FORUM
Valutazione

periodico del CISP
Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli

11

EDITORIALE
Maura Viezzoli

PREFAZIONE
Maria Rosaria Notarangeli

NUMERO MONOGRAFICO SULLA
METODOLOGIE DI FORMAZIONE DI FORMATORI ALL'INTERCULTURA: ESPERIENZE ITALIANE ED EUROPEE

contributi di
Miguel Argibay y Gema Celorio
Manuela Mesa
Maria Rosaria Notarangeli
Gianluca Cantisani e Giorgio Volpe
Enrico Euli
Roberto Tecchio
Pasquale D'Andretta
Massimo Ghirelli
Daniele Novara
Paulo Freire
Clara Gallini
Giovanni Scotto

Suppl. a NOTIZIARIO CISP bollettino quadrimestrale del Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli. N.8, anno IV gennaio-aprile 2000 – Aut. Trib. di Roma n. 451/97; sped. in abb. post. art.2 - comma 20/C legge 662/96 – filiale di Roma

FORUM
Valutazione

periodico del CISP

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

Con il contributo della Unione europea – DG VIII

Direzione e amministrazione: Cisp Via Germanico, 198 – 00192 Roma
Tel: 06-3215498 – Fax 06/3216163
E-mail: cisp.roma@agora.stm.it

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.8, anno IV, gennaio-aprile 2000 – direttore responsabile Giovanna Chirri. Autorizzazione Tribunale di Roma n. 451/97.



ISBN 8877043970
Copyright © 2000 by Ila Palma - Renzo e Rean Mazzone Editori
Via S. Puglisi, 63 - 90143 Palermo - Tel. 091.6259260

Finito di stampare nel 2000 dalla Tea Nova s.r.l. - Palermo

FORUM
Valutazione
periodico del CISP

5
Editoriale
Maura Viezzoli

9
Prefazione
Maria Rosaria Notarangeli

Parte prima
ESPERIENZE EUROPEE

17
Reflexiones de una década
Experencia de Hegoa sobre metodología de E.D.
Miguel Argibay y Gema Celorio

35
El proceso didáctico en la formación
en la educación para el desarrollo
Manuela Mesa

Parte seconda
IL PROGETTO DEL CISP:
"Interdipendenza Nord–Sud"
Percorsi formativi di educazione allo sviluppo
e all'intercultura per le scuole

49
Introduzione
Maria Rosaria Notarangeli

55
Quale metodologia per la formazione
Gianluca Cantisani e Giorgio Volpe

63
I principi metodologici dei laboratori
Gianluca Cantisani e Giorgio Volpe

69
Oltre Narciso, Giano
Enrico Euli

79
L'approccio nonviolento al conflitto
Roberto Tecchio

93
I diritti umani nell'età dell'esodo, universalismo o differenzialismo
Pasquale D'Andretta

107
Mass media e intercultura
Massimo Ghirelli

113
La differenza come base di conoscenza
Enrico Euli

Parte terza
RIFLESSIONI SUL TEMA

125
Vita di Paulo Freire
Daniele Novara

135
Teoria e pratica della liberazione
Paulo Freire

143
Le competenze alla gestione del conflitto
Giovanni Scotto

151
Che fare?
Clara Gallini

159
SOMMARI

Editoriale

Maura Viezzoli

Questo numero undici di Forum Valutazione si addentra in un terreno - quello della formazione degli insegnanti alla educazione allo sviluppo - particolarmente accidentato e, per alcuni versi, inesplorato. Una riflessione, e tantomeno una valutazione, sui programmi di formazione degli insegnanti non ci sembra essere praticata estensivamente, specialmente se essi si realizzano all'interno di percorsi di educazione allo sviluppo.

Siamo in un periodo in cui il contesto scolastico sta profondamente cambiando. La scuola italiana, come è noto, è in questo momento oggetto di interventi legislativi che si annunciano come portatori di drastici mutamenti – l'estensione dell'obbligo scolastico, l'introduzione di un sistema di valutazione per gli studenti completamente differente e articolato, l'abolizione di alcune materie, l'introduzione di nuovi sistemi di incentivazione per gli insegnanti, ecc. - che costituiscono l'ultimo passaggio di un lungo processo di cambiamento, iniziato già negli anni '60. Non ci addentreremo in questo contesto nella analisi circa la direzione che la riforma sta tracciando, lasciando ad altri, ben più attrezzati di noi, tale compito.

Ciononostante, pensiamo di fare cosa utile presentando alcune esperienze di formazione degli insegnanti, in contesti di programmi di educazione allo sviluppo, che proprio nella fase di costruzione di una scuola più moderna possono costituire elementi di utile riflessione, sia sul piano del contenuto, sia su quello del metodo.

Ci preme, infatti, intervenire nel merito dei contenuti di cui la nuova scuola sarà portatrice, convinti che tali contenuti saranno determinati anche dalla rete di rapporti che i singoli istituti e l'insieme del sistema scolastico riusciranno ad attivare con i soggetti presenti sul territorio, e in special modo con quanti nel passato hanno dato prova di volerne valorizzare il ruolo positivo.

Nel "vecchio" modello le ONG, e tra esse il CISP, hanno rappresentato per molti anni un partner prezioso per le scuole, i presidi e i varii insegnanti che hanno scelto di sviluppare con esse progetti che, da una parte, cercavano di integrare i programmi scolastici con elementi di educazione alla mondialità ed educazione allo sviluppo e, dall'altra, introduce-

Maura Viezzoli, Segretaria generale del Cisp, responsabile dei programmi in Italia e in Europa

vano elementi di riflessione per la costruzione di una scuola più moderna e adatta a diventare un soggetto attivo nella inevitabile evoluzione verso una società multiculturale.

Il partenariato tra ONG e scuole è cresciuto negli anni, nonostante le carenze normative, e si è andato consolidando, seppure non sistematicamente, in una collaborazione che è stata in grado di valorizzare le rispettive risorse umane e materiali.

Con il raggiungimento della autonomia scolastica, l'inserimento della educazione allo sviluppo in un contesto che rischia di apparire in questa fase ancora più fluido e certamente frammentato, non è di facile programmazione, né è semplice prevedere quale potrà essere l'impatto di programmi di educazione allo sviluppo in questo quadro.

L'autonomia scolastica dovrebbe poter consentire la liberazione di energie soggettive e collettive verso una progettualità educativa più mirata, nell'ambito della quale sia possibile inserire elementi di maggiore controllo dei processi. Se così sarà, l'esperienza delle ONG nel campo della progettazione e della valutazione degli interventi potrà risultare preziosa.

L'assunzione di responsabilità programmatorie e gestionali così importanti come quelle previste per gli istituti scolastici dalla riforma mette in particolare rilievo l'esigenza che essi si dotino di adeguati strumenti per il monitoraggio e la valutazione degli interventi, sia educativi sia formativi, che devono poter divenire parte della programmazione per consentire l'analisi e la spiegazione dei risultati mano a mano che essi vengono conseguiti.

Nelle esperienze che presentiamo la valutazione degli interventi viene perlopiù inserita nell'ambito di un contesto partecipativo.

Scopo di questo volume, che non ha alcuna velleità di rappresentare in maniera sistematica l'universo di riferimento esistente, è quello di presentare alcune di queste esperienze e alcuni dei percorsi culturali che i soggetti protagonisti di queste esperienze stanno realizzando.

In particolare viene dato uno spazio di rilievo al programma del CISP "Interdipendenza Nord-Sud: percorsi formativi di educazione allo sviluppo e all'intercultura nella scuola", che è presentato attraverso una serie di contributi di carattere sia descrittivo sia teorico.

Il motivo di tanta attenzione, risiede nel fatto che il CISP attorno alla formazione degli insegnanti, e più in generale della formazione dei formatori, sta sviluppando, ormai da vari anni, un ragionamento che riguarda gli strumenti e i metodi di trasmissione di contenuti sulla educazione allo sviluppo in ambito scolastico, con particolare attenzione a quelle metodologie che consentano la attivazione in chiave partecipativa delle persone (studenti e insegnanti) coinvolte nei programmi.

Il nostro percorso di approfondimento sul tema trova le sue radici nella pratica concreta dei progetti di educazione allo sviluppo che il CISP ha realizzato negli ultimi quindici anni, che lo ha condotto verso una ricerca di metodologie di intervento innovative e appropriate alla costruzione di una società multiculturale e aperta a ogni tipo di diversità.

Assumendo l'abbattimento del pregiudizio razziale come uno dei principali obiettivi dei programmi ai quali abbiamo fatto riferimento, dobbiamo necessariamente prendere atto del fatto che il solo apprendimento "razionale" non è sufficiente al suo conseguimento. Da qui l'esigenza di individuare percorsi didattici ed educativi che puntino anche al coinvolgimento emotivo dei soggetti, mettendoli in grado di valutare quanto sia paradossale, in un mondo sempre più integrato o "globalizzato" la paura e il rifiuto delle diversità.

Porre una speciale attenzione a percorsi innovativi che vedano coinvolti anche gli insegnanti, nel loro ruolo di trasmettitori di sapere ma anche come "formatori" ci è sembrato un passaggio ineludibile del nostro percorso. La valorizzazione degli insegnanti e la loro assunzione di un ruolo sempre più attivo nella educazione allo sviluppo è infatti da considerarsi come un obiettivo prioritario del partenariato con il mondo scolastico.

La scuola, infatti, nonostante i problemi che sta attraversando, rappresenta un ambito privilegiato in cui, accanto alla acquisizione di una cultura generale di base e alle conoscenze utili per l'inserimento nel mondo del lavoro, è necessario agire per la crescita di competenze e la acquisizione di strumenti di analisi e di intervento atti a governare i cambiamenti in atto nella società.

Se rappresenta una ovvietà la considerazione che il mondo globalizzato richiede ai giovani competenze scientifiche e tecniche sempre più complesse, viene, invece, spesso sottovalutata l'esigenza di dotarsi di più sofisticate competenze di tipo "sociale". Contribuire alla costituzione del corpus di strumenti necessario alla lettura di un mondo più complesso, e comunque in mutamento, e la possibilità per ogni persona di individuare al suo interno un proprio ruolo positivo potrebbe forse essere individuato come uno dei compiti della scuola moderna.

Il coinvolgimento degli insegnanti e il loro inserimento in percorsi di formazione alla educazione allo sviluppo - che potrebbero prevedere anche progetti del tipo di quelli di cui si da conto in questo volume - ci sembra essere un passaggio ineludibile di una evoluzione del mondo scolastico, che lo renda soggetto all'altezza dei compiti individuati dal legislatore.

Prefazione

Maria Rosaria Notarangeli

In una epoca in cui i processi di globalizzazione rischiano di aumentare in senso vertiginoso l'appiattimento della creatività e dell'espressività dei singoli; in cui la "comunicazione" è spesso unilaterale e le persone subiscono la struttura delle cose piuttosto che partecipare alla loro creazione; in cui il sistema educativo riflette un tipo di sistema non creativo rispetto ai metodi utilizzati per l'apprendimento; la pubblicazione di questo numero di Forum sulle metodologie della formazione, vuole dare spazio al confronto tra i molti educatori che si chiedono quale possa essere il loro intervento, in ambito scolastico e non, e come possono intervenire per favorire l'utilizzo di una metodologia di apprendimento che corregga e riorienti le "premesse" dei modelli educativi tradizionali, in senso partecipativo. Ispirandosi, per la maggiore, alla "teoria dell'oppresso" di Paulo Freire, il dibattito qui riportato sulla natura dell'intervento mira a contrapporre due sistemi di apprendimento: l'uno "depositario", in cui si presume che uno insegni e l'altro apprenda; l'altro "critico", in cui si apre un dialogo tra le parti e si comunica in modo paritario. Il primo sistema mirerebbe alla trasmissione di nozioni, alla inespressione della creatività, alla presunzione di superiorità; mentre il secondo sistema mirerebbe alla costruzione del senso critico delle persone. Questo coinvolge e sviluppa la discussione sulla coscientizzazione e "liberazione" delle persone come unica possibilità di cambiamento sociale

Il dibattito sui sistemi è integrato da quello sulle metodologie di apprendimento che essi riflettono: il sistema "depositario" ispira una metodologoia "autoritaria", che mira alla omologazione dei soggetti, mentre il sistema "critico" utilizza una metodologia "liberatrice", che mira a promuovere la creatività delle persone e a valorizzare le esperienze di ognuno.

In questa ottica, alcuni degli articoli pubblicati di seguito raccontano di esperienze che lavorano per promuonere "l'educazione come pratica della libertà", per richiamare Freire, perché la finalità dell'educazione sia la formazione di persone autonome.

Il CISP partecipa a questo dibattito contribuendo con la presentazione di una esperienza di formazione in cui, sulla scia della riflessione, tuttora in atto all'interno dell'organismo, circa la scelta dei modelli di

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

apprendimento da utilizzare, l'impostazione del lavoro si evolve nel senso dell'"educazione critica". Questo numero di Forum rappresenta per il CISP il contributo di molti colleghi in termini di idee, suggerimenti, esperienze che si innestano e arricchisono la riflessione ed il nostro lavoro su questo tema che continuerà, nella consapevolezza che non esiste un solo metodo, ma che il metodo cambia e si adegua di volta in volta.

La Rivista si divide in tre sessioni: la prima raccoglie differenti esperienze di processi di trasformazione della metodologia della formazione in senso "critico" e della sua sperimentazione nei corsi di formazione di alcune ONG europee; la seconda sessione presenta, a continuazione dei contributi delle ONG europee, l'esperienza di un corso di formazione per formatori realizzato dal CISP in cui tutto il percorso realizzato è impostato nella direzione dell'"apprendimento critico". Nella terza sessione, che conclude la Rivista, vengono pubblicati contributi tematici e teorie politiche che ispirano il lavoro sulla metodologia della formazione sul quale si concentrano le esperienze presentate e tutto il dibattito che verte attorno ad esse.

La prima sessione si apre con un contributo della ONG spagnola HEGOA. Gli autori, M. Argibay e G. Celorio, spiegano il processo di trasformazione nel cambio delle metodologie della formazione avvenuta in Hegoa. Il percorso parte dal "metodo teorico", utilizzato nei primi corsi di formazione, che, pur affrontando temi attuali e sollecitando il dibattito, si rivela una disanima della situazione e non stimola il "cambiamento di mentalità", per arrivare al metodo partecipativo, il cui concetto prioritario è quello della motivazione dei soggetti. In questo modo, riprendendo Freire, Hegoa realizza un percorso di trasformazione e di evoluzione nelle metodologie della formazione che passa dal modello "acritico", "depositario", "oppressivo", tanto per richiamare concetti cari a Freire come a Novara o alla Gallini, e ripresi in quasi tutti gli articoli presentati, al modello "critico", "partecipativo" e "dialogico". Le strategie utilizzate nei corsi di formazione sono indirizzate all'importanza del gruppo e della gestione positiva dei conflitti tra le parti coinvolte; del contesto e della situazione esistente; della motivazione e della condivisione del processo di ognuno.

L'articolo di M. Mesa del CIP, Spagna, presenta il modello formativo sperimentato da un gruppo di ONG europee nell'ambito di un programma di formazione giovanile. Anche in questo caso, alla dimensione metodologica viene accordata estrema importanza. Nella disamina del processo formativo presentato da M. Mesa, si ritrovano caratteristiche che ancora una volta rimandano ad altri articoli di questa rivista, ma in particolare si vogliono segnalare alcune analogie con il percorso metodologico descritto nell'esperienza del CISP, nella seconda parte della Rivista: entrambi i percorsi realizzati nascono da presupposti, o, per meglio dire, "premesse", come le chiamerebbe Novara, cambiate rispetto al vecchio

modello formativo: il percorso deve essere condiviso da tutto il gruppo ed il "contratto" o "accordo di formazione" tra le parti stabilisce un accordo circa gli obiettivi, il metodo e le finalità del percorso che si vuole intraprendere, che corresponsabilizza tutti i soggetti coinvolti; i mezzi utilizzati nel percorso tentano di stimolare la creatività delle persone e di insinuare loro il senso critico della conoscenza; il monitoraggio e la valutazione delle attività sono parte integrante del processo di apprendimento al fine di una verifica circa il raggiungimento degli obiettivi che erano stati previsti e la necessità di apportare delle modifiche.

La seconda sessione di questo numero di Forum, presenta l'esperienza di un corso di formazione di formatori realizzato dal CISP in cui sono state utilizzate medodologie che si rifanno alle teorie qui esposte e che ha delle analogie con alcune delle esperienze europee presentate, come quella appena descritta. I concetti chiave del modello educativo critico, ricorrono tutti e sono spiegati nei capitoli che compongono questo articolo. A partire dalla descrizione dei laboratori di gruppo, ogni formatore-trainer del corso, presenta in un capitolo, la metodologia attraverso cui si è sviluppato il laboratorio da lui gestito. Ognuno di questi laboratori ha posto particolare attenzione al metodo utilizzato cosicché il lavoro di E. Euli sui transiti e le transizioni; di R. Tecchio sull'approccio nonviolento al conflitto; di P. D'Andretta sull'universalismo e differenzialismo: di M. Ghirelli su mass media e intercultura, sono stati impostati a partire dalla condivisione e partecipazione di tutto il gruppo al percorso da realizzare.

A corollario di quanto realizzato con i laboratori, l'esperienza espone, nello scritto di G. Cantisani e G. Volpe, la cornice metodologica entro la quale si è sviluppato l'intero corso.

L'ultima sessione di Forum si apre con un articolo di D. Novara che anticipa le teorie di Freire del successivo articolo, e le sviluppa alla luce del nostro attuale sistema scolastico. Egli focalizza il suo intervento sul "metodo dialogico" di Freire, un metodo di apprendimento non autoritario perché aperto alle istanze di chi deve imparare. Il metodo della dimensione motivazionale, che Novara definisce "grande intuizione di Freire": non c'è apprendimento senza motivazione. Più la motivazione dell'allievo è forte, più l'apprendimento è rapido.

A questo punto Novara trasferisce l'attenzione sul sistema scolastico italiano in cui la scuola non motiva e riproduce un sistema di apprendimento di "oppressori", con una educazione libresca; in cui gli insegnanti impartiscono nozioni e preparano programmi senza consultare gli studenti.

"La scuola riflette la composizione sociale classista in cui viviamo", sostiene Novara, e un tipo di educazione come quella italiana, cioè cattedratica e nozionistica, riflette un tipo di sistema politico autoritario, non rispetto ai contenuti, bensì rispetto ai processi educativi che si basano su metodologie autoritarie.

Ora se è vero che, come sostengono molti degli interventi fin qui

pubblicati, non è possibile imparare ad essere democratici con metodi autoritari; se non è possibile prescindere dalla motivazione, dal contesto e da quello che è la persona, Novara crede che la scuola dovrebbe smettere di essere una banca dove si deposita conoscenza per diventare un laboratorio di apprendimento concreto dove ognuno è libero di scegliere il proprio percorso formativo, seguendo i propri centri di interesse.

In P. Freire la questione della piena partecipazione diventa postulato dell'"l'educazione critica". P. Freire, padre della "teoria dell'oppresso", sintetizza perfettamente la distinzione tra quella da lui chiamata "educazione depositaria" o "educazione bancaria" e l'"educazione critica" o "educazione problematizzante", distinzione ripresa e condivisa da molti degli autori qui presenti.

Tra un processo educativo e di apprendimento in cui il professore sceglie il contenuto dei programmi e gli alunni non sono consultati e vi si adattano, ad un processo educativo in cui il professore da "depositario" si trasformi in "educando", sensibile al dialogo e alla comunicazione nell'apprendimento e attento ad adeguare il metodo e il contenuto al contesto. In questo senso, non può esserci attività educativa critica se la persona rimane al di fuori dei processi.

In Freire l'"educazione critica" si identifica con il movimento in cui sono inseriti gli uomini; la centralità della persona si inserisce nella storicità dell'uomo e l'educazione diventa una attività continua ed in evoluzione, che si rifà costantemente attraverso la prassi.

L'articolo di G. Scotto, riafferma l'importanza della centralità dell'individuo nei processi, spiegandola a partire dal tema del conflitto. Il conflitto deve essere letto in una nuova prospettiva di trasformazione positiva e costruttiva e gli strumenti per lavorare a questa trasformazione passano attraverso concetti quali: dialogo, comunicazione e condivisione del problema tra le parti.

Questo processo di lavoro tra le parti coinvolte, che mira a gestire positivamente i conflitti, così come le teorie esposte finora, si fondano sui presupposti comuni della centralità della relazione tra le parti, della loro piena partecipazione al processo e della motivazione. Come lo stesso Scotto sottolinea, questi principi generali di gestione delle relazioni, possono servire da orientamento in molte situazioni di conflitto: quelle più interpersonali, quelle di gruppo (famiglia; scuola; lavoro) o quelle internazionali. Dal punto di vista della formazione "critica", la costituzione del "gruppo", da cui emergano le esigenze e i bisogni di ognuno; in cui si creino occasioni di dialogo; da cui nasca un progetto condiviso, passa necessariamente attraverso la risoluzione dei conflitti, interpersonali e di gruppo, tra le parti.

La Rivista si chiude con un articolo di Clara Gallini dal titolo emblematico "Che fare?" L'articolo in questione, pur riferentesi ad un tema

squisitamente antirazzista, rappresenta la disamina di un dibattito in corso in Gran Bretagna in ambito pedagogico circa i MODI più efficaci di intervento culturale per modificare gli attegiamenti e i rapporti sociali di tipo discriminatorio. Il dibattito inglese tra liberal e radical, può essere generalizzato ed esteso ad altri tipi di problematiche che, come la Gallini stessa suggerisce, "tocchino l'intera questione del consenso", un concetto, quello del consenso, che viene trasformato in senso partecipativo e acquisisce, come abbiamo visto in molti articoli citati, un ruolo prioritario al modello metodologico della formazione che qui stiamo discutendo.

In effetti il confronto tra liberali e radicali inglesi, e quindi il confronto tra il modello multiculturale, che, riconoscendo la società multiculturale, e punta al "pluralismo culturale" attraverso il valore della "tolleranza" verso tale nuova, modificata composizione sociale; ed il modello antirazzista, che invece mira al "cambiamento di mentalita" delle persone e addirittura alla lotta contro una struttura socio-economica definita razzista, può, senza troppe forzature, essere riletto alla luce delle metodologie della formazione, come il confronto tra il modello acritico e passivo ed il modello critico e partecipativo di apprendimento.

A questo secondo modello si lega la questione fondamentale della "trasformazione della societa", nella direzione dell'influenza della coscienza collettiva sui processi di cambiamento, teoria che abbiamo ritrovato, oltre che tra il dibattito liberal-radical inglese, anche negli altri articoli presentati. Concludiamo questa prefazione con una citazione dal libro *Dal trasmettere al comunicare* di Danilo Dolci, che ci sembra rifletta la natura e l'asse portante del dibattito presentato: "la massa può esistere finché viene pensata così, finché viene praticamente impedito a ognuno di concepirsi creatura autonoma che prova a coordinarsi. Ove le coscienze sono spente, invece di determinare la natura delle strutture, la subiscono".

Parte prima

Esperienze europee

Reflexiones de una década.
Experiencia de Hegoa sobre metodología de E.D.

Miguel Argibay y Gema Celorio

Introduzione
1. Sobre la construcción de un E.D. crítica
2. Evoluación y cambio metodológicos
3. La formación de educadores de juventude
A modo de conclusion

«Los efectos de ese discurso de la dominación tienen también su reflejo en las relaciones entre profesorado y alumnado, el primero es el que "sabe" el segundo el que "ignora", el primero "transmite" el segundo "asimila". En este modelo didáctico, la calidad del aprendizaje se evalúa según la capacidad del alumnado para repetir con la máxima exactitud los contenidos tal como han sido presentados por el enseñante. Paulo Freire definió como «educación bancaria» a este fenómeno en el que el aprendiz traga pasivamente paquetes de conocimientos pre-elaborados por el docente...»

Miguel Argibay y Gema Celorio, grupo Educación para el Desarrollo de Hegoa.

Introducción

Este artículo trata de la reflexión del Equipo de Hegoa sobre las metodologías utilizadas en la organización de cursos de Educación para el Desarrollo (E.D.) para la formación de formadores, ya se tratara de docentes de escuelas e institutos o de educadores de juventud y formadores de cooperantes. El presente trabajo se estructura en tres apartados con la idea de aportar algunas claves de nuestra evolución como grupo dedicado a la investigación-acción en la práctica de programas de formación intensiva en E.D.

En el primero de ellos se traza el marco teórico en el que situamos el papel de la metodología, como estructura procedimental y como búsqueda de un acercamiento creativo al conocimiento, que sea de utilidad práctica para la comprensión de los fenómenos del desarrollo, para alentar la cooperación y el compromiso en la transformación social.

El segundo apartado señala algunas de las dificultades surgidas en los procesos de formación que nos servirán para caracterizar los cambios metodológicos adoptados por el equipo de Hegoa. Describimos el camino empleado para cambiar métodos de trabajo de manera de ajustarlos más a las necesidades de formación de los grupo a los que nos dirigimos y elaborar programas en los que la relación teoría y práctica de la E.D. estuviera más equilibrada.

El último refleja nuestra concepción metodológica actual ligada a la experiencia de formación de monitores de juventud, – un proyecto europeo promovido por ITECO (Bélgica) –, en el que el debate sobre la metodología que aplicaríamos en los cursos constituyó un aspecto central de la reflexión compartida entre las ONGDs que participábamos en el consorcio.

1.
Sobre la construcción de una E.D. crítica
La exigencia de una metodología participativa

Las propuestas metodológicas contenidas en cada uno de los planes educativos que se ofertan tanto a la educación reglada, – escuelas, institutos o universidad –, como a los sectores de educación no formal – educadores de juventud, cooperantes, etc –, constituyen uno de los núcleos centrales a través de los cuales podemos analizar el discurso ideológico que, de forma explí-

cita o implícita, está detrás de cada uno de los enfoques; sus particulares finalidades educativas; el tipo de conocimiento sobre el que se trabaja y, por último el papel que se adjudica a los agentes educativos que intervienen en el proceso.

Aún a riesgo de simplificar en exceso[1], vamos a intentar caracterizar dos propuestas metodológicas diametralmente opuestas que responden a discursos ideológicos igualmente antagónicos.

1.1. Modelo tradicional

En el sistema más tradicional – modelo positivista-tecnológico –, a la educación y formación especializada de la ciudadanía, le corresponde un papel fundamentalmente reproductor del modelo social imperante. Para cumplir tal papel las funciones asignadas a cada ámbito de intervención están perfectamente delimitadas y su definición viene dada por las instancias superiores correspondientes: Ministerio de Educación, Universidades, Formación Profesional, Inspección Educativa, etc.

Los diferentes saberes que integran el conocimiento científico y técnico, son aquéllos que le resultan de utilidad al sistema. Estos saberes "innegociables" que se presentan como los únicos verdaderos (en una dictadura, por ejemplo, la exaltación de los valores patrios, la disciplina y la obediencia en las relaciones humanas, o la "adaptación" de las Ciencias Sociales, a la historia de los vencedores) tienen por objetivo primordial conformar una ciudadanía sumisa, plegada a los intereses del poder político-económico, que no cuestione las jerarquías establecidas.

Los efectos de ese discurso de la dominación tienen también su reflejo en las relaciones entre profesorado y alumnado, el primero es el que "sabe" el segundo el que "ignora", el primero "transmite" el segundo "asimila". En este modelo didáctico, la calidad del aprendizaje se evalúa según la capacidad del alumnado para repetir con la máxima exactitud los contenidos tal como han sido presentados por el enseñante. Paulo Freire definió como «educación bancaria» a este fenómeno en el que el aprendiz traga pasivamente paquetes de conocimientos pre-elaborados por el docente...

La psicología constructivista, la educación popular y otras corrientes de innovación pedagógica o de la educación como cultura de la solidaridad, han sido muy críticas con este modelo educativo tecnocrático, que tiene su origen en el siglo XIX pero que recibe un nuevo voto de confianza del modelo de desarrollo neo-liberal, basado en el "Mercado", en la competencia despiadada que impulsa la desigualdad y la insolidaridad social.

1.2. El Modelo Crítico

En oposición a esta lógica se encuentra otro modelo que desde nuestro punto de vista es más interesante porque acentúa la idea de conocimiento compartido, de distribución equitativa del poder y la participación responsable de la sociedad civil.

El modelo crítico presenta una serie de rasgos que lo distancian de la anterior caracterización en todos los ámbitos tratados. Porque la finalidad de la educación se centra en la formación de personas autónomas, capaces de comprender e interpretar las claves que rigen el mundo en que viven, de elaborar una visión crítica de los fenómenos, y de utilizar ese conocimiento con fines emancipatorios tendentes al cambio social.

En este sentido la E.D. adquiere un sentido político e ideológico que define estrategias de acción fundamentadas en el desarrollo de valores como la justicia, la cooperación, la solidaridad y la democracia (no sólo en sus aspectos formales sino en la vertiente sustancial – participativa).

El tipo de conocimiento que se gestiona en las formaciones debe servir a tales fines, debe convertirse en una herramienta valiosa con utilidad en la práctica social. Para ello, los criterios de selección de saberes, las metodologías utilizadas deben basarse en su pertinencia para el análisis y comprensión de problemas socialmente relevantes.

Coherentemente con estas propuestas, se producen cambios en las relaciones que establecen entre sí los agentes educativos implicados en el proceso, quienes asumen un papel protagonista que les capacita para tomar decisiones autónomas en el ámbito educativo en un plano de igualdad.

Esta forma de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje no es unidireccional sino multidireccional. Educadores y aprendices construyen el conocimiento de forma conjunta, de manera que los estudiantes se convierten en elementos activos, tal como sostienen las corrientes constructivistas derivadas de Vigotsky o de Bruner. La corriente de Investigación-Acción-Participativa (IAP), muy influyente en América Latina, que deriva de la educación popular de Freire, promueve metodologías en las que el conocimiento individual sólo se produce colectivamente, en función de la vida comunitaria, y está sometido a una revisión constante.

Todas estas premisas suponen en el campo metodológico:

- Facilitar un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico y flexible, con capacidad para adaptarse a las peculiaridades de los contextos locales en los que tiene lugar y a las situaciones de partida de los agentes que inter-

vienen en dicho proceso (condicionantes sociales, económicos, culturales).

- Partir de los conocimientos ya construidos y hacerlos explícitos. De esta forma se puede incidir en aquéllos aspectos problemáticos (estereotipos, prejuicios, ideas erróneas o poco afinadas sobre el conocimiento de la realidad) y aportar claves que permitan el desarrollo de formas de pensamiento más complejas, dialécticas y relacionales en el análisis de los fenómenos sociales y naturales.
- Fomentar la participación activa en el conjunto del proceso educativo, mediante fórmulas que incentiven la investigación sobre problemas y la construcción conjunta del conocimiento.

Algunas estrategias que facilitan estas propuestas son:

- la alternancia de dinámicas de trabajo individuales y de grupo,
- los análisis comparativos entre realidades cercanas y lejanas,
- la búsqueda de relaciones entre problemáticas globales y contextos locales,
- la identificación de propuestas de acción y de compromiso en la transformación del contexto (social, ambiental, intercultural, justicia, desarrollo, derechos humanos...)
- las fórmulas de comunicación del aprendizaje a otros grupos y comunidades.

- Utilizar múltiples materiales y recursos
- Ampliar la diversidad de fuentes de conocimiento
- Fomentar la adquisición de habilidades en el manejo de distintas herramientas de trabajo. Así: textos escritos (literarios, periodísticos, manuales...), obras de referencia (anuarios, atlas, informes...), medios audiovisuales (televisión, videos, música, cine), testimonios, tradición oral, ... mapas, gráficos, dibujos...
- Trabajar el conflicto de forma positiva. El aprendizaje de un elemento inherente a las relaciones humanas como éste requiere no sólo un acercamiento cognitivo (identificación del problema, de las personas o grupos implicados, de los argumentos que acompañan cada postura, de la historia del conflicto, etc.) sino la adquisición de competencias en la gestión del conflicto, cuestión ésta que tiene una alta potencialidad educativa (habilidades de exposición, de escucha, de mediación, de negociación, de cooperación, de creatividad en la búsqueda de soluciones, etc.).
- Combinar distintas técnicas de trabajo en el proceso educativo: análisis, experimentación, investigación, dramatización, simulación, comunicación, etc.

Estos constituyen algunos de los rasgos que caracterizan las propuestas metodológicas que facilitan el desarrollo de una E.D. crítica centrada en la importancia del propio proceso educativo y orientada a la transformación de nuestras sociedades.

2.
Evolución y cambios metodológicos
La experiencia educativa de Hegoa

El equipo de Educación para el Desarrollo de Hegoa cuenta con una trayectoria de diez años en el campo de la formación. Observando estos años, se puede hacer un análisis y radiografía rápida de su evolución, cotejando las variaciones de los programas educativos reflejadas en distintos momentos de nuestra experiencia. A través de ellas podremos observar los cambios que hemos introducido en la metodología de trabajo y las razones que los explican.

2.1. Estudio de caso. Programa 1. (1991)

Curso «La Transversalidad: Una lectura para una educación global, crítica y emancipatoria».

Este curso fue diseñado para profesorado de Secundaria interesado en trabajar la cuestión de la "Transversalidad" (cross curriculum). La duración del curso era de 10 horas divididas en dos sesiones.

Esta planificación se realizó en un momento en el cual se estaba implantando en los centros escolares la Reforma Educativa propuesta por el Ministerio de Educación. Uno de los elementos nuevos que aparecían en ella era la obligación que el profesorado tiene de contemplar en sus programaciones las líneas transversales (educación para la paz, para el desarrollo, educación ambiental, ...). Sin embargo, el profesorado de Secundaria, acostumbrado a enseñar "sólo" los contenidos conceptuales de su área y poco preocupado por los aspectos pedagógicos y didácticos de su actividad educativa, ofrecía una fuerte resistencia a la incorporación de estos enfoques.

De ahí, que en el equipo existiera un especial interés por fortalecer el valor de las "transversales" librando, sobre el terreno teórico, una batalla contra la enseñanza tradicional. Nuestra propuesta se limitaba a demoler el

método de autoridades y la parcelación del conocimiento, informando sobre teorías y prácticas novedosas que podrían renovar los métodos educativos caducos y dar credibilidad a las propuestas de la Reforma.

En síntesis, nuestra forma de educar era básicamente discursiva y sólo se diferenciaba de la académica en que los temas planteados y desarrollados en clase concluían con un debate, o con la enumeración descriptiva de los nuevos métodos interactivos como los juegos de roles, los trabajos con imágenes, el análisis de videos, etc.

Este tipo de programa ejemplifica bastante bien el tipo de actividades de formación que realizábamos hace unos años.

- Es un programa muy denso, con un alto grado de contenidos teóricos que exceden los que se pueden trabajar dentro de las horas previstas.
- No existe una previsión de talleres o dinámicas que facilitaran la participación del profesorado y la reflexión interna.
- Aún cuando se dedica un apartado (el punto 3. del programa) importante al ámbito de la metodología el tratamiento es sobre todo teórico, si exceptuamos el subapartado correspondiente a técnicas, que pocas veces el profesorado tenía tiempo de ensayar con nosotros.
- En general, la metodología era fundamentalmente expositiva alternando con algunos momentos de trabajo en grupo y con el debate abierto al final de cada apartado.

En términos generales, la valoración que el profesorado asistente a nuestros cursos hacía del programa de formación oscilaba entre aquellos docentes a quienes les parecía muy sugerente el desarrollo teórico pero veían dificultades de aplicación práctica y quienes se sentían desbordados por la lectura crítica que se hacía del los sistemas de enseñanza al uso. Este último sector del profesorado manifestaba una cierta impotencia ante el cúmulo de aspectos que habría que cambiar en las escuelas (relaciones, estilos de enseñanza, horarios, estrategias didácticas, sistemas de evaluación, participación...) para promover otro tipo de educación.

El efecto por tanto, era más de desánimo que estímulo para el cambio.

El análisis en nuestra auto-evaluación de este conjunto de aspectos hizo que iniciáramos un giro hacia propuestas de formación más equilibradas en las cuales, a través de dinámicas y actividades más participativas, se consiguiera motivar al profesorado.

Nuestros cambios más radicales se dieron progresivamente entre el año 1992 y 1995. Fundamentalmente se debieron a la adaptación de métodos participativos utilizados en los Centros de Educación para el Desarrollo

del Reino Unido. Durante este período el equipo de Hegoa se nutrió de propuestas como las de, Scott Sinclair, Catherine McFarlane, Pluckrose, Paco Cascón, Pedro Sáez o las del Colectivo Amani entre ortros. Nos parecía muy interesante proponer actividades no discursivas, que provocaran la reflexión del grupo. Adoptamos el trabajo con imágenes, paquetes de fotos, diapositivas o videos, como método para provocar el diálogo y facilitar la expresión desinhibida de las percepciones o ideas previas.

Para lo que eran aspectos teóricos nos inclinamos por el uso de esquemas realizados en transparencias y proyectados durante nuestras exposiciones cada vez más breves. Comenzamos a proponer, trabajos en grupos reducidos que favorecieran el intercambio y la participación, juegos de investigación que podían ser realizados en menos de una hora. A veces, ilustrábamos parte del curso con un video y terminábamos sistemáticamente con un debate y una síntesis final a la que seguían unos veinte minutos de evaluación del curso: programa, contenidos teóricos, prácticas, documentación, valoración del grado de participación y labor docente.

El cambio de perspectiva fue muy importante pues conseguimos llevar a la práctica las propuestas teóricas que habíamos defendido desde las "barricadas" discursivas. Sin embargo, en nuestro fuero interno, desconfiábamos del abuso de las dinámicas participativas y de los enfoques socio afectivos. Teníamos miedo de caer en el esnobismo educativo en el que "lo pasamos genial"... y no se abordan las cuestiones de fondo, ni se ofrecen marcos teóricos, donde todo puede quedar en un activismo tan superficial como inútil.

Por esta razón nunca hemos renunciado al discurso teórico o al análisis de la realidad y las corrientes de pensamiento que sustentan los distintos enfoques del modelo social y sus consecuencias para nuestra vida cotidiana, para la cooperación, la justicia, la convivencia y la solidaridad.

La culminación de este esfuerzo de cambio metodológico fue el programa de formación que siguió a la experiencia de teatro MUNDOPOLIS (1996).

2.2. Estudio de Caso. Programa 2. (1997)

Curso «Talleres de Educación para el Desarrollo. MUNDOPOLIS II»

En este caso la metodología propuesta es radicalmente distinta. Invierte los términos. Si, en el caso anterior, se partía del supuesto de que un mayor conocimiento teórico ofrecería las pistas suficientes para planificar el trabajo de

aula, aquí se propone deducir la teoría a través de dinámicas y estrategias didácticas de aplicación educativa.

Desde nuestro punto de vista, era necesario establecer un equilibrio entre teoría y práctica, entre reflexión y participación activa. Teniendo especial cuidado de no caer en un activismo sin sentido, la metodología activa y participativa que ejemplifican estos talleres resulta más coherente con las propias propuestas de la Educación para el Desarrollo. Como es lógico, las dinámicas en sí mismas no solucionan los múltiples problemas de enseñanza-aprendizaje que la E.D. plantea, pero sí representan un buen método de aprendizaje sobre la práctica.

La reflexión, posterior a la dinámica, que se hace de su grado de utilidad, de sus ventajas e inconvenientes, de los interrogantes que plantean respecto de los temas abordados, etc. es un buen sistema no sólo para contrastar y compartir conocimiento entre los grupos implicados, sino también para obtener una valoración ajustada del grado en que contribuyen a lograr lo que en el plano teórico estamos sosteniendo.

3.
La formación de educadores de juventud.
Una experiencia metodológica compartida.

Lo que vamos a exponer a continuación es un proyecto planteado por la ONG belga ITECO que cuenta con una larga experiencia en la formación de monitores, cooperantes y docentes. Dentro del proyecto se planteaba un curso para animadores de juventud, pero, además, nos parece interesante reseñar el proceso de trabajo que se estableció, bajo el patrocinio de ITECO, entre las diferentes ONGDs europeas que formaban parte del consorcio.

El proyecto parte de la identificación de una serie de obstáculos que se presentan sistemáticamente en las acciones de cooperación y de Educación para el Desarrollo que las ONGD dirigen a la juventud. En las dificultades para motivar y movilizar a la juventud e implicarla en acciones de solidaridad a largo plazo entre el Norte y el Sur. En el desconocimiento de la realidad de los países del Sur por parte de jóvenes cooperantes que colaboran a veces con buena voluntad y a veces sólo motivados por el afán de aventura o por un extendido esnobismo culturalista.

Por otra parte, se pretendía reflexionar sobre las propuestas formativas que las ONGDs dirigen a los/las jóvenes y que, en muchas ocasiones,

desconocen o no tienen en cuenta los intereses de la juventud, ni sus visiones del mundo, ni su lenguaje, ni los problemas a los que se enfrentan, ni su potencial participativo en acciones solidarias. Todo este conjunto de elementos ponían de relieve la necesidad de iniciar acciones de Educación para el Desarrollo dirigidas a este importante sector de la población que constituye uno de los grupos-objetivo más interesantes.

ITECO propuso un consorcio con ONGDs que, al igual que en su caso, contaban con experiencia de trabajo en E.D. y que mostraban preocupaciones similares. Finalmente participaron en el proyecto ITECO (Bélgica), CIDAC (Portugal), Etudiants et Developement (Francia), CIP-Madrid y Hegoa-Vitoria (España).

El proyecto definía como objetivo general la movilización de jóvenes en las acciones colectivas de solidaridad con el Sur, contra las desigualdades en general, y entre el Norte y el Sur, en particular. En la consecución de tal idea la Educación para el Desarrollo jugaba un papel fundamental a la hora de ofrecer un marco de comprensión de la realidad mundial (ideológico) y una propuesta de intervención para el cambio social (política).

Las acciones concretas comprendían:

- En el ámbito educativo la realización de cursos de formación específicos a desarrollar en cada país, lo que requería un trabajo previo de reflexión y acuerdo en torno a la metodología de trabajo.
- En el ámbito de la investigación la sistematización de la experiencia de formación para la puesta en marcha de nuevas estrategias educativas y la realización de un informe sociológico por país sobre la situación de la juventud, sus preocupaciones, problemas y actitudes ante la cooperación, la solidaridad y, en general, sobre la problemática del desarrollo.
- En el ámbito de la comunicación la difusión de la experiencias y de la metodología desarrollada entre organizaciones de juventud y ONGDs del ámbito europeo.

Consideraciones metodológicas:

A. Presupuestos teóricos. ITECO opta por métodos de trabajo de grupos que favorecen una evolución más rápida y clara tanto el plano individual como colectivo. El aprendizaje generado por este medio facilita la acción por cuanto implica un desarrollo de capacidades de comunicación y organización colectiva. De cara a la formación se propone un esquema pedagógico estructurado en cuatro ejes:

1. Personal. Proceso de descubrimiento y autoreflexión acerca de los valores propios, las expectativas y los condicionantes sociales que, en

conjunto determinan lo que cada individuo es y lo que quiere.

2. Contexto. Análisis político que nos permite descubrir los mecanismos que operan en las sociedades, el papel de los grupos sociales, de la economía, las desigualdades del desarrollo y las interdependencias entre el Sur y el Norte.

3. Acción. Proceso por el cual el grupo identifica y analiza las acciones que quiere emprender.

4. Partenaires. Quiénes nos pueden apoyar en estos procesos, con quiénes emprendemos la acción – papel del Sur – y cómo la llevaremos a cabo.

Partiendo de las premisas de que el conocimiento y la acción están íntimamente ligadas y que no hay conocimiento para la acción sin implicación personal, la metodología de formación integra esos cuatro ejes en el proceso para descubrir "quién soy yo, dónde me sitúo en mi propia sociedad percibiendo cómo funciona la sociedad e identificando lo que puedo hacer".

B. Puesta en práctica. La puesta en marcha del proyecto requería un proceso largo que facilitara un conocimiento más profundo entre las ONGDs implicadas, que diera lugar al intercambio de experiencias propias en E.D. y que permitierael debate y el acuerdo sobre la metodología que se aplicaría en cada una de las acciones hasta conseguir un modelo que pudiera servir de referencia a otros grupos que trabajan en el mismo campo. Para ello:

- Los partenaires compartieron el modelo de formación desarrollado por ITECO en un encuentro realizado en Bélgica donde se debatieron los aspectos principales referidos al marco teórico de las formaciones, las estrategias didácticas que se pondrían en marcha, las particularidades de los contextos locales y la adopción de las premisas de la educación popular como proceso activo, participativo y transformador de la realidad.
- Se compatieron algunos instrumentos de análisis de la realidad y se trabajó sobre el conocimiento común sobre la evolución teórica y práctica de los modelos de desarrollo.

Para que el proceso de Investigación-Acción Participativa fuera posible era necesario contemplar una base común de elementos compartidos que se conjugara con la flexibilidad de que cada formación introdujera las modificaciones necesarias para cada grupo y cada contexto. De ahí salieron dos líneas estratégicas que debían guiar toda formación y el proyecto en general:

- Estrategia de Homogenización que comprendía: la presencia de ITECO y otros partenaires en cada formación; caracterizar al grupo objetivo – educadores de juventud – número de participantes – 30 personas

–; duración del curso – 40 horas –; régimen intensivo y en convivencia; monitoreo conjunto; evaluación conjunta de la formación; y evaluación conjunta de la red de partenariado.

• Estrategia de Flexibilidad referida a: descripción de cada contexto y sus peculiaridades, similitudes y diferencias con el resto; introducción de métodos o instrumentos pedagógicos propios, socialización de las aportaciones para adaptarlas a cada grupo; y monitoreo intercambiable.

Los resultados del proyecto fueron bastante positivos, aún con las dificultades que representan las acciones en consorcio con miembros de diferentes países. En la valoración final que se hizo tras dos años de trabajo conjunto se destacaron especialmente:

• La creación y fortalecimiento de una red europea de formación de E.D.

• La experimentación del programa "modelo" de formación

• La formación efectiva de 120 educadores de juventud

• El intercambio de instrumentos pedagógicos y metodológicos entre los partenaires del consorcio y con los grupos asistentes a las formaciones

• El análisis de los métodos de formación, seguimiento y evaluación de la E.D.

• El análisis de los métodos de formación, seguimiento y evaluación del consorcio

• El esfuerzo de investigación y sistematización de la experiencia para su difusión en otros ámbitos

•El fortalecimiento de la teoría y práctica de la E.D.

3.1. Estudio de caso. Programa 3. (1997)

Curso «Educación para el Desarrollo. Procesos y mensajes»

Como hemos explicado lo más interesante fue compartir la programación, participar en las formaciones en distintos contextos y crear un marco de evaluación de todo el proceso, pero aunque esto sea lo más destacable, no lo es menos la sistematización metodológica conseguida por la programación conjunta de las formaciones.

El balance logrado entre teoría y práctica entre participación activa y reflexión así como la combinación de distintos útiles y métodos pedagógicos resultaron muy buenos. En este momento solemos articular todos nuestros cursos manteniendo el esquema general de trabajo realizado en partenariado con ITECO.

Solemos comenzar con una dinámica de presentación de los participantes y las expectativas de lo que esperan aprender en el curso. Luego pasamos a un trabajo de imágenes y estereotipos basándonos en aportes del Centro de Investigación para la Paz (Manuela Mesa y Pedro Sáez), para luego hacer un análisis de los modelos de desarrollo planteados por Guy Bajoit, y sus consecuencias en el panorama internacional. Estas actividades se apoyaban en imágenes (fotos, videos), en exposiciones discursivas apoyadas con transparencias, mapas, textos. También hemos utilizado la Rosa de los Vientos (DEC Birmingham) para el análisis de imágenes que representaban distintos conflictos políticos, culturales o ambientales del mundo actual.

A las sesiones plenarias seguían los trabajos en grupo que permitían profundizar argumentos y participar más activamente en el proceso reflexivo. Además se hicieron dinámicas sobre el reparto del mundo -"juego de las sillas" de ITECO- y un trabajo en profundidad sobre experiencias y mensajes a través de presentación y análisis de proyectos de otras ONGD's y del análisis de la publicidad de las ONGD's u otros movimientos solidarios siguiendo las propuestas de análisis de Annick Honorez, de Sodepaz y del CIP.

Cada día de trabajo era analizado a la noche por el grupo coordinador y la nueva jornada de trabajo se iniciaba resumiendo el día anterior y retomando las dudas o los temas menos desarrollados. La reflexión de la práctica educativa por parte del grupo coordinador así como la animación conjunta de las sesiones, fueran estas teóricas o prácticas, constituyeron algunas de las contribuciones metodológicas más positivas de esta experiencia de formación.

3.2. A modo de conclusión

Hemos intentado señalar algunos rasgos que han caracterizado el trabajo del Equipo de Educación para el Desarrollo de Hegoa en cursos de formación a lo largo de estos últimos años.

Con la experiencia que aportamos no resolvemos los problemas en torno a la definición de las metodologías apropiadas para acercarnos a los grupos objetivo y propiciar el aprendizaje compartido entre ellos y nosotros, pero a veces conocer los itinerarios seguidos por otros grupos nos pueden ayudar a encontrar los propios. En nuestro caso al menos, sí podemos decir que el contacto con otras ONGDs, el establecimiento de redes de comunicación formales e informales y los proyectos de trabajo conjuntos han supuesto una fuente inagotable de conocimiento y aprendizaje.

NOTE

1. Nos consta que existen modelos intermedios que participan en distinta medida de algunas de las características con que vamos a definir los modelos tradicional y crítico. Sin embargo, por razones de espacio no los vamos a desarrollar e incluso de estos esbozaremos algunas de los elementos que nos parecen más interesantes para resituar el papel de la metodología.

BIBLIOGRAFIA

B. GUY: *Théories Sociologiques du Développement.* En Antipodes. Outils pedagogiques. ITECO. Bruselas.1996.
B. JEROME: *La educación, puerta de la cultura.* Ed. Visor. Madrid. 1997.
C. WILFRED Y K. STEPHEN: *Teoría crítica de la enseñanza.* Ed. Martínez Roca. Barcelona,1988
Colectivo Amani: *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos.* Ed. Popular. Madrid. 1995
F. PAULO: *Pedagogía del oprimido.* Ed. Siglo XXI. Buenos Aires. 1973.
H. ANNICK: *L'image du Tiers-Monde dans les affiches des ONG Belges Francophones.* En ITECO. nº 113 Bruselas.1990
S. SCOTT et alt: *Development Compass Rose.* Ed. Dec Birmingham. 1995.
V. José et alt: *Guía de Educación para el Desarrollo: Y tú...¿cómo lo ves?.* Ed. La Catarata y ACSUR-Las Segovias. Madrid.1998

APPENDICE

Estudio de caso. Programa 1. (1991)

Curso «La transversalidad: una lectura para una educación global, crítica y emancipatoria»

1. Algunas cuestiones previas sobre las líneas transversales

Lecturas marginadoras de la transversalidad

Como temas a introducir en el curriculum

Como talleres o adscripción a áreas por afinidad

Como enfoques sólo de valores

Como nuevas áreas

Como actividades extracurriculares

El problema del status curricular de la transversalidad

Presentación de las líneas transversales como "menú a la carta"

Relación de las transversales entre sí

Relación entre transversales y lógicas disciplinares

Relación entre transversales y valores

2. Hacia una educación crítica, global y emancipatoria. Elementos de convergencia

Ambito ideológico. Crítica a los modelos dominantes

Ambito socio-cultural. Problemáticas sociales relevantes

Ambito epistemológico. Crítica al "saber científico"

Ambito enseñanza-aprendizaje. Profunda renovación de los sistemas de enseñanza-aprendizaje

Curriculum oculto

Presupuestos constructivistas

Carácter dinámico de los conflictos. Papel educador

Destacan la importancia de los valores y los elementos socio-afectivos

La innovación afecta a todo el centro

La cuestión de la evaluación. Cualitativa, global, participativa

3. Metodología

Modelos de investigación-acción en los diferentes niveles de concreción. PEC/PCC/PCA

La elección de un núcleo/problema

El análisis del contexto (factores, agentes, medios)

La planificación. Diseño de la acción

La puesta en práctica

La observación. La evaluación. La comunicación

Reflexión. Redefinición núcleo/problema

Técnicas de trabajo

Rosa de los Vientos

Juegos de simulación

Juegos de roles

Dramatizaciones

Debates

Clarificación de valores....

4. La transversalidad, relación con los valores

Relación entre valores e ideología

Comprensión e interpretación de la realidad

Compromiso en la transformación del medio social

Relación entre valores y aprendizaje

Los valores como matrices de integración del conocimiento

La organización de saberes conceptuales como transformadora de los sistemas de valor

La transversalidad un sistema de análisis del conjunto de la actividad educativa

Respecto del papel de los agentes de la comunidad educativa

Respecto de la organización del centro

Respecto de las áreas

Respecto de los sistemas de evaluación

Estudio de Caso. Programa 2. (1997)

Curso «*Talleres de Educación para el Desarrollo*. Mundopolis II»

Presentación del Taller

1.1 Estructrura general: objetivos, propuestas metodológicas, evaluación.

1.2 Distribución de materiales necesarios para el Taller. Bibliografía básica.

2. La Educación para el Desarrollo ¿espejismo o realidad?

2.1 Barómetro de ideas: ¿Qué es la Educación para el Desarrollo?

2.2 Debate

2.3 Exposción? La Educación para el Desarrollo y los procesos de enseñanza-aprendizaje

2.4 Transparencias: Desigualdad Norte-Sur

2.5 Actividad: Cómo está repartido nuestro mundo

2.6 Puesta en común

3. Educación para el Desarrollo y curriculum

3.1 La E.D. ¿Una cuestión disciplinar o interdisciplinar. Dinámica: Ecología conceptual

3.2 Puesta en común

3.3 Transparencias: La Educación para el Desarrollo y el curriculum

3.4 Debate

3.5 Conclusiones

4. Propuestas metodológicas

4.1 "Los fantásticos viajes" Mundopolis, cuentos, juegos de roles, itinerarios, proyectos de estudios, etc.

4.2 "Historias de vida ¿tú quién eres?" Cuentos, bibliografías, archivo cultural, cartas, etc.

4.3 "La rosa de los vientos" Realidad local en distintas regiones y culturas. Realidad global. Conocimiento del medio, análisis sistémico. Proyecto de estudio. Compromiso activo. Juego de roles.

5. Conclusiones y evaluación

6. Propuestas de continuidad

6.1 Líneas estratégicas generales a medio y largo plazo. Museo del aula. Archivo del aula. Laboratorio disciplinar. Biblioteca. Videoteca. Exposición. Agenda. Reportajes. Enseñanza compartida.

6.2 Visita al Centro de Recursos Didácticos de Hegoa. Profundización en algunas de las propuestas. Seguimiento, apoyos de formación y recursos según solicitud del profesorado.

Estudio de Caso. Programa 3. (1997)

Curso «Educación para el Desarrollo. Procesos y Mensajes»

Presentación del curso y de los participantes

1.1 Arbol de expectativas y temores.

2. Método de formación

2.1 El imaginario colectivo
2.2 Tópicos Norte-Sur
2.3 Estereotipos

3. El Desarrollo en textos e imágenes

3.1 La Rosa de los Vientos

4. La desigualdad mundial

4.1 Relaciones Norte-Sur
4.2 Teorías y polémicas sobre el Desarrollo

5. Tipologías de E.D. Experiencias concretas de ONGDs:

5.1 Campañas de sensibilización
5.2 Iniciativas internacionales
5.3 Comercio Justo
5.4 Denuncia
5.5 Brigadas y viajes

6. Qué es cooperar

6.1 La imagen del Sur

7. Proyectos de sensibilización y formación

7.1 Juego de simulación: "El comité evaluador"

8. Evaluación Final

El proceso didáctico en la formación en la educación para el desarrollo

Manuela Mesa

Introduzione
1. Principios básicos para tener en cuenta en la formación en ED
2. Evoluación y cambio metodológicos
3. La formación de educadores de juventude
A modo de conclusion

«Una propuesta formativa de ED debe tener una alta coherencia entre fines y medios, entre métodos, discurso y contenidos. La Educación para el desarrollo, que propugna valores solidarios, cooperativos, críticos, de participación, no puede llevarse a cabo mediante métodos tradicionales, jerárquicos, individualistas, de transmisión vertical del conocimiento, sobre todo si consideramos que los destinatarios de la formación son jóvenes, y a su vez multiplicadores *tanto de los contenidos como de los valores y las actitudes que se van definiendo a lo largo del proceso formativo.»*

Manuela Mesa, CIP - Centro de Investigación para la paz

Este capítulo presenta una propuesta de formación en educación para el desarrollo con animadores juveniles y asociaciones realizada por el colectivo Polígono durante 1997-1998 en diversas ciudades europeas. Se describe y analiza la base pedagógica y los principios básicos en los que se sustentan este modelo formativo.

Las experiencias de formación en educación para el desarrollo (ED) a nivel europeo son todavía escasas y más aún en el ámbito juvenil. Esta propuesta fue experimentada en diferentes contextos y fue incorporando recursos e ideas de las prácticas de formación de las distintas organizaciones que integran el colectivo Polígono. El resultado final que presentamos es una propuesta de formación rica, plural y abierta a nuevas ideas.

1. Principios básicos para tener en cuenta en la formación en ED

La dimensión metodológica de la ED tiene gran importancia, pero es también muy desconocida, y ocupa un nivel secundario con respecto al contenido. A menudo, las organizaciones en las actividades de educación para el desarrollo que organizan, expresan la importancia de la participación del grupo, del intercambio de ideas o de la creación del conocimiento colectivo. Sin embargo, muy pocas saben después llevarlo a la práctica. La tendencia es diseñar y organizar actividades de formación en las que se reproduce el esquema tradicional de emisor de conocimiento, experto en cuestiones relacionadas con el desarrollo y el de receptor de conocimiento, recipiente vacío. Se trata de un modelo unidireccional de transmisión de la información, en la que no existe un espacio que tenga en cuenta los conocimientos del receptor y al que se le otorga un rol pasivo.

Una propuesta formativa de ED debe tener una alta coherencia entre fines y medios, entre métodos, discurso y contenidos. La Educación para el desarrollo, que propugna valores solidarios, cooperativos, críticos, de participación, no puede llevarse a cabo mediante métodos tradicionales, jerárquicos, individualistas, de transmisión vertical del conocimiento, sobre todo si consideramos que los destinatarios de la formación son jóvenes, y a su vez *multiplicadores* tanto de los contenidos como de los valores y las actitudes que se van definiendo a lo largo del proceso formativo. Ellos tendrán el papel posterior de adaptar y enriquecer la propuesta formativa al contexto social, político y económico en el que realizan sus actividades. El propio proceso formador favorece la creación de redes informales de comunicación y colaboración que fortalece la presencia e impacto de la ED.

En definitiva, descuidar la dimensión metodológica puede conducir

a una desvalorización de los contenidos, convirtiéndolos en retórica, o reduciéndolos a un valor puramente instrumental, desprovistos de su carga ética y movilizadora.

El diseño del programa, el equipo pedagógico, los materiales didácticos deben recoger una dimensión global – local de la noción de desarrollo; así como mostrar diversas experiencias que existan en el Norte y en el Sur, que permitan visualizar los distintos enfoques y tendencias.

Las técnicas que se emplean en la formación han de cumplir un doble objetivo: ser un medio para asimilar los contenidos y mensajes y un recurso que los animadores/as pueden utilizar en las posteriores acciones que lleven a cabo. Para ello es importante incluir varios aspectos sobre la planificación de actividades, dar a conocer otras experiencias llevadas a cabo por distintos colectivos y un listado de fuentes bibliográficas, organizaciones que pueden facilitar el desarrollo de acciones.

La figura del coordinador/a en la formación con jóvenes es de gran importancia. El coordinador/a ha de cerrar los temas, enlazándolos con el conjunto y dar sentido de coherencia a la totalidad del programa; recoger y plantear propuestas individuales o de sectores. Asimismo, favorecer un buen clima grupal, potenciar actitudes en consonancia con los contenidos planteados reforzando los comportamientos participativos, creativos, tolerantes y discriminando aquellos que amenacen la cohesión grupal, excluyan a un sector determinado o bloqueen la participación.

Algunos características generales del proceso formativo

– *El grupo es el protagonista y el vehículo de aprendizaje*; la formación parte de los intereses y necesidades de los/las jóvenes.

– *Un enfoque integral* dirigido a desarrollar las aptitudes – de trabajo en grupo, de participación, de elaboración colectiva, de expresión de las ideas –, las actitudes y valores – la solidaridad, el compromiso, la aceptación del otro, la cooperación, el no ser indiferentes – y los conocimientos – un "mapa cognitivo" para orientarse, entender y aprehender la realidad del desarrollo.

– *Coherencia y consistencia interna entre métodos, contenidos, y valores transmitidos por los animadores juveniles.* Y la noción de que todos los elementos del proceso formativo – las normas con las que se conduce un coloquio, cómo se acepta o se rechaza una opinión, la forma en la que se presenta un tema–, son en sí mismos y como parte de un todo elementos sustanciales del aprendizaje.

– *Una formación abierta* a todos aquellos aspectos de la realidad local

y global, que sean significativos para el aprendizaje, que incorpora las experiencias de trabajo que se han llevado a cabo.

– *Una formación flexible* con capacidad para incorporar las aportaciones del grupo de un modo estructurado que facilite el aprendizaje

– *La dimensión lúdica* que haga atractivo y motivador el proceso de aprendizaje manteniendo un equilibrio entre la parte teórica y la parte práctica.

– *Una formación orientada a la acción.* La inquietud y receptividad hacia ciertos valores y problemáticas generadas en el curso, debe canalizarse hacia acciones concretas y al apoyo de las iniciativas que las organizaciones del Sur están desarrollando en su lucha contra la pobreza.

1.1. Las fases en el proceso de aprendizaje

A lo largo de la formación, el grupo pasa por diferentes momentos, que se corresponden con distintas fases del aprendizaje. En un principio la actividad se centra en la creación del grupo como tal y de un clima apropiado para la formación, que favorecerá el aprendizaje. Este, a su vez, atravesará inicialmente momentos de mayor directividad y aportación de conocimientos por parte de especialistas, y otros momentos posteriores en los que el protagonismo del grupo será mayor. Lo realmente importante es percibir y entender la actividad y el propio grupo como un proceso que demandará diferentes intervenciones del coordinador/a en función del punto en el que se encuentre.

a) Crear el "clima de grupo de formación":

Se trata de tener en cuenta la dimensión del "yo", la necesidades, expectativas, conocimientos, representaciones, experiencias individuales y de socializarlas en el grupo. Esto implica crear un clima de confianza y empatía que permita romper barreras interpersonales y favorezca una comunicación horizontal fluida, actitudes de cooperación y la cohesión e integración del grupo.

Este clima puede lograrse si en las primeras sesiones se realizan actividades o dinámicas de conocimiento interpersonal. Es importante evitar aquellas que se mueven en la esfera del mundo real, en las que los integrantes del grupo se presentan mediante sus atributos profesionales, laborales, de status social, jerarquizan implícitamente al grupo, y ello no contribuye a lograr el clima deseado. Han de utilizarse dinámicas que crean "situaciones de juego" que permiten el conocimiento interpersonal a través de códigos que no estén centrados en el estatus o perfil profesional de cada cual y que permitan conocer las reacciones, actitudes, sentimientos y valores de las personas. También es importante utilizar técnicas o dinámicas que impliquen la expresión no verbal o el contacto físico entre los participantes porque esto contri-

buye a superar con mayor rapidez las barreras de la comunicación y crea un clima lúdico muy apropiado para la formación. Algunos de los juegos que se proponen en este material, como la telaraña, el año sabático cubren estos aspectos mencionados.

b) Establecer un "acuerdo previo" o "acuerdo de formación":

Las expectativas y necesidades formativas de cada uno de los y las jóvenes son muy diferentes. Es importante que tanto los participantes, como los formadores, como la institución expliciten desde el primer momento que expectativas, objetivos y demandas tienen de cara a la actividad y al propio grupo, para evitar potenciales fuentes de conflicto en un momento del proceso en el que ya no sea posible volver atrás. A menudo las expectativas del grupo coinciden en los siguientes aspectos:

- La búsqueda de encontrar una oportunidad para irse a "un país del Tercer Mundo".
- Una vaga conciencia solidaria; el deseo de hacer algo y conocer más sobre el Sur.
- La búsqueda de técnicas concretas para aplicar en sus grupos y realizar nuevas actividades.
- El deseo de contactar con otras personas y organizaciones relacionadas con la solidaridad y el ámbito del desarrollo.
- Mejorar el curriculo profesional.

Explicitar las expectativas y demandas de cada cual, discutirlas, contrastarlas y refundirlas en un todo permite dar el paso desde una simple agregación de intereses personales y/o institucionales a un interés colectivo, grupal. Este paso es muy importante porque va a ser el "hilo conductor" de todo el proceso de aprendizaje, va a establecer unos parámetros para la evaluación final – qué nos propusimos, qué esperábamos, qué hemos obtenido–, y va a permitir formular y explicitar las condiciones y requisitos que harán posible llevar a cabo el objetivo o interés grupal. Estos requisitos son pedagógicos – programa, método, actitudes individuales y grupales de participación activa (recibir pero también aportar al grupo) y de contrastación positiva, constructiva– y normativos u organizativos – horarios, asistencia, puntualidad.

El "acuerdo de formación" establece un acuerdo de principio respecto a los objetivos y desarrollo de la actividad, respecto al programa, respecto a las condiciones pedagógicas y organizativas que harán posible llevarlo a cabo, en una lógica de corresponsabilidad con el proceso y los resultados. La formulación de este "acuerdo previo" se hace en varios momentos. En el primero de ellos se expresan las expectativas individuales y de la Institución, así como el programa previsto para el curso y las condiciones necesarias para que el aprendizaje sea efectivo. En un segundo momento se elabora una síntesis en diálogo con el grupo, en búsqueda del consenso al respecto. En un

tercer momento se solicita que cada cual, individualmente, y ante todos, exprese su aceptación del acuerdo.

c) Partiendo de las percepciones del grupo sobre Desarrollo, Tercer Mundo, el Sur....

La formación debe iniciarse partiendo de las percepciones del grupo sobre "Desarrollo", "Tercer Mundo"; se trata de motivar y dar la posibilidad a los participantes de expresar sus puntos de vista sobre estos conceptos y de compartirlos con los otros. El "Sur", el "Desarrollo" engloba realidades muy diversas; desde un punto de vista didáctico, partir de las ideas concretas que proceden del grupo, favorecen la cercanía e identificación con el tema y crea un clima de confianza para la libre expresión de ideas, que no se consigue desde un planteamiento abstracto, de tono académico y alejado de su realidad. También ofrece al coordinador/a una información muy valiosa que le permitirá establecer los aspectos sobre los que incidir más y adaptar el nivel de profundización de los contenidos a las características del grupo.

Las imágenes y percepciones sobre el Sur tienen una gran influencia en las actividades de ED que se realizan y por ello el análisis de la propias imágenes y percepciones del grupo permite un acercamiento y una mayor comprensión sobre el Sur y favorece la conformación de actitudes críticas. Diversos estudios muestran como las representaciones colectivas sobre el "Desarrollo", el "Tercer Mundo" estan determinadas por un imaginario colectivo occidental construído a lo largo de la historia, que está cargado de prejuicios y estereotipos y basado en la negación del "otro". El Sur es representado como la barbarie, la ferocidad, el salvajismo, la frivolidad y la decadencia frente al Norte que se percibe a si mismo como moral y culturalmente superior y valedor de unos principios universales. En la actualidad, la imagen del Sur se construye principalmente a partir de los medios de comunicación. A menudo es una imagen fatalista, tremendista y estereotipada, basada en flashes informativos sin conexión, explicación o contextualización, que permitan comprender las causas de los acontecimientos que se presentan. La propia lógica de los medios, determinan la naturaleza de los mensajes. Por ello, es necesario realizar un análisis crítico de las imágenes y percepciones sobre el Sur, evitando homogenizaciones simplificadoras y enriquecer los conocimientos y las perspectivas de análisis del grupo. Esto implica, aprender a descodificar, analizando el discurso en todos sus aspectos, identificando los elementos implíctos e explícitos del mensaje que lo conforman. Para en un paso posterior recodificar, dotando de nuevos contenidos el mensaje e interpretándolo desde una perspectiva global. Es importante que el grupo adquiera la habilidad de discernir en los mensajes los aspectos de la realidad que se enfatizan y la finalidad con esto se hace.

Todos estos aspectos deben tenerse en cuenta en la primera fase de

la formación. Algunos recursos pedagógicos como "la rosa de los vientos", "fichas para el análisis de imagénes", "torbellino de ideas" o la utilización de material audiovisual resultan muy útiles para hacer aflorar las percepciones del grupo y analizarlas.

d) La noción de desarrollo: ¿Qué educación para qué desarrollo?

Una vez analizadas las imágenes y percepciones del grupo es importante abordar los distintos enfoques y teorías sobre el desarrollo y como estos han incidido en la educación para el desarrollo. Se trata de analizar las teorías del desarrollo y de ver como han sido reinterpretados y reformuladas en la práctica educativa. La propuesta de Bajoit publicada en diversos materiales de ITECO ofrece un marco explicativo muy adecuado para conocer los distintos enfoques del desarrollo y situar las diferentes experiencias de educación para el desarrollo que posteriormente serán presentadas en la formación.Asimismo, el análisis previo realizado por el grupo permitirá ampliar sus visiones e incorporar nuevas ideas dentro de un marco explicativo que ofrece nuevas opciones y alternativas.

Para abordar las teorías del desarrollo pueden utilizarse enfoques que favorezcan la capacidad de autodescubrimiento individual, partiendo de las realidades más cercanas al grupo: experiencias de educación para el desarrollo que conocen o han llevado a cabo. También es interesante utilizar algunas dinámicas que permitan visualizar o experimentar ciertas situaciones relacionadas con el desarrollo como la pobreza, la globalización o el comercio internacional. La vivencia de la desigualdad a partir de la "dinámica de las sillas" permite, por ejemplo, ilustrar el desigual reparto de la riqueza en el mundo. El juego de cooperación es también un buen instrumento para generar preguntas y plantear nuevas cuestiones a la propia noción de desarrollo. Estas actividades deben combinarse con una presentación teórica de los diferentes modelos de desarrollo. Hay que evitar que las dinámicas y juegos se conviertan en fines en sí mismos, y utilizarlas como un elemento más de un proceso educativo más amplio. En definitiva se trata de generar en el grupo un conjunto de habilidades que les permita analizar su realidad local desde una dimensión global y favorecer la comprensión del mundo en el que vivimos.

e) La presentación y análisis de experiencias

La presentación y análisis de experiencias de educación para el desarrollo tiene un gran potencial educativo porque permite establecer conexiones entre las nociones de desarrollo y las prácticas educativas. Se trata de relacionar, agrupar, clasificar las acciones de ED en torno a temas comunes, estrategias metodológicas, grupos-objetivos a los que se dirigen, duración del mismo. Esto permite al grupo adquirir un amplio panorama de las experiencias pasadas y actuales de ED realizadas por organizaciones e instituciones muy distintas.

El análisis de una experiencia de ED permite conocer todo proceso, desde el inicio hasta el final, los materiales que se han producido, el impacto conseguido. Esto ofrece pautas concretas al grupo sobre como organizar un programa de educación para el desarrollo, cómo definir el destinario, como profundizar en los mensajes que se quieren transmitir. Y muestra que a pesar de la complejidad, las acciones de ED son viables y tienen una influencia sobre el grupo-objetivo al que va dirigido.

Existe el riesgo de que la institución que presente la experiencia sólo se centre en los aspectos positivos y minimice los obstáculos y dificultades encontrados. Por esta razón es importante que exista un clima de confianza y respeto que permita profundizar en el proyecto de ED presentado. El coordinador/a tiene un papel esencial a la hora de dar orientaciones claras a las personas que presentan la experiencia y en centrar la explicación si se desvía de los objetivos de la sesión.. Tambien es importante tener en cuenta alguna de las experiencias existentes en el grupo, o bien animar a los participantes a que realicen sus comentarios e impresiones sobre sus experiencias o vivencias similares.

El coordinador/a puede también utilizar una experiencia negativa de educación para el desarrollo en la que haya participado; esto tiene un gran potencial educativo porque rompe con las barreras o dificultades que pueden existir en el grupo para abordar problemas que desde el punto de vista institional no sea correcto plantear y permite aprender de los errores y avanzar. Otra posibilidad es analizar experiencias educativas de educación para el desarrollo de hace una década para conocer su evolución y la superación de discursos y análisis.

O bien invitar a representantes de organizaciones del Sur, movimientos sociales, ONG, para que expliquen su forma de trabajo o una experiencia concreta de ED. Esto produce una mayor identificación y cercanía con la realidad y problemática del Sur y sirve de ejemplo para mostrar que hay muchas personas comprometidas para que se produzca un cambio social que sea más justo para todos.

La presentación de experiencias supone un gran volumen de información; apoyarse en algun tipo de ficha o esquema que ayude al grupo a recoger la información de forma sistematizada es de gran importancia.

f) La evaluación como parte del proceso de aprendizaje: la evaluación de proyectos y la planificación.

La formación debe concluir con una síntesis de los diversos aspectos tratados en el curso, así como una revisión colectiva del proceso de formación seguido. Desde un punto de vista didáctico, en ocasiones resulta difícil pasar de la experiencia concreta, a un análisis más general que permita llegar a

conclusiones y realizar aprendizajes que puedan ser utilizados en las propias prácticas. Algunas dinámicas y actividades pueden ayudar a que en la última fase de la formación, el grupo sintetice y llegue a unas conclusiones sobre los criterios básicos a tener en cuenta en un programa de educación para el desarrollo. Por ejemplo, el juego de los proyectos presentado en este material es un buen ejemplo de esto.

Para concluir, la evaluación, como parte del proceso de aprendizaje ha de permitir la retroalimentación, *feed-back*, entre lo que se pretende conseguir – objetivos – y lo que se va alcanzado. Para ello es recomendable al término de cada bloque establecer un mecanismo para valorar si se han alcanzado los objetivos previstos, cómo se han logrado y qué se podría mejorar. El modo ha de ser rápido y eficaz y para ello es importante emplear técnicas que sean dinamizadoras – juegos de roles, simulaciones, trabajo en grupos, barómetro de valores – y que permitan que la valoración retorne al grupo para hacerle partícipe de los cambios que se considere oportuno introducir.

La evaluación final permitirá analizar los resultados alcanzados y valorar el proceso en su conjunto. Junto a la técnicas grupales de evaluación es importante también ofrecer procedimientos individualizados, como el cuestionario.

Para terminar es interesante discutir en qué medida la formación va influir en las acciones posteriores de ED que los participantes realicen, y cuáles son las necesidades y aspectos sobre los que sería interesante incidir en el futuro.

El proceso didáctico

La creación del grupo de formación ¿Cuáles son mis expectativasdel curso? ¿Qué aspectos son necesarios tener en cuenta para lograr los objetivos	Dimensión individual/grupal Conocimiento intergrupal	Análisis de expectativas Definición del "acuerdo de formación" Técnicas: • Juegos de presentación • Realización del contrato formativo
Imágenes y percepciones del desarrollo ¿Qué imágenes tenemos sobre el desarrollo,sobre el Sur? ¿Cómo es el imaginario colectivo occidental sobre el Tercer Mundo? ¿Qué imágenes y mensajes sobre el Sur muestran los medios de comunicación?	VER DESCODIFICAR CODIFICAR	Análisis de imágenes, tópicos y estereotipos sobre el Sur Técnicas: Rosa de los Vientos Análisis de imágenes Torbellino de ideas
¿Qué educación para qué desarrollo? ¿Cómo influye los enfoques del desarrollo en la ED? ¿Cuáles son los objetivos y fines de la ED	COMPRENDER ANALIZAR PROFUNDIZAR	Los enfoques del desarrollo y sus prácticas educativas.
Experiencias de Educación para el Desarrollo ¿Cómo agrupar las acciones de ED? Por los mensajes que transmiten, por la concepción de desarrollo que tienen y los mensajes que transmiten. ¿Por el grupo-objetivo al que se dirige? ¿Por los fines que persigue?¿Por el enfoque metodológico que se utiliza?	CLASIFICAR RELACIONAR Metodo deductivo: de lo concreto a los general	Tipologías de acciones de ED según: -los mensajes transmitidos. -la metodología utilizada -el grupo-objetivo -la duración -el perfil institucional de la ONG Técnicas: -estudio de casos.
Evaluación de proyectos y planificación ¿Qué aspectos consideras más relevantes en un programa de ED? ¿Qué elementos de los aprendidos vas a incorporar a la práctica?	SINTETIZAR PLANIFICAR ACTUAR	• Criterios para valorar programas de ED. • Criterios para la planificación de actividades de ED. Técnica: El juego de los proyectos.

NOTE

1. Polígono, colectivo de formación por el desarrollo es una red integrada por CIDAC(Lisbora), Etudiant et Development (Paris), CIP (Madrid), Hegoa (Vitoria), ITECO (Bruselas) que ha desarrollado un proyecto de formación con jóvenes en educación para el desarrollo durante 1997-1998 , experimentando diferentes propuestas de formación e intercambiando una gran variedad de recursos pedágogicos y materiales.
2. Un buen ejemplo es el juego "el año sabático". Cada participante es invitado a contar ante el grupo qué haría si tuviera un año de vacaciones, sin límites económicos o laborales. Ello permite conocer mutuamente algunos rasgos de la personalidad de cada cual recurriendo a algo tan personal como lo que cada uno sueña hacer ... si pudiera.
3. NEDERVEEN, Pieterse. *White on black: images of Africa and blacks in western popular culture*. Yale University Press/New Haven an London, 1992.
VV.AA. *Racisme. Continent Obscur. Cooperation par l'education et la culture.* Le Noir du Blanc. Bruselas 1991.
VAN DIJK, Teun. *Racism and the press.* Routledge. Londeres 1991.
4. El vídeo *Gringo in Manaland* fue utilizado en las formación y hace un recorrido sobre los prejuicios y estereotipos del Sur reflejados en fragmentos de películas, televisión y publicidad.
5. ITECO: Antipodes n° 131. "Modeles de developpement"

BIBLIOGRAFIA

JARA, O. *La Concepción Metodológica Dialéctical. Los Métodos y las Técncias Participativas en la Educación Popular.*
MESA, M. *Educación para el Desarrollo y la Paz. Popular:* Madrid 1994
XX. *Técnicas participativas de educación popular. Popular* 1996

Parte seconda

Il progetto del CISP

Interdipendenza Nord-Sud

Percorsi formativi di educazione allo sviluppo
e all'intercultura per la scuola

Introduzione

di Maria Rosaria Notarangeli

Premessa

Il corso "Interdipendenza Nord-Sud: percorsi formativi di Educazione allo Sviluppo e all'Intercultura per la scuola", rappresenta la prima ampia e articolata esperienza del CISP in cui è stato messo a punto un processo metodologico a cui si è giunti dopo una riflessione sulla metodologia della formazione, in seguito a sperimentazioni ad hoc e attraverso corsi e seminari sul tema, condivisi con altri soggetti presenti sul territorio italiano ed europeo. Un processo metodologico, suscettibile di costante evoluzione, che risponde alla necessità di motivare l'apprendemento e di adeguarlo ai partecipanti, al contesto e al periodo in cui si applica e si sviluppa.

Circa l'aspetto metodologico, il programma ha posto particolare attenzione, sin dalla sua ideazione e impostazione, sul coinvolgimento attivo dei soggetti coinvolti, che, in questo contesto, ci è sembrata una premessa fondamentale per sviluppare un rapporto di equità e parità tra le parti coinvolte nel processo formativo.

Il corso, realizzato con il contributo della Unione Europea, DG VIII, si è svolto a Roma nel corso dell'anno scolastico 1996-97 ed ha visto la partecipazione di 60 persone tra docenti di scuole medie superiori e rappresentanti di associazioni ed è stato articolato con incontri in plenaria e laboratori di gruppo per un totale di 104 ore di docenza (vedi schema programma di seguito).

I contributi pubblicati in questa sezione dell'esperienza CISP, si soffermano sulla metodologia utilizzata per la impostazione e la realizzazione del corso e sui principi metodologici dei laboratori; sull'andamento ed i

Maria Rosaria Notarangeli, responsabile per l'Educazione allo sviluppo del CISP e Direttrice Didattica del corso di formazione.

risultati del lavoro svolto nei laboratori e sulla valutazione ex-post, effettuata ad un anno di distanza dalla conclusione del corso.

I punti salienti riconducibili all'impostazione metodologica generale seguita si possono sintetizzare nei seguenti:

- l'attenzione che l'équipe di lavoro, durante la fase di pianifiacazione, ha posto nell'individuare quei mezzi e quelle metodologie che fossero coerenti con gli obiettivi e le finalità del corso;
- l'attenzione al "patto formativo", cioè al "momeo di accordo tra i diversi soggetti coinvolti nella formazione", rispetto alla condivisione del progetto, dei suoi obiettivi e della realativa metodologia;
- l'utilizzo di metodologie attive e partecipative. La metodologia individuata ha infatti centrato tutto il lavoro sull'esperienza dei partecipanti.
- la verifica periodica sulle attività in corso, con l'obiettivo di controllare sia il pro che il contro di ciò che si sta facendo;

L'inizio del corso è stato preceduto da un incontro conoscitivo-esperienziale "tra le parti", équipe dei trainers e corsisti ed ha avuto come obiettivo quello di impostare insieme il lavoro da svolgere, a partire dallo "stato" dei partecipanti. L'incontro è stato condotto da tutti i trainers utilizzando giochi di ruolo che facilitassero l'incontro e la conoscenza tra i partecipanti; che facessero emergere le loro esperienze, le loro aspettative e le loro diversità; che favorissero un clima di ascolto e di scambio reciproco; che permettesse di individuare le modalità per realizzare insieme il percorso, corsisti e trainers, passando "dall'idea di condurre un gruppo e a quella di fare un cammino con il gruppo"

Nell'articolazione del corso, gli incontri in plenaria ed i laboratori si sono intervallati rompendo con la classica dicotomia "teoria e pratica". Lo schema "disordinato", in cui gli insegnanti alternavano le conferenze e i dibattiti ai lavori di gruppo, ha stimolato i partecipanti sollecitandoli a lavorare di continuo sul personale e sul globale.

I temi delle plenarie sono stati in parte ripresi e "vissuti" durante i laboratori dove i partecipanti, attraverso esercizi interattivi, hanno lavorato su una maggiore comprensione di sé e degli altri; si sono misurati in prima persona calandosi nelle situazioni esaminate a partire dalla propria esperienza e dalla propria storia personale; a partire dai comportamenti e dal fare di ognuno e non dalla teoria e dai concetti preordinati. In questo modo si è lavorato partendo da una visione personale per passare ad una visione collettiva.

I laboratori sono stati strutturati con l'impiego di metodologie attive (tecniche, simulazioni, giochi, forme teatrali, sperimentazioni, esrcizi) che "consentono ai partecipanti di mettere in gioco le proprie esperienze personali e la propria emotività e di creare le condizioni per imparare dalle inte-

razioni e dagli eventi della dinamica di gruppo".

"L'ipotesi di base è stata quella che a seconda di come abbiamo orientato e gestito 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".

Ciò ha permesso altresì di mescolare i linguaggi e le metodologie e di "creare una rete di rimandi e di reciproche connessioni".

La verifica periodica sul lavoro svolto, anche questa realizzata attraverso giochi interattivi, ha permesso, laddove necessario, di adottare misure correttive e di riorientamento delle attività previste, adeguandole alle novità emerse in corso d'opera. La valutazione al termine del primo incontro conoscitivo-esperienziale; la valutazione in itinere del corso, inserita nei laboratori; la valutazione finale, in plenaria e la valutazione ex-post, a distanza di un anno, realizzata in due fasi: prima con un campione di partecipanti, attraverso un questionario, e, successivamente, con tutti i corsisti in un incontro finale.

La partecipazione mista, al corso, di docenti di scuole medie superiori, soprattutto Referenti all'Intercultura presso i loro Istituti Scolastici, e di rappresentanti di Ong, anche questi Operatori di Educazione allo Sviluppo, ha avuto come obiettivo quello di creare maggiori opportunità di conoscenza e collaborazione tra l'educazione "formale" e l'educazione "informale" e di creare possibilità di interazione tra il mondo della scuola e la società civile in senso lato.

Schema del Percorso didattico

A. INCONTRI IN PLENARIA

A.1. INCONTRO I: Conoscere, comunicare, collaborare: esperienze personali in attività di EaS e Intercultura in ambito scolastico ed extrascolastico

A.1.1. Conoscenza interpersonale: tra partecipanti, tra docenti e tra docenti e partecipanti

A.1.2. Esplorazione delle aspettative e delle esigenze dei partecipanti rispetto al corso. Raffronto e integrazione con il percorso di massima predisposto dall'équipe dei formatori

A.1.3. Esplorazione del vissuto e delle esperienze personali orientata a una definizione aperta ai concetti di "intercultura", "educazione" e "sviluppo"

A.1.4. Breve valutazione del primo incontro

A.2. INCONTRO II: Interdipendenza nord-sud: sviluppo e sottosviluppo, sviluppo economico, umano e ambientale

A.2.1. L'interdipendenza economica

A.2.2. Il frigorifero multiculturale

A.3. INCONTRO III: L'immagine del Terzo Mondo nei mezzi di comunicazione sociale. Il ruolo centrale della comunicazione nei processi di cambiamento dei modelli culturali

A.3.1. L'immagine del terzo Mondo nella comunicazione di massa

A.3.2. La pubblicità "Del Monte"

A.4. INCONTRO IV: Interdipendenza e intercultura: analogie e differenze

A.4.1. Il concetto di intercultura

A.4.2. Mercatore, Peters e le carte geografiche cinesi

A.5. INCONTRO V: L'interculturalità nella scuola italiana oggi: i termini di riferimento istituzionali e la pratica educativa. Alcune esperienze europee

A.5.1. La pratica scolastica

A.5.2. Socrates, Leonardo

A.6. INCONTRO VI: Presentazione dei lavori realizzati, scambio di esperienze e valutazione delle attività svolte

A.6.1. Il gioco dei colori

A.6.2. Cosa metto in valigia

B. INCONTRI DI GRUPPO: I LABORATORI

B.1. LABORATORIO I: I diritti umani nell'età dell'esodo: universalismo e differenzialismo

B.1.1. Rispetto "universale" dei diritti umani e globalizzazione

B.1.2. Organismi Sovranazionali e azione dei singoli Stati

B.1.3. Nuova concezione della cittadinanza

B.1.4. Garanzia e rispetto delle diversità dei popoli umani

B.2. LABORATORIO II: educarsi ai transiti e alle transizioni: premesse e metodologie per una didattica interculturale

B.2.1. Confronto tra modi di concepire la vita, gli spazi, i tempi, le relazioni quotidiane in una era di "transizione" e di "passaggio"

B.2.2. Quali mediazioni possibili in una prospettiva nonviolenta

B.2.3. Quali mescolamenti tra identità e alterità: noi e gli altri

B.3. LABORATORIO III: Mass media e intercultura. L'immagine, la parola, la realtà. Ipotesi di programmazione: simulazione di percorsi didattici disciplinari e interdisciplinari

B.3.1. Stereotipi e sedimentazione dell'immagine dell'altro

B.3.2. Tenciche di rappresentazione, strategie di comunicazione, uso dei simboli, metafore e citazioni

B.3.3. Strumenti critici per l'analisi dei mezzi di comunicazione

B.3.4. Decostruire il proprio punto di vista, valorizzare le differenze

B.4. LABORATORIO IV: La competenza al conflitto nell'incontro tra culture

B.4.1. Ognuno è divesro come gli altri. Gli altri siamo noi

B.4.2. La gestione del conflitto

C. VALUTAZIONE EX-POST: A UN ANNO DAL CORSO

C.1. QUESTIONARIO PER UN CAMPIONE DI DOCENTI

C.1.1. Selezione di un campione di docenti e somministrazione di un questionario di valutazione a schema aperto

C.1.2. Elaborazione delle risposte al questionario

C.2. INCONTRO CON TUTTI I DOCENTI

C.2.1. Lavori di gruppo sui risultati del questionario

C.2.2. La scrittura collettiva: testi e contesti dei partecipanti

C.2.3. Una proposta conclusiva per guardare insieme al futuro

Quale metodologia per la formazione

Gianluca Cantisani e Giorgio Volpe

1. I mezzi e i fini: Gandhi e Machiavelli
2. La coerenza mezzi-fini e la questione pedagogica
3. La ricerca pedagogica di Paulo Freire e l'educazione popolare

«L'uomo è frutto della sua storia e contemporaneamente artefice di essa: la cultura è lo strumento che l'uomo usa per interpretare la realtà e intervenire in essa. Bisogna passare da una conoscenza ingenua, che prende per buone le cose senza verificarne la fondatezza (come il primitivo che spiega il fulmine ricorrendo agli déi) ad una conoscenza critica, la sola capace di mettere in mano alle persone il proprio destino. Così l'educazione popolare ha il compito di legare passato, presente e futuro: ricostruire ed interpretare gli eventi del passato, per capire il presente, per comprendere come mai ci si trova in una determinata situazione ed essere quindi in grado di determinare il futuro.»

Gianluca Cantisani e Giorgio Volpe, esperti in dinamiche formative orientate alla nonviolenza

In questo scritto vorremmo tentare alcune riflessioni sulle metodologie della formazione per sottolineare che la scelta degli strumenti, dei "mezzi" non è una questione di secondaria importanza e che è fondamentale interrogarsi sulla loro coerenza con le finalità che ci prefiggiamo.

Il discorso richiama due nomi importanti della storia dell'educazione (meglio di certa educazione) e della nonviolenza: Gandhi e Paulo Freire. Le loro esperienze sono state importanti punti di riferimento per il nostro cammino di ricerca, ci sembra che possano aiutare a cogliere con maggiore profondità la nostra metodologia di lavoro.

1.
I mezzi e i fini: Gandhi e Machiavelli

«Il fine è nei mezzi come l'albero nel seme»; così Gandhi sintetizza uno dei principi cardine del suo pensiero: non è possibile lottare per un fine utilizzando mezzi che non siano intrinsecamente compatibili con esso. «Non si può ottenere una rosa piantando la gramigna». Alla massima saggezza politica occidentale secondo cui il fine giustifica i mezzi più malvagi, Gandhi oppone la sua tesi per cui anche i mezzi più malvagi corrompono il fine più buono.

Il principio machiavellico è del resto parente stretto di un'altro caposaldo della nostra cultura: il riduzionismo. Esso prevede che, per studiare e controllare un sistema complesso, sia possibile scomporlo nelle sue parti e considerare solo una variabile per volta, trascurando le altre.[1] Utilissimo in campo tecnico, dove i sistemi fisici hanno una complessità limitata, tale modo di procedere è molto riduttivo per studiare sistemi sociali che per loro natura sono infinitamente complessi e nei quali è praticamente impossibile individuare e separare tutte le variabili. In essi infatti, a diversi livelli, si intrecciano fattori psicologici, culturali e storici, dal livello personale al livello collettivo. Ogni livello influenza gli altri secondo una relazione che è più di circolarità, interdipendenza che di causa-effetto così che difficilmente è possibile prevedere tutte le consequenze di un intervento, di una azione sociale e le previsioni che si fanno sono sempre approssimate e alquanto incerte poiché basate su una inevitabile semplificazione (riduzione) del sistema. Ciononostante, nell'affrontare problemi e conflitti sociali si risponde spesso con strategie basate su un modello rigido e definito a priori (figlio appunto di una riduzione) e che trascurano la maggioranza delle conseguenze che essi stessi comportano. Si potrebbero fare molti esempi per confermare questa tesi: si pensi per esempio a certi piani di sostegno allo sviluppo dei paesi del terzo mondo che si sono poi rivelati come causa di una povertà ancora maggiore di quella che si voleva combattere.

Insomma, dire che il fine giustifica i mezzi, fatta salva la buona fede di chi lo afferma, almeno in parte equivale a "ridurre" il problema non considerando che la soluzione non è solo il punto di arrivo ma tutto il percorso che faremo. Dire che il fine giustifica i mezzi vuol dire tener conto solo di alcune variabili e trascurare molte delle possibili conseguenze delle azioni che metteremo in atto, se non altro, ipotizzando che il beneficio guadagnato compensi gli eventuali svantaggi. Peccato che nella maggioranza dei casi ciò che si era trascurato diventa un'ostacolo "imprevisto" e i costi pagati rimangono come debiti che sul lungo periodo inficiano i benefici che si erano acquistati. È il caso per esempio delle soluzioni violente che conducono, afferma Gandhi, a perpetuare e istituzionalizzare la violenza che si vuole combattere.

L'approccio di Gandhi rappresenta una soluzione pragmatica alla questione della complessità. Era più un uomo d'azione che un teorico e basava la sua dottrina su una osservazione attenta della realtà e della Storia e su una prassi rigorosa. Così, davanti alla impossibilità di prevedere e controllare tutto, non risponde con ideologie o modelli basati su valori astratti e semplificazioni. Sostiene al contrario che nessuno possiede la verità e che è necessario essere sempre pronti a cambiare le nostre idee nel momento in cui, attraverso la verifica dell'azione, scoprissimo degli elementi nuovi. Bisogna cercare di attuare il fine ad ogni singolo passo che facciamo e ad ogni livello, dal personale al collettivo, sforzandosi, di volta in volta, di tradurlo e concretizzarlo con gradualità e coerenza. È per questo motivo che il nonviolento pone molta attenzione alla scelta dei mezzi per l'azione.

Il discorso svolto fino a questo punto può sembrare forse troppo radicale ed in alcuni punti sicuramente rischia di cadere in generalizzazioni eccessive. Non è nostra intenzione fare una trattazione rigorosa; quello che ci preme è semplicemente di sottolineare l'importanza e la necessità di una riflessione sui mezzi. Siamo convinti che è proprio della nostra cultura non prestare sufficente attenzione a questo aspetto.

2.
La coerenza mezzi-fini e la questione pedagogica

Se il nostro obiettivo è di ricercare un modello di sviluppo nuovo, che sia basato sulla centralità della persona, la solidarietà, la partecipazione, il pluralismo delle culture, il superamento delle violenze per una piena realizzazione dei diritti di tutti gli uomini; se vogliamo lavorare per il cambiamento dell'attuale modello di sviluppo, è fondamentale che ci interroghiamo sulla

coerenza dei mezzi e delle metodologie che scegliamo con le nostre finalità. A questa ricerca di coerenza occorre dedicare almeno tante energie quante ne dedichiamo alla riflessione sui valori che dirigono la nostra azione e sui modelli di società che vorremmo realizzare. In particolare tale ricerca va applicata alla scelta dei modelli educativi e formativi.

Le diverse realtà educative come la scuola, la famiglia, le associazioni giovanili, ma anche i gruppi informali, le comunità locali, hanno un ruolo chiave in una strategia di cambiamento sociale. Si trovano, infatti, in una posizione ambivalente, in bilico tra conservazione e innovazione. Essi, per esempio, hanno il compito di trasmettere alle nuove generazioni valori e norme del sistema vigente e quindi svolgono un'importante funzione nella riproduzione di una determinata organizzazione sociale. D'altro canto si può facilmente sostenere che l'educazione ha un importante ruolo politico per il cambiamento: in determinate situazioni può fornire strumenti e opportunità per esprimere istanze innovative a soggetti altrimenti non considerati o con poco potere.

La scelta delle metodologie educative e una riflessione sul significato della pedagogia sono quindi di grande importanza in una strategia di cambiamento sociale. Essi rappresentano un importante strumento di azione, di concretizzazione di scelte politiche ed è per questo che la questione della coerenza mezzi-fini, a nostro avviso, diventa fondamentale.

A partire da questa ricerca di coerenza sulle metodologie educative, negli ultimi trent'anni si è sviluppato un dibattito molto ricco e articolato e si sono realizzate molte esperienze significative. Per citare solo alcuni nomi ricordiamo: Ivan Illich con il dibattito sulla *descolarizzazione* e le sue proposte per un'educazione deistituzionalizzata e affidata alle comunità in cui le persone vivono; Paulo Freire e la *Pedagogia degli oppressi* sviluppata in Brasile; le esperienze italiane di *educazione popolare* di don Lorenzo Milani e Danilo Dolci, in cui scuola e vita coincidevano e l'educazione era un momento di presa di coscienza e attivazione rispetto a situazioni di ingiustizia e violenza; le sperimentazioni sulla pedagogia attiva e i mille tentativi di introdurre nelle scuole innovazioni didattiche per superare i vecchi modelli; infine le ricerche e le esperienze nel campo dell'educazione alla pace di cui si può vedere una sintesi nel lavoro di Daniele Novara: l'educazione alla pace è intesa come educazione alla gestione creativa dei conflitti, nel segno della ricerca critica e dell'agire per cambiare la realtà.

Una riflessione approfondita su questi argomenti la rimandiamo alla ricca bibliografia in materia. Ci limitiamo ad esporre alcuni cenni sull'educazione popolare di Paulo Freire che, pur essendo nata in un contesto molto differente dal nostro, ci sembra particolarmente interessante e significativa.

3.
La ricerca pedagogica di Paulo Freire e l'educazione popolare

Alla fine degli anni Sessanta il Brasile, appena uscito dalla dittatura, si trovava in una situazione di grande fermento sociale e culturale, caratterizzato da forti conflitti interni (povertà, sottosviluppo, disuguaglianze) ma anche da grandi aperture dovute al nuovo regime e al processo di democratizzazione in atto. Anche a livello internazionale erano anni di grande fermento e novità: la nascita della teologia della liberazione (opzione della chiesa locale per i poveri), della contestazione studentesca e dei movimenti per la liberazione.

È in questo contesto che Paulo Freire avvia una ricerca pedagogica su incarico del governo con l'obiettivo di organizzare una forma di educazione per il popolo per risolvere il problema dell'analfabetismo e del sottosviluppo in una delle regioni più povere del paese.

L'analisi da cui partì Freire definisce il modello educativo classico, come «modello bancario». In esso l'educando è un contenitore vuoto in cui depositare conoscenze. Vi è una netta distinzione tra chi sà e chi non sà; chi sà decide i tempi, i modi, i linguaggi e i contenuti. Chi non sà non è neppure in grado di confrontare in modo critico le informazioni che riceve con la sua esperienza poiché l'apprendimento avviene in modo astratto e del tutto slegato dalla vita di tutti i giorni.[2] Secondo Freire questo modello educativo è uno strumento di riproduzione del sistema con le sue ingiustizie e le sue disuguaglianze.

Come pensare un'educazione per il cambiamento? È proprio partendo da questo interrogativo che Freire sviluppa la *pedagogia degli oppressi*, come egli stesso definì la pratica educativa che ha come scopo la liberazione di coloro che si trovano in uno stato di oppressione.

Ribaltando gli schemi del modello bancario Freire afferma che il sapere è relativo: non c'è nessuno che è completamente ignorante e nessuno è completamente saggio. L'educazione è una azione dialogica (fondata sul dialogo e sul confronto) in cui diverse persone si incontrano per fare un cammino insieme.

L'uomo è frutto della sua storia e contemporaneamente artefice di essa: la cultura è lo strumento che l'uomo usa per interpretare la realtà e intervenire in essa. Bisogna passare da una conoscenza ingenua, che prende per buone le cose senza verificarne la fondatezza (come il primitivo che spiega il fulmine ricorrendo agli déi) ad una conoscenza critica, la sola capace di mettere in mano alle persone il proprio destino. Così l'educazione popolare ha il compito di legare passato, presente e futuro: ricostruire ed interpretare gli eventi del passato, per capire il presente, per comprendere come mai ci si trova in una determinata situazione ed essere quindi in grado di determinare il futuro.

Il momento educativo non può partire dalla teoria, dalla codificazione fatta da altri. Deve basarsi sulla pratica, sull'esperienza concreta delle persone per riflettere su di essa e tornare quindi alla pratica, all'azione con maggior consapevolezza.

Il linguaggio ha un'importanza fondamentale: le parole sono i mattoni che costruiscono i concetti e quindi le idee. Ogni cultura, anche quella degli oppressi, si manifesta in un linguaggio diverso. Per questo l'educazione popolare deve usare il linguaggio delle persone a cui si rivolge. Essa, inoltre, deve partire da un'analisi del linguaggio stesso per capire quali sono i motivi fondamentali che caratterizzano una situazione esistenziale (quelli che Freire chiama temi generatori). Proprio da questi temi ha inizio il percorso educativo.

Basandosi su questi principi Freire sperimenta un metodo educativo che, come si può ben capire, non aveva come unico obiettivo l'alfabetizzazione, ma, partendo da essa, si propone di coscientizzare le persone per permettergli di partecipare criticamente alla vita sociale del paese. L'esperienza dei circoli di cultura, come si chiamava l'organizzazione di base dell'educazione popolare, ebbe successi strabilianti per la rapidità con cui le persone imparavano a leggere e scrivere.

L'esperienza venne interrotta dal colpo di stato che nel 1978 reimpose la dittatura nel paese perseguitando gli educatori popolari e sopprimendo i circoli. Proprio questa persecuzione, fece comprendere a Freire l'importanza e il ruolo politico dell'educazione popolare spingendolo a proseguire i suoi studi in esilio e a sistematizzare l'esperienza fatta che egli poté continuare in Cile e che in seguito si trasformò in un movimento continentale che tuttora opera in centro e Sud America.

L'esperienza di Freire, quì raccontata in estrema sintesi, ci pare interessante proprio perchè rappresenta un esempio di ricerca in campo pedagogico che pone una particolare attenzione alla metodologia e ai mezzi scelti in relazione alle finalità che si propone. In questo caso il fine è la coscientizzazione delle persone per una reale democratizzazione del paese. Si noti che questa ricerca costrinse Freire a rimettere in discussione radicalmente i ruoli (educatore-educando) e i rapporti di potere (chi decide) tra i diversi soggetti coinvolti e di conseguenza anche i contenuti, gli obiettivi e gli strumenti dell'azione educativa, arrivando a risultati molto lontani dal modello educativo "classico".

NOTE

1. La scienza moderna ha ampiamente mostrato i limiti di tale modo di procedere, ciononostante esso ha fortemente influenzato e influenza la cultura occidentale almeno per quegli aspetti più razionalisti e tecnocratici.

2. Si noti che tale analisi non è così lontana dalla situazione del nostro sistema scolastico. Forse la nostra realtà è più sfumata e alcune contraddizioni sono meno accentuate, ma sostanzialmente i paradigmi di base sono gli stessi. Un'esempio per tutti: nella scuola dell'obbligo è rarissimo che si studi la storia contemporanea, la realta in cui le persone vivono non è importante, le cose che si insegnavano Trenta anni fà vanno bene anche oggi.

BIBLIOGRAFIA

I testi che seguono illustrano il pensiero pedagogico degli autori citati nel testo:

M.K.GANDHI, *Teoria e pratica della Nonviolenza*, Torino, Einaudi, 1973.
P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1980.
DON L. MILANI, *Lettera ad una professoressa*, Lef, 1968
D. DOLCI, *Dal trasmettere al comunicare*, Torino, Sonda, 1991.
I. ILLICH, *Descolarizzare la società*, Milano, Mondadori, 1978.
D. NOVARA, *Scegliere la Pace. Guida Metodologica*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 1995

I successivi testi possono essere utili invece per approfondire le tesi esposte:

EULI-SORIGA-SECHI, CRESPELLANI, *Percorsi di formazione alla nonviolenza*, Pangea Edizioni, 1992.
D. NOVARA, *L'ascolto s'impara*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 1997.
C. TORAL, *Don Milani e la scrittura collettiva*, Quino, 1984.
A. L'ABATE, *Addestramento alla nonviolenza*, Satyagraha, 1985.
M. JELFS, *Tecniche di animazione*, Ldc, 1986.
P. PATFOORT, *Costruire la nonviolenza*, Molfetta, La Meridiana, 1992.
J. LISS. *La comunicazione ecologica*, 1992.
T. GORDON, *Insegnanti efficaci*, Firenze, Giunti, 1991.
D. FRANCESCATO, *Star bene insieme a scuola*, Firenze, La Nuova Italia Scientifica, 1986.

I principi metodologici dei laboratori

Gianluca Cantisani e Giorgio Volpe

1. Attenzione al processo e non solo ai contenuti
2. Gli strumenti non sono la metodologia
3. Partire dall'esperienza
4. Il gruppo è una risorsa, la diversità una ricchezza
5. I processi di apprendimento non sono lineari: la circolarità
6. Da conduttori a consulenti

«Se la formazione ha tra i suoi obiettivi di facilitare l'autonomia e la capacità delle persone e dei gruppi di assumersi responsabilità è necessario che durante il percorso il ruolo del formatore passi gradualmente da quello di conduttore (che si assume responsabilità, prende decisioni, propone obiettivi e strategie) a quello di consulente (che fornisce aiuto su richiesta).»

Gianluca Cantisani e Giorgio Volpe, esperti in dinamiche formative orientate alla nonviolenza

Proviamo qui a raccogliere, in forma sintetica, alcuni principi metodologici che hanno guidato la costruzione dei laboratori. Si tratta di indicazioni generali frutto dell'esperienza dei trainers e del loro cammino di ricerca di coerenza tra educazione e nonviolenza: sono le linee a cui i trainers si riferiscono per la realizzazione di interventi formativi anche in ambiti diversi dalla scuola (Enti, Ong, Terzo settore, Servizio Civile).

1.
Attenzione al processo e non solo ai contenuti

Formazione non è solo raggiungere dei risultati misurabili in termini di informazioni acquisite o contenuti passati ma anche attivare dei percorsi, dei processi in cui le persone, i gruppi, interagiscono, comunicano, prendono delle decisioni. Occorre prestare attenzione alle condizioni che facilitano o ostacolano questi processi. In particolare:

- considerare tutti i soggetti coinvolti attorno al problema/tema su cui si lavora e le relazioni tra di loro (per esempio nella scuola lavoriamo con gli studenti, il corpo docenti e i genitori);
- non considerare l'intervento formativo come un momento a se stante. C'è un prima e un dopo di cui è fondamentale tenere conto. Occorre chiedersi, per esempio, come si è arrivati all'intervento, cosa è stato già fatto, cosa si farà dopo;
- fare attenzione al contratto o patto formativo, come alcuni di noi chiamano il momento di accordo tra i diversi soggetti coinvolti nella formazione. È necessario prestare molta attenzione alla condivisione del progetto, dedicando tutto il tempo che serve a chiarire e scegliere insieme obiettivi e metodologia. Questo deve avvenire sia prima che inizi la formazione vera e propria (incontri preliminari, questionari) sia all'inizio di un incontro progettato, di una sessione, di un corso;
- nel patto formativo occorre chiarire i diversi ruoli, obiettivi e le responsabilità che ognuno ha nel percorso formativo. In particolare è utile chiarire le differenti aspettative della committenza (chi ha chiamato i formatori) e dei partecipanti (a chi è rivolto l'intervento formativo) ma anche dei formatori;
- utilizzare la verifica come momento di "controllo" sui processi. C'è una verifica finale ma anche una verifica "in itinere", durante il percorso (alla fine di una giornata, di un'assemblea, di un gioco);
- la verifica deve essere anche valorizzante. Serve a vedere cosa non va ma anche cosa funziona;

- domande fondamentali per la verifica sono chi fa la verifica e chi decide cosa verificare;
- tanto la verifica quanto il contratto non sono momenti "esterni" alla formazione: sono delle occasioni di crescita e consapavolezza e possono dare un contributo importante al percorso.

2.
Gli strumenti non sono la metodologia

Uno strumento in se è quasi neutro. La stessa attività può essere usata per raggiungere obiettivi opposti. Non basta applicare una tecnica o fare un'attività per raggiungere un obiettivo; occorre tenere conto di molte cose, il percorso in cui è inserito, il momento, gli imprevisti, la condivisione dell'obiettivo...

Uno strumento deve essere valutato essenzialmente per la sua adeguatezza rispetto al contesto (è adatto a quelle persone, con quella cultura, con quei linguaggi?) e al percorso in cui è inserito (ci può servire a lavorare su quel tema, a raggiungere quell'obiettivo, nel tempo che abbiamo a disposizione?)

3.
Partire dall'esperienza

Più che il passaggio di informazioni, la formazione deve essere una riflessione critica su esperienze reali, concrete. Si parte dalla pratica per riflettere su di essa e tornare alla pratica con maggior consapevolezza.

Invece di mettere al centro la teoria, le idee, occorre partire dai ricordi, dai vissuti, dalla storia, da tutto ciò che nel passato delle persone e dei gruppi ha a che fare con il tema su cui si lavora.

È importante usare metodologie attive in cui più che il parlare si privilegi il fare e il provare. Si propone di fare esperienza su un tema per poi ragionare sull'esperienza fatta: questo vuol dire usare simulazioni, giochi, forme teatrali (come per esempio il teatro dell'oppresso, la drammatizzazione), ma anche esperienze concrete, sperimentazioni, tirocini, azioni.

Questo non esclude il ricorso a contributi teorici (lezioni, conferenze...), a patto però che le persone abbiano nella loro esperienza gli elementi

sufficienti per comprendere criticamente quello che la teoria propone e non siano invece costretti ad imparare "a memoria" delle idee astratte. Più in generale il momento teorico si deve inserire in un percorso in cui, prima di esso, il gruppo stesso elabori il bisogno di tale contributo o ci sia almeno una "preparazione" che permette alle persone di usarlo in modo critico e consapevole. Al momento teorico è bene che segua la possibilità per il gruppo di sperimentare le cose ascoltate, di collegarle al proprio contesto, attualizzarle (a questo dovrebbe servire per esempio il dibattito dopo una relazione).

4.
Il gruppo è una risorsa, la diversità è una ricchezza

Nel lavoro di gruppo si parte da una visione personale per passare ad una visione collettiva che non è semplicemente la somma dei particolari ma il prodotto di una elaborazione del gruppo. Quando dal livello collettivo si torna al personale, si ha una visione più ricca, più ampia.

Nel lavoro di gruppo i singoli sono una risorsa: ognuno è capace e competente in quanto portatore di una esperienza specifica che proprio perché diversa da quella degli altri è "vera" ed è una possibile fonte di approfondimento per tutti. È importante avere attenzione anche al clima, favorire un clima disteso, non giudicante che permetta un confronto libero.

Un gruppo ha bisogno di dedicare parte delle proprie energie alle relazioni tra i membri, specialmente se formato da persone che non si conoscono è opportuno prevedere una certa gradualità: man mano che le persone si conoscono aumenta la fiducia, il clima si scalda e si lavora meglio.

La diversità può essere risorsa se trasformata da problema indesiderato da risolvere in occasione di confronto e di crescita.

5.
I processi di apprendimento non sono lineari: la circolarità

Non si impara facendo un passo dopo l'altro in una scaletta sequenziale di nessi e casualità ma piuttosto attraverso un percorso a spirale ciclico che ci

vede tornare più volte sugli stessi punti ma ogni volta ad un livello di consapevolezza superiore, con punti di vista differenti. Per questo, in un percorso formativo sono importanti i seguenti punti:

- non dare mai nulla per scontato. Verificare sempre se una fase è conclusa o un obiettivo è raggiunto prima di passare al successivo;
- contemporaneamente essere pronti a tornare indietro, ripetere dei passi, ripercorrere i passaggi;
- un percorso formativo si "percorre" almeno tre volte: la prima durante il contratto, quando si spiega cosa fare e si chiede ad ognuno cosa ne pensa; la seconda quando si realizza il percorso; la terza nella verifica, quando si "ripercorre" insieme ciò che si è fatto;
- gli imprevisti che deviano, cambiano il percorso rispetto alle aspettative iniziali non sono necessariamente incidenti da tamponare. A volte ci indicano che è necessario un altro "circolo" prima di riprendere da dove si è interrotto;
- di solito il formatore ha una idea precisa del percorso e dove vuole arrivare: è fondamentale che impari anche ad ascoltare il gruppo adeguandosi ai suoi ritmi e non imponendo sempre le proprie tappe e i propri ritmi. In alcune situazioni è meglio passare dall'idea del "condurre" il gruppo a quella di fare un cammino con il gruppo.

6.
Da conduttori a consulenti

Se la formazione ha tra i suoi obiettivi di facilitare l'autonomia e la capacità delle persone e dei gruppi di assumersi responsabilità è necessario che durante il percorso il ruolo del formatore passi gradualmente da quello di conduttore (che si assume responsabilità, prende decisioni, propone obiettivi e strategie) a quello di consulente (che fornisce aiuto su richiesta).

Oltre Narciso, Giano

Enrico Euli

1. Metodologia formativa
2. Delle relazioni tra culture
3. Concetti-metafora
4. Concetti-chiave

«Il viandante è colui che non ha protezioni, né giuridiche, né di territorio, né di carattere [...] un uomo non garantito, che forse non ha rinunciato al senso, a cui però conferisce la durata di un giorno [...] È obbligato quindi per sopravvivere ad elaborare continuamente la diversità dell'esperienza. Che significato assumono per me le cose? Il sé stesso che il viandante fa emergere non è allora un sé stesso rigido, ma continuamente loquente con la popolazione sempre nuova che incontra. [...] Il viandante è allora solo una metafora per dire di uno stato dell'anima, come disponibilità ad esporsi all'insolito e all'accadimento dell'incontro con l'altro comunque.»

Enrico Euli, esperto "trainer" in formazione

Cosa accade quando due culture si incontrano e provano a rispecchiarsi, confrontarsi, riflettersi, contaminarsi, lottare l'una con l'altra?

Gregory Bateson direbbe che ci troviamo davanti (anzi, dentro) ad una relazione tra contesti (interculturalità come intercontestualità, quindi).

A questo proposito propongo di leggere queste sue parole:

«A partire dalla seconda guerra mondiale è invalsa la moda di intraprendere ricerche interdisciplinari, e questo di solito significa, per esempio, che un ecologo avrà bisogno di un geologo che lo ragguagli sulle rocce e sui terreni della particolare zona che sta studiando. Ma c'è un altro senso in cui il lavoro scientifico può ricevere la qualifica di «interdisciplinare». Chi studia la disposizione delle foglie e dei rami nel corso dello sviluppo di una pianta può notare un'analogia tra le relazioni formali esistenti fra piccioli, foglie e gemme, e le relazioni formali che esistono tra i diversi tipi di parole in una frase... Coloro che danno più importanza alle "cose" che stanno in relazione (i "termini" della relazione) respingeranno ogni analogia tra grammatica e anatomia botanica, considerandola troppo arzigogolata; dopo tutto, una foglia e un sostantivo non si rassomigliano affatto nell'apparenza esteriore. Ma se poniamo le relazioni in primo piano e ne consideriamo i "termini" come definiti unicamente da quelle, allora cominciamo ad avere qualche dubbio... Ciò che si sostiene è: che sia in anatomia sia in grammatica le parti debbano essere classificate in base alle relazioni che le legano: in entrambi i campi le relazioni devono essere considerate in certo modo primarie e i termini della relazione secondari».[1]

Quali sono i possibili orientamenti, a vari livelli, che ho cercato di derivare-trasformare da questo denso insieme di provocanti proposizioni?

1.
Metodologia formativa

A livello di metodologia formativa, sia nella preparazione dei laboratori che nell'organizzazione più generale del corso (vedi anche l'introduzione firmata da Gianluca Cantisani)[2] abbiamo provato a lavorare proprio 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.

Il laboratorio da me condotto «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?

2.
Delle relazioni tra culture

A livello di lettura delle relazioni tra culture.

«Quando due "differenze" (due culture, due popoli, due contesti in genere...) tendono ad avvicinarsi e ad entrare in contatto, a fare conoscenza l'una dell'altra, aprono tra loro una "conversazione" (più o meno gradevole) in cui si incontrano-confrontano codici, abitudini di pensiero, schemi di riferimento, giochi linguistici... Maturana e Varela chiamano questo processo "accoppiamento strutturale" ed il suo risultato operativo-costruttivo, nei casi in cui si giunga ad una proficua co-operazione, è da loro definito "dominio consensuale"».[3]

Per riuscire a realizzare positivamente questo processo, di altissima complessità relazionale (il che non vuol dire che spesso non possa essere vissuto con atti molto semplici) è necessario allenarsi, mettersi in gioco, provarsi esperienzialmente insieme ad altri in un contesto protetto.

Ecco perché 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).

3.
Concetti-metafora

A livello di scelte strumentali e tecniche da parte del trainer: al terzo incontro siamo entrati nel campo centrale del laboratorio introducendo i concetti-metafora 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.

È emersa con nettezza e grande carica evocativa la dimensione del nomadismo [Chatwin] e della viandanza.

In particolare Galimberti ci ha accompagnato in questo percorso con alcune sue considerazioni:

«Il viandante è colui che non ha protezioni, né giuridiche, né di territorio, né di carattere... un uomo non garantito, che forse non ha rinunciato al senso, a cui però conferisce la durata di un giorno... È obbligato quindi per sopravvivere ad elaborare continuamente la diversità dell'esperienza. Che significato assumono per me le cose? Il sé stesso che il viandante fa

emergere non è allora un sé stesso rigido, ma continuamente loquente con la popolazione sempre nuova che incontra. Rispetto a questa lui si assimila e si dissimila, nel senso che vive la psicologia dello straniero. E chi è lo straniero? È uno che se si assimila perde la sua identità, se mantiene la sua identità perde in comunicazione: deve giocare sempre di bilancio tra un mantenimento di identità e un mantenimento di comunicazione, il che è un allenamento grande, oltre ad essere la condizione per incontrare gli altri. Il viandante è allora solo una metafora per dire di uno stato dell'anima, come disponibilità ad esporsi all'insolito e all'accadimento dell'incontro con l'altro comunque».[4]

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.

Bateson definisce «sindromi transcontestuali» tutte quelle attività, come il gioco, la poesia, l'arte, la creazione metaforica, che nascono ogniqualvolta si rivela la possibilità di una relazione innovativa caratterizzata da un doppio, simultaneo movimento che consiste nel «connettere l'abitualmente disgiunto» e «disgiungere l'abitualmente connesso».[5]

Questo tipo di passaggi-illuminazioni si configurano come un vero e proprio «apprendimento tre», in quanto il cambiamento avviene al livello delle premesse che regolano le relazioni tra gli insiemi di alternative entro cui si è sinora operato.

È molto probabile che il confronto interculturale, in particolare se si tratta di rapporti con culture radicalmente *altre*, ci chiami anche ad evoluzioni mentali di questo livello.

Per allenarsi il più possibile a questo tipo di scambio, ho scelto, nel quarto incontro, di lavorare con un gioco a coppie, 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 nonviolenta (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 la dimensione spazio si sono mescolati nel quinto incontro all'interno di un mega roleplay 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.

Un esercizio come questo ci allena ad assumere un atteggiamento di dialogo ed apertura interculturale che ben riassume l'antropologo F. Ferrucci in questa frase: «Ogni cultura, per rassicurarsi, fa come se essa fosse l'unico

evento possibile. Ma anch'essa, come la vita da cui proviene, nasce da contraddizioni irrisolte e da un senso acuto della validità del proprio contrario».

4.
Concetti-chiave

A livello di ridefinizione di concetti-chiave all'interno del corso: i termini «educazione», «sviluppo», «interculturalità» sono molto sdrucciolevoli e ambigui.

Sul primo abbiamo cercato di ridefinirlo 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 "guer-

ra" sarebbero enormi e gli effetti per la civiltà umana potrebbero essere distruttivi e irreversibili.

Perché, come dice Hannah Arendt nel suo *Vita activa*, «la fine del mondo comune è destinata a prodursi quando esso viene visto sotto un unico aspetto e può mostrarsi in una sola prospettiva».

Abbiamo notato come questo livello di radicalità nell'approccio alla questione nord-sud appaia ancora ostico (si tratta infatti di una richiesta formativa che si situa a livello due-tre): 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»).

Nell'ultimo libro pubblicato postumo in Italia, *Una sacra unità*, Bateson insiste ancora e con maggiore lucidità, su questo livello del problema: «Il grosso dei nostri problemi personali, interpersonali, internazionali ed ecologici deriva, in ultima analisi, dalla semplice trasformazione di una DISTINZIONE in una SEPARAZIONE e di questa in una OPPOSIZIONE. Ma come mantenere invece questi livelli NON SEPARATI e NON CONFUSI?».

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, non-luogo 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'indif-

ferenza 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.

Ancora Bateson potrebbe aggiungere: «Se le cose stanno così, probabilmente non abbiamo ancora osservato con cura ciò che accade. Ci interessa la salute mentale e, immagino, quel genere di salute mentale che può essere basato su un'estrema semplificazione della vita. Personalmente io preferisco le saluti mentali basate sulla complessità».

Bene, ma come aiutare a sviluppare questo atteggiamento complesso?

A questo proposito può essere importante introdurre, in conclusione e a compimento di questo scritto, il concetto di «comunità transitoria»: l'esperienza del training-laboratorio cerca di creare, per le persone che la vivono direttamente, un luogo per convivere e condividere: temporaneo ma ricco, rischioso ma protetto, ludico ma serio, definito ma libero, rassicurante ma stimolante...

Un luogo in cui le persone apprendano ad «abitare la soglia» a «sostare negli eventi», a «stare nel disordine», a «vivere il tempo opportuno» della relazione e dell'incontro.

E sappiano anche vivere positivamente le fasi in cui è necessario distinguersi, separarsi, allontanarsi, stare in silenzio ed ascoltare, senza per questo dividersi, distruggersi o discriminarsi, ma anzi vivendole come occasioni per una superiore e più ricca integrazione.

Perché «la capitale della mente è il cuore, ed il singolo stato della mente, insieme al cuore, forma un solo continente. Una è la popolazione; in sufficiente quantità ve n'è. Tu cerca questa estatica nazione, non è altri che te». [Emily Dickinson].

NOTE

1. G. Bateson, *Commento alla parte seconda*, in *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi 1976.

2. Non abbiamo qui lo spazio per descrivere adeguatamente queste metodologie di lavoro. Chi fosse interessato può riferirsi ai seguenti testi: Sul training alla nonviolenza: Euli, Soriga, Sechi, Puddu Crespellani, *Percorsi di Formazione alla Nonviolenza*, Torino, Pangea, 1996; sul Teatro dell'Oppresso: A. Boal, *Il poliziotto e la maschera*, Molfetta, Ed. Meridiana, 1993.

3. H. Maturana-F. Varela, *Autopoiesi e cognizione*, Venezia, Marsilio 1985; *L'albero della conoscenza*, Milano, Garzanti 1986.

4. U. Galimberti, *Viandanti nel tempo della tecnica*, in «Animazione Sociale», febbraio 1995.

5. G. Bateson, *Doppio vincolo, Le categorie logiche dell'apprendimento e della comunicazione*, in op. citata, 1976.

L'approccio nonviolento al conflitto

Roberto Tecchio

Premessa

1. Conoscere il conflitto per gestirlo
2. Gestione, trasformazione e risoluzione del conflitto

«Il Conflitto è uno stato della Relazione caratterizzato dalla presenza di un Problema cui si associa un Disagio. [...] Relazione (con qualcuno o qualcosa), laddove la relazione conflittuale va intesa sempre in senso dinamico, cioè cambia continuamente nel tempo, aumentando o diminuendo d'intensità, risolvendosi in modo definitivo, oppure temporaneo. [...] L'approccio nonviolento guarda tanto gli aspetti etici quanto quelli pratici (cioè è interessato alla gestione sana, costruttiva, nonviolenta del conflitto), e per tanto i ragionamenti che qui sono sviluppati mirano a farci tornare più forti e capaci alla realtà quotidiana, qualunque essa sia.»

Roberto Tecchio, esperto in dinamiche formative orientate alla nonviolenza

Quella che segue è la presentazione, riveduta e aggiornata, della definizione di conflitto utilizzata nel laboratorio «La competenza al Conflitto nell'incontro tra culture».

Il lavoro svolto (descritto nel numero 10 di «Forum Valutazione») era centrato sull'esperienza dei partecipanti e, per evitare i rischi di uno sbilanciamento sul piano intellettuale, il contributo teorico è stato proposto come lettura personale al di fuori del laboratorio. Ciò è stato di grande utilità perché ha permesso da una parte di spiegare in modo approfondito le premesse (dei conduttori), e dall'altra di facilitare l'acquisizione di un linguaggio comune cui far riferimento nello svolgersi degli incontri. Inoltre ciò ha facilitato l'individuazione dei punti più importanti su cui confrontarsi nel gruppo, tra i quali ci sembra importante qui ricordare: la difficoltà di riconoscere e accettare i propri sentimenti ed emozioni nelle situazioni conflittuali, e la loro determinante influenza rispetto agli esiti del conflitto; l'impossibilità di evitare il piano della relazione; la necessità di sviluppare una competenza al conflitto fondata sulla capacità di comunicazione e di ascolto.

Nell'insieme il nucleo delle insegnanti che è riuscito a seguire tutto il percorso ha mostrato grande interesse nell'affrontare la tematica, riportando in alcuni casi l'esperienza dell'applicazione nella vita privata e professionale di quanto appreso nel laboratorio.

La convinzione che affrontare efficacemente il tema del conflitto all'interno dell'Educazione allo Sviluppo sia un punto assolutamente centrale, come per altro è stato rilevato alla fine del corso, ci spinge a presentare in questa sede un contributo teorico più approfondito sullo specifico dell'approccio nonviolento, nella speranza che ciò sia di stimolo al confronto con gli altri approcci e che il discorso possa proseguire.

Premessa

Che cos'è il conflitto? Di che cosa è fatto? Vi sono degli elementi essenziali che possiamo ritrovare in ogni tipo di conflitto? E se sì, quali sono?

Dalla risposta a queste domande scaturisce la seguente definizione di conflitto che, a sua volta, usiamo come base per proseguire la nostra ricerca/formazione, tenendo ben presente che come ogni definizione anche questa va presa con le molle: il linguaggio ci può liberare o imprigionare.

L'approccio nonviolento guarda tanto gli aspetti etici quanto quelli pratici (cioè è interessato alla gestione sana, costruttiva, nonviolenta del con-

flitto), e per tanto i ragionamenti che qui sono sviluppati mirano a farci tornare più forti e capaci alla realtà quotidiana, qualunque essa sia.

Definizione di conflitto

(ipotesi di ricerca)[1]

Il Conflitto è uno stato della Relazione caratterizzato dalla presenza di un Problema cui si associa un Disagio.

1.
Conoscere il conflitto per gestirlo

1.1. Tutto si gioca nella relazione

Il Conflitto è sempre legato ad una determinata Relazione (con qualcuno o qualcosa), laddove la relazione conflittuale va intesa sempre in senso dinamico, cioè cambia continuamente nel tempo, aumentando o diminuendo d'intensità, risolvendosi in modo definitivo, oppure temporaneo. Possiamo inoltre distinguere due dimensioni della Relazione: una interiore, con noi stessi, o intra-personale, e una esteriore, con gli Altri, o inter-personale; d'ora in poi chiameremo la prima dimensione Personale e la seconda dimensione Sociale. Tale distinzione ci permette di cogliere *una dimensione Personale e una Sociale del Conflitto* (e della pace), e alla fine ci tornerà molto utile.[2]

1.2. Distinguere i problemi dai conflitti

Citando J. Galtung, possiamo dire che generalmente il Conflitto viene inteso come «una *incompatibilità* (o scontro, divergenza, opposizione, ecc.) *tra scopi* (o interessi, valori, bisogni, etc) *perseguiti da attori diversi* (persone, gruppi, nazioni)».[3] Ciò è ben espresso anche dall'etimologia della parola Conflitto: *cum fligere*, cioè *battere contro*.

In questa definizione però non si evidenzia la componente dolorosa del conflitto, che pure sembra essere universalmente riconosciuta quando si entra nei vissuti. Perciò *nel nostro approccio è determinante la presenza di Disagio per definire una Relazione come conflittuale*. Inoltre va notato che la sola presenza di uno «scontro di interessi» all'interno di una relazione non implica sempre e necessariamente la presenza di Disagio: la vita infatti è pie-

na di problemi, ma i problemi non sempre creano disagi trasformandosi in conflitti, anzi, si arriva persino a dire che i problemi sono «il sale della vita».

Per PROBLEMA qui intendiamo tutto quello che all'interno di una relazione percepiamo come «*scontro, incompatibilità, divergenza, contrasto, opposizione, ecc*», che può essere legato a qualsiasi cosa, quindi «*interessi, opinioni, bisogni, valori, ecc...*», ma senza che a tutto ciò si associ sul piano emotivo una qualche forma di Disagio. Per esempio, durante una riunione qualcuno potrebbe accendersi una sigaretta ed io, che ci tengo a mantenere un ambiente protetto, faccio presente il problema.

Per DISAGIO qui intendiamo quei *sentimenti ed emozioni che percepiamo come spiacevoli*. Riprendendo l'esempio precedente, può accadere che sollevato il problema del fumo, il fumatore continui a fumare, il che mi provoca un fastidio e un'irritazione verso quella persona: ecco che al Problema si è associato un Disagio, più o meno forte, e quindi nel nostro linguaggio possiamo dire di trovarci di fronte a un Conflitto (e riconoscere prontamente di trovarsi in un conflitto è determinante per i nostri fini).

Quindi il CONFLITTO *è un aggregato costituito sempre da due componenti: il Problema e il Disagio* (e d'ora in avanti i termini saranno usati con questi significati).

1.3. Nel Conflitto si sta male: la centralità del disagio

È ormai patrimonio comune, all'interno della Ricerca per la Pace, che la Pace passa obbligatoriamente attraverso la gestione costruttiva del Conflitto, e che *per gestire il Conflitto bisogna saper «stare nel Disagio»*.[4]

Quest'ultimo passaggio è particolarmente importante perché in ultima analisi *porta al centro dell'attenzione il mio rapporto con la sofferenza.*

Forse questo suona un po' forte e potrebbe spaventare, ma molto probabilmente l'enorme difficoltà che si incontra nello sviluppare un atteggiamento positivo nei confronti del Conflitto sta proprio in questo: *si ha una paura profonda del Conflitto perché sia ha una profonda paura di star male, di soffrire.*

Così molto spesso si cerca di evitare il Problema (negandolo, mistificandolo, ecc.) nella convinzione che con ciò si eviterà il Disagio (per es. per la paura della reazione dell'Altro, o della mia reazione alla reazione dell'Altro, non sollevo un Problema che sento importante), ma in genere questa manovra non funziona e i risultati sono piuttosto insoddisfacenti. Il fallimento di questa comunissima strategia di gestione del Conflitto si fonda su due errori: il primo errore sta nel non riconoscere la diversa natura dei due componenti – disagio e problema – e il rapporto che tra loro intercorre (su

cui torneremo tra un momento); il secondo errore, che deriva da una specie di "analfabetismo emozionale", consiste nel rapportarsi in modo sbagliato alle nostre e altrui emozioni (per esempio si ha paura della propria paura), e questo in ultima analisi riguarda l'ignoranza di fondo sulla natura della sofferenza. Torneremo alla fine su questo rivoluzionario passaggio che è fondamentale nell'approccio nonviolento al conflitto.[5]

1.4. Il rapporto tra disagio e il problema

«Non sono mai turbato per il motivo che penso»[6]

Tra Disagio e Problema il rapporto è stretto, ma non è così diretto come il più delle volte siamo indotti (e abituati!) a credere. Si potrebbe dire che «*il Problema provoca il Disagio, ma non lo genera*». Questo passaggio può essere spiegato con la famosa metafora del seme e della pianta: se seminiamo grano, non c'è dubbio che se qualcosa nasce quello è grano; diciamo allora che la «causa primaria» risiede nei fattori genetici del seme, mentre «la causa secondaria» risiede nel complesso dei fattori esterni che consentono al seme di realizzare la sua potenzialità e di svilupparsi in pianta. Allora la rabbia/Disagio che mi viene di fronte a una persona, o a un Problema, ha come causa primaria il seme della rabbia già presente in me, e solo come causa secondaria il Problema.[7]

Da ciò consegue che, onestamente, *non posso attribuire all'Altro, o ai Problemi, tutta la colpa del mio star male, così come, d'altra parte, nemmeno posso attribuire tutta la colpa unicamente a me stesso.*

In pratica tutto questo porta a un importante cambiamento di atteggiamento, costruttivo e liberatorio, in cui si abbandona la colpevolizzazione individuale per andare verso l'assunzione di una responsabilità sempre condivisa all'interno della relazione conflittuale (l'approccio nonviolento condivide una visione sistemica, ecologica, spirituale della vita).

1.5. Accettazione e cambiamento: un apparente paradosso

Qui è necessario comprendere molto bene che cosa vuol dire Accettazione (e il suo esatto contrario, la Non-accettazione).

Il passaggio chiave sta ancora una volta nel cogliere alcune distinzioni: la prima è quella tra *Non-accettazione sul piano affettivo, e non-accettazione sul piano dell'azione* (a questo serve la precisazione «sul piano affettivo», e d'ora in avanti useremo le maiuscole Accettazione e Non-accettazione quando le intendiamo sul «piano affettivo», e le minuscole quando le intendiamo «sul piano dell'azione»).[8]

A ben vedere è evidente che sul piano dell'azione, cioè dei comportamenti, noi non accettiamo tante cose (per es. le ingiustizie), così come del resto in ogni scelta è implicita l'accettazione di qualcosa e al contempo la non accettazione di qualcos'altro. Tuttavia la *non accettazione sul piano dell'azione non comporta affatto la Non-accettazione sul piano affettivo.*

Ad alcuni sembra assurda questa distinzione, eppure possiamo trovarla nella comune esperienza quotidiana, per esempio quando si agisce con fermezza per impedire a un bambino, o a una persona cara, di fare qualcosa di dannoso e, al contempo, si mantiene nei suoi confronti un sentimento/atteggiamento affettuoso, di benevola comprensione, di genuino aiuto, di non rimprovero. Insomma, «*combattiamo il peccato e non il peccatore*»; oppure, in altri termini, «*scindiamo i problemi dalle persone*», e questa è l'altra fondamentale distinzione da fare.[9]

Ora, se consideriamo tutto ciò in rapporto agli effetti che otteniamo (su di noi, sull'altro e sul contesto in cui le relazioni sono inserite), possiamo constatare senza dubbio l'abissale differenza che c'è tra l'agire spinti da un sentimento di vendetta (come se l'Altro fosse il mio peggior nemico), e l'agire spinti da un sentimento di benevolenza (come se l'Altro fosse il mio miglior amico).

Quindi *l'Accettazione riguarda esclusivamente il piano dei sentimenti e del vissuto dell'Altro, e non riguarda invece il piano dell'azione o del comportamento dell'Altro*, e va intesa in senso profondo e attivo di coraggio e compassione, e non in senso superficiale e passivo, d'indifferenza o di rassegnazione a denti stretti, causa l'impotenza e la paura.[10]

1.6. Non-accettazione e disagio: un campanello di allarme

Che cosa comporta sul piano esperienziale la Non-accettazione?

Per rispondere dobbiamo osservare attentamente la nostra esperienza (ciascuno può e deve verificare da sé): la *Non-accettazione comporta Disagio.*[11]

D'altra parte possiamo anche verificare che ogni volta che proviamo Disagio certamente c'è qualcosa che Non-accettiamo (di noi, o dell'Altro). Allora possiamo vedere che *il Disagio è come un campanello d'allarme* che ci consente di riconoscere prontamente e inequivocabilmente il Conflitto, cosa importantissima sul piano pratico perché *per gestire il Conflitto bisogna innanzitutto riconoscerlo.*

Infatti il Conflitto lo si vorrebbe gestire, ma in gran parte nemmeno lo si vede; quanti conflitti ci passano sotto il naso? Alla fine di una giornata, quanti conflitti abbiamo vissuto? E quanti ne abbiamo gestiti, consapevolmente, in modo nonviolento, o semplicemente diverso dal solito? Le migliori intenzioni, supportate anche da una buona preparazione teorica su che cosa fare per gestire il Conflitto, si perdono nella nebbia fitta dell'abitu-

dine, della confusione, dell'identificazione con le emozioni: *viviamo i conflitti senza rendercene conto*. Un altro frequente ostacolo è che spesso si pensa al Conflitto solo in termini di grandi conflitti, trascurando così quella montagna di micro-conflitti della vita quotidiana che costituiscono invece la via maestra e obbligatoria della formazione, dell'educazione e del cambiamento in generale. Ecco allora la preziosità di trovare un indicatore chiaro e preciso che ci consente di cogliere al volo il Conflitto mettendoci nelle condizioni di gestirlo diversamente.

1.7. Realtà, percezione e conoscenza

La vita è una cosa meravigliosa, o una valle di lacrime?

La Percezione della realtà gioca certamente un ruolo centrale nella formazione e risoluzione dei Problemi e dei Conflitti, tanto che il *lavoro sul cambiamento di percezione è l'obiettivo strategico nella gestione dei conflitti.*[12]

La Percezione è condizionata da vari fattori che operano tra loro in modo interdipendente e complesso; tra questi riveste particolare importanza *il rapporto tra Concezione e Percezione*, cioè il ruolo giocato dalla nostra visione/concezione della realtà rispetto alla conoscenza effettiva della realtà stessa.

Riguardo a ciò la storia umana è piena di esempi, divertenti come le barzellette, o tragici come le persecuzioni di massa e le varie forme di discriminazione. Le nostre convinzioni dipendono molto dalla cultura in cui viviamo: chi è cresciuto in una cultura razzista tende a "vedere" veramente la propria superiorità e l'altrui inferiorità. D'altra parte l'"inganno" dei sensi è un fenomeno fisiologico naturale: è evidente che il sole gira attorno alla terra, e su quest'evidenza si può costruire una visione dell'universo geocentrica che poi non si cambia tanto facilmente. Insomma, la realtà si può manipolare con grande facilità, anche in buona fede, e così va a finire che *si vede ciò che si vuol vedere, o che si è abituati a vedere*! Il rischio di cadere in questa trappola che mantiene pregiudizi e ignoranza è altissimo e sempre presente – e naturalmente è presente anche in questo scritto. Perciò l'obiettivo della comprensione di ciò che chiamiamo realtà (cioè, in definitiva, l'obiettivo della conoscenza) ci impone una grande capacità di osservazione e discernimento, che vada oltre il dato percepito e oltre la nostra reazione ad esso. Da ciò deriva l'importanza di sviluppare quella facoltà fondamentale che chiamiamo consapevolezza.[13]

2.
Gestione, trasformazione e risoluzione del conflitto

2.1. Comunicare è gestire

Il verbo gestire potrebbe sembrare presuntuoso, ma il concetto di gestione qui proposto coincide pienamente con l'aspetto pragmatico della comunicazione umana: l'insieme di tutto quello che viene detto e fatto, non detto e non fatto, in una determinata Relazione, nonché il modo in cui tutto ciò avviene. Per tanto *se è vero che all'interno di una Relazione è impossibile non comunicare, allora è pure impossibile non gestire un Conflitto quando si è dentro una relazione conflittuale.*[14]

È importante divenire consapevoli di questo, perché ci si rammenta della nostra onnipresente corresponsabilità nelle relazioni conflittuali, dove *il nostro potere non controlla mai il tutto e non scompare mai del tutto.*

2.2. Gestire il conflitto: un occhio al problema e uno al disagio

In base alla nostra mappa sappiamo che in una situazione conflittuale dobbiamo innanzitutto saper riconoscere prontamente le componenti del Disagio e del Problema; sappiamo inoltre che *la buona gestione del Disagio risulta essere il momento chiave per la trasformazione nonviolenta del Conflitto.* E infatti non è possibile affrontare alcun Problema quando di mezzo ci sono forti emozioni, le quali diventano il «vero problema».[15]

Tuttavia *non bisogna affatto considerare la componente del Problema come secondaria,* perché, proprio per lo stretto rapporto tra Problema e Disagio (ricordiamoci che il seme per svilupparsi ha un assoluto bisogno dei fattori esterni acqua, sole, ecc), *il Disagio spesso può essere efficacemente gestito solo trattando in modo adeguato il Problema presente nella Relazione.* Insomma, sarebbe una premessa sbagliata (inefficace) pensare "prima risolviamo completamente il Disagio e poi affrontiamo il Problema"; invece *è necessario tener conto di entrambi gli elementi, valutando di volta in volta dove concentrare l'attenzione durante il processo di gestione della Relazione, attenti a che il Disagio non superi certe soglie.* Infatti, come vedremo tra breve, gestire bene il Disagio non vuol dire affatto eliminarlo.

2.3. Gestire il disagio: gestire emozioni e pensieri negativi

In un Conflitto non posso evitare di gestire il Disagio (mio e/o dell'Altro): che fare allora? «*L'odio non si combatte con l'odio. L'odio si combatte solo con l'amore. Questa è una legge antica ed eterna*».

Seguendo questo famoso detto (patrimonio comune a tutte le tradizioni spirituali e fondamento della nonviolenza), il Disagio che nasce dalla Non-accettazione ha come suo naturale e unico rimedio l'Accettazione.

In pratica la gestione del Disagio consiste in un lavoro di attento riconoscimento e profonda Accettazione dei sentimenti ed emozioni spiacevoli presenti nella Relazione. Quindi *gestire bene il Disagio non vuol dire cercare di eliminarlo, bensì prendersene cura affiancando ad esso qualcos'altro.*

Si tratta di creare uno spazio interiore di consapevolezza e fiducia in grado di guardare attentamente sia le sensazioni fisiche degli stati emotivi che ci abitano, sia i pensieri che vi si associano e che si producono indipendentemente dalla nostra volontà seguendo schemi fissi e ricorrenti. Così il Disagio si trasforma e nel presente si vedono nuove possibilità di azione. La disidentificazione con le emozioni apre spazi di libertà, di creatività, senza per questo negare le emozioni stesse, ma anzi riconoscendole per quello che sono.

Non si tratta quindi di far sparire la rabbia o la paura dalla nostra esistenza (ammesso che sia possibile), ma di saperle accogliere in uno spazio interiore sufficientemente ampio per cui avviene una trasformazione e il *Disagio c'è, continua ad esserci, ma non mi mette a Disagio...* «*in me c'è la rabbia, ma non sono arrabbiata, c'è la paura ma non sono impaurita*».[16] È come mettere un cucchiaio di sale in un bicchiere d'acqua oppure in una grande vasca: la quantità di sale è la stessa (i sentimenti spiacevoli, il Disagio), quello che cambia è il contenitore (noi stessi), e di conseguenza il sapore dell'acqua è ben diverso (i risultati a livello personale e sociale).

2.4. La trasformazione del conflitto e la sua risoluzione a livello personale e sociale: il mito dell'onnipotenza

Qui ci sono alcuni miti da decostruire: tenteremo di farlo attraverso un esempio, ricordandoci della distinzione fatta all'inizio tra la dimensione interiore/Personale e quella esteriore/Sociale del Conflitto (e della pace).

I nostri attori (chiamiamoli Anna e Bruno, soci che gestiscono un'attività di servizi), di fronte a un Problema concreto (per es. come arredare l'ufficio) durante la discussione si arrabbiano e litigano (evidentemente il Problema si è trasformato in Conflitto).

Anna (che ha alle spalle un training nonviolento) si rende conto del-

la situazione e comincia a lavorare in modo nonviolento sulla sua rabbia e frustrazione, e dopo un po' riesce a recuperare con lucidità quei valori di rispetto dell'Altro – in cui crede veramente – che ora le consentono di percepire Bruno e il Problema sotto un'altra luce.

Abbiamo allora che una delle parti ha gestito efficacemente il proprio Disagio e quindi, nel nostro linguaggio, è pervenuta a una *trasformazione/risoluzione del Conflitto a livello Personale*, laddove però resta ancora da affrontare e risolvere il Problema concreto delle scelte da fare. Ora Anna si sente pronta a incontrare Bruno. Ma Bruno come sta?

Poniamo che Bruno sia ancora risentito (nonostante anche lui abbia alle spalle un buon training nonviolento): quindi in lui c'è ancora Non-accettazione, chiusura, tensione.

Abbiamo così una situazione asimmetrica, dove una parte ha momentaneamente risolto il Conflitto a livello Personale, mentre l'altra no: questo significa che a livello Sociale il Conflitto non è ancora risolto! Infatti sappiamo benissimo che *sino a quando anche una sola delle parti in Conflitto non avrà efficacemente gestito il suo Disagio continuerà a scaricarlo in qualche modo nella relazione con l'Altro – e col mondo – trovando a tal fine pretesti e creando falsi Problemi* – ma non per questo meno dolorosi e pericolosi.[17]

A questo punto se Anna vuole affrontare il Problema concreto dovrà fare inevitabilmente i conti col Disagio di Bruno, e questo in pratica significa *dover farsi carico del Disagio dell'Altro*. Ora, aiutare l'Altro a gestire il proprio Disagio è cosa molto difficile e delicata, sulla quale si ha un potere tanto limitato e pure tanto importante. Ed è proprio qui che può essere colta l'importanza cruciale del saper gestire bene il Conflitto a livello Personale: *chi riesce a gestire bene il proprio Disagio si trova nella condizione di agire nel modo più efficace possibile per trasformare e "tentare" di risolvere costruttivamente il Conflitto nella sua dimensione Sociale*. Diciamo "tentare" perché il risultato Sociale dipende evidentemente dal soddisfacimento di tutte le parti coinvolte nel Conflitto; insomma, se è impossibile eliminare l'Altro, allora l'Altro è indispensabile – ed è utile ricordare che «gli Altri, siamo Noi».[18]

Terminando ora l'esempio, poniamo che finalmente anche Bruno riesce a gestire bene il suo Disagio (e in questo è stato di certo facilitato dall'atteggiamento positivo di Anna): ecco allora che, secondo il nostro approccio, possiamo dire che il Conflitto è stato risolto anche nella sua dimensione Sociale (ricordiamoci però che ciò non significa necessariamente che il Disagio sia stato eliminato, o che non possa ripresentarsi). Ora, in questo stato della Relazione, che potremmo anche chiamare di «pace», i nostri eroi possono "tentare" di risolvere il Problema. E il verbo «tentare» rimane ancora d'obbligo, perché non tutti i Problemi, qui e ora, possono essere risolti come vorremmo: anzi, molto spesso solo un'intelligente e fiduciosa Accettazione consente di vivere in pace, efficacemente, in un presente pieno di problemi, disagi e conflitti.[19]

Da questo esempio possiamo ora trarre alcune importanti conclusioni e procedere alla decostruzione del mito dell'onnipotenza: *la Gestione nonviolenta del Disagio* agisce nella dimensione Personale (la mia rabbia nasce in me e si risolve in me), e per tanto:

a) *può "garantire" la risoluzione del Conflitto solamente a livello Personale*;

b) *non può "garantire" la risoluzione del Conflitto a livello Sociale;*

c) *non può "garantire" la risoluzione del Problema presente nella Relazione*;

d) ciò non di meno *costituisce la base più forte ed efficace per la trasformazione e risoluzione costruttiva del Problema o del Conflitto a livello Sociale*, perché mi consente di utilizzare al meglio le risorse disponibili di creatività e intelligenza, che come ben sappiamo sono estremamente menomate dalla presenza di emozioni negative.

Abbiamo voluto usare il termine «garantire» perché esprime perfettamente il desiderio diffusissimo, o la convinzione, di poter trovare tecniche o strumenti "sicuri" che risolvano subito ogni Conflitto, ogni Problema, ogni Disagio: il mito dell'onnipotenza, appunto, un mito fondato sull'ignoranza, che fa uso necessariamente della violenza, e che si apprende e si trasmette inconsapevolmente.[20]

NOTE

1. La dimensione del Conflitto che qui c'interessa primariamente è quella "micro" (gruppo, classe, famiglia, ufficio, condominio, ecc). Sulle distinzioni tra i cosiddetti livelli micro, meso e macro del Conflitto, vedi schema riportato da G. Salio sulla rivista «Azione Nonviolenta» di aprile '96.

2. Queste due dimensioni, come del resto tutti i concetti che usiamo, «non sono la realtà, ma una sua descrizione», e il rapporto che c'è tra concetti e realtà è lo stesso che passa tra una Mappa e il relativo Territorio. Perciò conviene costruirsi delle buone mappe!

3. Vedi J. Galtung in *Invece delle armi:...* AA.VV., Ed. fuoriThema, pag. 109. Qui va tenuto presente che Galtung, uno dei massimi rappresentanti a livello mondiale della peace-research, nel suo lavoro tratta soprattutto la dimensione macro del Conflitto. Per un'ampia trattazione del Conflitto e delle sue tante definizioni, vedi A. L'Abate in *Conflitto, consenso e mutamento sociale: introduzione a una sociologia della nonviolenza*, Franco Angeli editore.

4. Vedi per es. L. Pagliarani in *Violenza e Bellezza*, Ed. Angelo Guerini. Pagliarani è stato fondatore assieme a Franco Fornari del gruppo Anti-H; un buon articolo introduttivo si trova nella rivista «Mosaico di Pace», dic.'94, edita da La Meridiana.

5. Sul rapporto tra sofferenza e nonviolenza, vedi Gandhi in *Teoria e pratica della nonviolenza*, a cura di Giuliano Pontara, Edizioni Einaudi, che è una tra le migliori opere in circolazione. Da notare che oggi sta diventando sempre più evidente che il problema della sicurezza personale e sociale non sta tanto nel contenuto delle minacce (la criminalità, la violenza, ecc), quanto nella paura stessa: quindi non servono sempre più poliziotti e più armi, ma una maggiore capacità della gente di gestire positivamente la propria paura (vedi dibattito su «Narcomafie» n.16 del 1995).

6. Questa acuta provocazione è di G. Jampolsky in *Amare è lasciar andare la paura*, MacroEdizioni.

7. L'importanza di distinguere le cause primarie da quelle secondarie è uno dei punti chiave del *Trattato di Pace* proposto da Thich Nhat Hanh, rivolto a coppie, famiglie e comunità, per gestire il Conflitto in modo nonviolento: vedi mio articolo sul citato numero di «Mosaico di Pace» del dicembre '94, oppure, più estesamente, vedi T.N.Hanh in *Toccare la Pace* ed. Ubaldini.

8. Qui ricorriamo a quelle mappe psicologiche che distinguono le dimensioni emotiva/affettiva, cognitiva e comportamentale, facendo peró attenzione a non cadere in rigidi schematismi. In merito vedi *L'intelligenza Emotiva*, di D. Goleman, Ed. Rizzoli. Noi preferiamo usare il termine «affettivo» invece di «emotivo» (generalmente usati come sinonimi), perché il primo richiama meglio il carattere di fratellanza e di prossimità con l'Altro che è fondamentale nella gestione nonviolenta dei conflitti.

9. Per la prima citazione vedi Gandhi, op. cit.; per la seconda citazione vedi R. Fisher e W. Ury, docenti alla Harvard University e tra i massimi esperti di negoziazione, nel loro famosissimo testo *L'arte del negoziato*, della Arnoldo Mondadori.

10. Una profonda trattazione dell'Accettazione, dal punto di vista spirituale e psicologico, è fatta da C. Pensa in *La tranquilla passione*, ed. Ubaldini. In campo psicopedagogico è di straordinaria importanza il contributo di C. Rogers col suo «approccio centrato sulla persona», cui si ispirano Thomas

Gordon, che nel suo famoso metodo educativo rivolto a genitori, insegnanti e giovani, arriva a usare dei diagrammi di «accettazione/non-accettazione» (vedi per es. *Genitori Efficaci*, Ed. La Meridiana), e Donata Francescato che, col testo *Star bene insieme a scuola*, ed. N.I.S., offre una valida introduzione ai metodi educativi socio-affettivi nella scuola.

11. Questa caratteristica "spiacevole" emerge costantemente nel lavoro sul tema del Conflitto. Tuttavia c'è una grande difficoltà e confusione nel riconoscere i propri sentimenti ed emozioni nei conflitti, a causa della nostra «ignoranza emotiva». In proposito ci sembrano molto interessanti i programmi di «alfabetizzazione emotiva» nelle scuole (vedi per es. Goleman, op. cit.).

12. Sul cambiamento di percezione vedi *Change*, di P. Watzlawick e altri, edito dalla Ubaldini, che seppur datato rimane straordinariamente ricco e illuminante per la comprensione di questo processo, chiamato «ristrutturazione cognitiva», che svolge un ruolo centrale nella gestione nonviolenta dei conflitti. Per quanto concerne l'azione nonviolenta, vedere la fondamentale opera curata da G. Sharp, direttore del Program of Nonviolent Sanctions in Conflit and Defense della Harvard University, *Politica dell'azione nonviolenta* (tre volumi), Ed. Gruppo Abele, in particolare il terzo volume nella parte riguardante le diverse possibilità di risoluzione nonviolenta del Conflitto.

13. Su che cos'è e come si sviluppa la consapevolezza, vedi C. Pensa, op. cit.

14. Il concetto di comunicazione cui qui ci riferiamo è quello presentato in *Pragmatica della comunicazione umana*, di Watzlawick e altri, ed. Ubaldini.

15. Da ciò deriva un'importante regola per i gruppi di lavoro: *Il Disagio ha la precedenza* (vedi K. Vopel, *Manuale per animatori di gruppo*, Elledici).

16. Questa acutissima osservazione è di Charlotte Joko Beck, maestra Zen statunitense, citata da C. Pensa in un articolo su «Paramita» n. 64 (rivista che si può trovare nelle grandi librerie). La Joko Beck ha scritto in proposito due utilissimi libri: lo *Zen quotidiano* e *Niente di speciale*, editi da Ubaldini. Sul lavoro con gli stati emotivi vedi anche le opere citate di C. Pensa, T.N. Hanh, e D. Goleman.

17. Sui meccanismi di propagazione della violenza, vedi Pat Patfoort, antropologa belga da molti anni impegnata nella mediazione nonviolenta di conflitti a livello internazionale, in *Costruire la nonviolenza*, Ed. La Meridiana. Vedi anche J. Semelin *Per uscire dalla violenza*, EGA.

18. Su tali considerazioni si fondano gli approcci di *mediazione dei conflitti* (mediazione famigliare, aziendale, sociale, internazionale), cioè quando le parti in conflitto sono abbastanza intelligenti da riconoscere che non sono più in grado di aiutarsi a vicenda nel risolvere il problema perché la relazione tra esse si è degradata troppo, e allora di comune accordo chiedono aiuto a una terza parte esterna al conflitto. In proposito va segnalata la positivissima tendenza al ricorso sempre più frequente alla mediazione dei confitti in ambiti micro (famiglia, scuola, gruppi sociali): vedi *La Mediazione*, di S. Castelli, Cortina Editore.

19. «Signore dammi la forza di cambiare le cose che posso cambiare; dammi la forza di accettare quelle che non posso cambiare; dammi la sapienza per distinguere le une dalle altre». Questa famosa preghiera rappresenta una perfetta sintesi dell'approccio nonviolento al Conflitto.

20. L'Educazione alla Pace che si fonda sull'approccio nonviolento punta a sviluppare una *competenza al Conflitto* e, in sostanza, riguarda l'apprendimento di abilità relazionali che a nostro avviso dovrebbero costituire il fondamento dell'educazione primaria. Sulla «competenza al Conflitto» segnaliamo il contributo di D. Novara, direttore del Centro Psicopedagogico per la Pace, che ha pubblicato diversi testi nelle Ed. Gruppo Abele rivolti soprattutto alla scuola: in particolare vedi *Scegliere la Pace: Guida Metodologica.*

Centri che in Italia si occupano in modo specifico e permanente di educazione alla pace e/o formazione alla nonviolenza:

CIPAX
Via Ostiense 152 – 00154 Roma
tel. 06.57.28.73.47, fax 06.57.29.09.45
e-mail cipax@inroma.roma.it
CENTRO S. REGIS
Via Garibaldi 13 – 10122 Torino
tel. 011.53.28.24, fax 011.51.58.000
e-mail regis@arpanet.it
CENTRO PSICOPEDAGOGICO PER LA PACE
Via Genocchi 22 – 29100 Piacenza
tel-fax 0523.32.11.14
e-mail cpp@iol.it
CASA DI ALEX
Viico, I Barone Rossi, 11 – 09125 Cagliari
tel. 070.67.20.79
e-mail: casadialex@tiscalinet.it
COOP. PASSAPAROLA
Via Tiziano, 29 – 09128 Cagliari
tel. 070.45.200.47, fax 070.45.200.48
e-mail passapar@tin.it
GRUPPO EDUCHIAMOCI ALLA PACE
Via S. Girolamo 36 – 70123 Bari
tel. 080.52.45.129
PACE E DINTORNI
Via M. Pichi 1 – 20143 Milano
fax 02.58.10.12.20

I diritti umani nell'età dell'esodo, universalismo o differenzialismo?

Pasquale D'Andretta

1. Riconoscimento, attenzione e diritto di cittadinanza
2. Mettersi in gioco
3. Identità e contaminazione
4. Destrutturare la nostra visione del mondo: produrre disorientamento
5. Universalismo e differenzialismo
6. Maschere del razzismo
7. Incomunicabilità, razzismo e pregiudizi
Conclusioni

«Nel quadro storico che si sta delineando, allora, come si può rendere davvero «universale» il rispetto dei diritti umani fondamentali? Quali organismi politici sovranazionali possono realisticamente integrare l'azione degli Stati nella tutela dei diritti umani, e con quali poteri e quali risorse? Come può prendere corpo una nuova concezione della cittadinanza che non sia «etnica» o «nazionale»? E come garantire l'uguaglianza effettiva di tutti gli esseri umani sul piano della dignità e dei diritti – senza mortificare le differenze di sesso, di età, di condizione psicofisica che caratterizzano le donne e gli uomini nella loro individualità – e le diversità storiche e culturali delle popolazioni umane?»

Pasquale D'Andretta, formatore e facilitatore in educazione alla pace

I docenti che hanno partecipato a questo laboratorio sono stati invitati 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* delle Nazioni Unite alla luce di questo fenomeno e delle sue inevitabili conseguenze sul piano delle regole, dei valori e dei modelli educativi. E siamo entrati nel merito del confronto fra *universalismo* e *differenzialismo* culturale.

1.
Riconoscimento, attenzione e diritto di cittadinanza

Gli *immigrati* che sono arrivati nelle nostre città e sui nostri teleschermi negli ultimi anni sono molto diversi dagli *stranieri* che eravamo abituati ad incontrare prima. I diplomatici, gli uomini d'affari, gli studenti, i turisti del passato avevano, infatti, una posizione sociale che ci incuriosiva senza metterci in crisi: presto o tardi la loro esperienza di soggiorno fra di noi si sarebbe conclusa e sarebbero ripartiti. Sarebbero tornati a casa loro. Gli «extracomunitari» con cui abbiamo a che fare oggi sono invece una presenza inquietante, che ci mette in ansia e in discussione. Loro arrivano, nella maggior parte dei casi, spinti dal bisogno e dalla paura; cercano lavoro; a volte portano con sé la famiglia o si sposano con cittadini italiani; mettono al mondo i loro figli qui da noi e non si capisce più se e quando se ne andranno...

Ed è a questo punto, a proposito del loro *inserimento*, che si aprono le questioni più complicate da affrontare: quelle connesse alle richieste di riconoscimento, di attenzione, di dignità formulate dai nuovi venuti; quelle che scaturiscono dalla rivendicazione da parte loro dei diritti di cittadinanza.

Una rivendicazione che mette in crisi i nostri ordinamenti giuridici, sconvolge le nostre categorie mentali, scatena le nostre paure e mette a nudo la nostra cattiva coscienza.

Mette in crisi i nostri ordinamenti giuridici perché i diritti dell'Uomo, figli della Rivoluzione del 1789, sono sempre stati declinati, nei fatti, come diritti dei cittadini degli Stati nazionali, e sono stati garantiti concretamente solo all'interno di quella cornice istituzionale.

Sconvolge le nostre categorie mentali perché ci presenta concretamente la prospettiva di una società multiculturale, che contiene, per definizione, credenze religiose e sistemi di valori molto distanti fra loro, modelli

familiari e relazionali molteplici, universi simbolici di riferimento basati su codici culturali assai diversi.

Scatena le nostre paure perché ci sentiamo assediati nel nostro precario benessere e siamo costantemente alla ricerca di un capro espiatorio che ci consenta di scaricare fuori di noi la causa delle nostre difficoltà.

Mette a nudo la nostra cattiva coscienza perché ci ricorda l'ingiustizia su cui si fondano gli equilibri economici e politici mondiali. In fondo i protagonisti del fenomeno migratorio, soprattutto gli «irregolari» o i «clandestini», contestano implicitamente proprio l'ordine fittizio che regola la globalizzazione: quello che vorrebbe abolire le frontiere solo per le merci ed i capitali e dividere per sempre l'umanità fra una ridottissima minoranza che può permettersi di raccogliere e consumare la ricchezza ed una maggioranza schiacciante di esclusi e di nuovi schiavi.

Nel quadro storico che si sta delineando, allora, come si può rendere davvero «universale» il rispetto dei diritti umani fondamentali? Quali organismi politici sovranazionali possono realisticamente integrare l'azione degli Stati nella tutela dei diritti umani, e con quali poteri e quali risorse? Come può prendere corpo una nuova concezione della cittadinanza che non sia «etnica» o «nazionale»?

E come garantire l'uguaglianza effettiva di tutti gli esseri umani sul piano della dignità e dei diritti – senza mortificare le differenze di sesso, di età, di condizione psicofisica che caratterizzano le donne e gli uomini nella loro individualità – e le diversità storiche e culturali delle popolazioni umane?

Questi i temi che abbiamo preso in esame nel corso della nostra esperienza di laboratorio, senza nessuna pretesa di sistematicità e di completezza e senza la presunzione di trovare risposte definitive alle tante domande che abbiamo messo a fuoco.

2.
Mettersi in gioco

Dal punto di vista del metodo, un *laboratorio* non è un corso tematico né un seminario di approfondimento.

Il tratto saliente 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 vogliono esaminare; di immedesimarsi nei protagonisti dei conflitti presi in considerazione; di «mettere in gioco» le proprie esperienze personali e la propria emotività; e di creare le condizioni per *imparare dalle interazioni e dagli eventi della dinamica di gruppo.*

La vita di gruppo, infatti, è il terreno su cui maturano le occasioni

di apprendimento più significative. Costruire insieme le risposte ai nostri bisogni formativi, però, è un lavoro duro, impegnativo, coinvolgente, spesso faticoso, a volte persino doloroso. È un lavoro che si può affrontare solo correndo fino in fondo *il rischio dell'incontro, della relazione e del confronto; solo vivendo con pienezza le dimensioni dell'attesa, dell'ansia e dell'ascolto, di sé stessi e degli altri.* È un lavoro che si può "reggere" solo se si è disposti a mettere in crisi le proprie certezze, accettando senza riserve mentali di rivisitare e di rimettere in discussione la propria storia personale, cioè la propria identità.

L'utilizzo di giochi e di esercizi interattivi si rivela molto utile per consentire al gruppo di lavorare su questa "lunghezza d'onda".

Il laboratorio è un'esperienza aperta, senza garanzie di nessun genere, che può diventare *una risorsa preziosa nella formazione e nell'aggiornamento professionale dei docenti* anche da un altro punto di vista, connesso in maniera più specifica con la scuola e con l'insegnamento: penso alla riflessione sulle nostre «biografie» educative ed alla «scoperta» delle premesse e delle motivazioni implicite, a volte inconsapevoli, del nostro lavoro con i ragazzi.

Nella maggior parte delle occasioni formative offerte agli insegnanti questa riflessione viene lasciata ai margini.

Quante volte, infatti, restiamo prigionieri dello schema della lezione frontale – e della trasmissione cattedratica di nozioni già «confezionate» – proprio durante i fatidici corsi di aggiornamento?

E quante volte torniamo a casa del tutto insoddisfatti del corso di aggiornamento che abbiamo seguito perché si è rivelato molto diverso dalle nostre aspettative e non ha risposto alle nostre esigenze?

Che cosa manca, allora, a tanti dei corsi di aggiornamento che frequentiamo?

Assai spesso manca proprio la dimensione formativa «integrata» che ho appena descritto, e quindi l'opportunità *di una riflessione sul campo, "vissuta" in prima persona, sulle forme e sulle modalità con cui realizziamo i nostri apprendimenti, e sulle caratteristiche delle nostre esperienze e delle nostre relazioni educative.*

Le modalità con cui «apprendiamo», però, somigliano moltissimo a quelle con cui «insegniamo» ai ragazzi.

Infatti, senza esserne del tutto consapevoli, riproponiamo spesso, in classe, i modelli didattici ereditati dai nostri antichi professori o chiediamo implicitamente agli studenti di assumere nei nostri confronti le stesse modalità di relazione che adottiamo noi con chi «ne sa di più», per esempio con chi tiene i corsi di aggiornamento, con i docenti universitari, con gli "esperti" di cui riconosciamo la competenza e l'autorevolezza.

Per questo, *vagliare con attenzione gli atteggiamenti che assumiamo nella relazione formativa* quando giochiamo il ruolo dei «discenti» è un esercizio di consapevolezza molto efficace: ci aiuta, infatti, a mettere a fuoco le ragioni meno evidenti e meno... confessabili delle scelte didattiche che compiamo quando tocca a noi "salire in cattedra".

3.
Identità e contaminazione

Il *primo incontro* del nostro laboratorio 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: ciascuno dei presenti ha *disegnato il suo mestiere* ed ha messo a confronto con quelli degli altri il suo... capolavoro.

Il «gioco dell'oca» è servito a creare il *clima* giusto per cominciare il nostro viaggio: mi ha permesso di accogliere in maniera informale e piacevole gli insegnanti iscritti al laboratorio e di cominciare i lavori con un'attività che consentisse di inserire "dolcemente" gli immancabili ritardatari...

Entrambi i giochi, comunque, oltre a creare subito una *dinamica di relazione* molto intensa fra i partecipanti, chiedevano loro, per prima cosa, di *parlare di sé*, di "partire" dalla propria "storia", personale e professionale, dalle proprie *motivazioni* e dalle proprie *esperienze*.

Nella formazione degli adulti, infatti, è determinante utilizzare nel migliore dei modi le risorse *biografiche* dei membri del gruppo. L'appello alla "memoria", la ricostruzione e la valorizzazione della propria "storia", degli incontri, delle relazioni, delle esperienze di cui è tessuta, è utile anche per riflettere sul tema dell'*identità*: la nostra "identità" e la nostra "storia", infatti, coincidono e si modificano di continuo: nell'interazione con gli altri, con l'ambiente in cui viviamo, e nelle mutevoli ricostruzioni e interpretazioni che ne diamo noi stessi col passare degli anni.

Assumere questa visione dinamica, «relazionale», della propria identità personale aiuta a "leggere" anche il confronto fra le "culture" in maniera più corretta e consapevole.

Le culture, infatti, non sono *oggetti* metastorici *dati* una volta per tutte; non sono costruzioni rigide che, una volta realizzate, restano uguali a sé stesse per sempre. Non è possibile, insomma, preservare le identità culturali dalla «contaminazione» perché queste esistono, si alimentano e si trasmettono solo attraverso l'evoluzione e lo *scambio*. Le "culture", del resto, sono *invenzioni sociali*, e le forme e le rappresentazioni culturali scaturiscono da processi di interazione molteplici che sono continuamente in opera.

C'è qualcosa di fuorviante anche nella pretesa di "studiare" le forme culturali mantenendo il "necessario" distacco dall'oggetto di studio. Infatti, quando si parla di incontro fra culture diverse non si può eludere la dimensione dell'*incontro fra persone di cultura diversa*, persone che si guardano ed entrano in relazione fra loro; ebbene gli *sguardi* che si scambiano reciprocamente, le *informazioni* e le *emozioni* che mettono in gioco nel corso dell'incontro modificano *entrambi* gli attori *simultaneamente*.

Dopo il gioco dell'oca ed il disegno, abbiamo raccolto ed analizzato *le esigenze dei partecipanti* e ci siamo interrogati sulle *finalità del laboratorio.*

Questo momento, che abbiamo vissuto con serenità ed attenzione, è servito a ricordare agli insegnanti la necessità di assumere una *responsabilità* diretta nella gestione delle attività: le aspettative e le esigenze dei presenti, infatti, sono state dapprima liberamente espresse, quindi fedelmente trascritte su un cartellone ed infine messe a confronto fra loro per valutare quali fossero le più sentite e diffuse e fino a che punto potessimo davvero, *tutti insieme*, prenderle in considerazione e provare a soddisfarle.

Un'attività del genere, all'inizio di un corso o di un laboratorio, aiuta, in effetti, ad evitare gli equivoci e le delusioni e scoraggia la tendenza a *delegare* al conduttore la soluzione dei problemi dei partecipanti: tutte le esigenze e le aspettative sono legittime ma non tocca solo al conduttore, o alla direzione del corso, fornire le "risposte"...

Solo a questo punto del pomeriggio abbiamo esaminato una videocassetta, realizzata dalle Nazioni Unite e diffusa da «Arci Nero e non solo», che è servita a ricordare a tutti il contenuto dei trenta articoli della *Dichiarazione universale dei diritti umani* del 1948.

Le "parole-chiave" più importanti annotate dai partecipanti al laboratorio durante la proiezione della videocassetta 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 e situazioni umane.

Gli insegnanti, per magia, si sono trasformati in scultori e blocchi di creta. Poiché la creta era morbida e cedevole, gli scultori hanno potuto modellare i blocchi di creta e fare assumere loro la forma desiderata: la creta, infatti, una volta modellata, si fissava nella posizione voluta dagli scultori e si asciugava prontamente...

Questo gioco, di solito, stimola la creatività e apre alla ricerca e alla riflessione orizzonti assai più ampi di quelli consentiti dalla sola discussione verbale; inoltre aiuta a superare l'imbarazzo nel toccarsi reciprocamente e restituisce al corpo la sua importanza, il suo peso e le sue potenzialità espressive e comunicative; infine offre a chi gioca l'opportunità di sperimentare il proprio senso di responsabilità nei confronti degli altri e di saggiare la fiducia che nutrono in lui. Il gioco è faticoso e richiede grande concentrazione: è inutile ricordare, infatti, che la creta non parla, non protesta, non soffre il solletico, non si distrae, non si stanca, eccetera...

Educare ai diritti umani, del resto, non significa solo *parlare dei diritti umani* o limitarsi a "presentare" i documenti e le dichiarazioni che li definiscono; e allora "entrare" tutti interi fra le righe di un articolo o nei risvolti di un «comma» può diventare un'esperienza utilissima e offrire sensazioni molto intense e "vedute" assai acute e penetranti...

4.
Destrutturare la nostra visione del mondo: produrre disorientamento

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 una sofferta "*asta dei valori*", durante la quale un "banditore" ha messo in vendita una decina fra i "valori" più rilevanti contenuti negli articoli della *Dichiarazione* ed i partecipanti al laboratorio se li sono contesi, cercando di fare le scelte più oculate con i pochi soldi ricevuti in dotazione.

L'asta è servita a ricordare l'aspetto più problematico dell'educazione ai diritti umani, che assume un rilievo ancora più marcato se si lavora in un'ottica interculturale: non è affatto escluso che diritti diversi entrino in *contraddizione* ed in *conflitto* tra di loro, e che si renda necessario esercitare l'arte della *politica* per operare le opportune scelte di merito e, talvolta, di *priorità*.

Del resto, è stato utile a tutti mettere a fuoco che la realizzazione dei diritti umani ha un *costo*, anche brutalmente economico, che non va mai perso di vista o sottovalutato...

L'analisi di una serie di cartelloni sull'assetto organizzativo delle Nazioni Unite e la loro congenita difficoltà a interagire con i processi economici planetari ha concluso la nostra seconda serata di lavoro.

Lavorando sul tema dei diritti umani, infatti, mi è parso importante dedicare un po' di attenzione anche alla storia, alla struttura, ai problemi, ed alle prospettive dell'Onu.

Del resto, uno dei motivi per cui i diritti umani sanciti dalle Carte internazionali non sono garantiti nei fatti sta nella *debolezza del sistema delle Nazioni Unite* e nelle competenze assai limitate dei suoi organismi.

Un cittadino del mondo che si rispetti, comunque, non può ignorare i caratteri generali dell'assetto dell'Onu, le sue potenzialità e i suoi limiti; e deve farsi almeno un'idea di massima sul dibattito in corso per la riforma di alcuni degli organismi e dei criteri di funzionamento del sistema.

Il rilancio delle Nazioni Unite – fondato sulla delega di competenze sempre più ampie da parte degli Stati; sulla partecipazione parlamentare e popolare agli organismi politici dell'Onu; sullo sviluppo dei poteri e delle competenze degli organismi economici, sociali e giuridici – è un obiettivo molto interessante da prendere in considerazione.

L'esito positivo della Conferenza delle Nazioni Unite per l'istituzione del Tribunale penale internazionale che si è svolta a Roma nell'estate del 1998 rappresenta un interessante e promettente passo avanti in questa direzione, al di là delle inevitabili schermaglie diplomatiche che l'hanno

accompagnata e delle prevedibili resistenze procedurali che ne ostacoleranno l'applicazione.

Nello stesso tempo, riflettere sulle differenze di "status" e di peso politico fra i paesi ricchi e quelli poveri all'interno del sistema delle Nazioni Unite prepara il terreno ad una riflessione di tipo interculturale ben più complessa e impegnativa: i documenti dell'Onu sui diritti umani rispecchiano troppo spesso solo *il punto di vista "occidentale"*, sia nella definizione dei diritti e dei valori "irrinunciabili", che nella precisazione delle modalità della loro realizzazione e tutela.

È tempo, allora, di aprire una sorta di "contrattazione", di tornare a "negoziare", questa volta davvero *tutti insieme*, non solo e non tanto i diritti e i valori "irrinunciabili", quanto le modalità della loro affermazione e realizzazione, in un contesto internazionale che offra più spazio anche ad altre categorie culturali, ad altri percorsi storici, ad altre possibilità. Si tratta, come si può vedere, di un argomento che si "maneggia" con molta fatica, ma l'esigenza di una riflessione a questo proposito, nell'epoca di migrazioni e di globalizzazione che stiamo attraversando, si fa sempre più urgente e necessaria.

Uno degli obiettivi della *didattica interculturale*, del resto, consiste proprio nel *decentramento* del proprio punto di vista e nell'*ampliamento* dei propri orizzonti. Si parla, a questo proposito, della necessità di *destrutturare* la nostra visione del mondo e soprattutto le categorie su cui si fonda, con la loro pretesa di *centralità* e di *universalità*. Anche se questa severa "ginnastica" produce inevitabilmente una sorta di *disorientamento...*

I lavori della serata sono stati accompagnati dalle struggenti *melodie* di "Ciccio" Trincale, il cantore dell'emigrazione siciliana all'estero, fenomeno su cui ci siamo brevemente soffermati con l'aiuto di letture, considerazioni e ricordi personali.

5.
Universalismo e differenzialismo

L'attività centrale del *terzo incontro* è stata la realizzazione di un "collage" con ritagli di stampa dalla provenienza più varia sul tema dei diritti umani.

Nel corso della serata abbiamo esaminato anche una raccolta di *immagini tratte da alcuni cataloghi di operatori turistici specializzati in viaggi "esotici"*, ed una serie di *barzellette illustrate* e di *vignette umoristiche*: un florilegio di *stereotipi*, spesso assai poco eleganti, veramente preoccupante.

Pellirosse incapaci di misurarsi con le novità del progresso; "selvaggi" africani che accolgono gli esploratori bianchi, portano i loro bagagli o li cucinano a fuoco lento dentro enormi pentoloni; scozzesi avari; messi-

cani col sombrero che fanno la "siesta"; fachiri indiani alle prese con letti di chiodi; coppie di arabi col marito armato di scimitarra e la moglie completamente velata: tutta questa galleria di personaggi, anche se ci fa ridere di gusto, lavora a tempo pieno per confermare e trasmettere stereotipi etnici, culturali e nazionali che poi, al momento opportuno, utilizzeremo con la più innocente *naturalezza*.

Del resto il ricorso abituale a questo genere di stereotipi è molto prossimo alla tendenza a *naturalizzare* e *reificare* le differenze su cui si fonda il razzismo "culturalista" o "differenzialista", più insidioso di quello "biologico" proprio perché abilmente dissimulato...

Non a caso è stato proprio in questa occasione che abbiamo problematizzato meglio il tema del confronto fra *universalismo* e *differenzialismo*.

Parlando di diritti umani, capita spesso di assumere posizioni di tipo universalista, di mettere l'accento sulla condizione umana in quanto tale e di proclamare diritti e valori da tutelare senza mediazioni a tutte le latitudini. Ma da quale *punto di vista* è costruita la definizione di "condizione umana" a cui facciamo implicitamente riferimento? Era "universalista", del resto, anche il positivismo ottocentesco, che, proprio per la sua visione dell'uomo, per il suo modello sociale di riferimento e per la sua concezione del progresso, ha offerto le condizioni ottimali allo sviluppo del colonialismo, dell'imperialismo e del razzismo "biologico".

Il relativismo, d'altro canto, appare più convincente come invito alla *cautela* e come antidoto alla supponenza e all'*etnocentrismo* che come ipotesi filosofica e politica generale. Peraltro il razzismo "differenzialista" può giungere a esiti altrettanto esiziali di quello "biologico", anzi può fare addirittura di peggio. Infatti, se la prospettiva dell'evoluzione biologica delle razze inferiori lascia loro, almeno teoricamente, qualche speranza di riscatto futuro, la "naturalizzazione" e la "reificazione" delle differenze culturali porta necessariamente alla segregazione e alla pulizia etnica, senza escludere affatto dall'orizzonte delle possibilità la "soluzione finale". E non è affatto incoraggiante la prospettiva dello "scontro fra le civiltà" – suggerita dal politologo statunitense Samuel Huntington – evocata periodicamente dalle prime pagine dei giornali per disegnare gli scenari futuri del "confronto" fra Occidente e Islam.

Ancora una volta, insomma, ci siamo accorti di non riuscire a trovare delle soluzioni definitive ai problemi aperti dalla nostra discussione; per quanto riguarda il tema dei diritti umani, tuttavia, appare sempre più evidente che *è inutile attestarsi su posizioni di rigido universalismo* – sempre più deboli e sospette – e che è *molto meglio orientarsi verso politiche duttili e attente alle differenze*.

Gli spunti offerti dall'antropologia interpretativa di Clifford Geertz ci sono parsi, a questo proposito, molto stimolanti: le forme culturali, oggetto di studio dell'antropologo, non possono essere "colte" nella loro "fattualità" ma si "costruiscono" in uno scambio comunicativo reale di cui lo studioso è uno degli attori. (La metafora della cultura come "testo" si riallaccia

alla prospettiva filosofica dell'ermeneutica: i problemi tradizionali della "verità" e delle essenze possono essere analizzati solo in chiave "interpretativa", cioè all'interno di una relazione, variabile, fra i diversi soggetti e gli oggetti della conoscenza).

L'antropologia interpretativa, allora, può essere intesa come *antropologia "dialogica"* e offrire, per questa via, ulteriori strumenti e chiavi di lettura ad una *visione interculturale dell'educazione ai diritti umani.*

Al termine di questo terzo incontro del laboratorio, così stimolante e impegnativo, abbiamo dedicato una fetta del nostro tempo anche alla *valutazione in corso d'opera dell'andamento delle attività.*

Lo abbiamo fatto con un gioco molto semplice, che ci ha consentito, per un breve lasso di tempo, di mettere fra parentesi i temi della nostra discussione di merito e di svolgere una riflessione di carattere "metacognitivo" sul *funzionamento del laboratorio*: il metodo di lavoro prescelto; l'utilizzo del tempo; l'impiego degli strumenti didattici; le modalità del dibattito e del confronto; gli "apprendimenti" realizzati; il livello di soddisfazione personale; le possibili ricadute, dirette e indirette, di questa nostra esperienza di laboratorio sulle attività che svolgiamo quotidianamente con gli studenti.

6.
Maschere del razzismo

Il *penultimo incontro* si è aperto con una serie di *esercizi* e di *giochi di espressione teatrale*, culminati nella creazione "in diretta" di una "*maschera del razzismo*", che ogni partecipante al laboratorio ha realizzato con il proprio viso...

Altri due momenti importanti della serata sono stati *l'analisi del "collage"* realizzato nel corso dell'incontro precedente ed un *gioco di simulazione*, molto intenso, dedicato al tema del pregiudizio: i partecipanti al laboratorio si sono trasformati in vicini di casa e hanno dato vita ad una riunione condominiale a cui hanno preso parte con una vistosa *etichetta* autoadesiva incollata sulla fronte (inutile dire che gli epiteti scritti sulle etichette erano della peggiore 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, qualche etichetta...

A conclusione dell'incontro, ciascuno dei partecipanti 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 nei propri pregiudizi...

7.
Incomunicabilità, razzismo 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-playing" sul tema della negoziazione dei diritti e della *soluzione dei conflitti*; e in un gioco di schieramenti su *razzismo, pregiudizio e confronto fra culture diverse* che ha scomodato autori di tutto rispetto.

Abbiamo preso in esame le seguenti frasi, tratte da opere dedicate ai temi del nostro gioco:

«Quando la società soffre, prova il bisogno di trovare qualcuno cui imputare il proprio male, sul quale vendicare la propria delusione.» [E. Durkheim]

«Non vi è razza se non quando vi è una coscienza di razza, radicata in un'appartenenza comunitaria.» [M. Weber]

«Il pregiudizio razziale rimane immutato anche quando acquisisce nuova conoscenza.» [G.W. Allport]

«È l'antisemita che crea l'ebreo.» [J.P. Sartre]

«Lo straniero è in noi: quando fuggiamo o combattiamo lo straniero, lottiamo contro il nostro inconscio.» [J. Kristeva]

«Esprimendo un giudizio negativo sugli altri, si dà di se stessi un'immagine positiva, si dispone di un'argomentazione, si stabilisce una comunicazione con gli appartenenti al proprio gruppo.» [T.A. Van Dijk]

Il gioco si è svolto in questo modo. Ho invitato i partecipanti all'incontro a disporsi in fila indiana, rivolti nella mia direzione, nel mezzo della stanza. Quindi ho affisso alla parete situata alla loro sinistra un cartello con la scritta «Sono d'accordo!» e sulla parete opposta un secondo cartello con la scritta «Non sono d'accordo!». A questo punto ho letto una delle frasi indicate prima ed ho chiesto agli insegnanti presenti se fossero d'accordo o meno con il suo contenuto. Gli insegnanti hanno "risposto" tutti nello stesso momento, esprimendo l'accordo o il disaccordo con la loro collocazione fisica all'interno della stanza: chi si è trovato d'accordo, infatti, si è spostato in direzione del cartello alla sua sinistra, fermandosi alla distanza che ha ritenuto corrispondente all'intensità dell'accordo stesso; chi ha dissentito, invece, si è spostato in direzione del cartello alla sua destra, calcolando ed esprimendo allo stesso modo l'intensità del disaccordo. Chi si è astenuto dall'assumere una posizione precisa è rimasto fermo al suo posto al centro della stanza. Quando tutti gli insegnanti hanno assunto la posizione fisica corrispondente al loro punto di vista, li ho invitati ad esporla prendendo la parola. Al termine degli interventi ho lasciato agli insegnanti la possibilità di modificare la "posizione" sulla base delle argomentazioni espresse dai loro colleghi; chi ha modificato la sua dislocazione nella stanza è sta-

to invitato ad illustrare verbalmente le motivazioni per cui lo ha fatto. A questo punto gli insegnanti sono tornati a disporsi in fila indiana al centro dell'aula ed il meccanismo del gioco è ripreso con la lettura della frase successiva.

Conclusioni

A conclusione del ciclo di incontri, abbiamo fatto un tentativo di valutazione complessiva dell'esperienza di laboratorio utilizzando una tabella elaborata da 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, per giunta, nel nostro caso, alle conseguenze dell'esodo!).

Non spetta a me valutare se il laboratorio è stato impostato e condotto bene e se i partecipanti lo hanno trovato rispondente alle proprie aspettative iniziali.

Sul piano personale, però, posso dire che ho trovato molto interessante l'*incontro* con gli insegnanti che vi hanno preso parte e ne sono uscito notevolmente *arricchito*.

L'atmosfera è stata sempre piacevole e distesa e l'*impegno* con cui abbiamo affrontato le attività e le discussioni si è fuso con il *piacere* di lavorare insieme e qualche volta addirittura con il *divertimento*.

Da qualche anno a questa parte, del resto, non riesco proprio più a immaginare un corso di formazione rivolto ad insegnanti, o ad altre figure di educatori, che non intrecci i momenti di approfondimento teorico con le esperienze di laboratorio, e credo che questa combinazione sia ancora più indicata quando si affrontano i temi dell'"intercultura".

Il fatto è che l'adulto *apprende* se avverte sul serio il bisogno di farlo, se può *governare* il proprio apprendimento, e se viene totalmente coinvolto nel *progetto* formativo che ha scelto.

«Apprendere», infatti, per un adulto, significa *modificare* le sue conoscenze precedenti, i suoi modelli di relazione con le altre persone e l'immagine che ha di sé e del proprio ruolo.

Riscoprire i "diritti" e le potenzialità del *corpo*; sperimentare *linguaggi* molteplici; utilizzare criticamente il proprio *vissuto*; coltivare le proprie abilità relazionali e di lettura dei *contesti*; un impegno di questo tipo porta direttamente alla triplice formuletta: «*sapere-saper essere-saper fare*» che cerchiamo disperatamente di realizzare con gli studenti.

Perché non partire da noi stessi, tanto per cominciare?

Ho molto apprezzato, per finire, il lavoro di équipe che l'organizzazione del corso ha consentito, almeno ai conduttori dei laboratori esperienziali, per mettere in "sintonia" fra di loro i percorsi di approfondimento dei diversi gruppi: un impegno che dovrebbe coinvolgere tutti i relatori di corsi di questo genere e diventare prassi comune.

BIBLIOGRAFIA

B. ANDERSON, *Comunità immaginate*, Roma, Manifestolibri, 1996.
La valigia blu, Kit didattico multimediale, Roma, ARCI Nero e non solo.
N. BOBBIO, *L'età dei diritti*, Torino, Einaudi, 1997.
A. BURGIO, *L'invenzione delle razze*, Roma, Manifestolibri, 1998.
C. GALLINI, *Giochi pericolosi*, Roma, Manifestolibri, 1996.
R. GALLISSOT e A. RIVERA, *L'imbroglio etnico: in dieci parole chiave*, Bari, Dedalo, 1998.
M. WIEVIORKA, *Lo spazio del razzismo*, Milano, Il Saggiatore, 1996.
F. REMOTTI, *Contro l'identità*, Bari, Laterza, 1996.
Nato in Marocco, immigrato in Italia, a cura di Anna Bruno Ventre, Edizioni Ambiente, 1995.
Nato in Senegal, immigrato in Italia, a cura di Anna Bruno Ventre, Edizioni Ambiente, 1994.
Il tempo dei diritti, Piccolo ideario per l'educazione ai diritti umani, a cura di Anne Drerup, Edizioni Cultura della Pace, 1996.
Lo straniero e il nemico, Materiali per l'etnografia contemporanea, a cura di A. Dal Lago, Genova, Costa e Nolan, 1998.
Educazione interculturale, a cura di E. Nigris, Milano, Bruno Mondadori, 1996.
S.P. HUNTINGTON, *Lo scontro delle civiltà*, Milano, Garzanti, 1997.
D. NOVARA, *L'ascolto si impara*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 1997.

Mass media e intercultura

di Massimo Ghirelli

1. Decostruire e valorizzare
2. Un approccio interdisciplinare
3. Leggere e costruire messaggi

«La conoscenza del linguaggio e delle tecniche di comunicazione permette di ricostruire il percorso di elaborazione della rappresentazione dell'altro; mentre gli strumenti delle scienze umane aiutano a comprendere i meccaniami di introiezione di quella immagine, e i suoi riflessi nel comportamento sociale.»

Massimo Ghirelli, Direttore Archivio dell'Immigrazione

La costruzione, la stereotipizzazione e la sedimentazione dell'immagine dell'*altro* – delle culture diverse dalla nostra, e delle persone che da queste provengono – sono soprattutto risultato della comunicazione veicolata dai mass media. Infatti è principalmente per il tramite dei grandi mezzi di comunicazione di massa, – la radio, i giornali, la televisione – intrecciati con i messaggi più diversi provenienti dall'ambiente familiare, scolastico o lavorativo, che arriviamo ad elaborare una immagine, più o meno approssimativa, delle culture lontane dalla nostra esperienza diretta.

Anzi, la mancanza di altri elementi di documentazione, l'impossibilità di accedere a fonti dirette, la difficoltà di compiere confronti, o verifiche personali, rende ancora più esclusivo (e quindi paradossalmente, più influente) il ruolo dei mass media. La povertà di strumenti critici, anziché indurci a una valutazione più prudente e "distaccata", accresce la nostra passività percettiva, e insieme rende ancora più autorevole, al nostro miope sguardo, il già potente messaggio del telegiornale, o dell'editoriale quotidiano.

Quanto poi l'immagine proposta da questo messaggio – che so, l'immagine dell'Africa, o del mondo arabo, o di certe culture asiatiche – sia riduttiva, manipolata, viziata dal sensazionalismo, falsata da un'attenzione episodica, filtrata da categorie etnocentriche, deformata da antichi pregiudizi, possiamo accorgercene soltanto quando dobbiamo confrontarla con la realtà: la realtà d'un paese dove finalmente viaggiamo di persona, o interveniamo per ragioni economiche o politiche; la realtà d'una persona, il cui incontro ci costringe a fare i conti con i nostri stereotipi.

Perché naturalmente l'immagine costruita e diffusa dai media si riflette (con tutte le conseguenze del caso) nei rapporti, spesso conflittuali, con tutti gli tranieri, e in particolare con quei diversi per eccellenza che sono gli immigrati provenienti dal Sud del mondo.

1.
Decostruire e valorizzare

Se il quadro appena accennato ha del vero, si comprende quanto sia importante, in funzione interculturale – ovvero in funzione dello scambio-dialogo-confronto con le alltre culture, ormai presenti anche nella nostra società e nella nostra scuola –, acquisire strumenti critici per l'analisi dei grandi mezzi di comunicazione di massa soprattutto quelli audiovisivi. Si tratta, com'è noto, di linguaggi poco conosciuti nella scuola, poco frequentaiti dai programmi ministeriali, poco utilizzati nella didattica: ma, insieme di grande impatto, di grande efficacia, nei confronti del pubblico studentesco, e giovanile in generale; e infine particolarmente adatti alle esigenze della pedagogia interculturale.

A fondamento dell'educazione interculturale, infatti – se ci è lecito schematizzare – troviamo due indicazioni metodologiche: *decostruire* il proprio punto di vista e *valorizzare* le differenze. Da una, parte, cioè, prendere consapevolezza ed esplicitare i propri riferimenti culturali, ricostruendone la genesi, smontandone criticamente i meccanismi costitutivi; dall'altra, mettere in valore le prospettive diverse, dare spazio, dignità e voce alle culture degli altri.

L'uso critico dei mass media, permette di rispondere con particolare efficacia a queste indicazioni: per un verso, infatti, questi strumenti (si pensi, per esempio, alla moviola) si prestano ad un esame de-costruttivo approfondito, in grado di rivelare o ricostruire in dettaglio tecniche di rappresentazione, strategie di comunicazione, uso di simboli, metafore, citazioni – la scelta di un titolo, la posizione d'una fotografia, il montaggio delle immagini. Per altro verso, non esistono mezzi più adatti di quelli della comunicazione di massa per rappresentare e valorizzare le differenze, dar voce ai soggetti emarginati, offrire spazio alle espressioni culturali minoritarie: si pensi, per fare un esempio tipico del contesto dei Paesi in via di sviluppo, alle radio regionali in Africa subsahariana.

2.
Un approccio interdisciplinare

Anche per queste ragioni, l'analisi dei mass media, soprattutto quelli audiovisivi, si sta rivelando – sia nelle esperienze di aggiornemento degli insegnanti, sia negli interventi rivolti direttamente agli studenti dei diversi livelli scolastici, dalle elementari alle superiori – come uno degli strumenti più utili, più duttili e più validi per l'educazione interculturale.

Diversi, anche se facilmente ricollegabili, gli approcci possibili: da quello, più tradizionale, della critica testuale, a quello, più legato all'analisi strutturale, proposto dagli studiosi del Cres (il settore di pedagogia interculturale di Mani Tese); fino all'approccio interdisciplinare sperimentato nel corso degli ultimi anni dagli esperti dell'Archivio dell'Immigrazione, riproposto anche nei laboratori del Cisp. Si tratta, in quest'ultimo caso, di strumenti di lettura dei mass media tratti dal bagaglio tecnico dell'operatore, dal patrimonio culturale del critico, dall'analisi dei linguaggi dei diversi mezzi, dall'analisi sociologica della Comunicazione.

Dalla tecnica verranno indicazioni sulle scelte di montaggio sulla funzione del ritmo sul ruolo giocato dal colore o dalla musica: dalla critica chiavi per comprendere le scelte stilistiche e collegarle al contesto culturale; dall'analisi linguistica strumenti per decifrare le caratteristiche dei diversi messaggi e individuare il codice attraverso cui si rappresenta l'immagine del-

la diversità; infine la sociologia della comunicazione ci aiuterà a valutare gli effetti di questi messaggi la reazione del pubblico l'impatto su atteggiamenti e comportamenti.

Insomma, l'intreccio strumenti storico-critici, sociologici, antropologici, semiologici – applicati a un determinato testo, sia esso articolo, fumetto, video, spot pubblicitario – permette di cogliere ragioni e modi del nascere, formarsi, caratterizzarsi, rafforzarsi e diffondersi dello stereotipo. La conoscenza del linguaggio e delle tecniche di comunicazione permette di ricostruire il percorso di elaborazione della rappresentazione dell'*altro*; mentre gli strumenti delle scienze umane aiutano a comprendere i meccaniami di introiezione di quella immagine, e i suoi riflessi nel comportamento sociale. In un laboratorio, per esempio, abbiamo analizzato con gli insegnanti un celebre spot della Del Monte – azienda multinazionale produttrice di succhi di frutta. Fotogramma per fotogramma, smontando il lavoro di regista e montatore, ricostruendo le scelte fatte dai creativi dell'agenzia pubblicitaria analizzando i messaggi contenuti nel testo letto dallo speaker fuori campo, abbiamo smascherato la visione del mondo (dei rapporti fra Nord e Sud, tra chi produce e chi consuma, tra chi possiede e chi non possiede il know-how) veicolata dal messaggio pubblicitario. E abbiamo cercato di capire come l'immagine di quei paesi e di quelle culture, proposta da spot come questo, possa diffondere o rafforzare – rassicurando lo spettatore occidentale – lo stereotipo di un terzo mondo arcaico, arretrato, incapace di far da solo, e nello stesso tempo mite, sottomesso, grato di svolgere il suo ruolo subalterno nella logica del grande mercato internazionale.

3.
Leggere e costruire messaggi

Il passo successivo – attuabile solo nel contesto di una formazione partecipata, in laboratori dove sia previsto il coinvolgimento diretto dei partecipanti, e uno spazio concreto per il lavoro di gruppo – è quello di imparare non soltanto a *leggere* ma a *costruire* messaggi (comporre un articolo con relativo titolo e sommario; disegnare un manifesto con una immagine e uno slogan appropriato; preparare e realizzare un video): naturalmente messaggi positivi, messaggi corretti, capaci di contrastare quelli che abbiamo definito i «vizi dell'informazione»; le manipolazioni, le deformazioni, gli stereotipi dei media.

Si affrontano così i problemi, teorici e pratici, della comunicazione sociale: individuandone le caratteristiche, i limiti, i metodi, gli strumenti; e provando a passare dall'analisi critica dell'immagine dell'*altro* alla elaborazione di un'immagine diversa, alla costruzione di messaggi in funzione inter-

culturale: documentari sulle altre culture, spot antirazzisti, materiali di sensibilizzazione sull'immigrazione e la società multiculturale. Questo permette di tornare a riflettere, con l'obiettivo concreto della creazione di un messaggio, sulle difficoltà di una comunicazione insieme corretta ed efficace, persuasiva e trasparente; e sull'importanza di una competenza specifica, del possesso di un hnow-how tecnico, capace di tradurre le buone intenzioni del comunicatore.

Le esperienze compiute in questa direzione, soprattutto nel lavoro di aggiornamento – la visione e l'analisi di film sulle coppie miste, la lettura dell'immagine dell'*altro* proposta dai cartoni animati della Disney, la produzione di uno spot contro il pregiudizio realizzato con i ragazzi di un istituto tecnico romano hanno avuto senz'altro risultati molto positivi: gli insegnanti – come del resto altri operatori, come quelli che lavorano nelle Ong, nei servizi culturali (biblioteche), nelle amministrazioni locali – non sono abituati ad analizzare criticamente determinati messaggi, pure molto familiari, per esempio quelli pubblicitari, e sembrano scoprire un nuovo mondo, un modo nuovo di vedere le cose. Attività inedite, e nello stesso tempo molto accessibili, facendo riferimento a materiali di fruizione quotidiana; materiali, per di più, attraenti, divertenti, seducenti: come le bellissime cartoline pubblicitarie inizio secolo, con le loro faccette nere e i loro simpatici pagliacci di colore, o i fumetti di Tin Tin e compagni, vera miniera di stereotipi etnici.

Le difficoltà sorgono invece quando si tratta di approfondire, applicare lo schema analitico ad altri documenti, riproporre in classe un percorso analogo. A questo punto ci si rende conto – gli stessi insegnanti si rendono conto – che occorrerebbe approfondire prima di tutto gli strumenti analitici, adattandoli ai diversi mezzi di comunicazione, a volte addirittura alle diverse categorie di messaggi. Da un lato, emergono i limiti di una insufficiente formazione interdisciplinare (quale peraltro si esige, oggi, ai più diversi livelli, a compensare una tendenza sin troppo spiccata alla specializzazione); dall'altro lato, si sente il bisogno d'uno studio meno superficiale del linguaggio dei media.

Non si può pensare di operare questo approfondimento negli spazi e nei tempi di un corso di aggiornamento – anche se gli insegnanti più interessati, referenti dell'educazione allo sviluppo, hanno mostrato la volontà di proseguire questo percorso, sia all'interno del lavoro di classe, sia nella scelta di corsi d'analogo argomento. Dev'essere chiaro che l'analisi proposta, anche se fa riferimento a categorie e concetti «validati» dalla ricerca, non ha carattere scientifico in senso stretto: vuole essere piuttosto un supporto all'attività didattica, che ne allarghi l'orizzonte, sino a includervi l'uso e la lettura dei media più diffusi.

Questo primo approccio deve servire soprattutto ad aprire un interesse, che stimoli prima i docenti e poi i loro studenti a studiare il linguaggio dei mezzi di comunicazione, per una maggiore consapevolezza riguardo alle origini delle concezioni, degli atteggiamenti e dei comportamenti razzisti; e per arrivare ad impadronirsi degli strumenti critici utili a contrastare l'influenza negativa dei media in questo campo. Consapevolezza e strumen-

ti critici che non è detto siano sufficienti a combattere la diffusione e il radicamento degli stereotipi: ma che almeno ci aiutano a guarire dalla più brutta delle malattie della comunicazione, la passività.

ALCUNI RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

M. CRUDO, «Ouaderni del CRES», Milano, Mani Tese, 1996-98.
M. GHIRELLI, *La comunicazione nella società multiculturale*, Antarem, 1995.
Media – Scuola Democratica, 1996.
One Race-Materiali antirazzisti, Roma, Stampa Alternativa, 1997.

La differenza come base di conoscenza

Enrico Euli

Introduzione
1. La consapevolezza di accettare la diversità
2. Istituzionalizzare l'Educazione Interculturale
3. Educare gli studenti al confronto e all'accettazione della differenza

«[...] È come se la differenza diventi sempre più elemento di conoscenza. Sento una maggiore consapevolezza e coraggio nelle relazioni interpersonali, più coerente apertura al contributo che mi giunge dall'altro. Il mio modo di intendere l'interculturalità si è fatto più concreto, soprattutto rispetto alla competenza sulla gestione positiva dei conflitti. [...]»

Enrico Euli, esperto "trainer" in formazione

Introduzione

Dopo un anno dalla conclusione del corso il Cisp ed alcuni conduttori di laboratorio (oltre a chi scrive, Roberto Tecchio, Gianluca Cantisani e Pasquale D'Andretta) hanno voluto riprendere i contatti con gli insegnanti, per verificare, "a freddo" e con più tranquillità, i risultati del corso stesso.

Abbiamo inizialmente proceduto con un sondaggio su un piccolo campione di cinque persone, equamente diviso tra laboratori e tra qualifiche di base (insegnanti e non). Successivamente, abbiamo invitato tutti i partecipanti ad un incontro finale, nel quale abbiamo sottoposto loro, seppure in forma più attiva, le stesse domande già incluse nel sondaggio.

All'incontro erano presenti 18 corsiste (usiamo il femminile, perché c'era un solo uomo).

Il testo che segue è una sintesi di entrambe le fasi, realizzata seguendo la modalità «milaniana» della «scrittura collettiva», corroborata – secondo la più giocosa ispirazione interculturale – della contaminazione e della ibridazione di testi e contesti, provenienti – come in un patchwork – da tutte le persone intervenute.

1.
La consapevolezza di accettare la diversità

Nei mesi successivi al corso hai notato cambiamenti, in termini di apprendimento, nel tuo modo di intendere l'interculturalità a livello personale?

Le esperienze vissute durante il corso, unite al mio vissuto privato, mi hanno portato, nel corso di mesi, a modificare l'ottica con cui mi interessavo al tema. In particolare, si sta sempre più rinforzando in me la consapevolezza che l'interculturalità è un aspetto specifico di un tema più generale che abbraccia i modi e i contenuti delle relazioni umane. Sono stata davvero molto contenta di poter seguire un laboratorio ideato e condotto da Pasquale D'Andretta. Ho cominciato ad essere meno superficiale nelle mie relazioni: ho ascoltato di più, cercando di capire quel che mi veniva detto. Sicuramente sono diventata più attenta a tutto ciò che accadeva intorno a me, scambi, relazioni, situazioni emotive. È come se gli altri, fuori di me, assumessero man mano una più solida corposità. Ho infatti imparato ad essere meno rigida nei rapporti con gli altri e ad ascoltare di più punti di vista diversi dal mio; e soprattutto a tirar fuori le mie insicurezze, dubbi e possibili forme di insofferenza di cui mi vergognavo. Mi è capitato, anche per caso, di riflettere sul mio modo di

rapportarmi agli altri, a chi appartiene a culture diverse, ed ho constatato la presenza nascosta di forme di razzismo che accuratamente non avevo mai voluto riconoscere e che, in qualche modo, mi appartenevano.

Insieme all'arrivo di Giove nel mio segno...mi ha cambiato la vita e il modo di stare con me e con gli altri. Ho vissuto una nuova attenzione alla diversità, una più aperta disponibilità a riconoscermi come diverso dall'altro, pertanto una certa sensibilità e apertura nell'accorgermi delle differenze e a non ritrarmi. È come se la differenza diventi sempre più elemento di conoscenza. Sento una maggiore consapevolezza e coraggio nelle relazioni interpersonali, più coerente apertura al contributo che mi giunge dall'altro. Il mio modo di intendere l'interculturalità si è fatto più concreto, soprattutto rispetto alla competenza sulla gestione positiva dei conflitti. Per me è stato difficile, ma importante ed arricchente, imparare a leggere la differenza senza negarla, costruire un ponte che renda possibile il dialogo, ma che non implichi la rinuncia alle proprie convinzioni ed esigenze, né al proprio modo di essere; riconoscere l'importanza della risposta emotiva al conflitto, la necessità di fare i conti con la paura e con la conseguente aggressività che il conflitto scatena; assaporare infine la libertà di azzardare una scommessa e rovesciare il punto di vista dell'ovvietà, facendo di una situazione conflittuale un'occasione di ampliamento dell'esperienza e della conoscenza nel confronto con gli altri.

Forse qualcosa è cambiato. Nella mia concezione dell'intercultura mi è parso di passare da un livello puramente teorico, ideologico ad uno più personale, e, per questo, più intimamente vissuto. La tolleranza, l'accettazione della diversità ed il riconoscimento della sua dignità, che avevo sempre ritenuto cardini essenziali della convivenza civile, nonché doverosi ed imprescindibili fondamenti di qualsiasi interazione rispettosa, mi si sono rivelati obiettivi necessari al mio personale equilibrio e, al contempo, ancora molto lontani da raggiungere. Ho interiorizzato ed elaborato la consapevolezza che nel confronto, nello scambio, così come nella conflittualità, nella contraddittorietà, la difesa strenua delle proprie istanze, lungi dall'indicare sempre esclusivamente rigorosa coerenza, può troppo spesso rivelarsi generata da ottusità, chiusura, prevenzione, pregiudizio. Mi pare di aver compiuto un passo in avanti nel cammino tortuoso ed impervio che conduce a scardinare il piedistallo su cui ciascuno di noi ha posto le proprie ragioni e i propri valori o, quantomeno, a vedere che – accanto a quel piedistallo – se ne ergono svariati altri miliardi.

La mia esperienza nel mondo della formazione informale, ed in particolare la partecipazione a gruppi di lavoro e associazioni, mi porta a continuare la ricerca, la sperimentazione e lo scambio... Ho delle perplessità sul fatto di ritrovarmi in futuro in laboratori o corsi finalizzati all'aggiornamento di educatori che agiscono nel contesto formale-istituzionale scolastico. Ho trovato relativamente poco stimolante – per disparità di interessi e di età –

l'orizzonte di confronto umano che si è delineato insieme ai miei compagni di laboratorio.

La partecipazione al corso non ha prodotto, mi pare, grandi cambiamenti nel mio modo di intendere l'interculturalità: ha piuttosto sollecitato, da un lato, una serie di riflessioni sul piano conoscitivo riguardo alle informazioni apprese; dall'altro, sul piano del vissuto personale, una attenzione più continua e motivata sulle mille ramificazioni, sulle molteplici implicazioni interne al concetto stesso di intercultura. In particolare mi hanno colpito, perché le conoscevo superficialmente o per niente, tutte le notizie di carattere giuridico e, ancor più, economico. Dietro le statistiche apparentemente aride della lezione di Castagnola, al di sotto di quei numeri noiosi, quelle cifre asettiche, mi è balzata innanzi una realtà così concreta e variegata di ingiustizie, sofferenze, attese, delusioni, che mi ha parlato in modo assai più vivo, icastico e scandaloso di tanti pur validi discorsi. È su questa realtà che ho cercato di informarmi di più e soprattutto di riflettere, di far parlare i dati. Parallelamente, sul piano del vissuto, il concetto di intercultura mi è sembrato diramarsi al punto da intrecciarsi al senso stesso della vita, come a dire: non si vive se non in un rapporto d'incontro-scontro tra diversità, e troppo spesso questo implica un vinto e un vincitore, mentre lo sforzo sarebbe quello di mantenerlo in uno stato di tensione feconda.

L'obiettivo del corso era di mettere in luce cosa ci portiamo dentro quando parliamo del diverso e questo è successo. Sarebbe opportuno trarre indicazioni per azioni future, per rigenerare un apparato culturale che sia in grado di affrontare delle problematiche così note. La realtà del diverso per noi è solo una notizia. Non solo sul piano del vissuto personale, ma anche a livello conoscitivo, il corso – dandomi informazioni su realtà a me sconosciute – ha contribuito a farmi riflettere più consapevolmente sul concetto di intercultura.

La diversità culturale mi permette di essere curiosa.

2.
Istituzionalizzare l'educazione interculturale

E a proposito di curiosità, ti sono venuti dei dubbi, delle perplessità, delle nuove curiosità, rispetto a quello che hai fatto durante il corso?

Durante il corso si è spalancata una porta già socchiusa: la curiosità aumenta. La riflessione è sempre quella di stabilire come si vuole fare

questo percorso, che sia continuamente appoggiata ad una realtà e che non diventi ideologica. Questa esperienza mi ha offerto spunti e nuove curiosità nel modo di gestire il mio lavoro e alcune delle "mie relazioni". È stata, inoltre, una nuova carica di energia che mi ha permesso di "centrare" di più il mio esistere nel mondo e nella scuola. Il dubbio che mi si apre è: si esaurisce? Da qui, la curiosità di andare avanti...

I dubbi e le difficoltà sono stati esclusivamente causati dall'ostilità, dai pregiudizi, dalla diffidenza e dall'ostruzionismo con cui il mio operato è stato accolto dai colleghi docenti. Mi chiedo spesso a quanto serva il volontariato e se sia giusto pagare prezzi personali così elevati. Opportuna e doverosa sarebbe, invece, l'istituzionalizzazione dell'educazione all'interculturalità, tramite l'inserimento – nelle programmazioni didattico-educative di tutti gli ordini di scuola – di una molteplicità di contenuti e di obiettivi da perseguire trasversalmente, attraverso una scansione regolarmente articolata di attività e di esperienze.

Mi sembra che il corso non mirasse tanto a fornire certezze quanto piuttosto a sollecitare dubbi e a stimolare curiosità; è evidente, pertanto, che quello che mi ha lasciato è stato proprio il rafforzamento di un habitus problematico e intellettualmente inquieto. Le domande prioritarie sono comunque generali e, se vogliamo, ingenue, ma pressanti. Che cosa fare – quotidianamente e nel nostro piccolo – per ridurre lo squilibrio economico Nord-Sud? Basta andare a comprare la canna da zucchero nei punti vendita del commercio equo e solidale? Che cosa dire alla rabbiosa delusione di tanti giovani disoccupati che protestano contro gli immigrati che «tolgono posti di lavoro»? Come far capire agli studenti, davvero e non librescamente, che il mondo oggi è in guerra? E che le guerre lontane ci riguardano da vicino, e non solo in senso genericamente umanitario?

È nato in me un desiderio molto forte di dare continuità a questa esperienza: fortunatamente ho avuto la possibilità di lavorare ancora a contatto con alcuni degli operatori che gestirono i laboratori nel '97 e di rinnovare quindi gli stimoli, di riprendere il filo di tante riflessioni, di acquisire maggiore sicurezza per tradurre tutto ciò in comportamenti nella pratica didattica. Anche la lezione di Antonio Nanni è stata per me feconda di spunti di riflessione e di desiderio di sapere e di saper fare più e meglio. Empatia, decentramento, transcognitività... Ognuno di questi aspetti suscita nuovi problemi, se li si vuole vivere agendo e non solo parlandone. Rileggo gli appunti che ho preso durante l'incontro: «... bisogna ricostruire genealogie di saperi, superando l'annosa spaccatura tra le due culture e non limitandosi agli ultimi due secoli che sono dominati da una visione prettamente eurocentrica...» Qui c'è da approfondire, studiare, lavorare in équipe con i colleghi, predisporre materiali di base come strumento per gli studenti, distruggere tutti o quasi i libri di testo, riorganizzare l'intera programmazione: di dubbi e di perplessità ne nascono fin troppi!... ma non per questo bisogna scoraggiarsi.

Credo di non aver recepito tutti i messaggi e gli insegnamenti offertimi; inoltre tutto il materiale del corso, che mi ero ripromessa di leggere e di studiare, non l'ho ancora toccato. Mi è venuto qualche dubbio su di me, sulla mia capacità di comunicare, ma anche molta curiosità. Volevo approfondire il percorso dei transiti e delle transizioni. Il dubbio ricorrente riguarda la capacità di promuovere con continuità iniziative in grado di alimentare lo svolgimento di una azione quotidiana, in un quadro didattico qualificato.

3.
Educare gli studenti al confronto e all'accettazione della differenza

Nel tuo lavoro in classe hai utilizzato strumenti nuovi o hai potuto-saputo mettere in pratica alcuni spunti nati dal corso?

Il cambiamento più significativo è stato nel modo di propormi alla classe, non tanto come docente dotata di strumenti e testi, quanto di riflessioni proposte agli alunni come *problem solving*. Siamo andati (io e gli studenti) alla ricerca della nostra diversità e da qui partire con le discussioni, i dibattiti... Ho cercato e cerco di trasmettere agli alunni le consapevolezze da me maturate e di educarli al confronto ed alla accettazione della differenza.

Ho sentito fortemente il desiderio di approfondire alcuni aspetti delle problematiche affrontate ed anche il desiderio di sperimentare alcune delle tecniche utilizzate nel lavoro in classe. È il gioco il primo strumento educativo e il metodo del corso. Mi è piaciuto. Ho trasferito nella mia nuova materia di insegnamento (letteratura straniera) molto di quello su cui avevo lavorato nel corso, in riferimento alla percezione dell'altro. Prestando una maggiore attenzione alla capacità d'ascolto, pur non tralasciando il ruolo di docente. Mi sono stati utili alcuni giochi fatti durante il corso, per sottolineare la qualità della relazione. Il corso ha offerto un'impostazione metodologica che mi è parsa efficace e riproducibile anche a scuola: lezioni frontali e laboratori. La difficoltà sta nel praticare un metodo analogo nella quotidianità scolastica (parlo delle secondarie superiori) soprattutto perché manca istituzionalmente la cultura del lavoro di gruppo, dell'animazione, del gioco serio. Mi sono sembrate particolarmente efficaci alcune delle stimolazioni che ci sono state offerte durante il laboratorio di Pasquale D'Andretta; non ho avuto modo di riproporle in classe, ma mi interesserebbe rimuovere queste perplessità e muovermi con più disinvoltura nell'ambito dell'animazione finalizzata all'educazione interculturale.

Nella pratica didattica mi sono servita di alcuni strumenti acquisiti durante il corso; devo precisare, però, che utilizzo con più frequenza e regolarità tecniche apprese durante gli incontri con gli esperti nell'ambito del progetto «Disegna il manifesto antirazzista». Diversamente, attraverso il laboratorio sul conflitto, ho imparato a valorizzare le differenze nel mio rapporto con gli alunni e nelle relazioni tra gli allievi: si tratta di un atteggiamento, più che di tecniche, ma certamente non è meno importante.

Nella scuola, poi, e nella didattica, dove oggi parlare di educazione interculturale è diventata una moda, se si va a vedere bene, se ne parla in modi pericolosamente monoculturali, eurocentrici e pregiudiziali: per esempio, si possono leggere, accanto a poeti italiani, poeti indiani e turchi (sempre di cultura alta si tratta), ma guai a introdurre nel programma un pur minimo contatto con altri linguaggi espressivi di quei popoli (musica, canto, danza...), roba di serie B. Ancora, si parla di «statuto degli studenti» (i "diversi" dagli adulti), ma come *charte octroyèe* calata dall'alto dell'istituzione, oggetto, tra i docenti, di sorrisetti tra pietosi e ironici... Ecco il corso ha stimolato un'insofferenza più acuta e una consapevolezza più critica su questi aspetti del problema.

Il corso ha offerto stimoli di lavoro interessanti soprattutto per quanto riguarda le strategie didattiche. Il lavoro di gruppo in classe, come strumento di socializzazione e conoscenza dell'altro, è stato da me incentivato. Inoltre, con riferimento al laboratorio condotto da Ghirelli, ho lavorato con esito positivo sulla pubblicità come strumento per individuare la presenza di espressioni razziste nelle diverse forme di comunicazione oltre quella verbale. L'osservazione diretta di alcune proposte pubblicitarie è stata molto utile ed ha contribuito a migliorare il rapporto insegnamento-apprendimento. L'utilità del corso e la ricaduta didattica si evidenzia in modo particolare nel progetto sull'autonomia di cui sono coordinatrice. Infatti, tra le finalità del progetto è presente la proposta di una riconsiderazione della comunicazione artistica all'interno di una prospettiva didattica interculturale.

Da un paio d'anni ho adottato con le classi l'uso didattico della lettura dei quotidiani, con alcuni argomenti scelti dagli studenti e, per l'intercultura, mediati da me. La circolarità delle informazioni crea dibattito e dinamismo: le "polemiche" non mancano... Ho proposto e realizzato progetti per l'intercultura con altri insegnanti nelle ore di compresenza.

Premettendo che, come è emerso più volte dal corso, non si tratta di inserire nel curriculum "l'ora di intercultura" o "l'ora di attualità", ma piuttosto di rinnovare l'approccio di ogni disciplina orientandolo verso l'educazione interculturale e la comprensione dei grandi problemi del nostro tempo, mi pare di poter affermare che molteplici sono stati gli spunti offerti dal corso che hanno inciso, in vario modo e con varia intensità, nel mio lavoro in classe. Sul piano metodologico, ho cercato con più attenzione di pormi (per

riprendere la terminologia usata da A. Nanni) in una dimensione di ascolto nei confronti degli studenti, del loro modo di approccio alle discipline che insegno (italiano e latino), delle loro attese in relazione alla formazione, alla didattica e alla scuola in generale, e, parallelamente (cosa più difficile), di educare la classe all'ascolto reciproco. Ne è derivato un impegno maggiore nell'avviarsi ad una reciproca conoscenza e autodecostruzione, nella pratica del dubbio metodico, dell'accettazione dell'altro, coetaneo e adulto. Ciò ha significato anche orientare l'intera programmazione didattica verso moduli flessibili, prevedendo continui aggiustamenti che – pur senza tradire obiettivi e finalità generali – tenessero presente la situazione di risposta che di volta in volta si veniva a creare nella classe (divergenza-convergenza cognitiva). Ho cercato di utilizzare nell'insegnamento linguaggi e strumenti di lavoro "altri" rispetto al solito manuale. Ho cercato di educare gli studenti a non creare gerarchie tra i «saperi» né tra le forme espressive e comunicative: la storia cantata si è svolta in orario curriculare ed ha visto la realizzazione di un laboratorio sull'Innografia Risorgimentale italiana, condotto dalla musicista, cantante e ricercatrice Lucilla Galeazzi. Ad un lavoro di analisi testuale si è affiancata l'esecuzione in polifonia di canti della tradizione popolare e colta... Esperienza straordinaria e intensissima per empatia, per la pratica del fare insieme, per le ampie implicazioni culturali e scientifiche: l'uso delle fonti orali, la storia cantata di chi non la fa; la questione della lingua in Italia...

Vorrei dire che il corso mi ha aiutato soprattutto nella crescita personale e quindi mi sembra di essere diventata più capace a stabilire un rapporto più equilibrato con le persone con cui ho lavorato. Non sono riuscita però, almeno così mi pare, ad appropriarmi di nuovi strumenti e allora... quando organizzerete un altro corso intensivo? Nonostante abbia sempre assunto un atteggiamento poco frontale in classe non sono sicuramente riuscita a creare dinamiche di scambio così forti come sono avvenute all'interno del corso... (e mica sono un formatore io!), ma ho sicuramente imparato a tenere presenti di più le esigenze degli alunni, cercando di dare più ascolto alle loro voci, soprattutto nella fase iniziale di progettazione. Sento la mancanza di un punto di riferimento e di coordinamento, dove poter semplicemente trovare materiali e, soprattutto, informazioni sulle attività dei numerosissimi gruppi che operano nell'intercultura a Roma e non solo. Sono infatti convinta che sia molto importante alimentarsi nel confronto e sentirsi costantemente in gioco.

«Aspetti di una Roma sommersa»» è stato invece un percorso teso a far prendere agli studenti esperienza diretta con artisti ed intellettuali di cultura non europea operanti a Roma. L'intento è stato quello di far superare l'equazione per cui «immigrato = vù cumprà, lavavetri, suonatore di bongo...». L'esperienza del confronto ravvicinato è stata mediata dal duplice canale dell'intervista registrata e del mezzo fotografico, con interrelazioni ed integrazioni nell'uso dei due strumenti e dei due linguaggi... Ultimamente ho deciso infine di partecipare ad un corso di aggiornamento su «L'accoglien-

za come prassi didattica»: questa dovrebbe costituire il nodo centrale su cui far ruotare l'intera programmazione e la didattica quotidiana. Molto probabilmente senza la full immersion nel corso Cisp non mi sarebbe mai venuto in mente di imbarcarmi in un lavoro del genere...

Non lavoro in classe. In altre situazioni non mi è capitato di richiamare spunti nati dal corso. Però, non saprei descriverlo nei dettagli, ma sono sicura che qualcosa è passato comunque. Non ho potuto utilizzare in classe il corso perché l'anno scorso non ho lavorato a scuola, ma non ho mai smesso di occuparmi delle moltitudini che sono in me e sto cercando di sviluppare la mia ricerca nella vita quotidiana.

Una proposta conclusiva, per guardare al futuro, insieme...

Gli insegnanti presenti hanno espresso, nella fase plenaria finale, ulteriori perplessità e domande anche sul come proseguire?

Eccone qui di seguito alcune.

No al volontariato. Si avrà una maggiore attenzione sul problema dell'interculturalità solo se il Ministero imporrà programmi su queste tematiche da affrontare in modo trasversale a tutte le discipline.

A proposito del metodo usato: com'è possibile riproporlo nella scuola, in cui manca la cultura del lavoro laboratoriale?

Come elaborare e produrre lavori veramente formativi e non solo informativi?

Un elemento condiviso è la collaborazione tra docenti ed il non isolarsi in un lavoro frontale ed individualizzato, non condiviso con gli altri. La proposta è un lavoro interdisciplinare in laboratorio; come dice Confucio: «faccio e capisco».

Si richiede quindi, una progettazione comune, anche utilizzando le opportunità aperte forse dell'autonomia scolastica.

I formatori presenti e il Cisp si sono dichiarati più che disponibili a proseguire, accompagnando i lavori progettati e condotti dalle équipe di insegnanti. Il Cisp ha proposto di darsi un nuovo appuntamento, entro il 1999, per coordinarsi su un progetto tra insegnanti e tra scuole. L'invito è stato calorosamente accolto.

Parte terza
Riflessioni sul tema

Vita di Paulo Freire

Daniela Novara

1. Il metodo formativo di Paulo Freire
2. Attualità del pensiero e dell'azione di Paulo Freire

«L'educazione problematizzante è fondata sulla creatività, che stimola un'azione e una riflessione autentica sulla realtà, rispondendo così alla vocazione di uomini che arrivano a essere autentici soltanto quando s'impegnano nella ricerca e nella trasformazione creatrice».

«La pedagogia di Paulo Freire insinua il tarlo del dubbio nelle nostre pseudo-sicurezze, ci insegna l'impertinenza, ci insegna a vivere con un atteggiamento creativo, con lo spirito di chi vuol fare della propria vita qualcosa di unico.»

Daniele Novara, direttore del Centro Psicopedagogico per la Pace

Nell'ambito della riproposta delle nostre radici vorrei recuperare una personalità di grande prestigio, il pedagogista Paulo Freire, morto il 5 maggio 1997.

Ho avuto modo di incontrarlo per la prima volta nel 1986, quando lo invitai al congresso *Liberare l'educazione sommersa* organizzato in collaborazione con la rivista CEM Mondialità. Fra gli ospiti, oltre a Freire, comparivano Mario Lodi, J. Galtung, e Monsignor Tonino Bello. Freire era molto triste all'epoca: aveva appena perso la moglie, che gli aveva ispirato molte azioni. Poi, nel 1989, Danilo Dolci organizzò il manifesto contro la cosiddetta «comunicazione di massa», intitolato appunto *La comunicazione di massa non esiste*, un tentativo di recuperare la creatività contro la massificazione. Tra i firmatari del documento c'era anche Paulo Freire, che partecipò ad una conferenza stampa a Milano, cui ero presente anch'io, pure come firmatario. Era una persona dolce e gradevole. Nonostante definisse la sua pedagogia «rivoluzionaria», sotto il profilo personale era estremamente paziente, sempe disponibile al dialogo.

Freire nacque nel 1921 nel Nordeste, la zona più povera del Brasile (in cui è ambientato anche il recente film *Central do Brasil*). In gran parte desertico, è una delle regioni più povere del mondo. Io ebbi modo di visitarla nel 1983, durante una siccità così forte che le mucche cadevano morte per le strade. La famiglia di Freire era molto povera: la madre, casalinga, aveva sposato un militare che morì quando Paulo aveva soltanto tredici anni. Era un uomo piuttosto autoritario, ma non eccessivamente rigido. Freire descrive la madre come una donna estremamente affettuosa: fu lei ad insegnargli a leggere e a scrivere prima che andasse a scuola. Questo dettaglio acquista maggior risalto alla luce del metodo di alfabetizzazione degli adulti per il quale Freire è famoso. Ricevette un'educazione cattolica, che non ha mai rinnegato: sotto il profilo filosofico, Freire s'ispirava al personalismo di Emanuel Mounier, grande filosofo cattolico degli anni Quaranta e Cinquanta, il che non gli impedì comunque di abbracciare le tesi marxiste a partire dagli anni Sessanta.

Come spesso succede ai pedagogisti famosi, Freire si laurea in legge, non in pedagogia. Lo stesso successe con la Montessori, che si laureò in medicina, Danilo Dolci che si laureò in architettura, Don Milani, che si laureò in teologia. Per tutti loro la vocazione da educatore subentrò ad altri tipi di studio. Freire iniziò ad insegnare appena ventitreenne, subito dopo la laurea, perché non si sentiva attratto dalla professione di avvocato. Sposò Elsa, una maestra elementare, con cui ebbe un intenso scambio intellettuale e cinque figli, tre maschi e due femmine. I tre figli hanno portato avanti la sua attività educativa cercando di applicare il suo metodo anche ai bambini.

Nel 1946 a Recife (la stessa città di Helder Camara, il «vescovo dei poveri») cominciò a lavorare nel Servizio Sociale dell'Industria, un servizio sociale a sostegno degli operai dell'industria, ove rimase otto anni. Proprio qui cominciò ad insegnare e contemporaneamente venne a contatto con gli operai. Cominciò ad interessarsi alle problematiche del linguaggio, e ad insegnare la lingua: si preoccupava moltissimo della comprensione del linguag-

gio nelle classi popolari, tema che dominerà la sua vita di pedagogista, e tema in gran parte autobiografico. Freire aveva imparato a leggere e a scrivere dalla madre, e anche per questo si concentrò sull'importanza del dialogo e della comunicazione nell'apprendimento.

Nel 1958 pubblicò un primo saggio sull'educazione degli adulti, inserendosi nel movimento di Cultura Popolare, che mirava a questo per ridare dignità ai contadini e agli operai, insomma agli strati più poveri della popolazione. Nel 1962 cominciò a sperimentare il nuovo metodo di alfabetizzazione elaborato assieme ai suoi collaboratori. Freire non è un genio solitario, tutt'altro: raccoglie i modi di essere educatore dell'epoca, e dà loro un significato nuovo. In questo primo esperimento trecento lavoratori del Rio Grande do Norte furono alfabetizzati in quarantacinque giorni. Il governo brasiliano (allora democratico) lo invitò a pensare un piano di alfabetizzazione nazionale. Dal 1962 al 1964 cominciò questo lavoro di alfabetizzazione su scala nazionale, bloccata dal colpo di stato militare del 1964.

Freire venne arrestato nel giugno di quell'anno, e detenuto per settanta giorni. Dopo qualche mese la situazione in Brasile diventò insostenibile: Freire stesso dichiarò di non aver nessuna intenzione di fare l'eroe, e si trasferì dapprima in Bolivia, e poi, in seguito al colpo di stato che sconvolse anche quel paese (era il periodo in cui gli Stati Uniti tendevano a impedire l'avanzata delle sinistre in Sud America), in Cile, dove restò fino al 1969. In Cile c'era un governo democratico: il candidato democristiano, Frei, aveva battuto il candidato delle sinistre, il famoso Salvador Allende che nel 1970 riuscì a vincere le elezioni. Frei doveva affrontare un grosso problema: la riforma agraria. Rendendosi conto che la riforma agraria era destinata a fallire finché i contadini fossero rimasti analfabeti, Frei associò Freire al ministero della riforma agraria per gestire l'alfabetizzazione dei contadini cileni.

Nel 1967 scrisse il suo primo libro destinato a conoscere un'enorme fama, *Educazione come pratica della libertà*. Nel 1971 uscì *La pedagogia degli oppressi*, in cui Freire mise a fuoco il suo metodo e la sua filosofia pedagogica. Questi libri fecero il giro del mondo: vennero tradotti negli Stati Uniti e in Europa. Fin da allora il leitmotiv è sempre lo stesso: non è possibile imparare a essere democratici con metodi autoritari. Il processo di alfabetizzazione dei contadini e degli operai messo a punto da Freire è un processo anche di alfabetizzazione democratica: tutto avviene in una logica di metodologia adeguata. Per questo possiamo senz'altro definire Freire un gandhiano: in Freire c'è una fortissima connessione fra mezzi e fini. Forse anche sulla base del rifiuto della cultura paterna di tipo militare, Freire sviluppa un metodo non autoritario, «dialogico», come lo definiva lui, cioè aperto alle istanze di chi deve imparare.

Freire lasciò il Cile nel 1969 per stabilirsi a Ginevra, al Centro Interconfessionale delle Chiese, dove lavorò dieci anni. In parallelo condusse un'intensa attività di consulenza in varie parti del mondo: ovunque ci fossero dei movimenti di liberazione, era presente anche Freire, chiamato a svolgere un'opera di alfabetizzazione delle masse.

Nel 1980, finita la dittatura militare in Brasile, rientrò nel suo Pae-

se, dove, nel corso del decennio successivo, ricoprì varie cariche, fra cui quella di assessore all'educazione della città di San Paolo su incarico del Partito dei Lavoratori di Lula, cui era iscritto. Grazie al cardinale Arns cominciò anche ad insegnare all'Università Cattolica di San Paolo. Alla fine del mandato si ritirò. Negli ultimi anni il suo impegno fu assai ridotto; in Italia fu presente ancora nel 1994, per ricevere la laurea *honoris causa* all'Università di Bologna.

Dopo un lungo periodo di assenze editoriali, in Italia sono usciti alcuni nuovi libri dedicati alla figura di Freire. Vorrei segnalare in particolare il volume *Leggendo Paulo Freire: sua vita e opera*, firmato da Moacir Gadotti, un intellettuale brasiliano, e curato da Bartolomeo Bellanova, docente all'Università di Bologna (SEI 1995). Nel 1996 è stato pubblicato il testo di un'intervista molto lunga: E. Passetti, *Conversazioni con Paulo Freire*, Eleuthera, Milano, 1996. Un anno prima della sua scomparsa, nel nostro paese si è rinnovata l'attenzione nei confronti di questo grande educatore vissuto in un periodo storico di grande cambiamento, che coincise in Europa con il Sessantotto e nel Sud del mondo con la fine del colonialismo.

1.
Il metodo formativo di Paulo Freire

Il metodo di alfabetizzazione rapida degli adulti permetteva agli analfabeti di imparare a leggere e a scrivere in sole quaranta ore, aprendo loro le porte dei diritti politici. A poco a poco il metodo si è diffuso in tutti i paesi del terzo mondo durante il loro processo di liberazione.

Freire non era semplicemente un alfabetizzatore, anche se in quegli anni le sue tecniche furono riprese anche dai sindacati italiani, nell'ambito dei corsi di 150 ore. Anche l'Italia dovette affrontare un'analfabetismo ancora diffuso (il maestro Alberto Manzi, scomparso due anni fa, era riuscito ad alfabetizzare un numero enorme di italiani attraverso la televisione negli anni Sessanta). Per questo le tecniche di Freire ebbero un vasto successo. Ma come disse anche lui stesso, non è soltanto una questione di tecniche.

Freire sviluppò un vero e proprio sistema pedagogico basato sul dialogo: l'educatore pone una serie di domande «legittime» per costruire un significato comune, collettivo. Non mira a imporre i suoi significati, ma a costruire delle occasioni di dialogo, di confronto. È questo il metodo della coscientizzazione: è un metodo maieutico, basato cioè sul presupposto che nessuno può insegnare nulla agli altri se non a partire da un contenuto già presente nella mente dei singoli; l'insegnamento è un'occasione per recuperare questo contenuto, per farlo tornare a galla. Secondo questa concezione, ognuno è portatore di una cultura, e questa cultura è importante.

Il dialogo, la cultura come creazione e non come ripetizione, sono gli elementi fondamentali della pedagogia della liberazione di Freire. Vediamone i tratti salienti.

1.1. Il rapporto fra educazione e politica.

Per Freire l'educazione è politica, ma non nel senso che l'educazione fa politica, bensì nel senso che l'educazione riconferma i processi politici. L'educazione autoritaria, cattedratica, riproduce il sistema politico di tipo autoritario. La sua non è una critica ai contenuti, ma ai processi e a quei sistemi che si basano su delle metodologie che ribadiscono la composizione autoritaria della società. Da questo punto di vista l'educazione non è neutrale: anche Don Milani lo diceva, non si può fare parti uguali fra diseguali.

L'alfabetizzazione, per Freire, deve rimandare al contesto in cui vivono gli studenti: ai suoi allievi brasiliani non insegna «F» di «farfalla», ma piuttosto «F» di «favela», non le parole decise dall'accademia, ma quelle nate dalla loro esperienza quotidiana. Le parole scelte e insegnate da Freire durante i suoi corsi di alfabetizzazione ai contadini sono parole significative all'interno del contesto sociale e affettivo dei contadini che devono apprenderle. Esse non vengono presentate dall'educatore, ma nascono dal dialogo con i contadini. È un peccato che questo metodo non sia stato applicato nell'insegnamento rivolto ai bambini, riconoscendo il loro bisogno di parlare. Freire è riuscito a cogliere, con un'intuizione straordinaria, la dimensione motivazionale dell'apprendimento. Più la motivazione dell'allievo è forte, più l'apprendimento è rapido. I contadini avevano il problema di non potersi recare a votare se non erano in grado di firmare un documento, e da questa necessità derivò il loro desiderio di imparare a scrivere.

Anche nell'ambito dell'educazione dei più piccoli sarebbe utilissimo rivalutare un'alfabetizzazione motivata: imparare a leggere e scrivere per poter scrivere una lettera a qualcuno, o redarre un giornaletto, o decodificare un messaggio. Non c'è apprendimento a prescindere da una motivazione.

Il nozionismo tradizionale si basa sulla sfiducia nelle capacità dell'allievo: i contenuti gli vengono imposti perché si sospetta che non sia in grado di imparare nulla. Maria Montessori diceva che se non si ha fiducia nel desiderio del bambino di imparare comincia una lotta implacabile fra adulto educatore e bambino educando che assume ben presto i toni di un conflitto senza via di scampo. Ricerche evolutive hanno dimostrato che certi bambini pur di non obbedire sarebbero disposti a lasciarsi percuotere a morte. Il metodo pedagogico di Freire è un metodo politico in questo senso, perché mira a costruire il senso critico degli studenti. Questo è l'aspetto veramente innovativo del metodo. Gli ultimi libri di Freire non sono altro che delle conversazioni con vari interlocutori, a testimonianza del suo gusto estremo per il dialogo e la costruzione di significati comuni.

È inevitabile che questa scuola rifletta la composizione sociale classista del mondo in cui viviamo. La ricerca condotta dal CENSIS nel 1995 sull'esclusività del sistema formativo italiano è passata quasi sotto silenzio, ma i risultati sono sconcertanti. La stessa denuncia fatta da Don Milani trent'anni fa in *Lettera a una professoressa*, e cioè che la scuola era la scuola dei ricchi, nel 1995 appare immutata:

1. Il 76% dei giovani di famiglie appartenenti alla classe operaia e agricola ha soltanto il titolo dell'obbligo, contro il 14% in media dei figli di imprenditori, dirigenti, liberi professionisti.
2. La percentuale di giovani diplomati della classe operaia urbana (33%) è circa la metà di quella relativa alla classe media impiegatizia (62%).
3. I figli dei liberi professionisti e dei dirigenti con la laurea sono circa il 16%, quelli degli imprenditori, il 6%, mentre per tutte le altre classi sociali la quota di laureati è sempre inferiore al 3%.
4. Frequentano il quinto anno dei licei per il 78% i figli dei laureati, mentre i giovani che hanno i genitori con la sola licenza media o elementare almeno in sette casi su dieci si iscrivono a istituti tecnici. In altre parole, si riproduce all'infinito il titolo di studio del genitore.

Da questa ricerca emerge come la scuola ancora oggi non generi alcuna promozione sociale. Il figlio di un operaio o di un contadino ha le stesse possibilità di aumentare il suo status socioculturale di suo padre. Un quadro desolante. La causa non va ricercata nelle intenzioni degli insegnanti: gli insegnanti non vogliono escludere nessuno. La responsabilità ricade sui processi interni al sistema scolastico. Ad esempio, chi è di madrelingua dialettale non è affatto favorito nel nostro sistema scolastico. Freire ci ricorda che i processi di esclusione non avvengono sulla base della trasparenza, ma sulla base di elementi occulti, a prima vista naturali. Lo scopo del metodo di Freire è di aiutare i soggetti a uscire da una forma puramente sensibile di esistenza, mostrando loro che il mondo è un luogo da scoprire e riconoscere. *Il processo di coscientizzazione è la capacità di elaborare la realtà esterna e darle un nome; l'educatore è colui che favorisce questo processo. L'educatore non ha le risposte, ma aiuta a trovare delle risposte.*

1.2. L'apprendimento è problematizzante, oppure non è apprendimento.

Questa è un'altra grande intuizione di Freire, raccolta dai maggiori teorici dell'apprendimento che si sono sforzati di eliminare l'idea che ci sia un apprendimento puramente mnemonico. L'apprendimento nasce dalla necessità di affrontare e risolvere i problemi. Freire diceva che l'educazione tradizionale è un'educazione bancaria, depositaria, basata

sull'accumulo di nozioni, mentre l'educazione liberatrice problematizza la conoscenza.

Tutta la psicologia dell'apprendimento va oggi in questa direzione. Nessuno oggi si sognerebbe di dire che un bambino impara perché in terza elementare ha letto e ripetuto quali sono le diverse tipologie di reperti storici, cosa che non è in grado di capire affatto. Questo tipo di apprendimento è una semplice ripetizione, in funzione dell'interrogazione. Freire ci avverte che c'è vero apprendimento soltanto quando il soggetto si trova nella necessità di costruirsi una conoscenza utile, pratica, concreta, mentre viviamo oggi in un mondo sempre più virtualizzato, sempre più lontano dall'esperienza concreta. Anche Mario Lodi, in una recente intervista da me condotta, sottolinea questo dramma: i bambini di oggi vivono in un mondo rarefatto. Un esempio: l'entusiasmo suscitato dall'incontro con un falegname che mostrava qualche piccolo lavoro di falegnameria ai bambini di una scuola elementare di Aosta lo ha quasi costretto ad abbandonare la sua attività primaria, a favore di laboratori didattici condotti nella sua bottega. C'è un'esigenza estrema di concretezza da parte dei nostri ragazzi, mentre la scuola è rimasta a un'educazione libresca (forse accentuata dal ministro Berlinguer). La scuola dovrebbe invece essere un laboratorio di apprendimento concreto, pieno di sfide: mettere insieme un giornale, costruire un'opera, oppure un tavolo, o quello che più interessa ai ragazzi, altrimenti i processi di esclusione andranno sempre nella stessa direzione.

1.3. La libertà è sempre educativa.

È uno dei punti fermi della pedagogia progressista da Rousseau in poi, che per primo disse basta alla fasciatura dei bambini e esortò a lasciare i piccoli liberi di muoversi. Ci sono voluti due secoli per liberare i bambini dalle fasciature! La pedagogia progressista punta sulla libertà e sulla capacità di scelta. Un esempio. Nel corso di un seminario sulla gestione del conflitto da me condotto in una regione del Nord Italia con delle insegnanti di scuola materna, alla fine del ciclo di incontri ho chiesto alle partecipanti di scrivere, in previsione dell'ultimo incontro, i conflitti sorti fra i loro allievi.

Durante la discussione di questi conflitti, è emerso che il divieto di intervenire imposto alle maestre permise ai bambini di trovare soluzioni personali ai loro litigi. Soltanto in un caso il litigio è finito in dramma: un bambino ha preso a morsi un altro piccolo, finché non è riuscito ad attirare l'attenzione della propria madre, un'inserviente dell'asilo lì presente. La sua crisi violenta non era dunque motivata da crudeltà nei confronti dell'altro bambino, ma da un bisogno di maggiori attenzioni.

La paura della libertà è più degli educatori che dei bambini. Non voglio fare l'apologia dell'anarchia a scuola, ma ricondurre il tema della libertà al tema della volontarietà: o si ha il coraggio di aumentare la libera

scelta degli utenti della scuola, oppure la scuola è destinata a peggiorare ulteriormente. Bisogna creare dei centri d'interesse.

Sarebbe bello se tutta la rigidità di cui soffre la nostra scuola potesse squagliarsi e lasciare spazio al ruolo formativo della scuola, scegliendo ciascuno il proprio percorso, seguendo i propri centri d'interesse. Se certi alunni sono interessati all'informatica, perché a scuola non ci sono i computer? Se una bambina ama la danza, perché a scuola non si fa danza? In questa situazione si ripropone l'attualità del messaggio di Paolo Freire, il suo richiamo alla libertà non intesa come anarchia ma come capacità di restare in contatto con le motivazioni profonde dell'apprendimento.

2.
Attualità del pensiero e dell'azione di Paulo Freire.

La distinzione fra oppressi e oppressori (tema poi ripreso da Augusto Boal nell'elaborazione delle tecniche del Teatro dell'Oppresso) è ancora attuale, anche se la nostra società è assai differente da quella del Brasile in cui Freire le sperimentò inizialmente. In quali modi si manifesta l'oppressione nella società attuale? Pier Paolo Pasolini ci fornisce alcune tracce nei suoi scritti degli anni Settanta, specialmente quelli dedicati al consumismo come ideologia oppressiva. Nel 1973 Pasolini scriveva queste parole purtroppo profetiche sul consumismo:

> Nessun centralismo fascista è riuscito a fare ciò che ha fatto il centralismo della civiltà dei consumi. Il fascismo proponeva un modello reazionario e monumentale che però restava lettera morta. Le varie culture particolari – contadina, sottoproletaria, operaia – continuavano imperturbabili a uniformarsi ad antichi modelli; la repressione si limitava ad ottenere la loro adesione a parole. Oggi al contrario l'adesione ai modelli imposti dal centro è totale e incondizionata: i modelli culturali reali sono rinnegati, l'abiura è compiuta. Si può dunque affermare che la tolleranza dell'ideologia edonistica voluta dal nuovo potere è la peggiore delle repressioni della storia umana. Come si è potuta esercitare tale repressione? Attraverso due rivoluzioni, interne all'organizzazione borghese: la rivoluzione delle infrastrutture e la rivoluzione del sistema d'informazione. Le strade e la motorizzazione hanno ormai strettamente unito le periferie al centro, abolendo ogni distanza materiale. Ma la rivoluzione del sistema d'informazione è stata ancora più radicale e decisiva: per mezzo della televisione il centro ha assimilato a sé l'intero paese, che era così storicamente differenziato e ricco di

culture originali, ha cominciato un'opera di omologazione distruttrice di ogni autenticità e concretezza. Ha imposto cioè quei modelli che sono i modelli della nuova industrializzazione, la quale non si accontenta più di un uomo che consuma, ma pretende che non siano concepibili altre ideologie che quella del consumo. Un edonismo neo-laico, ciecamente dimentico di ogni valore umanistico e ciecamente estraneo alle scienze umane. Non c'è niente infatti di religioso nel modello del giovane uomo e della giovane donna proposti e imposti dalla televisione. Essi sono due persone che avvalorano la vita solo attraverso i suoi beni di consumo.

[PIER PAOLO PASOLINI, «CORRIERE DELLA SERA», 9/12/73]

C'è un nuovo fronte: l'oppressione consumistica che impedisce ai valori profondi di farsi spazio, invade la città e la nostra vita, e rischia di trasformare le relazioni in oggetti, rischia di farci credere che le uniche relazioni possibili siano fenomeni da talk show, che lo spettacolo consumistico possa essere un modello per la comunicazione profonda. Questo modello ideologico disprezza le autentiche relazioni umane, e calcola il valore delle persone in base a quanto hanno, e non per quello che sono, come direbbe Erich Fromm. Chi riesce a lavorare dieci ore al giorno senza stancarsi diventa un modello: l'Italia è il paese in cui le donne lavorano di più, e in cui anche gli uomini lavorano tantissimo, presi nel circolo vizioso del consumismo: bisogna lavorare per poter acquistare, e acquistare per lavorare.

Molti dei temi collegati a questa tendenza andrebbero affrontati dal punto di vista pedagogico. Si potrebbe partire da alcune semplici domande: come si vive in città? Ti piace passare tante ore della tua vita in auto? Ti piace pagare il canone televisivo per poi vedere la pubblicità e la televisione-spazzatura? Perché lavorare dieci ore al giorno? Perché fare vacanze con destinazioni obbligate e alla moda? Perché il 64% degli italiani non legge nemmeno un libro all'anno? Perché il 60% delle famiglie italiane cena davanti alla televisione? Questi sono alcuni temi generatori di un'educazione critica, nell'ottica del messaggio di Freire. Oggi è scomparsa l'oppressione della miseria, ma c'è un'oppressione più subdola che ci vuol fare credere vera quella che invece è soltanto una spettacolarizzazione della realtà.

Vorrei concludere con una frase di Paulo Freire che ci richiama al nostro dovere verso di noi e verso chi ci circonda:

L'educazione problematizzante è fondata sulla creatività, che stimola un'azione e una riflessione autentica sulla realtà, rispondendo così alla vocazione di uomini che arrivano a essere autentici soltanto quando s'impegnano nella ricerca e nella trasformazione creatrice.

La pedagogia di Paulo Freire insinua il tarlo del dubbio nelle nostre pseudo-sicurezze, ci insegna l'impertinenza, ci insegna a vivere con un atteggiamento creativo, con lo spirito di chi vuol fare della propria vita qualcosa di unico.

Teoria e pratica della liberazione

[tratto da]

Paulo Freire

«[...] Nella visione «depositare» dell'educazione, il sapere è un dono concesso da quelli che se ne considerano detentori a quelli che essi giudicano ignoranti. Proiettare un'ignoranza assoluta sugli altri è una caratteristica dell'ideologia dell'oppressione. È una negazione dell'educazione e della scienza come processo di ricerca. Il professore si colloca di fronte ai suoi alunni come il loro «opposto» necessario: egli vede la ragion d'essere della propria esistenza nella loro assoluta ignoranza. Gli alunni a loro volta, alienati come lo schiavo della dialettica hegeliana, vedono in tale ignoranza la ragion d'essere dell'esistenza del professore, ma, a differenza dello schiavo, non arrivano mai a scoprire di essere loro ad educare il professore.»

Paulo Freire [1921–1997], Pedagogo brasiliano, fondatore e ispiratore del movimento di cultura popolare

Un'analisi precisa dei rapporti professore-alunno a qualsiasi livello, nella scuola o fuori di essa, rivela il loro carattere essenzialmente narrativo, nozionistico un rapporto di questo tipo presuppone un soggetto che narra, il professore, e dei soggetti-oggetti pazienti che ascoltano: gli alunni. Il contenuto, sia di valori sia di dimensioni empiriche della realtà, tende a trasformarsi in qualcosa di senza vita e a pietrificarsi una volta enunciato. L'educazione soffre le stesse malattie della narrazione.

Il professore parla della realtà come se questa non avesse nessun movimento, come se fosse statica, suddivisa in compartimenti e prevedibile; oppure parla di un tema estraneo all'esperienza esistenziale degli educandi: in questo caso il suo còmpito è di «riempire» gli alunni con il contenuto della narrazione, un contenuto che è staccato dalla realtà, tagliato fuori dall'insieme che gli ha dato origine e che potrebbe dargli un senso.

In questo modo l'educazione diventa un «atto di depositare», in cui gli alunni ricevono il deposito e il professore lo fa. Invece di comunicare, il professore fa dei comunicati, che gli alunni ricevono pazientemente, imparano a memoria e ripetono: è la concezione «depositaria» dell'educazione (concezione «bancaria»).

[...] Nella visione «depositare» dell'educazione, il sapere è un dono concesso da quelli che se ne considerano detentori a quelli che essi giudicano ignoranti. Proiettare un'ignoranza assoluta sugli altri è una caratteristica dell'ideologia dell'oppressione. È una negazione dell'educazione e della scienza come processo di ricerca. Il professore si colloca di fronte ai suoi alunni come il loro «opposto» necessario: egli vede la ragion d'essere della propria esistenza nella loro assoluta ignoranza. Gli alunni a loro volta, alienati come lo schiavo della dialettica hegeliana, vedono in tale ignoranza la ragion d'essere dell'esistenza del professore, ma, a differenza dello schiavo, non arrivano mai a scoprire di essere loro ad educare il professore.

[...] L'educazione «depositaria» mantiene ed addirittura rafforza le contraddizioni attraverso la sua linea concreta di azione, che riflette la società oppressiva, e che, si traduce nei seguenti postulati:

a) il professore insegna, gli alunni ricevono l'insegnamento;
b) il professore sa tutto, gli alunni non sanno niente;
c) il professore pensa, e qualcun altro pensa al posto degli allievi;
d) il professore parla, gli allievi ascoltano;
e) il professore stabilisce la disciplina, gli allievi sono disciplinati;
f) il professore sceglie e impone la propria scelta; gli alunni vi si sottomettono;

g) il professore agisce e gli alunni hanno l'illusione di agire attraverso l'azione del professore;

h) il professore sceglie il contenuto del programma e gli alunni – che non sono stati consultati – vi si adattano;

i) il professore identifica l'autorità del sapere con la propria autorità professionale, che egli oppone antagonisticamente alla libertà degli alunni;

k) il professore è il soggetto del processo di formazione, mentre gli alunni ne sono il semplice oggetto.

Il metodo «depositarlo» di educazione degli adulti, ad esempio, non proporrà mai agli alunni di considerare la realtà in modo critico.

Quelli che utilizzano un metodo «depositarlo», coscientemente o no – perchè esiste un gran numero di professori di buona volontà che fanno gli «impiegati di banca», senza rendersi conto di essere soltanto al servizio della disumanizzazione –, non si accorgono che tali «depositi» contengono delle contraddizioni sulla realtà. Tuttavia, presto o tardi, queste contraddizioni possono condurre gli alunni, che precedentemente erano passivi, a ribellarsi contro l'addomesticamento e a cercare a loro volta di addomesticare la realtà. Essi possono scoprire, attraverso la loro stessa esperienza esistenziale, che il loro modo di vivere non è assolutamente conciliabile con la loro vocazione ad essere pienamente uomini. Possono percepire attraverso i loro rapporti con la realtà, che quest'ultima è veramente in divenire, in continua trasformazione. Se gli uomini sono esseri che cercano e se la loro vocazione ontologica è di umanizzarsi, presto o tardi potranno rendersi conto della contraddizione in cui l'educazione «depositaria» cerca di mantenerli, e allora si impegneranno nella lotta per liberarsi.

Ma, l'educatore umanista, rivoluzionario, non può aspettare che questa possibilità si presenti. I suoi sforzi debbono corrispondere fin dall'inizio a quelli degli alunni, per impegnarsi in una riflessione critica e nella ricerca di una umanizzazione reciproca. I suoi sforzi debbono essere accompagnati da una profonda fede negli uomini e nel loro potere creatore. Per ottenere questo risultato egli deve mettersi a livello degli alunni nei suoi rapporti con loro.

La concezione «depositaria» non può necessariamente ammettere un simile livellamento. Risolvere la contraddizione professore-alunni, trasformare il suo ruolo di «depositante», di quello che prescrive, che addomestica, in quello di «educando» tra gli educandi, equivale a minare la potenza dell'oppressione e a servire la causa della liberazione.

L'educazione problematizzante è fondata sulla creatività e stimola un'azione e una riflessione autentiche sulla realtà, rispondendo così alla vocazione di uomini che arrivano ad essere autentici soltanto quando si impe-

gnano nella ricerca e nella trasformazione creatrice. In sintesi: la teoria e la pratica «depositaria», in quanto forze che immobilizzano e fissano non riconoscono gli uomini come esseri storici, mentre la teoria e la pratica critiche prendono come punto di partenza la storicità dell'uomo.

L'educazione critica considera gli uomini come esseri in divenire, come esseri inconclusi, incompleti, che vivono in una realtà e con una realtà che è anch'essa inconclusa. A differenza degli altri animali, che sono anch'essi incompleti, ma non storici, gli uomini sanno di essere incompleti. Gli uomini hanno coscienza della loro «inconclusione» ed è in tale coscienza che si trovano le radici stesse dell'educazione, come fenomeno puramente umano. Il carattere incompleto degli uomini e quello evolutivo della realtà esigono che l'educazione sia un'attività continua. In questo modo l'educazione si ri-fà costantemente attraverso la prassi. Per essere deve evolversi, divenire. La sua «durata» – nel senso bergsoniano della parola – si trova nel gioco dei contrari: stabilità e cambiamento. Mentre il metodo «depositario» mette l'accento sulla stabilità e diventa reazionario, l'educazione problematizzante – che non accetta né un presente ben condotto, né un futuro predeterminato – affonda le sue radici nel presente dinamico e diventa rivoluzionaria.

L'educazione critica è la «futurista» rivoluzionaria. È profetica – e, in quanto tale, portatrice di speranza e corrisponde alla natura storica dell'uomo. Afferma che gli uomini sono esseri che superano se stessi, che vanno avanti e guardano all'avvenire, esseri per i quali l'immobilità rappresenta una minaccia fatale, per i quali guardare al passato dev'essere soltanto un mezzo per capire più chiaramente chi sono e che cosa sono, per poter costruire meglio il futuro. L'educazione critica si identifica pertanto con il movimento in cui sono inseriti gli uomini in quanto esseri coscienti della loro incompletezza, un movimento storico che trova il suo punto di partenza e i suoi temi nel suo stesso obiettivo.

Tale punto di partenza sta proprio negli uomini. Ma siccome gli uomini non esistono fuori del mondo, fuori della realtà, il movimento deve partire dal rapporto uomo-mondo. Di conseguenza, trattandosi degli uomini, il punto di partenza deve stare sempre nel «qui e adesso», nell'«hic et nunc», che costituisce la situazione nella quale sono immersi, dalla quale emergono e sulla quale intervengono. Soltanto partendo da questa situazione che determina la percezione che essi hanno gli uomini possono cominciare ad agire. E per farlo in modo autentico non debbono sentire il loro stato come qualcosa di ineluttabile ed immutabile, ma soltanto come qualcosa che li limita, e quindi, li sfida [...]

[...] L'educazione problematizzante non serve e non può servire agli interessi dell'oppressore. Nessun ordine o oppressivo potrebbe permettere che gli oppressi cominciassero a chiedersi «perché». Siccome soltanto una società

rivoluzionaria può applicare quest'educazione in modo sistematico, i *leaders* rivoluzionari non debbono aspettare di prendere i pieni poteri prima di essere capaci di impiegare il metodo. Nel corso del processo rivoluzionario i *leaders* non possono utilizzare il metodo «depositario» come misura transitoria, giustificata dalla necessità della causa, con l'intenzione di agire in seguito in modo veramente rivoluzionario.

Essi debbono essere rivoluzionari – vale a dire, uomini del dialogo – fin dall'inizio.

Il dialogo è un incontro tra gli uomini, mediato dal mondo, per dare un nome a questo mondo.

Se nel dire la loro parola, nel dare un nome al mondo, gli uomini lo trasformano, il dialogo si impone come la via attraverso la quale essi trovano il loro significato in quanto uomini; il dialogo è, quindi, una necessità esistenziale.

E siccome il dialogo è il punto d'incontro in cui la riflessione e l'azione indissolubili di coloro che dialogano si orientano verso il mondo da trasformare e da umanizzare, esso non può ridursi all'atto di «depositare» idee nell'altro; né può diventare un semplice scambio di idee che vengono «consumate» da quelli che discutono. Non è neppure una discussione ostile, polemica, tra uomini che non sono impegnati né a dare un nome al mondo, né a cercare la verità, ma piuttosto ad imporre la loro propria verità [...]

Il dialogo non può esistere senza un amore profondo per il mondo e per gli uomini. Non è possibile dare un nome al mondo, cosa che costituisce un atto di creazione e di ricreazione, senza essere impregnati di amore. L'amore è nello stesso tempo il fondamento del dialogo e il dialogo stesso. Quest'ultimo deve necessariamente unire soggetti responsabili, e non può realizzarsi in un rapporto di dominazione. La dominazione manifesta un amore patologico: sadismo nel dominatore, masochismo nel dominato. Dato che è un atto di coraggio e non di paura, l'amore significa impegno verso gli altri uomini.

Inoltre, il dialogo non può esistere senza umiltà. Il dare un nome al mondo, che è un atto di continua ricreazione da parte degli uomini, non può essere un atto di arroganza. Il dialogo, come incontro degli uomini che si pongono il còmpito comune di imparare e di agire, si spezza se le parti – o una di esse – mancano di umiltà.

Il dialogo esige parimente una fede intensa nell'uomo, nel suo potere di fare e di rifare, di creare e di ri-creare, nella sua vocazione ad essere più pienamente umano, cosa che non è un privilegio di un'*élite*, ma diritto innato di tutti gli uomini. La fede nell'uomo è un'esigenza «a priori» del dialogo: «l'uomo dialogico» crede negli altri uomini ancor prima di incontrarsi

faccia a faccia con loro. Tuttavia la sua fede non è ingenua. «L'uomo dialogico» è critico e sa che, sebbene abbiano il potere di creare e di trasformare, in una situazione concreta di alienazione gli uomini possono essere impediti a fare uso di tale potere.

Sarebbe una contraddizione nei termini se il dialogo, amoroso, umile, pieno di fede, non producesse questo clima di mutua fiducia che porta coloro che dialogano a collaborare sempre più strettamente nell'atto di dare un nome al mondo.

Il dialogo non può esistere neppure senza speranza. La speranza è implicata nell'incompletezza stessa dell'uomo e cerca di sfuggirne in una ricerca costante, che dev'essere compiuta in comunione con altri uomini. La disperazione è un modo di stare in silenzio, di non riconoscere il mondo e di fuggire da esso. La disumanizzazione che risulta da un ordine ingiusto non è causa di disperazione, ma di speranza, e induce a cercare incessantemente quell'umanità di cui l'ingiustizia priva gli uomini.

Tuttavia, la speranza non consiste nell'incrociare le braccia e aspettare. Sono mosso dalla speranza, nella misura in cui lotto. Se lotto con speranza ho il diritto di confidare. Il dialogo considerato come incontro tra uomini che intendono essere umani più lucidamente, non può verificarsi in un clima carico di sfiducia. Se coloro che dialogano non si aspettano nulla dai loro sforzi, il loro incontro è vuoto e sterile, burocratico e fastidioso.

Infine, non può esistere un dialogo vero se coloro che dialogano non s'impegnano in un pensiero critico; un pensiero che coglie il legame tra gli uomini e il mondo e non ammette la possibilità di spezzarlo; un pensiero che percepisce la realtà come un processo in divenire, in trasformazione, più che come una entità statica; un pensiero che non si separa dall'azione, ma che si immerge continuamente nella temporalità, senza paura dei rischi.

Una volta di più voglio precisare che non c'è dicotomia tra dialogo e azione rivoluzionaria. Non esiste una tappa per il dialogo e un'altra per la rivoluzione; al contrario, il dialogo è l'essenza stessa dell'azione rivoluzionaria ... Nella teoria di quest'azione i suoi soggetti operano in collaborazione su un oggetto – la realtà che li media –, avendo come obiettivo l'umanizzazione degli uomini.

L'azione politica al fianco degli oppressi dev'essere un'azione pedagogica nel vero senso della parola e, pertanto, un'azione con gli oppressi. Chi lavora per la liberazione non deve approfittare della dipendenza emozionale degli oppressi, che è frutto della loro situazione concreta di dominazione e che dà origine alla loro visione non autentica del mondo. Servirsi della loro dipendenza per aumentarla, è una tattica dell'oppressore.

L'azione liberatrice deve invece riconoscere tale dipendenza come un punto debole, e cercare di trasformarla in indipendenza, attraverso la riflessione e l'azione. Tuttavia, anche i *leaders* meglio intenzionati non sono in grado di concedere l'indipendenza come fosse un regalo. Liberare gli oppressi vuol dire liberare uomini, non cose. Di conseguenza, così come la persona non si libera soltanto attraverso i propri sforzi personali, non può neppure essere liberata dagli altri.

La liberazione – che è un fenomeno umano – non può essere ottenuta da esseri semiumani. Tutte le volte che si trattano gli uomini come esseri semiumani, li si disumanizza. E quando a causa dell'oppressione che soffrono gli uomini sono ormai disumanizzati, non si possono impiegare metodi disumanizzanti per liberarli.

Il metodo corretto dei *leaders* rivoluzionari non può essere quello della propaganda liberatrice. I *leaders* non possono neppure accontentarsi di «insufflare» negli oppressi la fede nella libertà, pensando così di guadagnare la loro fiducia.

Il metodo corretto è il dialogo. La convinzione degli oppressi di dover lottare per la propria liberazione non è un regalo dei *leaders* rivoluzionari, ma il risultato della loro propria coscientizzazione.

I *leaders* debbono capire che la loro stessa convinzione della necessità della lotta – dimensione indispensabile della sapienza rivoluzionaria – se è autentica non è stata loro data da nessuno: perché questa convinzione non può essere impacchettata e venduta, ma si ottiene attraverso l'azione e la riflessione congiunte. È l'impegno stesso dei *leaders* nella realtà, in una situazione storica, che li porta a criticare tale situazione e a cercare di cambiarla.

Con queste riflessioni noi vogliamo difendere il carattere eminentemente pedagogico della rivoluzione. In tutte le epoche, i *leaders* rivoluzionari che hanno affermato che gli oppressi debbono accettare la lotta per la loro liberazione – principio evidente – hanno riconosciuto implicitamente per ciò stesso che la lotta ha un carattere pedagogico.

La lotta comincia quando gli uomini riconoscono di essere stati distrutti. La propaganda, la gestione, la manipolazione – tutte armi della dominazione – non possono essere strumenti di riumanizzazione. L'unico strumento valido è una pedagogia umanizzante, nella quale i *leaders* rivoluzionari stabiliscano un rapporto permanente di dialogo con gli oppressi. Nel quadro di una pedagogia di questo tipo, il metodo cessa di essere uno strumento mediante il quale i maestri – i *leaders* rivoluzionari – possono manipolare gli alunni (gli oppressi), giacché esprime la coscienza degli alunni stessi.

In realtà il metodo è la forma esterna della coscienza; si manifesta negli atti e assume la proprietà fondamentale della coscienza: l'intenzionalità. Il dato essenziale della coscienza è di «stare con» il mondo, e questa situazione è permanente e inevitabile. Di conseguenza la coscienza è essenzialmente un «cammino verso» qualcosa che si situa fuori di essa, che la circonda e che essa coglie grazie al suo potere di «ideazione». Pertanto, la coscienza è, per definizione, un metodo nel senso più generale della parola.

I *leaders* rivoluzionari debbono praticare un'educazione co-intenzionale. Maestro e allievi (in questo caso *leaders* e popolo) tendono ambedue alla realtà, ambedue come soggetti, e questo non soltanto per scoprire questa realtà – e, quindi, per conoscerla in modo critico –, ma per ricreare questa conoscenza. Quando, attraverso una riflessione e un'azione comuni, arrivano a conoscere questa realtà, scoprono di essere ri-creatori permanente. In questo modo la presenza degli oppressi nella lotta per la liberazione sarà quello che dev'essere; non una pseudopartecipazione, ma un'azione impegnata.

Le competenze alla gestione del conflitto

Giovanni Scotto

Introduzione
1. Cambiare prospettiva: una nuova maniera di intendere i conflitti
2. Dalla nuova visione dei conflitti alla loro trasformazione costruttiva
3. Gli strumenti della trasformazione costruttiva

«La tesi del presente articolo è riassumibile con poche parole: se possediamo la capacità di affrontare in maniera costruttiva i conflitti che ci coinvolgono personalmente potremo lavorare al meglio per la pace nei grandi conflitti (sociali e internazionali). In altre parole: ritengo che esista un rapporto tra il modo in cui affrontiamo i conflitti che incontriamo nella nostra vita quotidiana – i cosiddetti conflitti "al livello micro" – e i problemi di "non pace" e "non sviluppo" che la nostra società e il mondo vivono – i conflitti "al livello macro" [...].»

Giovanni Scotto, ricercatore per la pace

Introduzione

La tesi del presente articolo è riassumibile con poche parole: *se possediamo la capacità di affrontare in maniera costruttiva i conflitti che ci coinvolgono personalmente potremo lavorare al meglio per la pace nei grandi conflitti (sociali e internazionali).* In altre parole: ritengo che esista un rapporto tra il modo in cui affrontiamo i conflitti che incontriamo nella nostra vita quotidiana – i cosiddetti conflitti "al livello micro" – e i problemi di "non pace" e "non sviluppo" che la nostra società e il mondo vivono – i conflitti "al livello macro".

Nell'articolo pubblicato in questo volume, Roberto Tecchio incentra la sua riflessione sulla capacità di gestire in forme costruttive il conflitto nella dimensione interpersonale. Nel testo che segue proverò a descrivere alcuni aspetti del rapporto tra i conflitti vissuti a livello interpersonale e quelli che si presentano nella dimensione sociale e internazionale. In particolare, descriverò nella prima parte un modo alternativo di vedere il conflitto che si rivela fruttuoso in entrambe le dimensioni. Nella seconda parte tratterò più in particolare alcuni aspetti del lavoro di pace a livello internazionale.[1]

A mio parere, le attività di formazione possiedono un grande potenziale per incoraggiare e sostenere il mutamento di prospettiva che descriverò nelle prossime pagine – nella scuola e nella società. La formazione alla pace, però, non può limitarsi a trasmettere informazioni: deve mirare allo sviluppo di competenze pratiche per affrontare in modo costruttivo i conflitti, e alla crescita personale di chi vi partecipa. In fondo, saper vivere i conflitti è il segno distintivo di quella che chiamiamo *maturità.*

1.
Cambiare prospettiva: una nuova maniera di intendere i conflitti

Forse l'elemento centrale di un modo nuovo di pensare il conflitto consiste nel *riconoscerne gli aspetti positivi.* Tradizionalmente siamo portati a vedere le incompatibilità nelle relazioni e gli scontri di interessi come un fatto sbagliato, un rivolgimento dell'ordine o ancora come una battaglia tra ragione e torto, bene e male [v. Weeks 1995]. Nella nuova prospettiva a cui ci stiamo avvicinando, il conflitto non è più un evento sempre e solo negativo, ma un fenomeno che racchiude in sé potenzialità di sviluppo e di trasformazione per chi ne è parte.

Inoltre, generalmente tendiamo a pensare che da una situazione con-

flittuale debbano uscire per necessità un vincitore ed un vinto, o che al massimo si possa arrivare ad un accomodamento in cui ognuno si rassegna a cedere qualcosa rispetto alle sue posizioni e si contenta di quanto ottiene. Ma questo non è l'unico esito possibile. Ogni conflitto infatti può essere visto come un problema condiviso dalle parti. Nulla vieta che a questo problema si possa dare una risposta soddisfacente per tutti: l'esistenza di un conflitto non deve necessariamente comportare la "vittoria" di una parte e la "sconfitta" dell'altra. *Molti conflitti possono essere risolti trovando soluzioni di mutuo beneficio* – e questo è il secondo elemento alla base del nostro nuovo modo di intendere i conflitti.

L'idea che in una situazione conflittuale possano essere trovate soluzioni accettabili a tutti rimanda alla terza "pietra angolare" della nuova prospettiva: *ogni conflitto può essere visto come parte di una relazione più ampia.* Qualsiasi conflitto – tra persone, gruppi, o stati – è sempre parte di una relazione, e ogni relazione è enormemente più ricca del conflitto che in essa può manifestarsi.

Per questo, quando viviamo un dissidio – ad esempio sul luogo di studio o di lavoro – è bene abbracciare con lo sguardo la relazione di cui esso fa parte nella sua interezza. Quali sono le caratteristiche della relazione che unisce le persone, quali bisogni essa intende soddisfare, su quali norme e ruoli essa si modella? In un passo successivo, inoltre, può risultare fruttuoso guardare oltre il momento attuale: come potrebbe essere una relazione ideale? Come trasformare la situazione insoddisfacente di adesso in qualcosa di più rispondente alle nostre esigenze ed aspirazioni?

All'immagine tradizionale del conflitto si associa infine spesso l'idea che le parti coinvolte siano incapaci di risolvere i problemi che esse hanno di fronte. Ne consegue che nella nostra cultura uno dei modi più radicati di affrontare un conflitto consiste nell'affidarne la soluzione a un arbitro o a un giudice esterno: un tribunale, un'autorità "superiore" (genitore, preside, capufficio), o un terzo "neutrale" incaricato di prendere una decisione al posto delle parti.

All'opposto, è sempre opportuno tenere presente che *sono le persone coinvolte direttamente in un conflitto ad avere in mano le chiavi per risolvere i loro problemi e soddisfare i loro bisogni.* Tale considerazione porta a riflettere in maniera critica il ruolo di una parte esterna in una situazione di conflitto. Si tratta di un tema particolarmente rilevante nei conflitti internazionali: in che modo noi – persone, società, stati – possiamo agire per contribuire a risolvere efficacemente le grandi crisi e i problemi internazionali di cui sentiamo parlare ogni giorno? Su questo punto ritorneremo nell'ultima parte.

Ecco dunque i quattro elementi a mio avviso fondamentali per un nuovo modo di intendere il conflitto: il potenziale positivo insito nei conflitti, il riconoscimento dell'esistenza di soluzioni vantaggiose per tutte le parti coinvolte, la centralità della relazione e la capacità delle persone di risolvere in autonomia i propri conflitti. È importante sottolineare che questa nuova visione può essere appresa e praticata nei conflitti "micro", che ci coin-

volgono direttamente, ma è pienamente valida per leggere in maniera diversa i grandi problemi della società e internazionali.

2.
Dalla nuova visione dei conflitti alla loro trasformazione costruttiva

Questa nuova maniera di vedere il conflitto può aiutarci a definire alcune finalità rilevanti per il lavoro di educazione alla pace e per l'azione politica e sociale. Si tratta non di negare o sopprimere i conflitti, ma di lavorare a una loro *trasformazione costruttiva.*

Cosa significa in concreto questa espressione? A me sembra che le finalità più rilevanti della trasformazione costruttiva dei conflitti si possano riassumere come segue:

Fare in modo che venga evitato l'impiego della violenza delle parti in conflitto – sia la violenza diretta, delle armi, sia quella strutturale, nascosta nei rapporti di dominio e di sfruttamento economico.

Più in generale, far sì che il conflitto non subisca un *escalation*, un "giro di vite" nelle azioni e negli atteggiamenti soggettivi delle parti.

Cercare soluzioni che siano al tempo stesso bene accette dalle parti coinvolte (e che ne rispettino quindi i bisogni fondamentali) e sostenibili nel tempo, cioè fondate sull'impiego continuativo di risorse umane e materiali a disposizione delle parti e non su risorse esterne.

Elaborare tali soluzioni in un processo dove tutte le persone coinvolte possano partecipare, e le decisioni vengano prese con il consenso di tutti.

Questi principi generali possono valere da orientamento in molte situazioni, sia nel caso in cui si è direttamente coinvolti nel conflitto, sia quando si cerca di agire dall'esterno in funzione di mediatori. Ma soprattutto si tratta di *finalità di azione comuni per i conflitti a tutti livelli*: non solo se si tratta di un problema interpersonale, ma anche quando abbiamo a che fare con una incompatibilità di interessi tra grandi gruppi di persone nella società o con un conflitto di rilevanza internazionale, questi principi generali possono aiutarci a formulare concrete strategie di pace e giustizia.

Dal punto di vista della formazione, da quanto appena detto consegue che le forme di trasformazione costruttiva dei conflitti che apprendiamo all'interno del nostro gruppo – per esempio in classe o a scuola – possono aiutarci a gettare una luce nuova anche sul problema di che cosa fare per la pace nel mondo.

3.
Gli strumenti della trasformazione costruttiva

Le finalità della trasformazione costruttiva dei conflitti, per concretizzarsi nella pratica, hanno bisogno di precisi strumenti di azione. In questo campo sono stati sviluppati con gli anni un gran numero di approcci e metodi di lavoro, che possiamo considerare i «ferri del mestiere» del lavoro per la pace. Qui vorrei descrivere quelli che a mio parere possono essere appresi in situazioni di contrasto interpersonale, sia agendo con maturità nella nostra vita di tutti i giorni, sia nel contesto «controllato di un'esperienza di formazione alla pace». Al tempo stesso, questi strumenti possono essere impiegati utilmente nei processi di trasformazione costruttiva dei conflitti *macro*.

La formulazione dei bisogni

Nel comunicare tra loro, le parti coinvolte in un conflitto tendono spesso a strumentalizzare i messaggi che esse si scambiano allo scopo di ottenere vantaggi immediati nei confronti della controparte: una tattica tipica è quella di «chiedere cento per ottenere cinquanta».

Per avvicinarsi ad una soluzione costruttiva sarà necessario superare le posizioni dietro alle quali le parti si sono trincerate e identificare le esigenze e i bisogni fondamentali alla base di queste posizioni: spesso si tratta di bisogni difficilmente "monetizzabili", come la dignità e l'autonomia. La gamma dei bisogni fondamentali comprende inoltre anche quei bisogni che sono *condivisi* da tutte le persone coinvolte, e che sono legati allo sviluppo del potenziale insito nella relazione tra le parti. Nel processo di trasformazione costruttiva è opportuno identificare tali bisogni condivisi e mettere a fuoco gli spazi per una «cooperazione minima» utile a costruire un rapporto di fiducia tra le parti.

Trovare soluzioni alternative al problema

Succede spesso che, durante un conflitto, le persone coinvolte non riescano più ad immaginare soluzioni possibili al problema se non quelle contenute nella propria lista di rivendicazioni. Questo ostacolo può essere sintetizzato con una piccola parabola: due bambini litigano per avere un'arancia. Alla fine mugugnando, si mettono d'accordo, e dividono il frutto in due parti uguali. A cose fatte, uno dei due getta via la buccia e mangia la polpa della sua mezza arancia, l'altro prende la buccia buttando via il resto, e si avvia poi in cucina a preparare un dolce...

Nel processo di trasformazione costruttiva si tratta di superare l'irri-

gidimento provocato dalla tensione tra le parti, rimettendo in moto l'immaginazione e la capacità di analisi. Per fare questo è necessario creare occasioni di dialogo in cui i partecipanti evitino di ricadere nel consueto "tiro alla fune" delle rivendicazioni contrastanti, arrivando a riconoscere nel conflitto un problema comune. Esaminandolo in questa luce si possono identificare nuovi spazi di cooperazione e nuove possibili soluzioni.

Dalla coercizione al potere cooperativo

Chi si trova coinvolto in un conflitto tende pericolosamente a vedere la situazione come un braccio di ferro, e generalmente considera il potere di cui dispone direttamente proporzionale alla capacità di imporre la propria volontà sull'altra parte.

Nel processo di trasformazione costruttiva dei conflitti occorre incoraggiare le parti a sbarazzarsi della convinzione di essere più potenti nella misura in cui la controparte è più debole, in favore di un approccio in cui il perseguimento degli interessi individuali possa avvenire in maniera cooperativa: le parti possono soddisfare i propri interessi insieme e sviluppare in tal modo un potere *maggiore* agendo di concerto per raggiungere i propri obiettivi piuttosto che cercando di sopraffarsi a vicenda.

La storia dei rapporti tra i paesi dell'Europa occidentale nel secondo dopoguerra è un ottimo esempio di come una tradizione secolare di rivalità e guerre sia terminata per cedere il posto ad una cooperazione sempre più estesa. Immaginiamo cosa succederebbe se potessimo raccontare ad una persona del 1930 che Italia, Francia, Germania ed Inghilterra avrebbero trovato reciproco vantaggio nella cooperazione, arrivando addirittura a introdurre una moneta unica alla fine del secolo: il nostro interlocutore del passato ci prenderebbe di certo per inguaribili utopisti, se non per pazzi!

I conflitti e la capacità di comunicare

L'aspetto forse più tragico dei conflitti è che essi ledono gli stessi strumenti che è indispensabile utilizzare per risolverli in maniera costruttiva. Un buon esempio in questo senso lo abbiamo nel campo della comunicazione. Non c'è forse esperienza più comune, nei conflitti, dell'incapacità di comunicare. Quante volte sentiamo dire: «con quello lì, è proprio inutile parlare?». Oppure, peggio ancora, scegliamo coscientemente il mutismo come "arma" nei confronti della parte avversa: «non gli rivolgerò più la parola finché non mi chiederà scusa».

È interessante osservare che meccanismi simili esistono anche nei conflitti che coinvolgono grandi gruppi di persone. Ad esempio nella maggior parte dei conflitti tra uno stato e un movimento politico – pensiamo ai gruppi guerriglieri in America Centrale, o all'African National Congress

[ANC] in Sudafrica – in una lunga fase del conflitto lo stato rifiuta ogni forma di comunicazione. Naturalmente, nei conflitti internazionali il problema della comunicazione assume dimensioni più complesse: in particolare, i governi sono assai riluttanti ad intavolare un dialogo con forze politiche che fanno uso della violenza per i propri scopi, perché la giudicano spesso come una legittimazione del loro operato.

Un processo di apertura e di dialogo non deve necessariamente iniziare con gli "uomini forti" al potere in ciascuno dei campi avversi. Come vedremo più avanti, potenzialmente ogni individuo e ogni gruppo nella società può svolgere un ruolo nella soluzione pacifica di un conflitto internazionale: la comunicazione tra le parti avverse può avvenire anche alla base anziché al vertice della società.

NOTE

1. I temi trattati in questo articolo vengono affrontati in maniera più ampia in: Emanuele Arielli-Giovanni Scotto, *I conflitti. Introduzione a una teoria generale*, Milano, Bruno Mondadori 1998, a cui si rimanda per ulteriori indicazioni bibliografiche

2. Questo è vero soprattutto per l'invio di aiuti umanitari in zone di conflitto. Negli ultimi anni ci si è resi conto che le azioni di aiuto materiale, se non ben ponderate, possono contribuire a "nutrire guerra": si veda l'interessante studio di M. Anderson (1996).

TESTI CITATI

M.B. ANDERSON, Do No Harm. *Supporting Local Capacities for Peace through Aid*, Cambridge, MA, Local Capacities for Peace Project – The Collaborative for Development Action, Inc, 1996.
D. BLOOMFIELD, *Towards Complementarity in Conflict Management. Resolution and Settlement in Northern Ireland*, in: «Journal of Peace Research», 2/1995, p. 151-164, 1995.
J.P. LEDERACH, *Building peace: sustainable reconciliation in divided societies*, Washington: United States Institute for Peace, 1997.
UNDP – United Nations Development Program (1996), *Human Development Report*, New York.
D. WEEKS, *Cooperazione nel conflitto: uno strumento di risoluzione dei conflitti applicabile in ambito ONU, governativo e non governativo*, in: D. Weeks–A. Truger–G. Scotto, *Cooperazione nel conflitto. Un modello di formazione al peacekeeping civile*, quaderno DPN n. 28, Torre dei Nolfi: Qualevita, 1995.

BIBLIOGRAFIA DI APPROFONDIMENTO CONSIGLIATA

E. ARIELLI-G. SCOTTO, *I conflitti. Introduzione a una teoria generale, Milano*, Bruno Mondadori, 1998.
Peacekeeping e peacebuilding. La difesa e la costruzione della pace con mezzi civili, a cura di A. Drago, Torre dei Nolfi, Qualevita, 1997.
E. Euli, ed altri (1992), *Percorsi di formazione alla nonviolenza. Viaggi in training*, Torino, Satygraha Editrice, 1983-1991.
A. L'ABATE, *Consenso conflitto e mutamento sociale. Introduzione a una sociologia della nonviolenza*, Milan, Franco Angeli, 1990.

Che fare?

Clara Gallini

1. Multiculturalismo e/o Antirazzismo
2. Consenso e Dissenso
3. Smantellare le *pratiche* del razzismo
4. Decostruire le ideologie razzieste. Quali i progetti pedagogici

«Lo scritto di Clara Gallini che segue è tratto da Giochi pericolosi *edito da manofestolibri [1996] che ringraziamo per averne gentilmente autorizzato la pubblicazione. Abbiamo scelto il capitolo finale del lbro per l'attualità con cui sembra riproporsi la domanda «che fare?» quando ci si interroga su: «quali siano i percorsi più efficaci per erodere alla base quel consenso su cui si regge l'esistenza stessa delle più diverse pratiche razziste». Per parlarcene l'autrice ci riporta i termini di un dibattito: «[...] attualmente molto vivace in Gran Bretagna, e che può essere utile segnalare qui da noi, anche per sostanziare in modo meno approssimativo alcune nostre posizioni antirazziste [...]. Il dibattito cui mi riferisco pertiene principalmente alla pedagogia, nel cui ambito si sta discutendo su quali siano i modi più efficaci di un intervento che si proponga di modificare atteggiamenti e rapporti sociali discriminatori in senso razzista [...]».*

CLARA GALLINI, docente di Etnologia all'Università di Roma facoltà di Sociologia.

Oggi più che mai, la classica (ma anche censurata) domanda «che fare?» sembra riproporsi ogni volta che ci si interroghi su quali siano i percorsi più efficaci per erodere alla base quel consenso su cui si regge l'esistenza stessa delle più diverse pratiche razziste. La questione è evidentemente politica. Ma segnala anche il nuovo ritorno – almeno in una parte della sinistra – di una certa consapevolezza della necessità di tornare a riflettere in modi meno rigidi e dogmatici del passato sul ruolo di quanto allora si indicava come «ideologie» e/o «visioni del mondo». Non può essere un caso che, proprio su questi temi si avverta anche come ineludibile la necessità di rifarsi a Gramsci: sì, quel Gramsci dei *Quaderni* di cui da noi in Italia non va più di moda parlare, ma che fuori della nostra provincia viene considerato un punto di partenza fondamentale ogni volta che si venga ad affrontare una tematica come quella del razzismo, inestricabile groviglio di pratiche reali e di fantasie e passioni non meno reali.

La questione è evidentemente molto complessa, e vede anche al suo interno la presenza di diverse posizioni, che spesso variano anche da nazione a nazione. In questa mia relazione sceglierò ad esempio i termini di un dibattito, attualmente molto vivace in Gran Bretagna, e che può essere utile segnalare qui da noi, anche per sostanziare in modo meno approssimativo alcune nostre posizioni antirazziste, di certo generose ma ancora ai primi passi sul piano sia della maturazione teorica che della ricerca empirica, di cui ogni teoria deve sostanziarsi

Il dibattito cui mi riferisco pertiene principalmente alla pedagogia, nel cui ambito si sta discutendo su quali siano i modi più efficaci di un intervento che si proponga di modificare atteggiamenti e rapporti sociali discriminatori in senso razzista. A mio avviso, però, può essere efficacemente esteso a una più vasta area problematica ed essere riletto in termini più generali, che tocchino l'intera questione del consenso: come si costruisce il consenso al razzismo, che rapporti ci siano tra consenso e pratica razzista, quali percorsi si debbano prioritariamente seguire per contrastare efficacemente l'uno e l'altra. Si torna dunque a parlare di politica culturale, anche se – a differenza del passato, Gramsci compreso – nessuno più penserebbe di legittimare un partito (qualunque esso sia) al monopolio di questo compito.

Del dibattito riferisce Ali Rattansi, in un saggio molto denso, intitolato *Changing the Subject? Racism, Culture and Education*, che presenterò in maniera necessariamente schematica, sviluppandone peraltro alcuni punti che mi sembrano decisamente fertili.[1] Molti sono i suggerimenti operativi, impliciti ed espliciti, che ne possiamo ricavare. Una volta di più ci invitano al confronto, prima di imboccare anche da noi, in un futuro che avvertiamo prossimo, strade già esplorate e discusse in altri contesti storico-culturali.

1.
Multiculturalismo e/o Antirazzismo

Rispetto al razzismo nelle sue pratiche e nelle sue rappresentazioni sociali, ormai da una decina d'anni, in Gran Bretagna i sostenitori di una politica di intervento appaiono divisi in due correnti: una che si vuole«liberale» (*liberal*) e si propone come programma il «multiculturalismo», e una che si vuole «radicale» (*radical*) e «antirazzista», che punta alla lotta contro una struttura socio-economica definita come razzista. Stando al nostro autore, le due posizioni, che si rappresentano come contrapposte, finirebbero comunque per convergere su alcuni punti di fondo, a prima vista meno evidenti, ma non meno problematici. La sua analisi ce li svelerà per tappe progressive.

La corrente *liberal* centrerebbe il suo programma su un «pluralismo culturale» da raggiungersi con la messa in atto delle «diversità culturali» e mediato dai valori della «tolleranza». Punterebbe per questo a far conoscere *altre culture*, nella certezza che la loro conoscenza possa decisamente contribuire a eliminare quei «pregiudizi» etnico-razziali e quegli «atteggiamenti» discriminatori che ritiene siano generati da ignoranza. Il progetto socio-politico verso cui punta appare dunque come la creazione di un pluralismo culturale sano e democratico.

2.
Consenso e Dissenso

Del progetto multiculturalista il nostro autore segnala un'intima contraddizione. Esso da un lato porterebbe avanti una critica del pregiudizio di cui sottolinea la caratteristica *irrazionale*. Dall'altro punterebbe su un programma di pedagogia sociale fortemente razionalistico, che insisterebbe sull'insegnamento di una combinazione di fatti oggettivi e di ipotetiche empatie culturali. Di fatto, non affronterebbe in modo serio quella che è la questione sostanziale del suo stesso discorso: il pregiudizio. In questo modo, il multiculturalismo rimarrebbe «privo di strumenti intellettuali e strategici per affrontare le complessita e difficoltà intrinseche al suo progetto».

Ali Rattansi mette il dito su una questione centrale: «l'irrazionalità dei pregiudizi non ha nulla a che fare con la razionalità della conoscenza». È però ancora troppo condizionato da tutta una letteratura sul pregiudizio, che lo considera quasi esclusivamente da un punto di vista psico-sociale. Gli sfugge il carattere di costruzione culturale, che è la fonte prima di un pregiudizio, la cui funzione poggia anzitutto sulla riproduzione dei rapporti sociali, mediata dall'immaginario simbolico.

Aggiunge, però, un'osservazione tutt'altro che banale: «la psicologia sociale ha elaborato un modello essenzialista del pregiudizio, che trascura come esso possa essere sostanzialmente trasformato dal contesto sociale e come possa essere diversamente modellato all'interno di differenti discorsi e differenti posizioni». Mancherebbe ancora, di conseguenza, una ricerca che verificasse «come i soggetti negoziano insegnamenti di questo genere e come le soggettività si ricompongono in diversi contesti».
Tradotta in termini più generali, la questione toccata da Rattansi sembra dunque rinviare alla problematica del consenso e del dissenso, posizioni opposte, la cui relazione conflittuale si gioca su un campo di forze mai definito a priori, e che anzi si definisce e ridefinisce assieme alle posizioni dei soggetti. La questione e molto ben analizzata, proprio per quanto concerne la pratica comunicatíva, da Teuen van Dijk nel suo *Communicating Racism*[2] Ogni questione relativa al «che fare» resta comunque per il momento sospesa.

3.
Smantellare le *pratiche* del razzismo

Veniamo ora alle posizioni degli «antirazzisti» *radical*. Essi a ragione rimarcano i limiti di un progetto *liberal*, che si atterrebbe solo a una critica e a un intervento a livello dei «pregiudizi» e degli atteggiamenti. Al contrario, da smantellare sarebbero le *pratiche* del razzismo, così come esse sono radicate nei diversi settori della vita sociale: lavoro, abitazione, politica dell'immigrazione, ecc. E altrettanto da mettere in campo sarebbe la lotta contro le *ideologie* razziste, ovunque esse si attivino.

Uno dei punti cruciali per l'analisi e la politica di intervento degli antirazzisti *radical* è costituito dal razzismo popolare e della classe operaia, punto invero assai dolente. Può bastare si domanda Rattansi – intenderlo come espressione di una "falsa coscienza" funzionale allo sfruttamento economico e prodotta dall'ideologia dominante, ideologia a sua volta deliberatamente costruita dal complesso Stato-capitale attraverso la manipolazione di specifici apparati (scuola, mass media ecc.)? È così univoco il percorso?

La posizione *radical* viene criticata da Rattansi per l'eccesso di semplificazione di buona parte delle sue analisi (eccezioni a parte). La vecchia e meccanica distinzione tra livello «strutturale» e livello «sovrastrutturale» si riprodurrebbe in rigidi postulati di principio da cui dedurre meccanicisticamente le eventuali direttive per una prassi.

Rattansi polemizza in termini molto forti con un indirizzo all'interno del quale peraltro riconosce la presenza di una certa varietà di posizioni. Non ci parla soprattutto delle eccezioni, che per noi sarebbe molto utile conoscere. Non possiedo di fatto ancora completamente il quadro dell'intero dibattito che mi consenta di situare meglio le stesse critiche del nostro autore. Ma

quando Rattansi bolla di eccesso di rozzezza e di «riduzionismo di classe» un certo approccio *radical* ricorre ad argomenti che fanno pensare.

I limiti di questo approccio vengono individuati in diversi punti. Per esempio, non si prenderebbero in considerazione i rapporti tra razzismo e sessismo, e neppure si problematizzerebbe il razzismo dei ceti medi per concentrarsi sulla polarizzazione classe dominante/classe operaia. Ma l'iperschematizzazione dell'analisi *radical* consisterebbe soprattutto nel rappresentarsi i soggetti sociali come totalmente determinati dalla "falsa coscienza", e quindi passivi e dipendenti in tutto e per tutto dall'ideologia dominante, privi di possibilità di elaborare strategie di risposta.

4.
Decostituire le ideologie razziste. Quali i progetti pedagogici?

Come decostruire, allora, le ideologie razziste, si chiede il nostro autore? Quali i progetti pedagogici? Due sono le tendenze evidenziate e sottoposte a discussione. Da un lato – ed è il progetto del *liberal* «multiculturalista» – l'apprendimento di altre culture; dall'altro – ed è il progetto del *radical* «antirazzista» – l'apprendimento della conoscenza di quei condizionamenti socioeconomici che costituirebbero le determinanti ultime del razzismo.

Progetti entrambi «razionalistici», dunque, e di un razionalismo essenzializzato: è questa la trappola entro cui apparirebbero ingabbiati entrambi gli avversari. Ma può bastare un apprendimento puramente razionale per incidere nella trasformazione di atteggiamenti? Rattansi non ha dubbi sui limiti di un percorso doverosamente praticabile, ma insufficente, onde la sua assai relativa efficacia.

L'obiettivo di raggiungere anche il piano dell'irrazionale non viene peraltro trascurato da nessuno dei due progetti. Ci si riferirebbe in entrambi i casi alla battaglia contro il cosiddetto pregiudizio e alle relative strategie di intervento: opposte in partenza, per il nostro autore finirebbero di nuovo per convergere su un piano comune.

Da un lato, il progetto «antirazzista» che continua a puntare decisamente sui percorsi della razionalità, e indica come efficace strumento pedagogico l'apprendimento di «storie vere» di resistenza e di lotta dei neri contro i bianchi. Dall'altro lato, il progetto multiculturalista apparentemente piu sensibile alle istanze dell'irrazionale, e che sostiene l'opportunità di proporre "immagini positive" da sostituire ai biechi e grotteschi stereotipi etnico-razziali – ma chi di noi già non nutrirebbe qualche diffidenza nei confronti di quegli eroi buoni della più svariata e inveterata pedagogia socialista, da de Amcis alla propaganda sovietica?

In questa doppia critica, Rattansi non ha tutti i torti. In effetti, quan-

to ai *contenuti* stessi del pregiudizio è importante tener fermo che non si tratta di sostituire "verità" a "falsità". Perché un pregiudizio non è né vero né falso, pur essendo "reale" e pur comportando effetti di realtà. È piuttosto una costruzione culturale, che elabora materiali simbolici, spesso sotto forma di stereotipi (in questo caso: etnici, razziali) la cui natura non è razional-cognitiva, ma costitutiva di identità, individuali e collettive. Questa sua caratteristica non appare sufficientemente analizzata dal nostro autore, che finisce per sfiorare proprio una parte essenziale del suo discorso.

Ma potremmo continuarla noi, senza tradirne (credo) gli orientamenti. La costruzione del consenso e la relativa fissazione nell'immaginario sociale passa in effetti attraverso canali che sono per una parte di ordine pratico, cioè di conoscenza e di convenienza secondo un calcolo razionale, ma per un'altra di ordine rappresentativo, cioè irrazionale e simbolico. Dire «irrazionale» indica semplicemente ciò che qualcosa non è, al negativo, dando così la palma a un razionale inteso come unico portatore di verità. Il che implica come corollario il fatto di attribuire all'irrazionale soltanto una funzione menzognera di occultamento della verità. A quest'ordine di idee possiamo ascrivere quelle critiche dell'ideologia che la rappresentano come strumento di mascheramento di un ipotetico reale oggettivo.

Riconoscere, al contrario, la specificità del piano del simbolico implica assegnargli un proprio ordine di verità che si articola secondo altri linguaggi che non quelli di una ragione obietuvante: è il linguaggio finzionale di un'immagine che rappresenta le relazioni tra uomo e uomo e conferisce ad esse un senso socialmente condividibile.[3] Ecco perché risulta così duttile nella messa in forma di strategie relazionali e assieme così difficile da "smontare" sul piano di una conoscenza meramente razionale.

E avendo personalmente lavorato alla costruzione, anche per fini didattici, di alcune serie di «stereotipi etnico-razziali» di ordine visuale, ho potuto sperimentare che la loro relativa decostruzione poteva iniziarsi solo se proposta in chiave di distacco ironico, di leggerezza, di gioco. Cioè se si camminava sul filo sottile di separazione tra due territori, non meno reali, ma pur tanto diversi, quali sono quello della conoscenza e quello della rappresentazione.

Nel suo discorso Rattansi persegue comunque altri obiettivi. Premesso che non intende negare a priori l'utilità relativa di qualsiasi pedagogia di "contenuti" avanzata da ciascuno degli indirizzi sottoposti a critica, egli ha chiaro in testa un altro obiettivo: ogni pratica trasformativa di opinioni deve entrare nel cuore del rapporto tra "parole" e "fatti". E tiene molto a insistere sull'illusorietà di un apprendimento che, pur modificando i propri contenuti, si determini comunque all'interno di relazioni autoritarie dentro la scuola e discriminatorie dentro la societa.

Nel leggerlo mi sono ricordata di una ricerca (ancora inedita) di Philip Coen sui ragazzi bianchi di una dasse di un sobborgo di Londra che, interrogati dai banchi, professavano tutti un antirazzismo declamatorio, ma poi presi in disparte tra i loro gruppi di strada si rivelavano i più feroci avversari dei musi neri del vicino quartiere. Conseguenza di questa scoperta sareb-

be stato il gentile invito rivolto a Philip da parte del direttore: non era più il caso di continuare la ricerca nella sua scuola. Le conclusioni teoriche di Philip corrispondono a quelle di Rattansi: comunque lo si faccia, non basta predicare l'antirazzismo. Parole sacrosante.

È questa la parte più propositiva del discorso di entrambi l'idea – molto importante, da tener ferma – che un eventuale intervento sui cosiddetti "pregiudizi" si debba indirizzare verso lo sviluppo di *atteggiamenti* critici che si producano entro rapporti non autoritari, che vanno provati e riprovati, entro territori diversi.

In effetti, Rattansi o Philip Cohen non sono i soli a saper molto bene che sempre più la pratica razzista si afferma dentro, o dietro, la sua denegazione formale e di principio. Entrambi si occupano di pedagogia dell'antirazzismo, operando in uno stato che è molto attento a epurare dai libri scolastici e dai mass media ogni immagine o discorso che possa apparire razzista – in Gran Bretagna questo tipo di controllo dell'informazione è molto più forte che da noi anche se non ha ancora raggiunto il livello quasi ossessivo della censura esercitata sulla pubblicistica statunitense, molto attenta a fare discorsi *politically correct* che non suscitino risentimenti da parte dei gruppi "etnici" e "razziali". Non è dunque un caso se una parte dell'antirazzismo anglofono (forse non esattamente *radical* nei termini di Rattansi) oggi tenga molto a sottolineare che «le razze non esistono più, ma il razzismo continua a esistere».

Cominceremo allora anche a capire le ragioni storiche per cui proprio l'ambito dei dibattiti sulla natura del razzismo e sulle strategie per contrastarlo rappresenti oggi il terreno privilegiato per ripensare quella dialettica tra relazioni e rappresentazioni che inevitabilmente sta passando attraverso un richiamo a Gramsci, ancorché forse più auspicato in linea di principio che reindagato in tutte le sue implicazioni teoriche.

Resta infine un altro punto molto problematico toccato da Rattansi (e cui non potremo che accennare): quello dei contenuti di cui sostanziare il cosiddetto «multiculturalismo» all'interno di un progetto di pedagogia sociale. Qui si tocca il problema della costruzione di quelle differenze culturali che si rappresenterebbero sotto la forma di «feste, religioni, visioni del mondo, stili di vita, che mal si connettono con la mutevole e caleidoscopica natura delle differenziazioni e delle identità etniche nonché delle relative relazioni con le divisioni interne di classe e di genere». D'altra parte, se l'ipotesi multiculturalista corre i rischi di cadere in astrazioni essenzialiste, rischi speculari correrebbe l'ipotesi opposta, che nega l'etnicità per ridurla a mero determinismo di dasse.

Come lavorare per uscire da queste, che tuttora sembrano essere due strade obbligate, resta tutto da vedere, specie nel passaggio dal livello teorico a quello più direttamente operativo. Ma siamo d'accordo col nostro autore, quando conclude dicendo che in effetti, «dobbiamo andare oltre sia il multiculturalislno che l'antirazzismo».

Resta da vedere come, e soprattutto con chi.

NOTE

1. A. Rattansi, *Changing the subject? Ractsm, Culture and Educatton*, in A. Rattansi–D Reeder (a cura di), *Radtcaltsm tn Education* Lawrence and Wislow, London 1991.

2. Cfr. T.A. van Dijk, *Communicating Racism. Ethnic Prejudice in Thought and Talk*, Sage Pubbl., London 1987, Id, *Il discorso razzista. La riproduzione del pregiudtzio nei discorsi quotidiani*, Rubettino, Roma 1996.

3. Cfr. C. Tullio Altan, *Soggetto simbolo valore*, Feltrinelli, Milano 1993; Id, *Ethnos e civiltà. Identità etniche e valori democratici*, Feltrinelli, Milano, 1995.

SOMMARI

Editorial

Maura Viezzoli

This eleventh issue of Forum Valutazione penetrates a particularly rocky and, in some respects, unexplored terrain - that of the training of teachers in development education. Reflection, much less evaluation, of teacher training programmes seems to us not to be extensively practised, especially within the scope of development education.

We are in a period in which the scholastic context is going through profound changes. The Italian school, as is well known, is currently the object of legislative interventions which promise to bring about dramatic changes: the extension of compulsory education, the introduction of a completely different student evaluation system; the abolition of some subject matters, the introduction of new incentives for teachers, etc. These constitute the last steps in a long process of change that began in the 1960s. We will not enter into an analysis of the direction that this reform is taking, leaving that to others much better equipped for that task.

Nonetheless, we believe it useful to present some experiences of teacher training in the context of programmes in development education which, precisely in the construction phase of a more modern school system, can be helpful elements for reflection, both on the level of content and that of method.

We feel compelled to report on the content that the new school will carry, convinced that this content will be determined also by the network of relations that the individual institutions and the greater scholastic system will be able to install with the subjects, and especially with those who in the past have wanted to highlight its positive role.

In the "old" model NGOs, and among them CISP, have represented for many a precious partner for the schools, the principals and the various teachers who have chosen to develop projects with them which, on the one hand, tried to integrate scholastic programmes with elements of education on the world and development and, on the other, introduced reflections on how to construct a more modern school more suitable to becoming an active subject in the inevitable evolution towards a multicultural society.

The partnership between NGOs and schools has grown over the years, notwithstanding normative gaps, gradually coming together, although not systematically, in a collaboration that has been able to make good use of their respective human and material resources.

Having reached scholastic autonomy, the insertion of development education in a context that risks appearing in this phase even more mercurial and certainly fragmented, is not easy to programme; nor is it simple to predict what the impact of programmes of development education will be.

Scholastic autonomy should allow for the freeing of subjective and collective energies in the effort to achieve a more targeted educational planning in which processes might be controlled to a greater extent. If this happens, the experience of NGOs in the field of planning and evaluation of interventions may prove precious.

The assumption of such important programming and management responsibilities, such as those foreseen by the reform for scholastic institutions, clearly brings out their need to be equipped with adequate monitoring and evaluation tools, for use both in edu-

cation and in training, which must have the capacity to become part of the programming in order to allow for analysis and explanation of results as they are produced.

In the experiences presented here evaluation of the interventions is, for the most part, placed within a participatory context. The scope of this volume, which would not pretend to have systematically represented the universe of existing references, is to present some of these experiences and some of the cultural paths that their participants are following.

In particular, special importance has been given to Cisp's programme "North/South Interdependence: formative paths in development education and the intercultural school", which is presented through a series of contributions both descriptive and theoretical.

The reason for so much attention lies in the fact that CISP, in the training of teachers and, more generally, in the training of trainers, has for some years now been developing an approach to the tools and methods for transmitting the content of development education in the school environment; particular attention has been given to those methodologies that allow for participation of both students and teachers.

Our investigation of this theme finds its roots in the concrete practice of the development education projects realised by CISP over the last fifteen years, which have led CISP towards a search for innovative methods appropriate in the construction of a multicultural society open to all types of diversity.

Assuming the elimination of racial prejudice as one of the principle objectives of the programmes to which we have made reference, we must necessarily point out the fact that "rational" learning alone is not sufficient. Hence the need for defining didactic and formative paths that aim also at the emotional involvement of the subjects, giving them the capacity to evaluate, as much as it may sound paradoxical in a world so increasingly integrated and "globalised", the fear and rejection of differences.

Paying special attention to finding innovative paths that allow for the involvement of teachers as well, in their role as transmitters of knowledge, but also as "shapers" seems to us an unavoidable part of the journey. The emphasising of the role of teachers and their increasingly active role in development education is, indeed, to be considered a primary objective in their relationship with the scholastic world.

The school, regardless of the problems that it is going through, represents a privileged environment in which, alongside the acquisition of a general basic culture and the knowledge useful for gaining access to the working world, it is necessary to increase skills and the acquisition of analytical and functional tools suitable to govern the changes ongoing in the society.

While it is obvious that the globalised world requires young people to have more and more complex scientific and technical skills, on the other hand, the need to have more and more sophisticated "social" skills is often underestimated. We could perhaps define the task of the modern school as that of contributing to the body of tools necessary for a reading of a more complex world, one in any case undergoing change, and by which every individual might define within him/herself a personal positive role.

The involvement of teachers and the defining of paths in development education - which could also provide projects like those described in this volume - seems to us to be an inescapable stage in the evolution of the scholastic world, one which will render it capable of the tasks defined by the legislature.



Preface

Maria Rosaria Notarangeli

In an era in which the processes of globalisation are seriously threatening the creativity and expressiveness of individuals, "communication" is often unilateral and people put up with the structure of things rather than participating in its creation. The education system

reflects an uncreative approach to learning. This issue of Forum puts the focus on education methods and hopes to foster a confrontation among the many educators who wonder how they may intervene, in the scholastic, and non-scholastic, environment; who ask themselves how they might intervene in a way that encourages the use of a learning methodology that corrects and reorients the "premises" of traditional educational models, in the participatory sense. Inspired, for the most part, by Paulo Freire's theory on the oppressed, the debate reproduced here on the nature of the intervention aims at two opposing systems of learning: the first is a "depository" system, in which it is presumed that one teaches and another one learns, and the second a "critical" system, which opens a dialogue between the two parts who communicate in an equal way. The first system aims at the transmission of notions, not at expressing creativity, at the presumption of superiority, while the second aims at the construction of critical ability. This involves and develops the discussion on consciousness raising and "freedom" as the only chance for the accomplishment of social change.

The debate on systems is part of the debate on the learning methods reflected in each one: the "depository" system uses an "authoritarian" methodology which aims at the validation of the subjects, while the "critical" system uses a "liberating" methodology that aims at promoting creativity and the consideration of each person's experience as having equal value.

With this in mind, several of the articles which follow recount experiences in working to promote "education as a freedom practice", to recall Freiere, to establish education as the formation of autonomous persons.

CISP's contribution to this debate is in the form of the presentation of an educational experience in which (in the wake of some reflections still in progress inside the organism on the choice of learning methods to utilise) the formulation of work evolves along the lines of the "critical education". This journal represents, for CISP, the contribution of many colleagues in terms of ideas, suggestions and experiences which trigger and enrich reflection; our work on this theme will continue in the knowledge that there is not only one method, but that the method changes and adapts from time to time.

The Journal is divided into three sections: the first gathers various experiences of "critical" methodological transformation processes, and of its experimentation in courses run by some European NGOs; the second section is a continuation of the contributions of the NGOs in the form of the experience of a trainer-training course held at CISP in which only the "critical" learning method was implemented. The third, and last, section offers thematic contributions and political theories that inspire the work on educational methodology upon which the experiences presented are focused, along with the entire debate which has sprung up around them.

The first section opens with a contribution from the Spanish NGO, HEGOA. The authors, M. Argibay and G. Celorio, explain the process of transformation in the training method changes that have taken place at HEGOA. The journey begins with the "theoretical method" utilised in the early training courses which, while confronting current themes and stimulating debate, proved discouraging and did not stimulate the "change in mentality" needed for a participatory method in which the first priority is the motivation of the subjects. In this way, with Freiere in mind, HEGOA created a transformational and evolutionary path in training methodologies that switches from the "acritical", "depository", "oppressive" model (to repeat some concepts dear to Freire, as they also were to Novara and Gallini, and echo throughout this publication) to the "critical", "participatory", "dialoguing" model. The strategies utilised in the training courses were aimed at the importance of the group and positive conflict management; at the existing context and situation; at the motivation and sharing of each other's process.

The article by M. Mesa of CISP presents the training model tested by a group of European NGOs within a programme of youth education. Also in this case the method was extremely important. In M. Mesa's observations of the training process there are characteristics shared by other articles of this journal, but in particular we would like to note several analogies with the methodological path described in the experience of CISP, in the

second part of the Journal. Both paths grew out of presuppositions, or better yet "premises", as Novara would call them, which had changed with respect to the old training model: the path had to be shared by the entire European group and the "contract" or "training agreement" among the parties had to establish the objectives, the methods and the ultimate purposes of the decided path, which made all the subjects involved responsible. The means used in following this path are meant to stimulate creativity and critical sensibility; monitoring and evaluation of the activities are an integral part of the learning process with the aim of reaching planned objectives and the necessity for modifications.

The second section of this issue of Forum presents the experience of a CISP training course in which the methodologies used followed the theories expounded here and which are analogous to some of the European experiences presented, such as those already mentioned. The key concepts of the critical educational model are present in all of them and are explained in the short chapters that make up this article. Beginning with the description of the group workshops, each trainer of the course presents a chapter on the method by which the workshop was developed. E. Euli speaks of transit and transition; R. Tecchio on the non-violent approach to conflict; P. D'Andretta on universalism and differentialism; M. Ghirelli, on mass media and interculturalism. All the articles examine the sharing and participation of the entire group in the path to be realised.

As a corollary to what was accomplished in the workshops the writings of G. Cantisani and G. Volpe lays out the methodological framework within which the entire course was developed.

The last section of Forum opens with an article by D. Novara which anticipates Freire's theories in the next article, and develops them in the light of our current scholastic system. He focuses his report on Freire's "dialoguing method", a non-authoritarian learning method open to learners needs - the method of the motivational dimension which Novara defines as Freire's "great intuition": there is no learning without motivation. The stronger the learner's motivation the faster the learning process.

At this point Novara shifts his attention to the Italian scholastic system in which the school does not motivate, reproducing an "oppressor" system of learning that depends on book learning, in which the teachers impart notions and prepare programs without consulting the students.

"The school reflects the social class in which we live", Novara sustains, and a type of education such as that in Italy, pedantic and notionistic, reflects a authoritarian political system - not in terms of content but with respect to educational processes which are based on authoritarian methods.

Now, if it is true, as many of the reports herein published sustain, that it is not possible to learn to be democratic with authoritarian methods, if it is not possible to do without motivation, the context, and the person, Novara believes that the school should cease being a depository for knowledge and become a concrete learning laboratory where everyone is free to choose his/her own formative path based on personal interests.

In P. Freire the issue of full participation is postulated by the "critical education". Freire, father of the "theory of the oppressed", perfectly defines the distinction between that which he calls "depository education" - or "education banking" - and "critical education" or "problematicising education", a distinction echoed and shared by many of the authors published here.

Between a teaching/learning process in which the professor chooses the contents of the programme and the students are not consulted, and adapt themselves to an educational process in which the professor transforms him/herself from "depository" to "educator", sensitive to dialogue and communication and attentive to adapting the method and the content to the context. In this sense, there can be no critical educational activity if the person remains outside of the processes.

In Freire "critical education" is identified with movement, in which people are involved; the centrality of the person is part of the history of Man, and education becomes an activity in continuous evolution, recreating itself through practice.

The article by G. Scotto restates the importance of the centrality of the individual in the processes, beginning with the theme of conflict. Conflict must be read from a new perspective of positive transformation and the tools for accomplishing this transformation operate according to concepts such as dialogue, communication and sharing of the problem by the various parties.

This process of work among the various parties involved, which aims at positively managing conflict - micro and macro - just as the theories set forth up to this point, are founded on common presuppositions on the centrality of the relations between the parties, of their full participation in the process, and of motivation. As Scotto himself underlines, these general principles of relations management can serve as orientation in many conflict situations: those more interpersonal, those within a group (family, school, work) or those international. From the point of view of "critical" formation, the constitution of the "group", from which the needs of each member emerge, in which opportunities for dialogue are created, from which a shared project is born, depends necessarily on the resolution of conflict between the parties.

The Journal concludes with an article by Clara Gallini entitled "What To Do ?". The article, in referring exclusively to the theme of anti-racism, scrutinises a debate in progress in Great Britain in pedagogical circles on the most effective WAYS to intervene culturally to modify discriminatory attitudes and social relations. The English debate between liberal and radical can be generalised and extended to other types of problems which, as Gallini herself suggests "touch on the greater issue of consensus", a concept which is transformed into participation and acquires, as we have seen in many of the articles quoted, a primary role in the methodological training model that we are discussing here.

The face-off between liberal and radical in England consists of a comparison of the multicultural model which, recognising the multicultural society, aims at "cultural pluralism" through tolerance towards the new, modified social composition, and the anti-racism model which aims, on the other hand, at a "change in mentality" and even at the struggle against a socio-economic structure defined as racist. Therefore, without much effort, it can be reread in light of educational methods such as the comparison between the acritical and passive, and the critical and participatory, models.

Linked to this second model is the fundamental issue of the "transformation of the society", of directing the influence of the collective conscience on the processes of change, a theory that has been revealed, not only in the English liberal/radical debate, but also in other articles presented. We conclude this preface with a quotation from Danilo Dolci's book "From transmitting to communicating", which seems to reflect the nature and the supporting beam of the debate presented: "the mass can exist as long as it is thought of in this way, as long as any single person is impeded from conceiving of him/herself as an autonomous creature trying find their own way. Where consciences are extinguished, instead of defining the nature of the structures, they are simply tolerated".

Reflexiones de una década. Experiencia de Hegoa sobre metodologìa de E.D.

Miguel Argibay y Gema Celorio

A reflection on the methodologies used in the organisation of courses on Development Education for trainer training : teachers from schools and institutes, educators of young people and cooperative trainers. This is a three-part work designed with the purpose of supplying the evaluation keys used by the group dedicated to investigation/action in the practice of programming intensive training in Development Education. "The Effects of this discourse of domination are reflected in the relation between professor and student.

The former is the one who knows, the latter is the one who does not; the former transmits, the latter assimilates. In this didactic model the quality of learning is evaluated according to the student's capacity to repeat the content presented by the teacher with the maximum accuracy. Paulo Freire defined this model as "education banking", in which learning is passive." With these findings as a beginning, the working group develops its critical and propositional reflections.



El proceso didàctico en la formaciòn en la educaciòn para el desarrollo

Manuela Mesa

This chapter presents a proposal for Development Training and Education with young organisers and associations formed by the collective Poligono during the year 1997-98 in various European cities. The collective is made up of CIDAC (Lisbon), Etudiant et Development (Paris), CIP (Madrid), ITECO (Brussels), HEGOA (Victoria). Described and analysed are the pedagogical basis and the basic principles behind this educational model. Experiences of Development Education and Training on the European level are rare, however, above all in the youth environment. This proposal was tested in different contexts incorporating resources and ideas on the training practice of organisations participating in the Poligono collective. The final result that we present here is a proposal for a rich, pluralistic education open to new ideas.



Which educational methodology to use

Gianluca Cantisani and Giorgio Volpe

Paulo Freire defines the classical educational model as "education banking": tools for reproducing a system with its injustices and its inequalities. So, how to go about designing an education directed at change? Taking this query as a point of departure, Freire develops the pedagogy of the oppressed, or the educational practice that pursues the aim of liberating those who live in a state of oppression. The authors assume Freire's basic thought as the basis of their work, dwelling in particular on several guiding ideas. Education is a dialoguing activity (founded on the dialogue and the confrontation) in which people meet in order to follow a path together. Man is the fruit, and at the same time the craftsman, of his history. Culture is the tool which he uses to interpret reality and to change it. The educational moment cannot depart from theory, from the codification of others, but from practice, from concrete experience, to be considered and then returned to with greater awareness. Language has a fundamental importance: words are the building blocks that construct concepts and then ideas. Freire's educational model, motivated by the idea of literacy, proposes raising the consciousness of people to allow them to participate critically in the social life of the country. Cantisani and Volpe summarise the experience of Freire as an example of research in the field of pedagogy, focusing on the methodology and the means chosen in relation to the aims.

The methodological principles of the workshop

Gianluca Cantisani and Giorgio Volpe

Summarised here are the guiding methodological principles used in the construction of training workshops. They are general indications resulting from experiences and research in coherence, education and non-violence. Some guide-lines are also revealed for the carrying out of educational projects in various school environments. "[ ]. If training has among its objectives that of facilitating autonomy and the capacity of persons and groups to assume responsibility, it is necessary that, along the way, the trainer's role change gradually from that of conductor (who assumes responsibility, makes decisions, proposes objectives and strategies) to that of consultant (who supplies help upon request)."

Beyond Narcisus, Janus

Enrico Euli

Enrico Euli conducted the workshop "Educating oneself in transit and transition: premises and methodologies for an intercultural didactics", orienting his work towards a comparison of ways of conceiving life, space, time, everyday relations and educational ones, departing from the presupposition that we find ourselves in an age of crisis and change in which we must learn to be "contaminated" by differences and to "exist in disorder". What are the possible mediations and what form of conflict management will bring us closer to a non-violent solution? What mixtures of identity and otherness are and, more importantly, will be practicable? The work of education, according to Euli, must develop a culture of conflict, of difference and of real communication, from the point of view of expanding our capacity to be autonomous; in an open relationship with differences, open to crossing over the thresholds of, on the one hand, indifference and, on the other, of extreme and separate differentiation.

The non-violent approach to conflict

Roberto Tecchio

Roberto Tecchio, who led the workshop "Conflict competence in the meeting between cultures", offers us a reflection spurred by the awareness of the importance of the themes linked with conflict in the training processes in Development Education programmes. What is conflict? What is it made of ? Are there some essential elements that can be found in every type of conflict and, if so, what are they ? The answers to these questions bring us to the definition of conflict that the author proposes. "Conflict is a state of the Relationship characterised by the presence of a Problem to which Uneasiness is associated. [ ] Relationship (with someone or something), where the conflictual relationship is understood in the dynamic sense, that is to say in continuous change over time, and increases or diminishes in intensity, resolving itself either definitively or temporarily. [ ] The non-violent approach looks as much at the ethical aspects as the practical ones (meaning that it is interested in the healthy, constructive, non-violent management of the conflict), and therefo-

re the line of thinking developed here aims at bringing us back stronger and more capable to everyday reality, whatever that may be".

Human rights in the age of exodus: universalism and differentialism

Pasquale D'Andretta

The migrations, the thousands of people shouting for their right to be considered citizens of a world, that the processes of globalisation have rendered no longer divisible in first, second, third and fourth, are an unsettling presence. New, and difficult to face, issues have been opened in connection with claims for recognition, attention, dignity and citizenship; they lay bare our juridical systems and our mental categories, trigger our fears and reveal our bad conscience. How can respect for human rights become a universal concern? What international political organisms can realistically integrate the actions of the separate States with the protection of human rights? How can a new conception of citizenship that is neither "ethnic" nor "national" take shape? How can we guarantee the effective equality of all humans on the level of dignity and rights without destroying differences of sex, age, history and culture within human populations? These themes were examined in the course of the experience of this workshop, with no pretence at being systematic or complete, and without the presumption of finding definitive answers to the many questions raised by the participants.

Mass media and interculture

Massimo Ghirelli

How often do we see a film, or a commercial spot, listen to the news on the radio or the TV, or read a daily paper, without being able to decode and understand their meaning? When the subject, then, is others everything becomes even more difficult as they are prisoners of stereotypes and prejudices which are chiefly the result of mass communications. At the centre of Massimo Ghirelli's reflection he places the necessity, for each of us, to acquire critical analytical tools. "The knowledge of the language and techniques of communication allows for the reconstruction of a way to elaborate a representation of the other; while the tools of the human sciences help in the understanding of mechanisms by which that image is interjected and how it is reflected in social behaviour". In the field of Development and Intercultural Education - in consideration also of their having invaded everyone's daily life - analysis of the mass media, especially audio/visual, is proving to be one of the tools, not only necessary, but useful, flexible and valid for education. For this reason the decision was made to make it the object of one of the workshops of the course.



Difference as the basis of knowledge

Enrico Euli

A year has passed since the conclusion of the course and some workshop conductors have re-contacted the participants in order to verify the results after this lapse of time. A survey was done on a small sampling of five persons,between workshop participants and basic qualifications (teachers and non). After that all the participants were invited to a final encounter in which the same questions asked of the sampling were asked of everyone. The text published here is the work of one of the trainers and summarises both phases. It is the result of the "collective writing" modality taught by Don Milani, which is corroborated - according the jolliest intercultural inspiration - by the intermingling and the hybridisation of texts and content, coming together like a patchwork quilt, with something from everyone who spoke. One is quoted as saying: "[ ] it's as if difference becomes more an more an element of knowledge. I feel a greater awareness and courage in interpersonal relations, a more coherent openness to the contribution of another person. My way of understanding what intercultural means has become more concrete, especially in terms of the competence of positive management skills. [ ]".



The life of Paulo Freire

Daniele Novara

The author guides us, with his lively and impassioned language, through the life and thoughts of Paulo Freire in order that "[ ] Freire's pedagogy insinuate a gnawing doubt in our pseudo-security, teaching us impertinence, teaching us to live with a creative attitude, with the spirit of someone who wants to make something unique of his/her life." But why are Freire's thoughts still so relevant? The answer is offered by Freire himself: "Problematising education is founded on creativity which stimulates an authentic action and reflection on reality, and in this way responds to the vocation of people who arrive at being authentic only when they commit themselves to the search for creative transformation".



Theory and practice of liberation [excerpt]

Paulo Freire

Among the many things written on and by Freire we believed it opportune to publish a brief excerpt from his Theory and practice of liberation. "The professor speaks of reality as if it had no movement, as if it were something static, compartmentalised and predictable; or else he speaks about a theme extraneous to the existential experience of the students. In this case the task is to "fill up" the students with the content of his narration, a content detached from reality, cut away from the greater whole from which it originates and which could give it meaning". [ ] "In reality method is the external form of conscience; it manifests itself in deeds and represents the fundamental property of the conscience: intentionality. The essential given of the conscience is to "be with" the world, and this situation is permanent and inevitable. As a consequence the conscience is essentially a

"journey towards" something that is located outside of itself that surrounds it and which it grasps thanks to its power of "ideation". Therefore, the conscience is, by definition, a method in the most general sense of the word".

Competence in conflict management: from personal to a society/world experience

Giovanni Scotto

The thesis of this article can be summarised as follows: if we have the ability to confront our personal conflicts constructively we will be able to work more effectively for peace in greater conflicts (national and international). There is a relationship between the world in which we face the conflicts that we encounter in our daily lives - the so-called "micro level" conflicts, and the problems of "non-peace" and "non-development" that our society and the world are experiencing - "macro level" conflicts. The author describes some aspects of the relationship between interpersonal conflicts and those of social and international dimensions. In particular he examines an alternative way of seeing conflict which proves fruitful in both dimensions.

What to do?

Clara Gallini

The perennial question runs through this brief essay which embraces a debate that pertains mainly to pedagogy, where the argument is over the most effective means for an intervention that proposes to change socially discriminatory attitudes and relations. The author sustains that this debate "[ ] can be effectively extended to a wider problem area and reread in more general terms which touch on the greater question of consensus: how to construct consensus on racism, what relationship is there between consensus and racist practice, what paths must be given priority in the effort to effectively combat one or the other [ ]". There is no attempt at supplying solutions here, only an effort to understand how to equip ourselves to face the society in which we live.

CATALOGO DELLE PUBBLICAZIONI

DIVULGAZIONE, EDUCAZIONE E SENSIBILIZZAZIONE

Cronache del colonialismo italiano. Il Corno d'Africa, a cura di P. Dieci, M.R. Notarangeli e G. Pagliarulo, Edizioni Associate, Roma, 1991, pp. 182, £. 26.000
Salute per tutti? Esperienze e valutazioni da un'area rurale della Somalia, a cura di F. Branca e R. D'Arca, Franco Angeli Editore, Milano, 1992, pp. 334, £ 45.000
M. LEMMA, *Anticolonialista*, edizioni italiana a cura di P. Dieci P., Edizioni Associate, Palermo, 1993, pp.127, £. 26.000
Colombia. Sguardi da vicino e da lontano su un paese andino-tropicale, a cura di A. Colajanni, con la collaborazione di C. Tassara, RC-CISP, Roma, 1994, pp. 281, £. 30.000
M.R. Notarangeli, *Razzismo ieri e oggi: verso una cultura della solidarietà. Percorsi didattici di educazione alla tolleranza*, Ila palma & Edizioni Associate, Palermo, 1996, pp. 141, £. 26.000
C. Moser, *Pianificazione di genere e sviluppo. Teoria, pratica e formazione*, introduzione di F. Declich, Ed. Rosemberg & Sellier, Torino, 1996, pp. 441 £ 40.000
Rifiuti: una risorsa da non gettare. Campagna di informazione per un consumo responsabile e per la riduzione dei rifiuti, Roma, 1996, pp. 30 [opuscolo] £. 10.000
Tecnologie sanitarie per lo sviluppo umano. Linee guida per la cooperazione allo sviluppo nel settore delle tecnologie biomediche e della ingegneria clinica, a cura di G. Falcitelli, Il Pensiero Scientifico Editore, Roma, 1996, pp. 138, £. 28.000
Catalogo dei disegni finalisti del Concorso europeo «Disegna il manifesto antirazzista», CISP, Roma, 1997, pp. 104, £. 10.000
Sè la razza t'imbarazza: scrivi, componi, racconta Concorso nazionale per giovani scrittori, CISP, Roma, 1998, pp. 106 [£. 10.000]
Contiene le 38 composizioni finaliste del concorso omonimo realizzato in Italia.
Calendario antirazzista [1998, 1999 e 2000], CISP, £. 10.000
Contiene alcuni tra i disegni finalisti nelle varie edizioni [italiane ed europee] del concorso
Disegna il manifesto antirazzista, CISP, Roma, 1997, £.10.000
Contiene i settantacinque disegni finalisti del concorso «Disegna il manifesto antirazzist»a [edizione europea], realizzato in Francia, Grecia, Italia, Portogallo e Spagna.

APPUNTI DI VIAGGIO

Bosnia, a cura di P. Dieci; Edizioni Associate, Roma, 1998, £. 10.000
Cuba, a cura di Aldo Garzia, con un intervento di D. Di Santo, Edizioni Associate, Roma, 1998, £. 15000
Etiopia, a cura di P. Dieci, Edizioni Associate, Roma, 1998, £. 10.000
Sahara Occidentale, a cura di G. Olmi, Edizioni Associate, Roma, 1998, £. 20.000
Somalia, a cura di Mohamed Ali Nur, con la collaborazione di Paolo Dieci, Edizioni Associate, Roma, 1998, £. 10.000

RIVISTE E PERIODICI A CURA DEL CISP

Notiziario CISP [dal 1997].
Quadrimestrale d'informazione sulle attività del CISP in Italia e all'estero. Lo si può ricevere al solo costo della spedizione postale.

FORUM VALUTAZIONE

0. *Strumenti e metodi di valutazione: organismi internazionali e ONG*, Franco Angeli, Roma, 1991, pp. 144, £. 22.000
1. *Organismi non governativi e valutazione: temi fondamentali e spunti di attualità*, Franco Angeli, Roma, 1991, pp. 176, £. 22.000
2. La ricerca, la divulgazione e la formazione nei programmi di sviluppo agricolo, Franco Angeli, Roma, 1991, pp. 160, £. 22.000
3. Analisi della pratica e teoria valutativa in Italia e all'estero, Franco Angeli, Roma, 1992, pp. 176, £. 24.000
4. *Sviluppo sostenibile e ambiente*, Franco Angeli, Roma, 1992, pp. 144, £. 24.000
5. *Donne, genere e sviluppo*, Franco Angeli, Roma, 1993, pp. 144, £. 25.000
6. *L'approccio partecipativo nella identificazione e valutazione dei programmi di sviluppo*, Franco Angeli, Roma, 1993, pp. 144, £. 25.000
7. *Sul rapporto tra emergenza e sviluppo, quali difficoltà per rendere effettiva tale transizione*, Edizioni Associate, Roma, 1994, pp. 144, £. 25.000
8. *Crisi ed emergenza nei conflitti internazionali*, Edizioni Associate, Roma,1994, pp. 192, £. 27.000
9. *Sicurezza alimentare*, Edizioni Associate, Roma,1996, pp. 144, £. 27.000
10. La valutazione nei programmi di educazione allo sviluppo, Edizioni Associate, Roma, 1998, pp. 192, £. 28.000
11. Metodologie di formazione di formatori all'intercultura: esperienze italiane ed europee, Edizioni Associate, Roma, 2000, pp. 172, £. 27.000

FORUM VALUTAZIONE DOCUMENTI

Ingegneria clinica, tecnologie sanitarie e sistemi sanitari locali nei programmi della cooperazione italiana, a cura di G. Falcitelli, Franco Angeli, Milano, 1993, pp. 167 £ 28.000

Dichiarazione d'Intenti e Codice di Condotta per i programmi di cooperazione del CISP [solo spese di spedizione]

Le pubblicazioni possono essere richieste per lettera, fax ed e-mail. È sufficiente fare il versamento del costo relativo con l'aggiunta di un contributo per le spese di spedizione di £. 5.000 sul CCP n. 50564004 del CISP [specificando sulla causale il titolo del libro o del video] e inviare al CISP [Fax +39-06-3216163; E-mail cisp.roma@agora.stm.it] copia del CCP, causale, nome, cognome, indirizzo e telefono del richiedente.

Finito di stampare nel 2000
dalla Tea Nova s.r.l. - Palermo

Le ONG, e tra esse il CISP, hanno rappresentato per molti anni un partner prezioso per le scuole, i presidi e i varii insegnanti che hanno scelto di sviluppare con esse progetti che, da una parte, cercavano di integrare i programmi scolastici con elementi di educazione alla mondialità ed educazione allo sviluppo e, dall'altra, introducevano elementi di riflessione per la costruzione di una scuola più moderna e adatta a diventare un soggetto attivo nella inevitabile evoluzione verso una società multiculturale.

Il CISP attorno alla formazione degli insegnanti, e più in generale della formazione dei formatori, sta sviluppando, ormai da vari anni, un ragionamento che riguarda gli strumenti e i metodi di trasmissione di contenuti sulla educazione allo sviluppo in ambito scolastico, con particolare attenzione a quelle metodologie che consentano la attivazione in chiave partecipativa delle persone (studenti e insegnanti) coinvolte nei programmi.

Porre una speciale attenzione a percorsi innovativi che vedano coinvolti anche gli insegnanti, nel loro ruolo di trasmettitori di sapere ma anche come "formatori" ci è sembrato un passaggio ineludibile del nostro percorso. La valorizzazione degli insegnanti e la loro assunzione di un ruolo sempre più attivo nella educazione allo sviluppo è infatti da considerarsi come un obiettivo prioritario del partenariato con il mondo scolastico.

L. 20.000