Quando parliamo di Educazione allo Sviluppo, ci riferiamo a quell'insieme di attività di diffusione e promozione di una "cultura della cooperazione" tra paesi e popoli del Nord e del Sud del mondo svolta attraverso progetti che, indirizzati a soggetti diversi – studenti, giovani, professori, opinione pubblica, ecc. – perseguono finalità di: sensibilizzazione e informazione sulle tematiche dello sviluppo; di presa di coscienza circa la interdipendenza tra i paesi e i popoli del mondo; di attivazione e formazione di risorse umane e professionali sulle attività di cooperazione e sullo sviluppo. In questo numero ci è parso utile dedicare particolare attenzione alla presentazione di metodi, elaborazioni ed esperienze di verifica e valutazione di programmi di EaS, con particolare riferimento al mondo della scuola, cercando, laddove possibile, di proporre anche il dibattito teorico sotteso alle diverse linee di azione.

FORUM
Valutazione
periodico del CISP
Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli
10

EDITORIALE
Maura Viezzoli

PREFAZIONE
Maria Rosaria Notarangeli

NUMERO MONOGRAFICO SULLA
EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO

contributi di
Enrico Euli
Miguel Argibay, Celorio Gema, Celorio Janjo
Paola Berbeglia
Ann McCollum
Franco Lorenzoni
Fernando Altamira
Mea Tamburini
Fiore Ricciardelli
Mario Gay
Claudio Desinan
Francesco Chiodi
Luis Enrique López

Le Lettere Società
EDIZIONI INTERNAZIONALI

L. 28.000

ISBN 88-267-0278-0

FOTOGRAFO CISP Bollettino quadrimestrale del Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli. N.2, anno 1
Aut. Trib. di Roma n. 451/97, sped. in abb. post. art 2 - comma 20 C legge 662/96 - filiale di Roma.

FORUM Valutazione
Direttore: Maura Viezzoli
Direttore responsabile: Giovanna Chirri
Hanno redatto il numero: Maria Rosaria Notarangeli, Ludovico Basili
Progetto grafico e impaginazione: Paolo Marabotto

Con il contributo della Unione europea – DG VIII

Un particolare ringraziamento va a Karen Birchall, Francesco Chiodi e al Cies

Direzione e amministrazione: Cisp Via Marianna Donigi, 57 – 00193 Roma
Tel: 06-3215498 – Fax 06-3216163 – Telex 623539

Le opinioni espresse dagli autori non riflettono necessariamente quelle del Cisp

Supplemento a NOTIZIARIO CISP bollettino quadrimestrale di informazione del Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli. N.2, anno 1 direttore responsabile Giovanna Chirri. Autorizzazione Tribunale di Roma n. 451/97.

ISBN 88-267-0278-0

Copyright © 1998 by Edizioni Associate

Finito di stampare nel mese di aprile del 1998

FORUM Valutazione

periodico del CISP

5
Editoriale
Maura Viezzoli

9
Prefazione
Maria Rosaria Notarangeli

VALUTAZIONE, ESPERIENZE DI EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO

17
Interdipendenza Nord-Sud
Enrico Euli

29
Sugeràncias de Evaluación
Miguel Argibay, Celorio Gema, Celorio Janjo

45
Incontramondo
Paola Berbeglia

57
Working in partnership
Ann McCollum

79
La nascita della casa-laboratorio di Nebaj negli altopiani indigeni del Guatemala
Franco Lorenzoni

91
La dinamización de una comunidad desde un Proyecto de Sensibilización «El Hambre: un desafío. La Cooperación: una respuesta»
Fernando Altamira

101
La valutazione allunga la vita
Mea Tamburini

POLITICHE DI EDUCAZIONE
ALLO SVILUPPO

117
Educazione allo sviluppo e processi di formazione
Fiore Ricciardelli

125
Le prospettive dell'Educazione allo Sviluppo in Europa
Mario Gay

IDEE PER COSTRUIRE
UNA SOCIETÀ MULTICULTURALE

133
Orientamenti di Educazione Interculturale
Claudio Desinan

151
Educazione Interculturale
Francesco Chiodi

163
La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües
Luis Enrique López

177
SOMMARI

Editoriale

Maura Viezzoli

Nel corso dei sette anni in cui «Forum Valutazione» ha proseguito il suo lavoro, ha concentrato l'attenzione nella ricerca di un confronto, con organismi e soggetti di ambito nazionale e internazionale, sulle metodologie, gli approcci, le teorie della valutazione che riguardassero i progetti di sviluppo e di emergenza realizzati nel quadro della cooperazione. Il processo valutativo, con teorie, metodologie e pratiche riferiti a momenti diversi della sua evoluzione – fattibilità, monitoraggio, valutazione ex-post, valutazione dell'efficacia e dell'impatto, ecc. – è stato ampiamente, seppure forse non esaustivamente, analizzato dai diversi interventi che hanno costituito il corpo della Rivista.

La scelta via via effettuata circa gli argomenti da privilegiare rispondeva a esigenze diverse:

1. L'assenza di riflessioni e materiali analoghi sul mercato editoriale italiano;
2. Il particolare rilievo strategico dei temi nel quadro delle attività del CISP;
3. Una necessità, anche interna all'organismo, di confronto su metodi e tecniche di valutazione rivolti a specifici settori (come ad esempio i progetti di emergenza) sui quali era più carente, anche a livello internazionale, la sedimentazione del sapere;
4. L'emergere di settori di interesse della cooperazione che assumevano una nuova rilevanza nel contesto internazionale (come ad esempio la sicurezza alimentare).

Particolare attenzione è stata data alla presentazione di approfondimenti tematici, talvolta aggregati in numeri monografici, che potessero dare al lettore interessato e all'operatore di cooperazione elementi utili per un chiarimento "sintetico" su argomenti di particolare rilievo, come è avvenuto, ad esempio, per la presentazione del "quadro logico" in «Forum Valutazione» n. 3; o per il tema "genere e sviluppo" in «Forum Valutazione» n. 5.

Con questo numero 10 di «Forum Valutazione» spostiamo l'attenzione sulla valutazione dei progetti di Educazione allo Sviluppo in Europa.

Maura Viezzoli, segretario generale del Cisp, direttore di «Forum Valutazione», responsabile dei programmi in Italia e in Europa

Quando parliamo di Educazione allo Sviluppo, ci riferiamo a quell'insieme di attività di diffusione e promozione di una cultura della cooperazione tra paesi e popoli del Nord e del Sud del mondo svolta attraverso progetti che, indirizzati a soggetti diversi – studenti, giovani, professori, opinione pubblica, ecc. – perseguono finalità di: sensibilizzazione e informazione sulle tematiche dello sviluppo; di presa di coscienza circa la interdipendenza tra i paesi e i popoli del mondo; di attivazione e formazione di risorse umane e professionali sulle attività di coopèrazione e sullo sviluppo.

I progetti di Educazione allo Sviluppo sono in parte cofinanziati da enti finanziatori. L'Unione Europea, il Ministero degli Affari Esteri italiano, Regioni ed Enti locali, ecc. prevedono delle voci di bilancio dedicate a queste attività, ma si tratta di percentuali minime rispetto all'ammontare complessivo dei fondi, peraltro complessivamente in diminuzione, previsti per la cooperazione allo sviluppo.

Nonostante la esiguità delle risorse ad essa dedicate, l'Educazione alla Sviluppo – soprattutto grazie alle ONG e alle associazioni – rimane uno dei pochi spazi di informazione, formazione e dibattito sulle tematiche internazionali e sullo sviluppo. Così è stato per molti anni nei quali le Ong del Nord, nei paesi d'origine, ricoprivano un ruolo essenziale di traduttori di realtà lontane, di interpreti di avvenimenti complessi, di ponti tra l'Occidente e i paesi del Terzo Mondo.

L'attenzione troppo limitata che queste tematiche hanno suscitato in questi anni è stata accompagnata, da una parte, da una certa fatica nel reperimento di risorse umane con una preparazione specifica, dovuta probabilmente alla mancanza di momenti formativi adeguati sul territorio nazionale; dall'altra, da una accentuata frammentarietà nell'attività di verifica dei risultati effetto indiretto della carenza di elaborazioni teoriche e metodologiche nonché dell'assenza di scambio di idee e di esperienze.

Al contrario, di fronte alle nuove prospettive internazionali che vedono il nostro Paese impegnato su diversi fronti – l'affermarsi di un modello economico interdipendente e globalizzato; l'aumento della circolazione delle persone e degli immigrati in Italia, anche in forme drammatiche; la rivisitazione dell'idea e delle forme della cooperazione allo sviluppo dell'Italia; il suo nuovo ruolo internazionale all'interno dell'Europa – pensiamo che la Educazione allo Sviluppo possa e debba essere valorizzata come ambito e luogo privilegiato di informazione, formazione e riflessione sui problemi dello sviluppo.

Certo, questo nuovo e più impegnativo ruolo richiede una evoluzione delle forme, dei metodi e della progettualità dei soggetti che operano in questo settore, la riqualificazione delle risorse umane impiegate, un maggiore investimento da parte dei donatori e delle istituzioni, un rilancio del dibattito interno.

Particolarmente utile ci è parso, dunque, dedicare questo numero di «Forum Valutazione» alla presentazione di metodi, elaborazioni ed esperienze di verifica e valutazione di programmi di Educazione allo Sviluppo

– con particolare attenzione al mondo della scuola –, attraverso i quali si è cercato anche di proporre, laddove possibile, il dibattito teorico sotteso alle diverse linee d'azione.

Il terreno sul quale ci muoviamo non è facile, per diversi motivi. Nel discutere di programmi di Educazione allo Sviluppo ci troviamo di fronte a un'area progettuale in cui, mentre sono abbastanza chiare le finalità generali (sopra sommariamente descritte) non lo sono altrettanto gli obiettivi specifici, gli strumenti e i metodi attraverso i quali conseguire le finalità indicate. Si tratta, spesso, di progetti che intendono intervenire, esplicitamente o meno, sul cambiamento delle attitudini personali e di gruppo rispetto alle tematiche indicate; che puntano all'inserimento delle tematiche dello sviluppo in settori diversi: l'integrazione nei curriculum scolastici degli studenti, la ideazione di corsi d'aggiornamento per gli insegnanti, ecc.

Articolare un ragionamento sulla valutazione di queste attività è, quindi, complesso. Come testimonia, peraltro, anche la scarsezza di indicazioni metodologiche e linee guida da parte degli enti finanziatori. La grande ampiezza del campo d'azione, la trasversalità dell'intervento, la compresenza di variabili non controllabili fanno pensare che, da un lato, sia possibile realizzare un percorso valutativo sulla attuazione delle singole iniziative e sulla "efficienza" dei progetti, ma, dall'altro, appare poco chiaro quali siano le modalità per valutarne gli effetti rispetto alle finalità generali.

D'alta parte, l'Educazione allo Sviluppo sta vivendo un momento di passaggio nel quale i concetti di riferimento utilizzati dalle ONG e dai donatori non hanno più una definizione condivisa, le attività che vengono attuate sono estremamente frammentate e difficilmente riconducibili a categorie consolidate.

Alcuni intendono l'Educazione allo Sviluppo come una sorta di attività formativa "poco strutturata", che, nata informalmente, con l'emergere di esigenze di maggiore sistematicità e professionalità, dovebbe trasformare molti dei progetti di Educazione allo Sviluppo in attività di formazione veri e propri.

Altri, di fronte all'ingresso ormai strutturale dell'Italia nel contesto europeo, e di fronte alla "urgenza" causata dalla presenza nuova e crescente degli immigrati, ritengono che parlare di Educazione allo Sviluppo non sia più sufficiente ma che si debba parlare piuttosto di Educazione alla Intercultura". Non si tratterebbe più di costruire una cultura dell'interdipendenza bensì di affrontare concretamente l'impatto culturale, sociale ed economico causato dall'interdipendenza, già in atto, il cui effetto primario è costituito dall'emigrazione delle popolazioni povere verso i paesi ricchi.

La presenza dei bambini stranieri nelle scuole materne e nelle scuole elementari; strade e quartieri in cui il vissuto quotidiano di molti gruppi linguistici diversi è sempre più percettibile, sollecitano a domandarsi quali siano le modalità, le regole, le opportunità per costruire una società multiculturale. Tutti i soggetti a contatto con il territorio e operanti nelle scuole sono, infatti, chiamati ad attrezzarsi, sia sul piano teorico che su

quello metodologico, per rispondere alla sfida costituita dall'intensificarsi del fenomeno migratorio.

Accanto alle tradizionali attività di Educazione allo Sviluppo, dunque, si sono affiancati programmi di Educazione alla Intercultura, sia nelle scuole che al di fuori di esse, intesa come necessità di considerare in termini di opportunità positiva, la crescente diversificazione culturale della nostra società, che porti non solo alla tolleranza del diverso, ma a un vero e proprio lavoro di accompagnamento dell'incontro tra persone e culture.

Ecco, dunque, che i confini della Educazione allo Sviluppo si sono estesi, da una parte, verso l'approfondimento in termini sistematici delle iniziative di formazione, dall'altra verso progetti che siano finalizzati, a partire dalla scuola, alla costruzione di una società multiculturale, basata sul rispetto e il dialogo tra culture. In tanta complessità, ritrovare i termini di una coerenza strategica e progettuale non è facile.

Molto è ancora da fare sul piano dell'approfondimento di queste tematiche. «Forum Valutazione» numero 10 vuole essere, per parte nostra, l'inizio di un itinerario di riflessione che possa contribuire a una maggiore efficacia degli interventi di Educazione allo Sviluppo attraverso il miglioramento delle pratiche progettuali.

Prefazione

Maria Rosaria Notarangeli

L'importanza di verificare i risultati delle attività che si svolgono rispetto agli obiettivi che ci si era prefissi, sottintende la volontà di riflettere sulle cose che si fanno e di seguire l'evoluzione della storia e degli esseri umani cercando sempre di riorientare i propri obiettivi alle mutate situazioni.

In tal senso la valutazione dei progetti rappresenta uno strumento al servizio dell'operatore e dell'organismo stesso; uno strumento che è parte integrante di tutto il progetto e che viene utilizzato a seconda dei bisogni e degli obiettivi dati.

Risultati, effetti, impatto delle attività svolte nell'ambito di progetti di EaS e all'intercultura, la sensibilizzazione, l'infomazione e anche la raccolta di fondi, sono tanto più importanti da valutare poiché rappresentano la misura di un necessario lavoro di rieducazione che favorisca un cambiamento per lo più di "mentalità" e di "atteggiamento". In particolare, l'Educazione allo Sviluppo mira a provocare un cambiamento nel Nord del mondo per cambiare lo squilibrio Nord-Sud.

Ma per la sua natura, per la sua continua evoluzione nei legami tra azioni, paesi e popoli; per la varietà dei suoi interventi e dei suoi target; per la complessità delle variabili connesse ad essa, si vedrà anche dagli articoli che seguono che è complicato giungere ad un sistema scientifico di valutazione dei progetti di EaS, ad una valutazione "oggettiva".

Le ONGs, che in questi anni hanno molto rivalutato il ruolo "politico" che l'EaS rappresenta per la ONG stessa rispetto alla sua "visibilità" nei contesti culturale e sociale, e che perciò hanno sviluppato notevolmente le azioni di EaS soprattutto, in Italia, nel settore dell'educazione formale, hanno sperimentato di volta in volta propri modelli di valutazione generalmente di tipo interno e partecipativo, in cui cioé tutti i partner del progetto sono coinvolti.

Negli articoli che seguono vengono presentate alcune esperienze di valutazione di progetti di EaS realizzati da ONGs accanto ad articoli di carattere più "politico" sul ruolo assunto oggi in Europa dall'EaS.

Gli articoli più "tecnici", che presentano esperienze concrete di valutazione dei progetti di EaS, generalmente si differenziano abbastanza rispetto all'obiettivo da valutare.

Maria Rosaria Notarangeli, responsabile per l'Educazione allo Sviluppo del Cisp

Per esempio nell'articolo di E. Euli, *Interdipendenza nord-sud. Percorsi formativi di EaS e all'intercultura per la scuola*, viene raccontata l'esperienza di un corso di aggiornamento per insegnanti referenti per l'EaS, in cui la valutazione delle cose che si fanno passa ed è addirittura implicita nell'esperienza interattiva dei laboratori di gruppo. La valutazione è di tipo partecipativo e si realizza attraverso una metodologia interattiva che parte dalla "persona" in quanto tale, con il suo essere ed il suo bagaglio personale. Gli insegnanti diventano in questo caso dei partner che sono direttamente coinvolti nella valutazione e che a fine percorso si esprimono sull'impatto che il corso ha avuto rispetto ai loro "presupposti" (è interessante l'esperienza del laboratorio che lavora sulle "premesse culturali"), alle aspettative, ai bisogni e lavorano successivamente su tali elementi al fine di riorientare il lavoro con gli studenti e il rapporto tra insegnanti.

Nell'articolo di P. Berbeglia, *La valutazione nell'EaS e all'intercultura: Incontramondo*, viene presentata invece una esperienza di valutazione interna che parte dalla catalogazione di programmi di EaS realizzati da scuole italiane e la messa a punto di uno schema di valutazione ad hoc di tipo quantitativo, rispetto alla partecipazione degli utenti e qualitativo rispetto ai materiali prodotti dalle scuole e le impressioni del pubblico. Si parla infatti del progetto di una mostra di materiali già realizzati e di una valutazione, ex post, degli stessi. A differenza di quella presentata precedentemente, dove la valutazione esula da schemi predefiniti ma si sviluppa come un "working progress" durante l'incontro, questa esperienza parte dalla definizione di uno schema di valutazione che mira a mettere in risalto alcune caratteristiche tecniche e metodologiche dei prodotti valutati cha vanno dalla pertinenza all'*adeguatezza al livello di età*, dalla *confezione del prodotto* alla *originalità*.

Forse uno dei dati più interessanti di questa esperienza è l'indagine sulla partecipazione delle scuole in quanto a grado scolastico: migliori in assoluto risulterebbero le superiori mentre la scuola media inferiore ottiene spesso il più basso punteggio fra tutte.

L'esperieza presentata nell'articolo di F. Altamira, *La dinamización de una comunidad desde un Proyecto de Sensibilización*, riguarda in questo caso un programma di sensibilizzazione svolto in Spagna. Il progetto prevede l'organizzazione di un ciclo di esposizioni con conferenze tematiche che coinvolgano la popolazione locale a partire dalla elaborazione del progetto. Esso parte da una valutazione attenta alle realtà sociali in cui si svolge l'azione e dalla ricerca del *sud* del *nord* come interlocutore diretto e partner. La valutazione del progetto è ancora una volta di tipo partecipativo tra le associazioni coinvolte. Un dato significativo di tale valutazione è senz'altro la centralità che occupa la questione di «chi sono i soggetti da coinvolgere nel progetto» e perché bisognerebbe rivolgersi *al sud* del *nord*, insomma agli esclusi del nord del pianeta.

Nell'articolo di Mea Tamburini dall'accattivante titolo *La valutazione allunga la vita*, viene presentato il percorso di un seminario sull'EaS e la valutazione che parte dalla considerazione del ruolo che oggi rivestono i progetti di EaS per le ONGs stesse. Il target del Seminario, quadri delle ONGs che si occupano di EaS, riflette uno degli obiettivi del lavoro realizzato che si prefigge non solo quindi di "operare" sulla valutazione come strumento tecnico a disposizione dell'operatore ma anche come «criterio per leggere il formidabile potere politico che l'EaS potrebbe avere nell'innescare processi di cambiamento a livello sociale e culturale». In questo caso è palese il ruolo politico "concesso" all'EaS e la sua strategia all'interno delle ONGs. Capire come la valutazione possa essere utilizzata nei progetti di EaS ma anche come l'EaS possa aiutare a rileggere e ripensare la cooperazione internazionale. Il metodo utilizzato è quello della autovalutazione in cui tutti i partecipanti, a partire dalla loro esperienza, si sono messi in gioco sui temi trattati attraverso lavori di gruppo, griglie predisposte e confronti in plenaria. Sono interessanti soprattutto le considerazioni circa il coinvolgimento del target, che diventa parte attiva del progetto, e la collocazione dei progetti EaS nelle finalità politiche delle ONGs.

Molto interessante il lavoro di valutazione svolto dalla DEC che nell'articolo *Working in partnership* raccoglie la volontà di creare un rapporto stabile di cooperazione tra l'organismo e gli insegnanti. Sulla base del lavoro più che ventennale svolto con docenti si prova a valutare questa esperienza, sia negli obiettivi che nei metodi, per definire e ridefinire una strategia di collaborazione con gli insegnanti che parta dal coinvolgimento di questi in tutte le fasi del progetto come partnership e come supporto al progetto per fare una EaS che risponda ai cambiamenti dei giovani in un mondo che cambia. Le considerazioni sulle difficoltà a "motivare" gli insegnanti nel coinvolgersi e impegnarsi nelle pratiche dello sviluppo e sulla ricerca del metodo da utilizzare nel raggiungere gli obiettivi prefissi e la ricerca di "chiavi" di accesso alla politica di coinvolgimento degli insegnanti rappresentano il perno di questa esperienza di valutazione.

Questi esempi, che rientrano tra gli articoli tecnici pubblicati in questa rivista, sono abbastanza interessanti nella loro diversità. Tuttavia sono ancora molto poche le esperienze di valutazione di progetti che hanno portato alla definizione di modelli moltiplicabili e riproducibili.

Ciononostante, in questi anni le ONGs hanno svolto un ruolo fondamentale nella direzione di vivacizzare metodologicamente e arricchire i curricola scolastici conquistandosi un ruolo importante di soggetto qualificato per la mediazione interculturale e rappresentando un interessante interlocutore in questo momento di riforma del sistema scolastico italiano.

Nell'articolo *Educazione allo sviluppo e processi di formazione*, F. Ricciardelli parla di processi di trasformazione e di bisogni formativi e del ruolo della scuola nella sfida alla dimensione mondiale dell'educazione. E si riconosce all'EaS «una collocazione trasversale a tutte le discipline nella progettazione e nella realizzazione del curricolo» in quanto nodo fondamentale nella definizione di una dimensione europea dell'educazione in una società caratterizzata da complessità e transitorietà. Il passaggio fondamentale è quello dei bisogni fomativi, e della rivisitazione delle metodologie e dei contenuti dei programmi scolastici. «È questa», conclude

infatti l'autore, «la sfida che il problema sociale, economico, politico dei rapporti tra il nord e il sud del mondo stanno ponendo in termini di revisione cognitiva del curricolo formativo».

Una riforma del sistema scolastico pubblico è in corso anche in Spagna e l'articolo della ONG spagnola HEGOA *Sugerencias de evaluación* è tratto da una guida didattica realizzata proprio come tentativo di contribuire a tale riforma ed esemplifica un processo comune a molti paesi europei. I punti focali riguardano: un lavoro continuo di esplorazione, definizione dei problemi, disponibilità alle modificazioni, valutazione dei risultati, riorientamento e ridefinizione del lavoro. Un progetto in costante rinnovamento che rifletta continuamente sulle pratiche educative. Si vede come sia importante lo strumento della valutazione per riorientare le attività rispetto alla costante evoluzione della società. Sicuramente il lavoro fatto da HEGOA è importante perché concretizza in uno strumento didattico la possibilità di contribuire alla riforma del sistema scolastico portando sul piatto della bilancia tutta l'esperienza pregressa di ONG di sviluppo.

In un contesto come quello attuale europeo, in cui anche nel mondo dell'associazionismo si rende sempre più necessario lo sforzo di cooperazione nelle attività che si svolgono per dare a queste un respiro e una dimensione realmente "europea", in cui è imprescindibile trovare dei punti di congiunzione tra le politiche delle ONGs, si assiste, secondo quanto afferma Mario Gay nel suo articolo *Le prospettive dell'EaS in Europa* ad una diversificazione di approccio alla questione soprattutto tra le ONGs del nord Europa e quelle del sud: «fare» e «visibilità» sono le parole chiave delle ONGs del nord che si contrappongono al «ragionare» e «educazione» di quelle del sud. Gay si sofferma sulla necessità per le ONGs europee di trovare un linguaggio comune di fare EaS nella prospettiva di una reale dimensione europea della stessa.

In particolare, infatti, le ONGs in questa sfida ad una dimensione mondiale dell'educazione fungono da raccordo tra il nord e il sud del mondo e possono facilitare lo scambio di esperienze e di conoscenza tra diverse realtà che rappresenta senza dubbio il passo focale di un lavoro interculturale.

Un'esperienza senz'altro interessante a questo proposito è raccontata nel magnifico articolo di F. Lorenzoni *La nascita della casa-laboratorio di Nebaj*. Ricca sia dal punto di vista della ricerca metodologica che della ricchezza dell'interazione tra insegnanti guatemaltechi e insegnanti italiani, l'esperienza della casa-laboratorio di Ixil va addirittura oltre il semplice incontro con "l'altro". Lo scambio di esperienze e di formazione tra i partner è assolutamente reciproco e la casa-laboratorio diventa una struttura rivolta sia a giovani che adulti e in cui gli insegnanti non solo elaborano e propongono azioni educative ma sperimentano in prima persona nuovi approcci con i saperi e le conoscenze. In una prospettiva di rispetto della pluralità delle culture vanno anche gli articoli di F. Chiodi *Educazione interculturale* e di L.E. López *La eficacia y validez de lo obvio* sul bilinguismo e l'educazione interculturale in America Latina. Una tesi, quella

della negazione dell'integrazione a tutti i costi, vera sia per gli indigeni latinoamericani che per i migrati presenti in Europa. La multiculturalità acquista un significato di convivenza tra culture e non di unità di lingua e cultura come «conditio sine qua non per consolidare l'unità nazionale». Così in tutti i paesi latinoamericani, l'educazione interculturale diventa *educazione bilingue* e successivamente *educazione bilingue e biculturale*, nel senso che le due lingue e le due culture, spagnola e indigena, vengono assunte allo stesso tempo e in principio e in condizione di uguaglianza sul piano educativo e, successo indiscusso, l'educazione bilingue interculturale ha contribuito a definire alcuni criteri importanti del fare scuola che sono patrimonio delle tante riforme educative che si sviluppano nel continente.

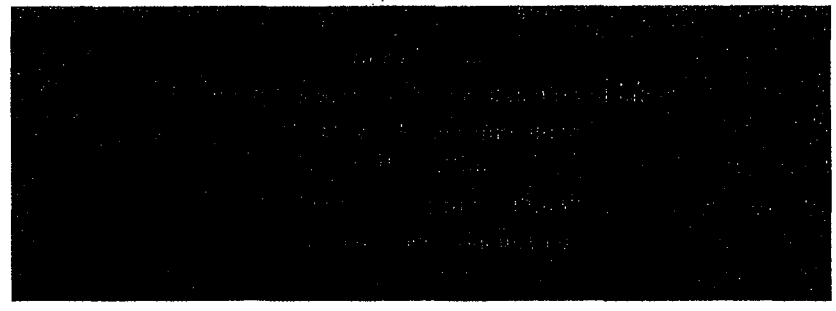
C. Desinan, infine nel suo articolo *Orientamenti di educazione interculturale* ospita il dibattito dei maggiori teorici europei sull'educazione interculturale. Si vede come dalla questione terminologica a quella di quali sono i fini dell'educazione o meglio della pedagogia interculturale ci siano delle diverse interpretazioni tra i paesi e all'interno dello stesso paese. La Francia *interculturale* si contrappone agli anglosassoni *multiculturali*, con la consapevolezza di quali scelte concettuali rappresentano i termini «multiculturale» o «interculturale»; o, su quelle che sono state definite le contraddizioni della intercultura, la posizione dei conservatori e dei radicali in Gran Bretagna sul tema come dall'*acculturazione* si arriva al *dialogo tra culture* e alla definizione dei fini dell'educazione interculturale che mira al riconoscimento del valore delle culture che si incontrano e al loro reciproco arricchimento.

Si potrebbe concludere sintetizzando che un fondamentale punto di partenza della questione discussa è che il rispetto per gli altri passa sempre attraverso il rispetto per se stessi e il filo conduttore degli articoli contenuti in questa rivista, sia quelli più tecnici che quelli politici e di contesto, che presentano il panorama dentro il quale si muovono le ONGs o intervengono in merito al dibattito in corso è senza dubbio quello della necessità di porre la persona stessa, a partire dalla sua esperienza, al centro dei processi di apprendimento e di sviluppo.

Valutazione, esperienze di Educazione allo Sviluppo

Interdipendenza Nord-Sud
Percorsi formativi di educazione allo sviluppo e all'intercultura per la scuola

Enrico Euli



«Il lavoro formativo cerca quindi di sviluppare una cultura del conflitto, della differenza e della comunicazione reale e vera, in un'ottica di accrescimento della nostra capacità di essere sé, autonomamente, in una relazione aperta al diverso, disponibile a superare le soglie, da un lato, dell'indifferenza e, dall'altro, della differenzialità estrema e separante.
Il meticciato è già tra noi e, per quanto possa turbarci, è necessario lavorare sulle nostre ansie e accrescere la nostra capacità di avere fiducia e di vivere questa vulnerabilità come occasione e possibilità e non solo come vincolo obbligato o pretesa che ci deriva da altri, da stranieri, da nemici.»

Enrico Euli, esperto trainer in formazione

Introduzione

Questo è stato il titolo del corso di aggiornamento per docenti che il CISP ha organizzato a Roma nell'anno scolastico scorso e per il quale ho lavorato come consulente e formatore.

L'articolo cercherà di tracciare il percorso seguito dall'équipe formativa e dai corsisti, aprendo di volta in volta alcune finestre per riflessioni più generali, sia di ordine metodologico che relative ai contenuti complessi che l'argomento richiama.

La struttura del ciclo è stata predisposta a partire da riflessioni impostate già in un'ottica interculturale rispetto al lavoro da fare (non si può proporre, infatti, ad altri qualcosa che non siamo disposti a vivere in prima persona); in questo senso abbiamo provato a:

- dare tempo e spazio all'incontro e al confronto all'interno dell'équipe formativa, sia in termini di consulenza che di valutazione: i conduttori dei laboratori si sono più volte incontrati a questo fine;
- mescolare il più possibile i linguaggi e le metodologie, alternando nel tempo le conferenze ed i laboratori, cercando di creare una rete di rimandi e di reciproche connessioni;
- far conoscere ed incontrare tra loro i corsisti, le loro esperienze reali, creare un clima adatto allo scambio e all'ascolto delle differenze, proporre una collaborazione tra loro e con noi che andasse oltre i formalismi e l'accademia.

1.
Universalismo e differenzialismo culturale

I quattro incontri in plenaria, condotti da Alberto Castagnola, Massimo Ghirelli, Antonio Nanni, Fiore Ricciardelli e Alessandra Tarquinio, hanno riguardato temi classici dell'Educazione allo Sviluppo: l'interdipendenza economica, l'immagine del Sud nella comunicazione di massa, il concetto di intercultura, le attività specificamente rivolte a questi temi all'interno della scuola italiana. A questi si sono intrecciati quattro laboratori, impostati secondo metodologie attive e partecipate, che descriveremo con più precisione in seguito.

Il tutto incorniciato da un incontro plenario di presentazione, socializzazione e conoscenza tra tutti i corsisti e i formatori e, al termine, da un'ultima plenaria per la valutazione globale del ciclo.

Il primo laboratorio, condotto dal trainer Pasquale D'Andretta, si proponeva di lavorare su *I diritti umani nell'età dell'esodo: universalismo o differenzialismo*? con metodologie mutuate dal «training alla non violenza» e dal «teatro dell'oppresso».[1]

I docenti sono stati invitati cioè a misurarsi in prima persona con le conseguenze dell'esodo che interessa masse sempre più consistenti di donne e di uomini: cittadini del mondo che si spostano dalle campagne alle metropoli dei paesi poveri e dalle "periferie" del pianeta in direzione dei suoi "centri" di sviluppo.

Proprio per questo, abbiamo provato a rileggere la *Dichiarazione universale dei diritti umani* dell'ONU alla luce di questo fenomeno e delle sue inevitabili conseguenze sul piano delle regole, dei valori e dei modelli educativi.

Al centro della scena è balzato subito il confronto tra «universalismo» e «differenzialismo» culturale.

Un laboratorio non è un corso tematico, né un seminario di approfondimento. La cosa più importante che lo caratterizza è l'impiego di tecniche, di giochi e di esercizi che consentano ai partecipanti di calarsi fino in fondo nelle situazioni che si vogliono esaminare, di immedesimarsi nei protagonisti dei conflitti presi in considerazione, di mettere in gioco il proprio vissuto individuale e la propria emotività, e di creare le condizioni per imparare dagli eventi emergenti dalla stessa dinamica di gruppo.

Si è cominciato con una versione specialissima del "gioco dell'oca" (ogni partecipante ha raccontato un episodio della sua vita idealmente legato al disegno della casella su cui era capitato il suo segnaposto) e con uno spietato esercizio artistico: ognuno ha disegnato il suo "mestiere" e l'ha messo a confronto con quello degli altri.

Successivamente, dopo aver censito e analizzato le esigenze dei partecipanti e le finalità del laboratorio, abbiamo esaminato una videocassetta, realizzata dall'ONU e diffusa da «Arci Nero e non solo», che è servita a ricordare a tutti il contenuto dei trenta articoli della *Dichiarazione dei diritti umani*. Le parole-chiave più importanti, annotate dai partecipanti, sono state poi utilizzate come titoli per realizzare alcune sculture viventi ed esaminare più da vicino come i diritti universali si "incarnano" nella vita quotidiana delle diverse culture umane.

Il secondo incontro è stato dedicato, in un certo senso, ai diritti negati. Abbiamo proiettato delle diapositive sullo stato effettivo di applicazione dei diritti umani nel mondo ed abbiamo dato vita ad un'"asta dei valori", durante la quale un banditore ha messo in vendita una decina fra i valori più rilevanti contenuti nella *Dichiarazione* ed i partecipanti se li sono contesi, cercando di fare le scelte più oculate con i pochi soldi ricevuti in dotazione.

Una carrellata di cartelloni sull'assetto organizzativo dell'ONU e la loro congenita difficoltà ad interagire con i processi economici planetari ha concluso la seconda sessione, accompagnata dalle struggenti melodie

di Ciccio Trincale, il cantore dell'emigrazione italiana all'estero del secondo dopoguerra. L'attività centrale del terzo incontro è stata la realizzazione di un collage con i ritagli di stampa dalla provenienza più varia, sempre sul tema dei diritti umani; abbiamo anche esaminato una raccolta di diapositive tratte da alcuni cataloghi di agenzie turistiche specializzate in viaggi esotici, ed una serie di barzellette illustrate e di vignette umoristiche: un florilegio di stereotipi, spesso assai poco eleganti, veramente preoccupante. È stato proprio in questa occasione che abbiamo messo a fuoco meglio il tema del confronto tra «universalismo» e «differenzialismo», concludendo anche con una valutazione in itinere.

Il penultimo incontro ci ha visti impegnati in una serie di esercizi e di giochi di espressione teatrale, culminati nella creazione in diretta di una maschera del razzismo, che ogni persona ha realizzato sul suo viso.

Dopo aver valutato il collage della sessione precedente, abbiamo proposto un gioco, molto intenso, dedicato al tema del pregiudizio: i partecipanti si sono trasformati in vicini di casa e hanno dato vita ad una riunione condominiale, ciascuno con una vistosa etichetta adesiva sulla fronte (inutile aggiungere che gli epiteti scritti sulle etichette erano della peggior specie). Lo stratagemma è servito a rendere evidente ciò che nella vita accade comunque, sia pure in forme meno ostentate: in fondo, a ciascuno di noi viene cucita addosso, a sua insaputa, un'etichetta..A conclusione della serata, ciascuno ha realizzato e presentato agli altri un ritratto di chi gli stava sullo stomaco in quel momento, con tanto di full immersion nei propri conflitti e pregiudizi.

La serata conclusiva del laboratorio ci ha visti impegnati in una serie di giochi assai crudeli sul tema dell'incomunicabilità; in un riuscitissimo role-play sulla «negoziazione dei diritti e della soluzione dei conflitti»; in un gioco degli schieramenti su «razzismo, pregiudizio e confronto interculturale» che ha scomodato autori del calibro di Durhkheim, Kristeva, Weber, Allport, Sartre e Van Dijk.

A conclusione del ciclo abbiamo fatto un tentativo di valutazione complessiva utilizzando una tabella tratta da uno scritto di Daniele Novara sui modelli di insegnamento e di apprendimento ed un gioco intitolato «La nave»: l'ideale per un laboratorio, che è sempre una specie di viaggio, dedicato in questo caso, per giunta, alle conseguenze dell'esodo!

2.
L'*altro* e la sua immagine

Il secondo laboratorio, condotto da Massimo Ghirelli, si intitolava *Mass media e intercultura. L'immagine, la parola, la realtà.*

La costruzione, la sedimentazione e la stereotipizzazione del-

l'immagine dell'*altro* sono soprattutto, infatti, risultato della comunicazione che passa attraverso i mass media. Con il tramite dei grandi mezzi di comunicazione di massa, noi arriviamo a farci un'idea delle culture diverse dalla nostra, lontane dalla nostra esperienza diretta. Questa immagine si riflette poi nei rapporti, temuti e spesso conflittuali, con quei diversi per eccellenza che sono gli stranieri provenienti dal Sud del mondo, e con le loro culture d'origine: l'Islam, le culture africane, l'estremo Oriente.

Il laboratorio, perciò, ha proposto vari strumenti critici per l'analisi dei mezzi di comunicazione – in particolare quelli audiovisivi – in funzione interculturale, ovvero in funzione dello scambio-dialogo-confronto con le altre culture, ormai presenti anche nella nostra società e nella nostra scuola.

Attraverso materiali di lavoro molto diversificati, dai giornali ai fumetti, dai cartoni animati agli spot pubblicitari, esemplari della quantità e diversità di canali e strumenti della comunicazione, sono stati proposti e parzialmente sperimentati con gli insegnanti, cinque percorsi didattici su:

- leggere e usare il video
- come sono buoni i bianchi: cannibali e altri stereotipi
- c'era una volta... *l'altro*: il diverso nei cartoni animati
- cinema e razzismo
- neri per vendere: pubblicità e comunicazione sociale.

Il percorso ha utilizzato anche delle schede di lavoro sull'analisi degli audiovisivi in funzione interculturale, una bibliografia tematica sui media, una filmografia sulle opere cinematografiche di fiction relative al razzismo, una videografia sui materiali audiovisivi – documentari, spot, servizi giornalistici – relativi all'immigrazione e al razzismo, e un glossario sintetico dei termini utilizzati nel corso.

Per la verifica, infine, sono state utilizzate delle schede analitiche elaborate dall'Archivio dell'Immigrazione di Roma e rivedute nel corso del laboratorio con gli stessi insegnanti.

3.
Il conflitto

Il terzo laboratorio riguardava: *La competenza al conflitto nell'incontro tra culture*, ed è stato condotto da Roberto Tecchio e Gianluca Cantini.

Perché un laboratorio sul conflitto? Una società multiculturale, la convivenza e la democrazia, la pace e la giustizia, si costruiscono certamente a partire dalla migliore conoscenza dell'*altro*, ma poi in pratica, nella realtà quotidiana, c'è bisogno di saper gestire positivamente tutti quei

conflitti che la diversità porta con sé e che tale conoscenza da sola non elimina, né può risolvere.

Primo incontro

La diversità nell'incontro con l'altro: da conflitto a occasione di crescita

Attraverso giochi di conoscenza di vario tipo, abbiamo cercato di divenire più consapevoli della propria (e altrui) diversità-identità-cultura, per arrivare a riconoscere che siamo, qui e ora, un gruppo interculturale, in cui «ognuno è diverso come gli altri»... e che «gli altri siamo noi».

Infine abbiamo evidenziato il legame tra la ricchezza portata dalla diversità e la gestione costruttiva del conflitto, che è la premessa di questo laboratorio e il filo conduttore di tutti gli incontri.

Peraltro nell'incontro è emerso un problema che ha offerto l'occasione per vedere in pratica che cosa può essere la positiva gestione di un conflitto: gli incontri di quattro ore erano troppo pesanti per alcuni insegnanti, quindi abbiamo raggiunto l'accordo di ridurre a tre le ore di attività e fare un incontro in più.

Secondo incontro

Sentire il conflitto: riconoscere e accettare i propri sentimenti

L'obiettivo era il riconoscere sul piano cognitivo i propri sentimenti coinvolti nel conflitto, che rappresenta una tappa fondamentale per capire che cosa è che «guida» il nostro agire in situazioni conflittuali;

Partendo da proprie situazioni conflittuali, lavorando prima individualmente, poi in piccoli gruppi e infine in plenaria, ci siamo alla fine chiesti: rispetto alle condizioni come definiremo il conflitto? Abbiamo così costruito una mappa dei sentimenti presenti nel conflitto, sulla quale ci siamo confrontati usando soprattutto la tecnica degli schieramenti.

Terzo incontro

Pensare il conflitto: riconoscere il proprio punto di vista

L'obiettivo era il far prendere coscienza dell'idea di conflitto che ogni partecipante ha, e quindi porre le basi per costruire un minimo di linguaggio comune.

Attraverso alcuni giochi di contatto fisico (per esempio riconoscere le mani degli altri), e l'uso di indovinelli, abbiamo preparato il terreno per un lavoro di sintesi in piccoli gruppi che ha portato a costruire una mappa dei concetti che definiscono il conflitto. Quindi abbiamo presentato una nostra definizione del conflitto, sulla quale ci siamo confrontati col gruppo.

Quarto incontro

Agire il conflitto: Ri-conoscere i propri modelli

Siamo entrati nel territorio della «gestione del conflitto». Obiettivo principale era il «vedere meglio come gestiamo abitualmente il conflitto», perché, che ne siamo consapevoli o meno, ciascuno di noi agisce nel conflitto in determinati modi perciò abbiamo sottolineato: *il Ri-conoscere i propri modelli*, laddove il trattino vuole evidenziare l'importanza sia di «individuarli» che di «comprenderli».

A questo proposito abbiamo usato il gioco «La guida e il cieco», sul quale abbiamo proposto un lavoro di analisi basato su di un questionario che, in fasi successive (individuale, di coppia e in plenaria) ha portato a evidenziare le caratteristiche principali del proprio modo di «gestire la relazione» con *l'altro*.

Quinto incontro

La gestione del conflitto

Proseguendo il lavoro avviato con l'incontro precedente, ci siamo concentrati sulle cosiddette «competenze al conflitto», cioè quelle qualità, o abilità relazionali (*empatia*, *assertività*, *ascolto attivo*, *fiducia*, etc.) che tutti in varia misura possediamo e che sono il fondamentale punto di forza da cui partire per sviluppare le qualità medesime e/o contrastare abitudini negative.

A questo scopo abbiamo usato un «gioco di ruolo» sul quale poi abbiamo lavorato con la tecnica del Forum. Quindi abbiamo costruito una mappa delle competenze «reali» (presenti nel gruppo), che alla fine abbiamo confrontato con una «mappa teorica» (portata dai conduttori).

Ultimo incontro

La competenza al conflitto:
strumenti e percorsi di auto formazione nella scuola

Abbiamo usato la valutazione come pretesto per approfondimenti e/o chiarimenti su tutta l'esperienza del laboratorio. In pratica abbiamo usato molti esempi tratti dalla vita degli insegnanti (soprattutto a scuola e in famiglia) per riflettere ancora sulla «gestione costruttiva dei conflitti» e su come e dove proseguire la propria formazione personale e professionale.

4.
Una didattica interculturale

Il laboratorio da me condotto, infine, *Educarsi ai transiti e alle transizioni: premesse e metodologie per una didattica interculturale*, si è orientato su un confronto tra modi di concepire la vita, gli spazi, i tempi, le relazioni quotidiane e quelle educative, a partire dal presupposto che ci troviamo in

un'età di crisi e di passaggio entro la quale dobbiamo imparare a «contaminarci» di differenza e a «stare nel disordine».

Quali mediazioni sono possibili, quale gestione dei conflitti si avvicinerà di più ad una prospettiva non violenta, quali mescolamenti tra identità e alterità sono e soprattutto saranno praticabili? Queste le domande di fondo da cui siamo partiti.

Il laboratorio ha inizialmente approfondito il tema dell'identità personale con alcuni giochi in cui ci si è soffermati sulle varie "nature e culture" compresenti in ciascuno di noi, sulle contraddizioni e le alternative, talvolta vissute come dicotomiche, coesistenti nella nostra vita. L'ipotesi di base è stata quella che a seconda di come abbiamo orientato e gestiamo la mediazione interculturale dentro di noi (tra i nostri diversi «io») così la condurremo fuori di noi, con gli altri, con i diversi, con gli stranieri.

Abbiamo considerato il Sé come una repubblica federale, come una monarchia o come un regime totalitario ed abbiamo riscontrato importanti differenze nel modo di concepirsi e di gestire le situazioni di contatto con l'altro.

Un altro tema classico è stato quello dell'empatia, della capacità di immedesimarsi nei bisogni e nei vissuti dell'altro: attraverso esercizi verbali e non verbali abbiamo cercato di analizzare e sviluppare questa competenza (un esercizio ad esempio proponeva di entrare nei panni di un altro che presentava un suo "limite" personale significativo e apparentemente cronico; un altro richiedeva a tutte di pensare ad una situazione in cui si sono sentite "straniere").

Al terzo incontro siamo entrati nel campo centrale del laboratorio introducendo i concetti di soglia, di transito, di limite, intesi come passaggi, luoghi di separazione, ma anche di incontro e di scambio, interfacce relazionali e culturali in cui accadono gli eventi più innovativi e perturbanti. Accompagnati anche da letture importanti (Galimberti, Jabès, Bateson, Bencivenga, Maruyama, Arendt...) ci siamo inoltrati al di qua e al di là delle "frontiere" e dei "confini", in questo continuo gioco di spiazzamento e reframing che ci permette di sentirci "dentro" e "fuori", quindi forse più capaci di gestire una mediazione tra noi e gli altri, tra la nostra cultura e culture diverse e talvolta opposte a quella che conosciamo e abbiamo imparato.

Come nel mito di Giano, ci siamo chiesti «che tipo di porta pensiamo di essere e che tipo di "ospitalità" pensiamo di dare nella nostra casa».

Nel quarto incontro, questa dimensione è stata affrontata in particolare con un gioco a coppie, suddiviso in tre fasi, in cui si doveva giungere a disegnare qualcosa avendo inizialmente a disposizione soltanto una penna in due.

I commenti e le valutazioni sui risultati emersi sono stati molto ricchi e forti, permettendoci di analizzare alcuni concetti base della mediazione non violenta (*assertività, passività, aggressività, equivalenza, rispetto...*).

Il fattore «tempo» (a lungo studiato in una fase dedicata proprio alle transizioni e alle diverse culture del tempo – i tempi del tempo) e quello «spazio» si sono mescolati nel quinto incontro all'interno di un mega role-play denominato «le quattro tribù», in cui le insegnanti sono state divise in quattro gruppi ed ognuno di loro partiva da diverse coordinate spazio-temporali (una società aveva a disposizione poco spazio e molto tempo ed una viceversa, le altre due ne avevano poco di entrambi o molto di entrambi). Ogni società doveva costruire una sua cultura immaginaria a partire da questi suoi presupposti specifici e prepararsi ad ospitare le altre, a conoscerle e, se possibile, ad accoglierle.

Come si usa nei nostri lavori, il laboratorio si è concluso con una lunga valutazione, sia cognitiva che emotiva, con grande e dichiarata soddisfazione da parte di tutti.

5.
Temporanee conclusioni

Più globalmente, quali sono stati gli obiettivi più importanti che ci siamo dati e cosa pensiamo a conclusione di questo corso?

I termini *educazione*, *sviluppo*, *interculturalità* sono molto sdrucciolevoli e ambigui.

Il primo abbiamo cercato di definirlo soprattutto in termini di *relazioni equivalenti, di apertura al cambiamento e all'evento*, di *disponibilità* a rivedere le proprie premesse e i propri schemi di riferimento.

Questo, in particolare per degli insegnanti, non è per nulla facile e scontato: la cultura del sistema scolastico vive di fatto (al di là delle dichiarazioni di principio) in una condizione di forte impermeabilità rispetto al mondo esterno e ai suoi rivolgimenti e la sua organizzazione interna, i suoi metodi di apprendimento risentono di assunti gerarchici, rigidi, sostanzialmente violenti.

La dimensione interculturale non sorge quando «arriva il negretto in classe», ma è insita nei processi educativi, in tutte le relazioni sociali ed interpersonali.

Crediamo che il corso sia riuscito a sviluppare questa fondamentale consapevolezza, anche perché i partecipanti facevano parte di un'area molto motivata e coinvolta del corpo-insegnanti (si trattava, infatti, perlopiù di docenti referenti).

Il concetto di «sviluppo» è stato affrontato criticamente, anche nelle conferenze plenarie, riconducendolo a logiche di interdipendenza e di qualità del benessere: non esiste sviluppo senza ecologia e senza giustizia, in sintesi.

Su questa base, è emerso con facilità il limite di una cultura fondata sui valori occidentali quali tolleranza, solidarietà, che – per quanto infarciti di buon senso e di disponibilità e senz'altro più elevati di altri – non vanno oltre una visione in cui comunque a noi spetta la centralità delle relazioni, dei diritti e dei giudizi sul mondo, in mancanza di una reale equivalenza nei rapporti e, quindi, di un vero rispetto per chi *non ha* (e, quindi, sostanzialmente, *non è*). Se la cultura occidentale, se l'Europa unita vorranno vivere davvero non potranno fare a meno di riconsiderare i principi stessi della loro costituzione politica (i diritti, l'eguaglianza, la cittadinanza, la nazionalità, l'inclusione-esclusione, etc.); a meno che non si voglia entrare in una logica di pura difesa militare dei confini, come purtroppo gli accordi di Schengen sembrano configurare e realizzare.

Ma sarebbe un'illusione, dalle tragiche conseguenze (e non solo per gli albanesi, i curdi e i marocchini, ma anche per noi): i costi di questa guerra sarebbero enormi e gli effetti per la civiltà umana potrebbero essere distruttivi e irreversibili.

Abbiamo notato come questo livello di radicalità nell'approccio alla questione Nord-Sud appaia ancora ostico: molti docenti preferiscono (insieme a molti politici ed intellettuali, anche di area) adagiarsi ancora su un'ipotesi di riduzione del conflitto attraverso accorgimenti all'interno di un modello che non ha bisogno di trasformazioni di fondo e che, salve piccole falle, galleggia ancora bene.

Da un punto di vista formativo, ritengo invece che la formazione non possa accontentarsi di questa visione e debba tendere ad un cambiamento delle premesse e degli atteggiamenti, e non soltanto di singole regole o comportamenti. Ciò a cui si deve tendere con tutte le forze, insomma, è quel che Bateson chiamerebbe un apprendimento di secondo livello (nella logica del «riapprendere ad apprendere»).

Un ragionamento simile si può fare sul terzo tema, quello dell'interculturalità. Il nostro mondo, inteso come sistema di comunicazioni e di scambi, è già un caos-cosmo multiculturale: come in un aeroporto, nonluogo per eccellenza e metafora adeguata per rappresentare la nostra vita attuale, ci incrociamo, ci scontriamo, concorriamo nell'acquisizione di diritti e merci, attendiamo insieme di salire sugli stessi mezzi, etc.

Ma questa dimensione è soltanto necessaria, non sufficiente, per costruire una reale interculturalità: può essere, anzi, come spesso è, il brodo primordiale per la crescita dell'indifferenza, della mancanza di relazioni, della competizione più brutale (magari nelle forme apparentemente più "civili"), della non integrazione.

Proprio una convivenza forzata, non accolta, non elaborata può essere la base per una ricerca di sicurezze etniche ed economiche settarie, chiuse e blindate, totalmente autocentrate e regolate da miopi meccanismi di autoconservazione e di rigetto.

Il lavoro formativo cerca quindi di sviluppare una *cultura del conflitto*, della differenza e della comunicazione reale e vera, in un'ottica di

accrescimento della nostra capacità di essere sé, autonomamente, in una relazione aperta al diverso, disponibile a superare le soglie, da un lato, dell'indifferenza e, dall'altro, della differenzialità estrema e separante.

Il meticciato è già tra noi e, per quanto possa turbarci, è necessario lavorare sulle nostre ansie e accrescere la nostra capacità di avere fiducia e di vivere questa *vulnerabilità* come occasione e possibilità e non solo come vincolo obbligato o pretesa che ci deriva da altri, da stranieri, da nemici.

È urgente che la formazione si muova per sviluppare il senso di responsabilità dei cittadini europei, superando gli ipocriti moralismi e i soliti sensi di colpa o, ancora, la totale assenza di ogni consapevolezza storica e la riduzione del tutto ai soli principi invincibili del mercato e della selezione "naturale" delle razze e delle culture.

In chiave valutativa, possiamo dire con soddisfazione che il corso è certo riuscito ad avvicinarsi a questi obiettivi di fondo, anche (e non è un risultato da poco) favorendo le relazioni tra noi e i docenti e tra loro, in un clima molto positivo, leale e affettuoso.

Sul piano personale, noi formatori siamo usciti dagli incontri molto arricchiti e confermati nell'idea che la forma laboratorio sia molto adatta a questo tipo di temi e di attività.

Ripensando al livello di motivazione dei corsisti, alle potenzialità espresse da questo corso, ci auguriamo che il CISP riesca a progettare, magari insieme a noi, nei prossimi anni delle politiche formative rivolte al mondo della scuola e della educazione caratterizzate dalla necessaria continuità e da una programmazione stabile e progressiva.

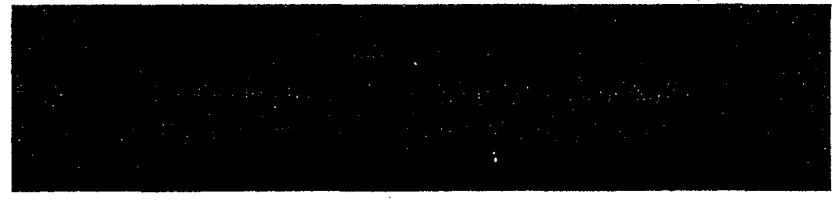
Solo in questo modo infatti si potrà valorizzare pienamente tutto il lavoro speso per realizzare iniziative come queste, ancora sperimentali e troppo limitate, ma forse, proprio per questo, ancora più (e non meno) significative e potenti.

NOTE

1. Non abbiamo qui lo spazio per descrivere adeguatamente queste metodologie di lavoro. Chi fosse interessato può riferirsi ai seguenti testi:
Sul training alla non violenza: Euli, Soriga, Sechi, Puddu, *Percorsi di formazione alla non violenza*, Torino, ed. Pangea.
Sul Teatro dell'Oppresso: A. Boal, *Il poliziotto e la maschera*, Molfetta, ed. Meridiana.

Sugerencias de Evaluación

Miguel Argibay, Celorio Gema, Celorio Juanjo
(grupo Educación para el desarrollo de Hegoa)*



«... No proponemos aquí un desarrollo sistemático de la evaluación concreta de cada una de las unidades. Hemos intentado poner de relieve el conjunto de elementos que interactúan en el proceso didáctico y que, desde una perspectiva de investigación-acción y de desarrollo curricular, debiéramos tener en cuenta. Pero, como en el caso de la concreción de las unidades didácticas, cada profesor y profesora deberá seleccionar aquellos elementos que considere especialmente relevantes para el conocimiento de su práctica, la evaluación del alumnado y la reflexión sobre su propio diseño.»

* Istituto de estudios sobre el desarrollo y la economia internacional
Universidad del Pais Vasco

Fundamentación

Pretendemos en este apartado reflexionar sobre el papel y la problemática de la evaluación, sus implicaciones en la acción y transformación curricular, así como hacer algunas sugerencias concretas para su desarrollo.

En la práctica del aula, e íntimamente ligado a su "pensamiento práctico", profesores y profesoras tienden a dar énfasis a determinados aspectos didácticos en función de lo que consideran importante para evaluar. Esto significa que, buen número de veces, el diseño real se realiza teniendo en cuenta, en primer término, la perspectiva de la evaluación.

La filosofía de desarrollo curricular propuesta por la Reforma implica un balance crítico de la evaluación tradicional y propone un conjunto de reorientaciones, a través de nuevos conceptos, evaluación inicial, evaluación formativa y evaluación sumativa, que apuntan a la superación del consabido examen.

Por otro lado, el hecho de otorgar la misma importancia a procedimientos y valores que a los contenidos conceptuales plantea la necesidad de aplicar sistemas de evaluación cualitativos, con las dificultades que ello conlleva.

Si a esto le añadimos la concepción del currículum como proceso en permanente transformación y la concepción del diseño como maqueta de investigación-acción, susceptible de orientar la renovación curricular, resulta evidente que el sentido de la evaluación se transforma, abarcando juicios de valor sobre los estudiantes, sobre el propio diseño, sobre la acción didáctica y la acción docente.

Se ha dicho, con razón, que la evaluación es uno de los soportes más importantes del currículum oculto y donde se plasman realmente las intenciones educativas. Si consideramos su impacto en el conjunto de la comunidad educativa, – padres y madres, estudiantes, profesores y profesoras – veremos que la importancia y la urgencia de renovar los contenidos, objetivos y métodos de la evaluación, es evidente. Los agentes educativos mencionados centran generalmente sus preocupaciones en los resultados cuantitativos, en la nota, en el exámen, en la promoción. La obsesión por los resultados oscurece la preocupación por lo verdaderamente importante que es el proceso de aprendizaje y la adquisición de conocimientos.

Para los y las estudiantes el conocimiento útil para este tipo de evaluación se convierte en uno de los aspectos determinantes de lo que se les va a exigir en realidad, por tanto en el que deben centrar sus esfuerzos para la superación de la carrera de obstáculos. El sistema cuantitativo tradicional genera entre los estudiantes jerarquías y competencias que poco tiene que ver con una evaluación real del aprendizaje.

Respecto a los/las enseñantes se convierte en uno de los mitos justificadores de una orientación "extensiva" de la enseñanza frente a un proceso docente "en profundidad". La obsesión por "dar el programa", sustenta un proceso de desarrollo curricular donde el rápido contacto con

los nuevos contenidos limita las posibilidades de aprendizaje al uso exclusivo de la memoria. Pero difícilmente puede sostenerse que tal enseñanza sea "constructivista", "educadora", socialmente relevante, y significativa para "aprender a aprender".

El uso de estructuras de comprensión, las técnicas de razonamiento y crítica requieren formas de evaluación que no se reduzcan a manifestaciones memoristicas.

En el caso del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, la problemática se hace más aguda. En efecto, estas disciplinas, de fuerte tradición positivista, pueden ceder a la tentación de suplantar el aprendizaje de las estructuras explicativas y comprensivas de los hechos, por los hechos mismos, medidos según la cantidad de información retenida.

La construcción de "conocimiento social", la posibilidad de entender el mundo, la cultura y sus diversas dinámicas, pueden quedar ocultas tras una enorme masas de datos.

Si no se acomete la construcción de un conocimiento crítico sobre la dinámica sociohistórica; si no queda clara su relación con la práctica social; si se mantiene la inutilidad de un conocimiento exlusivamente académico; aumenta el volumen real de fracaso escolar en este área, ya de por sí, escandalosamente alto.

La gravedad de no emprender una reorientación de la enseñanza y de los métodos de evaluación puede resultar dramática si consideramos la importancia que los cambios sociales de este final de siglo XX tienen para las/los estudiantes. El grado de analfabetismo funcional en Ciencias Sociales puede ser alarmante en sociedades que se definen como democráticas y que pretenden ser conscientes de la importancia de la participación ciudadana ante problemas cercanos y globales.

Transformar la evaluación se convierte en una necesidad si apostamos por un aumento de la calidad de los aprendizajes y si consideramos la enseñanza social como algo especialmente importante en el tramo de la Educación Obligatoria.

Obviamente no podemos brindar una exposición sistemática de los modelos y orientaciones posibles. Sin embargo, reunimos en dos grandes grupos aquéllos que nos parecen más sobresalientes.

1.
Modelo objetivista, tecnologico y cuantitativo

a) Enfoque: *Evaluación de Datos*

Es la perspectiva más tradicional. Según ella, siguiendo una selección cultural arbitraria, se somete al alumnado a la repetición, oral o escri-

ta, de datos para comprobar si "se sabe". Es, por tanto, un modelo de evaluación memorístico y cuantitativo. No pretende evaluar la comprensión y adaptarse a situaciones nuevas que induzcan a razonar, sino que se mueve en el marco de lo "ya dicho".

Las versiones más tecnológicas pretendieron racionalizar este proceso, determinando un tipo de objetivos llamados operativos. Estos estaban tan próximos a las actividades concretas que en su propio enunciado se incluían las condiciones de evaluación.

b) Enfoque Explicativo. *Teorías-Datos*

Esta otra perspectiva es propia de una orientación teórica estructuralista Se pretende que el estudiante vaya más allá de los datos y se apropie de las teorías explicativas. Puede ponerse el acento de la evaluación en aplicar estas estructuras teóricas a problemas nuevos, pero lo que la caracteriza es medir la correcta comprensión de conceptos.

En este sentido, se trata de una práctica evaluadora similar al primer caso sólo que sustituye los datos por conceptos o estructuras teórico-conceptuales. El trabajo se realiza con materiales diversos que deben ser analizados y el "examen final'', se hace a través de uno de ellos, o de alguno nuevo.

Este modelo de evaluación es capaz de medir, en un determinado momento, la mayor o menor capacidad de respuesta ante la prueba, pero, entre otros problemas, no clarifica qué es lo que produce la capacidad y la incapacidad.

2.
Modelo en proceso, participativo y globalizante

Unificamos en este modelo un conjunto de propuestas y de orientaciones, que deben ser investigadas en la práctica. Sabemos más de las disfunciones de los modelos anteriores que de las nuevas propuestas alternativas. Necesitamos evaluar el currículum para volver a actuar sobre y desde él. Tenemos que conocer los sistemas que favorecen o dificultan el aprendizaje y la relación entre los procesos internos de los y las estudiantes y la acción curricular.

Nos interesan todos los factores intervinientes en el proceso tanto los que se refieren a los de los estudiantes, como a los de la acción docente. Los docentes participamos en el proceso educativo como actores, evaluadores y autoevaluadores, en todos estos pasos también participan los/las estudiantes. Debemos perder el miedo a la subjetividad, presente en cualquier acto evaluativo, pues contamos con las producciones y trabajos del alumnado generados en el proceso didáctico y susceptibles de valoración.

El interés está *centrado en el proceso*. La evaluación se realiza mediante la observación regular en diversos momentos significativos. Pretende fijarse en los cambios y acepta la diversidad de ritmos de transformación de chicas y chicos.

Es básicamente *participativo*. Todos los actores deben estar presentes en la acción evaluadora, que prestará especial atención a los cambios, a las estrategias que los facilitaron, a los métodos, a los agentes y a los distintos ritmos individuales y de grupo.

Por último, es *globalizante* porque intenta generar diversas perspectivas de evaluación comunitaria al tiempo que individual, porque pone el acento en el proceso más que en el resultado, porque practica la evaluación externa y la autoevaluación, y porque es "objetiva" y "subjetiva"...

En definitiva es una evaluación concebida como instrumento para conocer y transformar nuestra práctica y nuestra teoría.

La Evaluación en los Diseños de las Unidades

Plantearnos el problema de qué evaluación puede ser idónea para estas unidades didácticas, nos ayudará a clarificar el sentido de la evaluación y a dotarnos de instrumentos para su práctica.

Los diseños de estas tres unidades toman, en cada caso, una preocupación como punto de partida: el tratamiento de los valores, los diversos tipos de procedimientos propuestos en el D.C.B., y por último el estudio de un contenido conceptual de actualidad. Utilizan como vehículos cognitivos: el Islam para el primer caso, la situación de las Mujeres para el segundo y Sudáfrica para el último.

Los diversos modelos didácticos que se han sugerido procuran asegurar la participación activa de los estudiantes. Esto facilita el trasvase constante de datos e informaciones acerca de cómo ha evolucionado la situación en el aula, tanto para el docente como para el alumnado. Permite, además, adecuar el diseño a las condiciones de la práctica en cada momento.

Para la evaluación de las unidades didácticas utilizaremos los siguientes items:

- la observacion del alumnado por la profesora;
- autoevaluacion docente (nuestra práctica, el diseño y la metodología);
- evaluacion (del diseño, materiales y métodos) y autoevaluacion de los/las estudiantes.

No proponemos aquí un desarrollo sistemático de la evaluación concreta de cada una de las unidades. Hemos intentado poner de relieve el conjunto de elementos que interactúan en el proceso didáctico y que, desde una perspectiva de investigación-acción y de desarrollo curricular, debiéramos tener en cuenta. Pero, como en el caso de la concreción de las unidades didácticas, cada profesor y profesora deberá seleccionar aquellos elementos que considere especialmente relevantes para el conocimiento de su práctica, la evaluación del alumnado y la reflexión sobre su propio diseño.

La observación del alumnado por el/la profesor/a

Entendemos por observación, en sentido amplio, la recogida de datos realizada por el profesorado sobre el punto de partida y evolución de los y las estudiantes, durante su proceso de aprendizaje.

Según esta interpretación, nos referimos a un proceso activo del profesorado que consiste en la obsevación y registro de los comportamientos e intenciones de los estudiantes, sean éstos explícitos u ocultos y a tomar nota de ellos.

Esta observación será forzosamente subjetiva, reprocesada dentro y fuera del aula, motivo por el que muchos docentes suelen descalificarla, pues "altera la objetividad".

El hecho de que esta tarea del profesorado sea subjetiva es, desde nuestro punto de vista, un aspecto no sólo inevitable, sino positivo. Apuntar nuestras impresiones lo más inmediatamente posible y asegurar que la producción de los estudiantes quede registrada nos aporta más elementos para la evaluación.

Nos interesa reseñar los sistemas de pensamiento que consideramos como el nivel medio del aula. Determinar los diversos puntos de partida, de ritmos y estrategias de los estudiantes, nos permitirá reacomodar el proceso docente y adoptar una perspectiva evaluadora más próxima a la realidad de la media de la clase, de los avanzados y los retrasados. Por último, habrá que tener en cuenta las muy diversas situaciones de conflicto e interacción no formalizada que dan claves para una evaluación en proceso.

La Evaluación de los Contenidos Actitudinales

Si se considera un tópico la dificultad de desarrollar el aprendizaje de actitudes y valores, el tópico se convierte en mito cuando se trata de evaluar. Los obstáculos aumentan cuando constatamos la estrecha relación de los valores con ideologías y actitudes sociales que forman parte del bagaje cultural de docentes y alumnado.

Un problema añadido es la honda raigambre subjetiva de los valores culturales y de las complejas interacciones que inhiben al indivíduo de la explicitación de los mismos. Estas son algunas de las razones por las cuales el profesorado se muestra remiso a trabajar estas cuestiones en las que se manifiesta buena parte del curriculum oculto.

Considerando estas dificultades, el diseño de la unidad ha sido concebido para favorecer la expresión participativa de chicas y chicos a través de debates y pequeños trabajos de investigación, con el objetivo de desarticular tópicos y prejuicios.

Para el diseño docente se adopta una perspectiva interactiva que pretende la construcción de estructuras valorativas a través de un proceso recurrente y de ampliación y contraste de datos.

La unidad está organizada en cuatro niveles. En cada uno de ellos, los diferentes pasos que se proponen en el modelo didáctico se pueden agrupar en tres bloques, susceptibles de evaluación:

- Explicitación de Ideas Previas, Conflicto Cognitivo, Contraste de información, Primera Reestructuración;
- Ampliación del conocimiento, Consolidación o reforma de la primera reestructuración, Aplicación a un nuevo problema;
- Comunicación extema del aprendizaje.

El proceso es recurrente, lo que conlleva una continua reestructuración del conocimiento individual y colectivo, contrastanto los primeros datos con informaciones ampliadas en momentos posteriores. El diseño suscita un sistema interactivo que equilibra la intervención docente con el protagonismo del alumnado. Por último, la comunicación del aprendizaje afianza las estructuras de contenidos actitudinales creadas durante el desarrollo de la unidad.

En cada bloque encontramos una importante expresión grupal e individual que facilita el seguimiento de la evolución de las/los estudiantes y de nuestra actuación docente.

Obviamente, en el caso que nos ocupa nos interesa observar los sistemas de valoración que los/las adolescentes utilizan para ordenar el conocimiento, así como las actitudes que manifiestan en el aula.

Comprender cómo estructuran la información y la traducen a juicios de valor significa conocer:

- Cómo perciben los problemas;
- Cómo los reconstruyen y con qué criterios;
- Cómo valoran y por qué;
- Qué soluciones altemativas proponen;
- Cómo se sienten implicados;
- Cómo transforman sus puntos de vista;
- En qué medida se corresponde el aprendizaje de los valores – de

empatía, tolerancia y solidaridad – con las actitudes en la vida diaria escolar.

Las observaciones y la evaluación propuesta nos dan pautas sobre los diversos ritmos de aprendizaje, los diferentes estilos cognitivos y las dificultades más importantes encontradas en el proceso.

La Evaluación de los Contenidos Procedimentales

La unidad de Procedimientos tiene una organización distinta, cada nivel de trabajo está relacionado con los siguientes. Su desarrollo se articula en función de los diversos pasos de una investigación que pretende dilucidar un problema. Cada una de las fases en que se ha organizado la unidad requiere un tipo de evaluación diferente:

1. Formulación de hipótesis

Sugiere la capacidad de establecer explicaciones posibles de un problema, cuya verificación depende del estudio e investigación posterior.

Otro aspecto de esta fase es orientar y encauzar la investigación, para poder decidir qué y cómo debemos investigar para la comprobación y/o falsación de la hipótesis.

Lo principal es conseguir que aprendan a clasificar distintos tipos de datos, a establecer el grado de relación que estos tienen entre sí y con la estructura del problema que pretendemos esclarecer.

2. Recopilación de información

Las estrategias de acopio de información son distintas. Suponen por un lado, conocer las diversas fuentes a las que se debe acudir, por otro, ser capaces de buscar y seleccionar las más relevantes, eliminando aquellas consideradas de menor interés para nuestro estudio. Además, es preciso ordenar y clasificar esa información de manera tal que posteriormente se pueda recuperar y tratar.

En la fase anterior lo importante es aprender a razonar y a hacer conjeturas. En ésta, la acción práctica aparece como primordial. Sin embargo, establecer prioridades de búsqueda y tipologías de selección son actividades que requieren procesos mentales complejos.

La unidad adjunta una información sobre la que se pueden poner en práctica todos los pasos descritos, pero consideramos interesante que el alumnado realice el trabajo de recopilación acudiendo a fuentes – escolares o extraescolares – de diverso orígen.

3. Análisis y obtención de conclusiones

Fase de tratamiento de la información y extracción de las conclusiones que deberán cotejar con los planteamientos iniciales para validar o falsar la hipótesis. Hay que tener cuidado con las soluciones fáciles y la tendencia a estudiar sólo aquello que confirma la hipótesis de partida, pues, podrían reforzar sus preconceptos en lugar de cuestionarlos. El peligro contrario es que crean que los "supuestos" son siempre erróneos y profundicen solamente en aquellos materiales que, en apariencia, desautorizan las hipótesis propuestas.

Requiere ser metódicos/as en el tratamiento de los datos, cautelosos/as al enunciar las conclusiones en relación con la hipótesis, abiertos/as a discutir otras interpretaciones posibles de los datos que rebatan o confirmen definitivamente la validez de la hipótesis.

4. Comunicación

La fase de la comunicación articula estrategias de nuevo diferentes. Se trata de capacitar a chicas y chicos para que puedan informar de los nuevos conocimientos de modo significativo, para lo que deberán elegir entre distintos canales, adaptándose a las características del medio seleccionado.

Son necesarios varios pasos:

a) Saber qué mensaje queremos comunicar, estableciendo sus secuencias posibles;

b) Qué datos son más significativos desde el punto de vista del mensaje y desde el punto de vista de los y las receptoras;

c) Seleccionar los datos y ordenar las secuencias que mejor se adapten a ese medio de comunicación;

d) Ejecución del trabajo;

e) Presentación a los receptores;

f) Obtención de conclusiones.

En esta fase de procedimientos se interrelaciona el trabajo individual con el trabajo de equipo. Conocer las dificultades y la evolución de nuestros alumnos y alumnas, en particular, de los "avanzados" y "atrasados" respecto a la media, deben ser elementos útiles para evaluar al grupo, a los individuos y al proceso en su conjunto.

La Evaluación de los Contenidos Conceptuales

La unidad de Contenidos Conceptuales, centrada en el estudio de Sudáfrica, tiene también cuatro niveles de desarrollo. Su autonomía es tal que pueden ser tratados en distinto orden o jerarquía.

Interdependencia, Desarrollo/Subdesarrollo, Colonialismo y Diversidad Cultural, se convierten en los cuatro grandes conceptos claves que configuran la estructura de la unidad.

Cada una de estos niveles, adopta a un ángulo de estudio diferente:

- Interdependencia = Relaciones Internacionales Contemporáneas;
- Desarrollo/Subdesarrollo = Modelos Sociales Contemporáneos;
- Colonialismo = Evolución Histórica desde la Epoca Colonial;
- Diversidad Cultural = Evolución Histórica antes de la Epoca Colonial y Culturas que sobreviven en la actualidad.

En cada uno de estos enfoques se interrelacionan las condiciones económicas, sociales, políticas, étnicas, culturales, etc... Nos encontramos con un modelo de análisis global en torno al problema de una determinada sociedad contemporánea. Al interés de ser un acontecimiento de actualidad se une el hecho de tratarse de una sociedad compleja en la que los conflictos entre la diversidad y el modelo sociopolítico/cultural impuesto por las clases dominantes ha generado grandes contradicciones en el transcurso de la Historia. Hoy, este país, atraviesa por un período especialmente crítico, reflejando los conflictos Norte-Sur en un ámbito reducido.

La reflexión crítica sobre nuestra implicación, sobre los diversos aspectos del análisis socio-político y de los valores que sustentan requiere la adopción de actitudes solidarias desde un enfoque de Educación para el Desarrollo.

En la evaluación lo cognitivo, procedimental y valorativo, se encuentran íntimamente unidos, sin embargo, el núcleo de observación lo constituirán los contenidos conceptuales.

El Mapa Conceptual es, para la evaluación, un instrumento significativo. La comprensión de los macroconceptos que estructuran cada nivel, requiere el conocimiento del conjunto de aspectos con los que, cada uno de ellos, aparece relacionado.

El material de aula que se aporta necesita un trabajo de análisis, comparación y contraste, cuya evaluación estará basada en el razonamiento y la comprensión más que en la repetición memorística.

Nos fijaremos en el conjunto de fenómenos existentes en cada nivel (relaciones internacionales, conflictos étnicos, sistemas de dominación,...) y en la mayor o menor comprensión integradora de estos elementos. Además, nos interesará observar las dificultades, los ritmos y los estilos de cada individuo en el proeeso de construcción del conocimiento.

Reseñaremos en este caso como una actuación posible de evaluación individual la existencia de una prueba final, no basada en la memorización – podrían tener a su disposición todo el material que deseen –, sino en un proceso de razonamiento frente a una situación no abordada durante el desarrollo de la unidad y que requerirá la utilización de las estrategias, estructuras y conocimientos anteriormente trabajados.

Sobre la autoevaluación docente

Por su inherente carga subjetiva, la autoevaluación suele ser vivida con especial dificultad por el profesorado, y sin embargo, es una de las prácticas que inevitablemente hacemos y que, curiosamente, no solemos introducir en la evaluación. Tras ello cabe suponer un pensamiento que discurre así: "dado que lo que hacemos lo hacemos para todo el aula, nuestra intervención afecta igualmente bien o mal al conjunto de estudiantes, por lo que evaluar nuestra propia actuación carecería de importancia".

Una reflexión más puntillosa debería convencernos de que no es así. Nuestro lenguaje, nuestro sistema de razonar, nuestras valoraciones, nuestra selección del conocimiento, nuestra gestualidad, estilo comunicativo, entusiasmo, etc., afecta profundamente al grupo en general y a cada estudiante en particular.

El mensaje, emitido dentro del contexto de la institución escolar, puede resultar más cercano a unos grupos de estudiantes que a otros, provocando diferentes procesos que facilitan o dificultan el aprendizaje. Por tanto, no podemos valorar "sus" aprendizajes sin referirnos a nuestra acción y a cómo puede haber influido en cada caso.

Nos interesa conocer qué hemos transformado, por qué y con qué resultados, respecto al diseño previo, a fin de reformularlo con posterioridad. Curiosamente, de forma intuitiva, los/las docentes realizamos de forma regular este proceso evaluativo pero, sólo si lo elevamos a categoría de problema de investigación conseguimos transformarlo positivamente.

Entendemos que conviene evaluar tres tipos de problemas:

a) Nuestro modo de percibir las situaciones y de tomar decisiones. Los criterios que hemos utilizado, incluyento los intuitivos, para analizar situaciones y resultados que se desprenden de nuestra acción

b) El desarrollo y la gradación que vamos estableciendo y su grado de proximidad y/o alejamiento respecto al diseño inicial. Los materiales, metodologías, sugerencias de acción, razonamientos determinados, ... son elementos claves para provocar sucesivos avances

c) Nuestro sistema comunicativo. En qué condiciones conseguimos mayor participación grupal y/o individual, en qué medida damos claves en los momentos precisos y cómo ordenamos nuestro discurso.

La Evaluación de la Unidad de Contenidos Actitudinales

La unidad de valores requiere un esfuerzo especial del profesorado para hacer aflorar las estructuras de los tópicos subyacentes. Se supone que nuestra mayor experiencia e información nos permiten reflexionar, con madurez y equidad sobre estas cuestiones. Aún así, debiéramos ser conscientes

de que nuestra ideología nos hace portadores de un conjunto de valores y actitudes que debemos explicitar.

El tratamiento de los valores no puede ser concentrado en una unidad didáctica, sin embargo, hemos intentado avanzar una propuesta de trabajo sobre ellos.

Sugerimos valorar los siguientes aspectos:

- Cómo hacemos brotar los elementos subjetivos propios y del alumnado
- Cómo estudiantes y profesores tamizamos la información según nuestras propias escalas de valores
- Cómo presentamos sujetos y culturas lejanas en el tiempo y en el espacio y cómo lo interrelacionamos con nuestra experiencia cotidiana
- Cómo experimentamos en el aula los valores y actitudes, de forma cercana y regular, a través de situaciones concretas
- Cómo aprovechamos los conflictos que se producen en la clase para relacionar lo objetivo y lo subjetivo
- Cómo hemos considerado el trabajo de valores, con qué criterios previos y qué diferencias más significativas hemos encontrado en la acción.

La Evaluación de la Unidad de Contenidos Procedimientales

La unidad de procedimientos presenta como dificultad más significativa la superposición del aprendizaje de estrategias de investigación con la propia práctica. La relación entre ambos extremos es desigual en cada uno de los niveles sugeridos, pero está indudablemente presente en todos ellos.

Un apartado especial es el referido a los problemas de organización (trabajos de grupos, globales, individuales) y a las tensiones que pueden aflorar debido la diferencia de ritmos. Otra dificultad añadida la constituye el hecho de que puedan emerger conflictos sexistas durante el desarrollo de la unidad.

Anteriormente ya hemos señalado la importancia de diferenciar el "aprender a aprender" del saber para la práctica. La adquisición de procedimientos es necesaria porque nos ayudan a comprender nuestras culturas integrándolas en un panorama global.

Las sugerencias generales de los cuadros de auto-evaluación se centran en lo siguiente:

- Nuestra percepción de la diversidad de respuestas del alumnado frente al trabajo sobre procedimientos.
- Valoración de las principales dificultades que individuos y grupos encuentran al abordar las tareas propuestas.

- Nuestra capacidad para "andamiar" el proceso de trabajo, en sus diversas fases, facilitando los apoyos necesarios en cada caso.
- Si hemos destacado la importancia del aprendizaje de procedimientos y su relación con la vida social cotidiana.
- Si constatamos los avances efectuados que orientan los nuevos pasos que debemos articular.
- Si hemos facilitado la obtención de conclusiones significativas de interés para el desenvolvimiento social.
- Sobre nuestra capacidad para flexibilizar las secuencias del diseño adaptándolas a los diversos ritmos de aprendizaje.

La Evaluación de la Unidad de Contenidos Conceptuales

Nuestro objetivo se centra en la aprehensión de los datos en sí mismos y en la generación de estructuras capaces de darle sostén teórico.

Esta unidad es una prueba también de cómo los valores se implican directamente en todo proceso de trabajo de contenidos conceptuales aunque no sean buscados explícitamente.

La generación de estructuras está por tanto íntimamente ligada al sistema de valores, y a las interrelaciones que se establezcan con otros acontecimientos de la actualidad.

Es especialmente importante el papel del profesor como facilitador de conexiones, de interpretaciones de conceptos, de ayuda en la selección relevante de los fenómenos, de animador a la crítica de los valores implícitos en los análisis sociales.

Conviene asegurar un alto volumen de información de contraste preocupándonos de que ésta se procese facilitanto su comprensión. El diseño debe por tanto ser abierto y flexible para contemplar este conjunto de cuesoones.

Evaluaremos, entonces, según la perspectiva siguiente:

- Sobre nuestra capacidad de comprender las interrelaciones, cognitivas y de valor, existentes en la exploración de las ideas previas.
- Sobre nuestra capacidad para aportar informaciones de contraste.
- Sobre nuestra habilidad para asegurar las correlaciones con otros acontecimientos y posibilitar la integración estructural.
- Sobre nuestra capacidad para flexibilizar el diseño adaptándolo a los diferentes intereses que puedan ir surgiendo en el aula.

Evaluación y Autoevaluación del alumnado

La evaluación hecha por el alumnado del conjunto del proceso y de la actuación docente, es un aspecto fundamental por cuanto servirá de contraste con la realizada por nosotras/os mismas/os.

Los enseñantes pensamos que nuestros alumnos/as tienden a sobrevalorarse, lo que nos coloca en una situación comprometida, a la vez que suponemos que infravaloran el proceso de enseñanza/aprendizaje y nuestra actuación docente.

Si bien en muchos casos la ausencia de la evaluación hecha por estudiantes, mantiene estos prejuicios, su práctica, de acuerdo con criterios preestablecidos, desmantela estas ideas previas.

La ventaja de esta fórmula es que fomenta la responsabilidad al sentirse copartícipes de la valoración de su propio trabajo y del trabajo del resto del grupo. Los distintos ángulos de estimación del conjunto del proceso nos aportan más datos de cómo valoran el diseño y nuestro proceso de acción docente, lo que facilita la tarea de evaluación global.

La modificación de nuestras concepciones teórico-prácticas sobre la evaluación irá mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje y creando un modelo alternativo de mayor calidad que el tradicional.

Globalizando la Evaluación

Con este conjunto de elementos podemos centrar la evaluación, básicamente, en dos ámbitos, sobre el diseño y sobre el alumnado.

– Evaluando el Diseño. El objetivo es extraer conclusiones para transformarlo en relación con el sistema de acción docente. Partimos de tres fuentes informativas:

a) nuestra observación de avances y dificultades de los y las estudiantes;

b) su visión del proceso de acción docente;

c) nuestra autoevaluación.

Por tratarse de un proceso de investigación-acción tendremos que tener en cuenta las transformaciones que influyen en los cambios del diseño (anteriores y posteriores a su puesta en práctica). Transmitir los resultados de ese trabajo será de interés para el resto de la comunidad educativa.

– Evaluando al Alumnado. En este caso, debemos atender a los cambios sufridos por los estudiantes en el proceso de aprendizaje atendiendo a sus dificultades y a la manera de superarlas. Contamos para ello con su

autoevaluación y con la que nosotras/os mismas/os hemos hecho. Evaluación que será más cualitativa y más cercana a lo que sería un informe que a una nota a secas.

Si tenemos que calificar, sería bueno que los criterios de evaluación fueran discutidos y pactados con el conjunto de la clase. Podemos considerar esta práctica, en sí misma, como un acto fuertemente educativo.

En el cuadro se reflejan un conjunto de items referidos a las evaluaciones anteriores. En este apartado no ofrecemos consideraciones más concretas para cada unidad, por entender que los elementos específicos de cada una están planteados en las anteriores fases e influirán en la globalización manteniendo su especificidad.

Incontramondo

La valutazione nell'Educazione allo Sviluppo e all'intercultura

Paola Berbeglia



« [...] il tema della cittadinanza europea e di quella mondiale sono la cornice più ampia di vari tentativi di educare. Qualunque lavoro di valuatazione trae il proprio valore dal modello di società che intende costruire. Si è anche detto che la valutazione assume un senso in relazione alla sua rilevanza sociale. In questo senso l'Educazione allo Sviluppo e all'Intercultura mira per definizione alla costruzione di rapporti maggiormente equi tra Nord e Sud del mondo, alla denuncia delle cause che dividono l'umanità, all'identificazione dei meccanismi che ne impediscono uno sviluppo equilibrato dal punto di vista politico, economico, sociale, etico e culturale.»

Paolo Berbeglia, responsabile Educazione allo Sviluppo del Cies

Introduzione

Il programma pilota *Incontramondo* Secondo Concorso per l'educazione allo sviluppo e alla globalità nasce all'inizio degli anni '90 con lo scopo di raccogliere, catalogare, valutare e diffondere i materiali che le scuole italiane hanno prodotto in materia di Educazione allo Sviluppo e alla globalità. I suoi obiettivi sono:

– capitalizzare e classificare le esperienze educative di educazione allo sviluppo ed alla globalità, attivando la diffusione e la comunicazione di quanto viene realizzato nelle scuole a livello nazionale e con una comparazione a livello europeo, per favorire la circolazione di idee e l'abbattimento delle barriere tra insegnanti europei;

– studiare, attraverso la comparazione di esperienze in ambito di educazione allo sviluppo e alla globalità a livello europeo, le tendenze sviluppatesi nei vari paesi;

– desumere dallo studio comparativo intraeuropeo, indicazioni e strumenti per un'educazione alla globalità, da proporre anche ad altri paesi;

– rendere maggiormente incisivi ed efficaci i programmi educativi, sviluppando un dialogo ed un confronto con rappresentanti del Sud del mondo, per rendere adeguati i contenuti dell'educazione alla globalità proposti nel Nord, alle realtà dei loro paesi;

– mettere in diretto contatto il mondo della ricerca accademica e quello della scuola attraverso un feedback, fornito dai docenti universitari partecipanti alla Commissione di valutazione, agli insegnanti latori dei progetti;

– focalizzare l'attenzione sulla ricerca, l'uso e la rielaborazione del documento come chiave di accesso a esperienze innovative nell'educazione globale;

– diffondere le esperienze raccolte a livello nazionale ed europeo.

Come si vedrà di seguito la dimensione valutativa ha occupato uno spazio centrale nell'esperienza, in particolare sono stati effettuati tre tipi di valutazione:

– una *valutazione qualitativa* dei materiali inoltrati dalle scuole, che ha seguito uno schema definito dalla Commissione internazionale basato su pertinenza, impostazione critica e metodologica, adeguatezza al livello d'età, livello di interdisciplinarità, ricaduta sul territorio, riproducibilità, organicità, originalità, generalizzabilità;

– una *valutazione quantitativa* della partecipazione degli utenti;

– una *valutazione qualitativa* basata sul giudizio espresso dai visitatori.

A tale proposito sono state organizzate tre tipologie di scheda: una diretta ai bambini da 3 fino a 7 anni dove era richiesto di esprimere con un disegno ciò che aveva maggiormente colpito la loro attenzione. Una per ragazzi dagli 8 ai 12 anni in cui si chiedeva di esprimere con cinque parole le impressioni suscitate dall'esposizione ed una per ragazzi dai 13 ai 18 in cui si chiedeva di esprimere la stessa cosa, ma attraverso concetti.

1.
Valutazione ed esperienze educative

La valutazione assume oggi un valore sempre maggiore in relazione a due aspetti principali: il concetto di educazione entro il quale la si inquadra e la sua rilevanza sul piano sociale.

Riguardo al primo aspetto è particolarmente interessante il rapporto che si sviluppa tra gli aspetti valutativi e l'impostazione delle varie educazioni Interculturale, allo Sviluppo e alla Globalità. Questo genere di attività, per loro natura interdisciplinari, nascono nell'ottica di una visione sempre più complessiva dell'educazione, e, per come la intende il CIES, sempre più induttiva e maieutica.

Infatti, l'Educazione alla Globalità non può essere intesa come campo di attività con temi predefiniti e schemi di validità accertati, mentre, soprattutto nella scuola italiana, si presenta, molto più verosimilmente, come un ambito in cui c'è spazio per creatività e interazione fra diversi apporti.

La creatività si gioca soprattutto nella molteplicità delle tematiche trattate, delle metodologie adottate, dei supporti tecnici utilizzati, del numero e della tipologia dei soggetti coinvolti.

A questo proposito proprio l'interazione fra soggetti diversi (istituzionali e non) e in particolare il dialogo con esperti, mediatori, testimoni e l'uso di risorse umane e documentali, sono elementi che sempre più frequentemente incrementano il dialogo fra scuola ed extra-scuola, e diventano fondanti, oltre che fondamentali, nell'Educazione Interculturale e nell'Educazione alla Globalità.

Si è anche detto che la valutazione assume un senso in relazione alla sua rilevanza sociale. In questo senso l'Educazione allo Sviluppo e all'intercultura mira per definizione alla costruzione di rapporti maggiormente equi tra Nord e Sud del mondo, alla denuncia delle cause che dividono l'umanità, all'identificazione dei meccanismi che ne impediscono uno sviluppo equilibrato dal punto di vista politico, economico, sociale, etico e culturale. Non si può dimenticare, per altro, che una valutazione che tenga realmente conto del proprio "peso" sociale deve operare nel senso di una critica costruttiva, basata essenzialmente sull'osservazione di quel pro-

dotto che si intende valutare: insomma una valutazione sempre meno globalizzante e trascendentale e sempre più basata su un reale rapporto fra punti di partenza, obiettivi e mezzi impiegati per raggiungerli all'interno di un progetto definito.

2.
Valutazione applicata al prodotto

È per questo che quando la Commissione di valutazione di *Incontramondo* ha iniziato il suo lavoro, il primo obiettivo è stato quello di costruire una scheda apposita per questi materiali.

Non molti sono stati i tentativi operati in questo senso: il primo risale alla valutazione dei progetti di Educazione allo Sviluppo cofinanziati dalla Comunità europea, messo in atto dall'Istituto di Studi sullo Sviluppo dell'Università Cattolica di Lovanio, il Peace Research Centre dell'Università Cattolica di Nimega ed il Centro di ricerca Economie et Humanisme associato all'Università di Lione II. Questo studio, il cui rapporto di sintesi è dell'aprile 1991, valuta impatto e fattori, prospettive e sviluppi dei progetti di Educazione allo Sviluppo in ambito agricolo, industriale e di rete. Un secondo tentativo, più opportunamente diretto a programmi in ambito scolastico, è tuttora in corso e non se ne conoscono pertanto i risultati.

La questione della valutazione e dell'impatto in questo tipo di programmi è per altro fondamentale per una serie di ragioni:

– il carattere di ricerca e di sperimentazione che molti di questi prodotti hanno, ma senza l'individuazione di un preciso percorso che includa anche la verifica degli obiettivi e il controllo delle variabili in gioco;

– la rara possibilità che si ha di confrontare la propria esperienza e renderla, pur con cautela, riproponibile in altri contesti, specie nel caso di esperienze con una metodologia chiara;

– la necessità di offrire dei criteri di orientamento validi nella costituzione di nuovi itinerari progettuali e didattici.

n° prot Grado scuola Regione Pertinente stereotipato/ critico adeguato/ inadeguato al livello d'età Disciplinare Multidisciplinare Interdisciplinare Transdisciplinare Ricaduta dichiarata Ricaduta possibile

Metodologicamente riproponibile Esperienziato (es. raccolta materiali, ricerche sul territorio) Documentario Coinvolgente Rielaborativo Simpatetico Confezione Coerenza interna Originalità

Osservazioni Giudizio a cura della Commiss. votazione

Valutazione delle esperienze didattiche di *Incontramondo*

È per questo che al fine di operare un'adeguata valutazione dei prodotti d'*Incontramondo* è stata messa a punto una scheda basata sugli indicatori elencati nella tabella a pagina 49.

Come si può vedere si tratta di uno schema mirato a mettere in risalto soprattutto alcune caratteristiche tecniche e metodologiche, mentre le tematiche vengono prese in considerazione soprattutto riguardo alla loro pertinenza e originalità. Laddove è stato possibile attribuire dei punteggi, la scala utilizzata è stata da 1 a 5, andando rispettivamente dal peggiore al migliore.

Alcune delle voci prescelte meritano un commento:

1) la *pertinenza* è stato uno dei problemi principali che la Commissione si è dovuta porre, in quanto sia l'Educazione Interculturale, sia quella allo Sviluppo e alla Globalità sono spesso state considerate come grandi "contenitori" dove i limiti non sono precisati. Da questo punto di vista ci si è attenuti al criterio della concordanza con i contenuti che erano stati preventivamente indicati nel bando: sviluppo, ambiente, autodeterminazione dei popoli, rapporti Nord-Sud, pace, diritti umani e civili, intercultura, immigrazione, razzismo, e tutto quanto attiene ad un mondo equo, giusto e solidale sono stati l'oggetto dei prodotti. Altre ragioni di non pertinenza sono state la presentazione di esperienze realizzate prima o dopo gli anni scolastici fissati dal bando e la partecipazione di interlocutori che non fossero insegnanti, studenti di una classe, di un gruppo di classi o di una scuola;

2) con *Stereotipia/Criticità* dell'argomento prescelto si è voluto cercare di evidenziare se la tematica fosse trattata secondo opinioni e commenti basati su luoghi comuni, più o meno diffusi, con metodi "prevedibili" e dall'esito scontato, o piuttosto con un'ottica di ricerca e approfondimento, cercando l'angolatura critica e originale del tema trattato;

3) l'*adeguatezza al livello di età* è stata intesa come aderenza del tema e del livello di comprensibilità del testo e delle immagini del prodotto al target di studenti previsto. Questo significava che laddove l'intervento dell'insegnante, soprattutto nei primi livelli scolastici, è sembrato troppo "invasivo" a scapito dall'auto-realizzazione da parte degli studenti è stato attribuito un punteggio basso;

4) la questione della *disciplinarità*, *multidisciplinarità*, *interdisciplinarità* o *transdisciplinarità* ha chiamato in causa discussioni abbastanza approfondite. Dalla prima voce che riguardava soltanto l'interdisciplinarità, si è passati ad una graduazione dell'interazione fra le materie che ogni prodotto presentava. In particolare l'aggettivo transdisciplinare, con una terminologia di matrice deweyana, ha ricompreso quelle esperienze che, travalicando l'ambito delle discipline, si sono orientate verso

apprendimenti non soltanto di tipo cognitivo e non legate ai programmi scolastici. In questo senso le scuole degli ordini minori sono risultate avvantaggiate grazie alla maggior interazione fra docenti e all'ampiezza delle tematiche affrontate;

5) con *ricaduta dichiarata* e *ricaduta possibile* si è voluto evidenziare se il prodotto fosse stato già presentato in altri contesti oltre a quello di produzione o potesse esserlo, attribuendo un valore positivo all'apertura sul territorio;

6) la *riproponibilità metodologica* è stata ritenuta uno degli elementi probanti dei prodotti pervenuti, in quanto è potenzialmente il maggior veicolo di generalizzabilità e il punto di riferimento per le comparazioni a livello nazionale e transnazionale. La chiarezza nel metodo, la precisazione delle tappe di costruzione, la definizione e codifica degli strumenti sono le componenti essenziali per l'ambiziosa estensione di *Incontramondo* a livello di altri paesi;

7) il termine *esperienziato* è un neologismo coniato al fine di mettere in evidenza l'apporto dato al prodotto dalla documentazione derivante da ricerche sul territorio o dalla raccolta di materiali in ambito extrascolastico;

8) l'uso dei termini *documentario*, *coinvolgente*, *rielaborativo*, *simpatetico* è stato adottato per attribuire caratteristiche che potessero sinteticamente evidenziare la tipologia del prodotto. Con *documentario* si è inteso delineare il profilo di un prodotto che fosse maggiormente a carattere informativo, ad esempio una rassegna stampa, e che quindi tendesse ad offrire una collezione ragionata di dati. L'aspetto *coinvolgente* è stato scelto per definire un lavoro essenzialmente a carattere partecipativo da parte dei ragazzi e dove emergesse chiaramente il loro ruolo come attori e creatori del materiale presentato. La parola *rielaborativo* è stata utilizzata nel caso di progetti dove l'aspetto cognitivo è emerso in modo prioritario sia all'interno degli obiettivi che delle metodologie di lavoro: materiali in cui è emerso un ripensamento critico degli argomenti, che ha prodotto un'acquisizione autonoma e originale del tema. Il termine *simpatetico*, come esprime la sua etimologia, è stato assegnato a quei prodotti che si sono basati soprattutto su un metodo di immedesimazione nei panni dell'altro, favorendo reazioni di tipo empatico come metodo di comprensione dell'altro;

9) la *confezione* del prodotto, intesa come aspetto estetico, impaginazione, cura grafica ed editoriale è stata valutata insieme alla sua coerenza interna, pur tenendo conto della natura del prodotto, anche nel caso di antologie o miscellanee;

10) mettendo a fuoco *l'originalità*, la Commissione ha voluto offrire un parere sulla novità del tema scelto e la sua trattazione.

3.
I risultati

Al concorso hanno partecipato in tutto 304 progetti. La partecipazione più numerosa è stata quella delle scuole medie inferiori (36,18% dei prodotti), e si sono verificati 4 casi di progetti presentati in continuità educativa da due ordini scolastici congiuntamente.

Rispetto alla regioni di provenienza dei prodotti, conducendo una ripartizione per grandi aree si può vedere come per lo più i prodotti siano venuti dalle regioni del Centro Italia (45,4%), seguite a poca distanza da quelle del Nord (43,1%) ed infine dal Sud (11,5%). La regione con il maggior numero di prodotti presentati è stata il Lazio, con 89 prodotti.

All'interno di questo numero sono risultati *pertinenti*, secondo i criteri già indicati, 265 elaborati, corrispondenti all'87% circa del campione, mentre non pertinenti ne sono stati considerati 39 (13%). Pertanto le elaborazioni che da adesso seguiranno riguardano unicamente i prodotti considerati pertinenti.

Rispetto al tasso di *stereotipia/criticità* i prodotti che sono stati considerati poco critici (con un punteggio fino a 2,5, su 5 punti) sono stati 43 che rappresentano il 16,2% del campione pertinente. Fra di essi gli elaborati maggiormente stereotipati si trovano fra le scuole materne (25%) e le medie inferiori (22%).

I materiali risultati inadeguati al *livello di scuola* dal quale nascono sono soltanto il 6% (sempre con un punteggio fino a 2,5 su 5 punti) e fra di questi troviamo nuovamente la scuola materna e la media inferiore maggiormente rappresentate (rispettivamente l'8,3% e l'8%). Come intuibile la più adeguata risulta la scuola superiore, anche perché meno limitata nel linguaggio e nei temi, grazie alla maggior età degli alunni.

All'interno della categoria riguardante il rapporto del prodotto con le discipline otteniamo un discreto livello di interdisciplinarità. Infatti 175 elaborati su 265 (66%) risultano avere un carattere interdisciplinare o transdisciplinare.

Per lo più l'*interdisciplinarità* contraddistingue la scuola elementare (59%) e la *transdisciplinarità* la scuola materna (66,6%). Ciò tenderebbe a suggerire che le figure di docenza uniche tendono a realizzare maggiormente un raccordo fra gli insegnamenti, tendenza che sarebbe confermata dal fatto che in questo settore fanalino di coda è la scuola superiore, con il 41,8% d'interdisciplinarità e il 7,4% di transdisciplinarità.

Il 50,2% dei materiali riportano di aver già diffuso la propria esperienza in altri contesti fuori da quello scolastico di produzione, mentre la Commissione ha reputato che il 23% degli elaborati meriterebbe di essere diffuso come esperienza esemplare.

Il 47,9% è stato ritenuto *metodologicamente riproponibile*. L'ordine scolastico che applica metodologie maggiormente chiare e ripetibili è di

nuovo quello elementare (55,1%), seguito dalle scuole superiore e materna (50%) ed infine dalle medie inferiori (39%).

Il 55,1% degli elaborati è corredato di documentazione derivante da ricerche sul territorio o dalla raccolta di materiali in ambito extrascolastico. Si distingue in tal senso soprattutto la scuola superiore (68,6%), seguita dall'elementare (53,8%). Ultima di nuovo la scuola media, dove tuttavia il 47% dei materiali è stato considerato *esperienziato*. La visione che ne deriva è partanto di una scuola abbastanza aperta al territorio in cui è collocata e capace di servirsi dei mezzi, che gli vengono offerti in ambito extra-disciplinare.

L'*aspetto informativo* e *documentario* del prodotto non è stata invece la caratteristica saliente del campione. Si tratta comunque del 27,9% dei materiali. In tal senso si distinguono ai due estremi la scuola materna con soltanto l'8% e la superiore con il 38,8%.

Il *coinvolgimento* dei ragazzi all'interno dell'attività è stato invece un punto importante: nell'85% dei prodotti si è riscontrato un carattere partecipativo. In tal senso spicca comunque la scuola materna, che presenta un tasso del 91,6% di "partecipatività" contro la scuola media, che sembra essere la meno partecipativa (86,5%).

L'*aspetto rielaborativo* cresce, invece, abbastanza intuitivamente con l'età. Quindi su una media generale del 68,3%, si va da un 50% della materna al 76,1% delle superiori, anche se il tasso delle medie è lievemente inferiore a quello delle elementari.

I *processi empatici* non sono particolarmente curati dai prodotti componenti il campione, infatti solo il 21,1% utilizza uno scambio di ruoli o comunque mira ad entrare nella pelle dell'altro per comprenderne i problemi. L'andamento è chiaramente decrescente con l'età: si va dal 58,3% della scuola materna all'1,3% delle superiori.

La *confezione* del prodotto, intesa come aspetto estetico, impaginazione, cura grafica ed editoriale non è stata molto presa in considerazione. Infatti 200 prodotti du 265 (75,4%) ottengono un punteggio inferiore a 3 punti su 5. La meno attenta sembra essere, come al solito, la scuola media, dove l'81% riceve un punteggio che non supera i 2,5 punti. La più curata appare invece la materna, dove tuttavia vi è sempre il 66,6% che non raggiunge i 3 punti.

Anche la *coerenza interna* non appare come un punto di forza del campione: 63,7% dei prodotti non raggiunge i 3 punti, mentre il 36,2% lo fa. La coerenza decresce con l'età: se c'è una forte omogeneità presso il 58,3% dei prodotti della materna, si arriva al 31% delle superiori.

L'*originalità* non è caratteristica di spicco. Infatti oltre il 90% delle scuole riceve un punteggio inferiore o pari a 2,5 punti. Il 9,4% soltanto va dai 3 ai 5 punti e l'andamento è nuovamente inversamente proporzionale all'età: si va dal 16,6% della materna al 7% delle medie inferiori e superiori.

Come si può vedere, sulla base di un giudizio complessivo, soltanto il 36,5% ottiene tra i 4 e i 5 punti. I vari ordini scolastici in tal sen-

so si attestano intorno al 40%, dove migliori in assoluto risulterebbero le superiori (con il 43,3%). Se poi ciascun ordine scolastico si distingue ed eccelle per alcune caratteristiche, rimane purtroppo la costante della scuola media inferiore, che ottiene spesso il più basso punteggio fra tutte. Infatti nella rosa dei migliori è presente soltanto con il 27% del proprio campione. Tale risultato conferma i dati ben più ampi e stabili raggiunti da varie indagini nazionali e internazionali sulla qualità dei vari ordini scolastici e propone una riflessione sul carattere di passaggio che la scuola media inferiore porta con sé.

4.
Elementi valutativi esterni

Oltre ad una valutazione di tipo quanti-qualitativo sui contenuti si è tentata una valutazione puramente quantitativa basata sull'interesse che ha suscitato la Fiera dell'Educazione Interculturale, all'interno della quale sono stati esposti i materiali del progetto *Incontramondo*.

Come indicatore è stato preso il numero di visitatori complessivo raggiunto: circa 8.000 durante i 15 giorni di esposizione. Hanno seguito visite guidate 70 scuole (circa 7.000 studenti e 210 insegnanti). Hanno visitato liberamente la Mostra circa 500 tra insegnanti, rappresentanti di associazioni, enti locali ed immigrati.

Sul piano qualitativo la partecipazione attiva delle scuole, che sono state condotte in visita guidata ed hanno avuto l'opportunità di ripercorrere i modelli didattici con l'uso degli strumenti, quali i video, gli ipertesti, le attività di laboratorio, è stata saggiata attraverso una scheda di valutazione cognitiva, tarata su ciascun livello di scuola.

Gli elementi risultati di maggior interesse, attraverso questo reperimento, sono risultati:

- i linguaggi ritenuti adeguati a ciascun livello di età, siano essi stati testuali, iconici, grafici, espressivi, ecc.;
- la comparazione, che si è particolarmente sviluppata nei ragazzi stessi, nel momento in cui si sono accorti che lo stesso tema poteva essere trattato ai vari livelli scolastici e con diversi linguaggi;
- la comprensione che i vari tipi di concetti, che compongono l'Educazione allo Sviluppo ed alla Globalità, possono essere sviluppati attraverso tematiche e metodologie diverse.

5.
I possibili sviluppi

Come si può vedere, tentare di sviluppare una valutazione a carattere quanti-qualitativo può essere un'impresa non semplice ma tuttavia intrigante, soprattutto quando si ha a che fare con dei prodotti di educazione allo sviluppo e all'intercultura.

Dal punto di vista scientifico molta è ancora la strada da fare e non è certo facile pervenire all'individuazione e all'isolamento del grande numero di variabili che incidono sulla produzione di un elaborato a carattere interculturale.

Si può tuttavia dire che si tratta, quanto meno, di un atto dovuto, sia rispetto all'ormai inevitabile processo di arricchimento etnico delle società, sia rispetto ai fondi ormai impegnati dall'Unione europea su questo fronte.

E proprio il tema della cittadinanza europea e di quella mondiale devono, in fin dei conti, essere la cornice più ampia in cui ogni tentativo di educazione deve trovare il proprio spazio e pertanto anche qualunque tipo di valutazione, che, come si ricordava da principio, trae il proprio valore dal tipo di società che intende costruire.

BREVE BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

E. BECCHI, B. VERTECCHI, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, Angeli, 1992.

P. BERBEGLIA (a cura di), *Incontramondo. Materiali di educazione allo sviluppo e alla multicultura*. Roma, CIES, 1992.

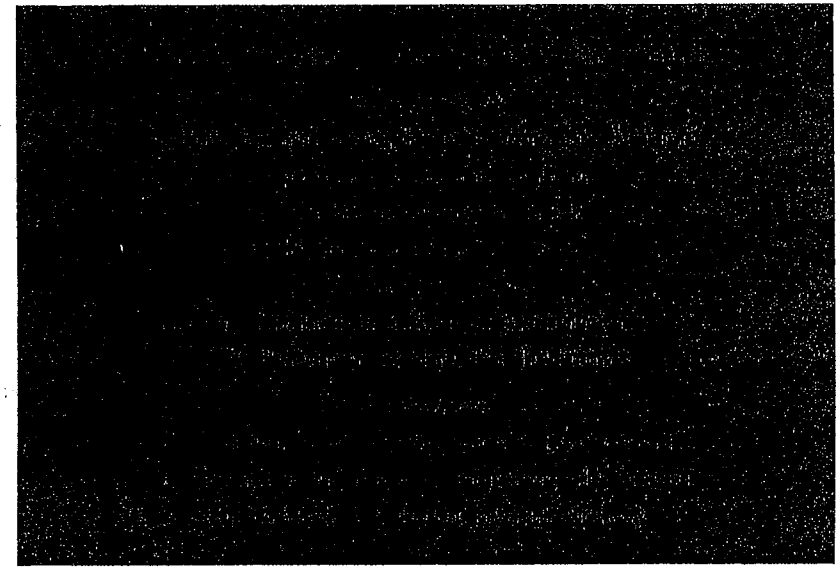
L. CALONGHI, *Valutazione*, Brescia, la Scuola, 1990.

Institut d'Etudes du Développement Université Catholique de Louvain, Peace Research Centre Catholic University of Nijmegen, Economie et Humanisme Centre de recherche associé à l'Université de Lyon II, *Evaluation des projets d'éducation au développement co-financés per la Communauté Européenne. Rapport de Synthèse. III Phase*, avril 1991.

Working in partnership

an evaluation of DEC [Birmingham]'s policy of teacher involvement

Ann McCollum



«[...] The value of the project process for teachers in terms of their own personal and professional development is clear. However, what remains unclear is, firstly, how DEC can identify and involve new teachers in its work. Secondly, the ways in which an individual teacher's commitment to development education translates in the school setting, and the strategies DEC could develop in order to increase the impact of development education within schools and in the broader educational community [...].»

Published by and available from:
Development Education Centre Gillett Centre,
998 Bristol Road, Selly Oak, Birmingham, B29 6LE

Introduction

DEC has worked with teachers in Birmingham and the West Midlands over the past 21 years. During this period, the Centre has engaged local teachers and schools in processes of thinking about and acting on the challenges development education brings to our work with young people.

DEC has built up a significant repertoire of skills and approaches in its work with teachers based on partnership and support. We have called this policy «teacher involvement». This takes many forms but essentially involves bringing teachers together to be creative about how we respond to the challenges for young people of growing up in a fast changing world.

As we approach our 21st anniversary we wanted to review what we have learnt from this experience. We invited Ann McCollum to help us reflect on the strengths and weaknesses of «teacher involvement» and the opportunities for future developments. Ann has experience of the work of other development education organisations and, having recently completed a PhD in the field, could offer a wider perspective on our work.

The Management Committee, staff and project group coordinators are working on responses to the report as part of future planning. In response to the significant interest in this research, we have published this, a slightly edited version, for a wider audience.

I hope you find it interesting reading

Rita Chowdhury
Chairperson DEC Management Committee

DEC [Birmingham] the context for this research

This paper focuses on the Development Education Centre [Birmingham]'s strategy for collaborating with teachers, and seeks to illuminate the process of teacher involvement and to identify the challenges and the value of working in this way.

In summary, this study of the work of DEC shows that initial confusion regarding the aims and principles of development education which many teachers experience, can be addressed through active learning. Through this teachers have the opportunity to rethink their assumptions in action. Secondly, that a DEC's agenda must overlap with teachers' interests and needs. In that context, if a DEC offers teachers the opportunity to actively explore development education issues and to collaborate as partners in development education projects, teachers will find the time to engage in development education practice.

One of the critical issues for DEC's working with the education system revolves around teacher involvement and participation in development education. For example, in a recent study of the practice of development education in Britain which contained in-depth case studies of three DECs, [McCollum, 1995] it was found that «development education is a much misunderstood term and many teachers have never heard of it» [Kercher, in McCollum, 1995]. Furthermore, even teachers who are sympathetic to the aims of development education are overstretched, and often lack the time for substantial involvement in it. Thus whilst the DECs in the study sought the active participation of teachers in development education projects, and stressed the importance of working collaboratively with teachers, in practice collaboration was often limited, as two practitioners observed:

«*It has been noticeable how stretched teachers have been by the demands of the national curriculum and how little energy is left at the end of the day for attending twilight sessions.*»

«I was hoping to work more collaboratively, but teachers don't have the time or energy to do that.» [in McCollum, 1995]

DEC [Birmingham] is a small scale development education non-governmental organisation [with three full time and five part time staff] working with groups of teachers to introduce a global dimension and development perspective to the curriculum. Teachers also make up the vast majority of its membership which elects its Trustees.

DEC views teacher involvement as a central tenet and cornerstone of its work. Like many alternative agencies it has a strong commitment to a shared purpose and set of values, and to the active participation of the educational community in its work. Teachers are not simply seen as recipients of a service, rather they are actively involved in DEC curriculum development projects, from initial planning and project design through to the production and dissemination of educational resources. The process of actually producing resources is thus viewed by DEC as a very important channel in itself for promoting [and sharing] the philosophy, the concepts and the methodology underlying development education.

We have included thumbnail sketches of some of the DEC projects which contributed to this research, to give an idea of what is involved.

Around the garden in 80 ways KS2
Ten KS2 teachers applied to join the working group for this project. They met after school and at two daytime workshops to develop and share ideas. Each teacher brought a class to the Gardens for two half day visits to try out different ways of using plants and to talk about issues which arose eg trade, gender issues and sustainability. The project was run in partnership with the Botanical Gardens base, an environmental centre run by Birmingham LEA. The PGC was head of the centre and the project directly overlapped with his work.

1. Policies and principles of teacher involvement

Collaboration and development education

Close teacher involvement in curriculum development is recognised as a highly effective strategy for bringing change into the education system, and collaboration and active learning are now viewed as essential ingredients in processes of educational change. For example in a review of the literature on inservice training in multicultural education, Burtonwood recommends an active learning approach «which draws out participants' attitudes, beliefs and experiences within a climate which is both challenging and secure while facilitating group formation» [Burtonwood, 1990]. His review also highlights the following success factors in a range of educational programmes:

– an emphasis on insight through the collaborative study of practice;
– working with teachers in a practical way which remains honest to the teachers own agenda;
– working in democratic ways in which participants can enter into dialogue;
– practical collaborative enquiry based on actual classroom practice.

Furthermore, Freeman [1993] argues that collaboration and global perspectives go hand in hand, and he cites Merryfield's findings that «working with teachers in longterm collaborative relationships» was one of three essential ingredients common to successful global education programs. [Whilst development education is distinct from global education, there are many parallels, and I would argue that these findings are equally applicable to development education.]

Freeman views collaboration as an essential tool for mobilising the wide range of expert knowledge and resources within schools, and also as a vehicle for effectively implementing programmes in global education.

For example, Freeman highlights the integration of content and methods, interdisciplinary stimulation and the use of co-operative learning methods and a highly interactive planning process which includes discussion, enquiry, small group work and conflict resolution.

«Besides collaboration being an essential component of educational reform and a powerful tool for mobilising resources, it also embodies many of the concepts, skills and attitudes inherent in the framework of global education». [Freeman]

Principles guiding DEC work

DEC is a grass-roots organisation with a strong practitioner base. It is flexible and responsive to local needs and its projects are participatory and innovative. The two DEC staff interviewed for the study highlighted three important principles underlying their work.

– DEC seeks to 'implicate' the education system.

«You have to have strategies which engage the system, the only influence you have is that of involving people in these processes and ideas and people taking ideas for themselves. We have to engage people in the debates and demonstrate what's possible by enabling people to share the experience.»

– Good development education practice parallels good development practice.

«In terms of development principles, it's like good development practice overseas, people have to be creative about what the solutions are for themselves in their own setting, rather than us being experts telling them what to do, so it's an enabling process... People bring about their own change.»

– DEC's relationship with teachers and its ways of working centres upon partnership.

«The expertise is less in members of staff, people are involved in the whole process, PGCs have experience, knowledge, skills which they can share, they bring their experience here, it's an open process.»

Teacher involvement is thus integral to the aims and philosophy of the Centre. For DEC's primary aim is *«to get the education system to take on development education as part of its own agenda.»* Thus DEC's fundamental role is to facilitate the active involvement of teachers and other educational practitioners in development education activities. For example, in a discussion of strategies for introducing development education to the schools system, Sinclair highlights the need for development education definitions and practices to be owned and implemented by those working in schools, and he goes on to argue:

«If an organisation's objectives are about long-term curriculum change then priority has to be given to approaches which engage teachers in working on those processes for themselves and which enable the education system to take on a development education agenda.» [Sinclair, 1994]

Tensions arising in teacher involvement

One of the starting points for DEC's work then is the teachers' interests and concerns which serve to inform DEC's agenda. Thus teachers are involved at every stage of the project process. This is costly in terms of staff time and energy and also requires a very clear framework both of DEC aims and objectives and of roles and responsibilities within the groups. Whilst teacher involvement is clearly a highly worthwhile and valuable way to work, it also creates certain tensions for DEC, as one of the DEC workers observed:

«There are problems in teacher involvement, it's an effective strategy to implicate people in the process but it's not the best way to produce materials.»

In a climate where teachers *«are being squashed professionally, the pressures are massive, and their time is limited»* it is difficult for teachers to maintain commitment and motivation, and therefore difficult for the DEC to sustain projects both at a practical level and also in terms of the enthusiasm and energy which underpin the dynamic and creative process.

Background to DEC

In 1995 DEC was running 20 projects, many of which were run by voluntary project group co-ordinators, ranging from teachers and lecturers to education advisors who volunteer their time to run the project groups. These co-ordinators are appointed by DEC, their roles are negotiated within an agreed framework, and they are seen as voluntary members of DEC staff. In all about 100 teachers were involved in the project groups and in the production of educational resources.

Tide –, Teachers in Development Education is a network of teachers in Birmingham and the surrounding area, and currently has about 300 members. Tide – members receive regular mailings such as TideNews – and updates on DEC work, workshops and events and there is an annual Tide – conference to share practice and exchange views.

Although the concept of teacher involvement in development education would be endorsed by most development education practitioners who work with the education system it has not been developed as such a central or successful strategy elsewhere. The DEC capacity in mobilising 100 volunteers from a range of educational occupations in long term collaborative projects involving heavy time commitments, is to my knowledge unmatched by any other DEC in the UK. This paper identifies critical issues which arise in implementing a strategy of active teacher involvement with reference to the experience and perceptions of the project group co-ordinators and also teachers within the groups.

Try to see it my way KS2

DEC was approached by the development agency, Sight Savers, to discuss the possibility of creating curriculum materials around issues of sight and blindness. In response DEC designed a creative project to explore how to teach children about these issues in both local and global contexts. The project was led by a teacher working with children with a visual impairment.

2.
Research aims and methods

Research Aims

The approach to teacher involvement and partnership with other teacher bases is one which DEC sees as core to many future developments of DEC's work. This piece of research was therefore undertaken to enable DEC:

- to take stock of the implications and potential of the project group co-ordinator's role [PGCsl;
- to think about making more effective use of external evaluation as part of its ongoing programme;
- to plan more effectively in the context of its 21/21 review;
- to launch a series of TideIssues – which aims to share background work and research relating to work within Tide –.

Research Methods

The primary research method was a series of in-depth structured interviews and it included:

- three in-depth interviews with the DEC Co-ordinator and the Projects Co-ordinator;
- a series of group interviews and individual interviews with the project group co-ordinators;
- a group interview with members of the project groups and a brief form sent out to members of the project groups;
- a feedback session with DEC staff, project group coordinators and members of the DEC management committee.

3.
Teacher involvement in DEC

Project group co-ordinators

DEC is primarily concerned with maximising the potential impact of its work, and to explore potential ways to facilitate and expand teacher involvement in DEC. Over recent years DEC has increased the number of curriculum projects taking place, and has increased teacher involvement, both in terms of co-ordinators taking leadership roles within the projects and in terms of groups sharing responsibility for developing materials. The evolution of PGCs is therefore a very significant development in DEC's policy of encouraging teacher involvement and responsibility within DEC. A project co-ordinators' meeting was recently established in the hope that the co-ordinators could support each other, share plans and deal with common issues together.

The project co-ordinators were therefore selected as the focus of this research, firstly because it is seen as a key strategy for DEC, secondly because it provides insight into this pattern of working across a diverse range of projects, and thirdly the co-ordinators represent a cross section of people involved in DEC, for example, whilst some have long-standing involvement in DEC, [and are like «members of staff»] others have only become involved in DEC within the last year.

This piece of research was therefore viewed as serving two main purposes. Firstly it offered an opportunity to review the policy of teacher involvement in DEC which itself is a constantly evolving process and area of growth, and to determine whether it is a policy which should be developed further. Secondly DEC expressed a concern that they had failed to communicate their purposes and approaches to curriculum development to a wider audience. In undertaking an external evaluation DEC is therefore acting upon a recognition of the need for more research, documentation and dissemination of experience, both with other development education practitioners, and with the wider educational community.

Managing projects

As DEC's policy of teacher involvement has developed, the role of DEC has moved towards the management of projects, rather than actually running them, and the staff are more conscious about their role as being an enabling one. Thus the DEC provides a framework in which teachers have

increasing opportunities for involvement in terms of creativity, decision making and the design and development of the curriculum projects.

DEC identifies three main functions which it has in relation to the curriculum work:

- responsibility for initiating projects, consulting teachers, negotiation, funding and overall co-ordination;
- responsibility for day to day management of curriculum projects, supporting group co-ordinators, liaison between different projects;
- responsibility for working with groups to enable the publication process.

Here DEC has highlighted the main administrative tasks it must undertake in relation to curriculum development. This involved regular individual support meetings between staff and co-ordinators. However, as the co-ordinators and teachers so clearly highlight in the following sections, the role of the DEC can not be reduced to one of administration. Rather DEC provides a unique educational forum and an opportunity to participate in a process which is highly interactive and democratic.

The thread of the Nile KS2
This project responded to the challenge of linking two curriculum areas: history and geography. As part of the project the core working group spent two weeks on a study visit in Egypt. Prior to this they spent time preparing, and on their return they worked together for two years to develop materials. The project involved other groups of teachers at key points eg in an advice group, in the consultation process and in trialling materials.

4.
Project co-ordinators' views

Eleven PGCs were interviewed for the research. The majority of them had previously been on overseas study visits organised by DEC [see Harber, 1986 for a discussion of one such project]. The study visits are seen within DEC as a very important vehicle for the participants' personal and professional development and for motivating teachers and developing their commitment in relation to development education and the DEC.

The working process

There was a striking thematic consistency in the interviews conducted with project co-ordinators, especially in relation to the value of working at DEC, where five key themes emerged repeatedly:

- DEC respects and values teachers' input and recognises their professionalism;
- DEC works in partnership with teachers who feel joint ownership over the work;
- the working processes are open, challenging, constructive and stimulating. They bring together practitioners from a range of backgrounds and educational disciplines to work together in a creative and positive environment;
- the process is of equal importance to the product. The working process provides an opportunity for people to engage in the deeper issues, whilst being pragmatic and grounded, [in that they produce materials for use in the classroom] they also provide the space to reflect upon the philosophy of education and «*to look at education in the wider sense*»;
- teacher involvement in the process of producing materials means they also engage in the process of dissemination from the outset.

The project co-ordinators clearly felt that the work had great value for their personal and professional development. These are some extracts from individual co-ordinators.

«*DEC is a channel for linking up with teachers... Also I like the curriculum development, that's really exciting, and the sort of guarantee you get here is that you're going to meet people whose ideas are not going to let you stand still. You're going to have to think about things and you're going to be challenged on it. You develop the way you think and that's really helpful, and you come out with something that's really worthwhile, something tangible, a practical positive thing that someone's going to use independent of you.*»

«*The great thing here is it tends to be co-operative thing towards shaping the product ... The initial idea is never fixed. It's a forum and it does change, ... the ideas develop as we go along, and also it draws in teachers from different disciplines.*»

«*My main motivation for going through the process is to produce a product for young people that's going to be used, and changing their stereotypical attitudes to some places or people. Through that they're going to see a whole new perspective and be taken forward in their thinking and*

understanding of what otherness means. So if it was literally a case of workshops it wouldn't be nearly so interesting.»

«I see it as involving teachers in the process of developing the packs, that's part of the process of disseminating the whole concept of development education. Then you've got all these teachers and all these schools enthusiastic and excited about development education and pushing it through their own schools and then you start this growing process.»

«Their investment in it is one of the best ways of publicising it, because they've invested time and energy in it, they're much more likely to use it, promote it and talk about it.»

Roles and relationships with DEC

The PGCs felt that their roles had for the most part been well negotiated and discussed, but even so many of the newer PGCs felt surprised by the level of work and commitment required of them, and also expressed uncertainty about their relationship with the wider group. They did not feel that expectations were too high or the commitment asked of them too much, rather they felt that this could have been made clearer at the outset, and DEC staff could have been «more up front» about what the PGC role entailed.

Group co-ordinators who had long standing experience in DEC saw their role as facilitating positive and creative working processes, supporting the group, and helping them to understand what DEC stands for. As one co-ordinator stated «it's about the development of a culture».

Many were unclear about the role and function of the project co-ordinators' meeting, and questioned its potential as a support group. The majority of PGCs emphatically stated that their main source of support came from the DEC staff, who provided backup, expertise and creative ideas. Their personal relationships with individual members of staff were viewed as the central source of support, which many felt could not be replaced by the project co-ordinators group meetings.

DEC's role

In the teachers' view, the DEC provides stability and continuity; it provides a guarantee in terms of professionalism and reliability, and a forum to meet other educationalists, exchange ideas, knowledge and resources, and to network with like minded people.

DEC serves three main functions in relation to projects:

- support, administration, and management of projects;
- creative input, effective communication, reconciling differences and managing the process so that it is collaborative and creative;
- transforming knowledge and ideas into curricular material, pulling together the work, and knowing how to translate it into an educational package. As another teacher stated.

«The DEC contribution comes front their experience of running meetings, drawing things together, their expertise in ways of working, putting educational resources together, and knowing what will work.»

«DEC is seen as flexible, supportive and very professional, the quality of what they provide and all the backup, it's very well organised and very professional ... and they're able to motivate people, they're effective communicators and they're very positive.»

DEC's influence on group co-ordinators

For many of the project co-ordinators, work at DEC complemented and overlapped with their paid jobs. Their experiences at DEC therefore both informed their other work and brought their work experience to DEC:

«Hopefully I have learned some of the organisational techniques that are used, like how to deal with different peoples' ideas when you've got to come up with something positive in the end. This is a situation you come across increasingly in a school where you need an outcome from a group and you all have different ideas.»

«It's a learning process for me, working on the issues, and it's intellectually stimulating.»

«My views have become more defined in theory and practice, and my approach to staff development. It's helped me be clearer about objectives, approaches and techniques.»

«Challenging ideas and practice is important. As an advisory teacher I'm developing ideas and learning from colleagues here. It did influence my practice, and I've fed in my views, so its been a two way thing. I would be a different teacher without DEC.»

5.
Teachers' views

Teachers were asked what they saw as the main aims of the project they were involved in, what they valued most about the project, and any problems they encountered in working in this way.

The primary aim was viewed as producing a resource with a global dimension which would «*develop ideas for facilitating a more global approach in the classroom*». The second aim was viewed as promoting co-operation between the DEC and teachers, and to enhance the professional development of teachers.

The main benefits of the work included the opportunity to develop and trial educational materials, to work collaboratively with other teachers, sharing ideas, exploring the issues side of education, developing deeper understanding of education and development issues and reaffirming beliefs and philosophies. It provides confidence, it reinforces and reaffirms thinking, also teachers share ideas for practice and classroom activities and ideas, and explore how to make ideas accessible for children and young people.

The work involves a lot of meetings in the evenings and at weekends, and thus requires tremendous motivation and commitment. Lack of time and other work pressures were cited as the two main problems in doing the work. The third problem revolved around differences in priorities, values, and understandings, but as one respondent then commented, «*I'm not sure that it is really a problem, it could also be a strength*».

The following comments, made during the group interview highlight the ways in which teachers value their work at DEC:

«*They provide something we would not get anywhere else, the cross over of ideas and sharing the process ... people are friendly, open and non-judgmental, it reflects their philosophy.*»

«*The process is really helpful, and you're working towards producing materials, it's the focus, and the packs are so accessible, teachers feel enthused and excited, they're on an upwards spiral then.*»

«*We were involved every step of the way.*»

«*We have to have our own agendas, I was aware of development issues before, they're equal to the process you go through; developing as a teacher and watching the dynamics of the group, the way you get a group*

to work together. Your personal growth is more than awareness of development issues, there's personal development, you feel enlightened and reaffirmed. What I bring is what I've done at school and what I believe, different teachers are picked and it benefits all the teachers, and materials are being produced. The partnership is a good one between teachers and DEC. Who better than teachers to produce materials and run courses?»

Planning to teach about development issues
A group of geography teachers from Birmingham visited Ghana as a stimulus for developing KS3 Geography materials. As part of this the PGCs negotiated a joint workshop with the Ghana Geographical Association involving both Ghanaian geography teachers and their British colleagues. The PGCs offered a process for the participants to learn from each other about raising development issues in geography. A year later the Ghanaian teachers came together for another workshop to explore possibilities for this in their own syllabus. *Planning to teach about development issues* came out of this process, for use in Ghana [published by DEC].

6.
Teachers as reflective practitioners

The working process in the curriculum projects is highly valued both by co-ordinators and teachers alike. This is because, as we have seen, they are both practical and reflective, they are relevant to teachers' needs and interests, and participants learn through doing collective, co-operative and challenging work.

«*The great thing here is it tends to be a co-operative thing towards shaping the product ... The initial idea is never fixed. It's a forum and it does change, ... the ideas develop as we go along, and also it draws in teachers from different disciplines.*»

The ways in which the teachers and co-ordinators describe the working process parallels the process of education for reflective practitioners described by Schon [1988]. For example, in both the process outlined by Schon and those used by DEC, people learn through doing, and learn through dialogue. They explore underlying assumptions and make values and perceptions explicit, they are practical and focused, and investigation is anchored in issues of the workplace.

Schon identifies two key features of the process of reflective practitioners which are clearly present at DEC:

- there is a distinctive dialogue in which description of practice is interwoven with performance;
- people must solve problems and reconcile conflicting perceptions to construct a coherent problem worth solving.

The key to the working process at DEC is communication, dialogue, and finally praxis, the radical interaction of reflection and action. As Freire argues – it is only when people rethink their assumptions in action that they change. [Freire, 1972]

7.
Recommendations for the future

Recommendations to DEC from teachers and group co-ordinators fell into five main categories:

a) **there is a need for greater clarity of roles, responsibilities and expectations of PGCs and their relationship with the group.**

b) **DEC could look at ways to increase access and recruit new people to DEC.**

DEC should target a wider audience, and head hunt individuals such as new teachers and governors. There is a need to specifically encourage people who never come to DEC or use DEC publications, and to find ways of involving them sensitively.

DEC could work directly with groups of schools, eg working with four schools on a whole school policy for development education.

c) **DEC should look at different ways of working.**

[These could include workshops on political literacy, or setting up a working group involving policy makers in education.]

d) **DEC should develop strategies for wider dissemination of resources and experiences.**

e) **DEC should identify ways to follow up project work and increase outreach to schools.**

For example, there should be ongoing follow up of project work to support teachers in their schools.

8.
Is it worth developing the policy of teacher involvement?

As we have seen, the involvement of teachers in creative and constructive work is the primary focus of DEC's work. Furthermore, other research [Freeman and Burtonwood] shows that long term collaboration in projects of this kind is an essential tool for ensuring that development education is taken up within the system. However, to what extent DEC should seek to expand the numbers of teachers involved through present patterns of working is open to question.

When discussing the potential expansion of DEC, participants expressed concerns about the additional workload for DEC staff, and also given the rapid growth in projects and in the expansion of the co-ordinator's role, issues surrounding management and accountability were raised. It was also strongly stressed that co-ordinators wanted the same levels of support and backup directly from DEC staff as opposed to the project co-ordinators' meeting and did not envisage the PGC meeting becoming self-supporting.

Development issues in Birmingham KS4

A working group of geography teachers have been doing some creative work about the modern geography of Birmingham and the development issues facing the city. The group have been exploring the issues locally and in their international context. They have for example looked at housing, transport policy, investment by foreign firms and how we decide how to spend public money. The project is based on the rationale that development happens everywhere and that exploring development issues locally better equips us to see the complexities involved.

9.
Making a difference increasing the impact

The key question for DEC is how it can increase its impact without losing its flexibility, its supportive and enabling role, its strong value base and effectiveness at the local level. A strong analytical framework is necessary in order to make strategic choices and make decisions appropriate to organisational realities.

A dominant theme running through development NGO literature centres around the concern about increasing the impact of NGO efforts. The two central weaknesses in present NGO programmes are firstly that impact is «transitory and localised» and secondly the failure to make linkages between micro and macro systems. Attention is drawn to the ways in which they can maximise the value of their work, and the suggestions put forward fall into three broad categories, [Edwards and Hulme, 1992]:

- additive strategies which are characterised by an increase in the size of programmes;
- multiplicative strategies which seek to achieve impact through influence, networking, policy and training;
- diffusive strategies which are characterised by informal and spontaneous spread.

Whilst the limitations of project work are highlighted, the literature also stresses the value of such work, the emphasis being that the practitioner base is also the core strength of the work, but that strategies must be found to optimise the value of that work. The aim then is to strike a balance between programme work [such as direct work with teachers through the projects and inset work] and other work such as advocacy and policy work [such as the document «Forward Thinking», advocating all student's entitlement to development education, which DEC is developing with Birmingham LEA].

10.
Towards an overall strategy

The project process can only be viewed in the context of DEC's wider aims, and, as we have seen, their central aim is to get the education system to take on development education as part of their agenda. Such an aim is re-

flected in these comments made by teachers in relation to the project aims:

«[The aim of the project is] to develop and project the aims of the DEC into the real world of education in the UK and beyond.»

«It can be frustrating when so much of what individuals feel to be the benefit of such projects may not have the same impact on a broader community.»

«The project work should be viewed in the broader context of the DEC's aims. If the project is perceived and planned in a particular way [or ways] which influence the wider audience then it may evolve as the central from for creating the shared vision of the DEC.»

«Project groups are good, but they can't be the totality.»

Rather than focusing upon project groups as the main vehicle for increasing DEC's potential impact, DEC should focus on widening the impact of such projects by influencing the wider audience and by drawing upon the excellent project work as a base for other work in order to maximise the value of that work in three main ways which represent complimentary strategies which seek to widen the impact and spread of development education:

- by following up the project work in different ways, eg supporting more workshops in schools, and supporting the teachers within their schools to implement development education;
- by building on and expanding the circle of those involved, by working in different ways, eg by working with groupings of schools;
- by informing the wider community of DEC activities.

The value of the project process for teachers in terms of their own personal and professional development is clear. However, what remains unclear is, firstly, how DEC can identify and involve new teachers in its work. Secondly, the ways in which an individual teacher's commitment to development education translates in the school setting, and the strategies DEC could develop in order to increase the impact of development education within schools and in the broader educational community:

«The whole point is relating to the education system, not relating to teachers in isolation.»

The critical challenge for DEC revolves around the question as to whether the curriculum development projects are seen as ends in themselves or whether they are seen as the beginning of a programme whose ultimate aim is to implicate the education system, resulting for example in

school based curriculum development, whereby schools themselves become centres of development education practice and DEC is no longer the central focus and forum for development education.

In relation to developing the policy of teacher involvement then, there are three key stages for DEC to consider. Firstly, DEC must consolidate the policy [for example through the clarification of roles and responsibilities]. Secondly, DEC must consult teachers in the development of future policy. Lastly, DEC should explore ways to facilitate and support a shift so that the impetus and initiative for development education comes increasingly from within schools.

Research directions

This paper has identified key features of Birmingham DEC's policy of teacher involvement. It explored teacher and co-ordinator perceptions of their experiences of working with the DEC, and it has shown that the curriculum development projects are a highly effective vehicle for developing the teachers' understanding and practice of development education.

It also identified key areas of concern for teachers and co-ordinators in relation to DEC's future development of the policy such as clarifying roles and responsibilities, increasing access to DEC, maintaining close supportive relationships and lastly increasing outreach to schools.

The research however raises many more questions than it answers, for example, future research activities could:

- explore the barriers which teachers face and identify the ways in which teachers can be supported in schools when they try to implement development education programmes;
- involve teachers in active research, so that they critically reflect on how their involvement with DEC impacts upon them, upon the classroom and upon the school;
- gather different stakeholder perceptions of development education and the DEC's activities, for example the views of teachers, headteachers and advisors;
- carry out case study research with one school or a group of schools to identify key components of the change process in schools and critical factors for success or failure.

These loose suggestions serve to highlight the different areas and levels of concern which the DEC must address. However, they all relate to one critical underlying question for the DEC, which is in what ways teacher involvement in DEC relates to the wider education system. In order to address this issue, there is a need for a long term evaluation framework which builds evaluation into all DEC activities and projects. This should start by developing clear definitions of organisational effectiveness and a set of criteria which relate to the impact and outcomes of the DEC's work.

REFERENCES

N. BURTONWOOD, [1990] *INSET and education for multicultural society: a review of the literature*, «British Educational Research Journal», Vol. 16, No. 4.

EDWARDS AND HULME [1992] *Making a difference, NGOs and development in a changing world*, Earthscan.

R.E. FREEMAN, [1993] *Collaboration, global perspectives, and teacher education*, «Theory into Practice», Vol. 32, No. 1 Winter 1993.

P. FREIRE, [1972] *Pedagogy of the oppressed*, Penguin Books.

C. HARBER, [1986] *Development education in context: An evaluation of the West Midlands - West Africa Project*, IJED, Vol. 6 No. 2.

E. KERCHER, [1994] *Off the shelves and into the classroom: an exploration of the strategies for promoting DE resources in the primary classroom*, Oxford Development Education Centre.

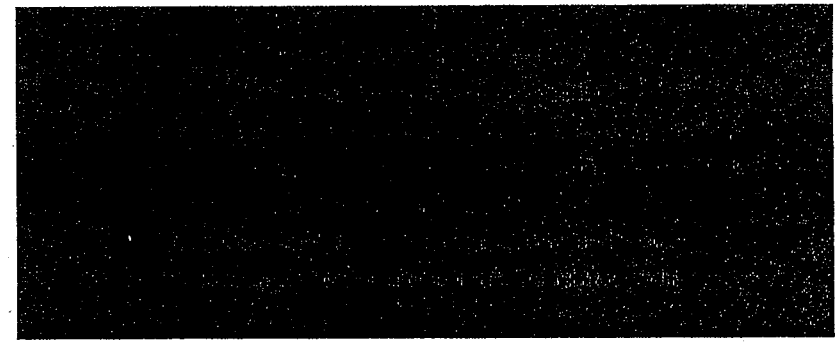
A. MCCOLLUM, [1995] *On the margins? An analysis of theory and practice of development education in the 1990s* [Unpublished PhD Thesis, Open University].

D. SCHON, [1988] *Educating the reflective practitioner*, Jossey Bass.

S. SINCLAIR, [1994] *Introducing development education to schools; the role of non-governmental organisations in the United Kingdom* in Osler, A. [ed] «Development education, global perspectives in the curriculum», Cassell.

La nascita della casa-laboratorio di Nebaj negli altopiani indigeni del Guatemala*

Franco Lorenzoni



«Come sappiamo dal tempo di Ulisse è sempre il viaggio di ritorno quello più interessante, specie se si ha occasione di perdersi per strada. Per strada noi crediamo di avere perso almeno qualche incauta certezza. Molti insegnanti italiani, che hanno avuto la fortuna di lavorare in Ixil, tornando hanno infatti rimesso in discussione alcuni loro modi di pensare ed hanno ricominciato a lavorare nella nostra realtà con più domande aperte e qualche nuova inquietudine. Non è poco se pensiamo quanto i pregiudizi nascano proprio dal considerare il proprio modo di vedere il mondo come l'unico e il veritiero.»

Franco Lorenzoni, Educatore e coordinatore della casa-laboratorio di Cenci
* Un progetto del Cisp per creare un luogo di sperimentazione educativa

1.
Le radici del progetto

L'educazione è un processo che si fonda sulla relazione tra persone. È un percorso che conosce raramente scorciatoie e costruisce il suo cammino camminando. Come ogni relazione umana che aspiri ad essere profonda ed efficace è nemica delle semplificazioni e richiede tempi lunghi.

Il primo elemento da tenere in considerazione nel valutare il progetto dedicato al «Miglioramento dell'educazione formale e informale in Ixil», promosso dal CISP, riguarda dunque il tempo, cioè le radici e le esperienze che hanno portato all'elaborazione del progetto ancora in corso di attuazione.

È dal 1991 che un gruppo di insegnanti di Nebaj ha deciso di intervenire attivamente per migliorare la qualità dell'educazione nell'area Ixil. Un'area dove l'analfabetismo è all'86%, con punte del 94% tra la popolazione femminile. Dove solo il 60% di bambini frequenta la scuola primaria (la metà dei quali la abbandona nei primi tre anni); dove solo l'1,3% dei ragazzi si iscrive alla scuola secondaria.

All'inizio degli anni '90 l'Ixil stava faticosamente uscendo da un terribile decennio, segnato da insurrezioni armate, violenze e repressioni brutali da parte dell'esercito. L'antico assetto della regione era completamente stravolto. L'arrivo di una missione delle Nazioni Unite con il programma PRODERE segnò il momento di passaggio da una situazione di prevalente illegalità e mancanza di rispetto dei più elementari diritti umani ad una situazione in cui alcuni soggetti cominciarono ad attivarsi per partecipare alla ricostruzione.

Fu allora che un gruppo di insegnanti scelsero di dedicare volontariamente parte del loro tempo ai problemi educativi della regione fondando il CIDE (Comité Ixil para el Desarrollo de la Educación). Nel corso degli anni il CIDE ha realizzato una inchiesta partecipata sulla situazione educativa in tutti i villaggi della regione, coinvolgendo famiglie e comunità, ha organizzato numerosi corsi di aggiornamento degli insegnanti e ha prodotto materiali didattici. Ha collaborato con programmi di cooperazione internazionale, tra cui PRODERE, e ha promosso il gemellaggio tra alcune scuole dell'Ixil e alcune scuole italiane dell'Umbria.

Nonostante i risultati ottenuti, come in molti casi di associazioni basate sul volontariato, anche il CIDE ha visto diminuire nel tempo la partecipazione e l'impegno dei suoi partecipanti. E questo costituisce un problema perché, se alla fondazione poteva contare su oltre una ventina di maestri, oggi gli aderenti all'Associzione realmente impegnati sono solo quattro.

Il gemellaggio con le scuole italiane, iniziato nel 1992, è riuscito a mantenersi vivo anche dopo la conclusione del programma PRODERE e costituisce un importante elemento di continuità e di stimolo per la ricerca di innovazione educativa promossa dal CIDE. Non è certo un caso, dunque, che all'origine del progetto del CISP ci sia stato l'impegno congiunto, in Italia, delle associazioni che si sono fatte carico della continuità del gemellaggio (il Centro Europeo dell'Educazione (CEDE), la Casa-laboratorio di Cenci, il Comitato «I semi dell'amicizia»), in Guatemala del CIDE e della scuola Gerardo Gordillo. È infatti a partire dalle esperienze innovative di questa scuola che si è andata configurando l'ipotesi di dare vita ad una Casa-laboratorio.

2.
Luogo fisico e gruppo umano

La costruzione di una Casa-laboratorio riguarda al tempo stesso l'edificazione di uno spazio e l'aggregazione di un gruppo umano. Per valutare lo stato di avanzamento del progetto, i suoi punti fragili e le sue potenzialità, dobbiamo dunque tenere presente che la sfida che si sta cercando di affrontare, tra l'estate 1997 e l'estate 1998, riguarda l'intreccio tra queste due costruzioni. Abbiamo già accennato alla debolezza strutturale del CIDE, dovuta alla esiguità dei suoi membri, ed è dunque attorno alla creazione di un gruppo più ampio che si è cominciato a lavorare. È nato così, nella primavera 1997, il gruppo dei futuri operatori della Casa-laboratorio. Questo gruppo è per ora composto dagli insegnanti che in questi anni sono stati selezionati per viaggiare in Italia e hanno compiuto, nell'ambito del gemellaggio, l'esperienza di incontrare alcune realtà educative molto diverse da quelle del Guatemala.

Possiamo dire che ciò che accomuna oggi il gruppo è la possibilità di guardare alla realtà educativa dell'Ixil tenendo presente un altro punto di vista. Sembrerebbe poco, eppure l'idea stessa di Casa-laboratorio, cioè l'idea di costruire un luogo dove si possano svolgere esperienze educative innovative rivolte ai ragazzi delle scuole e agli insegnanti, lontano dagli spazi e dai tempi delle normali attività educative, è una delle idee derivate dall'incontro con delle realtà educative che si sperimentano in Italia.

Ma, naturalmente, progettare una Casa-laboratorio che abbia senso in una realtà come l'Ixil prevede uno sforzo creativo, di ideazione e progettazione, che può trarre alimento solo da un rapporto approfondito con la realtà locale.

C'è tuttavia una particolare possibilità data dal riuscire a guardare le cose da un altro punto di vista. In questi anni di esperienza del gemellaggio (che ha visto 5 viaggi in Umbria di 24 guatemaltechi e 8 viaggi in Ixil di 22 italiani) ci siamo accorti che, sia per gli ospiti italiani che per gli ospiti guatemaltechi, il momento maggiore di crescita non si è realizzato

tanto nel viaggio di andata e nelle scoperte, anche entusiasmanti e per certi versi sconvolgenti, che andavamo facendo reciprocamente nella terra degli altri, quanto nel viaggio di ritorno, nel ritrovarsi a guardare e a ragionare sulla propria realtà non riuscendo a dimenticare le diversità incontrate.

Non si tratta, naturalmente, di esportare modelli o coltivare nostalgie, ma di adoperarsi creativamente perché le istituzioni educative, che appaiono immutabili e solidificate nonostante la loro frequente inefficacia, le si riesca a mettere in discussione alla radice, sia al di qua che al di là dell'oceano.

Da questo punto di vista il progetto è assai ambizioso, perché non si limita semplicemente ad adeguare meglio alla realtà locale curricoli scolastici inadatti, elaborati con assai scarsa sensibilità sociale a Città del Guatemala, ma vuole indagare, sperimentare, costruire e proporre percorsi formativi che mettano in causa i contenuti e le forme in cui si pratica l'educazione nelle realtà indigene.

Ora, perché questo progetto possa prendere corpo è dai corpi concreti di coloro che dovrebbero dargli vita che è giustamente partito il responsabile dell'iniziativa in Ixil, cioè il maestro Rolando Herrera, codirettore del progetto a livello locale.

Nella primavera 1997 sono iniziati alcuni corsi rivolti prima ai direttori delle scuole che saranno coinvolte nella sperimentazione, poi a poco meno di un centinaio di insegnanti, suddivisi in 4 gruppi.

3.
La formazione e gli incontri con gli insegnanti italiani

In luglio Michela Mayer, Maria Clara Pascolini e Carmela Caiani, tre insegnanti italiane particolarmente impegnate nel gemellaggio, hanno proposto degli stage di approfondimento rivolti agli operatori della Casa-laboratorio e agli insegnanti che vi si dovranno collegare. Le proposte si sono articolate nella costruzione e condivisione di una metodologia che esplorava tre territori: il bosco, il mercato, il cielo.

Poiché il primo dei tre corsi è stato proposto ai futuri operatori, questi hanno potuto successivamente, negli altri corsi, accompagnare le insegnanti italiane, sperimentandosi nel proporre in prima persona attività ai loro colleghi. Tranne che per due operatori, per gli altri era la prima volta che si trovavano a proporre una attività di formazione ad adulti. Sono dunque emersi problemi legati alla loro esperienza e innanzitutto la difficoltà a collegare le discipline scolastiche tradizionali ad attività che partivano da un approccio globale con realtà naturali o sociali. Molti operatori hanno constatato di avere buone capacità descrittive e narrative mentre si sono sentiti più deboli, come la maggior parte degli insegnanti, riguardo alla capacità di organizzazione logica degli argomenti e di lettura statistica dei dati raccolti. Difficoltà, dunque, rispetto ad un uso vivo della matematica riguardo a problemi incontrati nella realtà.

È risultata evidente per tutti la grande differenza nel lavorare con adulti o con bambini e ragazzi, ma si è al tempo stesso individuata una possibilità di formazione, data proprio dal confrontare i problemi, che suscita una proposta educativa rivolta a persone di età differenti.

Praticare a lungo con i ragazzi un terreno di sperimentazione come può essere l'indagine storica e sociale del proprio territorio, approfondendo le questioni che emergono, può costituire una buona base per costruire una proposta per gli insegnanti. In senso inverso, sperimentare nella formazione con gli adulti nuovi luoghi e metodi di apprendimento quali il bosco, come miniera di diversità biologiche, o il cielo, come luogo in cui si originano i concetti di tempo e di spazio, offre agli insegnanti nuove idee che possono essere sperimentate e ulteriormente elaborate in successive proposte di lavoro per bambini e ragazzi. Questa è una caratteristica non secondaria della Casa-laboratorio: l'essere una struttura che accoglie e propone attività educative rivolte sia ad adulti che a ragazzi. Una struttura in cui gli insegnanti non solo elaborano e propongono azioni educative, ma sperimentano in prima persona nuovi approcci con i saperi e le conoscenze.

C'è poi un altro aspetto della ricerca che è risultato particolarmente significativo: l'osservare il lungo lavoro di pianificazione delle proposte fatto dalle insegnanti italiane prima di intraprendere i laboratori. Programmare insieme, cercando il senso e ipotizzando gli scenari di una azione educativa in modo collettivo e cooperativo, non è una esperienza abituale in Guatemala. Così scoprire le possibilità che offre la programmazione e l'organizzazione del lavoro impostata da più persone è stata una scoperta importante. «Dobbiamo essere più netti e chiari con noi stessi, accettare ed imparare a farci critiche» – ha detto una insegnante di Nebaj, nel corso della riunione finale di valutazione. Non si comprende l'importanza di una affermazione del genere se non si capisce quanto sia difficile formulare ed accettare critiche aperte in una realtà che è stata attraversata da terribili conflitti, come quella guatemalteca. Spesso la critica genera conflitto ed il conflitto è vissuto come ultimativo e distruttivo. Per questo appare così importante sperimentare modi costruttivi con cui gestire le contraddizioni. Del resto questo è il modo più concreto (dunque difficile e complesso) di educare ed educarsi alla pace.

Una parte del lavoro con gli operatori è stata dedicata al loro rapporto con la futura Casa-laboratorio. Sono state proposte delle domande: Cosa intendiamo migliorare in campo educativo? Cosa mi piacerebbe farci? Di cosa ho bisogno? A chi rivolgeremo le nostre iniziative?

È stato proprio a partire dalle risposte a queste domande che ha preso l'avvio la seconda serie di laboratori, che ho tenuto nel mese di ago-

sto. I temi su cui gli insegnanti desiderano elaborare proposte riguardano le tecniche dell'integrazione, lo studio delle risorse naturali e degli equilibri ecologici, la geometria, il rapporto con il tempo e lo spazio legati allo studio del cielo, i giochi e le dinamiche di gruppo, intesi come strumenti per favorire una attiva partecipazione dei bambini.

Si intendono proporre attività a maestri, bambini, promotori sociali dell'educazione informale e a genitori.

Ciò che ci necessita è soprattutto una maggiore capacità di essere *inquieti* e in ricerca. Riguardo a ciò che si spera di trasmettere viene sottolineato il bisogno di qualità nell'educazione e il «prendere in considerazione tutti i dettagli, anche minimi, per riuscire a lavorare in armonia». Si potrebbero dedicare anni di ricerca solo a quest'ultimo proposito, tanto è pregnante e significativo.

4.
Nuovi *personaggi* educativi e nuovi saperi da costruire

Il secondo seminario, tenutosi in agosto, ha avuto per scopo l'individuare, oltre ai temi, i *personaggi* e le qualità artigiane dei diversi operatori della Casa-laboratorio. Nella scuola gli insegnanti sono costretti ad adeguarsi a programmi stabiliti altrove, spesso lontani dalla realtà e dalle esigenze dei bambini, spesso mal conosciuti dagli stessi insegnanti, la cui preparazione magistrale è purtroppo di cattiva qualità. Nel costruire conoscenze per la Casa-laboratorio abbiamo deciso di compiere un cammino inverso. Vogliamo che alla base delle nostre sperimentazioni ci siano i temi più importanti che riguardano la vita dei bambini, delle loro famiglie e delle comunità a partire, naturalmente, dai temi su cui gli insegnanti si sentono più preparati. E perché ciascuno prenda coscienza delle responsabilità che si assume nell'ideare una azione educativa, proponiamo di *mettere in scena* una sorta di *carnevale della conoscenza*, durante il quale ciscuno possa trovare la *maschera* in grado di rivelare la sua identità nascosta, i suoi desideri più profondi.

Dopo una giornata in cui ciascuno cerca attorno al proprio carattere incontriamo, tra i partecipanti, un *viaggiatore*, un *musico*, un *filosofo*, una *raccontatrice di storie*, un *danzatore*, un *osservatore di nuovi orizzonti*, un *mago delle forme*, un *astronomo*, un *saggio che ride* e una *donna che non dimentica*. Giochiamo con questi nomi cercando di dare spessore e sapori personali ai saperi che intendiamo proporre a ragazzi ed adulti.

Può sembrare curioso partire dai più diversi ed eterogenei desideri personali per costruire un progetto educativo capace di confrontarsi con le urgenze di una regione in cui le condizioni di vita della maggioranza dei suoi abitanti sono al limite della sussistenza. Ma poiché il problema della maggioranza degli insegnanti sta nell'essere abituati a considerarsi strumenti passivi di una scuola vissuta come istituzione rigida e che, al contrario, la costruzione di una Casa-laboratorio prevede operatori capaci di costruire progetti innovativi a partire dalle proprie esperienze e qualità, non ci può essere formazione degli operatori che non passi attraverso il proprio autoriconoscimento come *creatori di esperienze*.

Così è attraverso i possibili intrecci tra le qualità individuali che cerchiamo di rintracciare percorsi educativi significativi che ridiano alla conoscenza e alla trasmissione del sapere il senso di uno strumento attivo, adeguato ad affrontare i problemi che incontrano le comunità e le *aldeas* nel presente per cercare di orientare le trasformazioni sentite come necessarie per il futuro dell'Ixil.

Vengono così individuati quattro ambiti. Intorno a ciascuno dovrà lavorare un piccolo gruppo di operatori nei prossimi mesi. Riguardano:

- l'ambiente e le conoscenze relative all'agroecologia;
- la relazione con gli animali;
- la pedagogia del racconto;
- il tempo e lo spazio in relazione al cielo e all'astronomia.

Altri due ambiti sono emersi come altrettanto importanti: riguardano la cultura indigena ixil e i giochi e le dinamiche del corpo che facilitano l'attenzione e la socializzzione. Questi due ambiti, tuttavia, non pensiamo che debbano essere affrontati separatamente, ma che debbano costituire piuttosto una ricerca trasversale che incontri tutti e quattro gli ambiti precedenti.

5.
Progettare azioni educative

Per chiarire in cosa possano consistere le attività che proporrà la Casa-laboratorio, progettiamo delle azioni educative. Una azione educativa è una sperimentazione concreta proposta in un campo determinato di lavoro. Si può realizzare con bambini o con adulti con lo stesso metodo, anche se naturalmente affrontando i temi a livelli differenti. Si è provato a lavorare, ad esempio, attorno al tema degli animali.

Nell'ambito delle sperimentazioni che si potranno poi applicare nelle *aldeas* si vuole arrivare alla costruzione di pollai o di allevamenti di

conigli nelle scuole, così come sono stati realizzati nella scuola Gordillo. C'è il problema di chi darà da mangiare agli animali tutti i giorni, compresa la domenica. A quale ora. Bisogna calcolare quanto è il costo. Si tratta di programmare e gestire finanziariamente il progetto, con tutta la matematica e la logica necessaria, anche nelle previsioni. È necessario sperimentare quali possano essere gli usi più appropriati dello sterco delle galline, ad esempio, per concimare un orto o dare da mangiare ai pesci allevati in uno stagno (anche questa esperienza è stata tentata in passato alla Gordillo). Il lavoro si allarga e si collega ad altre ricerche sugli equilibri ambientali e l'agroecologia. Affrontando il tema dell'allevamento si arriva immediatamente alla questione dell'alimentazione e della salute, temi urgentissimi e gravi, data la quantità di bambini sottoalimentati che vivono nella regione. È assai importanze ampliare le abitudini alimentari delle famiglie e, pur essendo un terreno assai delicato e di difficile trasformazione quello che riguarda i mutamenti delle abitudini alimentari, si può cercare di stimolarlo a partire da sperimentazioni concrete portate avanti insieme ai bambini nelle scuole. Può essere un momento di promozione sociale della comunità.

Inoltre, trattando il tema degli animali in una regione indigena, non possiamo non tenere conto di quale ruolo giochi il rapporto tra uomo e animale nella millenaria cultura maya. La lingua ixil è una preziosa miniera di informazioni riguardo agli animali e ai significati simbolici che gli si attribuiscono. Agli animali sono legati i nomi dei giorni del calendario e molti anziani e sacerdoti maya conservano conoscenze, pratiche e leggende legate al mondo animale. Quasi sempre la scuola è sorda riguardo ai saperi e ai valori del mondo tradizionale indigeno. Se si affrontano tematiche o costumi indigeni spesso lo si fa solo in occasione delle feste e in forma quasi esclusivamente folclorica, dunque superficiale.

E invece, per orientare lo sviluppo dell'agricoltura e dell'allevamento in una ottica non distruttiva del territorio, ritrovare una connessione con la cultura tradizionale è assai importante.

6.
Radici indigene e trasformazioni necessarie

L'ambizione della Casa-laboratorio, dunque, non riguarda solo il necessario cambiamento metodologico e la sperimentazione concreta di nuovi percorsi di apprendimento ma, più in profondità, l'elaborazione di una cultura ancorata alle radici del luogo e insieme capace di confrontarsi con i cambiamenti, le necessità e le pressioni che vengono dal mondo esterno.

Per questo c'è consapevolezza tra gli operatori che una opera

tanto ambiziosa non si può realizzare senza un concorso di energie. C'è disponibilità a collaborare da parte di APAP TIX, una associazione presente in tutte le *aldeas* dell'area, nata dal lavoro pluriennale dei «Veterinari senza frontiere», così come da parte di alcuni agronomi che insegnano a Batzul, dove ha sede la scuola di formazione dell'associazione «Ciajulense», dove si studiano e si sperimentano coltivazioni alternative fondate sull'agroecologia.

Valutare un progetto che si trova a metà del guado non è facile. Ci sono certo alcuni ritardi per quanto riguarda, ad esempio, i rapporti con i diversi operatori dell'educazione non formale. Possiamo però dire che nel corso di quest'anno è cresciuta molto la consapevolezza e la responsabilità da parte degli operatori della futura Casa-laboratorio e che il legame pluriennale con le scuole italiane continua a costituire uno stimolo nella ricerca educativa. Ma poiché il senso della Casa-laboratorio consisterà nella capacità autonoma di creare cultura, è solo nel rapporto con le forze ed energie locali che la nuova struttura potrà consolidarsi.

Il nodo più difficile riguarda le pessime condizioni in cui si fa scuola nelle *aldeas*, dove infatti è massimo l'assenteismo dei bambini. La presenza di quasi cento insegnanti, provenienti da trenta diversi villaggi, nei corsi preparatori iniziati quest'anno, indica che c'è interesse per la proposta della Casa-laboratorio. Una proposta del tutto nuova nel panorama educativo guatemalteco.

La Casa-laboratorio, funzionando come centro di iniziativa, ricerca e documentzione, potrebbe inoltre dare un suo contributo alla elaborazione della riforma educativa annunciata recentemente dal governo. In Guatemala, come in molte altre parti del mondo, le informazioni e le decisioni viaggiano sempre in un solo senso, dal centro alla periferia. Se la Casa-laboratorio riuscirà ad essere un tramite perché la voce dei popoli indigeni e le loro esigenze educative possano venire ascoltate nella capitale avrà svolto un compito importante. Compito particolarmente necessario dato che la scuola è spesso luogo attivo di discriminazione in Guatemala, in quanto incapace di ascoltare ed accogliere le lingue materne parlate dai bambini ed incapace di cogliere nelle straordinarie diversità culturali presenti una fonte di ricchezza per tutto il paese.

7.
Il viaggio di ritorno e l'effetto Marco Polo

Un elemento interessante di questo progetto sta nell'avere dato la possibilità a diversi insegnanti italiani di guardare con altri occhi la nostra realtà.

Un giorno Francisco, un maestro Ixil in visita in Italia, sapendo

che la scuola distava appena due chilometri dal paese umbro dove era ospitato, ha deciso di recarvisi a piedi. Poco dopo è tornato trafelato a casa, chiedendo se fosse arrivata la guerriglia o ci fosse lo stato di assedio.

La ragione di tanto spavento era stata che lui, lungo la strada, aveva visto solo auto e nessuna persona camminare. Era il secondo giorno che stava in Italia e i suoi occhi hanno osservato ciò che noi non sappiamo più vedere: l'abolizione pressocchè totale, nel nostro Paese, dell'uomo che cammina.

Lo scorso autunno, poi, ospitando altri quattro maestri elementari del Guatemala, abbiamo domandato loro, una sera, quali fossero le cose del nostro paese che più li avevano colpiti nel corso delle tre settimane che vi avevano trascorso.

Senza pensarci un istante tutti e quattro hanno detto: «qui non ci sono bambini!». Avevano passato quasi tutto il loro tempo in visita ad alcune scuole gemellate con l'Ixil e avevano incontrato, conversato e discusso con centinaia di bambini, ma l'immagine immediata e spontanea che per prima è venuta loro in mente dell'Italia riguardava la mancanza di bambini, l'assenza di infanzia dalle strade. Qui da voi, in Umbria, i paesi sono antichi e bellissimi, curati, ma sembrano morti. Noi non potremmo vivere in un mondo così!

Approfondendo il discorso, Domingo aggiungeva: «Qui sembra che tutti i bambini vivano in galera...». «Cosa vuoi dire?» – gli hanno chiesto allarmati degli insegnanti e genitori di Giove –. «Che qui un bambino viene preso con una macchina al mattino, portato a scuola, poi ripreso in macchina, chiuso in casa, poi magari portato sempre in macchina in un altro luogo a fare sport od altro, ma non è mai libero, non va mai da solo per strada, non fa esperienza... Come farà a crescere? Come si troverà una volta solo?».

Notazioni come questa ci fanno capire perché l'imperatore della Cina Kublai Kan incaricò un giovane veneziano quando volle sapere qualcosa di più del suo regno. È l'*effetto Marco Polo*. La possibilità di vedere le cose avendo memorie di altre terre alle spalle.

Mano mano che ci siamo resi conto dell'incredibile arricchimento che ci dava l'ascoltare ogni anno, insieme ai bambini, storie che venivano da altre esperienze ed altri sguardi sul mondo, ci siamo convinti di quanto la scuola potrebbe giovarsi ed arricchirsi realizzando sempre di più incontri con ospiti di altri continenti. Ma perché questo accada è necessario che le nostre scuole siano sempre più luoghi di sperimentazione e di creazione culturale, capaci di dare il loro contributo autonomo all'elaborazione di pratiche, conoscenze e comportamenti aperti alle diversità.

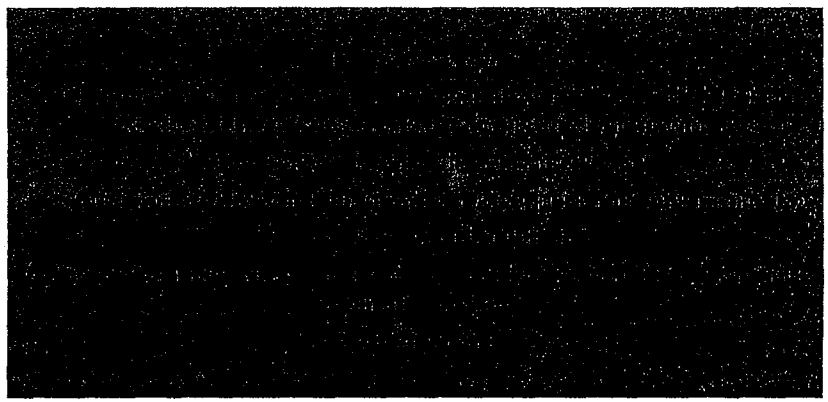
Nell'esperienza di gemellaggio tra scuole dell'Umbria e dell'Ixil siamo partiti da un grande desiderio di reciprocità. Nel tempo abbiamo constatato quanto la reciprocità fosse reale, oltre che necessaria. Se è infatti vero che con i nostri viaggi ed i laboratori proposti in Ixil abbiamo portato il nostro contributo all'arricchimento di alcune esperienze educative locali, è altrettanto vero che la presenza dei maestri Guatemaltechi nelle

nostre scuole ci ha permesso di avviare sperimentazioni di Educazione Interculturale altrimenti inimmaginabili.

Come sappiamo dal tempo di Ulisse è sempre il viaggio di ritorno quello più interessante, specie se si ha occasione di perdersi per strada. Per strada noi crediamo di avere perso almeno qualche incauta certezza. Molti insegnanti italiani, che hanno avuto la fortuna di lavorare in Ixil, tornando hanno infatti rimesso in discussione alcuni loro modi di pensare ed hanno ricominciato a lavorare nella nostra realtà con più domande aperte e qualche nuova inquietudine. Non è poco se pensiamo quanto i pregiudizi nascano proprio dal considerare il proprio modo di vedere il mondo come l'unico e il veritiero.

La dinamización de una comunidad desde un Proyecto de Sensibilización «El Hambre: un desafío. La Cooperación: una respuesta»

Fernando Altamira



«[...] Un enfoque educativo que considera la educación como un proceso integral que debe conducir a un cambio de actitudes en las personas, promoviendo una conciencia global libre de discriminaciones y prejuicios, fomentando un espíritu analítico-crítico, cooperativo y solidario. Es una educación en valores abierta a la participación activa y creativa orientada hacia el compromiso y la acción que debe llevarnos a una toma de conciecia de las desigualdades en nel reparto de la riqueza económica y cultural del mundo así como sus causas y consecuencias y de nuestro papel en el cambio de estructuras.»

Fernando Altamira, Coordinador del Equipo de Educación para el Desarrollo de Hirugarren Mundua ta Bakea-Paz y Tercer Mundo

1.
Presentación

Antes de introducirnos en el contenido de este artículo, pensamos que es obligatorio presentar brevemente nuestra ONG y contextualizar lo que a continuación vamos a comentar.

¿Qué es HMB-PTM (Hirugarren Mundua ta Bakea-Paz y Tercer Mundo?

Es una ONGD (Organización no Gubemamental para el Desarrollo) que nace en 1988 como respuesta a una situación de reparto de la riqueza en el mundo que consideramos injusta. Surgimos con el compromiso solidario de apoyo a las poblaciones más vulnerables de los países económicamente más desfavorecidos. Centramos nuestra labor prioritariamente en proyectos de apoyo a la producción y desarrollo comunitario, capacitación, creación de infraestructuras, sanidad y apoyo a poblaciones refugiadas y desplazadas por conflictos bélicos.

Nuestro objetivo es acompañar y apoyar el trabajo de estos pueblos, fundamentalmente en Centroamérica-Caribe, Colombia y Sahara, con respeto y sin injerencias en sus procesos. Estamos convencidos de que este es uno de los caminos para lograr un mundo más justo y solidario desde la óptica del Desarrollo Humano, Sostenible e Integral.

También aquí, en el Norte, podemos y debemos trabajar la solidaridad. Apostamos por ello y entendemos la ED (Educación para el Desarrollo) como «*un enfoque educativo que considera la educación como un proceso integral que debe conducir a un cambio de actitudes en las personas, promoviendo una conciencia global libre de discriminaciones y prejuicios, fomentando un espíritu analítico-crítico, cooperativo y solidario. Es una educación en valores abierta a la participación activa y creativa orientada hacia el compromiso y la acción que debe llevarnos a una toma de conciecia de las desigualdades en nel reparto de la riqueza económica y cultural del mundo así como sus causas y consecuencias y de nuestro papel en el cambio de estructuras*».[2]

Posibilitamos experiencias y voces del Sur que son, sin duda, quienes mejor nos pueden mostrar la realidad de esos pueblos.

Intentamos fomentar la solidaridad y la justicia desde la práctica cotidiana con los excluídos, desde la óptica del Desarrollo Humano, Sostenible e Integral.

En este contexto, en HMB-PTM trabajamos la *formación* y la *sensibilización* sobre los conflictos del Desarrollo y la Cooperación Internacional que son dos ámbitos complementarios de la ED.

La Formación es prioritaria en el trabajo de educación. Nos hemos propuesto explicar conceptos como Desarrollo, Cooperación, Ayuda Humanitaria y Educación Popular a diferentes colectivos del campo de la intervención social: educadores de Tiempo Libre y Animación Socio-cultural, trabajadores sociales, miembros de ONGs, etc. El enfoque que damos a esta formación es desde la *visión Sur de la ED*, organizándola y diseñándola con las comunidades del Sur.

La Sensibilización también cumple un espacio importante en HMB-PTM, esto es, informar y concienciar sobre la realidad de los países donde trabajamos. Grupos de jóvenes y adultos que se organizan en asociaciones, centros educativos y la población de cada municipio que asiste a las actividades organizadas.

Y es en este ámbito de trabajo, la sensibilización, en el que nos vamos a centrar en este artículo.

2.
El contexto de los proyectos de sensibilización en HMB-PTM.
Un análisis crítico sobre lo realizado hasta el momento.

Nuestra ONGD posee experiencia en la elaboración propia de exposiciones, que junto a Ayuntamientos y otros movimientos sociales organiza en diferentes municipios del Estado español. La definición del tema, el contenido y el diseño de dichas exposiciones corren a cargo de un grupo de voluntarios de HMB-PTM que se movilizan en tomo a esta actividad. En 1993 se preparó la exposición de «El hambre: un desafío. La cooperación: una respuesta.», en 1994 «Migraciones... Solidaridad», en 1995 «Conflictos del Sur olvidados» y en 1996 «Chiapas gritó basta». Todas ellas enriquecidas con la experiencia acumulada en el ámbito de los proyectos de cooperación.

Como hemos citado anteriormente, se presenta un proyecto a diferentes Ayuntamientos para instalar una exposición en una casa de cultura, acompañándola de una conferencia abierta al público y que es impartida por algún miembro de la ONGD.

Este modelo de proyecto en sus inicios, hace ya cuatro años, resultó positivo, sin embargo, con el paso del tiempo vemos que es un modelo agotado, que la gente de los municipios visitados no se acerca, por lo general, a la casa de cultura a ver una exposición como las citadas, ni participa en una conferencia impartida por una persona del Norte.

De ahí que en 1996 nos replanteáramos este tema y cambiáramos de metodología y de sujetos directos de nuestros proyectos de sensibilización.

3.
¿Un nuevo enfoque de sensibilización?

Al inicio del año 1996 evaluamos nuestras actividades de sensibilización y su impacto, llegando a las siguientes conclusiones:

- debemos introducir nuevos elementos creativos en nuestros proyectos
- debemos centrar, definir, los actores de nuestra acción
- debemos contar con asociaciones y colectivos (movimientos sociales) locales, para evitar ser "un satélite" que llega a un municipio, realiza el proyecto y desaparece sin darle continuidad

Desde estas tres claves surge el proyecto que vamos a comentar a continuación.

4.
Exposición «el hambre: un desafio. La cooperación: una respuesta»

Vamos a centrar nuestros comentarios sobre el proyecto que realizamos en el municipio de Barakaldo (Bizkaia), en el año 1996, una vez realizada la evaluación y el replanteamiento anteriormente comentado. Debemos decir que Barakaldo es un municipio de la provincia de Bizkaia (País Vasco), de 107.000 habitantes, que ha sufrido el azote del desempleo por el proceso de desindustrialización que se inició en los años 80. Esto ha provocado y todavía provoca, un paulatino empobrecimiento de sectores sociales de este municipio y también la concentración de inmigrantes y minorías culturales (como es el caso de los gitanos) en ghetos de pobreza.

La exposición se llevó a cabo en dos locales diferentes:

1ª semana: Casa de Cultura de Cruces

2ª semana: Centro de Disminuidos Físicos de Barakaldo

Los grupos y asociaciones con los que se realiza el proyecto son:

- Centro de Iniciación Profesional (CIP), que es un programa del Gobiemo Vasco, en colaboración con los Ayuntamientos para responder a las necesidades de aquellos jóvenes, con edades comprendidas entre 16 y 19 años, que no han complementado con éxito sus estudios básicos y buscan una salida al mundo del trabajo por medio de una formación fundamentalmente práctica.
- Equipo de Intervención Comunitaria Bitarte, que es una asociación de carácter socioeducativo, encargada desde 1993, en Barakaldo, del Programa de seguimiento escolar y apoyo social a niños y jóvenes absentistas a la escuela pertenecientes a minorías étnicas y grupos marginados. Dentro de este programa se lleva a cabo el proyecto «Aula de apoyo extraescolar y ludoteca».
- Equipo de Intervención Comunitaria Agintzari, que es una asociación cuyo objetivo es la integración social de personas y colectivos marginados. Está encargada desde 1996 del Equipo de Atención a la Infancia y Familia, en el marco del Proyecto europeo URBAN. Entre sus proyectos de intervención educativa se encuentra el llamado «Apoyo escolar a menores y jóvenes».
- Asociación de Disminuidos Físicos de Barakaldo, que es una asociación cuyo objetivo consiste en trabajar en la resolución de los problemas que afectan al disminuido fisico, a través de diferentes comisiones (información y cultura, barreras y transportes, sociolaboral, de ocio y tiempo libre).

Los objetivos del Proyecto son:

Objetivo global:

- Que la población de Barakaldo alcance un compromiso solidario con los pueblos del Sur y más concretamente con los países de Centroamérica-Caribe, Colombia y el Sahara.

Objetivos específicos:

1. Informar a la población de Barakaldo y en particular a los jóvenes sobre la situación de injusticia y exclusión que viven los pueblos del Sur.
2. Implicar a los jóvenes en la cooperación con los pueblos del Sur.
3. Asesorar a los educadores (de intervención comunitaria, de educación formal y de tiempo libre) sobre los recursos que existen para trabajar la

solidaridad y la cooperación internacional en general y con Centroamérica-Caribe, Colombia y Sahara en particular.

Descripción del proyecto:

Como ya hemos señalado, el proyecto se realizó durante dos semanas en dos locales diferentes. La primera semana se llevó a cabo en la Casa de Cultura de Cruces y la segunda en el Centro de Disminuidos Físicos de Barakaldo, con el objetivo de implicar a un colectivo local en la organización de esta actividad, además de abrir las puertas de esta asociación al resto del municipio que se acercara a visitar la Exposición.

Los jóvenes del CIP, de Agintzari y de Bitarte se acercaron a visitar la Exposición instalada en la Casa de Cultura de Cruces y ahí asistieron a las *sesiones de cuentacuentos*. Este es un *recurso novedoso* en la sensibilización sobre relaciones Norte-Sur. El tema del cuentacuentos guardaba relación con la Exposición.

Además de las visitas organizadas para las sesiones de cuentacuentos, la exposición fue visitada por aproximadamente 200 personas.

¿Quienes son los sujetos de nuestro proyecto?

Hasta el momento, la mayoría de actividades de ED van dirigidas a grupos sociales de clase media. Pero ¿qué ocurre con las clases más desfavorecidas del Norte? ¿Qué papel juegan en la ED? ¿Tiene sentido trabajar con estos grupos de población sobre la exclusión social que sufre la gran mayoría de las poblaciones del Sur?

Gracias al equipo del Departamento de Bienestar Social del Ayuntamiento de Barakaldo entramos en contacto con los grupos señalados anteriormente. Este era un gran desafío para nuestro trabajo. Debíamos situar las relaciones Norte-Sur y el conflicto del hambre con mucha precaución. Algunos de los tópicos que pensábamos tratar a través de los cuentos (las mujeres y el hambre, los gastos militares y el hambre y el papel del Norte en todo esto) no eran ajenos a esos sujetos; en algunos casos sufren estas situaciones en sus propias vidas. Así que centramos nuestro esfuerzo en llegar a estos colectivos, los excluídos del Norte.

Ya hemos anunciado que en este proyecto hemos contado con cuatro asociaciones diferentes de Barakaldo. Cuando les presentamos este proyecto a los educadores de estas asociaciones lo recibieron con escepticismo. Podría ser algo peligroso y tener un efecto inverso al deseado.

Por lo que se entregó con antelación los cuentos para que los trabajaran en sus respectivos centros. Igualmente, se posibilitó un material didáctico (la Guía de Visita a la Exposición) que presenta una introducción conceptual al tema del hambre y hace una propuesta de actividades básicas a llevar a cabo tanto con niños, jóvenes y adultos.

La evaluación que se realizó posteriormente entre las asociaciones participantes y la responsable del Ayuntamiento de Barakaldo fue muy positiva:

- ha permitido a los educadores, a los niños y a los jóvenes contextualizar globalmente una situación de exclusión social que sientes como propia;
- ha sido muy válida la realización de una actividad lúdica, divertida, que les acerca a otras realidades;
- sería conveniente, además de potenciar el cuentacuentos, añadir otros elementos accesorios, que posibiliten la reflexión posterior. Utilizar detalles visuales, utilizar dibujos o imágenes que apoyen la historia;
- hay que plantear una línea de continuidad a este proyecto, que no se acabe con la participación en las sesiones de cuentacuentos, teniendo en cuenta la implicación gradual del grupo y la variable de la edad;
- cuidar que los cuentos no sean muy alegóricos y que exijan un alto grado de abstracción;
- hay que mostrar de forma especial las relaciones entre lo local y lo global, el tema de las similitudes entre la gente cercana y la gente lejana. Estos colectivos son conscientes de las carencias que sufren, pero les cuesta ver las carencias que sufren otras personas de otras partes del planeta;
- podría implicarse también, en algunos casos, a los padres y madres de estos niños y jóvenes. Los Equipos de Intervención Comunitaria tienen organizadas diferentes actividades con los padres y madres, con quienes se podría comentar el trabajo que están realizando sus hijos en el tema de las relaciones Norte-Sur.

Se valora como muy interesante reunirse una vez al trimestre la ONGD con los Equipos de Intervención Comunitaria y con la responsable del Ayuntamiento de Barakaldo para coordinar las experiencias e intercambiar ideas sobre cómo llevar a cabo la ED con estos colectivos, con grupos de exclusión social del Norte.

El aporte que estos Equipos de Intervención Comunitaria hacen desde la exclusión social local (de Barakaldo) se complementa con el aporte de una ONGD que trabaja en el Sur, como es el caso de HMB-PTM. De este modo, trabajamos las relaciones entre lo local y lo global, entre lo que ocurre en nuestro medio y lo que ocurre en otro medio lejano.

Además, debemos destacar la participación en las visitas a la exposición de jóvenes de los institutos de enseñanzas medias y del resto de la población de Barakaldo, que han disfrutado de una exposición abierta al municipio.

5.
Un trabajo interdisciplinar

Hemos podido disfrutar de una experiencia de trabajo interdisciplinar, teniendo como eje la exposición citada. Hemos dinamizado este trabajo junto a los siguientes grupos:

1. La ONGD:
   - han trabajado los voluntarios en el diseño y la elaboración de la exposición;
   - han trabajado los miembros liberados de HMB-PTM en la coordinación de este Proyecto.
2. El Ayuntamiento de Barakaldo:
   - han colaborado las trabajadoras sociales del Departamento de Bienestar Social de dicho Ayuntamiento en el seguimiento de las actividades, elaborando propuestas y participando de la evaluación.
3. Los movimientos sociales:
   - el CIP (Centro de Iniciación Profesional) y los Equipos de Intervención Comunitaria Agintzari y Bitarte que han trabajado previa y posteriormente a las sesiones de cuentacuentos el tema del hambre desde una óptica de ED y relaciones Norte-Sur. Igualmente han participado en la evaluación del Proyecto y han propuesto nuevas líneas de trabajo para el futuro. Se ha trabajado con los educadores, implicándoles en la actividad, y con los niños y jóvenes;
   - el Centro de Disminuidos Físicos de Barakaldo, que ha colaborado en la instalación de la Exposición en sus locales y en la atención a la gente que ha asistido a visitarla.
4. Los Institutos de Enseñanzas Medias:
   - han visitado la Exposición y han trabajado las Guías de Visita a la misma.
5. La población de Barakaldo:
   - han visitado la Exposición un total de 200 personas.

En cuanto a los sujetos de nuestro trabajo debemos destacar que en otros municipios hemos contado con la participación de otros colectivos como son los Centros de Formación Permanente de Adultos, Asociaciones de mujeres, colectivos de acompañamiento a personas toxicómanas, etc.

6.
Un nuevo imaginario camino: «shertat: cuentos para llegar al sahara»

Hemos tenido en cuenta la evaluación realizada con los diferentes colectivos y movimientos sociales con los que trabajamos durante el año pasado para la elaboración del proyecto de sensibilización del presente año.

Para esta nueva campaña se ha tomado como eje temático la situación del pueblo saharaui que, por encontrarse ante el reto del referéndum, espera la comprensión y solidaridad del Norte, en este momento tan crucial para su historia.

Hemos presentado este Proyecto a diferentes Ayuntamientos que han mostrado su interés por colaborar con HMB-PTM. Algunos de los cuales se incorporan por primera vez a nuestras campañas de sensibilización, otros son ya antiguos conocidos de nuestro trabajo, lo cual nos facilita la continuidad y la dinamización de los movimientos sociales locales.

En el Proyecto «Shertat: Cuentos para llegar al Sahara» hemos integrado algunos aspectos que consideramos fundamentales en nuestra labor de sensibilización:

- elaborar el proyecto junto a las asociaciones locales, evitando contar con ellas exclusivamente para su ejecución;
- elaborar el proyecto junto a las personas del Sur implicadas en dicho proyecto, en este caso representantes de la República Arabe Saharaui Democrática;
- introducir elementos visuales que faciliten a los grupos populares la comprensión de los cuentos. En este sentido, acompañamos al cuentacuentos de un ilustrador. Después de cada sesión debatimos sobre los contenidos de los cuentos y de las ilustraciones;
- posibilitar a los grupos que asisten a la exposición la participación en algún proyecto de cooperación, bien a nivel individual, bien a nivel grupal. A estos grupos se les informa del proceso del proyecto implicándoles en su desarrollo;
- realizar un seguimiento a los grupos que participan en las sesiones de cuentacuentos-ilustrador y mantener reuniones posteriores de intercambio de nuevas experiencias realizadas y de perspectivas de trabajo.

Y por supuesto, seguimos manteniendo, además de los grupos de alumnos de institutos y centros educativos "normalizados", aquellos grupos que de alguna manera sufren exclusión social. Este es un desafio que,

desde nuestro punto de vista, tenemos las ONGDs: posibilitar la participación de estos colectivos hasta el momento excluidos también de nuestros proyectos de ED. Se nos abre así un nuevo horizonte, el contacto entre los grupos populares del Norte y del Sur, a los que podemos ayudar a conocerse.

Nosotros seguiremos entusiasmados en este camino.[3]

NOTE

1. El Shertat en hassania, la lengua de los saharauis es un personaje que aparece habitualmente en sus cuentos (identificado en algunos momentos como un animal).

2. Altamira F., *El Desarrollo y la Cooperación con los países del Sur en la Educación no Formal*. Escuela de Trabajo Social. Donostia-San Sebastián, 1993.

3. Las instituciones que colaboran junto a nosotros en estos proyectos son la Unión Europea -DGVIII-, la Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional -SECIPI-, y Ayuntamientos como el de Vitoria-Gasteiz, el de Donostia-San Sebastián, el de Bilbao, el de Barakaldo, el de Gernika, el de Getxo, el de Amurrio, el de Ordizia, el de Arrigorriaga.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV.: *Cuentos saharauis*, Edit. Anaya. Madrid, 1991.

AA.VV.: *Bajo la jaima. Cuentos populares del Sahara*. Edit. Miraguano Ediciones. Madrid, 1996.

AA.VV.: *El hambre: un desafío. La Cooperación: una respuesta*. Guía de Visita. Edit. Hirugarren Mundua ta Bakea-Paz y Tercer Mundo. Bilbao, 1996.

AA.VV.: *Chiapas, indígenas en pie*. Edit. Hirugarren Mundua ta Bakea-Paz y Tercer Mundo. Bilbao, 1997.

AA.VV.: *Sahara: preparando el retorno*. Edit. Hirugarren Mundua ta Bakea-Paz y Tercer Mundo. Bilbao, 1997.

AA.VV.: *Junta Mundos. Pedagogía urgente para el próximo milenio*. Edit. Hegoa. Vitoria-Gasteiz, 1996.

F. ALTAMIRA: *El Desarrollo y la Cooperación con los países del Sur en la Educación no Formal*. Escuela de Trabajo Social. Donostia, 1993.

La valutazione allunga la vita

Mea Tamburini



«Quando pensiamo a progetti di Educazione allo Sviluppo sappiamo ormai con sufficiente certezza che stiamo occupandoci in modo prioritario di attività e azioni che intendono promuovere un cambiamento. Il cambiamento può avere diverse priorità: alcuni sostengono che si debba cambiare la mentalità, altri che sia necessario dare priorità ai cambiamenti istituzionali, altri ancora al cambiamento politico, e infine, per altri ancora, la priorità è nel cambiamento del sistema economico mondiale; i diversi obiettivi dei progetti di EaS sono strettamente collegati al tipo di cambiamento che si vuole ottenere.»

Mea Tamburini, responsabile Educazione allo Sviluppo dell'ASPEm

Introduzione

Il 28, 29 e 30 maggio 1997 si è svolto a Gazzada (Va) un seminario, organizzato dall'ASPEm e da Fratelli dell'Uomo, sull'EaS e la valutazione rivolto a quadri di ONG che si occupano di EaS.

Il titolo del seminario: *La valutazione allunga la vita*, sembrava appropriato per definire quelli che si considerano essere i contenuti e gli obiettivi del lavoro, che non si limitassero a definire la valutazione come strumento tecnico, ma la utilizzassero come criterio per leggere il formidabile potere politico che l'EaS potrebbe avere nell'innescare processi di cambiamento a livello sociale e culturale.

Si ritiene infatti che questa è la pista che l'Educazione allo Sviluppo debba seguire così che riscopra il suo ruolo all'interno della cooperazione e perché no, aiuti a rileggere e ripensare la cooperazione internazionale, dove ormai si rende necessario il superamento della tradizionale divisione tra progetti nel Nord e nel Sud del mondo.

In questo senso l'ottica valutativa è un viaggio che permette di aprire nuovi orizzonti che aiutino ad uscire dalla metafora che fino ad oggi ha visto l'EaS come la cenerentola della cooperazione.

L'obiettivo del seminario è stato quello di comprendere come possa essere utilizzata la valutazione nei progetti di EaS, partendo dal presupposto che la valutazione è uno strumento non un obiettivo, è tecnica e si mette al servizio del promotore e non viceversa.

Il seminario è stata una rara occasione di confronto fra operatori che in Italia, all'interno delle ONG, si occupano di EaS.

Il metodo utilizzato durante il seminario si è snodato attraverso un percorso di autovalutazione da parte dei partecipanti che li aiutasse ad esplicitare logiche implicite presenti nei progetti.

Non si è per questo voluto dare delle ricette preconfezionate, ma arrivare attraverso un metodo partecipativo a delle riflessioni comuni utili a pre-definire nuovi scenari.

L'organizzazione del lavoro dei tre giorni, oltre a prevedere degli interventi frontali, è stata caratterizzata soprattutto da una metodologia interattiva con l'utilizzo di lavori di gruppo e lavori in coppia, per giungere ad un buon livello di approfondimento delle questioni trattate.

La coerenza metodologica e concettuale è stata garantita dalla presenza della Dott.ssa Carmelina Carracillo, esperta di valutazione di progetti europei di EaS, supportata da un'équipe pedagogica nella conduzione dei lavori di gruppo.

Il presente lavoro vuole essere un'occasione utile anche per chi non ha partecipato per aprire e continuare la riflessione iniziata durante le tre giornate, per questo si è scelto di non fare una semplice cronaca del seminario, quanto piuttosto di far emergere le domande ancora aperte e le questioni affrontate con uno strumento agile e scorrevole.

Il seminario è stato possibile grazie alla disponibilità dei partecipanti a mettersi in gioco sui temi trattati favorendo così un confronto serio e uno stimolante percorso di scambio; li ringraziamo augurandoci che questo contributo sia uno strumento utile per ulteriori approfondimenti ed analisi.

1.
L'Educazione allo Sviluppo: breve storia

Quando pensiamo a progetti di Educazione allo Sviluppo sappiamo ormai con sufficiente certezza che stiamo occupandoci in modo prioritario di attività e azioni che intendono promuovere un cambiamento. Il cambiamento può avere diverse priorità: alcuni sostengono che si debba cambiare la mentalità, altri che sia necessario dare priorità ai cambiamenti istituzionali, altri ancora al cambiamento politico, e infine, per altri ancora, la priorità è nel cambiamento del sistema economico mondiale; i diversi obiettivi dei progetti di EaS sono strettamente collegati al tipo di cambiamento che si vuole ottenere.

Qualunque sia il focus, il fatto stesso che ci si occupi del cambiamento nel Nord per un cambiamento al Sud, rimanda al superamento dell'idea classica di Educazione allo Sviluppo, che a livello europeo ha avuto inizio negli anni '80, e che sposta l'azione dalla semplice raccolta di fondi per progetti nel Sud ad una più profonda opera di sensibilizzazione nel Nord.

È proprio in questo periodo infatti che si fa strada il concetto di interdipendenza che poggia su questa premessa fondamentale: «se si intende avviare un cambiamento nel Sud è necessario un presupposto di cambiamento anche al Nord».

Il concetto di interdipendenza infatti pone le sue origini in diverse cause fra cui:

- il passaggio di gestione dalle ONG alle controparti in loco nel Sud e quindi l'attenzione delle ONG si sposta nel Nord;
- le conseguenze dirette dell'interdipendenza hanno maggiore visibilità nella vita quotidiana del Nord.

I progetti di Educazione allo Sviluppo cominciano a muoversi secondo logiche che poggiano sulla concezione di cambiamento propria di ogni ONG e sulla concezione che le stesse hanno della cooperazione a partire dalla loro storia e dalla logica implicita presente in tutti i progetti.

Unitamente al cambiamento culturale che caratterizza il mondo delle ONG, nasce in Europa un nuovo orientamento da parte di alcuni mini-

steri favorevoli allo stanziamento di fondi da destinare a ONG che si occupano di Educazione allo Sviluppo.

Nel 1989 la DGVIII della Commissione europea incarica l'Università di Louvain di avviare una valutazione dei progetti di EaS sui temi industriali e agricoli con l'obiettivo, fra gli altri, di fornire un quadro contestuale utile alla creazione di criteri di cofinanziamento.

Contemporaneamente anche la valutazione di progetti sociali acquista una sua specificità in Europa, il paradosso che però emerge chiaramente in questi primi progetti è che il finanziatore europeo fa la valutazione per diversi motivi, fra cui anche perché vuole garanzie sul risultato del suo finanziamento (anche se l'investimento è minore se paragonato ad altri settori dell'Unione europea), ma investe su progetti pilota e sperimentali a cui viene chiesto anche di essere trasferibili (in questo modo un esperimento deve essere al tempo stesso innovativo e collaudato).

2.
Finalità dell'Educazione allo Sviluppo in Europa

Questa nuova identità e approccio ha portato le ONG europee ad operare con più impegno nel Nord, promuovendo una nuova idea di EaS che si connota come un processo che ha come scopo la padronanza (essere padroni di ciò che si fa, promuovere cittadini in grado di scegliere autonomamente e responsabilmente) per individui e gruppi della interazione internazionale fra campi diversi (economico, politico e culturale).

L'EaS è un movimento in evoluzione che crea dei legami, dei rapporti tra diverse azioni e tra diversi paesi attraverso una meta-analisi della realtà resa possibile dal campo internazionale.

Si possono individuare tre logiche ricorrenti nei progetti di EaS in Europa:

- la produzione del sapere che risponde alla necessità di fornire delle diagnosi scientifiche della realtà come base dell'informazione verso l'esterno;
- la trasmissione del sapere la cui filosofia è quella di porsi come intermediari fra la produzione del sapere e il pubblico;
- la legittimazione del sapere che mira a dare un peso politico al sapere prodotto.

Queste tre logiche sono in crescita a tutti i livelli anche attraverso la promozione di alleanze e quindi commistioni che creano partenariati

e coalizioni anche con movimenti di altra area intorno a un obiettivo preciso di cambiamento.

Le azioni di EaS si rivolgono principalmente a tre pubblici:

1. L'opinione pubblica;
2. Gli insegnanti, i formatori, (che non hanno potere decisionale ma fungono da tramite tra la base e il vertice);
3. Il livello istituzionale.

3.
Quale tipo di valutazione? Alcune chiavi di lettura

A che cosa serve?

La domanda da cui si deve partire quando si incomincia un processo valutativo è la seguente: perché si fa la valutazione?

Si tenterà in questo lavoro di aiutare gli operatori, con l'utilizzo di un processo valutativo, ad esplicitare le logiche implicite che sono presenti in tutti i progetti.

Si forniranno strumenti non solo volti all'apprendimento di tecniche per valutare il singolo progetto ma soprattutto per suggerire modalità per autovalutare l'orientamento politico complessivo dell'ONG nel suo operato di Educazione allo Sviluppo.

La valutazione è e rimane uno strumento al servizio del valutatore, che la utilizza a seconda dei bisogni e degli obiettivi.

Quindi non esiste una valutazione oggettiva di per sé, ma diverse possibili interpretazioni della realtà.

Che cosa viene valutato

Tutti gli obiettivi possono essere valutati, si tratta di scegliere ciò che più interessa.

In generale vengono valutate le persone, i compiti, le cose, le informazioni, le attività, l'impatto esterno, il numero dei partecipanti (per fare un esempio del livello quantitativo), il tipo di cambiamento all'interno di una struttura (che può essere quantitativo o qualitativo).

Il dato ottenuto deve essere sempre osservabile (anche nell'analisi qualitativa) e utile all'obiettivo della valutazione.

Un obiettivo può sempre essere valutabile ma può anche essere non misurabile, poiché la misurazione sposta la valutazione solamente sul piano quantitativo mentre alcuni elementi dei progetti non sono quantificabili anche se devono essere comunque osservabili. È importante dividere gli obiettivi a breve, medio e lungo termine.

Come si può desumere dallo schema che segue, ogni obiettivo del progetto si colloca all'interno di una finalità (che di solito non è misurabile) e nel suo dispiegarsi è suddivisibile in tante tappe parziali: ogni singola tappa deve poter essere valutata secondo una propria logica, il vero problema è definire a priori dove si colloca il progetto e qual è la sua logica all'interno del cambiamento politico che si vuole ottenere:

- Obiettivi del singolo progetto di EaS.
- Obiettivi generali dell'ONG in materia di EaS.
- Obiettivi in generale di tutto l'ambiente interessato all'EaS.
- Cambiamento politico finale desiderato.

Come valutare

Un altro nodo del processo valutativo è la scelta del metodo quantitativo o qualitativo, spesso il primo infatti dà l'illusione della neutralità, in realtà entrambi devono essere utilizzati.

Gli elementi raccolti da entrambi i metodi devono essere osservabili.

La valutazione quantitativa dà solo un'illusione di obiettività e neutralità, in realtà qualsiasi griglia valutativa può essere utile se adattata ai diversi progetti dai promotori.

Quale tipo di valutazione?

Spesso vengono utilizzati due modelli estremi di valutazione:

1. La valutazione esterna che viene fatta, a progetto concluso, da un osservatore;
2. La valutazione interna o partecipata che è una valutazione progettata a priori e che prevede anche l'autovalutazione dei partner.

Ad esempio nella realizzazione di progetti con risultati trasferibili, tipico delle esperienze pilota, il finanziatore impone la valutazione e, a

volte, anche l'intervento di un esperto, che sembra dia maggiori garanzie di obiettività, quello che si ottiene è quindi una valutazione esterna che non sempre è esatta perché i criteri scelti da un "esterno" possono risultare inadeguati.

Si può affermare che non esiste una valutazione obiettiva e neutra solo perché condotta da un esperto.

La valutazione ha più senso per il servizio valutato se si concordano con il promotore i criteri che devono essere utilizzati. Anche quando la valutazione è imposta dall'esterno, il promotore deve sapersi appropriare della valutazione e partecipare alla sua realizzazione. È evidente che la valutazione non deve essere fatta solo dal promotore ma in collaborazione con il gruppo bersaglio che dovrebbe essere al tempo stesso il partner, quasi sempre infatti i progetti che hanno dei problemi si connotano per una scarsa conoscenza e scarso coinvolgimento del gruppo bersaglio.

Il gruppo bersaglio, ad esempio nel caso di una valutazione partecipata, può diventare una sorta di partner del progetto.

Una particolare attenzione va riservata all'autovalutazione che risulta molto importante se non la si confonde con il "guardarsi l'ombelico".

Spesso basta guardare i budget che le singole organizzazioni destinano alle iniziative per individuarne le reali priorità, questo è già un primo livello di analisi e serve a comprendere che la valutazione può anche essere poco complicata: è una possibilità di riflettere sulle cose che si fanno.

4.
La valutazione come strumento di analisi politica

Il problema principale sul quale riflettere è il cambiamento che si vuole proporre.

In un processo valutativo è importante definire la collocazione di un progetto e qual è la sua logica all'interno dell'ONG: quale ruolo occupa l'ONG e quale vuole occupare nell'EaS.

Il problema che bisogna approfondire non è solo quello della scelta dei "criteri obiettivi" ma piuttosto perchè si hanno questi tipi di obiettivi, quale ruolo occupa il progetto nell'ONG, come si pone l'ONG nei confronti dell'Educazione allo Sviluppo e quest'ultima nel cambiamento politico, quello che è importante nei processi di valutazione è quindi anche la collocazione politica di un progetto.

Se la finalità dell'EaS è aiutare le persone a diventare cittadini del mondo, e aiutarli a prendere coscienza della dimensione internaziona-

le per cambiare atteggiamenti e comportamenti, allora è necessario interrogarsi sul ruolo delle ONG e come possono contribuire alla costruzione di tale realtà.

Il posto dell'EaS deve essere definita dalle ONG con molta serenità partendo da un approccio complessivo.

L'ONG fa Educazione allo Sviluppo e ha o sta cercando la sua identità, ha la sua storia, i suoi valori che dipendono anche dalle sue origini, ha delle risorse umane e finanziarie, opera in un contesto del Nord del mondo (razzista, antirazzista, in un particolare contesto economico e politico di destra o di sinistra), e cerca di avere una visibilità a partire dal contesto in cui è inserita.

L'ONG deve chiarire la scelta politica che la caratterizza.

Solo dopo aver approfondito tali tematiche si può riflettere sul ruolo che l'Educazione allo Sviluppo occupa nella ONG e quindi il suo potere di cambiamento politico.

L'educatore allo sviluppo deve tenere presente i limiti della sua azione e del posto che l'EaS occupa nella finalità politica dell'ONG.

5.
E in Italia?

l'Associazionismo in generale è in crisi d'identità, le grandi battaglie degli anni '80 si sono stemperate in attività di servizio e si è persa di vista l'opzione politica, ora molte ONG sono preoccupate dalla sopravvivenza, dalla visibilità, dall'essere all'avanguardia, dall'essere aggiornate, quando si riesce a trovare il tempo per fare una riflessione politica più ampia?

Il cambiamento culturale in Italia ha un significato politico, per questo la visibilità dell'Associazione assume un ruolo sempre più determinante, si deve avere un approccio globale con il territorio per il cambiamento sociale.

In Italia non esiste una strategia politica generale da parte del mondo della cooperazione.

È necessario un radicamento sul territorio ed un ruolo politico crescente che porti ad un ripensamento della cooperazione per superare la distinzione fra progetti al Nord e al Sud con la creazione di partenariati sia al Nord che al Sud.

Si fa sempre più strada infatti, la necessità di promuovere processi che partano da elementi partecipativi come costruzione di identità e che si connotino all'interno di una riflessione complessiva.

Appare importante una riflessione a livello di cambiamento sociale, che passi attraverso una comune azione progettuale tra soggetti sociali

sia al Nord che al Sud non solo appartenenti al mondo della cooperazione.

La valutazione di ogni singolo progetto non ha senso se non viene riportata all'interno di un contesto politico più ampio, per questo è necessario riportare tali riflessioni all'interno delle ONG.

Molte sono le domande ancora aperte quando si affronta un progetto di EaS.

Che coerenza fra il progetto e le scelte politiche?

Qual è il ruolo del Sud nella finalità politica dell'ONG? Come far emergere la centralità politica del Sud? Educazione allo Sviluppo anche al Sud? Qual è la finalità politica del Sud? Quali sono i modelli di sviluppo che vogliamo proporre?

Nei progetti di Educazione allo Sviluppo sempre con maggiore forza emerge la necessità di promuovere la centralità del Sud. Il ruolo del Sud può essere però diretto o indiretto: è diretto quando esiste uno scambio progettuale e di impegno sociale, è indiretto quando, non è il Sud che parla del Sud ma vi è una sorta di traduzione, anche se fatta da esperti; a volte, viene data voce solo ad alcuni rappresentanti locali che fungono comunque da "rappresentazione". Una rappresentazione artistica presa fuori dal suo contesto, ad esempio, ha ancora un valore? Non si rischia di creare un interesse solo di tipo esotico?

Un artista deve essere considerato valido solo perché è del Sud?

Spesso il Sud infatti è stato considerato solo come l'utente di un approccio assistenziale, anche se sono stati fatti dei passi in avanti.

La proposta è quella di cogliere le innovazioni come elemento per esaltare il Sud ma anche come elemento di riflessione.

Quale rapporto con i mass media?

La possibilità di gestire l'uso dei media determina la potenzialità del progetto. L'utilizzo dei media è importante e allo stesso tempo problematico, molte informazioni potrebbero essere rettificate ma dovrebbe esserci un maggiore accordo fra ONG. Inoltre i media raggiunti sono solitamente quelli piccoli con maggiore disponibilità ma con un impatto minore sul grande pubblico, si dovrebbero trovare momenti comuni di riflessione con i media per trasmettere una nuova visione del Sud del mondo. È necessario per questo costruirsi uno spazio fisso e un rapporto stabile.

Che relazione fra EaS e raccolta fondi?

Accanto a progetti di EaS molte associazioni continuano a proporre un messaggio che ripercorre un modello che richiede l'aiuto del pubblico solo

attraverso le donazioni, senza che venga richiesta l'interpretazione complessa di una situazione, che anzi a volte può essere di ostacolo all'aiuto di emergenza. Tali progetti pongono l'enfasi sulla raccolta fondi utilizzando messaggi che richiamano ad un senso del dover aiutare i più poveri e bisognosi, che vanno direttamente al cuore, occupando quindi la quasi totalità degli spazi disponibili sui mass media.

Vi è un problema di coordinamento fra Educazione allo Sviluppo e raccolta fondi, il rischio è che le grandi ONG europee che si occupano di raccolta fondi assorbano tutti gli spazi e i fondi che la società fornisce, lasciando in situazione precarie tutti gli altri operatori.

Il problema è nel ricercare un messaggio che renda cosciente la gente senza cadere nello slogan.

6.
Una esemplificazione di una valutazione

Si è detto che in un processo valutativo, è importante chiarirsi innanzitutto cosa si vuole valutare e perché, la risposta a queste domande può avvenire con l'utilizzo di diverse metodologie. Si cercherà di proporre brevemente quella utilizzata nel seminario.

Nel seminario si è utilizzato un processo di autovalutazione, con metodologia interattiva, che partisse dalla lettura da parte dei partecipanti dei singoli progetti per arrivare alla loro collocazione nella finalità politica della ONG con l'utilizzo di lavori di gruppo, lavori in coppia, griglie e momenti di confronto in plenaria.

La scelta dell'ambito di intervento

Dall'analisi condotta nei gruppi emergono alcuni spunti interessanti di riflessione come ad esempio, la motivazione della scelta dell'ambito di intervento; la scuola è considerata un ambito privilegiato a cui rivolgersi per diverse motivazioni fra cui le più importanti sono:

- la scuola è il luogo privilegiato dove fare formazione;
- la scuola è il luogo della diversità di rappresentazione dell'utenza, quindi permette degli approcci diversificati sia per le tematiche che per il pubblico;
- la scuola è un partenariato stabile e facile;
- la scuola si può aprire ad altri luoghi.

A volte gli ambiti di intervento vengono scelti senza prima fare un'analisi politica dettagliata della realtà che evidenzi i bisogni e li metta in relazione con gli obiettivi. Ad esempio, la scelta della scuola come campo d'intervento privilegiato viene motivata dalla possibilità di far nascere un partenariato stabile però viene da chiedersi se veramente lo sia. E anche se la scuola fosse un partenariato facile, nell'ottica del cambiamento che si vuole proporre, è meglio far nascere un partenariato facile e conosciuto o costruire nuovi partenariati con altri gruppi bersaglio che sarebbero più interessanti ma più difficili da contattare perché sconosciuti?

La chiave di lettura

Nella prima fase del seminario i partecipanti hanno riletto e interpretato i progetti ponendo l'attenzione sui successi collegandoli alle potenzialità e sugli insuccessi dei progetti collegandoli ai limiti interni ed esterni. Elenchiamo di seguito i risultati a cui si è giunti.

I successi

- Nel progetto il gruppo bersaglio diviene partner dell'Azione.
- Il progetto ha permesso un'apertura ad altri soggetti del territorio.
- Il progetto ha favorito la creazione di nuovi collegamenti con altri gruppi.
- Nel progetto il partner è stato coinvolto stabilmente.
- Il progetto ha avuto un effetto moltiplicatore.
- Nel progetto la formazione ha assunto un ruolo politico.
- Il progetto ha risposto alle aspettative del gruppo bersaglio.
- Nel progetto vi è stato un buon utilizzo dei Media.

In un processo valutativo è utile focalizzare le potenzialità e i punti forti interni a un progetto perché sono questi a determinarne i successi.

Le potenzialità e i punti forti

- Il progetto è nato dall'ascolto della realtà e quindi non è stato calato dall'alto.
- Nel progetto le metodologie utilizzate erano adatte agli obiettivi.

– Nel progetto sono state utilizzate risorse esterne già caratterizzate da esperienze di Educazione allo Sviluppo.
– Il progetto è stato caratterizzato da una buona organizzazione.
– Il progetto ha prodotto e diffuso buon materiale.
– Il progetto è stato caratterizzato da un buon rapporto con le istituzioni.
– Nel progetto sono state valorizzate le somiglianze e le differenze.
– Il progetto è stato caratterizzato da un approccio innovativo.
– Nel progetto la rappresentazione del Sud è stata fatta dal Sud.

In un processo valutativo è utile anche focalizzare gli ostacoli o i limiti interni di un progetto perché spesso sono questi a determinarne gli insuccessi.

I limiti e i punti deboli

– Nel progetto si è verificato un fortissimo turn over degli operatori che si occupano di EaS.
– Nel progetto è emersa una scarsa conoscenza del territorio.
– Le risorse del progetto erano inadeguate.
– Nel progetto la valutazione non era misurabile direttamente.
– Nel progetto si è verificata una errata valutazione dei tempi e degli spazi del gruppo bersaglio.
– Nel progetto mancava una coerenza metodologica.
– Nel progetto le istituzioni hanno imposto dei limiti.

Cosa intendiamo per coinvolgere il target?

Spesso per la buona riuscita di un progetto, il coinvolgimento del gruppo target è considerata una condizione indispensabile. Durante il seminario è emersa la necessità di definire con maggiore precisione il significato del termine coinvolgimento; spesso accontentarsi di una definizione generica di un obiettivo significativo non permette una adeguata valutazione.

Coinvolgimento si promuove quando:

– Il gruppo target partecipa a tutte le fasi del progetto.
– La valutazione della soddisfazione e delle competenze è condotta in itinere con l'utilizzo di indicatori precisi.

– La comunicazione è adatta al tipo di bersaglio e secondo il tipo di coinvolgimento atteso.
– La motivazione è stimolata già in fase di progettazione.
– È contemplata la possibilità di adattamento del progetto al target in itinere.
– Nel progetto si collega il problema locale con il problema internazionale.
– Nel progetto sono stati individuati i temi significativi per il gruppo bersaglio.
– L'organizzazione è credibile e visibile.

E il coinvolgimento nella scuola?

Alcuni indicatori per misurare il coinvolgimento degli alunni

– Aumento dell'attenzione in classe.
– Atteggiamento critico degli alunni nei confronti della pubblicità.
– Aumento delle competenze per un corretto uso della lingua e dei linguaggi.
– Aumento della tecnica e dell'autonomia nella tecnica.
– Acquisizione di maggiore capacità di decostruzione degli stereotipi.
– Volontà di continuare il progetto.

Alcuni indicatori per misurare il coinvolgimento degli insegnanti

– Acquisizione di un diverso punto di vista.
– Proposte di attività concrete di interculturalità ed EaS nella scuola.
– Messa in discussione del rapporto con il Sud.

Indicatori per misurare il coinvolgimento dell'opinione pubblica

– Si manifesta curiosità dell'opinione pubblica.
– L'opinione pubblica cambia nel linguaggio e negli atteggiamenti.
– Si evidenzia un cambiamento dei comportamenti nella pratica quotidiana.
– Il pubblico si fa promotore di un progetto di EaS.

Si è tentato di proporre infine una scala che esprimesse i diversi tipi di *partecipazione* e *coinvolgimento* del *gruppo target*

1. Si suscita interesse.
2. Si manifesta un cambiamento di mentalità.

3. Si evidenzia un cambiamento dei comportamenti quotidiani.
4. Il gruppo bersaglio diventa partner.
5. Il gruppo bersaglio diventa risorsa dell'associazione.
6. Il gruppo bersaglio diviene autonomo nel proporre iniziative di EaS.

Spesso per coinvolgere il target sono importanti la visibilità e la credibilità di una ONG, ma anche la significatività di una proposta che deve mettere in collegamento il problema locale con il problema globale e viceversa.

La conclusione di questa parte del lavoro vuole porre l'attenzione, ancora una volta, sulla necessità di affrontare il processo valutativo come uno strumento potente per valorizzare le potenzialità dei singoli progetti se inseriti all'interno di un ampio orizzonte e in quest'ottica la scelta delle griglie o degli indicatori per valutare un progetto sono al servizio dei valutatori e facilmente individuabili se innanzitutto si definiscono con precisione gli obiettivi.

ELENCO PARTECIPANTI

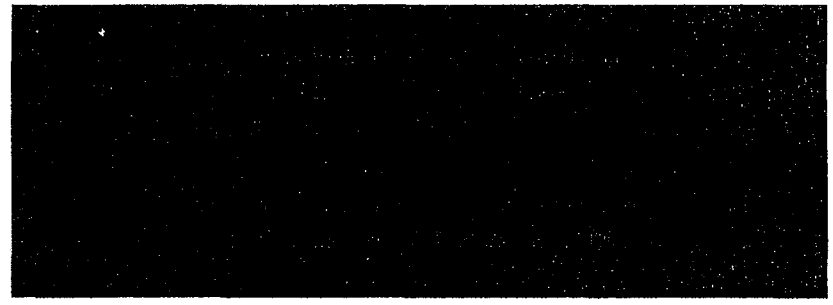
Ines Biemme (FDU)
Luisa Bruzzolo (CESVI)
Lourdes Cam (FDU)
Carmelina Carraccilllo (CONDUTTRICE)
Emilia Ceolan (MLAL)
Claudia Corsolini (OVCI)
Letizia Favero (CESVITEM)
Giorgio Ferroni (PROGETTO CONTINENTI)
Elisabetta Galasso (CESPI)
Lucia Lanzanova (ICEI)
Rossella Lomuscio (MLAL)
Marisa Marini (UNA)
Maurizio Marino (MAIS)
Anna Meli (COSPE)
Manuela Pursumal (COE)
Rosy Spadaro (Provveditorato di Milano)
Simona Stella (CESVI)
Mea Tamborini (ASPEM)
Mariangela Tosoni (CELIM)

Politiche di Educazione allo Sviluppo

Educazione allo Sviluppo e processi di formazione

Valutazione delle tendenze e dei problemi

Fiore Ricciardelli



«L'educazione allo sviluppo è dimensione trasversale dell'intero percorso formativo e parte organica di tutte le discipline, perché può costituire asse e condizione per la formazione di personalità critiche, autonome, pluralistiche, aperte e disponibili alla conoscenza e ad un pensiero migrante *difensore della propria identità non in alterantiva ma in relazione con una alterità che lo aiuta a definirsi e riconoscersi. Essa diventa educazione alla interculturalità, che è conoscenza delle altrui culture, ma sopratutto acquisizione di padronanza della dimensione culturale, della diversità degli approcci cognitivi dai diversi punti di osservazione della realtà.»*

Fiore Ricciardelli, Ispettore Tecnico e Consigliere del Ministero della Pubblica Istruzione

Nel quadro delle indicazioni normative e della cooperazione educativa europea, sancita dall'art. 126 del trattato di Maastricht, un percorso formativo attento ai problemi dell'Educazione allo Sviluppo non ha una sua specificità disciplinare, ma dovrebbe avere una collocazione trasversale a tutte le discipline nella progettazione e nella realizzazione del curricolo. Nel libro bianco *Insegnare ed apprendere: verso la società conoscitiva* essa è nodo primario nella definizione di una dimensione europea dell'educazione, che è adeguamento dei processi educativi alla formazione del cittadino europeo e ai nuovi bisogni cognitivi, sociali, culturali, politici di società caratterizzate da complessità e transitorietà.

1.
I grandi processi di trasformazione

1.1. Le migrazioni

Le forti e nuove migrazioni hanno determinato la formazione di società multilinguistiche e multiculturali, in cui i processi di interazione tra i soggetti necessitano della conoscenza reciproca delle diversità e differenze dei mondi etno-culturali che vengono in contatto. Lo studio delle cause, dei motivi e dei processi alla base dei flussi può sicuramente contribuire al superamento o alla limitazione di fenomeni di razzismo e di intolleranza, dovuti all'ignoranza dei problemi e ad una visione individualistico-corporativa del proprio beneavere.

1.2. La globalizzazione

La globalizzazione della comunicazione, dell'economia, della musica e dello sport, dell'arte e della cultura, inducono a definire obiettivi curricolari a dimensione planetaria, in cui la conoscenza delle storie dei popoli, delle loro culture, delle loro realizzazioni nei diversi campi del sapere è terreno fondamentale di comprensione, di affermazione e di cittadinanza.

1.3 L'intensità tecnologica

La diffusione di una alta intensità tecnologica nell'organizzazione delle società a sviluppo economico avanzato necessita di una grande padronanza dei nuovi linguaggi telematici/informatici, di una pluralità dei linguaggi e dei punti di vista.

2.
Nuovi curricoli formativi

I grandi processi di rivoluzione operanti in modo intenso e rapido nella realtà contemporanea impongono processi di revisione, di livello planetario, e della strutturazione dei curricoli formativi e dei modelli organizzativi dei sistemi di istruzione. L'approccio educativo ai problemi dello sviluppo diventa in questa dimensione, uno snodo indispensabile della organizzazione di curricoli formativi rispondenti alle nuove tipologie dei bisogni di Sapere/Saper essere/Saper fare in una società complessa, transitoria e multiculturale.

L'Educazione allo Sviluppo è dimensione trasversale dell'intero percorso formativo e parte organica di tutte le discipline, perché può costituire asse e condizione per la formazione di personalità critiche, autonome, pluralistiche, aperte e disponibili alla conoscenza e ad un *pensiero migrante* difensore della propria identità non in alterantiva ma in relazione con una alterità che lo aiuta a definirsi e riconoscersi. Essa diventa Educazione alla Interculturalità, che è conoscenza delle altrui culture, ma sopratutto acquisizione di padronanza della dimensione culturale, della diversità degli approcci cognitivi dai diversi punti di osservazione della realtà.

Una revisione di un curricolo formativo in dimensione europea con orizzonti planetari ha, pertanto, bisogno di riorganizzare le discipline, strumenti portanti dei processi di apprendimento, ripercorrendole in una chiave di lettura di tipo interculturale. La progettazione di un tale curricolo formativo, che parta dalla individuazione dei bisogni primari dei soggetti in formazione di tipo generale/territoriale e individuale, deve saper definire obiettivi, capacità e strumenti, assumendo la tensione conoscitiva, la capacità e la disponibilità al confronto come elementi per la affermazione valoriale di una propria identità nel pieno rispetto della diversità dell'altro.

È questa la grande lezione etica, culturale, sociale che i diversi progetti formativi di ricercazione sull'Educazione allo Sviluppo e all'Educazione Interculturale, stanno contribuendo ad affermare. Non disciplina o settore dell'istruzione separato, ma dimensione cognitiva della formazione di personalità autonome e critiche, l'Educazione allo Sviluppo è tematica e valore trasversale a tutte le discipline.

Diventa, in quest'ottica, fondamentale non solo la elaborazione e la definizione di un curricolo formativo generale con attenzione ai bisogni territoriali e individuali dello sviluppo di personalità autonome e critiche, ma anche la strutturazione degli aspetti organizzativi della didattica e del servizio scolastico e formativo.

2.1 I bisogni formativi

La definizione del curricolo analizzerà i bisogni che nell'attuale società cognitiva possono identificarsi con:

- la padronanza di strutture cognitive più complesse;
- l'acquisizione di una autonoma coscienza critica;
- la capacità di integrazione sociale;
- la capacità di cogliere le differenze per una pacifica dialettica democratica.

2.2 Obiettivi e capacità

L'individuazione di bisogni di tale portata induce alla programmazione di obiettivi di:

- tipo cognitivo, e di un più alto sviluppo quantitativo e qualitativo di un sapere formalizzato che generi competenze e capacità di saper assumere/utilizzare/rielaborare le informazioni, di padronanza di un pensiero autonomo e critico capace di sapere scegliere/decidere;
- psico-sociali, e di sviluppo di una forte identità individuale e equilibrio psico-sociale, e di affermazone della propria individualità in relazione non in contrasto con l'altro, attraverso una capacità di confronto e comparazione/riconoscimento delle differenze.

2.3 Gli strumenti e le metodologie

Un tale percorso progettuale necessita di strumenti adeguati. La valutazione dei diversi progetti didattici sull'Educazione allo Sviluppo ci aiuta a definire alcune invarianti fondamentali di una strutturazione didattica, capace di sostenere processi formativi democratici e articolati.

L'acquisizione delle capacità di saper assumere informazioni, per rispondere al bisogno di una struttura cognitiva più complessa esige, da una parte l'introduzione nel curricolo di nuove discipline rapportate ai nuovi saperi, dall'altra il rinnovamento della didattica delle discipline "tradizionali" profondamente modificata dai cambiamenti degli statuti epistemologici.

L'abitudine, l'affermazione, la padronanza della capacità di saper scegliere/saper decidere per la formazione di personalità autonome, portatrici di pensiero critico e divergente, esige una didattica non direttiva, basata su una metodologia di ricerca, in cui il dubbio diventa strumento di motivazione all'apprendimento e di ricercazione disciplinare. Determinante è la strutturazione di un ambiente scolastico democratico, in cui forte sia il rispetto delle singole individualità in un contratto di regole concordato e condiviso.

Un ambiente fortemente socializzante, in cui la discussione guidata costituisca metodo di comunicazione e di apprendimento e in cui grande attenzione viene assegnata alla cura delle relazioni interpersonali, è invariante fondamentale per il rafforzamento e lo sviluppo di una forte identità equilibrata e armonizzata in un tessuto sociale democratico, in cui l'incontro con l'alterità è arricchimento ed elemento del processo di definizione del proprio io. La didattica delle discipline, su cui si basa il processo di sviluppo di un'educazione, che è istruzione/formazione, dovrà contemplare la diversità degli approcci e dei punti di vista, sia per l'approfondimento di un singolo contenuto disciplinare sia nell'utilizzo dei diversi saperi per la conoscenza della realtà.

3.
La dimensione mondiale dell'educazione

Questi in sintesi gli elementi caratterizzanti di un curricolo europeo aperto alla dimensione mondiale, che necessiterà di una profonda rivisitazione delle metodologie, come sopra delineate, ma ancor più dei contenuti di programmi non nazionalistici o settoriali, ma a dimensione sovra e transnazionale di tipo planetario. È questa la sfida cognitiva che i processi di trasformazione stanno ponendo a tutti i sistemi di istruzione. È questa la sfida che il problema sociale, economico, politico dei rapporti tra il Sud e il Nord del mondo sta ponendo in termini di revisione cognitiva, del curricolo formativo.

4.
I progetti pilota

Le esperienze didattiche attualmente funzionanti sono di grande livello culturale e organizzativo, ma hanno un limite intrinseco di essere progetti pilota-sperimentali, in un sistema complessivo che ha ancora una confusa e parziale conoscenza del problema dell'Educazione allo Sviluppo. Questo determina una difficile prospettiva educativa in termini di innovazione sco-

lastica e in termini di impegno e collegamento sociale e interistituzionale in relazione soprattutto alle nuove diversità.

5.
La disseminazione dei risultati e dei processi

Si coglie in questa situazione la carenza di una disseminazione ampia della informazione sul problema e della ricerca sulle linee di modello didattico-organizzativo possibile, risultante dalla riflessione sulle esperienze in atto. La necessità di una contaminazione delle modificazioni didattiche in un senso trasversale nel curricolo ordinario costituisce elemento fondante di una piena conoscenza del problema e della acquisizione di comportamenti e atteggiamenti positivi da parte dei soggetti in formazione.

La costruzione di un curricolo integrato con i problemi dell'Educazione allo Sviluppo esige un pieno confronto e collaborazione tra le esperienze non solo italiane ma di tutti i paesi sia europei che di altre parti del mondo. L'utilizzo delle nuove tecnologie della comunicazione può diventare uno strumento fondamentale a condizione che vengano disseminati e confrontati i risultati delle esperienze e i processi di strutturazione organizzativa e didattica. Il coinvolgimento in rete delle istituzioni scolastiche e formative potrebbe fornire forme e sedi stabili di concertazione e orientamento dei nuovi percorsi.

6.
L'educazione e le sfide del 2000

Il 2000 è già cominciato da molto tempo. La scuola, le sue strutture, i suoi programmi, i suoi ordinamenti, le sue modalità organizzative e didattiche devono continuare con più decisione a misurarsi sui fronti delle nuove sfide rivoluzionarie. C'è bisogno di una organizzata rete per l'informazione, una adeguata struttura organizzativa, una intensa attività sistemica di aggiornamento e formazione. Alcuni decisivi passi in avanti sono stati fatti con le indicazioni dei nuovi contenuti del sapere della commissione dei 40 saggi, con la proposta del ministro della Pubblica Istruzione del riordinamento dei cicli, con l'art. 21 della legge 59/97 sull'autonomia scolastica. Resta tutto il processo di messa in atto di premesse rilevanti ma soggette alle diverse interpretazioni e contrapposizioni. È in questa fase che va esercitata tutta l'attenzione e la riflessione di tutti i soggetti critici e responsabili per la formazione di cittadini aperti, critici, flessibili, curiosi di conoscere e possessori di un forte *pensiero migrante*. È in questa dimensione formativa che trova spazio una cultura disciplinare e trasversale di un'Educazione allo Sviluppo che è educazione alla democrazia e al rispetto delle differenze attraverso la conoscenza e lo studio delle culture altre.

Le prospettive dell'Educazione allo Sviluppo in Europa

Quell'Europa da *educare*

Mario Gay



«Educazione allo Sviluppo significa adeguare i programmi e la formazione in ambito scolastico alle necessità di comprendere i meccanismi dei rapporti internazionali Nord/Sud e di concorrere a modificarli, permettendo alla cultura della solidarietà e della cooperazione di svilupparsi, di trovare solide basi nella ragione e forti motivazioni nella necessità morale di migliorare i rapporti tra le persone.»

Mario Gay, Cocis, rappresentante dell'Italia nel Forum europeo per l'Educazione allo Sviluppo

1.
Il panorama europeo

Per avere una panoramica dell'Educazione allo Sviluppo in ambito europeo è ancora necessario sgombrare il campo da alcune incomprensioni che hanno caratterizzato il più recente passato delle organizzazioni non governative in Europa.

Da noi, in Italia, siamo portati quasi "naturalmente" ad associare questo termine all'educazione formale, cosa che costringe il nostro sguardo nei confini importanti ma angusti della scuola: Educazione allo Sviluppo significa adeguare i programmi e la formazione in ambito scolastico alle necessità di comprendere i meccanismi dei rapporti internazionali Nord/Sud e di concorrere a modificarli, permettendo alla cultura della solidarietà e della cooperazione di svilupparsi, di trovare solide basi nella ragione e forti motivazioni nella necessità morale di migliorare i rapporti tra le persone.

In tempi relativamente più recenti, corrispondenti all'ingresso del nostro paese nel novero di quelli destinatari di processi di immigrazione in aumento, la nostra Educazione allo Sviluppo ha puntato decisamente verso la dimensione interculturale. Anche in questo caso la scuola è rimasta al centro delle nostre attenzioni e delle nostre attività progettuali.

In Europa la situazione è diversa, soprattutto se si abbandonano le sponde del Mediterraneo per spingersi verso il nord: siamo di fronte ad approcci più pragmatici, a modi di pensare improntati più al "fare" che non al "ragionare"; in particolare, siamo di fronte ad attività che non scordano mai, neanche per un secondo, che il problema è quello di acquisire "visibilità". All'interno delle organizzazioni che si impegnano in questo "settore", si scoprono allora tanti "settori", diversi ma coordinati nel costruire la presenza (per alcuni solo l'immagine) dell'associazione nel proprio territorio. L'Educazione allo Sviluppo, naturalmente, che ovunque in Europa investe il mondo della scuola di ogni ordine e grado; la sensibilizzazione, settore nel quale sono impegnate le associazioni che organizzano campagne puntuali periodiche o di lunga durata; persino la raccolta di fondi – più presente e più professionale di quanto lo sia mai stato in Italia: siamo in quell'area dai forti connotati pragmatici dove si ritiene che il contributo finanziario personale, la "donazione", sia l'indice per definizione della motivazione e dell'adesione della gente; e chiaramente non manca l'informazione, essenziale per stare nel celeberrimo villaggio globale, dove ciò che non viene comunicato – si dice – rischia di non esser mai esistito.

È questo il panorama, tanto ampio da sembrare senza confini, che gli anni '90 hanno proposto alle organizzazioni non governative europee che fanno riferimento al Comitato di collegamento ONG/UE (CLONG) di Bruxelles. Comitato che ha dato luogo, proprio a partire dai primi anni '90, al «Forum europeo per l'Educazione allo Sviluppo», una struttura per l'analisi e la riflessione sulle attività di Educazione allo Sviluppo tra le quindici

comunità («Piattaforme» è il termine più utilizzato) non governative europee.

Da allora il Forum si è andato sviluppando rapidamente, sino a giungere, nel programma del prossimo anno del CLONG, a una posizione di rilievo rappresentata dall'organizzazione di un seminario tematico e di una "scuola" per l'Educazione allo Sviluppo (la cosiddetta «Summer School», affidata, nella versione per il 1998, al nostro paese, dopo un primo esperimento tenutosi a Birmingham nell'estate dello scorso anno). È anche in corso il tentativo, sempre a livello di CLONG, di chiamare tutte le Ong europee a una Campagna comune per il rinnovo della Convenzione di Lomé. Entro il mese di dicembre, inoltre, il Comitato di Bruxelles doveva decidere se dotarsi di un responsabile per l'Educazione allo Sviluppo all'interno del proprio staff di Bruxelles. La decisione difficilmente sarà negativa, proprio per l'importanza che questo settore ha assunto nella storia più recente del movimento non governativo europeo.

Ma i motivi della progressiva affermazione dell'Educazione allo Sviluppo sono tutti da analizzare e le quindici Piattaforme europee dovranno trovare un linguaggio comune non solo per concordare l'analisi, ma soprattutto per proseguire assieme verso l'obiettivo di attività strategiche e in grado di costruire una reale dimensione europea anche delle attività di Educazione allo Sviluppo.

2.
La dimensione strategica dell'Educazione allo Sviluppo

Il punto di partenza comune è sicuramente rappresentato dalla necessità che l'Educazione allo Sviluppo acquisisca un dimensione "strategica" nel mondo non governativo, lasciandosi alle spalle la posizione spesso secondaria ed a volte persino opzionale che questo tipo di attività ha avuto nel più recente passato, dominato, nonostante tutto, dalla tradizionale filosofia degli "aiuti".

In questa direzione spingono diversi fattori: in primo luogo la constatazione che gli aiuti allo sviluppo incidono sul miglioramento delle condizioni della gente molto meno di altri fattori economici o commerciali, sui quali si può intervenire solo con attività che hanno sede al Nord. Spinge in questa direzione strategica la stessa esplicita richiesta dei maggiori partner non governativi del Sud, che chiedono soprattutto contatti, conoscenze, alleanze, scambi paritari tra società civili. Per questo stesso motivo le iniziative estemporanee delle ONG del Nord condotte nell'assenza più o meno totale dei nostri partner del Sud dovrebbero divenire, entro breve, un

ricordo del passato, una fase completamente superata della nostra Educazione allo Sviluppo.

Ma al di là delle numerose similitudini sul piano politico e strategico, le prime analisi comuni condotte in Europa sul senso stesso dell'Educazione non potevano partire che dalla constatazione di differenze notevoli, culturali e metodologiche, tra i quindici paesi e in particolare tra quelli del sud e del nord Europa. Anche in questo caso le differenze giocheranno a favore dell'impatto delle attività, non solo sommando, ma rendendo coerenti le diverse culture europee impegnate nella solidarietà e nella cooperazione internazionale.

Non vi è alcun dubbio, per esempio, che sino a oggi le diverse attività abbiano spaziato tra i due poli opposti della visibilità e dell'educazione: *immediata, appetibile* e *"televisiva"* la prima, più collegata alle operazioni di emergenza e ad una risposta istantanea del grande pubblico. All'altro polo, invece, l'Educazione di *lunga durata*, nei casi migliori più seriamente impegnata nell'articolare la prospettiva dello sviluppo (e naturalmente del mancato sviluppo o dello sviluppo che ha fatto solo danni) nelle sue numerose componenti sociali, economiche e politiche.

In entrambi i casi, per non gettare dalla finestra esperienze anche eccezionali del movimento non governativo europeo, bisogna riconoscere gli errori che sono stati commessi, dall'una e dall'altra parte di questo panorama che stiamo ammirando: la visibilità inseguita ad ogni costo, non per affermare le esigenze materiali, politiche e culturali, vitali di intere popolazioni del Sud del mondo, ma per raccogliere più fondi presso il pubblico del Nord; oppure per ribadire l'esistenza di singole associazioni, sempre del Nord. Dall'altra parte, invece, una formazione a volte prolissa, teorica, scollata dall'immediatezza degli atteggiamenti quotidiani, spesso scambiata per una specie di "scuola quadri" non si sa di quale partito politico e, soprattutto, invisibile, chiusa a catenaccio in scuole a loro volta chiuse di fronte a una società civile non solo agitata, ma anche più dinamica e impegnata.

Nel caso italiano sono state proprio le novità degli anni '90 a spingere le ONG verso l'Europa, a far sì che i difetti venissero limati e gli aspetti positivi, della nostra esperienza, potessero (potranno?) contribuire a migliorare il senso e le prospettive dell'Educazione allo Sviluppo in Europa.

3.
Allargare gli orizzonti

Un contributo non secondario potremmo darlo sulla questione del target, aspetto sul quale si dice, in Europa, che in Italia siamo "deboli". Avremmo definito un solo target, secondo i nostri critici, rappresentato appunto

dal mondo della scuola, unico ambito nel quale ci viene riconosciuta una notevole competenza tematica e, soprattutto, metodologica.

Se ci muoviamo dalla scuola, però, riusciamo al massimo a definire una general/generica "opinione pubblica" che ci spinge inesorabilmente verso lo scarso livello culturale dei nostri mass-media, che non a caso in Italia escludono le ONG più di quanto lo facciano in altri paesi del nord Europa.

Sì, è vero: abbiamo un accesso ai mass-media troppo limitato e le nostre capacità di identificare altri target oltre a quello della scuola (che comunque vuol dire insegnanti, studenti e famiglie – numerose – degli studenti) sono scarse rispetto alle potenzialità dell'Educazione allo Sviluppo, che dovrebbe articolare contenuti e metodologie didattico-formative verso il mondo del lavoro, verso i funzionari di banche, verso i produttori agricoli o le agenzie turistiche, verso le società di import-export e via dicendo. Dovremmo imparare a riconoscere questi altri target, anche a costo di allentare la pressione sul mondo della scuola. Però, c'è un però... e non è secondario.

Il concetto stesso di target (che nella nostra lingua non trova una decente traduzione che non sia "bersaglio", direttamente importato dal marketing commerciale) è piuttosto fuorviante. In questa accezione è anche una voce – un punto da indicare nei suoi aspetti quantitativi e qualitativi – del formulario della Commissione europea per la richiesta di un cofinanziamento a favore di attività non governative di Educazione allo Sviluppo (linea di bilancio B7/6000, gestita dalla Direzione generale VIII della Commissione, impegnata nel finanziamento di attività per lo sviluppo e per gli aiuti umanitari).

Se ci allontaniamo dai formulari della Commissione, però, quel concetto diviene piuttosto ambiguo, più di quanto lo sia divenuto il concetto di destinatari nell'ambito dei progetti di sviluppo non governativi che ambiscono a un reale partenariato. È un concetto che suppone una notevole dose di passività da parte del "bersaglio" delle nostre attività, che spesso costringe le ONG ad insegnare grandi verità obbligatoriamente ideologiche, quasi sempre teoriche, tendenzialmente lontane dalle attenzioni immediate della gente. Che il target possa essere anche e soprattutto una risorsa netta aggiuntiva alle attività sul territorio, lo stiamo sperimentando nelle attività rivolte alle testate giornalistiche e radiotelevisive locali, in quelle che si muovono nell'ambito della cooperazione decentrata, nelle numerose iniziative condotte assieme al mondo associativo locale: parrocchie, associazioni spontanee poco strutturate, gruppi di scout, centri sociali, eccetera. In tutti i casi si tratta di realtà più o meno strutturate, ma comunque fortemente motivate ad agire nell'ambito della cooperazione: si tratta di un "valore aggiunto" alle attività delle ONG che difficilmente può essere equiparato al concetto tradizionale di target.

4.
La valutazione

Vi è, infine, un altro ambito nel quale potrà crescere la comprensione, e quindi la collaborazione, tra le ONG appartenenti alle quindici Piattaforme europee: è quello della valutazione, che nel caso delle attività di Educazione allo Sviluppo segna un ritardo comune a tutti i paesi europei. Due le operazioni di valutazione di grande interesse per l'Educazione allo Sviluppo, entrambe appartenenti agli anni '90 e ugualmente finanziate dalla Commissione europea tramite l'ufficio della Direzione VIII che si occupa di cofinanziamento e che ogni anno destina a queste attività il 10 per cento delle risorse stanziate per le ONG (nel 1997 circa 17 milioni di ECU). Si tratta della valutazione dei programmi di educazione nei settori agricoli e industriali, che per i motivi sueposti escluse l'analisi della situazione italiana, allora assolutamente chiusa in ambito scolastico[1]; e della valutazione che invece ha coinvolto molte ONG italiane nel corso del 1997, destinata a fare il punto sul rapporto tra l'Educazione allo Sviluppo e la problematica interculturale, con particolare riferimento alle metodologie della mediazione culturale. I risultati di quest'ultima valutazione non sono ancora disponibili, ma dai pareri raccolti a Bruxelles sembra di capire che le ONG italiane si confermano "forti" anche sul piano metodologico, oltre che su quello tematico, ma che l'impatto dei programmi e la loro dimensione europea devono essere sviluppati ulteriormente per affermare la cultura della solidarietà e della cooperazione nel nostro paese.

Idee per costruire una società multiculturale

Orientamenti di Educazione Interculturale

Claudio Desinan

1. Principi di base. Il campo della ricerca
2. Gli scopi
3. Dall'acculturazione all'interculturalità
4. La questione terminologica
5. I fini dell'Educazione Interculturale
6. Le contraddizioni
7. L'etnocentrismo
8. L'autopreferenza

«Nell'Occidente è possibile ritrovare un complesso di valori che tendono all'universalità, basati sulla ragione, sulla democrazia, sui diritti umani e civili che non possono essere sottoposti al vaglio dei singoli sistemi culturali. L'identificazione dell'etnocentrismo con l'intera cultura occidentale impedisce di vedere questi elementi positivi e finisce con il negare all'Occidente la sua vera forza, vale a dire la capacità di superare i limiti storici che ogni civiltà, anche quella occidentale, finisce con il presentare.»

Claudio Desinan, docente straordinario di Pedagogia Generale nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Trieste e direttore del Dipartimento dell'Educazione del medesimo Ateneo

1.
Principi di base
Il campo della ricerca

Affrontando il problema della filosofia dell'educazione, Mauro Laeng (1990, pp. 11-12) distingue tra una educazione come pseudoconcetto ed una educazione come concetto. L'educazione come pseudoconcetto è «un coacervo empirico di diverse pratiche ed usi, che vengono genericamente caratterizzati come educativi, e di cui vien fornita una descrizione (oppure viene fornito un progetto ottativo)». In altre parole nasce e si sviluppa all'insegna dell'empiria e dell'approssimazione. L'educazione come concetto è invece «un costrutto teorico che obbedisce a criteri epistemologici [...] impone esigenze più rigorose, [...] esige che a fronte di dati osservativi esista, o venga a costituirsi, attraverso la generazione delle ipotesi e la loro messa alla prova, un gruppo connesso di "costrutti teorici" capaci di collegare i dati in un nesso di relazioni o funzioni, o di cause ed effetti, ove i dati stessi risultino conseguenze necessarie». Questa necessità di una concezione rigorosa di costrutti teoretici si ripresenta prepotente quando si tratta di affrontare i problemi dell'educazione interculturale, perché siamo in un terreno dove, a causa della novità del problema, è più facile rifugiarsi nell'empirico e nell'ottativo.

In sostanza, M. Laeng sostiene che in campo educativo ogni serie di fatti deve essere riportata ad una costruzione concettuale, nel senso che è necessario stabilire a quale concetto di educazione si vuol fare riferimento, a quali soggetti è diretta l'azione educativa, in quale contesto viene svolta, quali sono gli scopi da conseguire ed infine con quali metodi e risorse tali scopi possono essere raggiunti.

Questi interrogativi si ripropongono oggi, con rinnovata energia, nel caso della educazione interculturale. La necessità di un rapporto diretto tra teorizzazione pedagogica e condizioni sociali e culturali nelle quali avviene l'educazione è sempre stata un'esigenza sostanziale della riflessione pedagogica, ma diventa predominante quando si tratta di affrontare la questione delle modalità e dei mezzi che rendono possibile l'educazione del soggetto culturalmente diverso e la sua integrazione nella cultura e nella società della maggioranza. Prima di domandarsi quale debba essere la metodologia che l'insegnante deve seguire in una condizione educativa e didattica caratterizzata dalla presenza di scolari appartenenti a etnie e culture differenti, bisogna stabilire cosa possa significare educazione interculturale, come anche è necessario cercare di dare una risposta ai problemi identitari, psicologici, relazionali che la multiculturalità solleva e che non si prestano più ad essere risolti con gli strumenti pedagogici concettuali tradizionali. Inoltre, è necessario avanzare nella conoscenza scientifica delle dinamiche della comunicazione interculturale e dei problemi psicologici e

sociologici che essa comporta. Bisogna, anche, cercar di svelare i complessi rapporti relazionali individuali e di gruppo che intervengono nelle diverse situazioni dell'integrazione culturale, nell'ambiente sociale ed in contesti istituzionali ben definiti, come la sanità, la fabbrica, la scuola. È doveroso chiedersi, poi, quali sono i fini dell'educazione, sia dell'immigrato sia del soggetto autoctono in condizioni pluriculturali, ma anche quali le antinomie che l'educazione interculturale accusa, cosa voglia veramente dire «rispettare l'identità del soggetto immigrato» e fino a che punto questo rispetto dell'identità possa venire effettivamente salvaguardato, tenendo conto che lo scolaro immigrato deve pur imparare, per assicurarsi l'autonomia e per far fronte alle necessità della convivenza sociale, ad utilizzare i tratti essenziali della cultura che caratterizzano le istituzioni occidentali, la vita sociale ed il mondo del lavoro del paese ospite.

Per ottenere le indicazioni necessarie e per non fermarsi ad una educazione come pseudoconcetto, bisogna rivolgersi, come minimo, a tre gruppi di ricercatori: i linguisti, o meglio a quel ristretto gruppo di linguisti che solo da poco, almeno in Italia, ha incominciato ad interessarsi dei problemi di lingua sollevati dalla compresenza di individui di lingua e cultura diverse; gli antropologi culturali, che hanno approfondito il concetto di cultura e, conseguentemente, il problema dei rapporti tra sistemi culturali diversi; e gli psicologi cognitivi, per ciò che riguarda le complesse e ancora poco note questioni dello sviluppo cognitivo del soggetto in età evolutiva che è stato trasferito in ambienti linguisticamente e culturalmente diversi dal proprio.

Un'altra considerazione da fare è poi la seguente. La questione dell'educazione interculturale non riguarda soltanto lo scolaro immigrato, ma comprende anche i casi di scolari autoctoni che per una varietà di motivi e di circostanze sono culturalmente diversi dalla maggioranza. Quando si scrive di "diversità" o di "alterità" culturale si intende riferirsi quindi a questo campo vasto di condizioni. La pedagogia interculturale affronta, perciò, non solo i problemi dell'immigrazione, ma anche quelli dei rapporti tra le minoranze linguistiche di una stessa società (come, ad esempio, le isole e le penisole linguistiche presenti nel territorio nazionale) e la maggioranza; nonché i problemi dei rapporti tra soggetti di classe sociale svantaggiata e la scuola che, dopo gli insuccessi della pedagogia della compensazione educativa, sono oggi fatti rientrare prevalentemente nell'ambito delle relazioni tra culture diverse.

Allargando il tema, comincia anche a comparire in Occidente una letteratura che studia i villaggi sperduti degli ambienti rurali, abitati da una popolazione che ha problemi di crescita dei figli, di lavoro, di salute, di relazione interpersonale e di gruppo. Tali ricerche ritengono di aver individuato un "quarto mondo", per taluni aspetti simile e per altri diverso dal "terzo mondo" dei paesi in via di sviluppo, caratterizzato da un codice linguistico ristretto e da un ambiente culturale molto simili a quelli scoperti da B. Bernstein. Le famiglie del quarto mondo non hanno i mezzi per entrare nella cultura dominante da cui sono estromesse, si sentono trattate in

modo ingiusto, vivono in condizioni di isolamento e finiscono per creare una loro propria cultura di opposizione nei confronti del resto dell'ambiente in cui esse vivono e che sentono ostile. J. Biville-Pillet (1989, p. 175), che ha studiato queste realtà, sostiene che tali famiglie accusano «differenze sociali intranazionali uguali e perfino superiori alle differenze internazionali» che sono presenti nelle condizioni dell'immigrazione.

Il Porcher (1978) fa notare però che queste diverse situazioni non sono di per sé uniche e che lo scolaro immigrato non può essere identificato, tout court, con lo svantaggiato socio-culturale della maggioranza. Ogni ricerca di pedagogia dell'immigrazione porta però un contributo alla conoscenza dei problemi più generali della diversità o dell'alterità culturale.

2.
Gli scopi

N. Delai afferma che il pianeta immigrazione è inteso, oggi, in modo troppo generalizzato, come se fosse un fenomeno unico, mentre invece è caratterizzato da una varietà estrema di condizioni. Le conseguenze di questa concezione generica dell'immigrazione risultano negative sia ai fini dell'intervento sociale, sia ai fini dell'azione educativa. Quest'ultima anzi è la più colpita, perché se essa viene impostata partendo dall'idea che gli immigrati sono tutti uguali e presentano gli stessi problemi può risultare inefficace. Secondo il Delai (1991, p. 96), per affrontare in modo corretto il fenomeno immigratorio, bisogna, per prima cosa, «smontare l'indistinzione», esaminare i casi, conoscere le condizioni relazionali e culturali oggettive in cui vive l'immigrato, perché solo in questa maniera diventa possibile un intervento efficace. Dovendo trattare il problema dell'educazione del soggetto culturalmente diverso la pedagogia interculturale non può limitarsi ad essere *pedagogia dei principi*, ma deve confrontarsi con *la pedagogia dei casi e delle condizioni*. Sulla necessità della contestualizzazione insiste B. Lorreyte (1988, p. 342), il quale ritiene che quando si affrontano i problemi dell'immigrazione è indispensabile calarli sempre nel «contesto della comunicazione», sia in quello «reale, oggettivo, della relazione... sia in quello percepito, interiorizzato dalle due parti in presenza», e nel «quadro di riferimento», vale a dire nella "griglia di lettura" che ciascun immigrato usa nella sua percezione del reale. Riprendendo una definizione usata fino a non molto tempo fa la pedagogia interculturale è più che mai una "pedagogia in situazione".

La presente ricerca intende portare un contributo in queste due direzioni: da una parte essa vuole mettere in evidenza l'estrema varietà dei fenomeni interculturali e svolgere un'opera di smontaggio dell'indi-

stinzione con cui viene visto il soggetto immigrato e, più generalmente, il soggetto culturalmente diverso. Dall'altra si propone di raccogliere per la scuola una serie di suggerimenti per un progetto educativo consapevole e ragionato.

Dopo una breve analisi dell'evoluzione storica del concetto di interculturalità la ricerca affronta il problema delle definizioni e dei fini dell'educazione interculturale, per discutere poi un tema che non può essere eluso quando si parla di interculturalità: il problema del rapporto tra cultura e valori. Successivamente, essa tenta, muovendo da un esame essenziale del concetto di cultura, di fare qualche passo in avanti nella conoscenza dei meccanismi identitari che il soggetto culturalmente diverso mette in atto per risolvere il conflitto tra il proprio sistema culturale e quello della società di accoglienza e per difendere la propria identità culturale. Infine, l'ultima parte è dedicata a delineare una serie di principi di metodologia e di didattica interculturale, corredati da qualche modello di intervento, nella convinzione che la scuola, pur essendo solo una variabile del complesso sistema dei rapporti interculturali, può svolgere una funzione fondamentale di incontro, di accettazione e di rispetto tra etnie diverse, sia tra bambini sia tra adulti. Lo scopo non è di dare ricette, ma di avviare gli insegnanti e gli educatori ad acquisire una maggiore conoscenza dei problemi, nella convinzione che insegnanti ed educatori sono al centro della scuola e di ogni professione di aiuto.

I presupposti sono che immigrazione esterna ed interna, mobilità sociale, pluralismo etnico e minoranze linguistiche non possono essere più considerati elementi di disturbo e fattori di disgregazione della omogeneità sociale e culturale di una comunità; che in una realtà così complessa, come quella odierna, sul piano etnico e culturale, la sola possibilità di vita sociale e civile è costituita dalla convivenza e dalla collaborazione reciproca nel rispetto delle diversità; che l'educazione interculturale deve soddisfare due esigenze fondamentali: la prima è di facilitare l'adattamento e l'integrazione culturale dell'immigrato, mantenendone, per quanto possibile, l'identità, e la seconda è di operare nei confronti degli autoctoni ai fini dell'accettazione, del rispetto e della comprensione del soggetto appartenente ad etnie ed a sistemi culturali diversi e del suo sistema di vita. La direzione dell'educazione interculturale odierna è ancora quella indicata in Inghilterra nel 1975 dal Bullock Report, *A language for Life*, il quale determinò una svolta nella politica dell'immigrazione di quel paese, raccomandando che le scuole assumessero un atteggiamento positivo nei confronti della lingua delle minoranze e sostenendo che «nessun bambino deve dimenticare la sua lingua e la sua cultura quando entra in classe e non deve nemmeno vivere e agire come se scuola e casa dovessero rappresentare due culture diverse da tener separate».

3.
Dall'acculturazione all'interculturalità

Nel mondo occidentale il problema dell'educazione interculturale è relativamente recente. Nel *Dizionario di sociologia* di L. Gallino, (1978) il sostantivo interculturalità non compare e la questione del rapporto tra culture diverse viene affrontato nell'ambito dell'"acculturazione". Il termine ricorreva tra gli etnologi tedeschi dei primi decenni del Novecento e veniva usato per designare lo scambio di vocaboli tra lingue differenti ed il "contatto" fra culture (*Culture contact*). Poi, tra le due guerre mondiali, esso assunse il senso di un processo di "riformulazione" di tratti della cultura europea da parte delle popolazioni coloniali.

In generale l'acculturazione, nel suo significato originario, riteneva che il rapporto tra culture desse luogo ad una forma di "accomodamento" e che esso fosse il risultato più spesso "di una prova di forza" (Dupront A., 1966). Nell'incontro, la cultura più forte finiva necessariamente con l'assorbire la cultura più debole. In questo senso la cultura era anzi più forte delle armi ed il pensiero correva subito al mondo antico, quando la Grecia, presa con le armi, conquistò, a sua volta, *ferum victorem*, con la forza della propria cultura.

Successivamente il termine acculturazione è stato utilizzato per significare il problema del movimento di una cultura verso un'altra e, conseguentemente, dei rapporti tra culture, ma sulla parola ha pesato il significato originario. C. Scaglioso (1990, p. 211) osserva che nell'interpretazione che gli antropologi, soprattutto quelli di scuola americana, assegnarono al termine acculturazione «non era possibile capire la dinamica viva di un rapporto che si stabilisce tra due culture, che non porta mai a soluzioni definitive e statiche, anche perché veniva in questa definizione posto in ombra il processo in virtù del quale ogni contatto implica un momento di crisi da parte di una delle due culture che è il segno visibile di una frattura che va ricomposta e si ricompone in termini culturali, come risposta alla situazione nuova che si è venuta determinando».

A partire dalla seconda metà degli anni '70, di fronte al fenomeno sempre più consistente dell'immigrazione, si cominciò a parlare di "autenticità culturale", di "specificità", di "dialogo tra culture". Queste nuove nozioni acquistarono rilievo nel 1976, a Nairobi, quando la Conférence Générale dell'Unesco affermò che bisognava riconoscere l'autenticità culturale di ciascuna cultura e avanzò il concetto di "transculturalità". Il problema era anche di superare i possibili conflitti che il contatto tra culture diverse poteva suscitare. I Convegnisti di Nairobi non ebbero esitazioni ed affermarono che a meno che non si volessero favorire «le chiusure nazionali ed i settarismi sotto forme diverse», bisognava «aprire ciascuna cultura a tutte le altre con una prospettiva largamente internazionale». «I termini complementari» che potevano dare equilibrio all'insieme delle attività

parvero «la specificità da una parte e le relazioni interculturali dall'altra» (Conferenza di Nairobi, 1976). Con il 1980 il "dialogo tra culture" venne sostituito dal concetto di "rapporto", che rinvia più decisamente alle nozioni di connessione, correlazione, confronto ed a significare questi principi in una pubblicazione dell'Unesco del 1980 sui contatti tra culture, *Introduction aux études interculturelles*, venne adottato il sostantivo "interculturalità".

4.
La questione terminologica

Questa prima caratterizzazione del concetto di interculturalità consente di distinguere il sostantivo interculturale, prevalente in Francia, dai sostantivi "pluri" e "multiculturale", che invece sono preferiti nei paesi anglosassoni. La questione non è nominalistica, ma rinvia ad importanti scelte concettuali. Il "multiculturale" ed il "pluriculturale" indicano, già sul piano etimologico, la sola presenza di più culture, mentre l'interculturale sottolinea la relazione tra di esse e la necessità di una integrazione reciproca.

La società europea sta diventando, a grandi passi, plurietnica e pluriculturale[1], ma questo di per sé non significa che essa sia anche e necessariamente interculturale. Essa può essere anzi "anticulturale", come stanno a dimostrare i frequenti e sanguinosi episodi di intolleranza razziale che avvengono ormai nelle più diverse regioni europee. Mentre la multiculturalità è un dato oggettivo e risponde ad una logica descrittiva, l'interculturalità è un atteggiamento, un modo di vedere, un traguardo da raggiungere, ed è il risultato di un percorso educativo. O. Filtzinger (1992, p. 63), utilizzando un approccio ermeneutico contestuale, definisce la multiculturalità come «la caratteristica di una situazione sociale verificabile: la convivenza di persone provenienti "da" e socializzate "in" diversi contesti culturali, e la interculturalità come la risposta educativa relazionale alla società multiculturale e multietnica».

Se le cose stanno così la pedagogia interculturale è, prima di tutto, una *pedagogia relazionale* e si propone, per definizione, di affrontare il problema dei rapporti tra membri di diverse culture ai fini dell'accettazione e del rispetto reciproci. Il problema diventa, anzi, quello del passaggio da una multiculturalità, intesa come semplice constatazione della compresenza, sia pure pacifica, di culture ed etnie diverse, alla interculturalità, vista come politica della convivenza e della solidarietà attiva. Non a caso F. Henry-Lorcerie (1990, p. 252), dell'Istituto di Ricerca sul Mondo Arabo e Musulmano di Aix-en-Provence, scrive che l'educazione interculturale potrebbe essere definita come «una strategia educativa volta a solidariz-

zare le presenze nel seno del gruppo ed in ciascun membro del gruppo [...] gestendo le differenze identitarie nel gruppo stesso».

Sul piano teoretico, il principio dell'integrazione culturale del soggetto culturalmente diverso va spiegato bene, perché può nascondere tendenze contrapposte. Esso può celare l'idea dell'*assimilazione*, e cioè dell'assorbimento del gruppo della minoranza da parte del gruppo della maggioranza, fino a far perdere ai soggetti della minoranza qualunque forma distintiva. La teoria dell'assimilazione ha dominato a lungo la politica dell'immigrazione nei paesi occidentali. In Inghilterra, Francia, Stati Uniti, Canada, Australia, fino ai primi anni '80, e non di rado anche più avanti, gli immigrati dovevano abbandonare la loro lingua ed i costumi della propria etnia ed adottare lingua e costumi del paese di accoglienza, rinunciare alla propria identità e tagliare radicalmente con il passato. La politica dell'assimilazione ha assunto denominazioni diverse. Nel Canada venne chiamata "angloconformismo" o "canadizzazione". In altri paesi si parlò di "naturalizzazione". Essa ha avuto un ruolo determinante nella scuola, ispirando i diversi programmi diretti a piani di intervento a favore di scolari immigrati ed il Banks scrive che l'ideologia dell'assimilazione è ancora presente in molti programmi educativi attualmente in vigore nelle scuole dei paesi occidentali che hanno scolari immigrati.

All'opposto dell'assimilazione stanno la *separazione* e la *segregazione*, quando il gruppo dominante rifiuta o impedisce il contatto con la minoranza culturale, generando così quelle politiche di *apartheid* che hanno dato luogo, nelle loro forme estreme, alle riserve etniche e culturali. Il Clanet (1993, pp. 60-62) ha notato acutamente come queste politiche siano spesso ammantate da nobili intenti, come quello di voler assicurare con una tale pratica agli immigrati, o alle etnie locali della minoranza, la possibilità di mantenere intatta la loro identità culturale senza correre il rischio che vengano contaminate dai modelli della civiltà occidentale.

Un secondo modo di intendere l'integrazione è stato quello del *mescolamento culturale*, che parte dal principio che le culture, messe l'una accanto all'altra, finiscono naturalmente per il fondersi dando luogo ad una nuova sintesi. La teoria del mescolamento culturale, o del crogiolo (*melting pot*), che trae le sue origini dal progetto americano di D. Quixano del 1908, ha guidato, negli anni '60, la politica verso le minoranze della società americana[2]. Secondo l'antropologia del mescolamento culturale le diverse culture, quella della maggioranza e quelle delle minoranze immigrate, si sarebbero spontaneamente integrate ed avrebbero dato origine ad una nuova cultura che sarebbe stata costituita da una sorta di sovrasistema culturale, costituito dai tratti significativi di tutte le altre.

La politica del *melting pot* non ebbe successo e diede origine a forme gravi di discriminazione razziale e culturale. Negli Stati Uniti, gli anni '60 furono gli anni delle grandi marce per la libertà, dei "sit-in" per i diritti civili dei negri, una lotta che aveva avuto inizio con il boicottaggio voluto da Martin Luther King degli autobus di Montgomery nel 1955. I vari tentativi di ottenere l'uguaglianza educativa e la parità delle scuole,

come quello condotto nel 1954 dagli educatori liberali del Movimento dell'Educazione Intergruppo, non riuscirono a ottenere dei risultati (Banks, 1990). Negli anni '80, fallita l'ideologia della fusione, negli Stati Uniti venne avviata una politica multiculturale, nel senso che si voleva avviare i diversi gruppi etnici ad una competenza "cross-cultural" che permettesse di «affermare un'identità etnica nel contesto delle interazioni tra gruppi diversi» (Calasso, 1993, p. 222). Una forma diversa di mescolamento è il modello dell'insalatiera (*salad bowl*), secondo il quale gli elementi di più culture si mescolano, mantenendosi però distinti.

In sostanza queste varie formule rinviano, in modo più o meno esplicito, alla teoria dell'assimilazione. Giustamente il Clanet, analizzando la teoria del mescolamento, osserva che in realtà essa maschera, e neanche tanto abilmente, la tesi che le culture delle minoranze immigrate, prima o dopo, dovranno subire modifiche radicali in modo da diventare il più possibile simili a quella della maggioranza. In effetti – osserva lo studioso francese – quando le culture vengono in contatto avviene sempre un certo mescolamento. Inoltre i tratti culturali che si trasferiscono da una cultura ad un'altra non restano mai a livello di semplici aggiunte, ma vengono sempre riordinati nel sistema culturale che li accoglie. È difficile ritenere, però, che il mescolamento dia luogo ad una sorta di totalità nuova, nella quale le culture precedenti, sia quella della maggioranza, sia quella dell'immigrazione, scompaiono. Nel mescolamento i tratti della maggioranza si impongono su quelli della minoranza e la cultura della minoranza finisce per essere assorbita (Clanet, 1993, p. 60). La teoria del mescolamento, dunque, sia nella formula del *melting pot*, sia nella formula della *salad bowl*, tende sempre a far prevalere la cultura della maggioranza e ad annullare quella delle minoranze. Inoltre, sul piano politico, la teoria del mescolamento come fatto naturale giustifica una politica di abbandono delle minoranze, di scuole separate e disuguali, di pratica razzista e di emarginazione.

5.
I fini dell'Educazione Interculturale

La pedagogia interculturale mira al riconoscimento del valore delle culture che vengono a contatto ed al mantenimento di tratti importanti della loro identità ai fini di un arricchimento reciproco. Nella ricerca di F. Susi (1992, pp. 66-75) sui bisogni formativi e culturali degli immigrati, i formatori italiani intervistati hanno dato rilievo ai vantaggi umani, emotivi, morali che il rapporto con gli stranieri immigrati aveva loro consentito.

Il motivo più immediato per sostenere l'importanza dell'educazione interculturale è che in una società pluralista, caratterizzata dalla

"matrice della modernità", dalla mobilità sociale e professionale, da un sistema di comunicazioni mass-mediali diffuso, una educazione che non sia anche interculturale non è una educazione completa.

Il primo obiettivo dell'educazione interculturale è di promuovere la formazione di una personalità più aperta e più capace di decentramento. L'educazione interculturale è una educazione al superamento del "pensiero chiuso" (*closed mind*), inteso come pensiero rigido, che persiste in ciò che si sa e che rifiuta le alternative. Chi educa e chi viene educato debbono rendersi conto che non c'è un solo modo di pensare e che ci sono sistemi di sapere e di vita diversi dai propri che hanno una loro legittimità e con i quali si deve imparare a convivere.

Istanze fondamentali dell'educazione interculturale sono «la disponibilità a conoscere ed a farsi conoscere, nel rispetto dell'identità di ciascuno, in un clima di dialogo e di solidarietà», e la promozione del «dialogo e della convivenza costruttiva tra soggetti appartenenti a culture diverse»[3]. Tra gli studiosi francesi, il Clanet (1990, p. 21) definisce l'interculturalità come «l'insieme dei processi – psichici, relazionali, di gruppo, istituzionali – generati dalle interazioni delle culture, in un rapporto di scambi reciproci e in una prospettiva di salvaguardia di una relativa identità culturale dei partecipanti alle relazioni». Parte costitutiva di una pedagogia interculturale è la capacità di dialogo e di ascolto. L. Secco (1992, p. 56), d'accordo con Essinger (1986), indica come fattore correlato alla relazionalità l'educazione all'empatia[4], intesa come capacità di mettersi dal punto di vista dell'altro per coglierne meglio il pensiero ed i sentimenti. Secco sostiene che l'educazione all'accettazione ed alla tolleranza presuppone la capacità di capire le ragioni dell'altro. Tale capacità traguarda, a sua volta, alla volontà di aiutare, di mettersi a disposizione, di trovare intese, soluzioni, adattamenti. L'educazione interculturale è dunque anche educazione alla cooperazione ed alla "disponibilità", intesa, secondo quanto scrivevano i filosofi dell'esistenzialismo cristiano, come la capacità di mettersi al servizio dell'altro «quando ne ha bisogno». A. Bausola (1990) pone alla base dell'interculturalità i concetti prioritari di "solidarietà" e di "prossimità". A fondamento dell'educazione interculturale c'è quindi una prioritaria esigenza morale. Altri studiosi sostengono che una corretta educazione interculturale non può aver luogo se non viene fondata su una educazione alla giustizia, alla pace ed al rispetto dei diritti civili. In Francia, l'Ouellet (1991), responsabile di un programma di perfezionamento degli educatori in educazione interculturale dell'Università di Sherbrooke, sostiene che l'educazione interculturale risulta strettamente correlata a due altri principi determinanti: "l'uguaglianza delle possibilità in educazione", nel senso che si tratta di combattere le condizioni che generano le disuguaglianze e di assicurare agli allievi culturalmente diversi una reale uguaglianza di possibilità educative, e "l'apertura sul mondo", intesa come coscienza che la propria visione delle cose non è condivisa da tutti e che si può trovare nelle società una diversità di idee e di atteggiamenti. Per l'Ouellet il bambino immigrato ha bisogno di più assistenza, di più attenzioni, di un maggiore sostegno didattico, di una continuata presenza dell'insegnante, di un clima di valorizzazione e di solidarietà che coinvolga l'intera scuola.

6.
Le contraddizioni

La pedagogia interculturale deve superare anche tutta una serie di antinomie e di contraddizioni che caratterizzano la civiltà odierna, animano il dibattito contemporaneo e sono implicite nella stessa nozione di interculturalità.

Gli studiosi internazionali non ignorano gli ostacoli che nella società contemporanea sembrano allontanare gli ideali di convivenza sostenuti dalla pedagogia interculturale. «C'è qualcosa di sorprendente nell'ambito delle relazioni interculturali», scrive F. Ouellet (1991, p. 187). «Mentre tutti sono d'accordo su di un ideale di pace, di coesistenza nella comprensione reciproca, di scambi equilibrati, di dialoghi efficaci, i rapporti reali tra i gruppi nel seno di una stessa società e tra le nazioni sul piano intemazionale sono segnati dall'incomprensione e dalla guerra». Non pochi ricercatori francesi sostengono che bisogna decidersi a dar vita ad una azione educativa concreta e diffusa e ad uscire da una "pedagogia dei buoni propositi", fatta di affermazioni di massima che sembrano risolutive, ma che in sostanza semplificano la questione nascondendo la varietà dei problemi oggettivi che caratterizzano il tema dell'interculturalità (Ouellet, 1991, p. 187). Sulla medesima linea di pensiero, K.A. Moodley (1988) sostiene che da una "pedagogia delle speranze" bisogna muoversi verso una "pedagogia delle realizzazioni".

Il Clanet, poi, richiama l'attenzione degli educatori e degli insegnanti sulle contraddizioni che la nozione stessa di interculturalità comporta. Per il ricercatore francese, il soggetto immigrato deve affrontare un continuo contrasto. Egli si trova davanti a due compiti opposti, perché da una parte deve mantenere il proprio sistema di valori e di significati, sui quali fondare la propria identità culturale, e dall'altra deve modificare questo sistema di valori e di significati perché solo in questa maniera egli viene accettato dall'ambiente di accoglienza. L'immigrato deve risolvere un difficile lavoro di scelta tra tratti della propria cultura da mantenere e tratti da abbandonare, temporaneamente o definitivamente.

Sulle contraddizioni della pedagogia interculturale intervengono anche gli studiosi inglesi. B. Parekh, citato dall'Ouellet (1991, pp. 20-21), in un articolo intitolato *Il dibattito interminabile*, segnala che in Gran Bretagna tanto dai conservatori che dai radicali l'educazione interculturale è

stata oggetto di una serie di rilievi critici. I conservatori l'accusano di «nuocere al sistema educativo subordinandolo alle esigenze etniche» e di «accentuare la divisione sociale rinforzando la coscienza che le minoranze etniche hanno della loro cultura». I radicali le rimproverano di essere una delle varie forme dell'"industria delle relazioni sociali" utilizzate per "pacificare" le minoranze etniche e di limitarsi ad un *rafistolage* cosmetico dei programmi scolastici al fine di smorzare le resistenze etniche, di pacificarle e di cooptarle nella società britannica, senza però riuscire ad intaccare le radici del razzismo[5], ma anzi rinforzandolo, dando contemporaneamente alle minoranze culturali un falso senso di autocompiacimento.

Sempre il Parekh rileva, però, che in sostanza questi rilievi critici non sono convincenti e non negano la necessità di una pedagogia interculturale, ma mettono in evidenza la complessità e la delicatezza del compito che essa deve affrontare e segnalano la necessità che i pedagogisti interculturali si impegnino a fondo per una formulazione teoretica unitaria e scientificamente fondata, in modo da porre un argine a quelle contraddizioni che tanto i conservatori che i radicali denunciano. Parekh smonta una ad una tutte queste accuse, rileva che l'educazione interculturale non può nuocere al sistema educativo, ma può solo migliorarlo; che non ci sono dati per sostenere la tesi che l'educazione interculturale possa, solo perché viene fatta accentuare la divisione sociale; e che la lotta al razzismo non si fa con la propaganda antirazzista, o «ripetendo milioni di volte che tutte le razze sono uguali», perché ciò può non essere sufficiente, ma suscitando l'interesse degli allievi, risvegliando la loro curiosità portandoli ad interessarsi della storia e delle vicende dei coetanei immigrati, riconoscendo il valore della prima ed i costi umani delle seconde, vale a dire facendo una buona e corretta educazione interculturale.

L'Ouellet ritiene che per superare queste obiezioni e per far avanzare la pedagogia interculturale sia necessaria una decisa ricerca scientifica a tutto campo, da portare avanti senza preconcetti di sorta e senza riserve mentali. Secondo lo studioso franco-canadese bisognerà tentar di capire meglio i cambiamenti che la matrice industriale e cibernetica moderna determina nelle culture extraeuropee e nella stessa civiltà occidentale, perché senza una tale conoscenza è difficile affrontare correttamente il problema del rapporto tra il sistema culturale della società tecnologica avanzata e quello delle società ancora prevalentemente rurali dei paesi in via di sviluppo. È necessario poi combattere in modo più deciso e con un coinvolgimento più diretto e non occasionale della scuola e delle forze culturali del mondo occidentale i fenomeni del "razzismo e dell'antirazzismo", compreso il fenomeno di un "razzismo strisciante" che serpeggia in varie regioni europee e che è più diffuso di quanto non appaia. Inoltre bisogna cercar di conoscere meglio le strategie che i soggetti culturalmente diversi mettono in atto quando sono di fronte al problema di decidere quali atteggiamenti assumere e come comportarsi in un sistema culturale diverso da quello proprio (Ouellet, 1991, p. 187).

Passando poi al piano più propriamente educativo lo studioso fran-

co-canadese rileva come siano ancora irrisolti importanti nodi pedagogici. Ad esempio, sono tutti d'accordo nel sostenere che la scuola deve combattere i pregiudizi, sia quelli che colpiscono gli immigrati, sia quelli che gli immigrati si portano dietro nei confronti della società di accoglienza, ma abbiamo ancora scarse conoscenze su quali siano le metodologie più adatte perché gli insegnanti possano ottenere un simile risultato, anche perché il pregiudizio appare sempre di più un fatto emotivo e sempre meno un fatto cognitivo. Infine mancano conoscenze più dirette sui problemi di apprendimento che lo scolaro immigrato deve affrontare quando la scuola gli propone degli insegnamenti che di necessità sono espressione di un sistema culturale diverso da quello di provenienza e sulle modalità didattiche più adatte per affrontare questa questione.

7.
L'etnocentrismo

Tra i problemi da considerare con maggiore attenzione un posto importante occupano le due questioni dell'etnocentrismo e del relativismo culturale, che fino ad oggi sono state viste in una sorta di contrapposizione senza possibilità di mediazione. Bisognava scegliere e dichiararsi a favore dell'una o dell'altra. La necessità di superare le conseguenze negative dell'etnocentrismo ha generato un atteggiamento culturale diffuso secondo il quale qualunque sentimento di preferenza e di amore verso la propria cultura è etnocentrico e solo il relativismo culturale apre alla democrazia, al pluralismo, alla reciprocità culturale.

Per etnocentrismo si intende, secondo la lucida definizione di C. Tullio-Altan (1983, p. 70), «quell'atteggiamento per il quale gli appartenenti ad una determinata società caratterizzata da una sua cultura specifica ritengono quest'ultima come la più valida in senso assoluto in rapporto ad ogni altra esistente nel passato e nel presente, e tale per cui le si debba attribuire una condizione di primato, e all'occasione la si debba imporre forzosamente anche ad altri popoli, altrimenti considerati inferiori, o riservare in esclusiva al popolo cui si appartiene, cui spetterebbe peraltro in tal caso la supremazia politica su tutti gli altri, con cui verrà in contatto».

In senso stretto l'etnocentrismo è dunque la teoria della superiorità della propria cultura, del primato del proprio sistema di vita e dell'immodificabilità dei propri valori.

Storicamente l'etnocentrismo come teoria della superiorità culturale è stato una componente determinante dell'intera storia della civiltà occidentale. Tullio-Altan lo fa partire dal mondo greco, dove Tucidide ed Isocrate sostenevano che la cultura greca rappresentava il modello univer-

sale dell'uomo e della vita. Per i Greci, i diversi, gli altri, non possedevano uno statuto di piena umanità e Posidonio di Apamea, nel I sec. a.C., avrebbe sostenuto che essi non erano guidati dal *logos*, la ragione, ma dal *thymòs*, l'emozione. L'ideologia etnocentrica è continuata nel mondo romano ed in quello dell'Europa rinascimentale fino al periodo del colonialismo e alla politica dell'imperialismo occidentale, con la quale essa ha trovato la sua massima espressione. G. Flores D'Arcais, dopo aver compiuto una panoramica generale di questo problema, conclude che nonostante il contributo della rivoluzione cristiana, il mito del "buon selvaggio", la teoria della tolleranza di Locke e Voltaire, il principio di una civiltà europea superiore restò intatto in Europa fino ai nostri giorni. Secondo la teoria etnocentrica gli altri erano gli illetterati, i primitivi, gli incolti, gli incivili che dovevano essere illuminati dalla luce vivificante della civiltà occidentale. I popoli primitivi dovevano essere tratti dalla loro ferinità attraverso l'introduzione a forza degli elementi della civiltà occidentale.

L'etnocentrismo ha avuto conseguenze pesanti nella storia del pensiero e della politica occidentali. Il movimento del colonialismo ebbe come sua bandiera il modello della civilizzazione, ma nascondeva l'intento molto meno nobile dello sfruttamento economico. Il mito dell'Europa faro di civiltà fu il risultato della teoria evoluzionista degli stadi successivi di civiltà, al vertice dei quali veniva collocata la civiltà occidentale. Anche qui però c'era sotto una volontà, neanche tanto nascosta, di conquista e di dominio. Il razzismo è figlio dell'etnocentrismo culturale. Nell'ambito di una visione etnocentrica venne elaborata la teoria della superiorità della razza. Alla cultura etnocentrica è stata attribuita l'origine dell'intolleranza. Anche la scienza è stata condizionata dall'ideologia egocentrica. Sempre di matrice etnocentrica è la teoria della degenerazione della razza, avanzata nel 1857 da B.A. Morel, secondo la quale i figli ereditano, per passaggi successivi, le stigmate della degenerazione dai padri. Agli ultimi livelli di umanità venivano messe le razze inferiori dell'uomo, i delinquenti, gli idioti ed i sordomuti. Nell'ambito della psichiatria il dott. Down spiegava, nel 1866, il mongolismo come una degenerazione della razza.

8.
L'autopreferenza

Tuttavia non bisogna confondere l'ideologia dell'etnocentrismo come supremazia con il naturale e spontaneo attaccamento alle proprie tradizioni ed al proprio sistema culturale che ha caratterizzato ogni comunità in ogni epoca storica.

C. Tullio-Altan (1983, p. 71), dopo aver denunciato l'etnocentrismo come teoria della supremazia di un sistema culturale e della legittimità della sua imposizione, spiega che bisogna distinguere l'etnocentrismo come ideologia della supremazia della propria cultura e della sua imposizione, da un *etnocentrismo naturale*, costituito dall'amore per i propri costumi e dalla preferenza che ciascun uomo manifesta per la sua terra di origine, preferenza che è caratteristica comune di tutti i popoli e di tutte le culture e che era presente nelle civiltà più antiche. È vero che per i Greci gli stranieri erano tutti barbari (balbettanti), ma è vero anche che pensava allo stesso modo ogni altro popolo della terra e M. Callari Galli (1975) osserva che «ogni cultura tende a porre se stessa al centro dell'umanità». Ciascun popolo ha privilegiato il proprio sistema di vita da cui ha tratto concetti e principi generali e T. Todorof (1991) trova che anche il Montaigne, che fu uno dei primi a sostenere, nel 500, la sostanziale uguaglianza del genere umano, ammirava negli altri ciò che era tipico della propria cultura. Lo stesso concetto di "uomo" è di natura etnocentrica, perché è stato formulato a partire dalla concezione che ciascuna civiltà aveva di sé e del proprio modo di essere e di pensare. I sociologi sostengono che anche il concetto di bene nasce dal modo con cui è inteso il bene proprio.

Questo attaccamento naturale al proprio sistema culturale ha una grande importanza per l'uomo e la società. Gli studiosi sono d'accordo nel sostenere che esso assolve una sostanziale funzione di amalgama ed assicura la stabilità della comunità. L'idea che la propria gente ed il proprio modo di vivere siano migliori è che tutti gli altri siano inferiori alimenta il senso di appartenenza. La necessità di intendersi con gli stranieri è successiva a quella di stare con i propri conterranei, avere una interiorità, essere parte di un popolo, riconoscersi in una cultura ed in un modo di vita.

Un contributo alla teoria dell'etnocentrismo naturale di C. Tullio-Altan viene da C. Lévi-Strauss, il quale trattando del pensiero selvaggio, sostiene il principio dell'*autopreferenza*. Lévi-Strauss, studiando i popoli primitivi, trovò che nelle varie culture sono naturalmente presenti un sentimento di autopreferenza ed un giusto attaccamento alle proprie tradizioni ed al proprio sistema di vita. Il fondatore dello strutturalismo in antropologia spiega che un atteggiamento spontaneo di preferenza del proprio mondo è un fatto naturale dell'uomo ed è indispensabile per non confondersi con individui di altre comunità e mantenere la propria identità culturale. L'etnocentrismo naturale è riconosciuto dallo stesso relativismo culturale. Lo Herskovits, che il Dupront considera il padre dell'acculturazione e che negli Stati Uniti fu uno dei principali sostenitori del relativismo culturale, la teoria opposta all'etnocentrismo, riconosceva al principio dell'autopreferenza una funzione fondamentale di coesione sociale.

Quando si affrontano i problemi dell'etnocentrismo bisogna perciò tenere presente questa variante. La critica, per molti versi salutare all'etnocentrismo, ha commesso due errori. Il primo errore è stato di aver identificato l'etnocentrismo con l'autopreferenza, invece di tenere ben distinte le due cose, in modo da combattere l'etnocentrismo senza negare l'autopreferenza. Una tale distinzione consente un risultato di rilievo, per-

ché permette di mantenere fermi i punti di riferimento di cui ciascun individuo ha bisogno, senza che tali sue preferenze vengano confuse con manifestazioni di etnocentrismo.

Il riconoscimento del principio di autopreferenza permette altre aperture. Sentirsi "cittadini del mondo" ed educare alle nuove cittadinanze plurietniche non impone di entrare in contrasto con la propria gente e di ignorare l'attaccamento preferenziale per la propria terra e le proprie tradizioni. Il rispetto della diversità culturale non implica il deprezzamento della propria identità culturale. Riconoscere i valori delle altre culture non deve significare svalutare i propri, né mantenerli significa sostenere una politica di oppressione delle minoranze interne e degli immigrati. E questo perché il valore, per definizione, supera le culture.

Il secondo errore è di aver identificato la teoria etnocentrica con l'intera cultura occidentale, mentre essa non ne è che uno degli aspetti negativi. Certamente la cultura occidentale ha elaborato la teoria della supremazia e del primato dell'Occidente. Tuttavia non bisogna dimenticare che la cultura occidentale ha anche sviluppato i temi della pace universale, della tolleranza, della libertà, dell'uguaglianza tra gli uomini. Essa è stata capace di autolimitarsi, di prendere le distanze da se stessa, in uno sforzo di oggettivazione e di analisi critica delle proprie manifestazioni deteriori nel nome di principi più alti. La stessa teoria relativista che assicura pari dignità alle diverse civiltà e culture è nata nell'ambito della cultura occidentale. S. Latouche (1992) osserva che nell'Occidente è possibile ritrovare un complesso di valori che tendono all'universalità, basati sulla ragione, sulla democrazia, sui diritti umani e civili che non possono essere sottoposti al vaglio dei singoli sistemi culturali. L'identificazione dell'etnocentrismo con l'intera cultura occidentale impedisce di vedere questi elementi positivi e finisce con il negare all'Occidente la sua vera forza, vale a dire la capacità di superare i limiti storici che ogni civiltà, anche quella occidentale, finisce con il presentare.

NOTE

1. Attualmente in Europa, secondo dati statistici forniti da organismi internazionali, vivono quasi 14 milioni di soggetti provenienti dai paesi extracomunitari, ma il numero è destinato ad aumentare.

2. Un'approfondita ricerca sulla cultura americana del *melting pot* è stata svolta da F. Gobbo, *Radici e frontiere. Contributo all'analisi del discorso pedagogico interculturale*, Padova, Alfasessanta, 1992.
Per una breve storia del movimento multiculturale negli Stati Uniti v. James A. Banks, *Race, ethnicité et scolarisation au.x États-Units. Bilan et perspective*, in Ouellet F. (sous la direction de), *Pluralisme et école*, Institut québécois de recherche sur la culture, Québec, 1988; cfr. anche M.G. Calasso, *La dimensione interculturale negli scambi scolastici*, in Palomba D., Bertin N., *Insegnare in Europa*, Milano, Angeli, 1993.

3. Gruppo interdirezionale di lavori per l'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri, *Il dialago intellettulale e la convivenza democratica* (documento di sintesi) in «I Maestri d'Italia», 18 marzo 1994, p. 2.

4. Sulla necessità di una educazione alla "comprensione empatica", all'"apertura" ed al "dovere dell'ascolto" come elementi di pedagogia generale, che diventano specifici in ambito interculturale, ritorna B. Rossi (1992).

5. Sul razzismo cfr.: M. Wieviorka, *Lo spazio del razzismo*, (1991) Milano, Il Saggiatore, 1993; R. Gallissot, *Razzismo e antirazzismo. La sfida dell'emigrazione*, (1985) Bari, Edizioni Dedalo, 1992.

BIBLIOGRAFIA

J.A. BANKS, *Race, ethnicité et scolarisation aux États-Units. Bilan et perspective*, in Quellet F. (sous la direction de), Pluralisme et école, Institut québécois de recherche sur la culture, Québec 1990.

J. BIVILLE-PILLET, *Quinze familles du «quart monde» en milieu rural. Pays de Caux-Seine-Maritime*, in Retschitzky J., Bossel-Lagoe M., Dasen P. (a cura di), La recherche interculturelle, I vol., l'Harmattan, Paris 1989.

M.G. CALASSO, *La dimensione interculturale negli scambi scolastici*, in Palomba D., Bertin N., Insegnare in Europa, Angeli, Milano 1993.

M. CALLARI GALLI, Antropologia e educazione, La Nuova Italia, Firenze 1975.

C. CLANET, *L'interculturel. Introduction aux approaches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Pum, Tolosa 1990.

N. DELAI, *Flussi di immigrazione, tipologie, percorsi di mobilità e progetti di vita degli immigrati extracomunitari*, in Presidenza del Consiglio dei Ministri, Atti della Conferenza nazionale dell'immigrazione (Roma 4-6 giugno 1990), Cnel-Editalia, Roma 1991.

A. DUPRONT, *L'acculturazione. Per un nuovo rapporto tra ricerca storica e scienze umane* (1966), Einaudi, Torino 1966.

G. ESSINGER, *Pedagogia interculturale. Dinamismi e principi dell'azione educativa in una società multiculturale e multietnica*, in Borrelli M. (a cura di), Interculturelle Padagocik, Positionem, Kontroversen, Perspectiven, Sulzberg 1986.

O. FILTZINGER, *Interculturalità come prioncipio educativo per una società multiculturale*, in Macchietti S.S. (a cura di), Verso una educazione interculturale, Irrsae Toscana, Firenze 1992.

G. FLORES D'ARCAIS (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o Pedagogia della persona*, La Scuola Brescia 1994.

L. GALLINO, *Dizionario di sociologia*, Utet, Torino 1978.

F. HENRY-LORCERIE, *Education interculturelle et chângement institutionnel*, in Quellet F. (sous la direction de), Pluralisme et école, Institut québécois de recherche sur la culturelle, Québec 1988.

M. LAENG (diretto da), *Atlante della Pedagogia*. le Idee, Tecnodid, Napoli 1990.

S. LATOUCHE, *L'Occidentalizzazione del mondo* (1990), Bollati Boringhieri, Torino 1992.

B. LORREYTE, *La fonction de l'Autre: arguments psychosociologiques d'une éducation transculturelle*, in Quellet F. (sous la direction de), Pluralisme et école, Institut québécois de recherche sur la culture, Québec 1990.

K.A. MOODLEY, *L'éducation multiculturelle au Canada; des espoirs aux réalités*, in Quellet F. (a cura di) Pluralisme et école, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, Québec 1990.

F. QUELLET, *L'education interculturelle, Essai sur le Contenu de la formation des maitres*, L'Harmattan, Paris 1991.

L. PORCHER (a cura di) , *La scolarisation des enfants étrangers en France*, Credif, Paris 1978.

C. SCAGLIOSO, *Antropologia culturale e educazione*, in Laeng M. (diretto da), Atlante della pedagogia. Le idee. Tecnodid, Napoli 1990.

L. SECCO, *L'interculturalità e il problrma pedagogico oggi*, in Verso una educazione interculturale (a cura di Macchietti S.S.), Irrsae Toscana, Firenze 1992.

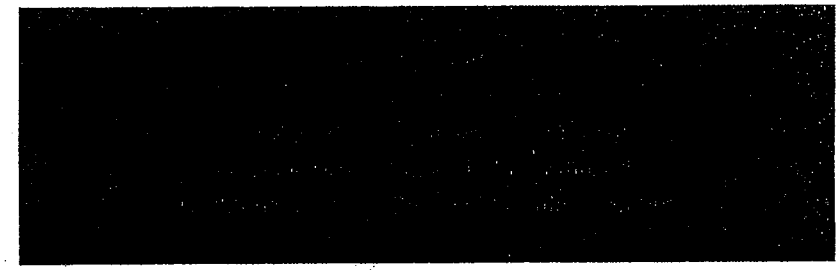
F. SUSI, *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricercaazione come metodologia educativa*, Angeli, Milano 1991, II ed.

T. TODOROV, *Noi e gli altri* (1989), Einaudi, Torino, 1991.

C. TULLIO-ALTAN, *Antroplogia. Storia e problemi*, Feltrinelli, Milano 1983.

Educazione Interculturale

Francesco Chiodi



«È importante puntualizzare che l'educazione interculturale bilingue è un modello (o meglio ancora il nucleo di idee centrali per costruire diversi modelli) alternativo ai sistemi educativi tradizionalmente etnocentrici imposti agli indigeni. Questi sistemi, sin dal secolo scorso tutti imperniati sul concetto di stato-nazione di stampo europeo, intendevano creare un senso di patria tra gli indigeni e trasformarli in ciudadanos sradicandoli dalle loro tradizioni culturali. L'unità di lingua e di cultura veniva vista come una conditio sine qua non per consolidare l'unità nazionale. Ed evidentemente la lingua unica doveva essere la lingua ereditata dalla Colonia, mentre la cultura su cui far crescere l'identità nazionale era la cultura occidentale, o criollo-occidentale, cioè la tradizione di idee e stili di vita in cui si riconoscevano le classi al potere.»

Francesco Chiodi, responsabile del programma «Educazione» dell'Unicef in Cile e consulente della «Corporación de desarrollo indigena de Chile»

Introduzione

Interculturale è una di quelle parole che stanno conoscendo una discreta fortuna in diversi continenti. È una parola con una certa risonanza, che ha un indubbio sapore progressista. Parlare di interculturalità è parlare di rispetto delle differenze tra i popoli e di dialogo tra le differenze culturali.

Tuttavia, come spesso accade con le espressioni molto usate, esse si possono sovraccaricare di significati. Non vi è nulla di strano in ciò. La lingua è sempre disponibile alla possibilità di dare nuovi sensi alle parole, o di estendere o restringere la portata semantica delle parole. Così, per esempio, quando ci si riferisce all'interculturalità, in America Latina intendiamo qualcosa di molto specifico, e sebbene vi è una base comune con l'accezione europea di questo termine, non appelliamo sempre, qui e là, alla stessa cosa.

In America Latina *interculturalità* è un'espressione consacrata del linguaggio indigenista e dei movimenti indigeni, soprattutto nei campi della salute e dell'educazione. In quest'ultimo caso, di cui mi occuperò qui, educazione interculturale sta per educazione indigena, si usa come sinonimo.

Per essere più esatti, la dicitura completa è *educazione interculturale bilingue*. Ma questa dicitura rappresenta il punto di arrivo di un lungo itinerario di esperienze e concettualizzazioni dell'educazione indigena. Diverse denominazioni si sono succedute nel corso degli anni, ciascuna delle quali esprimeva una maniera di intendere la *questione indigena* nell'educazione, sino a che, nello scorso decennio e pressoché ovunque in America Latina, si è imposta la coppia *interculturale bilingue* che meglio rende e sintetizza i propositi di un modello educativo congruente sia con l'idiosincrasia linguistica e culturale dei popoli indigeni sia con le aspirazioni di autonomia che le loro organizzazioni politiche sono riuscite a collocare nell'agenda degli stati latinoamericani.

È importante puntualizzare che l'educazione interculturale bilingue è un modello (o meglio ancora il nucleo di idee centrali per costruire diversi modelli) alternativo ai sistemi educativi tradizionalmente etnocentrici imposti agli indigeni. Questi sistemi, sin dal secolo scorso tutti imperniati sul concetto di stato-nazione di stampo europeo, intendevano creare un senso di patria tra gli indigeni e trasformarli in *ciudadanos* sradicandoli dalle loro tradizioni culturali. L'unità di lingua e di cultura veniva vista come una *conditio sine qua non* per consolidare l'unità nazionale. Ed evidentemente la lingua unica doveva essere la lingua ereditata dalla Colonia, mentre la cultura su cui far crescere l'identità nazionale era la cultura occidentale, o criollo-occidentale, cioè la tradizione di idee e stili di vita in cui si riconoscevano le classi al potere.

A partire dai primi decenni di questo secolo buona parte degli stati latinoamericani si impegna in una grande offensiva per estendere l'educazione a tutta la popolazione. Riguardo agli indios, l'obiettivo, come dicevo poc'anzi, era assimilarli alla patria e alla modernità. Sarebbe ingiusto non vedere in ciò, e secondo la mentalità dell'epoca un'anelito di estendere i benefici del progresso alle grandi masse di popolazione indigene, sino ad allora ai margini della storia nazionale, ovvero discriminate e sfruttate. Ma ciò detto, va anche sottolineata la radicale impostazione etnocentrica delle politiche indigeniste. In fondo la *diversità culturale* indigena veniva trattata come un ostacolo per l'integrazione di questi popoli allo sviluppo. Oltre a una certa simpatia per il passato glorioso delle civiltà precolombine, gli indios contemporanei erano considerati dei minori, mentre le loro pratiche sociali non altro che un residuo storico, un fattore di ritardo e di impedimento per uscire dalla spirale della miseria e della sottomissione.

1.
Educazione bilingue

Ben lontani eravamo dal pur timido apprezzamento del carattere interculturale delle nazioni latinoamericane che sarebbe apparso in seguito, dagli anni '70 in poi. Bisognava anzi *desindianizar al indio* per farne una persona in grado di partecipare ai destini della nazione e precisamente alla scuola fu assegnata la missione di costruire le basi di questo progetto. Nascono in tal contesto i primi «Programmi di Castellanización», il cui scopo era portare la lingua nazionale ai popoli indigeni in modo da metterli in condizione per lo meno di comunicare: cioè di parlare e di comprendere, e di iniziare così un processo che doveva portarli a pensare e a sentire in spagnolo per associarsi al corso della storia e della cultura (ovviamente occidentale e di lingua spagnola).

Ma ben presto quest'operazione mostrerà tutti i suoi limiti. Gli indios rimanevano attaccati alle loro lingue, ostinatamente monolingui; prigionieri – si diceva – di tradizioni ataviche che perennizavano la loro situazione di ignoranza e di isolamento.

L'insucesso delle politiche di *castellanización* e un clima internazionale che finalmente attribuisce alla lingua materna l'importanza che deve avere nel processo di formazione del bambino fanno cambiare rotta alle politiche educative con i popoli indigeni. O meglio, consentono la sperimentazione ufficiale di alcuni «progetti di educazione bilingue». L'idea era semplice, e non metteva certo in discussione il quadro concettuale su

cui poggiavano le politiche indigeniste: iniziare l'educazione in lingua indigena ed alfabetizzare bambini ed adulti in questa lingua; allo stesso tempo, i maestri dovevano introdurre l'insegnamento orale dello spagnolo utilizzando una metodologia di seconda lingua; poi, quando l'alunno aveva già interiorizzato i rudimenti dello spagnolo, arrivando ad una soglia sufficiente per intendere e farsi capire, si abbandonava l'insegnamento in lingua materna per proseguirla esclusivamente in spagnolo; quando infine già alfabetizzato, l'alunno poteva trasferire la capacità di lettura e scrittura alla lingua ufficiale, incorporando le grafie dei suoni sconosciuti nella sua lingua materna.

Insomma la novità dell'educazione bilingue consisteva nel rendere più efficente il lavoro della scuola, senza intaccare le finalità principali della politica educativa. Tralascio qui per ragioni di spazio alcune esperienze pioniere di maestri e gruppi religiosi che cercarono di avviare un discorso educativo più rispettoso delle lingue e delle culture indigene. Lo spazio che hanno avuto è stato per lo più irrisorio, piccole gocce di colore in un mare grigio che continuava a concepire la diversità indigena come una remora, un intralcio da rimuovere.

Tuttavia grazie ai progetti di educazione bilingue si sono aperte alcune nuove prospettive. Sebbene questi progetti dovevano risolvere il problema dell'incomunicazione verbale tra un alunno indigeno monolingue e un sistema educativo rigidamente ispanoparlante, per la prima volta si concedeva un ruolo educativo alle lingue indigene. E non era poca cosa. In secondo luogo, i progetti di educazione bilingue cominciarono ad attingere in forma sistematica ai giovani delle comunità indigene. Si preparava coloro che già masticavano un po' di spagnolo per farne dei maestri o dei promotori educativi in grado di portare avanti i programmi bilingui. Dovevavo essere dei mediatori culturali, un anello di congiunzione tra la vita della comunità e la società nazionale. Uno dei risultati è che molti di loro si trovarono a tradurre i due mondi a favore delle comunità più che ad agevolare l'opera deculturatrice del sistema dominante. Erano un canale di difesa più efficace in quanto possedevano i codici di comportamento e di valore della società non indigena. Può sembrare assai schematico, ed effettivamente lo è, se è vero che questi giovani maestri rappresentano allo stesso tempo una delle conseguenze più nefaste delle politiche indigeniste: alla periferia di due mondi, quello d'origine e quello nazionale-occidentale, senza realmente appartenere a nessuno dei due. Ma sono stati proprio loro una delle maggiori spinte per il ricostituirsi, in questo secolo, dei movimenti indigeni organizzati, tema che riprenderò tra poco.

Un terzo aspetto positivo scaturito dai progetti di educazione bilingue è dato dal coinvolgimento di linguisti e antropologi intorno alle politiche educative. È questo un fenomeno che non si restringe alla scuola, poichè tutto l'indigenismo latinoamericano si è nutrito ampiamente del-

le scienze sociali applicate. Per quel che riguarda il mondo educativo, in tutti i modi, l'alleanza di molti linguisti, antropologi ed intellettuali ha portato alla ribalta una nuova maniera di leggere il rapporto tra l'educazione scolastica e le culture indigene.

Anzi, a mio modo di vedere, è proprio la convergenza dei due ultimi processi accennati – l'emergenza dei movimenti indigeni e l'impegno critico di molti intellettuali — che permette il ribaltamento dell'ottica etnocentrica ed assimilazionista sulla questione indigena. Siamo già negli anni '70, un periodo in cui le scienze sociali applicate all'indigenismo conoscono una straordinaria crisi d'identità. Si rivede tutta l'impalcatura dell'indigenismo classico costruita dal I Congresso Indigenista Interamericano (Pátzcuaro, Messico, 1940) in poi. Si dibatte il ruolo dell'antropologia e la sua capacità di influenza in un senso opposto a quello della sua contribuzione tradizionale alle politiche di integrazione dell'indio allo sviluppo e alla modernità. Si fanno avanti con forza idee nuove: la liberazione dei popoli indigeni, il riconoscimento dei loro diritti d'autonomia, l'affermazione della natura pluriculturale, plurilingue ed interetnica delle nazioni latinoamericane.

Negli stessi anni crescono le organizzazioni indigene che cominciano a far sentire rivendicazioni sempre più precise e radicali. I due processi, come dicevo, sono strettamente legati. Forse non sarebbe possibile spiegare l'uno senza l'altro, anche perché sarà proprio l'allenza strategica di questi due attori ad imporre una nuova interpretazione della questione indigena. I movimenti indigeni appoggiati (e formati) da antropologi, sociologi, lingusti, ecc. riusciranno ad imporre una visione che se da un lato toglie legittimità alle politiche indigeniste, denunciando la sua funzionalità allo sfruttamento, all'etnocidio e al colonialismo interno, dall'altra fa irrompere il diritto degli indigeni a decidere e a gestire il proprio destino. (A titolo d'esempio, si possono consultare le due riunioni continentali di Barbados, nel 1971 e nel 1978).

Si tratta di una rivoluzione ideologica di portata storica. Certamente vi è anche un contesto d'insieme che illustra questi cambiamenti. Non si può non fare riferimento per esempio al ripensamento della Chiesa rispetto alla sua missione in terra americana (Concilio Vaticano II, Medellín). Alla corrente democratica e rivoluzionaria che attraversa tutti i paesi latinoamericani tra gli anni '60 e '70. Alla crisi del modello *desarrollista*... Tutti i fili si intrecciano, è ovvio (nessun fenomeno storico si chiarisce se non ricorrendo a molteplici cause), purtuttavia bisogna dare il rilievo che ha avuto a questo nuovo protagonista delle politiche indigeniste: i movimenti organizzati dei popoli indigeni (alla cui affermazione proprio queste politiche hanno collaborato attraverso la formazione di quadri professionali indigeni).

2.
Educazione bilingue e biculturale

Il mondo dell'educazione ha rappresentato sicuramente una delle avanguardie del processo di revisione dell'indigenismo. Voglio ricordare ancora una volta che i maestri indigeni, in alleanza con linguisti e antropologi, sono stati al centro di questi cambiamento. Tra gli anni '70 e '80, dall'educazione bilingue si passa all'*educazione bilingue e biculturale*, il che riflette una diversa concezione della posizione delle lingue e delle culture indigene nelle scuole. Dai progetti sperimentali si passa pure ai primi sistemi di *educazione bilingue biculturale*, e si incrementa il grado di responsabilità dei dirigenti e delle organizzazioni indigene (soprattutto in Messico, Ecuador, Perù, Colombia e Bolivia).

La nuova etichettatura dell'educazione indigena va commentata dato che non vi è uno spostamento soltanto terminologico. Vi è chiaramente una diversa intelligenza del rapporto tra lingua e cultura, delle loro mutue implicazioni: la lingua rinvia alla cultura del popolo che la parla, in ogni lingua si esprime l'esperienza e la visione del mondo di una cultura particolare. Fare educazione in una lingua, quindi, vuol dire anche e necessariamente mettere in gioco la cultura dei bambini che quella lingua parlano. Ma c'è dell'altro. C'è per esempio la volontà di assumere integralmente la personalità dell'educando indigena e, conseguentemente, di far posto, dopo la lingua, anche alla cultura, ampliandosi così il quadro di legittimazioni della società indigena nella scuola. Ecco quindi che nella nuova denominazione si traduce anche una scelta che rinnega i presupposti ideologici anteriori: le due lingue e le due culture sono ora assunte allo stesso tempo e, in principio, in condizioni di uguaglianza sul piano educativo. Questo significa anzitutto abbandonare la funzione meramente strumentale che fino ad allora avevano avuto le lingue indigene come semplici ponti per facilitare il transito ad una educazione monolingue e monoculturale. In qualche modo, si adotta un atteggiamento che accorda dignità alle culture indigene e una maggiore autonomia educativa ai gruppi etnici. Da ciò anche che il bilinguismo e il biculturalismo, si afferma, non devono più caratterizzare solo i primi anni d'insegnamento, come era stato prima, bensì estendersi a tutto il ciclo scolastico.

L'altra grande novità a cui prima ho fatto cenno riguarda l'istituzionalizzazione dell'educazione bilingue biculturale, che dagli anni '70 inizia ad inserirsi come una modalità specifica e spesso con un proprio spazio amministrativo nei sistemi educativi nazionali (Messico, Perù, Colombia, ecc.). Nonostante ciò, può attirare l'attenzione che l'espressione «bilingue» sia anteposta a «biculturale». Di fatto non è casuale. Si continua a conferire preminenza agli aspetti linguistici dell'educazione, il che lascia

in piena luce l'eredità dei periodi precedenti, quando spettava alle lingue immergere gli indigeni nella modernità: allo spagnolo come porta d'entrata alla società nazionale, e alle lingue indigene come via di accesso all'educazione monolingue in spagnolo. In altre parole, il biculturalismo entra come accompagnante del bilinguismo, come corollario necessario, ma ancora non difende completamente la sua importanza in forma autonoma.

3.
Educazione Interculturale bilingue

Anche per una presa di coscienza di questi limiti negli anni '80 – e ancor più nel decennio attuale – assistiamo a un nuovo avvicendamento terminologico. E come nei casi già visti c'è qualcosa di più profondo di un semplice rimpiazzare un nome con un altro, o di variare il loro ordine di presentazione. In tutti i paesi latinoamericani senza eccezioni oggi si parla di «educazione interculturale bilingue». In questi ultimi anni l'educazione indigena si rafforza in due direzioni: da una parte, si intraprende un affinamento delle sue concezioni pedagogiche e del pensiero che la sorregge nell'ambito della rivendicazione dell'autonomia indigena; dall'altra i movimenti indigeni conquistano maggiori spazi politici ed istituzionali, anche nella gestione dei sistemi di educazione interculturale bilingue. Vedremo poi alcune limitazioni di questo processo, tuttavia vanno rilevati i progressi compiuti.

Il fatto che a «biculturale» si sia preferita l'espressione «interculturale», e che questa ora venga prima di «bilingue» non è questione di sottigliezze. La cultura è più comprensiva della lingua, che anzi costituisce un aspetto della cultura, oltre che una sua simbolizzazione. L'asse portante della nuova educazione indigena quindi deve diventare la cultura, proprio in virtù del suo carattere più ampio e totalizzante rispetto alla lingua. D'altro canto «biculturale» dà l'idea di due mondi contrapposti, l'uno di fronte all'altro, come se educare in un sistema biculturale potesse equivalere a formare ora all'una, ora all'altra delle due culture (o parallelamente). Prendere seriamente in considerazione la realtà degli indigeni non ammette invece queste confusioni. Confusioni che possono dar luogo a pratiche educative fuorvianti se si procede ad insegnare la cultura indigena come se fosse un'entità a sé stante. Per esempio perché la scuola deve farsi carico non solo delle diversità culturali (indigena vs nazionale-occidentale), ma anche delle relazioni inter-culturali; perché deve preparare il bambino indigeno a far fronte al complesso di pregiudizi e pratiche discriminatorie che lo potranno travolgere nella società dominante; perché infine le culture indi-

gene non stanno da nessuna altra parte nei confronti della cultura nazionale, ma dalla stessa parte, insieme ad essa e in rapporto ad essa. E in rapporto di dipendenza anche, o comunque, dopo vari secoli di contatto asimmetrico, sono culture eterogenee, ibride, dei collages culturali. Insomma le società indigene sono interculturali esse stesse (come qualsiasi altra società storica).

Un'educazione interculturale quindi, e qui viene il superamento dell'approccio precedente, non intende solo rivalorizzare la cultura indigena, trattarla come risorsa pedagogica. Anche se in ciò risiede una delle sue maggiori innovazioni del discorso educativo, i suoi obiettivi vanno oltre: tematizza per esempio i rapporti interetnici, pone in comunicazione tutti i mondi con cui il bambino e l'adulto indigeno devono confrontarsi, quello etnico-comunitario d'origine, lo spazio regionale, la società nazionale e la cultura universale. Mette in evidenza le differenze e gli intrecci tra le culture: in sostanza è un'educazione tra culture, più che alle e sulle culture.

In questo ambito di idee, il progetto educativo interculturale bilingue si iscrive in un progetto di maggior portata e che trascende il contesto scolastico. Di fatto questa proposta educativa assume su di sé l'aspirazione dei popoli indigeni a liberarsi dal giogo della subordinazione. Lo fa contribuendo dal canto suo su tre dimensioni: in primo luogo dà una mano alle lingue e alle culture indigene, riportandole nel ciclo della trasmissione di valori e saperi da una generazione all'altra, ora proprio su un piano, quello dell'educazione formale ufficiale, che aveva interferito, se non distrutto, questo ciclo di riproduzione e continuità; secondariamente apporta un lavoro di recupero e rivitalizzazione delle lingue e delle culture, giacché insegnarle nelle scuole e ricorrere ad esse como strumento didattico implica un'operazione di studio, di sistematizzazione e di attualizzazione (per esempio, nel campo lessicale, di estensione del vocabolario per rendere in lingua indigena la vastità e la complessità delle conoscenze contemporanee, dalle quali queste lingue sono rimaste escluse a causa della loro espulsione da tutti gli spazi *ufficiali* della comunicazione verbale); infine, contribuisce all'utopia indigena di emancipazione in quanto l'educazione interculturale bilingue non è una modalità educativa che gli Stati e i ministeri gestiscono in proprio. Anzi vi è una sorta di co-governo di questo modello educativo, laddove esso si è imposto, infatti le organizzazioni indigene sono riuscite a farne un campo di partecipazione relativa e di relativo esercizio dei diritti di autonomia (politica, educativa, linguistica, culturale). Dico relativo perché la realtà, come è facile immaginarsi, dista ancora molto da questa presentazione schematica delle idee-forza dell'educazione interculturale bilingue.

Sta di fatto comunque che la maturità dei concetti e dei principi dell'educazione indigena la rendono un importante punto di riferimento dei processi di rinnovamento dei sistemi educativi latinoamericani, almeno per

chi voglia attingervi stimoli e prospettive. Dal punto di vista pedagogico, oltre ad istallare la lingua materna e la cultura *propria* come mezzi preziosi (più che altro insostituibili, anche se non esclusivi) del processo formativo, l'educazione interculturale bilingue ha offerto per prima alcuni altri criteri del fare scuola che oggi sono patrimonio indiscusso delle tante riforme educative che si sviluppano nel continente. Ne elenco alcuni qui di seguito e rapidamente:

- L'educazione come diritto, e non tanto il diritto di studiare (sul quale c'è da tempo un consenso generalizzato), quanto quello di apprendere e quello di stare in un ambiente educativo consono con le esigenze di ciascuno, rispettoso di queste esigenze nel quadro di un clima di convivenza. Il diritto pure di ricevere un tipo di insegnamento adeguato e in linea di continuità con la cultura in cui cresce il bambino, in modo anche da rafforzare la sua identità come membro di una collettività maggiore e procurando lo sviluppo delle *competenze culturali* che gli si richiedono nella società.
- Ma non un'educazione che lo obbliga a *conversare* soltanto con la sua realtà più immediata, che gli restringe gli orizzonti, bensì un'educazione che lo induce sia a prendere coscienza della sua storia e della sua cultura, sia di aprirsi alla coscienza di altri mondi possibili.
- La considerazione pertanto del bambino come un soggetto che apprende, un attore che partecipa alla costruzione della conoscenza, invece della visione tradizionale che lo obbliga a ricevere insegnamenti chiusi e preconfezionati. Da ciò l'accento sullo sviluppo della capacità di imparare, che diviene la finalità principale dell'educazione, abolendo un curriculum orientato alla trasmissione e all'apprendimento di *contenuti*.
- Il vincolo della scienza universale con i saperi locali e le etnoconoscenze, all'interno di un ambiente didattico che privilegia la formazione di atteggiamenti e attitudini scientifiche, che pone in rapporto i diversi sistemi di intendere, agire e valorare la realtà.
- La rinuncia ad una offerta educativa che, con la pretesa di essere egualitaria, è diventata uguale per tutti, ovvero uniformata e uniformatrice: l'educazione interculturale enuncia piuttosto la necessità di differenziare le modalità pedagogiche a partire dalle caratteristiche degli alunni, cercando di far sì che non siano questi a doversi adattare tutti allo stesso modo ad un sistema educativo rigidamente impostato, ma che sia il sistema educativo sufficientemente adattabile ai suoi protagonisti ed usuari.
- Una organizzazione curriculare aperta, le cui caratteristiche sono il *decentramento pedagogico*, la *flessibilità* e la *pertinenza* al contesto. Ciò vuol dire soprattutto la possibilità di sperimentare e di innovare (piani di studio, ma anche calendari, orari, ecc.) in un sistema che attribuisce poteri decisionali ai soggetti della scuola nel territorio in cui lavorano (autonomia scolastica).

– La rottura di uno schema d'insegnamento che compartimentalizza i saperi e le attività didattiche in aree scisse, e che piuttosto assegna all'*esperienza* un ruolo centrale, per articolare da qui, lavorando sull'esperienza e in funzione dell'esperienza (come anche per arricchirla) le differenti azioni educative, cercando di mantenere integrati i saperi che concorrono a significarla e a comprenderla. Un'educazione quindi che promuove la *rilevanza* di ciò che si apprende.

4.
Pluralismo e comunicazione inter-culturale

Si potrebbe continuare con gli esempi dei concetti pedagogici dell'educazione interculturale bilingue, tuttavia la sua grande lezione consiste nell'aver messo al centro del dibattito le idee di pluralismo e di comunicazione inter-culturale. Non si capirebbe però questo progetto educativo degli indigeni se non in relazione alla loro proposta di ridefinire radicalmente i rapporti interetnici all'interno degli Stati latinoamericani. La principale critica dei movimenti indigeni, e di chi sostiene l'educazione interculturale bilingue, è che lo Stato-Nazione si è strutturato su un'immagine della popolazione nazionale composta di individui, e non anche di collettività, di individui-cittadini tutti uguali in quanto a diritti e doveri, sul concetto di diritto individuale insomma, a cui si subordinano le differenze collettive e i diritti che ne conseguono. Un'immagine fatta per di più su misura dell'ideale etnocentrico del cittadino urbano, di lingua spagnola e di cultura occidentale. In questo contesto non vi sono spazi per i popoli indigeni se non come membri e cittadini di una nazione che nel migliore dei casi riconosce loro protezione in quanto individui e qualche debole riconoscimento di diritti collettivi, ma non il loro pieno esercizio in una nuova forma di Stato che oltre a riflettere il carattere plurietnico della nazione, trova ed impianta le regole democratiche per assicurare una vita di convivenza e di rispetto delle differenze. E non scordiamo che con l'eccezione dell'Uruguay, non vi è paese latinamericano che non abbia al suo interno diversi gruppi etnici, (quasi maggioritari sul resto della popolazione in Guatemala e Bolivia).

Ma in ogni caso quando gli indigeni parlano di recupero e di autogestione dei territori ancestrali, di riappropriazione della capacità di decidere autonomamente il futuro, di ufficializzazione delle lingue etniche, di revisione delle frontiere amministrative... quando le loro rivendicazioni si innalzano a questi livelli, la loro voce può suonare a minaccia. (Anche se, bisogna dire, le tensioni separatiste non sono certamente quelle che prevalgono nel *discorso* indigeno contemporaneo).

Non saprei giudicare quanto ciò influisca sul fatto che l'educazione interculturale bilingue è rimasta un sottoinsieme all'interno dei sistemi educativi nazionali, una modalità specifica (intesa a volte pure come modalità compensatoria) per un gruppo specifico: gli indios; ma una modalità che non permea il sistema educativo, che non viene estesa al resto della popolazione non indigena (venendo meno all'idea essenziale di reciprocità insita nelle espressioni interculturale e bilingue), e che nemmeno si espande necessariamente nelle regioni indigene. Le riforme educative che si stanno affermando in America Latina riprendono gran parte dei concetti e delle proposte di questo modello educativo, ma lo hanno fatto per conto loro, in parallelo, senza un'attenzione speciale per quel che dicevano e facevano le esperienze di educazione interculturale bilingue.
Salvo alcuni casi (il Guatemala per esempio), non vedo lo schiudersi di migliori prospettive se l'educazione interculturale bilingue non esce dalla sua nicchia conquistata: i programmi, i progetti, le direzioni generali e i subsistemi di educazione interculturale bilingue. Mentre si creano reti tra paesi latinoamericani, bisogna anche ammettere che in alcuni casi, come in Cile o in Nicaragua, la situazione è ferma, se non in retrocesso.
Ma questo sarebbe un altro capitolo, che in questa sede non viene al caso. Ho voluto piuttosto limitarmi a presentare il *discorso* sull'interculturalità, e spero che l'accezione latinoamericana del termine entri in un dialogo sempre più stretto con il *discorso* che in altri scenari si richiama a un analogo concetto di interculturalità. Tutti ne potranno guadagnare.

La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües

Luis Enrique López



«[...] un niño que está aprendiendo a leer en una lengua extranjera no sólo tiene dificultad para entender lo que lee, sino que también su misma percepción de los signos gráficos y su capacidad de asociarlos a voces reconocibles, se ven afectadas drásticamente. Esta clase de lectura resulta mucho más frustrante que el aprender a descifrar material potencialmente significativo. Es mucho más fácil y confunde menos aprender a leer con material que intrínsicamente tiene significado para el niño, que con uno que sea incomprensible por su esencia [...].»

Texto de una conferencia dictada ante el I Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe que tuvo lugar en Ciudad de Guatemala, (Guatemala), del 25 al 29 de septiembre de 1995
Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) Universidad Mayor de San Simón / Cooperación Técnica Alemana (GTZ) Cochabamba, Bolivia

1.
Hallazgos de la evaluación y la investigación de procesos educativos bilingües en América Latina

Si bien hasta hace no mucho tiempo en América Latina, la importancia de utilizar la lengua materna de los educandos vernáculohablantes como vehículo de educación era aceptada, a lo más, de manera todavía axiomática, apelando, sobre todo, a consideraciones de índole teórica, ética, moral y política, afortunadamente, ahora se cuenta con resultados de investigación empírica que refuerzan estos principios, principalmente cuando se trata de niños pertenecientes a grupos sociales y étnicos subordinados y minorizados, como es el caso de un gran número de alumnos latinoamericanos de habla vernácula.

A pesar de que los estudios desarrollados hasta la fecha han sido de naturaleza y calidad desigual, y recurren a metodologías no siempre comparables, de una manera u otra, todos ellos arrojan información y evidencias que nos permiten inferir lo que viene ocurriendo con la educación bilingüe indígena latinoamericana.

Para situar los resultados que comentaremos a continuación es necesario pensar en la dura realidad de la educación rural latinoamericana y en un contexto sociolingüístico complejo, no suficientemente analizado, y a menudo exageradamente simplificado en busca de arquetipos y de una oposición demasiado rígida para un gran número de contextos entre ciudad y campo y entre mundo hispanohablante y mundo vernáculohablante. Por lo demás, consideramos que los resultados que la evaluación y la investigación arrojan sobre la calidad y eficiencia de los programas educativos bilingües contribuyen también a un mejor entendimiento de la educación latinoamericana, en general, y, en particular, de la educación desarrollada en medios rurales.

En esta oportunidad nos referiremos principalmente a algunos temas relacionados con la calidad de la oferta educativa bilingüe y, en menor, medida a aquellos que tienen que ver con la eficiencia del sistema en tales ambientes, en tanto la información sobre este último aspecto es escaso. Entre los estudios a los que haremos referencia en este acápite están las investigaciones y evaluaciones de N. Modiano en Chiapas, México (1973, 1988); los estudios realizados en Guatemala, por encargo de la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (AID), por S. Stewart en 1983 y Academy for Educational Development en 1993; así como los llevados a cabo en Puno, Perú, por N. Hornberger (1988, 1989),

por I. Jung con un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano (1989) y, por un equipo de profesionales mexicanos dirigidos por E. Rockwell del Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Instituto Politécnico Nacional de México, por encargo de la GTZ (1989); y los desarrollados en Bolivia por P. Plaza et al (1992), H. Muñoz et al (1993 y 1994) y G. Gottret et al (1995).

1.1 La educación bilingüe en relación al rendimiento escolar

a) *Aprender a leer y escribir en la lengua materna contribuye al desarrollo de la comprensión lectora en una segunda lengua.*

En el estudio de Chiapas, México, llevado a cabo entre 1964 y 1965, y posteriormente en 1973, en 26 escuelas indígenas, se encontró que el aprendizaje de la lectura y escritura en la lengua materna de los educados durante el primer grado no iba en desmedro del aprendizaje oral de la segunda lengua ni tampoco de la lectura y escritura en este idioma. Por el contrario, la investigación concluyó que aprender a leer y escribir en la lengua propia contribuía al posterior desarrollo de la comprensión lectora en la segunda lengua.

Al cabo del segundo grado, año en el cual, de acuerdo al modelo experimentado, se transferían a la lectura en castellano los conocimientos sobre la lectura y escritura adquiridos a través de la lengua materna, los niños de las escuelas piloto, en las que se les enseñaba a leer en su lengua y se les enseñaba el castellano oralmente, superaban a sus pares de las escuelas de control en lo referente al manejo de la lectura comprensiva en el segundo idioma. Ello ocurría aun cuando los niños de las escuelas de control habían tenido una mayor exposición al castellano pues se les había enseñado y alfabetizado exclusivamente en este idioma.

Este estudio corrobora hallazgos anteriores que dan fe de que uno aprende a leer una sola vez en la vida y que lo que posteriormente hace es aplicar las competencias adquiridas mediante una lengua a la lectura de materiales escritos en otra lengua, siempre y cuando los mecanismos de escritura sean similares y recurran al mismo tipo de alfabeto (condiciones que sí se dan entre la gran mayoría de idiomas indígenas de América y las lenguas europeas con las que están en contacto) y siempre y cuando el lector posea una base oral suficiente en el segundo idioma que le permita comprender lo que lee.

A este respecto, la investigadora concluye que: «... un niño que está aprendiendo a leer en una lengua extranjera no sólo tiene dificultad

para entender lo que lee, sino que también su misma percepción de los signos gráficos y su capacidad de asociarlos a voces reconocibles, se ven afectadas drásticamente. Esta clase de lectura resulta mucho más frustrante que el aprender a descifrar material potencialmente significativo. Es mucho más fácil y confunde menos aprender a leer con material que intrínsicamente tiene significado para el niño, que con uno que sea incomprensible por su esencia» (Modiano, N., 1973, cf. Bibliografía).

Finalmente, quiero referirme a un aspecto relacionado con esta hipótesis central que sustenta la aplicación de los programas bilingües: la relacionada con la transferencia o aplicación de las competencias y conocimientos desarrollados a través de una lengua al contexto y uso de otra. Como se sabe, ésta es una evidencia demostrada reiteradamente en los anales de la evaluación de programas de EB, tanto latinoamericanos como de otras latitudes. Esta hipótesis fue precisamente comprobada una vez más en el estudio chiapaneco. A este respecto deseo mencionar dos resultados de investigación que dan luces sobre derroteros futuros para la EB. En Puno, Perú, Leonor Mendoza, en su trabajo de tesis para la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, comprobó en 1988 que educandos quechuahablantes de cuarto grado de primaria bajo la modalidad tradicional en castellano, podían partir de los conocimientos que tenían sobre la escritura del castellano y de las competencias de lectura y escritura que habían desarrollado para leer y escribir textos en quechua, la lengua que hasta entonces sólo hablaban. Lo interesante del caso fue que, aun tratándose de alumnos de primaria con manejo todavía insuficiente de la lectura y escritura en castellano, podían recurrir a ese stock de conocimientos para escribir su lengua y construir una escritura de su lengua que reflejase oposiciones que se daban en el habla y sobre las cuales eran conscientes. Así, por ejemplo, de manera bastante sistemática utilizaban diferenciadamente la *c* y la *k* para mostrar la oposición entre oclusiva velar /k/ y postvelar /q/ (Ibíd).

En la evaluación del Proyecto de Educación Bilingüe de Puno (PEEB-P) que discutiremos en el acápite siguiente, también se encontró que algunos niños de las escuelas de control, que siendo vernáculohablantes, estudiaban sólo en castellano, cuando se les dio la posibilidad de escribir una narración breve en la lengua que ellos escogiesen, optaban por su idioma materno y, a su manera, recurriendo a y adaptando el alfabeto que manejaban, el del castellano, escribían lo que deseaban (Rockwell et al, 1989, cf. Bibliografía).

Una evaluación boliviana de 1995, a la que nos referiremos más detalladamente también en el acápite siguiente, corroboró este hallazgo en tanto, como señala el informe respectivo, cuando se aplicó la prueba de lectoescritura, a los niños y niñas de las escuelas de control «con la intención de descubrir en qué medida lograban transferir habilidades lingüísti-

cas a nivel escrito, del castellano a su lengua materna, los resultados fueron reveladores, ... mostraron que dichos alumnos eran capaces de resolver más de la quinta parte de la prueba de lectoescritura» (Gottret, cf. Bibliografía). Sería interesante analizar los resultados no sólo en términos de logros cuantitativos como lo hace el informe, sino también desde un punto de vista cualitativo para ver cuáles son las soluciones que los niños bolivianos encuentran para representar sonidos que no existen en el repertorio fonológico de su lengua materna.

Investigaciones como éstas nos darían indicios respecto a caminos por los cuales deberá también transitar la EB latinoamericana para lograr mayor cobertura y optar, complementariamente, por modalidades que, partiendo del castellano en comunidades que prefieran utilizar o utilicen este idioma predominantemente, llegue también a una modalidad bilingüe en la cual se mantiene y desarrolla ambos idiomas. Al trabajar también con niños y jóvenes ya alfabetizados en castellano, y previa construcción y normalización de la escritura de la lengua materna, se podría también contribuir a un desarrollo más agresivo de una literatura en lengua vernácula.

b) *El uso escolar de la lengua materna contribuye a un mejor aprendizaje y a un mejor rendimiento escolar en diversas áreas del currículo escolar.*

En la evaluación final del Proyecto Educativo Rural I, llevado a cabo entre 1978 y 1981 en comunidades rurales de Cochabamba, Bolivia, con apoyo de la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (AID), y en el cual había un componente de EB para los tres primeros años de la educación primaria, se comprobó que los alumnos usuarios de la EB leían comprensivamente en los dos idiomas, aunque lo hacían mejor en su lengua materna, el quechua; escribían con letra legible, dando respuesta a preguntas que se les formulaba; y demostraron un "dominio aceptable de los conceptos y procesos básicos de la matemática" (Montoya, 1983, cf. Bibliografía). En lo referente al castellano, los evaluadores consideraron que los alumnos respondían oralmente con naturalidad a las preguntas que se les formulaba (Ibíd).

En 1983 se llevó a cabo una evaluación del Proyecto de Educación Bilingüe de Guatemala, ejecutado en el marco del Plan Nacional de Educación de 1979-1982, que comprendió una muestra de 40 escuelas de las 244 del proyecto, y otra de 40 escuelas regulares, tomadas como unidades de control. El estudio reveló que, al cabo de la fase experimental (1980-1984), ya en el segundo grado, y luego de tres años de escolaridad que incluía uno de pre-escolar, los niños del programa superaban a sus compañeros de las escuelas de control en lenguaje, se encontró que a) los alumnos de las escuelas experimentales demostraron un mejor manejo y conocimiento del castellano oral que los de las escuelas de control, pese a

que la exposición de los primeros al castellano se restringió únicamente a las horas en las que recibían clases de esta lengua; hecho que demuestra que «la educación bilingüe... no retarda la adquisición del castellano»; b) de igual forma, los alumnos de las escuelas con EB obtuvieron mejores calificativos que los de las escuelas de control tanto en matemática como en estudios sociales y ciencias naturales; c) frente a los resultados obtenidos en el primer grado, en el segundo la situación varía drásticamente: no se observan diferencias estadísticamente significativas ni en matemática ni en ciencias naturales, siendo el área de estudios sociales la única en la que los educandos de las escuelas con EB superan a sus pares de las escuelas de control (Stewart, cf. Bibliografía). También en 1983, otro estudio determinó que el proyecto tuvo un fuerte impacto sobre la asistencia escolar, en los resultados y en los índices de deserción y promoción. No se encontraron efectos diferenciadores en la matrícula. Sí se determinó que había una correlación positiva entre una mayor asistencia y el rendimiento (Kelly, 1984, cf. Bibliografía).

Un año después, otro estudio comparativo mostraba que los alumnos de las escuelas piloto demostraban menores índices de deserción y mayores niveles de promoción. También se corroboró hallazgos anteriores referidos con el mejor rendimiento de los niños de las 40 escuelas bilingües piloto en las asignaturas de matemática, ciencias sociales y ciencias naturales (Troike, 1984, cf. Bibliografía).

Ya institucionalizada la EB y luego de cuatro años, los alumnos de la cohorte 1986-1991, obtuvieron resultados que atestiguan también las ventajas de la metodología bilingüe adoptada por el PRONEBI: en ciencias sociales los alumnos bilingües obtuvieron mejores resultados que sus pares cuya educación se desarrollaba sólo a través del castellano; de dos pruebas de matemática aplicada a ambos grupos, una arrojó resultados estadísticamente significativos en favor de los alumnos del programa y en la otra no se observó mayor diferencia entre los grupos. Tampoco se observó mayor diferencia entre los grupos en la prueba aplicada para medir su competencia en la lectura y escritura en castellano.

La experiencia guatemalteca demuestra que el uso de las lenguas indígenas en la educación de los niños no va en desmedro ni del aprendizaje del castellano ni tampoco del rendimiento escolar en general, en tanto en el peor de los casos el rendimiento de los alumnos del PRONEBI fue comparable al de los niños educados en castellano. Que los resultados sean por lo menos iguales a los de los niños que no reciben EB constituye de hecho una ganancia para esta modalidad, en tanto, pese a las evidencias dadas en anteriores acápites de este trabajo, subsiste la creencia que el uso de un idioma indígena en la escuela obstaculiza el aprendizaje del castellano y de las diferentes asignaturas del currículo escolar. A este respecto es importante destacar que, por lo menos en dos pruebas, una de matemática y la de ciencias sociales, los beneficiarios de la EB obtuvieron mejores resultados que quienes eran educados sólo en castellano, lo que de hecho abona en favor del argumento que el uso de la lengua indígena no sólo no constituye una barrera para el aprendizaje sino que constituye un potencial recurso pedagógico y de aprendizaje.

En la evaluación externa del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB-P) se obtuvo resultados similares, también a nivel del cuarto grado de primaria. Los niños atendidos por el PEEB-P superaron a sus pares de las escuelas de control en cuanto a lectura comprensiva, manejo oral del castellano y resolución de problemas matemáticos. Esto ocurrió con una muestra de 128 alumnos (65 niños y 63 niñas) de un total de 8 escuelas primarias, 4 bajo el programa bilingüe y 4 que seguían la modalidad tradicional, seleccionadas al azar de entre 38 escuelas que, a la fecha de la evaluación, formaban parte del programa.

Como era de esperar, en las pruebas de lengua materna, en todos aquellos aspectos que tenían que ver con el dominio de las habilidades escolares relacionadas con la apropiación de la lengua escrita, «las escuelas bilingües sobresalieron en todas las variables en L1. Esto se debe a la práctica con la L1 escrita, que no se encuentra en las [escuelas] comparativas». En cuanto a la comprensión de lectura el rendimiento fue mejor en las escuelas bilingües, tanto en L1 como en L2, lo que llevó a los investigadores a concluir que este resultado «apoya la hipótesis de una mayor capacidad de comprensión de la lectura como efecto acumulativo de la enseñanza bilingüe en esta área» (Rockwell et al, op. cit.). También es interesante anotar la alta correlación entre producción escrita en L1 y en L2, hecho que refuerza una vez más la hipótesis relacionada con el aprovechamiento de los aprendizajes previos en el área lingüística (Ibíd). Es igualmente útil anotar que, pese al mejor rendimiento de los alumnos bilingües, persistían aún en el cuarto grado errores ortográficos a nivel vocálico similares a los que se encontraban en los alumnos de la muestra de control y cuyo origen estaba en las diferencias estructurales entre un idioma y otro.

A este respecto es también importante destacar las diferencias encontradas por Hornberger (1988, cf. Bibliografía) entre alumnos del programa bilingüe y alumnos del sistema tradicional. Se encontró que frente a una ventaja de los alumnos del sistema tradicional en aspectos tales como la copia de textos escritos, la buena caligrafía y la ortografía, los alumnos del programa bilingüe los superaban en aspectos creativos del lenguaje como son la escritura libre, la lectura comprensiva y la construcción de mensajes de mayor complejidad lingüística.

Por su parte Jung et al (1989, cf. Bibliografía) encontró también que el programa bilingüe ofrecía a los niños y niñas mejores posibilidades para la apropiación del castellano y les permitía lograr un mejor manejo de

esta lengua en sus formas oral y escrita. Coincidente con este último aspecto, en otro programa desarrollado en el Perú, en el de Ayacucho, se detectó que los niños de las escuelas bilingües lograban un mejor control de sus capacidades para distinguir y producir sonidos castellanos conflictivos para los quechuahablantes, particularmente en lo que se refiere a la confusión vocálica /i/-/e/ y /o/-/u/ (Zúñiga, 1987, cf. Bibliografía).

En lo concerniente a la matemática, en la que se puso énfasis en la lectura y escritura de número, el desarrollo de operaciones aritméticas y en la solución de problemas (aritmética verbal), se encontró que los resultados parecían reflejar un énfasis puesto en las escuelas bilingües en el razonamiento lógico matemático y la existencia de tradiciones distintas de enseñanza entre las escuelas comparadas, pues los alumnos de las escuelas bilingües superaron en este aspecto a los de las escuelas tradicionales. Los de las escuelas comparativas, en cambio, superaron a los alumnos de las escuelas bilingües en la solución de operaciones aisladas y descontextualizadas (Rockwell et al, op cit). Una explicación de esta diferencia parece darla uno de los hallazgos de la investigación etnográfica desarrollada por Hornberger (1987, 1988, cf. Bibliografía), referida al énfasis que en las escuelas tradicionales se ponía en la resolución de operaciones aritméticas que se copiaban en la pizarra como mecanismo para llenar los vacíos de comunicación entre maestros y alumnos. Para hablar menos en el idioma que los alumnos todavía no manejaban, los maestros, a través de la matemática, llenaban tiempo de instrucción con una actividad útil que requería respuestas no verbales y que, además, daba seguridad a los maestros en tanto las respuestas de los alumnos eran previsibles.

Con respecto a algunos de estos resultados, sería interesante comprobar si existe una correlación positiva entre comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos. Me parece importante destacar que la evaluación de este aspecto permitió plantear una hipótesis interesante relacionada con indicios de cómo aprenden los niños en un programa bilingüe: «cuando no existe un buen dominio de la operatoria, es posible la resolución (o al menos un buen planteamiento de resolución), cuando ello no implica cálculos laboriosos, ya que en ese caso se eligen algoritmos no convencionales o cálculo mental para la obtención de la respuesta» (Ibid).

En cuanto al rendimiento en ciencias sociales y ciencias naturales, en Puno, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos que favorecieran a los alumnos de los centros experimentales, aunque es necesario mencionar a este respecto que los tests aplicados, a fin de permitir la comparabilidad entre dos sistemas diferentes, tomaron como base el currículo oficial y no el currículo experimental que regía para la EB. También es necesario mencionar que las pruebas respectivas fueron aplicadas en castellano, aun cuando la educación se vehiculaba sólo parcialmente en esta lengua, por tratarse de una estrategia de educación

bilingüe de mantenimiento y desarrollo. A este respecto cabe señalar que ni en Guatemala ni el Perú las pruebas administradas y los resultados obtenidos dan fe de las competencias desarrolladas por los educandos bilingües en áreas y dominios relacionados con la cultura local y el entorno sociocultural inmediato y con saberes y conocimientos de la cultura propia.

A este respecto, por ejemplo, parece interesante anotar uno de los comentarios de los evaluadores del PEEB-P: «Según indicios encontrados en los cuadernos de los alumnos y en los salones, en estas escuelas [las bilingües] los temas de enseñanza no son tan próximos a los del currículo oficial o los que se trabajan en las escuelas comparativas» (Ibíd).

Los estudios hasta ahora referidos fueron de tipo ex-post, por lo general al cabo de una primera fase o de un etapa experimental, (como el caso de la investigación chiapaneca o el de la evaluación del PER I Boliviano o del PRONEBI de Guatemala) o constituyeron un corte transversal en un proyecto al que le faltaba aún dos o más años de ejecución en aula (como es el caso del estudio de Hornberger o las evaluaciones del PEEB-P de Puno.

Antes de cerrar este acápite. quisiera referirme a los resultados de una investigación longitudinal que se viene llevando a cabo en Bolivia, desde 1990 con niños aimara, guaraní y quechua hablantes atendidos por el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Este estudio se completará cuando en 1996 los alumnos evaluados desde su ingreso al sistema educativo hayan concluido su primer tramo de cinco años de escolaridad bilingüe.

Los resultados preliminares de esta investigación longitudinal a 1992 no hacían sino corroborar resultados como los antes brevemente descritos en tanto los niños del segundo grado obtuvieron mejores resultados que aquellos que asistían a las escuelas de control en lecto-escritura, matemática y ciencias. Esto llevó entonces al PEIB a afirmar que «los resultados de la evaluación confirman una vez más la validez del modelo frente a la educación tradicional». Es importante observar que estos resultados se obtuvieron sólo después de dos años de EB, aun cuando en la literatura especializada se explicita que para que un programa de esta índole dé resultados comparativos en favor de los educandos y las escuelas bilingües es necesario esperar, por lo menos, 5 o 6 años de efectos acumulativos. Resultados como éstos, encontrados sólo dos años después de haberse iniciado la ejecución de un programa bilingüe más que señalar ventajas claras a favor de esta modalidad educativa sirven de evidencia de lo poco que es necesario hacer para mejorar las condiciones de la enseñanza en el medio rural.

Dos años más tarde, en 1995, y ya en su cuarto grado de escola-

ridad, la evaluación de una muestra de 400 alumnos aimaras, guaraníes y quechuas del PEIB arrojó algunos resultados en favor de los niños del programa en una fase más de la evaluación longitudinal, a cargo esta vez de una entidad independiente, ajena al programa. En lo que al desarrollo de la lengua materna se refiere, el informe respectivo señala que «a nivel longitudinal, desde 1° básico se ha constatado de manera sistemática una superioridad significativa de los niños del Proyecto en relación a los de las escuelas de control, al aplicar pruebas orales... Esta tendencia se mantiene de manera nítida y con un alto grado de significación estadística» (Gottret et al, op. cit.).

En cuanto al manejo del castellano, la segunda lengua, la evaluación aludida, mostró «una superioridad no siempre sistemática de los alumnos del Proyecto en la relación a los de la muestra de control. Dicha superioridad se dio en particular en 2do. grado, en las tres regiones étnicas; y en 3er. grado, en las regiones quechua, aymara y guaraní en lo que concierne a los ítemes de escritura» (Ibíd). A este respecto, es interesante observar que éste es el primer caso en el que se encuentra evidencia contradictoria en relación al manejo de la expresión escrita en esta lengua. Si bien no en todos los casos analizados hasta ahora, en la EB latinoamericana, había sido el caso que los educandos de las escuelas experimentales lograban un mejor manejo de usos creativos del lenguaje, la narración escrita, por ejemplo, aunque no necesariamente de aspectos formales como la ortografía, la puntuación o la caligrafía, en este caso se observó que los niños de las escuelas experimentales aventajaban a sus pares en ortografía mas no así en lo referente a expresión escrita.

En un estudio realizado por López y Jung en 1988 en Puno, Perú con niños aimaras del 4° y 6° grado se encontró consistentemente el manejo de estructuras sintácticas relativamente complejas y un mejor uso del lenguaje, incluso a los niveles textual y pragmático, en los cuentos escritos por los niños del programa bilingüe. Nos parece también importante destacar que «la complejidad de los textos escritos [por los educandos aimarahablantes] en casi todos los niveles de análisis es mayor que la de aquellos mensajes producidos oralmente. Este hallazgo... permite concluir que aun los niños que aprenden una L2 pueden incorporar a su repertorio lingüístico en la lengua meta estructuras nuevas y más complejas cuando se ven forzados por una situación formal en la que ellos escriben una historia» (López y Jung, 1988, cf. Bibliografía). Por ello, consideramos que debería prestarse mayor atención a la escritura y a la redacción de cuentos e historias por cuanto tales actividades proveen oportunidades para poner a prueba el conocimiento que se tiene de la lengua, sobre todo en contextos en los que las posibilidades de uso de la L2 en situaciones sociales son reducidas, como es el caso todavía de muchos escenarios sociolingüísticos latinoamericanos. Estos resultados corroboraron productos de investigaciones en otros contextos y con otros idiomas en juego (Ibíd), por lo que esta com-

paración nos lleva a pensar en posibles problemas ya sea en el programa boliviano, en lo que concierne a la enseñanza del castellano como segunda lengua o en la evaluación y en la metodología y los instrumentos utilizados para la medición de la competencia comunicativa de los alumnos evaluados. También podría haber dificultades con el énfasis puesto en el análisis de los resultados. A veces, por priorizar la cuantificación de datos, se pierde de vista información importante que permite identificar las características del proceso de aprendizaje y el momento en el cual se encuentran los alumnos al ser evaluados.

En lo concerniente al aprendizaje de la matemática, la evaluación boliviana, en términos generales arroja resultados en favor de los alumnos de la modalidad bilingüe, desde el 2o. hasta 4o. grado inclusive, aunque, cuando se hace un análisis por ítems, se encuentra que esta diferencia a favor se da más en los «ítemes estrictamente numéricos. En lo que se añade el componente verbal (los llamados "problemas"), el nivel de ambos grupos es idéntico» (Ibíd). El informe no menciona, sin embargo, si los ítemes de aritmética verbal estaban codificados en castellano o en lengua materna. Otra vez, resulta interesante comparar resultados anteriores; como se ha señalado, en Puno, la situación fue exactamente inversa: los alumnos de la modalidad bilingüe superaban a sus pares de las escuelas tradicionales en la resolución de problemas, mientras que los últimos era más diestros que los primeros en los aspectos numéricos, de tipo más bien mecánico.

En el área de ciencias de la vida (ciencias sociales y ciencias naturales) la evaluación boliviana reitera resultados anteriores que demuestran una superioridad de los niños del programa bilingües en todos los grados evaluados.

Un hallazgo adicional de suma importancia fue el relacionado con la función niveladora que cumplía la EB al permitir a los niños que habitaban en comunidades alejadas de Puno y con menor acceso al castellano y a las niñas en general igualar en rendimiento a sus compañeros de comunidades cercanas y, por ende, con mayor presencia del castellano. En otras palabras, en Puno se encontró que la EBI constituía una modalidad educativa que ofrecía mayores posibilidades de éxito escolar a las niñas y a los niños menos favorecidos en general (Rockwell et al, op. cit.).

Esta función niveladora de la EBI fue también detectada en un programa bilingüe del Alto Napo, en la Amazonia peruana, aunque esta vez relacionada con la promoción escolar y el acceso vertical en el sistema educativo. En 1984, se observó que de 161 alumnos promovidos en tres de las comunidades atendidas, 67 (41%) eran mujeres y que luego de nueve años de implementación una mujer quechuahablante de esa zona había logrado concluir la primaria cuando antes ninguna mujer lo había hecho. De ahí se concluía que la EBI contribuía «lentamente pero indefectiblemente, [a] una

mayor presencia de la mujer en la escuela» (Fernández 1983, citada en López, op. cit.).

Los resultados sobre la función niveladora de la escuela en lo referente al rendimiento escolar de las niñas, sin embargo, no han podido ser corroborados en Bolivia, en ambientes culturales y sociolingüísticos similares. Ahí, por el contrario, el nivel de rendimiento escolar de las niñas es por lo general inferior al de los niños (Gottret, op. cit.), hecho que podría obviamente reflejar, más que una diferencia entre niños y niñas, el trato diferencial dado por los maestros, en desmedro de las niñas. De un lado, esta conclusión se deriva del hecho que ésta no es sólo una características de las escuelas bilingües sino también de las escuelas tradicionales. De otro lado, es interesante observar que un análisis más fino de los ítemes de las pruebas utilizadas permite comprobar que, por ejemplo, en lectura oral – en la que la autoestima juega un rol fundamental – los varones superan a las mujeres, mas no así en aquellas tareas relacionadas con la expresión escrita, hecho que también se dio en las escuelas tradicionales. Vale decir, en aquellas tareas en las cuales los alumnos y las alumnas tenían que trabajar por su cuenta y apelando a un uso más reflexivo del lenguaje, los varones no mostraban ninguna superioridad frente a las niñas. Lo propio ocurre en matemática cuando se establece la diferencia entre aritmética verbal y aritmética numérica. Los niños sólo superan a las niñas en ítemes de aritmética numérica.

BIBLIOGRAFÍA

G. GOTTRET, T. DEL GRANADO y otros: *Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. Evaluación longitufinal*, 1995.

N. HORNBERGER, *Bilingual education success, but policy failure*, en «Language and Society», 1987.
Bilingual Education and Language Maintenance: A Southern Peruvian Quechua Case, Dordrecht–Providence, Foris Publications, 1988. Existe una versión castellana publicada en 1989 en el Perú, bajo el título de *Haku yachaywasiman. La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*, Lima–Puno, PEEB-P.

I. JUNG, J. SERRANO Y C. URBAN, *Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada y educación*, Lima–Puno, PEB-P-UNA-P, 1988.

J. KELLY, *Bilingual Education Project in Guatemala: preliminary results on the test of the principal hypothesis during 1983*, Guatemala, Instituto de Nutrición de Centroamérica y Panamá, 1984.

L.E. LOPEZ, *La escuela en Puno y el problema de la lengua*, en L.E. López (ed.), «Pesquisas en lingüística andina», Lima–Puno, CONCYTEC/UNA-P/GTZ, 1988.

L.E. LOPEZ e I. JUNG, *El castellano del maestro y el castellano del libro*, en L.E. López, I. Pozzi-Escot y M. Zúñiga (eds.), «Temas de lingüística aplicada», Primer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas, Lima, CONCYTEC-GTZ, 1989.
Hay se termina este chiquitito cuentito: A study on the relationship between speaking and writing in second language learning, Informe presentado al seminario internacional sobre «Dimensions of Bilingual Development» realizado en la Universidad de Hamburgo, 1989.

N. MODIANO, *Indian Education in the Chiapas Highlands*, New York, Holt, Rinehart and Wiston Inc., 1973. La primera edición de la versión castellana del mismo salió en México, D.F. en 1974 bajo el título de *La educación indígena en los Altos de Chiapas*, México, D.F., Instituto Nacional Indigenista.

V. MONTOYA, *La educación bilingüe en proyectos integrados*, en «Educación, etnias y descolonización en América Latina», vol. I, México, D.F., UNESCO/III, 1983.

E. ROCKWELL, R. MERCADO, H. MUÑOZ et al., *Educación bilingüe y realidad escolar: un estudio en escuelas primarias andinas*, Informe de la evaluación parcial del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe en la enseñanza primaria de la región de Puno, Perú, Lima–Puno, PEEB-P, 1989.

S. STEWART, *The Guatemala Bilingual Education Project: An evaluation*, Informe elaborado para la Agency for International Development, 1983.

R. TROIKE, *Guatemala Bilingual 1980-1983: an analytical and comparative assessment*, Virgina, Interamerican Research Ass., 1983.

SOMMARI

Editorial

Maura Viezzoli

For seven years Forum Valutazione has been focusing its attention on the search for a mutual exchange with organizations and subjects, both national and international. An exchange on methodologies, approaches and theories concerning development and emergency projects within Development Cooperation. The evaluative process, with theories, methodologies and practices concerning the stages of its evolution - feasibility, monitoring, ex-post evaluation, effectiveness and impact evaluation, etc. - has been widely (even though, maybe, not exaustively) analyzed in the articles forming the magazine body.

Particular attention has been given to the presentation of thematic investigations, sometimes gathered in monographical issues, that could give the reader and the cooperation operator useful elements for a "synthetic" clarification on particularly relevant subjects. This happened, for example, with the presentation of the "logical outline" in Forum Valutazione n. 3, or with the topic "Gender and Development" in Forum Valutazione n. 5.

The choice of the subjects to be privileged met various requirements. 1. The absence of analogous reflections and materials in the Italian publishing market; 2. The specific strategic relevance of the topics within the CISP's activities. 3. A necessity, in the organisation, to compare methods and evaluation techniques concerning specific sectors (e.g. emergency projects) where knowledge's sedimentation - also internationally - was more devoid. 4. The emerging of relevant cooperation fields with a growing relevance in the international context (e.g. food security).

With this number 10 of Forum Valutazione we are focusing our attention on the evaluation of Development Education Projects in Europe.

When we speak about Development Education, we are referring to a set of activities promoting a "cooperation culture" among countries and people of the North and the South of the world. These projects address different subjects: students, young people, university teachers, public opinion, etc. Their aim is to promote awareness and information on development topics, and on the interdependence among countries and people of the world; to activate and form human and professional resources for cooperation and development activities.

Development Education Projects are partly financed by donors. The European Union, the Italian Ministry of Foreign Affairs, Regions and Local Bureaus, etc. include these activities in their budget, but it is a minimal percentage if compared to the total amount of the funds (by the way, decreasing everywhere) provided for Development Cooperation.

In spite of the scantiness of its resources, Development Education - mostly due to NGOs and associations - is one of the few spaces of information, education and debate on international and development issues. This is how matters have been for many years, when the NGOs of the North, in their own countries, seemed to be acting as translators of distant realities and as interpreters of complex events, as bridges between Western and Third World countries.

During the last years many changes have emerged: the assertion of an interdependent and globalised economic model; the increase of the circulating people and immigrants in Italy, even in dramatic forms; Italy's revision of Development Cooperation idea and forms; its new international role in Europe. We think, then, that Development Education can be the privileged place for information, education and considerations of development questions.

Certainly, this new and more exacting role demands an evolution of forms, methods and planning of the subjects operating in this sector, and a requalification of human resources and institutions.

These thematics have been suffering from a scarce attention during the last years. The consequences are a shortage of the economical resources, a difficulty in training and using qualified human resources, a fragmented activity of result survey, a deficiency of theoretical elaborations and in exchanging ideas and experiences.

Therefore, we considered as particularly useful to dedicate this issue of Forum Valutazione to present methods, elaborations and experiences of survey and evaluation of Development Education programs, with a particular attention to the school world. In this way we tried to propose, wherever possible, the theoretical debate implicit in the various lines of action. A debate that must be considered in view of a Development Education relaunching, of donors investing again in these activities and of a requalification of the operators.

The ground we are threading on is not an easy one, for many reasons.We are confronted with a planning area where general aims are enough clear, (as we attempted to describe them above) but the specific ones are not (as well as the instruments and the methods to achieve them). They are often projects whose aim - explicit or not - is to change personal and team attitudes by means of a development "mainstreaming" in different sectors: integrating students' school resumes, inventing refresher courses for teachers, etc.

To articulate a reasoning on the evaluation of these activities is, therefore, complex, as the shortage of criteria and methods at an international level - on the very donors' part - testifies. The action field is extremely vast and the intervention transversality sometimes risks to become obscurity. These factors, and the compresence of non controlable variables, suggest that, if it is possible to evaluate the performance of each enterprise and the project "efficiency", it is not clear, however, how to evaluate the effects in comparison to the general aims.

On the other hand, Development Education is living through a transition. NGOs and donors reference concepts have not a common definition anymore. Activities are extremely fragmented and they are hardly referable to consolidated categories.

Some consider Development Education as a sort of "not very structured" formative activity, of informal origins. They think that the growing needs for systematization and professionality should transform many Development Education projects in real training activities.

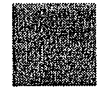
Others stress Italy's entrance in the European contest, the new and growing presence of immigrants and the "urgency" they represent. They think that it is not enough, nowadays, to speak about Development Education but that the right term is, rather, Interculture Education. The question is not - anymore - to build an interdependence culture, but to concretely face the cultural, social and economic impact caused by that interdependence, whose primary effect is the emigration of poor population towards rich countries.

Foreign children are present in nursery and primary schools, in streets and suburbs where the daily life of many different populations is more and more perceivable. Which are the modalities, the rules, the opportunities to build a multicultural society? All the subjects in contact with the territory and operating in schools are, in fact, called to prepare themselves, both on the theoretical and on the methodological level, to answer the challenge of the intensification of migration.

Traditional activities of "Development Education" and interculture education programs, then, have been placed side by side, both in schools and out of them. Interculture is the need to consider the growing cultural diversification of our society as a positive opportunity. The aim is not only to reach the Other's "tolerance" but to work towards cultures meeting.

"Development Education" borders have extended on one hand towards a deep and systematic investigation of education enterprises, on the other towards projects (starting from school) finalized to build a multicultural society, based on the respect and dialogue among cultures.

There is still a lot to do about a deep investigation of these thematics. Forum Valutazione number 10 intends to be, on our behalf, the beginning of a reflection journey that will reach a greater effectiveness of the Development Education interventions, through the improvement of planning practices.



Preface

Maria Rosaria Notarangeli

It is important to test the results of our activities comparing them to our goals. It implies the will to reflect on what we are doing, and to follow history and human evolution. It is always necessary to reorient one's objectives to the changed situations. In this way the projects evaluation represents an instrument for operators and organizations; an instrument that is an integrating part of the whole project, used according to needs and goals.

It is still more important to evaluate the activities results, effects and impact within DE and interculture projects. Together with public awareness, information and also fund-raising, they represent the measure of a necessary change, at least of "mentality" and "attitude". In particular, Development Education aims to provoke a change in the North of the world in order to change the North-South unbalance.

For its nature, its continuous evolution in the connection between actions, countries and people; for the variety of its interventions and target; for the complexity of the variables connected to it, it will be clear in the following articles how complicated it is to reach a scientific evaluative system of DE projects, an "objective" evaluation.

In these years NGOs have greatly revalued "the political" role represented by DE for a NGO about its "visibility" in a cultural and social context. Therefore, DE actions have been highly developed and, mostly in Italy, this happened in the formal education field. Here NGOs have experienced many evaluation models, generally inner and participatory ones, where all the project partners are involved.

The following articles introduce some experiences of DE project evalua-

tion carried out by NGOs, and some more "political" articles about DE's role in Europe today.

The more "technical" articles introduce concrete experiences of DE project evaluation, and can be distinguished according to the aim they evaluate. As an example, E. Euli's article, *North-South Interdependence. DE and Intercultural Training Routes for the School*, tells the experience of a refresher course for DE teachers. Evaluation passes through - and is even implicit in - the interactive experience of team laboratories. It is a participative evaluation, carried out through an interactive methodology starting from the "person" as such, with their being and background. Teachers become, in this way, partners directly involved in the evaluation. At the end of the experience they explain the impact which the course had on their "assumptions", expectations, needs. The experience of the laboratory working on "cultural premises" is very interesting. Afterwards they work on those elements with the aim to reorient the job with the students and the relationship among teachers.

P. Berbeglia's article, Evaluation in DE and Interculture: *Incontramondo*, introduces an evaluation experience starting from DE programs realized by Italian schools. It analyses the setting up of an evaluation outline "ad hoc": one concerning the users participation (quantity), and one the materials produced by schools and the impressions of the public (quality). The subjects of the essay are, in fact, an exhibition of pre-arranged materials and the ex-post evaluation of those very materials. In the experience described by Euli, evaluation was beyond predefined outlines, developing itself as a "working progress" during the meeting. This experience, on the contrary, starts from the definition of an evaluation outline, stressing some of the technical and methodological characteristics of the evaluated products (from relevancy to adequacy to the age level, from product packaging to originality).

One of the most interesting data of this experience is, perhaps, the survey on the participation of the schools according to school level: senior high schools are absolutely the best, while junior high schools obtain often the lowest score.

F. Altamira's article, *La dinamizacion de una comunidad desde un proyecto de sensibilizacion*, presents the experience of a sensitizing program carried out in Spain. The project contemplates the organization of a cycle of expositions with thematic conferences and involving local population. It starts from an evaluating awareness of the social realities where the action is carried out and from searching the north's south as a direct interlocutor and partner. The project evaluation is, once again, a participation of the associations involved. A meaningful data of such evaluation is the centrality of the question: "who is the subjects to be involved in the project" and why the interlocutor should be the south of the north, the excluded ones in the north of the planet.

The article of Mea Tamburini, with its winning title *Evaluation Lengthens Life*, introduces a Seminar on DE and evaluation that starts from the role DE projects have for NGOs today. The Seminar target, NGOs cadres, reflects one of the job goals: evaluation is not just a technical instrument at the operator's disposal, but also a "means to read the formidable political power which DE can have in priming changes on a social and cultural level". In this case it is evident the political role "granted" to DE and its strategy within NGOs. Understanding how evaluation can be used in DE projects, and also how DE can help to reread and rethink international cooperation. The used method is self-evaluation, and all the participants, starting from their experience, came into play with team working, outlines and plenary confrontations. The most interesting considerations are, above all, those about the target involvement (that becomes an active part of the project), and about the position of DE projects in NGOs political goals.

DEC evaluative job is very interesting. The article*Working in partnership* represents the will to create a stable cooperating relationship between organization

and teachers. After working for more than twenty years with teachers, it tries to evaluate this experience. The analysis is both on goals and methods, in order to define and redefine a collaborative strategy with the teachers, starting from their involvement in all the project phases, (both as partnership and support to the project) in order to make a DE that answers to young people changes in a changing world. The considerations about the difficulties to "motivate" teachers in being involved and in being committed to development practices, (and about the method to reach the prefixed goals, searching for the access "keys" to the politics of teachers involvement) represent the hinge of this evaluation experience.

These are some examples of the technical articles published in our magazine, and they are pretty interesting in their diversity. However, there are very few experiences of project evaluation that have produced a definition of multipliable and reproducible models.

Notwithstanding this, in the last years NGOs have been playing a fundamental role in methodologically animating and enriching school resumes, conquering an important role as qualified subjects for intercultural mediation and representing an interesting interlocutor in this moment of reform of the Italian school system.

In the article *Development Education and formation processes*, F. Ricciardelli describes transformation processes, formative needs and the role of the school in the challenge of a world-wide education. DE is acknowledged "to be transversal to all the disciplines in the CV planning and realization" as a fundamental node in the definition of a European dimension of education, in a society characterized by complexity and temporariness. The fundamental passage concerns the formative needs, and the rethinking of methodologies and contents of school programs. "This is", the author concludes, "the challenge which the social, economic and political problem of the relationships between North and South of the world is proposing in terms of formative CV reviewing".

A reform of the public school system is taking place also in Spain and the article of the Spanish NGO HEGOA, *Sugerencias de evaluacion* is extracted from a didactic guide realized as a contribution to that reform. It exemplifies a process that is common to many European countries. The focal points concern a continuous job of exploration, definition of the problems, availability to modifications, result evaluation, reorientering and redefining the job. A renewable project continuously reflecting on educational practices. It is evident how important the evaluative phase is in order to reorient the activities according to society constant evolution. The HEGOA contribution is undoubtely important, because its past experience as a Development NGO transforms the possibility to contribute to the reform of the school system in a didactic instrument.

In a European context, cooperation becomes more and more necessary even among associations, in order to give a European dimension to all the activities, and it is, then, necessary to connect the NGOs politics. According to Mario Gay's article *DE perspectives in Europe*, there are different approaches to the issue, mainly between the NGOs from the north of Europe and those from the south. Gay stresses the necessity, for European NGOs, to find a common language for DE in the perspective of a real European dimension.

In this challenge for a world-wide education, in fact, NGOs act as connections between the north and the south of the world and can facilitate the exchange of various experiences and realities that would represent, without doubt, the turning point of an intercultural work.

A noteworthing experience is told by F. Lorenzoni in his magnificent article *The birth of the Nebaj House-Laboratory*. Both for its methodological search and for the interaction between Italian and Guatemalan teachers, the experience of the Ixil house-laboratory is a very rich one. It goes quite beyond the simple encounter with

"the other". The exchange of experiences and formation between the partners is absolutely mutual and the house-laboratory becomes an open structure for young people and adults. In the house, not only do teachers elaborate and propose educational actions but they also experience in first person new approaches with knowledges and meetings. F. Chiodi's article, *Intercultural education*, and Lopez's one, *La eficacia y validez de lo obvio*, are both on bilingualism and intercultural education in Latin America, within a perspective of respect of the cultures plurality. The thesis, against integration at all costs, is true for Latin American natives and for migrants present in Europe. Multiculturality designates cohabitation between cultures and not unification of languages and cultures as "conditio sine qua non to consolidate national unity". Therefore in every Latin American country, intercultural education becomes bilingual education and only subsequently bicultural and bilingual education. The two languages and the two cultures, the Spanish and the native one, are learnt at the same time, in condition of equality on an educational level. Intercultural bilingual education's great success is in its contribute to defining some important criteria in teaching, a patrimony of the many educational reforms developed in the continent.

Guidelines of intercultural education, by C. Desinan, explores the debate among the greatest European theorists, on intercultural education. It shows the many interpretations existing among the countries and within a single country about issues ranging from the terminology to the choice of intercultural education aims or, better, pedagogy. Intercultural France opposes multicultural Anglo-Saxons, being aware of the conceptual choices represented by the terms "multicultural" or "intercultural". Which is the position of conservatives and radicals in Great Britain about the so-called contradictions of interculture? How to get from "teaching culture" to the "dialogue between cultures" and to the definition of the intercultural education goals, in an attempt to acknowledge the value of the meeting cultures and their mutual enrichment?

We might conclude, synthetizing, that a fundamental starting point in the discussed issues is that the respect for the others always passes through our self-respect. The thread of the articles contained in this issue, both the technical, the political and the context ones, (introducing the environment where NGOs work or take part in the current debate), is undoubtely the necessity to place the person, starting from his/her own experience, at the center of development and learning processes.

North-South Interdependence

Development Education and
Intercultural Training Routes for the School

Enrico Euli

This was the title of a refresher course for teachers organized in Rome by CISP (International Committee for Peoples Development) in 1997. The article traces the route that the formative team and the students followed, with reflections both on the method and the content. The cycle structure takes its form from intercultural reflections. The promoters tried to give time and space to meetings and comparisons within the formative team, both in advising and evaluation. We tried to mix as many languages and methodologies as possible, in order to create a network of references and mutual connections. We tried to introduce the students and their real experiences to each other, creating the right atmosphere for the exchange and the listening of the differences. We tried to propose a collaboration between them and us going beyond the formalisms and the academy. The course has been structured into plenary meetings and laboratories. Plenary meetings concerned the classical topics of development education: the economic interdependence, the image of the South in mass communication, the intercultural concept, the specifical activities concerning these topics within Italian School. The laboratories have been set up with active and partecipative methodologies. In conclusion, the course coordinator, Enrico Euli, emphasizes that: "Education tries to develop a culture of the conflict, of the difference and of the real and true communication, to increase our ability to be a Self, independently, in an open relation to the Other, ready to overcome the thresholds of indifference and of the extreme and dividing differentiation".

Suggerimenti di valutazione

Miguel Argibay, Celorio Gema, Celorio Juanjo

Hegoa è uno degli istituti europei maggiormente accreditati nel campo della valutazione di programmi di Educazioni allo Sviluppo. L'articolo che pubblichiamo è il capitolo finale di un lavoro più ampio che l'Istituto ha svolto come contributo al dibattito in corso in Spagna nel quadro della riforma della pubblica istruzione. Gli autori, in considerazione anche dello scopo per cui nasce questo lavoro, promuovo metodologie, criteri e ricerca di strumenti di valutazione in riferimento al mondo della scuola. Il loro sforzo è finalizzato al porre in rilievo l'insieme degli elementi che intervengono nel processo didattico e che agendo in una prospettiva di investigazione-azione debbano essere tenuti presenti. L'invito rivolto a tutti gli insegnanti è quello di saper selezionare gli elementi che si considerano particolarmente rilevanti per: riflettere sul lavoro che si sta svolgendo; capire l'evoluzione dell'alunno, infine la riflessione sul progetto originario.

Advices for evaulation

Miguel Argibay, Celorio Gema, Celorio Juanjo

Hegoa is one of the best renowned European institutes for the evaluation of Development Education programs. The article that we publish is the final chapter of a wider work which the Institute carried out as a contribution to the current debate in Spain within the public education reform. The authors promote methodologies, criteria and research for evaluation instruments concerning the school world. They emphasize the elements taking part in the didactic process in a perspective of investigation-action. They invite teachers to select the relevant elements necessary to reflect on the job they are doing, to understand the student's evolution and finally to think about the originary project.

Incontramondo

Paola Berbeglia

The article presents an experience of inner evaluation. It starts from the catalog of development education programmes realized by Italian schools. They use an evaluation scheme which is both quantitative, concerning the user involvement, and qualitative, about the works produced by schools and the public reactions. In fact, we are talking about the project of an exhibition of works previously produced, and of their ex-post evaluation. This experience sets an evaluation scheme stressing some technical and methodological products features (from their relevance to their fitting to the age level; from the product packaging to its originality). "(...) we also heard that evaluation makes sense in relation to its social importance. From this point of view, development and intercultural education aim at linking fairer relationships between the North and South of the world; at reporting the causes that divide humanity; at identifying the mechanism that prevents humanity from a balanced development, from a political, economic, social, ethical and cultural point of view. It is worth to notice how an evaluation taking into account its own "social impact" should act as a constructive critic, essentially based upon the observation of the product to be evaluated. In conclusion, it should become a less globalizing and trascendental evaluation, based on a real relationship between starting points, objectives and means employed to get through a defined project (...)"

Lavorando in collaborazione

Una valutazione della DEC (Birmingham) sulla politica di coinvolgimento degli insegnati

Ann McCollum

Molto interessante il lavoro di valutazione svolto dalla DEC che nell'articolo Working in partnership raccoglie la volontà di creare un rapporto stabile di cooperazione tra l'organismo e gli insegnanti. Sulla base del lavoro più che ventennale svolto con docenti si prova a valutare questa esperienza, sia negli obiettivi che nei metodi, per definire e ridefinire una strategia di collaborazione con gli insegnanti che parta dal coinvolgimento di questi in tutte le fasi del progetto come partnership e come supporto al progetto per fare una EaS che risponda ai cambiamenti dei giovani in un mondo che cambia. Le considerazioni sulle difficoltà a "motivare" gli insegnanti nel coinvolgersi e impegnarsi nelle pratiche dello sviluppo e sulla ricerca del metodo da utilizzare nel raggiungere gli obiettivi prefissi e la ricerca di "chiavi" di accesso alla politica di coinvolgimento degli insegnanti rappresentano il perno di questa esperienza di valutazione.

The birth of the Nebaj House-Laboratory

Franco Lorenzoni

In the twinning experience of the schools of Umbria and Ixil, our starting point was the great desire of reciprocity. In time we have noticed how real and necessary was this reciprocity. If it is true, in fact, that with our travels and laboratories in Ixil we have supported the enrichment of some local educational experiences, it is also true that the presence in our schools of teachers from Guatemala enabled us to start experiments of intercultural education, otherwise impossible. As we know, since Ulysses time, the return journey has always been more interesting, above all if we get lost along the way. During this journey, we think we have lost at least some incautious certainty. Many Italian teachers who had the chance to work for Ixil, have changed their mind on many subjects and now they work with more open questions and a new apprehension. The issue we should reflect on is how many prejudices derive from conceiving ours point of view on the world as the only and right one.

Il cambiamento di una comunità tramite un progetto di senzibilizzazione «La fame: una sfida. La cooperazione: una risposta»

Fernando Altamira

L'esperieza presentata nell'articolo di F. Altamira, riguarda un programma di sensibilizzazione svolto in Spagna. Il progetto prevede l'organizzazione di un ciclo di esposizioni con conferenze tematiche che coinvolgano la popolazione locale a partire dalla elaborazione del progetto. Esso parte da una valutazione attenta alle realtà sociali in cui si svolge l'azione e dalla ricerca del sud del nord come interlocutore diretto e partner. La valutazione del progetto è ancora una volta di tipo partecipativo tra le associazioni coinvolte. Un dato significativo è senz'altro la centralità che occupa la questione di «chi sono i soggetti da coinvolgere nel progetto» e perché bisognerebbe rivolgersi al sud del nord, insomma agli esclusi del nord del pianeta. Lo steso autore ci ricorda quale sia per loro il significato di fare educazione allo sviluppo: «Una impostazione educativa che considera l'educazione come un processo integrale che deve portare a un diverso atteggiamento delle persone, promuovendo una coscienza globale priva di discriminazioni e pregiudizi, formando uno spirito critico-analito, di cooperazione e solidarietà. È un'educazione ai valori, aperta alla partecipazione attiva e creativa, orientata verso l'impegno e l'azione che deve condurci a una presa di coscienza delle diseguaglianze nel campo della ricchezza economica e culturale del mondo, come delle sue cause e conseguenze e del nostro ruolo nel cambiamento delle strutture.»

Community change through a proyect of sensibization «The hunger: a challage. The cooperation: an answer»

Fernando Altamira

The experience offered in the paper of F. Altamira regards a program of sensibilization conducted in Spain. The project consists in the organization of a cycle of thematic conferences, that start to involve the local population in the project elaboration. It considers a careful evaluation of the social reality in which operates and a research of northern south as direct interlocutor and partner. The project evaluation proceeds again with the participation of the involved associations. A significant data is the centrality of the questions on «who are the subjects to be involved in the project» and why would be necessary to turn to the northern south, to the excluded people from the north of the planet. The autor himself remembers us which is the meaning for them of working for Development Education: «An educational laying that considers the education as integral process that should bring a different attitude among the people, promoting e global consciousness devoid of discrminations and prejudices, constituting a critic-analityc spirit of cooperation and solidarity. It is a education to the values, opened to the active and creative participation, oriented to the commitment and the action that should conduct us towards a conscience of the inequalities in the economic and cultural wealth of the world, such as of the causes and consequences, and of our role in the structure change.

Evaluation lengthens life

Mea Tamburini

In May 1997 ASPEm (Association Solidarity Emerging Countries) organized a seminar on Development Education and evaluation, for NGOs cadres. The aim was to define contents and goals that do not consider evaluation simply as a technical instrument, but as a criterion to read the formidable political power that Development Education can have in priming changes on a social and cultural level. It is necessary to rediscover its role within the international cooperation because it is time to overcome the traditional division between projects in the North and the South of the world. Evaluation is a journey to discover new horizons helping to quit the metaphor that considers DE as the cooperation Cinderella. In DE projects, as the seminar underlined, evaluation is an instrument and not a objective, it is a technique in the promoter service and not vice versa. The organizers did not want to present prepackaged prescriptions, but to arrive, through a collective partecipation, to shared reflections useful to pre-define new sceneries. The participants' self-evaluation during the seminar has helped them to make explicit the implicit logics present in the projects. The organization of the activity during the three days has been characterized by an interactive methodology, using team work and job pairing, in order to examine the issues thoroughly. The considerations about the target involvement, that becomes an active part of the project, are worth noticing.

Development Education and formation processes

Fiore Ricciardelli

With this contribution the author, inspector of the Italian Ministry of Education, emphasizes how Development Education is a transversal dimension of the whole formative process and an organic part of all the disciplines. It can constitute, in fact, the axis and condition for the forming of critical, independent and pluralistic personalities, open and receptive to knowledge and to a "migrant thought" that defends its own identity, not in alternative but in relation with Otherness. Development Education becomes Interculturality Education, that means knowing other people's cultures, and, above all, learning to master the cultural dimension, a difference in knowledge approaches from different points of view. Speaking about formative CVs, the author emphasizes as these must be revised in a European dimension with planetary horizons. Therefore it becomes necessary to reorganize the disciplines, main instruments of the learning processes, rereading them through an intercultural lens. A formative CV that starts from the identification of the primary needs of the training subjects of general/territorial and individual type. It needs to be accurately planned, it is necessary to know how to define objectives, abilities and instruments. The tension to know, the ability and availability to confronting the other, are elements for the affirmation of one's identity in the full respect of the other's diversity. A great ethic, cultural, social lesson that the many different formative projects of research-action about Development Education and Intercultural Education must contribute to establish.

Development Education perspective in Europe

Mario Gay

The author tries to fix a new starting-point in order to give Development Education a "strategic" dimension in the non-governmental world. It is time to give up the secondary and often optional positions occupied by DE in the most recent past, dominated by the traditional philosophy of "aids". Many factors lead to the same direction: first of all, the ascertainment that, in life quality terms, development aids have a lesser influence than other economic or commercial factors, that can be affected only by activities situated in the North. The most important non-governmental partners from the South demands drives towards this "strategic direction". In particular, partners ask for contacts, acquaintances, alliances, exchanges among civil societies. For this reason, the extemporaneous initiatives of NGO's from the North, without any participation of the partners from the South, should become, shortly, a memory of the past and an old phase of our development education. To conclude, the author emphasizes the different approaches to problems, from Northern Europe NGOs and Southern ones. For the first ones, the key words are "Action and Visibility"; for the second ones "Reasoning and Education". The last consideration concerns the European NGOs necessity to find a common language for DE in the perspective of a real European dimension.

Intercultural Education guidelines

Claudio Desinan

Before questioning the methodology the teacher should follow, within an educational and didactic situation, (characterized by the presence of subjects from different ethnic groups and cultures), we must define the meaning of intercultural education.It is also very important to give an answer to the identity, psychology and relationship questions raised by a multicultural approach, that cannot be solved by the traditional conceptual instruments of pedagogy. Moreover, it is necessary to go through the scientific acquaintance of the dynamics of intercultural communication, together with the relative psychological and sociological problems. It should also be revealed the complex relationship among people as individuals and as groups, acting in various situations of cultural integration, in the social environment and in defined institutional contexts, like Public Health, Factory and School. We must ask ourselves which are the education finalities, both for immigrants and natives in pluricultural conditions. Which are the contraddictions of the intercultural education, what is the meaning of "to respect the identity of the immigrated subject". We should ask ourselves which are the limits of this respecting the identity, bearing in mind that immigrants should also learn to get their autonomy and - in order to face the necessities of social cohabitation - to use the essential cultural tools of western institutions, in social life and in the work places of their hosting country.

Intercultural Education

Francesco Chiodi

The great lesson of intercultural bilingual education consists in focussing the debate on the ideas of pluralism and intercultural communication. The educational project of the natives cannot be understood without considering their proposal to radically redefine interethnic relationships within Latin American States. Native movements, and all the people who support intercultural bilingual education, mainly criticize the fact that the image of the State-Nation is one of a population composed of individuals, and not of collectivities too. Individual-citizens are all equal as far as rights and duties are concerned, and collective differences and rights are subordinated to individual ones. It is an image mostly based on an ethnocentric ideal of the urban citizen, Spanish speaking and with a western culture. In this context there is no space for native people if not as members and citizens of a nation that, at best, protects them as individuals, with a faint acknowledgment of collective rights but not of the full exercise of those rights in a new form of State. A new form of nation should find and implant democratic rules in order to assure a life of cohabitation and respect of the differences, as well as reflecting the pluriethnic character of the nation. We must not forget that, with the exception of Uruguay, there is no Latin American country where ethnic groups are not present,(and they are almost the majority in Guatemala and Bolivia).

L'efficacia e validità dell'ovvio: lezioni apprese dalla valutazione di un processo educativo bilingue

Luis Enrique López

Abbiamo ritenuto importante pubblicare un estratto del testo di una conferenza che il Professor López ha tenuto al primo congresso di Educazione Interculturale Bilingue pei i Paesi Andini. L'Educazione allo Sviluppo assume significati diversi a seconda dei contesti in cui si opera; nell'articolo, attraverso considerazioni e valuitazioni, ci viene presentato un esempio concreto di Educazione Interculturale Bilingue – in relazione al rendimento scolastico – in Paesi dove minoranze etniche e gruppi sociali sono subordinati e minoritari, come nel caso di un gran numero di alunni latinoamericani. Ciò che viene posto in risalto è l'utilizzo della lingua materna perchè, come sottolinea il Professor Léopez: «.. un bambino che sta imparando a leggere in una lingua straniera, non solo trova difficoltà nel capire ciò che legge, ma a risentirne in modo drastico sono la sua stessa percezione dei segni grafici e la capacità di associarli a voci riconoscibili. Questo tipo di lettura risulta molto più frustrante se non si impara a leggere, a decifrare del materiale potenzialmente significativo. È molto più facile e confonde di meno imparare a leggere con del materiale che possiede un significato intrinseco per il bambino, che con uno essenzialmente incomprensibile.» Pensiamo che ciò rappresenti anche un valido contributo per chi intende operare in questi Paesi con programmi finalizzati all'Educazione allo Sviluppo e, non sempre, considera pienamente le realtà dove intende operare.

The efficacy and validity of obvious things: lessons learnt from the evaluation of a bilingual educational process

Luis Enrique López

This contribution is an extract of a lecture which Prof. Lopez gave at the first Conference of Bilingual Intercultural Education held in Guatemala City from the 25th to the 29th of September 1995. Development Education assumes different meanings in distinct contexts. In the paper, through considerations and evaluations, it is presented a concrete example of Bilingual Intercultural Education – with reference to progress in school – in Countries where ethnic minorities and social groups are dependent and minority, as in the case of a large number of latin-american pupils. The use of mother tounge is stressed because, as Professor López underlines: «[...] a child that is learning to read in a foreign language, not only finds difficult to understand what he reads, but it is own perception of graphic signs and capacity of association with recognizable voices to suffer in a drastic way. Reading become a frustration if the learning process is not of reading and deciphering significant material. It is much easy and less confoun-

ding to learn how to read with material that has an intrinsic meaning for the child, that with material containing incomprensible information.» We consider that this represents a valid contribute for those that wish to work in these Countries with programs for Development Education and that not always weigh the local context.