, leale, comprensivo e in grado di liberare l'Africano dalle bar-





barie delle pratiche tradizionali: le case in muratura contrapposte ai miseri tukul, le strade asfaltate alle mulattiere e così via.

Gli stereotipi maggiormente rafforzati in questo genere di film sono indubbiamente quelli richiamati da Illich nel 6 grado di rappresentazione dell'altro: il bianco colonizzatore buono, intraprendente, coraggioso, altruista, disponibile, civilizzato e l'africano sottosviluppato, pigro, indolente, passivo sottomesso, ma acquiescente, riconoscente nei confronti dell'italiano portatore di cultura e civiltà.



## Il cinema d'avventura: la sindrome di Tarzan

A questo genere di film possiamo poi aggiungere tutti i classici del genere avventuroso, fra cui la saga di Tarzan che può essere considerata a pieno titolo capostipite dell'avventura esotica. In essi l'Africa come luogo geografico è caratterizzata ovviamente da natura incontaminata, selvaggia, misteriosa, pericolosa, labirintica nella quale l'esploratore-conquistatore bianco deve mettere alla prova il proprio coraggio e la propria abilità. Superare ostacoli, impedimenti, trappole di ogni tipo è il modo ancora una volta per decretare la superiorità implicita nell'essere bianco e occidentale. E i protagonisti dei vari film ci riescono sempre, anche quando sembrano in pericolo estremo, sanno cavarsela e alla fine vincono, decretando una volta per tutte il loro ruolo di eroi.

E agli Africani quali ruoli spettano in questo genere di film? Sostanzialmente quattro: quello di aiutanti-gui-

de indispensabili all'esploratore per orientarsi nella natura labirintica (anche in questo caso sono comunque figure subalterne a cui non è mai data possibilità di vera azione), quello dei selvaggi cannibali e pericolosi che assumono dunque il ruolo di antagonisti, costituiscono un grave pericolo per l'incolumità del bianco e sono perciò da uccidere appena compaiono all'orizzonte o ancora quello di gruppi di malvagi e ribelli che vogliono liberarsi dei bianchi e dunque sono da sconfiggere (questo terzo caso è tipico anche nei film d'avventura ambientati in India nel periodo coloniale) o infine quello del buon selvaggio molto più simile in tutto e per tutto agli animali che agli uomini. Nel caso per esempio del primo film sonoro della serie di Tarzan, intitolato "Tarzan l'uomo scimmia" di W.S. Dyke 1932 USA, siamo di fronte a un esempio emblematico di messa in scena degli africani che va in questa direzione. E' sufficiente, per averne chiara dimostrazione, prendere in esame la sequenza del film in cui le diverse tribù si incontrano con gli occidentali per commerciare. Si tratta di una sequenza emblematica che racchiude in sé tutta la forte connotazione ideologica che si nascondeva dietro a questi film apparentemente 'innocui e adatti ai ragazzi'. Si noti, fra l'altro che, in questo caso specifico, la messa in scena degli africani è 'finta': per girare la scena sono cioè stati utilizzati dei fondali trasparenti. Si tratta di immagini del repertorio documentaristico, usati come fondali dell'azione. Gli africani appaiono così piatti, senza 'spessore' e in netto contrasto con la 'corporeità' degli occidentali. Nella sequenza vediamo inoltre Jane che osserva tutti i componenti delle tribù e noi spettatori guardiamo "con i suoi occhi": le riprese sono infatti girate in soggettiva proprio per rafforzare il processo di identificazione dello spettatore con il bianco. Nessuna soggettiva, mai, è consentita a un africano su un occidentale. ■

(continua nel numero di Agosto-Settembre con il cinema commerciale dagli anni '80 in poi, il cinema di protesta, il cinema africano)



# Scompo Connessioni nel tempo de

di ROBERTO MORSELLI

## La globalizzazione Un chiarimento terminologico

Il punto di partenza obbligato è rappresentato dalla globalizzazione. "Globalizzazione" è un termine, utilizzato soprattutto in ambito anglosassone, che indica un insieme di processi di cambiamento globale, complessivo. Nelle lingue romanze, spesso lo si traduce con "mondializzazione", che rinvia però prevalentemente alla dimensione geografica, territoriale, del processo, perdendo in tal mo-



Questo intervento vuole essere un contributo per un confronto sulle possibili risposte formative alle problematiche aperte dai processi di globalizzazione. Intendiamo offrire degli spunti di riflessione per costruire una prospettiva praticabile, fatta di chiavi di lettura, di metodologie di lavoro e di esperienze che abitano la zona di frontiera tra il campo educativo e il campo sociale e tra la scuola e il territorio (qui inteso come insieme di attori e di agenzie che danno forma e senso alle relazioni economiche e sociali, anche attraverso funzioni educative, animative e formative, esplicite e implicite). Una terra di dialogo e di confronto proficui che potrebbe gettare una luce interessante sul dibattito intorno al futuro della scuola.

vattizzazione tre principi guida indisso-  
ciabili, fondamentali e indiscutibili.

In senso generale, non solo economico, possiamo notare come la globalizzazione si estenda orizzontalmente a parti crescenti del globo, ma porti anche, verticalmente, a una intensificazione nei livelli di interazione e di interdipendenza tra i fattori considerati. Il mondo sembra essersi ridotto a un insieme articolato di azioni che sono, nello stesso tempo, planetarie, veloci, interdipendenti e tendenzialmente immateriali.

Qualcuno sostiene, a giusta ragione, che il processo di globalizzazione non è nuovo, ha radici profonde nel passato recente, nelle scoperte geografiche del XV-XVI secolo, nella diffusione delle religioni monoteiste, nella rivoluzione tecnologica e industriale del XVIII secolo, nei processi di colonizzazione politica e militare, nelle espansioni di influenza delle merci e delle monete. Tutto vero, solo che oggi le nuove forme di globalizzazione sopra descritte sono tutte contemporaneamente presenti; un solo paese, gli Stati Uniti, per la prima volta governa politicamente e militarmente su tutto il pianeta; il trasferimento di merci, dati e persone è velocissimo; i processi di unificazione culturale sono oliati a livello mondiale dai mass media; per la prima volta il genere umano avverte le medesime paure (AIDS, guerra nucleare, inquinamento).

# re e ricomporre ra scuola e territorio la globalizzazione

do il significato di organizzazione complessiva e sistemica.

La parola deriva del verbo "globalizzare" che possiede due accezioni ben distinte: considerare in modo globale e rendere globale. Nel primo caso abbiamo a che fare con un modo di vedere, un approccio cognitivo al reale che punta a una visione complessiva, a cogliere le relazioni e le connessioni tra gli elementi di un sistema. Nel secondo caso registriamo nel verbo la presenza di una intenzione di potere, di una forza direzionata che spinge i fattori (economici, politici, culturali, sociali...) ad entrare in un sistema globale. Nella fase attuale, il concetto descrive soprattutto la trasformazione economica del mondo.

Le economie sono sempre più intrecciate fra loro in un unico mercato competitivo. Per globalizzazione intendiamo quel processo attraverso cui i mercati e la produzione nei diversi paesi diventano sempre più integrati e dipendenti tra loro, a causa della dinamica di scambio di beni e servizi e attraverso i movimenti di capitale e tecnologia. Il processo si compie nella prospettiva del mercato e delle nuove tecnologie della comunicazione, sotto la prevalente spinta dei processi di competizione. Il Pensiero unico, efficace, lubrificante, ideologico, accompagna e legittima questa trasformazione economica, che avrebbe trovato nella liberalizzazione, nella deregolamentazione e nella pri-

## Scomposizione e ricomposizione Alcuni nodi problematici

Il processo di globalizzazione presenta una serie di conseguenze che sono di notevole interesse per tutti coloro che operano, a diversi livelli, in campo educativo. Conseguenze che chiedono risposte urgenti e convincenti. In questa sede cercheremo di porre attenzione soprattutto agli effetti problematici presenti in campo sociale e culturale.

In questo ambito la globalizzazione si presenta prevalentemente come un insieme di processi diffusi e pervasivi di scomposizione e di frammentazione dei sistemi produttivi, sociali e culturali di riferimento. Masse, gruppi, individui sembrano condividere la sensazione di vivere in un mondo esplosivo, frammentato, in profonda trasformazione in cui i modi di





lavorare, le relazioni sociali, i riferimenti culturali, le pratiche attraverso le quali producevamo ricchezza e davamo senso al mondo sono andate in crisi. Si pensi al destino delle ideologie e delle Grandi Narrazioni, soprattutto dopo il crollo del muro di Berlino, ma si pensi anche alla crisi dello stare insieme nella forma dello Stato sociale e della sua idea di garanzia del soddisfacimento dei bisogni elementari attraverso un livello minimo di reddito e di servizi disponibili. Questo modello, che pur ha palesato dei limiti e delle insufficienze, sta andando a pezzi soppiantato da una ideologia della competizione e da un nuovo modello sociale polarizzato, che evita la mediazione nei conflitti e nelle contrapposizioni di interessi. Si accentua la distanza tra integrati ed esclusi, tra un centro abitato da un numero ristretto di persone che operano nelle reti aperte e lunghe della competizione e una periferia crescente di esclusi. Questi ultimi non sono solo i disoccupati, coloro che hanno perso il lavoro o faticano a trovarlo, ma tutti quelli che non riescono ad accedere, per mancanza di conoscenze e di competenze, alle risorse informazionali e alle reti di relazioni che sono strategiche per stare nel "villaggio globale".

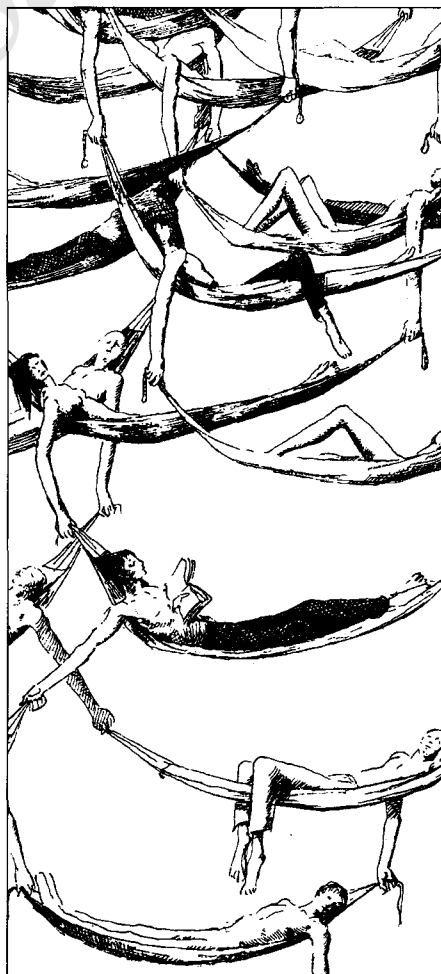
Nello stesso tempo, i meccanismi che permettevano di ridistribuire quote di ricchezza e benefici per migliorare tendenzialmente le condizioni di vita di tutti, faticano a trovare spazio e legittimazione nel dibattito politico e nei media.

Le imprese multinazionali stanno sviluppando un capitalismo senza lavoro, che riduce il peso della forza-lavoro nazionale e non produce occupazione, e un capitalismo senza tasse, nella misura in cui i profitti vengono sottratti al prelievo fiscale degli Stati. In questo modo la stessa democrazia diviene infinanzabile, perché manca delle risorse materiali fondamentali (capitali, tasse, posti di lavoro) che ne hanno permesso fino ad oggi la fragile esistenza. E qui emergono con evidenza i limiti di una integrazione sociale basata su criteri puramente economici. Lo Stato nazionale viene quindi messo in crisi e scomposto dal potere mondializzato, deterritorializzato e sfuggente delle imprese multinazionali, senza che, al momento, un modello alternativo e democratico di Stato mondiale riesca a prendere forma.

Ma la maggiore trasformazione è subita dal mondo del lavoro, che passa dalla forma del lavoro salariato, collettivo, tendenzialmente garantito, alle forme di lavoro autonomo, individuale, precario, flessibile, che stenta a trovare rappresentanza e tutela adeguate. Contemporaneamente si vanno ridefinendo i luoghi della produzione. La fabbrica, perno della produzione concentrata, sembra essersi "frantumata" in una serie di pezzi (medie imprese, piccole imprese, laboratori artigiani) sparsi sul territorio, connessi fra loro e con i mercati globali dalle imprese miniaturizzate della consulenza organizzativa, della formazione, del marketing e della logistica. Si diffonde una sorta di capitalismo molecolare, che vede la lotta di tutti contro tutti.

Le spinte economiche e ideologiche del presente tipiche del processo di globalizzazione tendono dunque a scomporre i sistemi di riferimento e i modi di pensare del passato.

Contengono una forza dirompente e disaggregante che disorienta e manda in crisi. Ma ci impediremmo di comprendere al meglio la complessità e la portata di questo processo se non considerassimo, nel-



lo stesso tempo, la dinamica opposta e complementare della ricomposizione. La globalizzazione infatti scompone e ricomponne, scompone per ricomporre, tendenzialmente secondo nuove logiche funzionali agli interessi di un gruppo sempre più ristretto di poteri transnazionali.

In questa sede possiamo solo accennare ad alcune tendenze di ricomposizione nello scenario della globalizzazione. Abbiamo visto innanzitutto i processi di ricomposizione economica, come creazione di un mercato unico mondiale nella logica della competizione generalizzata. A questi livelli vanno aggiunti i processi di unificazione attraverso le tecnologie, soprattutto quelle della comunicazione (vedi Internet, ma anche le moderne reti virtuali del mondo finanziario).

A livello politico registriamo il declino dello Stato nazionale, ma anche lo strapotere di un paese, gli Stati Uniti, in grado di dettare a tutto il mondo la sua lex politica e militare. Infine, assistiamo a livello culturale a una sorta di diffusione planetaria di modelli di consumo e di stili di vita, ancora una volta soprattutto statunitensi, grazie alla forza di penetrazione dei media, anche questi uniformati a logiche



globali. Non è un caso se 25.000 adolescenti dei cinque continenti intervistati da una società di New York che si occupa di ricerche di mercato hanno risposto di preferire prodotti ampiamente diffusi a livello mondiale (Nike, McDonald's, Disney, Coca-Cola...) e di credere in valori e orientamenti comuni (importanza del successo, tendenza a fare affidamento solo su se stessi, una certa indifferenza per le tradizioni). La globalizzazione contie-



ne quindi in se stessa anche una forza di integrazione e di ricomposizione del mondo.

## Abitare i nodi problematici Una prospettiva alternativa

A questo opposto movimento di scomposizione e di ricomposizione non è possibile sottrarsi. Quotidianamente, questa ambigua dialettica attraversa i contesti in cui viviamo e lavoriamo, condizionandone spazi, tempi e relazioni. La scuola e le altre agenzie formative non ne sono immuni. Ma questa situazione potrebbe rappresentare il punto di partenza e anche un'occasione per cogliere alcune sfide di cambiamento (organizzativo, didattico, professionale...).

Se consideriamo la sfida dal punto di vista della scuola, a nostro avviso, occorre compiere un salto culturale, possibile solo nella misura in cui si sia disposti a porsi in ascolto delle domande e delle sollecitazioni che provengono dal mondo esterno, vincendo le inerzie che spingono verso una sorda e infeconda autoriproduzione. Uscire dal proprio centro significa ascoltare i fermenti del territorio, inteso non solo come insieme delle relazioni economiche, ma anche come insieme delle relazioni sociali e culturali. Questo può significare, per esempio, formare quelle competenze e conoscenze che servono per entrare e per stare nel mondo del lavoro. Non è pensabile una scuola che non tenga conto dei cambiamenti che stanno avvenendo nei processi organizzativi e produttivi (che chiedono una maggiore conoscenza delle lingue straniere, una competenza a lavorare in gruppo, una maggiore dimestichezza con le moderne tecnologie informatiche) e nei modelli culturali che li sostengono (improntati a innovazione continua, competizione, adattamento...). Non che si debba essere funzionali a questa logica, ma neppure ciechi di fronte alle sue implicazioni.

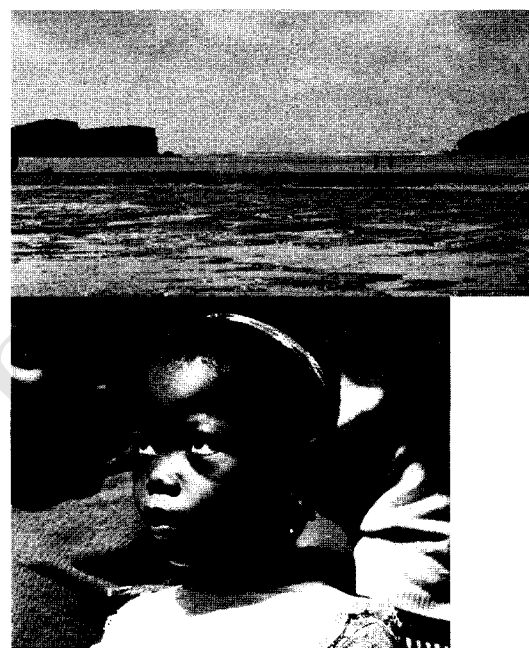
Nello stesso tempo, il territorio si manifesta anche come insieme di relazioni sociali, culturali e politiche dentro le quali prende forma il nostro essere cittadini. Qui le competenze da favorire sono di altro tipo. Sono quelle che ci rendono capaci di mettere in comune una parola, di costruire una co-appartenenza di senso non esclusiva, ma aperta e dialogica. Sono quelle che ci permettono di stare in modo

costruttivo nel conflitto e nella crisi generale dal confronto con culture e punti di vista differenti, per andare oltre il nostro centro e uno sguardo esclusivo e omologante. Sono quelle che ci permettono di mettere in discussione il dogma della competizione, della guerra generalizzata di tutti contro tutti, a favore della capacità di cooperare per il raggiungimento di un fine comune. Sono quelle che favoriscono una forte assunzione di responsabilità nei confronti sia del pezzo di mondo in cui viviamo che del pianeta intero. Sono quelle che ci aiutano a esercitare un potere costruttivo e a generare fiducia nella nostra capacità di cambiare le situazioni di ingiustizia e di esclusione. Si tratta di competenze irrinunciabili, senza le quali non è possibile esercitare una cittadinanza attiva e responsabile, e non è possibile abitare la ambigua tensione tra scomposizione e ricomposizione.

La scuola dovrebbe quindi interessarsi non solo della formazione culturale della persona in senso lato, ma anche della formazione del cittadino e del lavoratore. Dovrebbe contribuire allo sviluppo di quelle conoscenze e competenze che servono per stare in una società complessa, tecnologica e soggetta a cambiamenti accelerati.

Non si tratta di un suo compito esclusivo, per il quale non avrebbe forze e strumenti sufficienti, ma di un obiettivo possibile e raggiungibile nella cooperazione con altri attori significativi del territorio. Attori che fanno cultura, veicolano modelli di comportamento, incidono sugli orientamenti generali. Attori che non possono essere ignorati o esclusi. Questa prospettiva chiede un cambiamento significativo, in tutte le principali dimensioni del fare e progettare formativo (dalle metodologie di lavoro alla struttura organizzativa, fino ai percorsi di formazione per i docenti). In questa sede non intendiamo certo fare un elenco delle possibili vie da percorrere. Crediamo che molto debba essere lasciato alla sperimentazione e alle scelte di coloro che operano sul campo. Ma crediamo opportuno proporre alcuni suggerimenti e alcune attenzioni.

A nostro avviso sarebbe opportuno acquisire un atteggiamento di accettazione del presente, della scomposizione e della debolezza, anche dei propri saperi, del proprio ruolo e della propria immagine professionale. Non avere la pretesa di ricom-



## Bibliografia

- A. Bonomi, *Il trionfo della moltitudine. Forme e conflitti della società che viene*, Bollati Boringhieri, Torino 1996.
- J. Brecher, T. Costello, *Contro il capitale globale. Strategie di resistenza*, Feltrinelli, Milano 1997.
- A. Caillé, *Critica della ragione utilitaria*, Bollati Boringhieri, Torino 1991.
- F. Cassano, *Il pensiero meridiano*, Laterza, Roma-Bari 1996.
- R. Dahrendorf, *Quadrare il cerchio. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica*, Laterza, Roma-Bari 1995.
- Gruppo Lisbona (a cura di Petrella Riccardo), *I limiti della competitività*, Manifestolibri, Roma 1995.
- S. Latouche, *L'occidentalizzazione del mondo*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- S. Latouche, *La megamacchina. Ragione tecnologica, ragione economica e mito del progresso*, Bollati Boringhieri, Torino 1995.
- E. Manzini, *Artefatti. Verso una nuova ecologia dell'ambiente artificiale*, Domus Academy, Milano 1990.
- H.P. Martin, Schumann H., *La trappola della globalizzazione. L'attacco alla democrazia e al benessere*, Edition Raetia, Bolzano 1997.
- A. Mattelart, *La comunicazione globale*, Editori Riuniti, Roma 1998.
- A. Melucci, *Passaggio d'epoca. Il futuro è adesso*, Feltrinelli, Milano 1994.
- A. Melucci, Diani M., *Nazioni senza Stato. I movimenti etnico-nazionali in Occidente*, Feltrinelli, Milano 1992.
- Téléma. Attualità e futuro della società multimediale, *Globalizzazione. Rischi e opportunità*, Editore Fondazione Ugo Bordoni, Roma, n. 11, anno III, inverno 1997/98.
- P. Virilio, *Lo schermo e l'oblio*, Anabasi, Milano 1994.



porre secondo modelli forti, secondo un dover essere di valori e contenuti da trasmettere, di cui le Tradizioni e le Chiese pedagogiche sarebbero depositarie. Partire invece dal qui e ora, dalle competenze e dalle risorse che la situazione del momento esprime, per cercare di andare oltre, per trovare nuove configurazioni di senso, in una logica di ricomposizione condivisa. Una ricomposizione che veda la partecipazione anche di attori e punti di vista diversi, esterni alla scuola, ma con la scuola in profonda interazione. In questa prospettiva diviene opportuno praticare una maggiore connessione tra discipline (la didattica per via interdisciplinare), ma anche un confronto e una integrazione tra modelli di lavoro educativi e animativi (indebitamente confinati nella sola gestione del tempo libero). Non ultimo, cercare di dar vita a una struttura organizzativa che sia coerente con questo tipo di impostazione.

In questo modo, sarebbe possibile far convergere intorno alla scuola, quindi anche intorno alla formazione delle future generazioni, maggiore attenzione da parte del territorio, ma anche far uscire la scuola dalla propria inerzia e chiusura per aprirla a un confronto critico e costruttivo con il territorio stesso. Si tratterebbe di un modo profondo di praticare la formazione interculturale, qui intesa come dialogo e integrazione fra culture diverse del territorio (etniche, linguistiche, religiose, ma anche professionali, generazionali, politiche, economiche...) intorno a temi e scopi di interesse comune. È una prospettiva che indubbiamente deve essere discussa, ma che contiene l'intenzione di rispondere alle sfide poste dalla globalizzazione. Un modo per contribuire a dar vita a una *unitas multiplex*, a una ricomposizione delle differenze e dei frammenti in configurazioni inedite, condivise, partecipate e sostenibili. ■



# Guerra dei Balcani

## Un film déjà vu

di LINO FERRACIN e MARGHERITA PORCELLI

Il cinema inutilmente aveva già lanciato segnali di allarme, raccontando il presente fatto di stragi, deportazioni, fughe di profughi e pulizie etniche, premonendo il futuro, metaforizzando il passato, ma un'altra volta è esplosa la polveriera. E ancora la stessa sensazione che qualcosa sia sfuggito, di non essere dentro alle cose, di non avere tutti gli elementi per intendere, per posizionarsi. Dalla scena, in *Benvenuti a Sarajevo*, del biondo bimbo croato, strappato dal cetnico barbaro e sollevato in aria come trofeo di guerra e con altri ragazzini portato via; dal bombardamento nazista di Belgrado del 1941, in *Underground*, con gli animali dello zoo che impauriti, feriti, in fuga e vaganti per le vie della città bombardata con la madre scimmia che piange il suo piccolo spezzato; dal corteo dei fanatici religiosi, che, nella notte, nella buia strada, fiaccole in mano, vogliono che il nuovo non entri, che verità non si dica, non si veda, non si sappia (*Lo sguardo di Ulisse*) ... Tutto è già stato detto, raccontato, filmato ma a nulla è servito. Ancora una volta è esplosa la Jugoslavia e tutti gridano: "Non è colpa mia, non è colpa mia", mentre la luce delle fiamme si fa bagliore accecante di atomica. "Speriamo - conclude l'intrattenitore del Balkan Cabaret - di avervi ancora una volta divertiti!". (Finale de *La polveriera*). Mai come adesso, di fronte agli avvenimenti della ex-Jugoslavia ci si è accorti di come il reale sia sempre più complesso, quasi inintelligibile, e di come



la scelta di non fare mai del nostro sguardo sui fatti l'unico possibile sguardo, l'unico benedetto da Dio, ci renda più critici ma anche più tormentati. Non è certo vero che le altre guerre, scoppiate a ritmi regolari a partire dalla fine della seconda guerra mondiale, fossero spiegabili ma almeno così pareva grazie alle preletture di una frontiera ideologica fortissima, e al massimo si avevano due visioni diverse e contrapposte degli avvenimenti; inoltre gli scontri si svolgevano in terre lontanissime dai nomi strani e coinvolgevano popolazioni non europee, alcune ancora con tratti culturali e sociali non occidentali se non addirittura primitive ai nostri occhi. Shockante è stato invece accorgersi che, al di là del nostro confine ad Est, esisteva uno spazio storico/geografico molto variegato e complesso, che avevamo riempito e semplificato con il termine Jugoslavia ma che, diventata questa "ex", si era fatto improvvisamente vuoto, indecifrabile ed era attraversato da episodi connotati di tratti "primitivi", tribali, razzisti e nazisti che ritenevamo per noi sepolti e appannaggio ormai solo dei non occidentali. Questa è la sensazione che racconta il regista italiano Zaccaro nel suo *Il carniere*, viaggio di tre italiani che da cacciatori si ritrovano al centro del mirino di un cechino spietato, che si rivelerà essere una giovanissima campionessa olimpionica di tiro. Ricordiamo in *Full metal Jacket* di Stanley Kubrick la sorpresa dipinta sulle facce dei marines che scoprono che il cechino vietnamita, che ha già fatto fuori più di un loro compagno, altri non è che una giovanissima e bellissima fanatica ragazzina? Jean-Luc Godard ricordava che se la fotografia è verità, il cinema è la verità ventiquattro volte al secondo. Come la letteratura o l'arte in genere, il cinema quando si pone di fronte alla realtà, non però passivamente come obiettivo che solo si apre ma attivamente come occhio che guarda e crea, ha la straordinaria capacità di leggere nella Storia raccontando storie. Rivediamo con la sensibilità di oggi un film come *Prima della pioggia*, che ci racconta con un montaggio che collega a circolo, quasi nastro infinito di Möbius, la storia di un fotografo di successo che da Londra ritorna nel suo paese in Macedonia; l'incontro tra un giovane novizio ortodosso e una ragazzina di etnia albanese in fuga; la vendetta e il sangue che si scatenano nell'odio antico tra i due grup-

pi etnici contrapposti. Il tutto in un ambiente naturale che nel suo splendore ancora di più rivela l'insensatezza dell'uomo, emblematicamente anticipata e metaforizzata nel gioco crudele di bambini che circondano e bruciano una tartarughina mentre all'orizzonte le nuvole nere portano nella pioggia la catastrofe. E in quel montaggio, che finisce rimettendo tutto all'inizio, senti l'assedio di una realtà imminente che cogli foriera di disgrazia ma che non puoi evitare. E a questa improvvisa e tragica situazione della ex-



Jugoslavia il cinema ha reagito con una pluralità di sguardi e di posizioni: i registi sono tutti europei, alcuni appartenenti all'area balcanica che raccontano o dal di dentro come fanno Kusturica, Kenovic e Paskaljevic o dalla periferia come Manchevski e Anghelopulos, con la sensazione e la paura di un allargarsi e di un ripetere perché anche sotto la pelle della loro nazione vicina cova la cenere; l'inglese Winterbottom e gli italiani, per i quali la sensazione è quella di essere come assorbiti, trascinati dentro ad un mondo mai conosciuto e che non si capisce, quasi un caos, arrivando fino al coinvolgimento pieno e all'identificazione. In assenza di un preciso riferimento ideologico che permetta chiarezza e schieramenti certi, e di una rielaborazione storica dei fatti, ancora troppo recenti, i registi si rifugiano nella metafora, nel mito oppure ricercano nel passato un senso dell'oggi. Non potendo raccontare ciò che appare incom-

prendibile e illogico con una narrazione lineare e logica, costruiscono storie circolari dove tutto parte e tutto si riprende e si rimanda.

Hollywood si è tenuto lontano dal problema, come del resto a lungo ha fatto la politica americana, forse perché per le grandi case del cinema mondiale è difficile fare un film che non esalti l'ideologia degli Stati Uniti gendarmi del mondo e protettori della civiltà occidentale. Ora che l'Occidente, o meglio una parte dell'Occidente, ha deciso di attaccare su sollecitazione e spinta degli americani arriverà di sicuro qualche bel prodotto hollywoodiano a riconvincerci di avere comunque e in ogni caso ragione e che Dio era con noi. Alcuni temi ritornano ossessivi in tutti i film: sconcerto sull'oggi, incertezza sul domani, inumanità sugli inermi, angoscia e senso di impotenza di fronte ad una violenza trattenuta ma pulsante o esplosa.



## I FILM

### Il carniere

di Maurizio Zaccaro, Italia 1997

Partiti per una battuta di caccia tre amici sono sorpresi in Bosnia dall'inizio della guerra, di cui non colgono i segnali premonitori e di cui nulla sanno; intrappolati, insieme ad un giornalista sportivo, in un albergo di Sarajevo sotto il tiro di un cecchino, riusciranno a fatica a lasciare la città. Sguardo di chi arriva dal di fuori e non avvertendo i segni del prossimo futuro, rimane colto e sorpreso da una guerra fratricida, violenta, inumana che non capisce, anche perché non ha elementi per capire. Al di là del confine non c'è identità, non norme, volti, cibi, storie, passati.

### Il cerchio perfetto

di Ademir Kenovic, Bosnia Francia 1996

Rimasti orfani dopo lo sterminio della famiglia e del villaggio, due ragazzini, Adis e Kerim, raggiungono Sarajevo. Accolti da un "poeta", Hamza, tenteranno la fuga dalla città assediata attraverso le piste dell'aeroporto, ma saranno fermati sull'ultimo confine. Con lo sguardo dal di dentro degli assediati, delle "vittime", dei piccoli, il regista racconta il quotidiano di una popolazione che resiste allo stremo delle forze e la perfezione di un cerchio di fuoco e di assedio che uccide l'innocente e ogni innocenza.

### Lamerica

di Gianni Amelio, Italia 1994

Il tentativo, organizzato dal faccendiere Fiore, di truffare il governo albanese e quello italiano, fallisce e così Gino, suo collaboratore, si ritrova immerso nella realtà albanese del dopo dittatura. Solo, senza macchina e senza interprete è costretto, per tornare, a farsi emigrante verso l'Italia con gli altri poveri albanesi, pieni di illusioni e di speranze. Metafora dell'Occidente che si getta sui vuoti del dopo comunismo per approfittare di povertà, ignoranza e illusioni, ma poi si trova assorbito dentro, fatto uguale e invasivo.

### La polveriera

di Goran Paskaljevic, Serbia/Croazia 1999

In una notte nella città di Belgrado, come dentro al girone degli iracondi di Dante nella palude Stige, gli uomini si azzannano, si picchiano, inutilmente si ammazzano,

furiosi contro Dio e il mondo. In otto episodi, che tra loro si incastrano, un film insopportabile nella sua violenza che dai cuori trasuda e poi esplose di storia in storia tra amici, amanti, innocenti, colpevoli, giovani, vecchi, conoscenti o sconosciuti incontrati per caso. Sguardo dal dentro dei "nemici" assediati dal mondo civile, che ribollono violenza, violentati anch'essi, smarriti, paurosi, accecati, ora cacciati ora cacciatori.

### Prima della pioggia

di Milcho Manchevski, Macedonia / Gran Bretagna / Francia 1994

Alexander, fotografo di guerra di successo, decide di lasciare Londra e di ritornare a casa nella sua Macedonia. Con il suo buon senso, l'esperienza e la stima di cui gode si illude di potersi muovere tra macedoni ortodossi e albanesi musulmani, che si controllano con i mitra e aspettano il momento per vendicare secoli di storie di sangue e di carneficine. A nulla gli servirà il suo amore al di là del confine etnico. Intrecciata con quella di Alexander la storia di Zamira ragazza albanese in fuga e di Kiril, giovane monaco ortodosso, che ha deciso di proteggerla. Anche per loro gli odi di gruppo pesano sul cielo nero come la pioggia che si fa sentire da lontano con i suoi tuoni. Racconto dal confine macedone di chi sente sul collo i segnali premonitori e guarda con terrore le nuvole nere che si addensano all'orizzonte, e crede con la sua cultura, con la sua civiltà appresa in Occidente di fermare, di calmare, di rappacificare e non vede il gioco dei bimbi che si allenano alla guerra bruciando una tartarughina bardata come un carro armato.

### Lo sguardo di Ulisse

di Thodoros Anghelopoulos, Grecia 1995

Nella sua ricerca del primo film girato in Grecia, un cineasta greco viaggia per i Balcani, dall'Albania alla Macedonia, dalla Bulgaria alla Romania fino a Belgrado e poi Sarajevo. Viaggio nei fantasmi del passato e del presente, negli integralismi di ieri e di oggi, nella guerra di cui bastano i suoni per sentirne comunque tutta la tragicità.

In contrasto con la velocità del mondo il regista sceglie la lentezza dei suoi piani-sequenza, per lasciarci tutto il tempo di pensare e di immergersi in "un viaggio di una coscienza smarrita che incontra coscienze altrettanto smarrite".

Il ritorno a casa dell'Odisseo non fu viaggio di morte, pericoli, fughe ed inganni e non finì forse in patria con una terribile strage?

### Il toro

di Carlo Mazzacurati, Italia 1994

Nel suo tentativo di vendere in Ungheria un toro di razza, rubato come risarcimento per il suo licenziamento dall'allevamento dove lavorava, Franco si ritrova nell'Est postcomunista con i semplici, gli affaristi, i nuovi poveri e i primi profughi di guerra. Profughi affamati, in fuga dalla guerra tra Bosnia e Serbia, stipati su vagoni fermi su un binario morto, in stazione sperduta, sono il primo incontro del cinema italiano con la guerra; una sorpresa per Franco, come se nulla si sapesse o come se tutto fosse fantasia della televisione.

### Underground

di Emir Kusturica, Francia / Germania 1995

In seguito al bombardamento nazista su Belgrado (6 aprile 1941), alcuni cittadini si rifugiano sottoterra e vi rimarranno, isolati dal resto del mondo, fino alla fine del governo comunista, a causa dell'inganno di un "amico" che, rimasto di sopra, porterà loro notizie false per tenerli rinchiusi e poterne così sfruttare la produzione di armi che nel frattempo è stata organizzata.

Usciti all'aperto i rinchiusi si ritroveranno al centro della guerra civile degli anni novanta. Metafora di un popolo tenuto dal regime comunista segregato e lontano dal mondo, oppure di chi ha avuto la storia, l'identità, la terra rubata, popolo sepolto che rivendica spazio, ruolo, rispetto, paura a costo di isolarsi allontanandosi dal mondo, isola alla deriva nel cuore dell'Europa?

### Welcome to Sarajevo

di Michael Winterbottom, Gran Bretagna 1997

Il film racconta di un giornalista inglese deciso a scuotere l'indifferenza dei grandi del mondo per salvare i bambini di un orfanotrofio sulla linea del fuoco. La storia, vera, è tutta dentro le stragi, i dolori, le violenze dell'assedio di Sarajevo. Sguardo dal di dentro e fuori di chi può, perché giornalista, andare e venire, riprendere, giudicare, raccontare, ricostruire, attribuire significati, porre in relazione fatti, far piangere o fare indifferenza. ■

# Far memoria delle attività didattiche

Etimologicamente documentare deriva da docere, ossia dall'insegnare, far sapere, informare. Il suo significato non è dunque solo informativo;

la scuola che documenta insegna

A. Melucci

di GIANFRANCO ZAVALLONI

## La documentazione: uno strumento per la qualità della scuola

**D**opo questo primo anno di articoli sulle "piccole scuole" mi sono sempre più convinto della necessità pedagogica e dell'importanza didattica della *documentazione* e del *far memoria* nella scuola. Ho provato così a sintetizzare quelli che potrebbero essere gli elementi fondamentali per una buona documentazione dell'esperienza didattica. Le procedure di documentazione del lavoro didattico si possono sviluppare tenendo presente che ogni progetto didattico è di fatto un *itinerario aperto* a molteplici sviluppi. Non è possibile perciò, a mio avviso, una documentazione di stampo oggettivistico, proprio perché l'indagine e il lavoro che si elabora nelle scuole è di fatto valutabile più negli aspetti qualitativi che quantitativi. È indispensabile dunque una intenzionalità dei soggetti che interagiscono e che intervengono nell'itinerario didattico-educativo, sia per quel che concerne i metodi, sia per i contenuti. A partire da questa consapevolezza, penso sia utile operare con diversi strumenti.



## L'incontro di gruppo per l'interpretazione - valutazione intersoggettiva e il "centro di alimentazione didattica"

L'incontro di gruppo per l'interpretazione - valutazione intersoggettiva è un momento di verifica a partire dai "differenti punti di vista", rappresentati dagli operatori presenti nella scuola. C'è in questo la consapevolezza che l'interpretazione del processo educativo è legata ad un **luogo** preciso (il far mente locale) e a **soggetti** (i bambini, gli insegnanti e gli altri attori del rapporto educativo) che, proprio perché tali, esprimono unicità e originalità.

Questa originalità e unicità non è perciò confrontata per differenza e/o somiglianza rispetto a modelli predeterminati, ma valutata nel suo processo "in itinere". Sarà di supporto, in questo processo, la tecnica della osservazione costante del lavoro didat-

tico e la raccolta di materiali concreti come documentazione.

Sarà anche di grande aiuto lo scambio di informazioni, la segnalazione di articoli, il rilancio di proposte. È un lento lavoro che potremmo definire di "semina".

## Il diario di bordo

Costituisce una sorta di narrazione quotidiana degli eventi e dei vissuti della classe. È importante, quindi, curare non tanto il "che cosa" e il "quanto", ma il "come" e il "chi". Una narrazione qualitativa e non una constatazione quantitativa. Agli operatori della scuola (insegnanti, direttori, presidi...) non interessa classificare solo il profitto, misurare un rendimento, ma aiutare i bambini nella crescita intellettuale, nel confronto con culture "altre" e in questo crescere come comunità.

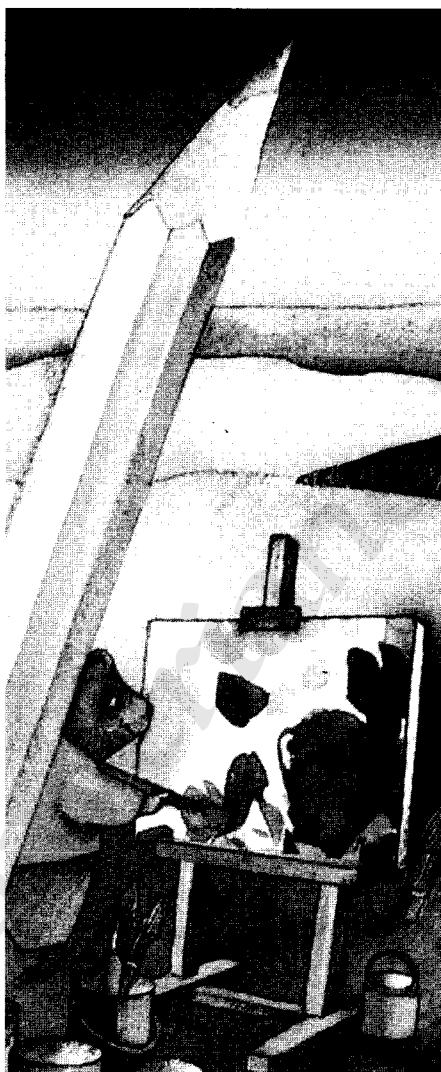
Il diario di bordo è una esperienza che, come tutte le esperienze educative, non può condurre ad una replica del processo educativo, ma al confronto, alla conoscenza, all'approfondimento e all'arricchimento esperienziale. Il diario punterà alla narrazione circa i protagonisti, l'esperienza svolta, il coinvolgimento dei soggetti (sia bambini che insegnanti), la partecipazione e le difficoltà.

## La documentazione spicciola

Intendiamo riferirci a quanto viene prodotto nelle diverse scuole e nei diversi giorni dell'anno, e che apparentemente può sembrare materiale frammentato.

Quando parliamo di documentazione spicciola intendiamo: le fotografie; le diapositive; i disegni illustrati e con didascalie; le riprese video di momenti di lavoro, di spettacoli, di lezioni; i copioni di spettacoli; le relazioni; i manifesti; i verbali; la raccolta degli elaborati, gli oggetti, materiali; le interviste....

Con questi materiali è possibile organizzare incontri di fine anno con relativa presentazione. Il materiale va chiaramente raccolto in biblioteche, nastroteche, videoteche, ludoteche. Sono questi, luoghi precisi, veri e propri "archivi didattici", dove possono essere ordinati per anno o per argomento, i giochi realizzati, i video, le audiocassette e tanti altri materiali. Quello della documentazione spicciola è un immenso patrimonio di quotidianità dal quale si evince il clima e gli atteggiamenti



con cui si sta lavorando nelle scuole. È risultato interessante l'utilizzo che in certe scuole si fa oggi di *registri personalizzati* come ad esempio quelli predisposti per gli insegnanti di sostegno o quelli utilizzati dagli insegnanti di educazione tecnica, artistica o musicale.

## I progetti didattici

È bene avere una raccolta sistematica e ordinata dei progetti sui quali lavorano le scuole. Ne elenchiamo alcuni: educazione alla salute; educazione all'ambiente; progetti di sperimentazione didattica; progetti di educazione alla multiculturalità, di accoglienza degli stranieri, dei nomadi; progetto teatro; progetti di continuità elementare - materna, elementare - medie...

## Le pubblicazioni

Le esperienze didattiche possono divenire occasione di confronto e di approfondimento anche attraverso la pubblicazione di veri e propri **libri**.

Il libro, soprattutto se ben curato e ben illustrato è uno strumento incredibile di divulgazione. Un buon rapporto con alcune case editrici ci permette di trasformare i "materiali informativi" di sperimentazione ed esperienze didattiche in materiali di confronto educativo e, culturale a più ampio raggio. Il libro è un documento importante soprattutto per descrivere il **percorso didattico**.

## Le esposizioni o mostre permanenti nelle pareti delle scuole

Con buone fotografie, con gli elaborati dei ragazzi ed altro è possibile allestire le mostre permanenti nei corridoi o nelle sale incontro delle scuole.

Le pareti delle scuole in questo senso possono divenire strumento di informazione e documentazione, anche nei confronti dei genitori chiamati agli incontri, alle udienze ed altro.

Proviamo, a questo proposito, a riflettere su quante volte nel corso di un anno un genitore entra nella scuola.

## Il floppy-disk/CD Rom/Ipertesti

Sono strumenti usati ancora pochissimo, ma che potrebbero risultare comodi per lo scambio di informazioni e di programmazioni fra gli insegnanti, i plessi....

L'uso di questi strumenti presuppone, chiaramente, una buona capacità e conoscenze minime in campo informatico. ■

Gli insegnanti scrivono...

"Piccole scuole" è una rubrica che continuerà anche nella prossima annata di CEM Mondialità. Invito gli insegnanti che hanno scritto libri sulla loro esperienza didattica ad inviarmene copia e a segnalarmi il loro recapito.

GIANFRANCO ZAVALLONI  
Via del Faggeto 4  
47020 Sorrivoli di Roncofreddo (FO)  
tel. 0547.326320  
E mail: zavalloni@iol.it

## EBDÒMADA - DIARIO DI UNA SETTIMANA

Comincia con questo numero una rubrica di diari. Uno spazio per conoscere da vicino gli impegni quotidiani, le riflessioni, le iniziative di chi opera in ambito educativo e della solidarietà.

Abbiamo chiesto di aprire la serie dei diari al nostro collaboratore  
**Davide Bazzini.**

**Lunedì** - Mi appresto a scrivere l'articolo per CEM. La proposta è intrigante: un diario, settimanale, per provare - costringere - a pensare al proprio lavoro. Mi passano per la mente gli eventi della giornata cerco di metterli in un ordine, di vedere quale può essere velocemente raccontato... Poi la domanda. Me l'aspettavo. Non è la prima volta. Da quando i miei figli vanno a scuola, da quando hanno abbozzato la loro vita sociale, mi chiedono ciclicamente: papà ma che lavoro fai? Sudo, mi inoltro in tentativi di spiegazione, retrocedo, avanzo, ma sempre capisco di essere in difficoltà: educatore, formatore... Quante volte, fuori dagli ambienti degli "addetti ai lavori" ho vissuto questa difficoltà a definire una "identità professionale"...

**Martedì** - È pomeriggio inoltrato. I bar cominciano a riempirsi del popolo degli aperitivi. Noi siamo seduti dentro una stanza di una scuola media. Più che noi devo dire *io* e *loro*. Questa differenziazione è in questo momento il dato più evidente. Loro sono un gruppo di insegnanti. Io sono - ora, questa sera - il loro formatore. Questa differenza di ruoli ci divide. Ci unisce l'affanno con il quale tutti arriviamo, alla spicciolata, in aula. Borse che si aprono alla difficile e perigliosa ricerca di una biro, di un pezzo di carta o quant'altro ancora, storie di figli da prendere, portare, recapitare, riprendere che vendono condivise con il vicino di posto, conferme di colleghi, consigli, riunioni, appuntamenti...

ti... E adesso, signori e signore, la formazione. Più volte avevo giurato di non farmi trascinare in questo rito degli incontri di formazione preserale dopo una giornata di lavoro e con il pensiero alla casa che aspetta... Invece, orde di dirigenti scolastici, famelici di "corsi di aggiornamento" ad ogni costo, agiscono sui residui del mio senso di colpa e mi spingono a pronunciare un "sì, va bene, in qualche modo faremo..." del quale poi amaramente mi pento. Però, a volte funziona. L'affanno si dirada, i professionisti diventano persone, magari poi non ci riescono, non ci riesce, non ci riusciamo, ma sembra possibile incontrarsi, crescere insieme, cambiare, riconoscersi... A volte la formazione funziona.

**Mercoledì** - Giornata impegnativa. Tre scuole diverse, quattro gruppi classe. Li chiamo interventi di animazione. Scusate se parlo di più degli adulti che dei bambini, ma li trovo più interessanti. Ci sono due atteggiamenti, due aspettative da parte degli insegnanti. *Primo caso*: arriva l'educatore, gli delego tutto, sto a guardare, vedrai che con questa classe difficile non ce la fa nemmeno lui, meno male non ce la fa proprio, è proprio una classe difficile. *Secondo caso*: arriva l'educatore, mio dio cosa pensa di me sarò bravo/a come insegnante? Devo imparare, fare tutto come lui sta facendo, magari quanti bei giochi, perché adesso stanno "bravi" e con me no?

**Giovedì** - Mi piace. Riesce ad incuriosirmi. Ogni tanto in questo mestiere bisogna incuriosirsi: quel che adesso mi incuriosisce è il rapporto che i bambini hanno con le tecnologie. Li porto in un'aula multimediale. Sto a guardare quel che fanno. Il computer non li spaventa, a differenza degli adulti. Un educatore con il computer? Mi interessa pensare e dotarmi degli strumenti per fare una didattica *con* il computer invece che una didattica *del* computer; la differenza è sostanziale: infatti facendo una didattica del computer si può portare un contributo non tanto all'efficienza (maggiore velocità, minori sprechi nel sistema, ottimizzazione delle procedure), quanto piuttosto per quel che riguarda l'efficacia, misurabile soprattutto in termini di congruenza tra l'orientamento al cambiamento degli obiettivi annunciati ed i risultati ottenuti. Penso, in altri termini, che un aumento di consapevolezza e di competenza per quel che concerne l'im-



patto delle tecnologie informatiche sui processi educativi possa rappresentare un grosso contributo ad una didattica dei fenomeni complessi.

**Venerdì** - Ho cominciato la settimana con un gruppo di adulti. E il venerdì sera, concludo in bellezza. Corso di formazione per i genitori. Terzo incontro di una serie di otto. Gruppo assortito, facce attente, buona disponibilità. Nell'intervallo ritorna la domanda: ma lei, che lavoro fa? Un mestiere, mi vien da dire. Un mestiere che ho scelto e costruito con fare artigianale, continuando a cucire tra di loro esperienze diverse. Non so spiegare perché ho fatto un mestiere così. Penso forse per caso. Ma ci sono mestieri che si fanno per caso? Mi viene in mente Bruce Chatwin: "Che cosa ci faccio qui?". ■



# Bibliomondo

a cura della REDAZIONE

Autore: AA.VV.

**Titolo: Guida del Mondo. Il mondo visto dal Sud.**

Casa Ed.: Emi, Bologna, 1999

Prezzo: £. 80.000, pgg. 623

Già pubblicata in spagnolo e inglese, riproponiamo la prestigiosa Guida del Mondo uscita finalmente nell'edizione 1999-2000. L'edizione aggiornata uscirà ogni due anni, mentre su Internet è aggiornata settimanalmente in spagnolo e inglese. Arricchita da numerose carte geografiche e tabelle di dati, riporta anche una bibliografia e un indice alfabetico di temi, luoghi, persone.

Autore: Alex Zanotelli

**Titolo: Inno alla vita. Il grido dei poveri contro il vitello d'oro.**

Casa Ed.: Emi, Bologna, 1999

Prezzo: £. 10.000, pgg. 128

Quando si vive tra i "dannati della terra", la parola "giubileo" suona molto strana. E invece, ironia della storia, il giubileo è stato concepito in Israele proprio per rilanciare il sogno di Dio che Mosè aveva tentato di realizzare. Durante il "grande anno sabbatico" vigeva il dovere di rimettere i debiti, liberare gli schiavi e restituire la terra agli antichi proprietari. Nella Galilea dei disperati Gesù stesso rilancia "l'anno di grazia del Signore". "Oggi", afferma Luca. È l'oggi della Galilea, l'oggi di Korogocho... di oltre un miliardo di esseri umani costretti a vivere in condizione di miseria. Allora "proclamare il giubileo" significa rimettere in discussione il Sistema dominante: l'impero del denaro, significa coniugare il vangelo con precise scelte economiche, politiche, ecologiche, sociali, culturali e religiose. Significa cambiare radicalmente il nostro stile di vita.

Autore: Frédy Kunz (Alfredinho)

**Titolo: All'ombra di Nabucodonosor.**

Casa Ed.: Emi, Bologna, 1999

Prezzo: £. 12.000, pgg. 112

Nabuconodosor è il potere che opprime, l'avversario che ostacola il cammino, e che è destinato a non scomparire. La vocazione dei cristiani, "stranieri e pellegrini in questo mondo", è di vivere all'"ombra di Nabucodonosor", senza smettere di lottare con amore e di proporre "nuovi stili di vita" per dare futuro all'umanità. Imparare a vivere all'ombra di Nabucodonosor, conquistando spazi di resistenza e di libertà, in cui esprimere il diritto alla vita, alla dignità, alla giustizia, alla pace e in cui far maturare la fede e la speranza: è questo il percorso di spiritualità indicato e testimoniato in queste pagine.

## LIBRI RICEVUTI

Autore: Renzo Zuccherini (a cura dell'Irrsae Umbria)

**Titolo: Kadija va a scuola. Percorsi di bambini stranieri nella scuola elementare.**

Casa Ed.: Gesp, Perugia, 1999

Kadija è il nome dato ad una bambina che, giunta nel nostro paese si è trovata a frequentare una classe elementare con le tante incertezze e difficoltà che spesso caratterizzano i primi tempi dell'inserimento. Ma poi è passato del tempo: che cosa ne è stato di Kadija? Come si è trovata con i compagni, gli/le insegnanti, lo studio, i giochi, la lingua, la città? Questo lavoro di ricerca si è centrato sui percorsi scolastici di bambini stranieri e sulla percezione che di loro si costruiscono gli insegnanti che li incontrano.

## CSAM R.I. 50127 - Bilancio d'esercizio al 31.12.1998 in forma abbr. ex art. 2435 bis C.C.

### Stato Patrimoniale

ATTIVO	esercizio 1998	esercizio 1997
A) CREDITI VISOCI PER VERSAMENTI ANCORA DOVUTI:		
TOTALE A)	0	0
B) IMMOBILIZZAZIONI:		
I. immobilizzazioni immateriali	91.017.149	0
meno fondi di ammortamento	35.854.500	0
immobilizzazioni immateriali nette	55.162.649	0
II. immobilizzazioni materiali	824.730.690	750.847.170
meno fondi di ammortamento	594.703.699	535.418.124
immobilizzazioni materiali nette	230.026.991	215.429.046
III. immobilizzazioni finanziarie	10.000.000	10.000.000
TOTALE B)	295.189.640	225.429.046
C) ATTIVO CIRCOLANTE:		
I. rimanenze	888.077.901	807.229.698
II. crediti	620.363.378	722.934.040
IV. disponibilità liquide	238.450.187	288.890.159
TOTALE C)	1.746.891.466	1.819.053.697
D) RATEI E RISCONTI ATTIVI	11.736.803	7.429.770
TOTALE PATRIMONIALE ATTIVO	2.053.817.909	2.051.912.513
PASSIVO	esercizio 1998	esercizio 1997
A) PATRIMONIO NETTO:		
I. capitale sociale	130.000	140.000
IV. riserva legale	1.154.042.019	1.081.079.493
IX. utile (perdita) dell'esercizio	102.638.264	75.219.099
TOTALE A)	1.256.810.283	1.156.438.592
B) FONDI PER RISCHI ED ONERI	0	0
C) TRATTAMENTO DI FINE RAPPORTO LAVORO	83.959.634	65.060.070
D) DEBITI	699.080.857	820.815.854
di cui esigibili oltre l'esercizio successivo	324.895.643	324.895.643
E) RATEI E RISCONTI PASSIVI	13.967.135	9.598.197
TOTALE PATRIMONIALE PASSIVO	2.053.817.909	2.051.912.713
CONTI D'ORDINE: TOTALE CONTI D'ORDINE	0	0

### Conto Economico

A) VALORE DELLA PRODUZIONE:		
1. RICAVI DELLE VENDITE E DELLE PRESTAZIONI	2.367.902.943	2.397.642.458
5. ALTRI RICAVI E PROVENTI	178.779.945	227.491.073
di cui contributi in c/esercizio	158.933.987	218.051.073
TOTALE A)	2.546.682.888	2.625.133.531
B) COSTI DELLA PRODUZIONE:		
6. PER MATERIE PRIME, SUSSIDIARIE, CONSUMO, MERCÌ	909.075.272	948.746.919
7. PER SERVIZI	1.117.098.704	920.965.951
9. PER IL PERSONALE	349.599.959	349.056.656
9a) stipendi	254.758.170	237.280.161
9b) oneri sociali	73.508.325	93.251.890
9c) trattamento di fine rapporto	19.670.964	16.982.005
9e) altri costi	1.662.500	1.542.600
10. AMMORTAMENTI E SVALUTAZIONI	97.876.436	79.602.302
10a) ammortamento immobilizz. immateriali	12.453.106	0
10b) ammortamento immobilizz. materiali	82.686.969	76.255.302
10d) svalutaz. crediti compresi nell'attivo circ. e disp. liquide	2.736.361	3.347.000
11. VARIAZ. RIMAN. MAT. PRIME, SUSS., CONS. E MERCÌ	80.848.203	-38.830.496
14. ONERI DIVERSI DI GESTIONE	18.086.280	248.937.990
TOTALE B)	2.410.888.448	2.586.140.314
DIFFERENZA TRA VALORE E COSTI DELLA PRODUZIONE (A-B)	135.794.440	38.993.217
C) PROVENTI E ONERI FINANZIARI:		
15. PROVENTI DA PARTECIPAZIONI	0	2.050.930
16. ALTRI PROVENTI FINANZIARI	7.527.613	5.710.623
16d) proventi finanziari diversi dai precedenti	7.527.613	5.710.623
17. INTERESSI PASSIVI E ALTRI ONERI FINANZIARI	4.147.789	0
TOTALE C) (15+16-17)	3.379.824	7.761.553
D) RETTIFICHE DI VALORE DI ATTIVITA' FINANZIARIE:		
TOTALE D) (18-19)	0	0
E) PROVENTI ED ONERI STRAORDINARI:		
20. PROVENTI	0	44.425.856
21. ONERI	0	562.527
TOTALE E) (20-21)	0	43.863.329
RISULTATO PRIMA DELLE IMPOSTE (A-B+C+D+E)	139.174.264	90.618.099
22. IMPOSTE SUL REDDITO DELL'ESERCIZIO	36.536.000	15.399.000
23. RISULTATO DELL'ESERCIZIO	102.638.264	75.219.099
26. UTILE (PERDITA) DELL'ESERCIZIO	102.638.264	75.219.099

# SpazioCem

a cura della REDAZIONE

Si è tenuta a Brescia il 25 aprile 1999 la riunione dei conduttori dei laboratori del 38 Convegno annuale CEM. E' stata l'occasione per condividere riflessioni e spunti metodologici relativi al tema e alle tavole rotonde del convegno cui sono anche dedicati questo e il prossimo numero di "CEM / Mondialità". Alcune novità relative al convegno sono rappresentate dalla sostituzione di un relatore principale con due tavole rotonde (sulla scorta della buona esperienza con la tavola rotonda dell'anno passato), un maggiore impegno nei coinvolgere la cittadinanza di Città di Castello attraverso momenti specifici, la presenza di un luogo conviviale in cui concentrare sia l'occasione di bere un caffè, sia la disponibilità di alcuni conduttori degli anni passati ad essere di supporto ai loro colleghi, in particolare per arti e tecnologie. E' a disposizione una locandina a colori con il logo e le informazioni principali sul convegno da affiggere per pubblicizzare l'iniziativa.

Si sono incontrati a Brescia il 30 aprile i membri della redazione di "CEM / Mondialità", p. Arnaldo De Vidi, Carlo Baroncelli, Roberto Morselli e Lucrezia Pedrali. Assente giustificato Antonio Nanni. La redazione ha discusso la nuova struttura della rivista, maggiormente aperta a contributi esterni e ha definito i temi dei prossimi dossier: "Dialogo interreligioso", previsto per Agosto-Settembre e coordinato da Fabio Ballabio e Brunetto Salvarani e "Educazione e concetto di nemico", previsto per Ottobre e coordinato da Rita Vittori. Chiunque desiderasse contribuire con articoli, testimonianze, resoconti di progetti sia in merito ai temi dei dossier, sia in generale su esperienze di educazione interculturale è invitato a contattare la redazione di CEM a Brescia.

Dopo il numero di Global Express dedicato alla guerra nei Balcani (e tutt'ora disponibile e aggiornato presso il sito internet [## CorsiConcorsiConvegni](http://www.saveria-</a></p></div><div data-bbox=)

Riportiamo, qui di seguito, il calendario delle manifestazioni estive di Paxchristi: *Campo Internazionale dei Giovani* (Giordania, 3-12 luglio); *Campo di animazione alla pace e alla nonviolenza con i bambini del Quartiere San Paolo di Bari e dei Quartieri Spagnoli di Napoli* (rispettivamente dall'1 al 10 luglio e dal 26 agosto al 5 settembre); *Campo-giovanini sulla figura di Don Tonino Bello* (Alessano - LE - 31 luglio - 8 agosto); *Marcia per la pace* (Alessano - LE - il 7 agosto); *Campo di lavoro internazionale presso la Casa per la Pace* (Tavarnuzze - FI - dal 5 al 15 agosto); *Settimana biblico-ecumenica con la Comunità di S. Maria delle Grazie* (dal 21 al 29 agosto a Rossano Calabro - CS -); *Campo di formazione su "Vangelo e nonviolenza"* (a Monzuno-Montesole - BO - dal 28 agosto al 5 settembre). Per informazioni e iscrizioni: Segreteria Nazionale di Pax Christi Via Petronelli 6 - 70052 Bisceglie (BA) tel. 080/39.53.507 fax 080/39.53.450 e-mail: [pxitalia@diana.it](mailto:pxitalia@diana.it)

**Manitese** organizza, anche quest'anno dei *Campi Estivi di Lavoro e di Studio*: un'esperienza di solidarietà concreta e di vita comunitaria, un'occasione per mettere in pratica, nella vita di tutti i giorni, quell'idea dello sviluppo umano sostenibile in cui Mani Tese crede profondamente. I Campi che si svolgeranno nel periodo compreso tra il 23 luglio e l'8 settembre '99, impegneranno i partecipanti per una decina di giorni in attività di: formazione, lavoro e sensibilizzazione del territorio. Per informazioni e iscrizioni: Mani Tese, Piazza Gambara 7/9 - 20146 Milano tel. 02/40.75.165 Fax 02/40.46.890 e-mail: [manitese@planet.it](mailto:manitese@planet.it)

Anche per quest'estate **Emmaus Italia** organizza dei campi di lavoro di volontariato per permettere a giovani studenti o lavoratori di conoscere insieme l'esperienza Emmaus: si forma così una vita comunitaria tra nuclei di 20/25 giovani che condividono con i comunitari e i responsabili di Emmaus l'attività lavorativa, la formazione e l'informazione sulla solidarietà, l'impegno sociale e l'ambiente. L'utile dei campi viene sempre utilizzato nei progetti di condivisione a livello locale, nazionale e internazionale. Quest'anno il campo di lavoro si svolgerà a Cuneo dal 4 Luglio al 15 Agosto distribuito in tre turni. Per informazioni: Emmaus Cuneo Via Mellana 55 - 12012 Boves (CN) Tel. e Fax 0171/38.78.34 e-mail: [emmaus@cuneo.net](mailto:emmaus@cuneo.net)

Dal 24 al 31 luglio il **S.A.E. (Segretariato Attività Ecumeniche)** di Milano organizza a Chianciano Terme (SI) un Convegno dal titolo: *"La preghiera respiro delle religioni"*. Per informazioni telefonare allo 02/878569 dalle ore 10.000 alle 13 (giorni feriali).

[ni.bs.it/cem/Rivista/globalexpress](http://ni.bs.it/cem/Rivista/globalexpress)), i collaboratori di CEM si stanno interrogando su come rispondere con gesti e proposte educative ai conflitti in atto. Appare particolarmente importante identificare e proporre gesti di pace, anche in collaborazione con altri soggetti che promuovono l'edu-

cazione alla pace e stabilire legami con le aree esposte al conflitto, cercando di costruire scambi e occasioni di solidarietà con comunità ed educatori che operano nelle varie aree dei Balcani. Uno spazio di informazione e riflessione verrà allestito all'interno del 38 Convegno annuale CEM.

Si è concluso a maggio il corso di formazione per insegnanti della scuola media inferiore **"Progettare l'educazione interculturale"**, organizzato dalla SMS "Romanino" di Brescia in collaborazione con il CEM. Gli interventi di maggio sono stati tenuti da Alessio Surian ("Immagini e linguaggio dei media: un approccio interdisciplinare all'educazione interculturale"), Roberto Morselli ("Progettare l'educazione interculturale nella scuola media") e Rita Vittori ("Affrontare i pregiudizi a scuola").

È terminata a Brescia, con una lezione dell'antropologa Marinella Sclavi ("Comunicare nella complessità interculturale") la prima parte del corso **"Globalizzazione ed interculturalità: nuovi paradigmi per rifondare i saperi e le metodologie educative"**, organizzato dal CISP in collaborazione con CEM, Fondazione Micheletti, Apasci, Insegnanti ITC "Abba". Il corso riprenderà il 10 settembre con un intervento di Serge Latouche ("Il pluralismo come alternativa all'uniformità imposta dall'Occidente e ai ripiegamenti identitari ed etnicisti") e con attività di laboratorio (4 incontri fra il 13 settembre e il 15 ottobre).

Si tiene presso la Direzione Didattica di Manerbio (BS) un corso per insegnanti elementari organizzato in collaborazione con CEM dal titolo **"Educazione Interculturale e pedagogia narrativa"**. Sono previsti gli interventi della Prof.ssa Elena Besozzi, il 21/6 ("I risultati di una ricerca sugli atteggiamenti degli insegnanti elementari nei confronti degli alunni stranieri"), di Carlo Baroncelli, il 22/6 ("Educazione e differenza"), e di Lucrezia Pedrali, il 24/6 ("Strumenti di osservazione e di lavoro con stereotipi e differenze a scuola").

Sul prossimo numero il direttore del CEM parlerà della sua visita in Brasile.



# La pagina di...

di RUBEM ALVES

## QUI CI VUOLE BABETTE

**U**n giorno Dio, lasciando da parte gli altri, si mise a conversare animatamente con il Ministro della Qualità, magnificando le virtù meravigliose di un uomo chiamato Giobbe; su questo però Satana (questo era il nome del Ministro) non era d'accordo, e con giusta ragione, adducendo che il riferito "prodotto" ancora non era stato sottoposto al test specialmente designato per questo fine.

Per sapere se la qualità di qualunque prodotto è buona, è necessario sottoporla a qualche test, e per questa ragione il riferito Ministro passò ad essere conosciuto come il "Testatore" o, nella versione di quelli che lo invidiavano, il "Tentatore", che è la stessa cosa.

Ma perfino prima della creazione del Ministero della Qualità il Creatore stesso si incaricava di tale funzione: le scritture sacre registrano che Egli aveva consegnato i primi prodotti al consumo soltanto dopo averli approvati ed averci messo un bollo di qualità dove era scritto: "È molto buono".

Tutti gli esseri viventi si prendono cura della qualità. Il pesce fugge dall'acqua inquinata; l'uccello non fa il nido sul camino della fabbrica; il cane non mangia il cibo rovinato... Il lattante, ignorante di tutto il resto, sa distinguere tra latte buono e latte cattivo.

Ciò che è buono dà piacere. Ciò che è cattivo fa soffrire. In tutti i casi, il giudice che dà la parola finale sulla qualità di un prodotto è il corpo. Solo il corpo ha la capacità di godere e soffrire. Pertanto, solo il corpo può dire che cosa è buono e che cosa è cattivo.

Per questo il corpo è stato dotato di delicati strumenti di test di qualità, ognuno specializzato in un tipo di piacere e di sof-

ferenza. Il chitarrista che accorda la sua chitarra sta testando la qualità del suono: chi approva o boccia è l'orecchio, specialista nei piaceri e dolori dell'audizione.

Il pittore che dipinge un quadro o imbianca una parete sperimenta la qualità dei colori: chi approva o boccia sono gli occhi che gioiscono o soffrono con la luce e i colori.

Il naso, delicatissimo strumento di controllo della qualità dell'aria, annusa senza sosta, lavora senza riposo. Posso chiudere gli occhi se non voglio vedere; tappare le orecchie se non voglio sentire; chiudere la bocca se non voglio gustare. Ma non riesco a rimanere senza respirare e senza odorare neanche per qualche minuto. Quando l'aria è pura, c'è profumo di fiori, odore di cibi buoni, o profumo di donna, allora il naso alza le narici e respira profondo. La qualità dell'aria è approvata.

E la mano, testa la temperatura del corpo, la temperatura del ferro da stiro, la temperatura dell'acqua della doccia, la temperatura della bottiglia di birra, la morbidezza della pelle...

Ma se pensiamo in qualità totale, l'immagine che mi viene alla mente è quella di Babette. Eccola, in cucina, in mezzo alle pentole, coltelli, forchette, cucchiaini, spezie, olii, grassi, ingredienti di vario tipo, mentre il fuoco crepita sul fornello. Nel pentolone, la zuppa di tartaruga. Spia pure finché vuoi: non la vedrai consultare un libro di ricette.

Il libro di ricette è per apprendisti, non per maestri. E lei assaggia la zuppa: mette in bocca un cucchiaino di brodo che sarà servito. Chiude gli occhi per sentir meglio il sapore. Facendo questo, lei assapora allo stesso tempo un'altra zuppa, zup-

pa che non esiste in nessun luogo, solo nella sua immaginazione di piacere. E il confronto tra il sapore della zuppa che c'è nel cucchiaino e il sapore della zuppa che c'è nella sua immaginazione le fa dire: "Ci vuole un poco più di questo, e un pizzico di quello..." fino a quando arriva l'approvazione: la zuppa della pentola è uguale alla zuppa dell'immaginazione. Qualità totale approvata. Niente di meglio. Può essere servita. Il piacere è garantito.

Per questa ragione, perché la saggezza millenaria dice che il controllo di qualità ha a che vedere con il corpo, i suoi piaceri e i suoi dolori, io mi sento sconcertato, perduto, vedendo che una cosa così importante è stata affidata a ingegneri, tecnici, amministratori e controllori, che producono in continuazione i loro libri di ricette pieni di numeri e utensili sofisticati, con la pretesa che per ottenere buoni cibi, è sufficiente riempire la cucina di buone pentole, buoni coltelli, buone spezie, numeri esatti e ingredienti vari. Ma quando chiediamo a loro: "Qual è il sapore della zuppa immaginaria?", essi non sanno neppure di che cosa stiamo parlando e pensano che noi siamo matti. Naturalmente tutte queste cose aiutano, ma se non c'è una Babette in cucina, il rancio sarà anche peggiore. *Io sto parlando della zuppa dell'educazione.*

Ed è esattamente quello che io provo all'udire certe conversazioni sulla "qualità totale" in educazione. Gli alunni son lì, per essere trasformati in qualcosa di delizioso. Ho paura però che invece della zuppa di tartaruga, nella maggioranza dei casi, quello che otteniamo alla fine è pasticcio bruciato e pollo crudo. Mentre mastichiamo quella cosa orrenda, preparata dopo molta sofferenza, gli specialisti, con un sorriso forzato, ci informano: "L'abbiamo fatto in pentole della migliore qualità, importate...".



Segreteria organizzativa del Convegno:

**CEM/MONDIALITÀ**

Via Piamarta, 9 - 25121 Brescia

Tel. 030.3772780 - Fax 030.3772781

E-mail: cemmondialita@saveriani.bs.it

www.saveriani.bs.it/cem/convegno

#### PER LE ISCRIZIONI

- a) versare la quota di £. 135.000 (adulti); £. 90.000 (giovani dai 13 ai 21 anni); bambini/e £. 60.000. I versamenti vanno effettuati sul conto corrente postale n° 11815255 specificando la causale **(iscrizione convegno) entro il 31 luglio 1999**. Questo è anche il termine entro il quale si può ricevere il rimborso nel caso si disdica.
- b) ritagliare e spedire la cartolina qui allegata (o relativa fotocopia) entro la stessa data.

#### ACCOGLIENZA AI CONVEGNISTI

Sarà organizzata **dalle ore 9,00 di lunedì 23 agosto** presso l'**Istituto Salesiano** di Via Cacciatori del Tevere 6 a Città di Castello. Sarà comunicato ad ognuno, per iscritto, in quale albergo sarà alloggiato.

#### COSTO DI PARTECIPAZIONE

Alloggio (Hotel Europa, Hotel Park Ge. Al. o Albergo Umbria)

##### Pensione completa:

in camera singola (disponibilità limitata)	£. 80.000
in camera doppia/tripla	£. 65.000
in camera quadrupla	£. 60.000

##### Mezza pensione:

in camera doppia/tripla	£. 50.000
in camera quadrupla	£. 45.000

##### Pernotamento e prima colazione:

in camera doppia/tripla	£. 40.000
in camera quadrupla	£. 35.000

**Alloggi alternativi** (affittacamere) contattare la segreteria.

**Per i bambini** al di sotto dei 7 anni, sarà praticata la riduzione del 30 per cento nelle sopraccitate tariffe.

**Tavole calde**, sono numerose vicino alla sede del Convegno.

**Camping.** C'è un camping ultra-attrezzato all'interno di Villa Montesca con sconti per i convegnisti. Tel. 075.8521420 oppure 075.8558566. Anche l'**Enoteca** vicino alla sede del Convegno offre limitate possibilità di alloggio, tel. 075.85.59.443

Le famiglie che parteciperanno al Convegno avranno diritto allo sconto del 50% sulla quota di iscrizione per il secondo figlio e dal terzo in poi essa sarà gratuita.

**I familiari** non partecipanti al Convegno non sono obbligati a pagare l'iscrizione.

**Indicazioni stradali.** **Treno:** nel tratto Firenze-Roma, scendere ad Arezzo. Da qui è disponibile un pullman che ferma nella piazza principale di Città di Castello (PG).

**Auto:** Superstrada Cesena-Roma, uscita Città di Castello.

## PROGRAMMA

### LUNEDÌ

**23 agosto 1999** ore 9,00  
  
ore 13,00  
ore 17,30

ore 19,30  
ore 21,00

### MARTEDÌ

**24 agosto 1999** ore 9,00  
  
ore 13,00  
ore 15,30  
ore 19,30  
ore 21,00

### MERCOLEDÌ

**25 agosto 1999** ore 9,00  
  
ore 13,00  
ore 15,30  
ore 19,30  
ore 21,00

### GIOVEDÌ

**26 agosto 1999** ore 9,00  
ore 13,00  
ore 15,30  
ore 19,30  
ore 21,00

### VENERDÌ

**27 agosto 1999** ore 8,00  
ore 9,30  
ore 13,00  
ore 15,30  
ore 19,30  
ore 21,00

### SABATO

**28 agosto 1999** ore 9,00  
**ore 12,00**  
ore 13,00  
ore 15,00

**Arrivederci!**

**Accoglienza convegnisti**

(per tutto il giorno presso Segreteria della sede del Convegno)

Pranzo

**Apertura Convegno**

con relazione introduttiva di Antonio Nanni

Introduzione ai 14 laboratori

Cena

Serata libera

**Tavola rotonda**

Dopo l'intervallo, dibattito

Pranzo

Inizio laboratori

Cena

Serata con film del Festival Africano

**Tavola rotonda interreligiosa**

Dopo l'intervallo, dibattito

Pranzo

Laboratori

Cena

Serata interculturale

Laboratori

Pranzo

Ripresa laboratori

Cena

Serata CEM della Narrazione

"Vernice" pubblicazioni CEM

Colazione

Laboratori

Pranzo

Ripresa laboratori

Cena

Serata-finestra sui LAB

Visita ai laboratori

**Conclusioni del Convegno**

Pranzo

Riunione dei conduttori

per la verifica delle attività



## 38° CONVEGNO NAZIONALE CEM/MONDIALITÀ

23~28 AGOSTO 1999

CITTÀ DI CASTELLO (PG)

**ISTITUTO SALESIANE - Sede del Convegno**

Via Cacciatori del Tevere 6 - 06012 Città di Castello (PG)

tel. 075.8522255 - fax 075.8554229

**HOTEL EUROPA**

Via V. E. Orlando, 2 - 06012 Città di Castello (PG)

tel. 075.8550551

**HOTEL PARK GE.AL.**

Via Pier della Francesca - 06012 Città di Castello (PG)

tel. 075.8521313

**ALBERGO UMBRIA**

Via S. Antonio 6 - 06012 Città di Castello (PG)

tel. 075.8554925

APT: tel. 075.8554817

È stata richiesta al Ministero della P.I.

l'autorizzazione al 38° Convegno di CEM/MONDIALITÀ

In collaborazione con:

Istituto Salesiano di Città di Castello, Chiesa di S. Domenico di Città di Castello, Caritas Italiana, Ismu-Cariplo Milano, Banco di Brescia, Cuore Amico di Brescia.

Ringraziamo il Comune di Città di Castello per l'ospitalità.