



**Università degli studi di Roma
“Tor Vergata”**

Facoltà di Lettere e Filosofia
Dottorato internazionale in Scienze dell’Educazione



Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación

Tesi di Dottorato

***La pedagogia di Makiguchi e la sua applicazione nella scuola primaria:
studio di un caso in Brasile***

Dott.ssa Rossana Pensabene

Coordinatori del dottorato : Prof.ssa Donatella Palomba (Italia)

Prof. re Jesús Domingo Segovia (España)

Direttore della tesi in Italia: Prof. Carla Roverselli

Direttore della tesi in Spagna: Prof.re Alfonso Fernández Herreria

XXV Ciclo – Anno Accademico 2012-2013

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Rossana Pensabene
D.L.: GR 1035-2014
ISBN: 978-84-9028-973-0

Sommario

Abstract	7
Introduzione	9
Capitolo 1	15
1.1 Il Giappone tra XIX e XX secolo	15
1.2 La scuola nel Giappone a cavallo dei due secoli: una scuola per raggiungere la modernizzazione	22
1.3 La scuola che produce consenso	24
1.4 La biografia di Tsunesaburo Makiguchi	26
1.5 Il rapporto di Makiguchi con il buddismo della Nichiren Shoshu.....	40
1.6 Storia della Soka Gakkai nel dopoguerra	45
Capitolo 2.....	51
2.1 L'importanza della comunità: dalla “Geografia della vita Umana”	51
2.2 Educazione, valore e felicità : <i>Idee di base sull'educazione</i>	59
2.3 La felicità e la creazione di valore	62
2.4 Le basi della sua pedagogia per la creazione di valore.....	66
2.5 L'importanza educativa della consapevolezza nel rapporto individuo- società-ambiente.....	67
2.6 Breve confronto fra autori: Makiguchi e Dewey	69
2.7 Makiguchi e Maria Montessori.....	71
Capitolo 3.....	75
3.1 Le basi del buddismo: la storia di Shakyamuni	75
3.2 La Soka Gakkai International	84
3.3 La Soka Gakkai Italiana.....	86
3.4 L'evoluzione del pensiero di Makiguchi: Daisaku Ikeda e l'educazione Soka per la globalità, la creatività e l'internazionalità.	87
3.5 L'educazione Soka nel mondo.	95
3.6 Educare alla pace e alla sostenibilità: uno sguardo all'iniziativa la <i>Carta della Terra</i>	98
3.7 Carta della Terra ed etica	101
3.8 L'educazione sostenibile e l'educazione ecologica	102
Capitolo 4.....	111

4.1. Le motivazioni della scelta metodologica.....	111
4.2 Panoramica sul contesto socio- culturale del Brasile e sua evoluzione: breve introduzione del divenire socio-storico del Brasile	126
4.3 Progetto “Makiguchi in Azione”.....	155
4.4 Esperienza sul campo.....	156
4.4 Analisi dei dati dell’osservazione etnografica del <i>Progetto Makiguchi in Azione</i> in Brasile	187
4.5 Descrizione degli aspetti significativi per la comprensione delle attività osservate	201
4.6 Considerazioni finali.....	204
Capitolo 5.....	207
5.1 La sfida della globalizzazione.....	208
5.2 Cambiare l'educazione: quali linee seguire?	223
5.3 Makiguchi nella società contemporanea.....	227
Conclusioni	233
Appendice	237
Bibliografia di riferimento	249
Resumen de la Tesis	263

Abstract

This research aims to illustrate the revolutionary thought of Japanese educationalist Tsunesaburo Makiguchi – still not very popular in western countries – and to highlight how extraordinarily modern and topical it still is nowadays as school is experiencing a global crisis.

Author of three books, Makiguchi elaborated his pedagogical system proposing a true reform of knowing subjects, reviewing the relation between *subject* and *object*, and recontextualising *knowledge*, so as to enable individuals to develop their own potentials in view of collective interest fulfillment. Value prevailing over truth; happiness as the goal of education; the proposal of “human revolution” as a process of transformation of own life, which unavoidably ends up changing the society, too – they are all fundamental features of Buddhist philosophy, which also can be found in Makiguchi’s educational thought.

The suggestion stimulated by Makiguchi’s ideas in his books roused my interest and wish to learn the didactic tools and patterns putting his intuitions into practice. My journey across Brazil resulted in an intense ethnographic research activity aiming to observe the “Makiguchi in Action” Project, initiated by Brazil SGI’s educational division and tested in Sao Paulo’s state schools.

All the reflections expressed in this work, matured upon Makiguchi’s books and stemming from my on-site research, highlight a type of education aiming to form *complete* human beings through significant relationships and conceiving happiness as both the instrument and the goal to express the positive potentials lying in every human life.

Introduzione

La presente ricerca ha come scopo quello di indagare il pensiero rivoluzionario del pedagogista giapponese Tsunesaburo Makiguchi, poco conosciuto nel mondo occidentale, per evidenziarne la straordinaria attualità nel momento storico contemporaneo.

Il mio primo contatto con l'autore è avvenuto alcuni anni fa grazie alla lettura del suo libro *L'educazione creativa*, edito dalla casa editrice La Nuova Italia, che mi venne regalato da un'amica. Il libro, nella sua versione originale in lingua giapponese, portava il titolo di *Soka Kyoikugaku Taikei*, ed è stata possibile una sua diffusione grazie alla traduzione, in inglese, da parte del principale studioso dell'autore, Dayle Bethel.

Nel libro Makiguchi parla di un Giappone sedotto e trasformato dal mondo occidentale e fa una lucida analisi dell'educazione all'interno di tale contesto. Emerge la visione di una nazione impegnata ad elaborare un progetto di civilizzazione volto alla formazione di cittadini pronti ad affrontare un mondo in costante trasformazione tecnologica e scientifica, obbedienti e favorevoli alla guerra. Egli descrive uno stato moderno, che aveva imputato alla scienza il compito di rappresentare le leggi naturali e alla scuola il dovere di allontanare le menti della vita reale e rendere capaci i giovani di vivere in una società industriale, scientifica e tecnologica. Era importante, in un contesto del genere, promuovere un'educazione standardizzata e massificata, che appianasse le differenze in nome del sorgere di una mentalità scientifica, per la produzione di beni materiali.

Analizzando i risultati di tale formazione era inevitabile rendersi conto di una progressiva decadenza dei valori.

L'astrazione del soggetto dall'esperienza vissuta rese possibile la preparazione di menti in grado di stabilire con lo stato e il mondo del lavoro solo relazioni formali, menti alle quali si doveva fornire un'enorme quantità d'informazioni, che non si sarebbero tradotte mai in valori utili per vivere bene nel mondo. Era questa la logica del progresso capitalista di stampo occidentale, che posticipava sempre la realizzazione dell'uomo, vissuta a volte come irraggiungibile.

Makiguchi vide con chiarezza questi processi e pensò a un tipo di educazione che avesse un altro tipo di obiettivo: la felicità della persona.

Nell'epoca a lui contemporanea alcuni pensatori stavano elaborando campi di saperi autonomi, come Durkheim e Weber ad esempio per la sociologia. Questi erano dell'idea che la scienza dovesse essere neutra e avere obiettivi propri. Makiguchi non era certo d'accordo con loro, anzi si trovava decisamente in una posizione opposta. Anche se affascinato dallo sviluppo della scienza in Occidente, egli sempre difese la relazione tra scienza e uomo, tra verità e valore. L'esperienza umana risultava vuota e fredda senza i valori, che erano i principali conduttori dello sviluppo della vita umana. Egli fu sostenitore di un'educazione totale che vedesse il soggetto legato all'ambiente e alla società di appartenenza.

Quella che emerge dal suo pensiero è una vera e propria rivoluzione epistemologica che riallaccia il soggetto all'oggetto della conoscenza, per concepire l'uomo in maniera integrale. Per fare ciò egli propone una scienza umanista, per sviluppare un'etica che realizzi l'uomo.

Dal suo punto di vista tutte le attività umane, compresa la scienza, hanno come fine ultimo la felicità, che consiste nel realizzare il potenziale umano dell'individuo, per mezzo della creazione di valori di varia natura: materiali, etici ed estetici. La felicità, cui Makiguchi fa riferimento, è, pertanto, una felicità pragmatica, che emerge dalla capacità dell'individuo di sapersi coinvolgere totalmente nelle vicende umane proprie, degli altri e della comunità. Questo tipo di felicità può essere insegnata, non è qualcosa d'irraggiungibile, ma è la ricerca incessante di un benessere vissuto soggettivamente, soddisfacendo le necessità basilari della vita, nella ricerca incessante delle soluzioni ai problemi della società.

Egli crea un sistema pedagogico che prevede una profonda riforma del soggetto conoscente all'interno dell'esperienza della vita. Per realizzare ciò intraprende una discussione con il sistema filosofico occidentale, rivedendo le relazioni tra soggetto e oggetto e ricontestualizzando la conoscenza, per permettere all'individuo di far emergere il proprio potenziale, in vista della realizzazione dell'interesse proprio e collettivo.

Per Makiguchi la vita è un'esperienza di apprendimento continuo che si svolge nell'essere totalmente immersi nella propria dimensione locale. Il totale coinvolgimento nel proprio mondo quotidiano permette all'individuo di comprendere la sua universalità. Nella sua visione della vita umana come fortemente radicata e interconnessa al proprio

habitat naturale, egli tende ad enfatizzare il senso di responsabilità che il singolo deve avere verso l'ambiente, sviluppando una sorta di coscienza ambientale.

Alla luce di queste considerazioni, in questa tesi s'intende esporre il pensiero dell'autore e indagarne la validità nel panorama attuale, in cui l'educazione sta attraversando una globale crisi di senso dovuta soprattutto all'aver abbandonato l'aspetto importante dei valori umani. Il sistema educativo attuale necessita di rivedere i fini, i contenuti, i modi di trasferire e sviluppare la cultura, gli aspetti gestionali e organizzativi, adattandosi alle nuove esigenze dettate dal momento storico.

Attualmente la società è governata da parametri relativi alla società della conoscenza e dell'informazione. E' necessario, perciò, dismettere in campo educativo la tradizionale inerzia e rigidità strutturale per configurare la scuola come un'entità dinamica, capace di essere all'altezza della velocità di trasformazione del mondo attuale e dell'identità complessa e instabile dell'individuo. La sfida si presenta come una vera e propria riforma epistemologica che sappia vedere l'uomo nella sua dimensione planetaria.

L'esperienza di apprendimento deve essere svincolata una volta e per sempre dalla tradizionale e ormai obsoleta acquisizione di contenuti precostituiti e suddivisi in ambiti disciplinari ben delimitati, per tradursi in un'azione di interconnessione disciplinare e creazione di nuovi percorsi cognitivi. Oggi diventano importanti le competenze umane più generali che permettano di vivere la vita in modo umanamente realizzato. Diventa quindi imprescindibile educare alla responsabilità, al farsi carico, al prendersi cura, all'interessarsi dialogicamente e criticamente di tutto e di tutti.

La pedagogia di Makiguchi, pur appartenendo a un'epoca ormai lontana, è piena di spunti per affrontare i problemi della complessità. Così come richiede il momento presente, essa lavora sul potenziale umano per farlo emergere e ampliare sempre più, per promuovere tutte le competenze che la vita richiede.

Makiguchi vede con chiarezza che il potenziale umano è illimitato, pertanto le possibilità cognitive sono infinite, così come la capacità umana di risoluzione dei problemi. Nel pensiero di Makiguchi la massima responsabilità di una pedagogia, che promuove la formazione umana votata alla felicità, è quella di puntare su una conoscenza che è sempre retroattiva, nel senso che tutta la conoscenza oggettiva deve portare alla conoscenza del soggetto stesso che conosce.

La filosofia del valore di Makiguchi, che si trova nella sua pedagogia, si focalizza sull'importanza dell'autoconoscenza per la conoscenza. Ciò equivale a dire che la conoscenza oggettiva, nel senso di sviluppo esclusivo di abilità e capacità cognitive, è una conoscenza parziale. Una conoscenza che implica al tempo stesso un'autoconoscenza favorisce cambiamenti significativi nella vita del soggetto, nelle sue azioni quotidiane, nel suo modo di vivere e valutare il mondo, ottenendo benefici propri e collettivi.

Proprio perché l'intento della tesi era quello di indagare la validità del pensiero di Makiguchi, si è ritenuto necessario cercare nel mondo delle possibili applicazioni del suo pensiero pedagogico, per conoscerne la metodologia. Grazie ad un articolo scritto da una professoressa brasiliana, è emersa l'esistenza del progetto "Makiguchi in Azione". Il progetto è portato avanti in Brasile dai volontari dell'organizzazione creata da Makiguchi stesso, intorno agli anni trenta del Novecento nel Giappone, denominata Soka Gakkai, oggi presente in 190 paesi del mondo. Originariamente di carattere educativo, tale associazione oggi diffonde il buddismo di Nichiren Daishonin.

La metodologia adottata, per effettuare l'osservazione del progetto, è di tipo etnografico. La scelta è giustificata dal fatto che essa permette di registrare in maniera ordinata il comportamento di individui all'interno dei loro ambienti di appartenenza.

Per eseguire un lavoro in un paese di cultura diversa, è stato necessario raccogliere una serie d'informazioni relative al contesto sociale, storico e politico, e successivamente reperire elementi di natura fisica e istituzionale degli ambienti, il modo in cui normalmente si svolgevano le attività, le credenze guida sottostanti ai discorsi e ai linguaggi utilizzati, non ultima una certa padronanza della lingua parlata.

Sono state raccolte tutte le informazioni sul campo attraverso appunti di osservazioni quotidiane, interviste formali e informali, raccolta di documenti che descrivessero le attività svolte, videoregistrazioni e fotografie di quanto osservato. Il dato di osservazione di rilievo è risultato essere il complesso intreccio di relazioni sociali che si sviluppavano in quel determinato contesto studiato.

Soprattutto l'osservazione è stata rivolta alla comprensione del sistema e degli strumenti utilizzati dagli attori per mettere in azione il pensiero pedagogico di Makiguchi. Si è cercato di comprendere ed evidenziare, oltre alla metodologia, anche le opportunità che relazioni efficaci fornivano al processo di insegnamento e apprendimento, e che tipo

di ricaduta queste avessero nell'intera costruzione del clima scolastico e della comunità educante. Tutto il percorso di elaborazione delle domande e della ricerca è stato guidato da questa dialettica in costante movimento.

Con uno sguardo generale al seguente lavoro, tre risultano essere gli obiettivi generali perseguiti:

- 1) Illustrare il pensiero di Tsunesaburo Makiguchi, inserendolo nel momento storico a lui contemporaneo
- 2) Cogliere, attraverso una ricerca etnografica, i punti salienti dell'applicazione della pedagogia dell'autore, attraverso l'osservazione delle metodologie utilizzate dai membri della Soka Gakkai, nei contesti brasiliani
- 3) Evidenziare gli spunti che tale pedagogia può fornire all'educazione nel momento storico attuale.

L'intero studio consta di cinque capitoli. Il primo e il secondo capitolo sono dedicati alla biografia di Makiguchi, ad una panoramica del momento storico a lui contemporaneo e ad un'analisi del suo pensiero pedagogico, attraverso la lettura delle sue opere.

Il terzo capitolo è dedicato all'evoluzione del suo pensiero nell'epoca attuale e alle attività del movimento buddista da lui fondato, tra cui quelle intraprese per la promozione di una cultura attenta alla preservazione dell'ambiente, secondo le indicazioni del testo della "Carta della Terra".

Il quarto capitolo è incentrato sull'osservazione etnografica, effettuata in Brasile, dell'applicazione del "Progetto Makiguchi in Azione" portato avanti dalla Soka Gakkai, nelle scuole statali della città di San Paolo.

Il quinto capitolo, in cui viene tracciata un'ampia panoramica del mondo attuale e le sue sfide, è interamente dedicato al dibattito sulle necessità dell'educazione contemporanea e come il pensiero pedagogico di Makiguchi mostri, attraverso il suo paradigma complesso, degli spunti interessanti di straordinaria attualità.

Capitolo 1

La vita di Tsunesaburo Makiguchi tra due secoli di storia giapponese

Premessa

Il presente capitolo espone la vita di Tsunesaburo Makiguchi, all'interno di una cornice storica del Giappone a lui contemporaneo.

1.1 Il Giappone tra XIX e XX secolo

Il Giappone del secolo passato fu in grado di trasformarsi velocemente da stato feudale in una potenza imperialista. Fino alla metà del XIX sec. il Giappone rimase completamente isolato dal resto del mondo. Dal 1603 il governo centrale venne gestito dagli Shogun (antico grado militare e titolo del capo del governo o *bakufu*), appartenenti alla famiglia dei Tokugawa, che risiedevano a Edo, città principale dell'Impero insieme a Kyoto. Questi, per quanto soggetti all'imperatore, in realtà avevano pieni poteri. La loro giurisdizione, in teoria estesa a tutto il paese, in realtà non si spingeva oltre la regione centrale. Altrove le leve del potere erano controllate dai Daimyo, sorta di aristocrazia feudataria: un gradino più in basso di Shogun e Daimyo, erano i Samurai, impiegati particolarmente nella polizia e nelle forze armate. Nei secoli l'organizzazione in caste della società si cristallizzò a tal punto, da rendere improponibile qualsiasi possibilità di rinnovamento. I ceti sociali più elevati adottarono ogni mezzo per salvaguardare la propria posizione dominante nello Stato.¹

La linea politica del paese aveva un carattere prettamente isolazionista, cui si accompagnò una ferrea difesa delle tradizioni. I commerci con gli stranieri non erano consentiti: solo a Nagasaki, ma con molte limitazioni, il porto era aperto agli operatori esteri. Cina e Olanda erano gli unici partners commerciali del chiuso arcipelago. Questa situazione di totale impermeabilità alle influenze provenienti da altre e più avanzate regioni

¹ Henshall, Kenneth, G., *Storia del Giappone*, Milano, Arnoldo Mondadori, 2005.

del mondo, non era destinata a protrarsi oltre alla metà del XIX sec.² Infatti già in occasione della Guerra dell'oppio, i ceti dirigenti giapponesi cominciarono a prendere in considerazione la questione di un potenziamento delle difese nazionali, temendo un'eventuale spostamento sul loro arcipelago degli interessi occidentali. La questione sollevò forti contrasti interni, ma fu affrontata a ragione: nel 1853, infatti, il commodoro Perry al comando di una flotta americana intimò alle autorità imperiali l'apertura dei porti. In breve agli USA si associarono gli europei; le pressioni internazionali costrinsero il Giappone a cedere: nel 1854 lo Shogun Tokugawa Iesada fu costretto a sottoscrivere il trattato di Kanagawa che stabilì l'apertura dei porti di Shimada e Hakodate e permise agli Stati Uniti di avere sul posto un rappresentante permanente; poco dopo analogo trattamento fu riservato a Gran Bretagna, Francia, Russia e Paesi Bassi. La firma degli accordi suscitò nell'arcipelago uno stato di crisi interna che sfociò in una vera guerra civile.

Solo dal 1867 avvenne la restaurazione del potere imperiale e fu ristabilito l'ordine: sali al trono l'imperatore Mutsuhito (Meiji Tenno, 1867-1912) che non esitò a porre sotto il proprio controllo gli affari interni e la politica estera (era Meiji).

Egli era profondamente consapevole dell'arretratezza del suo Impero, così stilò un programma di governo mirante alla modernizzazione. Tale processo fu favorito dall'introduzione delle tecnologie e dell'industria occidentali, poichè Mutsuhito desiderava portare il paese su un piano di parità con le altre potenze mondiali. L'obiettivo dichiarato, espresso in un solenne giuramento dell'imperatore (*gokajō no goseimon*, 五箇条御誓文)³, era di consolidare con rigore e rapidità un'efficace struttura amministrativa ed istituzionale⁴; servendosi degli stessi strumenti degli occidentali, in modo tale che avrebbe potuto combattere all'occorrenza ad armi pari, evitando così l'asservimento e il conseguente sfacelo della nazione. Egli, quindi intervenne nell'organizzazione interna della società: per legittimare la centralizzazione del potere nelle sue mani, ordinò la confisca delle proprietà dello Shogun (1868) e dei Daimyo. Una volta eliminata la struttura feudale attraverso la soppressione degli han e la confisca delle terre da parte dello stato (*hanseki hōkan*, 版籍奉還), venne creata una nuova amministrazione centralizzata (*haihan chiken*, 背反置県lett. abolizione degli han, istituzione dei ken), dipendente da un ministero degli

² Mc Omie, W., *The Opening of Japan 1853-1855*, Folkestone, Global Oriental, 2006, pp. 440-1.

³Gatti, F. *Il Giappone contemporaneo 1850-1970*, Torino, Loescher Editore, 1976, pp.52-53.

⁴ Caroli R., Gatti, F., *Storia del Giappone*, Bari-Roma, Editori Laterza, 2004, pp. 138-9.

interni; il territorio venne quindi organizzato in un sistema di provincie (*ken*, 県) guidate da un governatore e suddivise in distretti urbani (*fu*, 不); la capitale venne rinominata Tōkyō (capitale orientale 東京). La maggior parte dei daimyō e dei samurai vennero assorbiti e collocati nel nuovo sistema amministrativo secondo una concezione più moderna e meritocratica la quale, con l'abolizione delle divisioni di classe e degli status ereditari, prevedeva l'uguaglianza dei cittadini di fronte alle leggi dello stato (*shimin byōdō*, 市民平等, parità dei quattro popoli). Chiaro l'obiettivo di rafforzare il paese e il sistema nazionale, venne emanato l'editto sulla coscrizione obbligatoria (*chōheirei*, 徴兵令, ordinanza di coscrizione) a sostegno di un nuovo esercito e creato un efficiente sistema scolastico⁵ e incluse la fondazione di istituti universitari. Vennero anche adottate misure di adeguamento ad uno stile di vita occidentale (*bunmei kaika*, 文明開化, "civilizzazione e progresso") quali tagliarsi i capelli (per gli uomini), usare l'ombrello e indossare abiti occidentali; mangiare pane, vitello, bere latte; illuminare le strade con lampade a gas, costruire case di mattoni; l'introduzione del calendario gregoriano e vari altri aspetti culturali. Nel 1871 i feudi furono aboliti.⁶ Sul piano istituzionale, per garantire al governo una base stabile occorreva il più possibile accentrare il potere nelle mani dell'oligarchia dominante; seguendo come modello lo statuto prussiano ideato da Bismarck (1871), nel 1889 venne promulgata la Costituzione del Grande Impero Giapponese (大日本帝国憲法, *Dai nihon teikoku kenpō*), la quale pur prevedendo la creazione di una Dieta e l'elezione dei ministri, sottintendeva ad una forma di governo altamente assolutista. Tuttavia, le riforme che più incisero e concretizzarono i limiti della modernizzazione avvennero in campo economico per mezzo di un'accurata riforma fiscale. L'imposta fondiaria produsse il gettito più alto nei primi anni e, benché causa di alcune trasformazioni importanti che richiesero ulteriori adeguamenti (quali ad esempio la situazione dei contadini che si videro spossessati delle loro terre e la concentrazione di proprietà fondiarie ed attività connesse nelle mani di pochi grandi proprietari), rappresentò il punto di partenza di uno sviluppo industriale; tale sviluppo ebbe luogo sia nell'industria strettamente legata

⁵ La riforma ad opera del ministro Mori Arinori si basava su Rescritto imperiale sull'educazione (*Kyōiku chokugo*, 教育勅語) e prevedeva sostanzialmente un pesante indottrinamento per i giovani scolari, fondato su principi di moralità e spirito nazionalistico, mentre le università avrebbero puntato a formare una classe dirigente qualificata e personale tecnico e scientifico altamente specializzato. in Halliday, J., *Storia del Giappone contemporaneo. La politica del capitalismo giapponese dal 1850 ad oggi*, Torino, Einaudi, 1979, p. 47.

⁶ Norman, H. E., *La nascita del Giappone moderno: il ruolo dello stato nella transizione dal feudalesimo al capitalismo*, Torino, Einaudi, 1975, pp. 21-29.

alle attività rurali (quali produzione di seta e di prodotti alimentari), sia nella grande industria pesante, settore strategico sul quale lo stato intervenne in maniera determinante permettendone un rapido decollo. Anche il settore finanziario venne adeguatamente modernizzato attraverso la ristrutturazione del sistema bancario, la creazione dello yen come moneta unica e l'incoraggiamento degli investimenti. E' proprio per merito di una politica economica strettamente controllata e mirata che il Giappone seppe prendere un primo vantaggio nei confronti degli stranieri .

L'ascesa giapponese fu impressionante e presto l'Impero di Mutsuhito raggiunse una tale potenza, sia economica che militare e politica, da intimorire il resto del mondo. Per poter raggiungere obiettivi sempre più elevati, il governo favorì i giovani più dotati inviandoli in Europa per studiare materie tecnico-scientifiche, amministrative, giuridiche e militari; furono anche chiamati in Giappone tecnici ed economisti occidentali per porre le basi per la costruzione di una moderna rete di trasporto ferroviario e di comunicazione telegrafica, per potenziare l'industria e dare inizio a quello che sarebbe diventato successivamente il sistema bancario⁷. Lo slogan che riassume le ambizioni dei riformatori era “creare un paese ricco, sostenuto da un esercito forte” (*fukoku kyōhei*, 富国強兵). Il programma di riforme che caratterizzò il “rinnovamento Meiji”⁸ investì ogni settore e aspetto del paese, sia nel campo politico-istituzionale, sia nell’ambito economico e sociale. Lo sviluppo industriale fu gestito prevalentemente dallo Stato, l'unico che avesse la potenza economica da poter garantire commesse continuative agli insediamenti produttivi. Naturalmente, poiché il governo aveva forti interessi per gli apparati militari e le guerre, l'industria bellica fu quella che maggiormente conobbe una notevole crescita. Furono create le condizioni per la modernizzazione dell'agricoltura, in cui si registrarono consistenti incrementi dei raccolti. Furono proprio i capitali prodotti dall'agricoltura a favorire la privatizzazione dell'industria a partire dagli anni '80. Come nel mondo occidentale nacquero i trusts , così nell'Impero del Sol Levante furono creati gli *zaibatsu*, che avevano caratteristiche simili. Furono costruite e potenziate le ferrovie (gestite soprattutto da compagnie

7 Collotti Pischel, E., *Storia dell'Asia Orientale, 1850-1949*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1994., p.55.

8 *Meiji ishin* è l'espressione che lo riassume, benché secondo la storiografia le basi del rinnovamento affondino nelle dinamiche economico-politiche del periodo Tokugawa; nondimeno, il termine comunemente usato per tradurre l'espressione, cioè “restaurazione”, sarebbe più esaustivo nella locuzione “rivoluzione dall'alto”: diversamente dai processi rivoluzionari avvenuti in Europa, in Giappone le forze borghesi non furono mai abbastanza forti, per cui la transizione verso il capitalismo fu guidata dagli stessi appartenenti alla classe dominante preesistente. Vedasi, Gatti, F., *La fabbrica dei samurai. Il Giappone del Novecento*, Torino, Paravia Bruno Mondadori Editore, 2000. pp.14-5.

private) che nel 1895 toccavano i 3.400 chilometri. Lo Stato accrebbe l'esercito cercando di riformarlo secondo il modello prussiano (1878).

Accanto a tutto ciò fu attuata un'opera di adeguamento dell'assetto politico: l'11 febbraio 1889, l'imperatore decise di approvare una Costituzione, per rendere il governo responsabile di fronte alla sua persona. Il Parlamento, suddiviso in Camera Alta (i cui membri erano scelti dall'imperatore) e da una Camera Bassa (eletta su base ristretta) aveva solamente un ruolo consultivo. Ormai divenuto una "grande potenza", il Giappone iniziò a nutrire ambizioni imperialistiche. Questo causò il suo interesse per la Corea, che era sotto l'influenza cinese. Tra Giappone e Cina scoppiò immediatamente un conflitto che fece conoscere al mondo la forte macchina bellica nipponica ⁹. Nel giro di un anno (magg. 1894 - apr. 1895), le forze armate di Pechino furono costrette alla resa. Fu stipulato il trattato di pace di Shimonoseki, attraverso cui il Giappone ebbe alcuni territori, Formosa, le Isole Pescadores, Liaotung e benefici commerciali, quali una forte indennità e la garanzia dell'indipendenza formale della Corea. I "trattati ineguali" del 1854 furono rivisti: i diritti di extraterritorialità e le tariffe preferenziali eliminate. L'espansionismo nipponico sul continente asiatico generò molti timori: Russia, Germania e Francia cercarono di frenare le ambizioni giapponesi imponendo all'Impero la restituzione della penisola di Liaotung. Nel 1905 il Giappone riuscì a sconfiggere anche l'impero russo con una guerra lampo, che rappresentò la fine del vecchio mito di imbattibilità dell'uomo bianco occidentale e diede nuova forza allo spirito nazionalista giapponese e ai sostenitori del primato giapponese sul mondo.¹⁰

Analizzando da vicino lo spirito nazionalistico giapponese (*aikokushin*), esso non è esente da risvolti tragici, dovuti allo sfruttamento nazionalista e propagandistico del regime autoritario instaurato dai militari nel XX secolo.

L'accrescimento del nazionalismo militarista giapponese, che rassomigliava in molti aspetti ai contemporanei nazifascismi europei¹¹, si arrestò, ma solo momentaneamente, nel periodo Taisho (1912-1926) in cui si assistette ad una pace sociale e ad una

9 Moore jr.,B., *Le origini sociali della dittatura e della democrazia. Proprietari e contadini nella formazione del mondo moderno*, Torino, Einaudi, 1969, pp.269-270.

10 Beonio-Brocchieri, P., *Storia del Giappone*, Milano, Mondadori, 1996, pp.102-4.

11 Il regime giapponese, pur mostrando molti punti in comune con i regimi di Hitler e Mussolini, non può essere definito fascista nel senso stretto del termine. Fu piuttosto un fascismo senza un dittatore e senza un unico partito (questo fino al secondo conflitto mondiale).

forma di liberalismo, dietro la spinta di un boom economico, che prese il nome di “democrazia Taisho”.¹²

A partire dagli anni venti le cose cambiarono. Vennero introdotte leggi che limitavano la libertà di pensiero, di espressione e di associazione che mettevano in evidenza l'eccessiva libertà d'azione conferita alla polizia, che operava per soffocare le libertà di partiti e sindacati, oltre che le libertà culturali. Inoltre si verificarono dei gravissimi attentati ai politici di orientamento liberale, per impedire loro di svolgere la propria attività. I fanatici di estrema destra crearono così clima di instabilità, favorendo l'eversione e i tentativi di colpo di stato. Ogni volta che lo stato mostrava la sua debolezza, essi fomentavano l'insoddisfazione popolare invocando lo spirito patriottico (*aikokushin*)¹³.

Il processo di destabilizzazione però seguì un percorso graduale poiché non mancavano le resistenze dei ferventi sostenitori delle democrazia (politici, imprenditori, insegnanti, studenti, giornalisti, operai, etc.) Disgraziatamente gli estremisti inflissero dei colpi durissimi alle istituzioni. Nel 1921 uccisero il Primo Ministro Hara Takashi presso la stazione di Tokyo. Fu un attentato brutale e spietato. Il 14 novembre 1930 fu aggredito il Primo Ministro Hamaguchi Osachi, morto l'anno successivo in conseguenza delle ferite riportate. Il 15 maggio 1932 fu assassinato nella propria residenza il Primo Ministro Inukai Tsuyoshi. Nello stesso anno furono uccisi il Ministro delle Finanze e capo del Rikken Minseito (Partito Costituzionale Democratico), Inoue Junnosuke, e il direttore della Mitsui, Dan Takuma. Nel 1936, durante un tentativo di colpo di stato, furono ammazzati il Ministro delle Finanze Takahashi Korekiyo e l'ammiraglio Saito Makoto.

Il Giappone cullava in seno un grande progetto espansionistico volto alla costituzione di una grande Asia, all'interno della quale il Giappone avrebbe avuto un posto dominante, dal punto di vista culturale e economico. Tali mire si conciliavano molto bene con i progetti di Hitler e Mussolini, tanto che sfociarono nel famoso Patto tripartito.

Nel 1940 in Giappone nacque il partito unico Taisei Yokusan Kai (associazione di consenso alla grande politica) che stabilizzò il totalitarismo di guerra. Un anno dopo il Giappone aveva raggiunto la sua massima espansione territoriale, possedendo il nord della Cina e la zona costiera, Formosa, la Birmania, la Thailandia, il Vietnam, la Malesia,

¹² Gatti, F., *Il fascismo giapponese*, Milano, Franco Angeli, 1983.

¹³ *Ivi*, p.67

l'Indonesia, le Filippine, la Nuova Guinea molte isole del Pacifico fino alle Gilbert. Sempre di questo periodo fu il progetto della “Sfera della coprosperità della grande Asia orientale” che era vero e proprio asservimento politico, culturale e militare dei territori annessi al Giappone.

La battaglia che si svolse nelle Midway, nel 1942, con la quale l'esercito americano riconquistò il Guadalcanal, arrestò l'attacco del Giappone all'Australia e segnò l'inizio del declino dell'impero giapponese.¹⁴

Tutte le trasformazioni che subì lo stato giapponese in questo periodo avvennero in modo graduale e si avvalsero di molte condizioni e caratteristiche favorevoli all'autoritarismo. Una di queste condizioni fu la concezione dell'individuo come strumento dello stato e lo sfruttamento del patriottismo. Questa strumentalizzazione degli esseri umani fu possibile grazie alla militarizzazione e mobilitazione del paese. Tramite la giustificazione della guerra contro i paesi che opprimevano il Giappone, si rendeva indiscutibile il processo di trasformazione in regime totalitario. La sindrome dell'accerchiamento e della minaccia del colonialismo occidentale fu un argomento tanto forte che ancora oggi ricompare in molti libri storici di autori giapponesi come spiegazione dell'intervento militare dell'Impero del Sol Levante. L'esistenza del colonialismo occidentale in Asia è solo un fattore, un elemento, a cui si contrapponevano i nazionalisti giapponesi. Il malumore antioccidentale era fondato sull'ideologia shintoista (che dava fondamento al nazionalismo imperiale) e su quella confuciana, che pur se straniera, fungeva da base etico-morale del sistema di governo con a capo l'imperatore. Il regime autoritario fu creato tramite il graduale indebolimento delle istituzioni democratiche da parte degli estremisti di destra. Il merito e le colpe di ciò che accadde è da attribuirsi alle dinamiche relazionali fra forze politiche. La sindrome dell'accerchiamento del colonialismo occidentale fu lo strumento di propaganda, così come lo sfruttamento del patriottismo, del nazionalismo e dell'identità culturale.

Purtroppo tutte le facoltà apprezzabili ed encomiabili dello spirito di gruppo (*shudan ishiki*) diventano deprecabili quando degenerano nel conformismo. Il dilagante conformismo minacciava la capacità di critica, le proposte di prospettive alternative, la riflessione razionante e non emotiva. Infine favoriva l'obbedienza cieca e disumana, la cru-

14 Gatti, F., *Il Giappone contemporaneo*, op.cit., pp.161-168

deltà che schiacciava il singolo individuo, la credulità ignorante e superstiziosa. Il conformismo di gruppo (*dantaishugi*) fu il male sociale che compromise ogni forma di democrazia e segnò l'inizio dell'instaurarsi di un regime totalitario. Il fatto storico più importante e vistoso fu comunque la militarizzazione della società. A differenza di Germania e Italia, il Giappone non sviluppò un'ideologia basata su un partito, bensì subì violentemente la penetrazione dell'esercito nelle istituzioni parlamentari e nel governo, in ogni aspetto della vita sociale, dalla famiglia alla scuola, fino al lavoro nell'industria. L'ideologia che si affermò fu il militarismo (*gunkokushugi*) in una forma totalitaria mai vista in precedenza. Infatti il militarismo giapponese del XX secolo non va affatto confuso con l'aristocrazia guerriera delle epoche precedenti. I samurai erano una ristretta classe aristocratica separata dalle altre, con precisi obblighi e doveri, quindi subordinata e soggetta al potere politico.

La militarizzazione del paese fu una catastrofe, tanto da essere indicata con un'espressione molto forte: *kurai tanima* (l'abisso oscuro, all'incirca l'epoca dal 1931 al 1941). L'elemento di discriminazione restava tuttavia la concezione dello stato poiché l'idea più diffusa considerava i cittadini come servitori della nazione. Anche accettando questa concezione, si riconosce facilmente come i militari abbiano tradito il proprio paese favorendo gli interessi personali, occupando ogni posto di potere, deprestando le risorse della nazione.

La rapida modernizzazione e la politica espansionistica necessitando di un paese unito, fecero guadagnare al sistema educativo un ruolo di primo piano. Già nel 1890 il primo ministro Yamagata Aritomo fece un discorso in parlamento in cui affermava che i due elementi importanti della nazione erano le forze armate e l'educazione e che il patriottismo sarebbe stato inculcato solo attraverso quest'ultima.¹⁵

1.2 La scuola nel Giappone a cavallo dei due secoli: una scuola per raggiungere la modernizzazione

Durante il periodo Edo (prima del 1868), l'istruzione scolastica era in Giappone riservata a determinate classi sociali e differenziata per gruppi. Essenzialmente chi poteva

15 Gatti, F., *Il fascismo giapponese, op.cit.*, pp.59-65.

garantire ai propri figli un'istruzione erano i signori feudali, interessati alla formazione militare dei propri discendenti, i mercanti ed i contadini la cui istruzione era orientata essenzialmente alla formazione di abilità tecniche e competenze professionali.

Con l'avvento dell'epoca Meiji l'educazione conobbe uno sviluppo notevolissimo. Nel 1872 viene creato il sistema scolastico moderno di massa in Giappone, con la promulgazione del Codice dell'Educazione (Gakusei) . Il Giappone venne diviso in 8 distretti, con trentadue scuole secondarie e una università in ciascuno di essi. Ogni distretto di scuola secondaria avrebbe avuto al suo interno 210 scuole primarie (in pratica una ogni 600 abitanti). Nel 1886 viene introdotta per la prima volta l'obbligatorietà della istruzione primaria (4 anni) fino ad arrivare al 1890, quando il sistema della pubblica istruzione assunse l'assetto definitivo¹⁶, che però verrà smantellato alla fine della seconda guerra mondiale. Il tasso di scolarizzazione crebbe molto rapidamente nel Giappone investito dal primo processo di modernizzazione economica per effetto di questi provvedimenti, tanto che già nel 1905 l'obbligo scolastico fu assolto dal 95.6% della popolazione, mentre il 20% c.ca riceveva già un'istruzione secondaria.¹⁷

L'organizzazione del sistema scolastico obbligatorio per tutti era ispirato alla scuola francese, imperniato sul centralismo burocratico. Nel contesto giapponese era uno strumento importante per favorire la modernizzazione del Giappone. Il tasso di scolarizzazione crebbe molto rapidamente nel Giappone investito dal primo processo di modernizzazione economica per effetto di questi provvedimenti, tanto che già nel 1905 l'obbligo scolastico fu assolto dal 95.6% della popolazione, mentre il 20% c.ca riceveva già un'istruzione secondaria.¹⁸

Purtroppo però l'uguaglianza di istruzione riguardò solo il grado scolastico elementare, poiché l'educazione superiore era riservata alle famiglie dei più abbienti. Tuttavia anche se solo a livello elementare, il Giappone in poco tempo riuscì a combattere l'analfabetismo nelle masse. Nel 1910 la scolarizzazione era pari al 100% dei giovani in età scolare. Una percentuale incredibile se si prende in considerazione che nel 1873 erano

16 Gatti, F., *Il Giappone contemporaneo*, op.cit., p. 75.

17 Gatti, F., *Modernità e tradizione nella scuola giapponese 1868-1890*, in *Rivista di storia contemporanea*, n.3, Torino, Loescher Editore, 1977, pp. 389-406.

18 *Ivi*, p.395

scolarizzati il 40% degli uomini e solo il 15% delle donne.¹⁹ Tuttavia l'eccessiva attenzione mostrata per i modelli occidentali fece scatenare le resistenze dei conservatori e dell'oligarchia imperiale, che riuscì nel tempo a ridurre gli elementi progressisti del Gakusei in favore della riscoperta della civiltà giapponese e dei suoi valori confuciani. L'indirizzo ideologico della scuola era improntato al confucianesimo, che offriva una base solida su cui si sarebbe potuto impiantare il nazionalismo verso cui il Giappone tendeva. Una serie di provvedimenti legislativi contribuirono a definire il progetto educativo giapponese mettendo l'educazione morale (confuciana) al centro del sistema. Per evitare inutili e perniciose interferenze all'ideologia ufficiale venne proibito per legge di insegnare “religione” nelle scuole.²⁰

L'educazione morale di stampo confuciano, rivista e corretta dalla tradizione giapponese²¹, era adatta alla formazione di sudditi fedeli e obbedienti. L'etica confuciana metteva al centro di tutto il sovrano, esaltando la lealtà dei sudditi, l'obbedienza e l'obbedienza filiale. Veniva fuori un sistema sociale corporativo, che conservava un equilibrio armonioso intorno alla figura del sovrano, grazie alla sublimazione di tutti i conflitti. Quindi la scuola, durante i periodi di pace, veicolava tutti quei valori che richiamavano alla preservazione dell'equilibrio sociale, quindi alla lealtà e all'obbedienza. Durante le guerre amplificava il senso nazionalista e militarista.

1.3 La scuola che produce consenso

Era il 1885 quando il Primo Ministro Hito Hirobumi, insieme al suo Ministro dell'Educazione Mori Arinori, con cui era molto affiatato e in sintonia di vedute, diedero al sistema scolastico giapponese quell'assetto che durò fino al 1945. Il sistema scolastico, ispirato al modello francese, passò ad ispirarsi, intorno alla fine degli anni Ottanta, al modello della Germania Guglielmina, che aveva caratteristiche di maggior controllo da parte dello Stato. Nel 1890 venne promulgato l'Editto imperiale sull'educazione Kyoiku

19 Gatti, F., *Modernità e tradizione nella scuola giapponese 1890-1945*, in *Rivista di storia contemporanea*, n.2, Torino, Loescher Editore, 1978, pp.513-531.

20 *Ivi*, p.520.

21 L'ideologia confuciana, inizialmente osteggiata dalla rivoluzione Mijii perchè straniera, tuttavia nella stessa epoca fu nuovamente riscoperta proprio perchè se ne compresero le potenzialità nel governare le masse, specialmente nell'aspetto etico-morale. Emerse un'ideologia di regime inserita in uno sfondo shintoista.

chokugo, che fissava i principi educativi fondamentali tutti incentrati sulla sacralità della figura dell'imperatore.²²

Nella scuola primaria esisteva un rigido controllo da parte dello Stato, nell'istruzione superiore invece, riservata ai più abbienti, in particolar modo agli appartenenti alla classe degli ex samurai, vigeva una maggiore libertà. Le Università, che formavano i rampolli delle classi privilegiate, future classi dirigenti, diventavano luoghi in cui si formava il dissenso. Accadde così che gli intellettuali giapponesi, essendo cresciuti nella libertà di pensiero e di espressione, finivano per essere quelli che si opponevano al militarismo e autoritarismo dilaganti.

Il Governo ben presto, calcolato il pericolo di tale situazione, impose una minore libertà alle università, verso l'inizio del '900. Non solo le Università ma anche gli insegnanti di scuole primarie, quali Tsunesaburo Makiguchi, difendevano la libertà di insegnamento e di pensiero avvalendosi dell'aiuto dei sindacati o di libere associazioni di insegnanti stessi. I quel periodo furono numerosi correnti d' insegnanti tra cui ricordiamo: "Corrente della vita"²³, che agì soprattutto all'interno dei villaggi dei meno abbienti, con una funzione antimperialista, cercò di rendere consapevoli gli allievi delle scuole della loro condizione di indottrinamento e di subordinazione. E' del 1918 l'associazione Keimeikai (Associazione per la diffusione della cultura nell'unione degli insegnanti giapponesi), molto attiva contro il governo e molto osteggiato da questo. Nel 1929 nacque la Shogakko kyoin (Lega degli insegnanti di scuola elementare) essenzialmente composta da insegnanti d' ideologia comunista. Le repressioni e persecuzioni politiche furono numerose, seguite dall'irrigidimento delle leggi riguardanti l'ordine pubblico. Tutte le associazioni furono costrette a chiudere. Tra il 1926 e il 1953 il governo era riuscito ad arrestare 748 insegnanti, condannandone almeno 649.²⁴

In seguito gli insegnanti furono utilizzati come dei veri e propri strumenti per diffondere il conformismo e l'obbedienza tra i giovani, tanto che uno slogan li aveva definiti:

22 D'alessandro, P, *La scuola in Giappone e la filosofia del ben operare*, in *Annali della Pubblica Istruzione*, XXVIII, n.3: pp. 289-307.

23 Murata, E., *La fabbrica dell'insegnamento*, in *Cooperazione Educativa*, n.5, Firenze, Erickson, 1985, pp23-28.

24 Duke, B.C., *Japan's Militant Teachers. A History of the Left-wing Teachers Movements*, Honolulu, The University Press of Hawaii, 1973.

“militari in abiti civili”²⁵ Non da meno erano i presidi e i direttori didattici, che erano sottoposti a controlli severissimi da parte dello Stato.

Quando il secondo conflitto mondiale stava avvicinandosi, la xenofobia e il nazionalismo salirono ai massimi livelli, tanto che furono scritti i “Fondamenti della politica nazionale” (*Kokutai no hongu*) studiati in tutte le scuole, in cui dilagava un profondo spirito antioccidentale.

Il controllo da parte del Governo sulla scuola fu talmente forte che nacque appositamente il Consiglio per l'insegnamento, sulla scia della Germania nazista.

La scuola elementare diventò la “scuola nazionale”, sull'esempio della *Volkschule* tedesca²⁶; gli insegnanti furono costretti ad arruolarsi per apprendere da vicino la materia militare e poi trasmetterla agli alunni. Come risultato emerse una scuola che funzionava da vera macchina di controllo e riproduzione dell'ideologia militarista e nazionalista, a tal punto che lo SCAP(il comando supremo delle forze alleate) nel 1945 dovette intervenire proprio principalmente sul sistema scolastico. Due anni dopo, il governo provvisorio americano impose una riforma scolastica al Giappone, che ancora oggi è in vigore.

1.4 La biografia di Tsunesaburo Makiguchi

Il 6 giugno del 1871 ad Arabhama, nella prefettura di Niigata, in Giappone, nacque Tsunesaburo Makiguchi. Nel Paese del Sol Levante era quella l'epoca detta Meiji (che durò dal 1855 al 1912). Fino al 1868 il Giappone, durante il dominio degli Shogun Tokugawa²⁷, era stato caratterizzato da una forma di feudalesimo simile a quello europeo. In seguito alla restaurazione dell'Imperatore Meiji, ci si preparava a fare un balzo in avanti.

25 Gatti,F., *Modernità e tradizione nella scuola giapponese, 1890-1945, op.cit.*, p.530

26 Shoji, M., *L'educazione in Giappone*, in Mialaret, G., Vial, J. (a cura di), *Storia mondiale dell'educazione*, Vol. VIII, Roma, Edizioni Città Nuova, 1987, pp.30-38.

27 (1603-1867). Periodo della storia giapponese in cui la famiglia Tokugawa detenne, con lo shogunato, il massimo potere politico e militare nel paese. Iniziò con la battaglia di Sekigahara (1600) o meglio con l'assunzione del titolo di Shogun da parte di Tokugawa Ieyasu, nel 1603, e si concluse con la caduta dello shogunato dei Tokugawa e la restaurazione Meiji, ovvero l'assunzione del potere politico da parte dell'imperatore (dopo che per molti secoli gli imperatori giapponesi erano rimasti figure solo simboliche, prive di ogni potere reale). L'epoca Tokugawa è anche detta *periodo Edo*, dal nome della capitale shogunale, ribattezzata Tokyo nel 1869, mentre lo shogunato è anche noto con il termine bakufu. La struttura del potere politico sotto i Tokugawa fu, almeno formalmente, di tipo feudale, essendo il paese diviso in oltre 200 signorie di cui quella dei Tokugawa era di gran lunga la maggiore, e alla quale tutti i signori (vedi daimyo) erano legati da un patto di fedeltà e di subordinazione. In astratto ogni daimyo era sovrano nella propria signoria, ma in realtà ognuno di essi era condizionato e limitato nei suoi poteri interni come nei rapporti con gli altri daimyo o con i Tokugawa da disposizioni che conferivano allo shogunato alcuni caratteri propri di uno stato assoluto con forti elementi di centralismo, assai lontani da tipologie propriamente feudali. Tali disposizioni erano il risultato di profonde

La classe dirigente dell'epoca sapeva bene quale fosse l'indirizzo da imprimere alla politica nazionale, contrariamente alla popolazione contadina che subiva continue pressioni ad incrementare la produzione. Ma i decreti emanati sul servizio militare e sull'istruzione obbligatoria, privavano i contadini della mano d'opera di cui necessitavano.



Figura 1. 1: Foto di Tsunesaburo Makiguchi

Le notizie sulla sua vita sono poche. Fu figlio di Chomatsu Watanabe, sua madre si chiamava Ine, e alla sua nascita venne chiamato Choichi. A tre anni di età il padre abbandonò la famiglia e sua madre, sentendosi inadeguata nel sostenere la famiglia tentò, in un atto di disperazione, un omicidio-suicidio, gettandosi col piccolo Tsunesaburo in braccio, da una rupe nel tumultuoso mare del Giappone. Fortunatamente il gesto non ebbe conseguenze tragiche, poiché i due sfortunati furono tratti in salvo. Ma alla madre fu tolta la custodia del figlio Choichi e questi affidato alle cure dello zio Zundayu Makiguchi. Crebbe dedicandosi perlopiù all'attività della pesca della famiglia adottiva, ma anche allo

riforme istituzionali avviate sin dalla seconda metà del Cinquecento sotto Toyotomi Hideyoshi e portate a termine dai Tokugawa nei primi decenni del Seicento. Tra le maggiori, la compilazione di un catasto nazionale, con relativi obblighi fiscali, uniformi per tutto il paese e che i daimyo dovevano rispettare; la cosiddetta "caccia alle spade", che aveva disarmato i contadini e sancito il diritto a portare armi per i soli samurai se al servizio di un signore; le "residenze alternate", che imponevano a tutti i daimyo di far permanentemente risiedere le proprie famiglie a Edo e a risiedervi ad anni alterni personalmente. I daimyo inoltre erano soggetti a un rigoroso controllo e all'autorizzazione centrale sulle scelte di successione (vi furono numerosi casi di spossessamento) e su quelle matrimoniali, oltre a essere sottoposti a rigorose norme di condotta. Le residenze alternate causarono un rapido accrescimento della popolazione di Edo, che sfiorava il milione di abitanti agli inizi del XVIII secolo, mentre Osaka assumeva il ruolo di grande mercato nazionale dove l'aristocrazia feudale di tutto il paese, interdetta dalla gestione diretta di qualsiasi commercio, fece affluire la propria quota di imposte, riscosse in riso, per farla convertire da intermediari in beni di consumo e voluttuari destinati, più che al proprio han, all'assorbimento delle vaste corti parassitarie residenti a Edo. Da questo peculiare mercato sorse e crebbe in maniera vistosa per tutto il Seicento una "borghesia" urbana a carattere commerciale, artigianale e finanziario le cui fortune culminarono nel periodo Genroku (1688-1704) dando origine a una specifica cultura artistica e letteraria, ma non assumendo mai forme significative di autonomia politica.

studio, frequentando la scuola primaria, alle cui lezioni mancava costantemente, poiché usciva con lo zio all'alba e si ritirava al tramonto. Ma nonostante questi impedimenti riuscì ugualmente a diplomarsi tra i migliori alunni della scuola. Arabhama²⁸, il suo luogo d'infanzia, era una landa desolata, con ben poche risorse: il nome stesso significa “spiaggia desolata”. Le difficoltà di vita locale spingevano le persone a spostarsi nelle zone più vivibili dell'Hokkaido, importante regione del Giappone pullulante di idee progressiste. A tredici anni anch'egli seguì il flusso migratorio e si trasferì presso la città di Otaru e fu affidato alle cure di un altro zio di nome Shiroji Watanabe. Anch'egli versava in una condizione di estrema povertà, per cui il giovane Choichi fu costretto a lavorare come fattorino del distretto di polizia locale. Nelle ore libere portava avanti gli studi per presentarsi agli esami di stato, che gli avrebbero permesso l'ammissione collegiale. Poiché diede prova di grande affidabilità, i colleghi lo aiutarono offrendogli supporto finanziario. Lo stesso capo della polizia lo prese sotto la sua protezione e lo portò con sé quando si trasferì a Sapporo, dove avrebbe avuto più opportunità.

Fu iscritto alla Normal School e nel 1893, prima di diplomarsi, cambiò nome prendendo quello di Tsunesaburo Makiguchi. Nel 1895 si sposò con Kuma, la seconda figlia della famiglia che l'aveva adottato.

L'era Meiji si caratterizzò per numerosi cambiamenti in tutti i campi. Nel 1889 fu emanata la prima Costituzione, che si basava sul concetto di Monarchia sociale. All'Imperatore erano riservati numerosi poteri, che in effetti esercitavano i vari consiglieri. L'allora Ministro dell'Istruzione, Mori Antinori, che fu in carica dal 1885 al 1889, preparò la struttura del sistema scolastico che restò in auge per circa vent'anni. Il sistema fu codificato nel “Manoscritto Imperiale sull'educazione del 1890”.²⁹ In quel periodo era in atto tra gli intellettuali un intenso dibattito, le cui implicazioni andavano ben oltre la realizzazione di un sistema educativo. La controversia su cui si dibatteva era relativa allo scopo dell'educazione, che non era ancora chiaro se dovesse formare cittadini o sudditi. Alcuni sostenevano che nuovo Giappone sarebbe stato possibile solo grazie a “cittadini” consapevoli, cioè educati all'autonomia e alla fiducia in se stessi. Chi era favorevole a questa posizione sperava che le persone così educate non avrebbero difeso la propria libertà an-

28 Tarozzi, M., *Introduzione all'edizione italiana*, in Makiguchi, T., *L'educazione creativa*, La Nuova Italia, Milano, 2000, p. XXVIII-XXXI.

29 Minganti, R., *L'uomo con un abito solo*, in *Duemilauno. Buddismo per la pace, la cultura e l'educazione*, n.28, Roma, Istituto Buddista Italiano Soka Gakkai, 1991, p.11.

che di fronte all'opposizione del Governo. Altri erano del parere che la giovane nazione necessitasse di persone docile e devote. Per questo l'educazione avrebbe avuto lo scopo di formare sudditi fedeli. Vinsero questi ultimi.³⁰ Il nuovo Giappone sarebbe stato costruito da sudditi e non da cittadini liberi. Il prototipo di “costruttore migliore” doveva essere un uomo istruito, allevato a essere docile e accomodante, non libero e nemmeno anticonformista. In questo contesto si sviluppò il pensiero di Makiguchi. Nei suoi scritti non ci sono riferimenti diretti al dibattito in corso, ma piuttosto critiche feroci agli educatori giapponesi, alla loro mentalità servile, acritica, alla loro tendenza ad accettare qualunque teoria e idea gradita al Governo senza preoccuparsi di comprenderla alla luce dei fatti. Allo stesso tempo tutto il suo percorso professionale fu improntato alla protesta contro la formazione di uomini sudditi. La sua teoria educativa era molto distante dalla linea programmatica del governo giapponese.³¹

Le notizie che riguardano gli anni vissuti nell'Hokkaido sono poche, ma si sa che svolse diverse attività. Lavorò come professore e direttore di due scuole, fu membro e direttore della Società Educativa dell'Hokkaido e anche responsabile del giornale della città. Da pochi frammenti raccolti emerge la figura di un uomo molto popolare tra i suoi studenti e gli insegnanti. Secondo Makiguchi il sistema educativo ufficiale soffocava la creatività infantile, piuttosto che stimolarla. Dai suoi scritti si evince un forte senso di responsabilità e missione individuali, diretti a scardinare il sistema oppressivo di Stato. In quel periodo sembra che si sia formato il primo embrione di pensiero sulla creazione di valore, uno dei cardini del suo pensiero.³²

La lontananza del Giappone dal resto del mondo, causata anche dalla politica dei Tokugawa, aveva fatto nascere nelle persone un interesse per lo studio della geografia. Attraverso questo si potevano varcare i confini nazionali, almeno con l'immaginazione, osservando i disegni delle cartine e le fotografie di paesi stranieri. Il fascino per mondi lontani e sconosciuti, il legame delle persone con la terra di origine, l'influenza del territorio, fu il punto di partenza degli studi di Makiguchi. Sicuramente la pubblicazione di due libri Chijiron (Teoria del popolo e del paese) di Kanzo Udimura e Nihon Fukeiron (Teoria del territorio giapponese) di Shigetaka Shiga, ebbero un'enorme eco su di lui.³³ Ma l'int-

30 *Ibidem*

31 Ikeda, S., *Makiguchi Tsunesaburo*, Tokyo, Nihon Sonoshobo, 1969, pp.23-39.

32 Minganti, R., *L'uomo con un abito solo*, *op.cit.*, p.12.

33 *Ibidem*

resse che Makiguchi nutriva andava oltre lo studio geografico. Egli desiderava capire profondamente il rapporto tra le persone e il territorio. Secondo il racconto di alcuni suoi ex-allievi, egli portava con sé, infilati nella manica del suo Kimono, sempre un pezzetto di carta o una busta su cui scrivere tutte le idee che gli venivano in mente³⁴.

I suoi interessi lo portarono a scrivere un libro per la conoscenza della geografia nelle scuole elementari. Le sue tesi sulla geografia vennero da lui ulteriormente elaborate e confrontate con altri geografi a lui contemporanei. Infatti spesso d'estate, tra una sessione e l'altra, partiva per Tokyo, affrontando un viaggio faticoso, per discutere con altri insegnanti le sue teorie. Il centro del dibattito culturale era senz'altro Tokyo. Egli consultava anche testi che reperiva presso le biblioteche più importanti della capitale nipponica.

Di lì a poco tempo successe un fatto spiacevole che lo costrinse a lasciare la scuola Normale di Sopporo dove aveva insegnato. Sembrerebbe fosse stata una questione di ordine disciplinare. Durante l'anno la scuola aveva fatto un viaggio di addestramento militare a cui avevano partecipato tutti gli alunni. Un ufficiale dell'accampamento aveva dato la libera uscita ai ragazzi della scuola per alcune ore con l'ordine di ritirarsi al campo militare di notte. Disobbedendo a quell'ordine, gli studenti tornarono il giorno seguente creando confusione e disorientamento nel campo. Makiguchi fu incolpato dell'accaduto anche se non aveva accompagnato gli studenti in questo viaggio. Fu costretto così a trasferirsi assieme alla famiglia a Tokyo. Più tardi sostenne che il fatto accaduto alla scuola di Sopporo era stato in fondo un colpo di fortuna che lo aveva spinto a spostarsi verso la capitale. Troppi erano gli interessi che lo spingevano là, non ultimo quello di terminare il manoscritto sulla geografia.

Nell'estate del 1901 Makiguchi, la moglie Kuma, due figli e un grande cesto di vimini, pieno di pagine del suo prezioso lavoro, arrivarono nella città di Tokyo.

Nei mesi che seguirono cercò approvazione e apprezzamento per i suoi studi presso gli accademici, che però non lo ascoltarono poiché lui era sprovvisto di titolo di laurea. Per sfuggire a questa regola occorreva la pubblicazione di un saggio che gli avrebbe procurato la considerazione degli studiosi. Makiguchi si mise subito all'opera. Era spinto da un lato dalla necessità di un riconoscimento accademico, ma dall'altra nutriva il genuino desiderio di comunicare l'oggetto delle sue ricerche. A Tokyo trovò ben presto qualcuno

34 Bethel, D.M., *La creazione di valore. Vita e pensiero di Tsunesaburo Makiguchi*, Milano, Esperia, 2006, p.19.

disposto ad ascoltarlo. Un giovane ed energico professore universitario di Storia, Kumezo Tsuboi,³⁵ lo accolse senza formalità instaurando con lui un rapporto di profonda stima e amicizia. Makiguchi, inoltre, si rivolse al più famoso geografo dell'epoca, Shigetaka Shiga, per avere dei suggerimenti intorno al 1903 gli consegnò un manoscritto alto 20 cm, di cui questi fu entusiasta. In ottobre il libro fu pubblicato col titolo di Jinsei Chirigaru ovvero “La geografia della vita umana³⁶”. Inizialmente il testo doveva chiamarsi Shakai Chirigaru (*Geografia sociale*) ma il clima politico del Giappone era tale che la sola parola shakai (società) poteva avere un riferimento alla shakaishuji (socialismo), termine che alle orecchie del regime suonava come “tradimento”.

Il libro fu un successo editoriale. Alcuni studiosi lo considerarono un pietra miliare nello studio della geografia in Giappone. Venne anche riconosciuta dal Governo che la considerò un manuale d'uso per quanti intendevano prepararsi all'esame di Stato per l'insegnamento. Fu il primo pensatore aveva messo in relazione la geografia con la vita umana in una dimensione interdisciplinare, impensabile per un'epoca che operava una delimitazione del campo di ogni scienza, che era argomento esclusivo di attività accademiche che nascevano in quell'inizio del secolo XX.

Grazie a questo successo editoriale Makiguchi fu ammesso ad un circolo di intellettuali che si riuniva a casa di Inazo Nitobe. Le discussioni che si tenevano vertevano intorno alle tesi di quella nuova scienza che era la sociologia, che aveva fatto da poco ingresso nel Giappone dell'epoca. In quel fermento culturale maturò l'idea di uno studio approfondito delle comunità locali. Malgrado la fortuna del libro “La geografia della vita umana”, la situazione di Makiguchi non cambiò molto. Gli ambienti universitari rimanevano insensibili verso i suoi ideali, non aveva così prospettive di avanzamento professionale come geografo e la sua condizione economica era diventata disastrosa. La nascita del quinto figlio peggiorò le condizioni finanziarie, per cui egli si dovette adattare a fare ogni sorta di lavoro.

Lavorò alla pubblicazione di materiale didattico per insegnanti. Pubblicò una rivista femminile per giovani, oltre che cercare di creare una scuola femminile per corrispondenza. Ma l'impresa fallì. Alla fine trovò un minimo di stabilità lavorando un periodo alla pubblicazione di testi geografici per il Ministero dell'Istruzione. Le privazioni e gli stenti

³⁵ Ivi, p.21.

³⁶ Ivi, p.22.

segnarono profondamente la vita di Makiguchi, e rafforzarono in lui la consapevolezza che solo tra la gente comune si poteva trovare espressione di autenticità. Le difficoltà dell'epoca lo portarono anche a scontrarsi con l'élite universitaria. Nei suoi scritti posteriori egli fece riferimento all'ingenuità dei teorici, che egli definiva come coloro che siedono “sulle torri d'avorio”³⁷ senza sapere nulla dei reali problemi che insegnanti ed educatori si trovavano ad affrontare tutti i giorni.

Nel 1909 Makiguchi fu insegnante di ruolo nella scuola elementare di Fujimi a Tokyo. L'anno successivo dovette dimettersi per motivi di salute.

Nel 1910 accettò un incarico presso il Ministero dell'Educazione per portare avanti una ricerca sugli usi, costumi e tradizioni delle antiche località giapponesi.

Nel 1913 Makiguchi tornò nuovamente a lavorare nella scuola come direttore della Scuola Primaria Tosei dove lavorerà per quasi venti anni. Nei vent'anni che seguirono egli alternò l'attività di maestro a quello di preside in varie scuole. In questo periodo già si interessava alla questione dell'esperienza nella formazione umana, mettendo al centro del suo interesse la vita sociale e la quotidianità dell'alunno come principali fonti di conoscenza. I problemi di ordine pedagogico e filosofico già affrontati nel suo libro “La geografia della vita umana”, ispirati dalle ricerche di natura antropologica, lo portarono a scrivere la sua opera più significativa che fu Soka Kyoikugaku Taikei (Il sistema pedagogico della creazione di valore).

E' interessante tracciare , attraverso le poche fonti reperibili, un ritratto della sua personalità. Secondo le impressioni degli ultimi studenti e dei colleghi che lo affiancarono nel lavoro durante quest'ultimo ventennio , emerge la figura di uomo molto dedito allo studio. Jiro Tokuda, un giovane suo collega di una scuola elementare di cui Makiguchi fu preside, ricorda che lui si tratteneva a lavoro , nell'aula insegnanti fino a sera. Aggiunge anche che , quando si sedeva per lavorare, Makiguchi imbottiva di giornali il suo Kimono³⁸ per renderlo più caldo. Tutte le persone che ebbero a che fare con lui lo descrivono come una persona con un profondo senso della dignità e molto scrupoloso nel suo lavoro. Inoltre nel rapporto con gli studenti mostrava gentilezza e un grande interesse verso i loro problemi. Inoltre, dava molta importanza alla modestia e alla parsimonia. Un suo alunno

³⁷ Ivi, p.24.

³⁸ Minganti, R., *L'uomo con un abito solo*, op.cit., p.15.

racconta che mentre gli altri insegnanti possedevano più di un kimono, compresi quelli bianchi per l'estate, lui ne aveva uno solo. Infatti i suoi alunni, che avevano notato questa sua caratteristica, lo avevano soprannominato "Fukuichichan" che tradotto significa l'uomo dall'unico abito³⁹.

Tra il 1910 e il 1913, mentre insegnava ed era alle prese con gli studi sociali per conto del Ministero dell'Istruzione, le letture dei lavori dei sociologi e antropologi nordamericani ed europei acuirono ancora di più le questioni di ordine comunitario che le ricerche mettevano a punto e che erano presenti nel suo libro "La geografia della vita umana", e lo portarono a costituire un'associazione insieme a Kunio Yanagida e Ignazio Nitobe, entrambi pionieri studiosi di sociologia e antropologia, che in Giappone erano ancora agli albori. Tutto questo fermento di idee portò Makiguchi a scrivere un libro sugli studi sociali: *Kyodoka Kenkyu* (Studi sulla Cultura Popolare), in cui vennero rielaborati e commentati, in termini di vita e di organizzazione delle comunità locali, gli stessi concetti già espressi ne "La geografia della vita umana". Anche in questo ultimo manoscritto l'interesse dell'autore era fondamentalmente rivolto alle implicazioni educative legate agli studi sulla cultura popolare delle comunità locali.

Per indagare ancora la sua personalità, egli rifiutava di accettare compromessi che andassero contro i suoi principi di integrità ed ingiustizia. Egli era, infatti, in costante opposizione verso i favoritismi e privilegi che erano riservati agli strati più alti della società giapponese. Nel 1919, ad esempio, fu sollevato dall'incarico di direttore della scuola Taisho a causa di una petizione presentata dal suo vice e sottoscritta da alcuni genitori e insegnanti. Secondo la narrazione ufficiale dei fatti la petizione era stata fatta sulla base di un presunto abuso di fondi donati dal sindaco di Tokyo, in occasione dell'inaugurazione della scuola, fondi di cui, Makiguchi, in qualità di direttore era responsabile Nakabayshi, un suo devoto allievo, dice che in realtà non vi era stato alcun abuso di denaro da parte di Makiguchi e che in realtà la ragione del suo licenziamento fosse attribuibile all'atteggiamento da lui adottato nei confronti delle famiglie benestanti a cui aveva negato in maniera perentoria e definitiva ogni forma di favoritismo⁴⁰.

Nakabayshi narra infatti un episodio ben preciso in cui i genitori di una famiglia ricca avevano chiesto a Makiguchi di avere un occhio di riguardo nei confronti della loro

³⁹ *Ibidem*

⁴⁰ Bethel, D., M., *La creazione di valore*, op.cit. p.26.

figlia, allieva della sua scuola. Invece di assecondare tale richiesta Makiguchi aveva restituito il regalo che questi gli avevano spedito. Se da una parte egli era considerato dalle autorità amministrative un insegnante e un pedagogo irreprensibile, una tale mancanza di rispetto verso le usanze della cultura giapponese lo portava ad essere sempre in conflitto con il governo, con i colleghi e con i genitori.

Egli si trovò spesso in situazioni simili a quella vissuta nella scuola Taisho e questo suo atteggiamento gli causò il ritiro forzato dall'attività scolastica del 1929. Infatti nel 1928 fu trasferito dalla scuola elementare di Shirogane a quella di Niibon ad Azubu, un istituto che l'anno successivo avrebbe chiuso. Sembrava che l'avessero dimesso con un anno di preavviso, un modo sottile per togliersi di mezzo un personaggio scomodo e che avrebbe potuto causare danni e problemi.

In seguito al trasferimento alla scuola Niibon, Makiguchi prese la decisione di pubblicare idee e metodi educativi che nel corso degli anni aveva maturato insegnando. Nel suo lavoro di raccolta di tutte le sue intuizioni, incontrò un insostituibile collaboratore, Josei Toda, che era un giovane maestro che era venuto dall'Hokkaido, e che egli stesso aveva raccomandato perché ottenesse una cattedra nel 1920 presso la scuola primaria di Nishimachi di Tokyo.

Toda fu il primo sostenitore del sistema pedagogico di Makiguchi, il primo ad applicarne il metodo e gli rimase accanto fino al 1943, l'anno dell'arresto⁴¹.

La sua vita fu costantemente marcata da continue difficoltà e sofferenze. In venti anni Makiguchi dovette sopportare, con profondo dolore, la malattia e la morte di cinque dei suoi otto figli. Questi eventi nefasti lo portarono a interrogarsi sul senso della vita e lo spinsero ad avvicinarsi al buddismo nel 1928. La scoperta dei principi buddisti divennero linee di pensiero che collegarono tra loro le idee presenti nel suo libro *La geografia della vita umana*. Le intuizioni, piccole riflessioni, appunti di vita vissuta nella scuola, e testi vari studiati in quasi trenta anni di lavoro, vennero a costituire un metodo di insegnamento suo personale relazionato con la vita quotidiana.

La filosofia buddista gli dava il fondamento per idee su cui investigava da circa dieci anni circa il valore nel sistema filosofico classico occidentale.

⁴¹ Ikeda, S., *Makiguchi Tsunesaburo, op.cit.*, p. 28.

Makiguchi aveva immaginato di poter illustrare tutte le sue intuizioni e idee sull'educazione in dodici volumi che avrebbe intitolato *Soka kyoikugaku Taikei* (Il sistema pedagogico della creazione di valore). Il primo volume fu pubblicato nel 1930, il secondo nel 1931, il terzo nel 1932, il quarto nel 1934. I rimanenti otto volumi non furono mai pubblicati. Interrogandosi sulle vere motivazioni che furono alla base della non pubblicazione dei restanti volumi si potrebbe immaginare che le vedute di Makiguchi avessero subito importanti trasformazioni in seguito alla sua conversione al buddismo nel 1928. Alcuni pensarono che il suo interesse religioso lo avesse indotto a riordinare e rivedere alcuni dei concetti basilari del suo pensiero, operazione questa che avrebbe potuto sottrargli tempo e forze per le successive pubblicazioni. La Soka Gakkai pensa che tutto il pensiero di Makiguchi trovi le sue fondamenta nella dottrina della Nichiren Shoshu. Questo potrebbe anche essere vero, se poi non sorgessero una serie di interrogativi a cui dover dare una risposta. Partendo dalla sua data di conversione, che è il 1928, proprio un anno prima del suo forzato ritiro dal lavoro scolastico attivo, si deve tenere in conto che egli aveva già passato una quarantina d'anni nell'ambiente scolastico, tempo sufficiente per aver già strutturato in modo completo le sue idee pedagogiche. Inoltre dall'analisi di alcuni documenti storici e dalle interviste alle persone che lo conobbero intimamente, si evince che la dottrina della Nichiren Shoshu non ebbe un'influenza così significativa sul suo pensiero pedagogico, almeno nel periodo in cui scrisse e pubblicò la sua opera principale *Soka Kyoikugaku Taikei*, dal 1929 al 1933 circa. Ad una più attenta analisi i concetti basilari del sistema di Makiguchi, la creazione di valore e la filosofia del valore, erano già presenti, seppur in forma embrionale, nell'opera *Jinsei Chirigaku*, pubblicata nel 1903.⁴²

Non sembra che il filosofo fosse, prima di tale conversione, particolarmente religioso. Alcune ricerche rivelano che la sua famiglia seguiva una derivazione "eretica" del Buddismo di Nichiren Daishonin⁴³: la scuola Nichiren Shu. Makiguchi stesso, nell'arco della sua vita e grazie ad alcune sue frequentazioni, aveva seguito anche il Cristianesimo.

42 Bethel, D., M., *La creazione di valore*, op. cit., p.27.

43 Nichiren fu una figura estremamente controversa fin dalla fondazione del Buddismo da lui insegnato, e molte delle scuole nate dai suoi insegnamenti continuano oggi tali controversie. Alla base degli spunti polemico-dottrinali vi è la considerazione per i seguaci di ognuna di queste scuole, come lo fu all'inizio per lo stesso Nichiren, che la loro "dottrina" sia l'unica forma corretta di Buddismo. Non era comunque intenzione di Nichiren quella di riformare il Buddismo Giapponese quanto piuttosto quello di far sì che cessasse il supporto del governo alle scuole che lo rappresentavano in quel momento storico e di dissuadere i buddhisti giapponesi dal seguirle perché egli era convinto che queste scuole non insegnavano l'autentico Buddismo, il quale corrispondeva esclusivamente alle dottrine esposte nel *Sutra del Loto*.

Infatti gli educatori giapponesi Ignazo Nitobe e Kanzo Uchimura, da lui molto stimati, erano cristiani.

Nel 1928, quando fu preside della scuola elementare Shirogane a Tokyo, aveva incontrato un giornalista in vista presso l'istituto. Il giornalista era un seguace della Nichiren Shoshu e, probabilmente, fu il primo contatto che egli ebbe con il Buddismo. Poco tempo dopo ebbe l'occasione di conoscere Sokei Mitani, preside anch'egli di un istituto scolastico e autorevole credente laico di tale corrente buddista. Forse fu proprio l'influenza che ebbe quest'ultimo a spingerlo a provare la "pratica religiosa". Di sicuro Makiguchi era rimasto fortemente affascinato dalla visione buddista della vita e in special modo dal *Rissho Ankoku Ron*⁴⁴, uno scritto di Nichiren Daishonin rivolse ai governanti dell'epoca.

Sette anni dopo la sua conversione al buddismo Makiguchi stilò lo statuto che sanciva la nascita della *Soka Kyoiku Gakkai*, la *Società educativa per la creazione di valore*. Inizialmente lo scopo di questa associazione era quello di continuare le ricerche in campo pedagogico e promuovere la riforma del sistema educativo nazionale. Solo successivamente divenne una vera e propria organizzazione di seguaci del Buddismo di Nichiren Daishonin.

In questo periodo la riflessione che Makiguchi aveva fatto sul valore, confortata dalla teoria buddista, sfociò nella pubblicazione del libro *La filosofia del valore*, che metteva a confronto la teoria del valore e della verità della filosofia occidentale con il significato a questi termini dava il buddismo. Alcuni studiosi sostengono che l'interesse religioso lo avesse spinto a risistemare alcune sue riflessioni sul valore e che lo coinvolgesse in attività che gli sottraevano tempo e forze, tanto da deviare la sua attenzione dalla pubblicazione di libri sul sistema pedagogico. Molto probabilmente il filosofo trovò nel Buddismo di Nichiren Daishonin una conferma a tutte le sue teorie⁴⁵.

44 Il *Rissho Ankoku Ron* è un trattato, la cui traduzione è "Adottare l'insegnamento corretto per la pace nel paese" che Nichiren Daishonin scrisse e inviò il 16 luglio 1260 all'ex reggente Hoji Tokiyori nel 1260. Il termine rissho è composto da ritsu "stabilire" e sho, "ciò che è fondamentale o vero" Ankoku è composto da an "tetto" o "protezione", ciò che protegge ogni singola persona, e koku, che indica il "paese" inteso come il luogo dove le persone vivono, e comprende tutte le attività umane e l'interazione con l'ambiente sociale e naturale. Il significato di questo principio è molto profondo e vasto perché fa luce sul rapporto tra la vita umana e l'ambiente dal punto di vista della sicurezza e della pace. Nello specifico riguarda: - la relazione tra ciò che i singoli individui pongono al centro della loro vita, le loro convinzioni di base e l'effetto di queste sulla vita individuale; la relazione tra le convinzioni religiose prevalenti in una data epoca e l'effetto sulla società e sull'ambiente naturale; - la relazione tra l'attività religiosa e le attività secolari, e le loro reciproche influenze. Tratto da Ikeda, D., *Il mondo del Gosho*, Milano, Esperia, 2011, pag.82.

45 Minganti, R., *L'uomo con un abito solo*, op.cit., p.18.

Negli anni che precedettero la Seconda guerra mondiale, Makiguchi passò molto tempo nel consolidamento della sua associazione. Tutto il suo pensiero pedagogico espresso nel suo libro “Il sistema pedagogico della creazione di valore” non aveva riscosso considerazione presso i circoli accademici. Questo in realtà non avrebbe dovuto stupire vista la sua concezione pedagogica. Questa ammetteva la libertà di formazione del potenziale creativo degli uomini, considerava di massima importanza l'esperienza, esortava anche a tener conto dell'influenza della comunità all'interno di un percorso educativo dell'essere umano, quindi tutto l'opposto delle idee di espansione imperialista del Giappone che attraevano gli intellettuali dell'epoca.⁴⁶



Figura1. 2: *Il movimento della Soka Gakkai al momento della sua nascita*

L'associazione fondata da Makiguchi era composta di persone che condividevano la sua visione dell'educazione e che si opponevano alla politica educativa ufficiale. In questo periodo Makiguchi insieme al suo fedele discepolo Josei Toda anche con l'appoggio dei membri dell'organizzazione, pubblicarono una rivista intitolata Kankyo⁴⁷ (Ambiente) contando sulla collaborazione di alcuni educatori progressisti quali Ignazo Nitobe e Tsuyoshi Inukai⁴⁸. Quest'ultimo divenne Primo Ministro nel dicembre del 1931. In quel periodo Makiguchi collaborò col governo giapponese a una riforma educativa. Ben presto la situazione cambiò ed egli si rese conto del controllo che veniva esercitato sulle istituzioni preposte alla formazione degli insegnanti e del crescente disinteresse verso il pacifi-

46 Bethel, D., M., *La creazione di valore, op. cit.*, p.79.

47 *Ivi*, p.78.

48 Uomo politico giapponese (1853-1932). Leader del partito Rikken Seiyūkai, fu l'ultimo primo ministro proveniente dai partiti. Dopo il ferimento che esclude dalla vita politica l'allora primo ministro Hamaguchi, Inukai assunse la guida politica del Paese. Strenuo difensore del sistema parlamentare, lottò contro lo strapotere dei militari. Nel 1932 un colpo di Stato militare rovesciò il governo e Inukai venne assassinato.

smo, di cui la sua pedagogia era impregnata, e verso la felicità di ogni singolo individuo. Il 15 maggio 1932 fu assassinato nella propria residenza il Primo Ministro Inukai Tsuyoshi, che aveva sostenuto il suo lavoro ed egli perse la sua influenza politica.

Intanto egli continuava a lavorare nella sua Organizzazione che lentamente, a partire dal 1937, andò cambiando orientamento, perdendo lentamente la sua connotazione educativa a favore di un orientamento più religioso. Venne creata una nuova rivista che rispecchiava appieno questa trasformazione: il suo titolo era *Kachi Sozo*⁴⁹. Era un periodico che mischiava articoli sulla creazione di valore e racconti di esperienze della pratica buddista della Nichiren Daishonin. Questa nuova linea data alla rivista intendeva integrare la filosofia e pedagogia creativa di Makiguchi con i principi della pratica religiosa del buddismo di Nichiren.

Nel 1939 fu realizzato la prima convention della Soka Kyoiku Gakkai . Era l'anno in cui ebbe inizio la Seconda guerra mondiale. L'esercito giapponese era in azione commettendo ogni sorta di barbarie in Cina e in Corea. Profondamente scosso da questi accadimenti, Makiguchi lanciò una critica diretta al militarismo fascista. In quell'epoca la maggioranza delle religioni e organizzazioni religiose nel Giappone si erano alleate con lo Scintoismo, che appoggiava filosoficamente e spiritualmente la continuazione della guerra. Makiguchi rifiutò con tutte le sue forze questa riduzione della libertà di coscienza e di credo religioso e non permise che le sue convinzioni religiose fosse sviolate dal cammino verso la pace.

Si sentì inoltre oltraggiato da un tentativo di imposizione della credenza Shintoista al popolo asiatico, tanto che scrisse: “ L'arroganza dei Giapponesi non ha limite!”⁵⁰

Il suo carattere austero e inflessibile in queste questioni era originato da un profondo rispetto per le diversità religiose e culturali degli altri popoli.

Nel dicembre del 1941 le forze giapponesi attaccarono Pearl Harbor di sorpresa, dando inizio alla Guerra del Pacifico. Cinque mesi dopo la *Soka Kyoiku Gakkai* fu intimata dalle autorità di sicurezza nazionale a sospendere la pubblicazione del periodico Gakkai, *Kachi Sozo*.

49 *Ibidem*

50 Makiguchi, T., *Tsunesaburo Makiguchi Zenshu* (Opere complete di Tsunesaburo Makiguchi), Vol.1, Tokyo, Tozai Tetsugaku Shoin, 1965, p.84.

Avendo ormai privato il popolo giapponese della sua libertà di coscienza e di religione, era un gioco da ragazzi per le forze del militarismo fascista sopprimere anche la libertà di espressione. Privando le persone delle loro libertà essenziali, le autorità denotavano un evidente intento di ridurre l'intera popolazione all'obbedienza. Makiguchi espresse la ferma convinzione che “Un unico leone trionferà su mille pecore. Un'unica persona coraggiosa può realizzare molto più che mille pecore”⁵¹

Il suo atteggiamento di ribellione verso ogni forma di ingiustizia e malvagità rappresentò una minaccia per il potere costituito. Nel 1943 la Polizia Speciale addetta al controllo del pensiero, cominciò a sorvegliare ogni riunione dell'organizzazione. Egli nel frattempo fu più volte fermato e interrogato a lungo. Ormai l'occhio della repressione seguiva da molto tempo l'anziano filosofo, poiché tutte le sue idee contrastavano con gli interessi governativi, che erano principalmente quelli di convogliare le energie nazionali verso la guerra. Era giunto il momento di eliminarlo. Nel frattempo lui non si dava per vinto, continuando ad organizzare piccole riunioni nelle quali esprimeva apertamente le sue convinzioni religiose e morali. Sembra che egli riuscì a partecipare a più di 240 riunioni. In queste, anche se c'era la presenza della polizia che sorvegliava, Makiguchi costantemente criticava il militarismo fascista. Nel giugno del 1943 Makiguchi e Toda furono arrestati per aver violato “L'atto della preservazione della pace”⁵², un crimine di lesa maestà verso l'autorità imperiale e per non aver rispettato i santuari shintoisti. I due non ebbero alcuna garanzia, neanche quella di farsi difendere da un avvocato, ma solo una cella, una stuoia e un pasto scarsissimo. Makiguchi aveva già 72 anni e dovette passare diversi mesi in cella di isolamento. Ma nonostante le orribili condizioni di vita che accelerarono inesorabilmente il suo invecchiamento non cambiò mai le sue idee. Si racconta che dalla sua cella solitaria era solito chiamare gli altri prigionieri e invitarli a dibattere su questioni come la differenza tra il fare del bene e di fatto commettere il male. Questo pensiero era stato da lui trattato più volte nel corso della sua vita.

Censurare ed eliminare il male fa parte dell'abbracciare e del proteggere il bene. Se un uomo non può essere un coraggioso nemico del male, non potrà mai essere amico del bene. Non dobbiamo essere soddisfatti di una bontà passiva; è necessario avere carattere e coraggio per impegnarci attivamente per il bene⁵³.

51 Tsuji, T, *An Anthology of Tsunesaburo Makiguchi's Works*, Tokyo, Daisan Bunmeisha, 1979, pp. 26-27.

52 Minganti, R., *L'uomo con un abito solo*, op.cit., p.18.

53 Makiguchi, T., *Tsunesaburo Makiguchi Zenshu*, op. cit., p.71.

Fu maestro di educazione umanistica, cercò sempre il dialogo senza far distinzioni tra le persone. Spiegava con pazienza e chiarezza i principi buddisti persino alle guardie del carcere. Fino alla fine fu un esempio positivo, facendo brillare la luce della speranza per sé e per gli altri.

Nelle lettere indirizzate alla famiglia quando era in prigione egli scriveva:

Nel presente, vecchio come sono, questo è il posto dove posso coltivare la mia mente. Posso leggere libri e la cosa per me è un piacere. Non altro desiderio. Per favore, prendetevi cura della casa in mia assenza, e non preoccupatevi per me. Stando in una prigione solitaria, posso riflettere sulle cose in pace, e preferisco così.⁵⁴

L'inferno delle quattro pareti soffocanti della cella solitaria in cui viveva, il freddo e il caldo che dovette affrontare ebbero un peso enorme sul suo corpo ormai senile. Inevitabilmente la denutrizione e l'età alla fine lo fecero ammalare gravemente e fu ricoverato in ospedale. Ma volle andarci con i suoi piedi: si vestì, si pettinò i capelli e camminò fino all'ambulatorio senza essere aiutato da nessuno, con passi determinati ma fragili. Il giorno 18 novembre del 1944, il giorno dell'anniversario della fondazione della Soka Kyoiku Gakkai, Makiguchi morì serenamente.

1.5 Il rapporto di Makiguchi con il buddismo della Nichiren Shoshu

Makiguchi ebbe nella vita un unico scopo importante: fare crescere le persone vicine a lui come esseri umani liberi e consapevoli. Purtroppo leggendo la storia della sua vita si capisce che questo suo obiettivo gli causò non pochi guai con il governo e con le persone che gli stavano intorno.

Questo suo obiettivo egli intendeva realizzarlo attraverso il lavoro di insegnante e in seguito attraverso quello di direttore scolastico.

Tuttavia le innumerevoli difficoltà nel suo lavoro, lo indussero, col tempo a cambiare la scelta dei mezzi attraverso cui il suo scopo potesse trovare realizzazione. Per portare avanti le sue idee di riforma probabilmente egli effettuò uno spostamento dagli strumenti pedagogici a quelli religiosi.

⁵⁴ *Ivi*, p. 85.

Bethel, il primo studioso del pensiero di Makiguchi, afferma che osservando gli sviluppi del periodo in cui avvenne tale spostamento, possiamo notare alcuni eventi che ne furono la causa.

Primo fra tutti la sequela di tragedie personali e i momenti difficili vissuti da Makiguchi tra gli anni venti e trenta, fra cui la morte dei quattro dei suoi figli.

Di maggiore rilevanza però fu il fallimento dei suoi tentativi, che durarono circa quarant'anni, di cambiamento del sistema scolastico repressivo del Giappone a lui contemporaneo. I suoi sforzi furono continuamente inficiati dalla rigidità della cultura e del militarismo giapponese. Secondo Bethel⁵⁵, analizzando alcuni colloqui avuti con i superstiti dei membri che stavano affianco a Makiguchi negli anni 30, si può facilmente dedurre che egli soffrì di un profondo senso di frustrazione che gli venne dal prendere atto della sua impotenza nel cambiare la società giapponese attraverso l'educazione, che probabilmente lo indusse a cercare una via diversa per non abbandonare il suo sogno. La religione gli avrebbe offerto una straordinaria alternativa.

Un altro elemento che produsse il graduale spostamento da un orientamento pedagogico ad uno religioso fu proprio la conversione di Makiguchi alla Nichiren Shoshu avvenuta nel 1928.

Leggendo le opere di Makiguchi, si può notare una discrepanza nel suo orientamento filosofico. Sempre secondo Bethel, la sua opera pedagogica mostra il suo pragmatismo, a volte estremo. Infatti cita un passo trovato nel primo volume del *Soka Kyoikugaku Taikei* in cui egli asserisce che tutto ciò che non può essere scientificamente provato produce dispute infinite. Inoltre aggiunge che gli esseri umani devono affrontare problemi concreti della vita quotidiana, piuttosto che soffermarsi su speculazioni metafisiche.⁵⁶

In contrasto con questa posizione si trovano alcuni passi del libro *La filosofia del Valore (Kachi-ron)* che sembrano confutare la filosofia pragmatica del filosofo giapponese.

⁵⁵ Bethel, D.M., *La creazione di valore*, op. cit. p.75.

⁵⁶ Makiguchi, T, *Soka Kyoikugaku Taikei, Il sistema della pedagogia creatrice di valore*, Vol. 1, Tokyo, Fuzanbo, 1930, pp.87-89.

Come afferma Branner, uno dei primi studiosi della pedagogia di Makiguchi, “Toda, il secondo presidente della Soka Gakkai, si è preso la libertà di conformare ciò che in origine era probabilmente un semplice trattato filosofico utilitaristico agli insegnamenti della Nichiren Shoshu”.⁵⁷

Un esempio portato come prova di tale fatto è un riferimento alle bombe atomiche che si può rintracciare nel libro, che Makiguchi sicuramente non aveva potuto conoscere.⁵⁸

Bethel ritenne quindi che Makiguchi avesse mantenuto le sue posizioni pragmatiste fino alla fine dei suoi giorni, proprio leggendo i suoi scritti originari sulla pedagogia, frutto di quarant'anni di esperienza in campo educativo. Quindi è certo che la sua opera originaria, Soka Kyoikugaku Taikai (Il sistema della pedagogia creatrice di valore) non sia stata influenzata in alcun modo dalla dottrina buddista della Nichiren Shoshu. Poiché questa sua opera venne compilata come sintesi di tutti gli appunti e note che l'autore aveva scritto in diversi anni di esperienza scolastica, si può affermare che la filosofia utilitaristica espressa in quella rappresenta un pensiero dell'autore antecedente allo sviluppo intellettuale del 1930. Anche la Soka Kyoiku Gakkai (Società Educativa per la Creazione di Valore), il movimento fondato da Makiguchi, all'inizio si connotò come un movimento di educatori che non abbracciava ancora i principi del buddismo di Nichiren Daishoni. Per avvalorare questa teoria Bethel fa riferimento alla rivista che tale movimento pubblicava proprio nel 1930: Il *Kenkyo*(Ambiente),⁵⁹ nel numero del *Kankyo* del 20 novembre del 1930, uscì un editoriale che ne spiegava lo scopo della pubblicazione:

Lo studio dei materiali e metodi didattici è qualcosa che gli educatori attivi non devono trascurare o prendere con leggerezza; al contrario questi problemi dovrebbero costituire preoccupazione centrale della loro vita quotidiana. Tale studio è la fonte di energia dell'educatore attivo. Se manca è come una macchina a vapore senza carburante[...] Invece l'educatore medio è troppo preso dalla routine quotidiana delle attività didattiche per cercare di raccogliere materiale didattico collegato alla vita. E' auspicabile che questa rivista possa diventare un compagno o partner per l'insegnante di scuola, che lo aiuti a condividere il fardello del suo lavoro. Pertanto gli insegnanti che vogliono essere in prima linea nell'attività educativa non dovranno preoccuparsi di raccogliere materiali e potranno dedicare tutta la loro attenzione all'impegno didattico stesso [...] La loro pedagogia scientifica, o ricerca sistematica dei metodi didattici, e il materiale didattico raccolto, sono

57 Branner, N., S., *Soka Gakkai's Theory of Value*, in *Contemporary Religions in Japan*, V, n.2, Tokyo, International Institute for the Study of Religions, 1964, pp.151-152.

58 Makiguchi, T, *Philosophy of Value*, Tokyo, Seikyo Press, 1964 , p.125.

59 Bethel, D.,M., *La creazione di valore, op. cit.*, p.78.

aspetti vitali dell'impegno dell'educatore. Il rapporto fra questi due aspetti educativi rispetto all'educazione nel suo complesso si può paragonare al rapporto fra un carro e le sue ruote o fra un uccello e le sue ali [...] In questo numero del Kankyo dedichiamo una particolare attenzione al libro del sig. Makiguchi, Soka Kyōikugaku Taikai, poichè crediamo che possa essere di grande aiuto per l'insegnante indaffarato. Oggi che l'educazione è a un punto morto, la pedagogia del sig. Makiguchi costituisce un faro che illumina il cammino verso la rinascita in campo educativo.⁶⁰

La lettura degli altri articoli di questo numero della rivista non faceva che confermare l'intento della pubblicazione stessa. In un altro articolo, sempre contenuto nello stesso numero della rivista, intitolato *Gli elementi essenziali di una pedagogia creatrice di valore*, Makiguchi affermava che l'educazione, cioè la pedagogia creatrice di valore da lui sintetizzata, avesse la funzione di ricostruire in maniera rivoluzionaria l'intera società. Il primo vero cambiamento sarebbe dovuto essere quello del comportamento umano che avrebbe poi influenzato quello delle istituzioni educative e successivamente della struttura della società giapponese. La causa che ostacolava in quel periodo lo sviluppo di un tipo simile di educazione, secondo Makiguchi, era l'oppressione del Governo sull'educazione, attraverso attività di rigido e severo controllo. Ciò di cui il Giappone aveva, a suo avviso bisogno, era un centro di ricerche pedagogiche dove si potessero studiare con approcci scientifici i problemi dell'educazione e successivamente fare delle sperimentazioni didattiche sul campo. La scuola doveva diventare una sorta di laboratorio della società, un ponte tra individuo e famiglia da una parte e società nella sua totalità dall'altra.

Sempre nello stesso numero di questa rivista comparvero anche articoli di importanti educatori progressisti dell'epoca e anche di politici che sostenevano le idee di Makiguchi. Uno di questi era Ignazio Nitobe. Compariva anche una breve dichiarazione che portava la firma di ventotto eminenti personalità, tra cui Tsuyoshi Inukai, che dal dicembre 1931 al maggio del 1932 avrebbe ricoperto la carica di Primo Ministro. Il fatto che Makiguchi avesse l'appoggio di personalità importanti all'epoca fa ipotizzare che se le cose fossero andate diversamente, probabilmente un suo riconoscimento come educatore importante nella storia del suo paese sarebbe stato inevitabile. Ma le cose purtroppo non andarono così. Infatti nel maggio del 1932 il Primo Ministro Tsuyoshi Inukai venne assassinato e da quel momento la condizione degli educatori e politici progressisti andò

⁶⁰ *Ibidem*

peggiorando. Con questo evento disastroso cominciò a farsi strada nella mente di Makiguchi l'idea che fosse impossibile per lui realizzare la sua riforma utilizzando solo mezzi educativi.

Il gruppo di studio da lui costituito, il cui numero di aderenti andava sempre più aumentando con l'adesione di insegnanti frustrati e emarginati dal governo, continuò le sue attività. Ma col passare degli anni e soprattutto con il potenziamento dei controlli del regime militare su tutti i settori sociali, vennero preclusi a Makiguchi tutti quei canali attraverso cui avrebbe potuto influenzare altri educatori.

A questo punto sembrerebbe che sia cominciata a far strada nella mente del filosofo giapponese la possibilità di portare avanti la sua personale rivoluzione attraverso il canale della Nichiren Shoshu. Sempre riprendendo le ricerche fatte da Bethel, una testimonianza di questo spostamento di pensiero la si può trovare in un breve scritto di Makiguchi che risale al 1937. Si tratta di un pamphlet intitolato *Soka Kyoikuho no Kagakutekei Choshukyotekei Jikken Shomei* (Sperimentazione pratica dei metodi pedagogici creatori di valore mediante la scienza della religione suprema) che si trova in netta antitesi con gli scritti precedenti. In essa dominano le problematiche ed esortazioni religiose.

A questo punto sembra che Makiguchi avesse intravisto nell'azione collegiale di un organizzazione una possibilità di riuscita delle sue idee. Infatti nel 1937 sessanta persone interessate alle idee di Makiguchi si diedero appuntamento in un ristorante di Tokyo e diedero il via alla costituzione ufficiale della Soka Kyoiku Gakkai. Solo tre anni dopo ci fu un'altra riunione ufficiale del movimento, che era arrivato ad avere quasi quattrocento aderenti. Da quel momento in poi, fino ad arrivare al 1943, data di scioglimento dell'organizzazione da parte del governo, i membri avevano stabilito di incontrarsi con cadenza semestrale per riferire i loro risultati sull'esperienza educativa e le proprie esperienze personali. Dopo la riunione del 1937 il tipo di aderenti alla Soka Kyoiku Gakkai cambiò. Non si trattava più di soli insegnanti attratti dagli aspetti educativi del pensiero di Makiguchi, ma di persone provenienti da ambito e condizione sociale, attratti principalmente dagli aspetti religiosi della Nichiren Shoshu. A testimonianza di tale trasformazione è sempre Bethel che porta come documento un articolo apparso sulla rivista *Kachi Sozo* (La creazione di Valore), che il movimento iniziò a pubblicare nel 1941. All'interno dei vari numeri del periodico non si incontravano più soltanto articoli che parlavano della pedagogia del valore, ma anche testimonianze di persone comuni che affermavano di aver spe-

rimentato i benefici della pratica buddista, e dall'aver seguito i consigli di Makiguchi stesso relativi alla dottrina della Nichiren Shoshu.⁶¹ Venne operata una marcata sintesi tra educazione e buddismo, e a causa di ciò alcuni membri lasciarono l'organizzazione. Naturalmente il Governo giapponese non tollerò il contenuto del materiale pubblicato dalla rivista e ne intimò la sospensione solo dopo numeri. Successivamente però, una relazione pubblicata in seguito alla quinta conferenza della Soka Kyoiku Gakkai del 1942, intitolata *Taizen Seikatsu Jisshoroku* (Testimonianza di una vita piena), conteneva lo stesso tipo di testimonianze e articoli della rivista. L'anno seguente Makiguchi, Toda e altre diciannove persone, tutti i dirigenti, furono imprigionati per la loro indomita opposizione allo Shintoismo di stato caldeggiato dal governo.⁶²

1.6 Storia della Sokka Gakkai nel dopoguerra

Anche dopo la sua morte, le idee di Makiguchi continuarono ad essere un punto di riferimento per i membri che avevano fatto parte della sua organizzazione. Attraverso gli sforzi dei suoi seguaci, che lavorarono alla ricostruzione del movimento dopo il conflitto bellico, egli poté essere ancora influente con il suo apparato filosofico nelle loro azioni e parole. Il nuovo leader del rinnovato movimento fu Josei Toda, suo umile e fedele “discepolo” che lo aveva seguito in carcere scontando la stessa sua pena. Toda e Makiguchi si erano incontrati nel 1920. Toda aderì alla Nichiren Shoshu nel 1928 insieme a Makiguchi. Dalla ricostruzione di alcuni documenti sembrerebbe che Toda fosse più dedito ai suoi affari che alla religione. Fino alla metà degli anni venti non se l'era passata molto bene, sia in seguito a tragedie familiari (la morte della figlia piccola e della moglie per tubercolosi) sia per motivi finanziari. La pubblicazione di alcuni testi per aiutare gli studenti a superare gli esami di terza media, gli aveva dato un attimo di respiro. Un suo manuale di aritmetica, materia che egli insegnava, vendette oltre un milione di copie. Da quel momento decise di abbandonare l'insegnamento per mettersi in affari.

Quando fu arrestato possedeva ben diciassette società con un patrimonio di circa sei milioni di Yen (il corrispettivo di un milione e mezzo di dollari di un tempo).

61 Bethel, D., M., *La creazione di valore, op. cit.*, p. 82.

62 Murata, K., *Japan's New Buddhism*, New York e Tokyo, Walker/Weatherhill, 1969, pp.83-84.

Tuttavia l'esperienza dura del carcere lo portò ad approfondire il suo concetto di fede religiosa. Egli, che pur aveva una mente molto razionale e non credeva in nulla di non dimostrabile, si mise a leggere il Sutra del Loto (il sutra buddista considerato il libro fondamentale che raccoglie i suoi insegnamenti) e in questo trovò una nuova visione della vita, che lo indusse a cambiare l'ordine di priorità dei suoi valori. Avrebbe dedicato la vita a diffondere gli ideali della Nichiren Shoshu.

Prima di tutto si sarebbe dovuto interessare a rimettere in piedi il suo patrimonio di imprese, in rovina dopo i due anni di detenzione e la guerra. Tuttavia le iniziative commerciali che egli intraprese in quegli anni fallirono non per sua responsabilità, ma per la crisi economica in cui versava il paese. Tuttavia l'unica iniziativa che gli riuscì fu quella di rimettere in piedi la Soka (Kyoiku) Gakkai, (nel frattempo era stato ommesso il termine Kyoiku) e dovette farlo in maniera solitaria, poiché dopo le persecuzioni governative quasi tutti i membri avevano abbandonato l'organizzazione. Convinto che la disgregazione era avvenuta per una mancata conoscenza profonda degli insegnamenti, Toda , nel gennaio del 1946 , insieme a tre seguaci , tenne un seminario sul Sutra del Loto. Da quel momento tenne lezioni tre volte alla settimana nel suo ufficio a Tokyo, divenuto quartier generale dell'organizzazione. Il numero di partecipanti cresceva di volta in volta. Nel 1950, quando tutte le sue imprese commerciali fallirono definitivamente decise di assumere la presidenza dell'organizzazione, al posto di Makiguchi. Il momento era difficile e Toda aveva egli stesso dei momenti di grande scoramento. Il 3 maggio del 1951, quando al congresso generale della SokaGakkai divenne ufficialmente presidente promise solennemente di convertire entro la sua morte 750 famiglie. Tutti i partecipanti di fronte a tale promessa pensarono che quello sarebbe stato un obiettivo irraggiungibile. In realtà, alla sua morte, avvenuta nel 1958, il numero dei membri del movimento aveva raggiunto esattamente la cifra da lui prefissata.

L'insegnamento di Nichiren Daishonin, portato avanti dal movimento della Soka Gakkai, ha come principale scopo quello che loro definiscono con il termine "*Kosen rufu* (che significa la diffusione del buddismo nel mondo intero). La fede si basa su Sutra del Loto e sulla vita di Nichiren , un monaco buddista giapponese vissuto nel XIII secolo.

Questi è proclamato budda originale da parte dei buddisti che seguono la Soka Gakkai che gli attribuiscono un rispetto maggiore a quello per Shakyamuni.⁶³

Storicamente negli insegnamenti buddisti vi furono due tipi di metodi di propagazione degli insegnamenti: lo *shakubuku* e lo *shoju*⁶⁴. Il primo fu il metodo che fu utilizzato dall'organizzazione che generò un enorme proselitismo. Letteralmente la parola *shakubuku* significa “spezzare e sottomettere” e rappresentava un metodo di propagazione più energico, non violento ovviamente ma più risoluto, rispetto all'altro che era più blando e conciliante. I sutra buddisti comunque contengono indicazioni su ambedue. Probabilmente si pensa che proprio questo elemento delle credenze della Nichiren Shoshu abbia avuto un impatto forte su Makiguchi negli ultimi due o tre anni antecedenti al suo arresto. Probabilmente egli, intravedendo il fallimento della diffusione della sua politica educativa, possa aver voluto identificarsi con Nichiren e attraverso il suo mezzo di propagazione, lo *shakubuku*, poter realizzare i suoi obiettivi. Tuttavia, se ciò fosse vero oppure no, questo elemento spiega la motivazione delle attività che Makiguchi condusse negli ultimi anni della sua vita.

Lo *shakubuku* fu lo strumento che utilizzò anche Toda per sviluppare il movimento. Il risultato fu che mentre nel 1951 nessun giapponese conosceva la Soka Gakkai, nel 1960 era difficile incontrare qualcuno che non ne avesse fatto, seppur indirettamente, conoscenza.

Ma cosa si nascondeva dietro a quel metodo di propagazione? Analizzando la letteratura della Soka Gakkai si possono trovare due elementi che esercitano attrattiva sulle persone e sono anche responsabili della loro permanenza all'interno del movimento. Questi due elementi si possono sintetizzare nella frase: “Salvare il mondo intero realizzando la felicità nella vita di ciascun individuo.”⁶⁵ Fare riferimento a una crescita individuale e una collettiva sono elementi trainanti nella crescita del movimento. Tuttavia durante il periodo della presidenza di Toda l'accento era posto più sull'individuale⁶⁶. Questo veniva dedotto dal fatto che egli ricordava costantemente ai suoi seguaci che attraverso lo *shakubuku* avrebbero ricevuto grandi benefici individuali. Kazuo Kasahara riporta altre prove per testimoniare il continuo richiamo della Soka Gakkai verso i benefici individuali.

63 Il Buddha storico e il Buddha principale del Sutra del Loto.

64 Murata, K., *Japan's New Buddhism*, op.cit., p.102.

65 Bethel, D.,M., *La creazione di valore*, op. cit, p.91.

66 Murata, K., *Japan's New Buddhism*, op.cit., p.104

Nel dopoguerra le persone si sentivano schiacciate dalle difficoltà che scaturivano dalla povertà, dalle malattie e dal disordine [...]Essi continuavano a sforzarsi al massimo per migliorare la loro sorte, ma c'era un limite alle loro possibilità [...]Alcuni cominciarono a rivolgersi per un aiuto alle nuove religioni piuttosto che a quelle tradizionali. Sentivano di avere già dato fondo alle loro forze e di non poter più tollerare la loro infelicità [...]Nel Giappone postbellico molti si buttarono sulla religione aspettandosi ricompense concrete come conseguenza immediata della loro fede e delle loro preghiere. Volevano essere liberati da povertà, malattie e preoccupazioni nel momento stesso in cui abbracciavano la fede.⁶⁷

In quello stesso tempo sorsero numero altre nuove religioni per approfittare del disorientamento della gente. Questa ben presto aprì gli occhi di fronte alle facili promesse di molte di quelle sette di nuova nascita. Pur essendo tra questi gruppi religiosi di nuova nascita la Soka Gakkai se ne discostava. Se pur prometteva benefici in questo mondo, questi sarebbero sopraggiunti grazie ad una presa di responsabilità individuale rispetto alla propria vita. Così facendo il movimento spronava i suoi membri a diventare più forti, a credere in se stessi cosa che accresceva la loro capacità di stare al mondo e di coglierne le possibilità.⁶⁸

Inoltre il movimento utilizzava un altro strumento per invogliare i membri all'attività dello shakubuku. Prometteva titoli e posizioni di responsabilità all'interno dell'organizzazione, come responsabile di gruppo, di settore, ecc. Quindi i titoli venivano dati in base alla capacità di impegno e non per condizione sociale. Questo permetteva a persone che non avevano avuto la possibilità di studiare o di avere una posizione lavorativa di prestigio, di poter insegnare e guidare altre persone il corretto insegnamento e sviluppare così una identità nuova⁶⁹. “In un certo senso i milioni di convertiti alla Soka Gakkai sono una razza nuova, l'hanno scoperto e rivendicato”⁷⁰ Quindi oltre che a guadagnare benefici per sé, i membri della Soka Gakkai avevano la certezza di salvare l'umanità.

Questa dimensione del movimento spiegherebbe anche la sua presenza e continua crescita anche nell'epoca attuale. L'organizzazione offrirebbe ai suoi membri la bella occasione di sentirsi parte attiva di un gradioso progetto che si può realizzare attraverso il valore creativo di ciascuno.

67 Kasahara, K., *Soka Gakkai and Komeito: the Advance of a New Religion into politics*, in *Japan Quarterly*, Vol. XIV, n.3, Tokyo, Asahi Shinbun, 1967, p.313.

68 Ivi, p.314.

69 Dator, J.,A., *Soka Gakkai, Builders of the Third Civilization*, Seattle, University of Washington Press, 1969, p.139.

70 Brannen, N., S., *Soka Gakkai, Japan's Militant Buddhist*, Richmond, John Knox Press, 1968, p.15.

La grande motivazione che venne instillata nei membri al tempo di Toda, però non mancò di dare qualche problema. Alcuni membri spinti da una sorta di fanatismo, ben lontano dalla fede, costrinsero con la forza alcuni alla conversione. Ben presto questi atti attirarono l'attenzione della stampa, già incuriosita dalla sorprendente diffusione del movimento nel Giappone di quell'epoca, e su un importante giornale giapponese comparve, il 26 novembre del 1955, la dichiarazione dell'allora direttore dell'Agenzia Investigativa per la Sicurezza Pubblica, sig. Goichiro Fujii nella quale affermava che il movimento stava conducendo una pericolosa campagna di proselitismo con metodi paramilitari. Anche se successivamente sembra che il sig. Fujii abbia smentito di aver pronunciato simili affermazioni e il giornale abbia ritrattato la notizia, l'incidente era indicativo dell'atmosfera generale di sfiducia che imperversava nel Giappone dei tardi anni '50.⁷¹

Valutando in maniera corretta tutti i documenti dell'epoca, si può notare come la dirigenza della Soka Gakkai non incoraggiò né tantomeno condonò tutte le forme estreme di shakubuku. Toda stesso cercò di mettere in guardia i membri contro l'uso della coercizione e della forza nelle attività di proselitismo. In un articolo apparso nel 1954, intitolato la Via di Mezzo, Toda "Fece appello ai suoi seguaci perché fossero ragionevoli nel loro fervore religioso"⁷² Sembra che anche l'attuale presidente della Soka Gakkai, Daisaku Ikeda, abbia proibito l'attività di shakubuku nei posti di lavoro e l'infastidire le persone che non vogliono convertirsi.

Rimane il fatto che la straordinaria diffusione del movimento sia stata opera delle capacità di unire elementi organizzativi e dottrinali di Toda.

Con l'avvento di Daisaku Ikeda, principale discepolo di Toda, alla presidenza del movimento la Soka Gakkai subì un mutamento dal punto di vista organizzativo. In qualche modo per molti aspetti vi fu un ritorno agli elementi centrali della filosofia del valore di Makiguchi. Viene enfatizzato sotto la sua guida la relazione tra sacro e secolare. La parola d'ordine è stabilire la fede corretta per la pace del paese, che rappresenta il principio di *Rissho Ankoku Ron*. Realizzare una rivoluzione religiosa senza precedenti, tenendo in conto che esiste una inseparabilità degli elementi spirituali e materiali nella vita. Ankoku porta con sé la prosperità sociale, la felicità delle persone e infine la pace mondiale; dignità della vita, rispetto per l'umanità insomma pacifismo assoluto, principi questi che

71 Murata, K., *Japan's New Buddhism*, op.cit., pp.104-105.

72 Ivi, p.102.

vanno oltre la religione, la razza, la nazione e l'ideologia. Per riportare le sue parole:“ La fede non si manifesterà direttamente nelle attività sociali. Piuttosto la fede deve trovare espressione nella formazione del carattere o in principi come il rispetto per la vita. In questo modo la fede si rispecchia nelle attività sociali [...]”⁷³

Benché Ikeda e gli altri leaders della Soka Gakkai abbiano sempre definito gli obiettivi del movimento usando terminologie buddiste, I mezzi con cui avrebbero realizzato questi scopi sono quelli del pragmatismo pedagogico di Makiguchi. Satoshi Ikeda ha osservato che le idee pedagogiche di Makiguchi hanno influenzato e trasformato il Buddismo giapponese, comportando la fusione di teoria e pratica della pedagogia creatrice di valore con i concetti basilari del buddismo.

L'importanza che Ikeda attribuisce alla dimensione secolare divenne evidente un anno dopo l'assunzione della presidenza, quando annunciò la riorganizzazione del Dipartimento di Cultura, che sarebbe diventato Ufficio Cultura incorporando i dipartimenti di recente creazione di Economia, Politica, Educazione, Lingue e Arti [...]. Considerati nel loro complesso, i vari dipartimenti dell'Ufficio Cultura rappresentano una nuova e importante dimensione all'interno dei movimenti religiosi sulla società giapponese, una dimensione che colloca la Soka Gakkai in una posizione distinta da quella delle nuove religioni. Eccetto la Soka Gakkai, nessuna delle nuove religioni ha mirato a istituire un apparato organizzativo per un impegno significativo e prolungato nella vita secolare del Giappone.⁷⁴

73 Ikeda, D., *Great Cultural Movement: From Mechanistic to Humanistic Society* (Discorso presidenziale al 33°Congresso Generale della Soka Gakkai, 3 maggio 1970), Seikyo Times, 1970.

74 Bethel, D.M., *La creazione di valore, op. cit.*, pp.99-100.

Capitolo 2

La proposta pedagogica di Makiguchi dalla lettura delle sue opere

Premessa

Nel presente capitolo si procederà alla ricostruzione del pensiero di Makiguchi, partendo dalla lettura delle sue opere più importanti.

All'interno dell'esposizione si troveranno dei paralleli tra il suo pensiero e quello di alcuni degli educatori a lui contemporanei.

2.1 L'importanza della comunità: dalla “Geografia della vita Umana”

La geografia della vita umana, o *Jinsei Chirigaku*, venne pubblicato nel 1903, quando Makiguchi aveva 32 anni.

Successivamente alla sua pubblicazione il libro fu approvato dal Ministero dell'Educazione e venne adottato come lettura necessaria alla preparazione degli insegnanti che intendessero abilitarsi all'insegnamento di questa disciplina.

Nel 1971 fu pubblicata una revisione della quinta edizione dell'opera in cinque volumi, da parte della Soka Gakkai, organizzazione buddista laica da lui fondata, attraverso la casa editrice Seikyo Press. Secondo Dayle Bethel⁷⁵ antropologo nordamericano grande studioso dell'intera opera di Makiguchi, la revisione rese il libro più accessibile e soprattutto leggibile, poiché venivano inserite numerose note di spiegazione dei termini usati e degli intellettuali citati dall'autore.

Nella traduzione che Bethel fece dell'opera nel 2002 dal giapponese all'inglese, utilizzò le due prime edizioni: quella del 1971 della Seikyo Press e quella del 1908 a cura

⁷⁵ Makiguchi, T., *A geography of human life*, Bethel, D.M. (a cura di), San Francisco, Caddo Gap Press Ed, 2002.

della Daisan Bunmei. L'editore riassunse alcune idee, eliminando le ripetizioni, per renderle più fruibili e per rendere l'opera più coerente con quello che Bethel aveva compreso essere l'intenzione e i significati originari dell'autore.

In quest'opera Makiguchi fornisce importanti spunti di riflessione per ciò che riguarda le relazioni tra l'uomo e l'ambiente, elaborando così un pensiero che vede il soggetto fortemente collegato al mondo .

L'opera può essere suddivisa in quattro sezioni: la prima sezione porta il titolo: *La terra come sede dell'esistenza umana*, che consta di tredici capitoli, nei quali Makiguchi parla di fenomeni quali il sole, la luna, le stelle , le isole, le penisole, i promontori , i fiumi, i laghi, in sostanza, di tutte le entità fisiche del pianeta e del loro impatto sulla vita e sulle emozioni degli esseri umani.

La seconda sezione è intitolata *La natura come mediatrice dell'interconnessione tra le persone e la Terra*. Questa è suddivisa in sei capitoli, che comprendono gli oggetti inanimati, l'atmosfera, il clima, le piante, gli animali e la razza umana. Ciascun capitolo parla della vita umana in stretta relazione con i fenomeni geografici. Questi ultimi sono differenti da quelli presi in considerazione nella prima sezione, perché fungono da connettori tra la “terra” e le “persone”.

La terza sezione porta il titolo, *I fenomeni della vita umana come qualcosa che accade sulla Terra*. Questa consta di dieci capitoli, che parlano della società, della divisione dei compiti all'interno di essa a seconda dell'ubicazione, delle aree industriali, degli stati, delle aree urbane, delle aree rurali, della natura umana, i costumi, e la loro relazione con la terra, la lotta per la sopravvivenza e la civilizzazione. Il contenuto di questa sezione è di natura sociologica e scientifico-culturale. Qui il focus è posto sulla vita comunitaria che si vive sulla terra.

Nell'ultima sezione, intitolata , *Indicazioni generali sulla geografia*, Makiguchi parla del concetto di geografia, il suo sviluppo e lo stato scientifico della geografia della vita umana. Questa parte è composta da cinque capitoli, che si occupano dei metodi di ricerca geografica , e spiegano i motivi per cui è utile studiarla. In particolare l'autore si sofferma sulle differenze tra vari tipi di geografie e la geografia della vita umana.

Il pensiero di Makiguchi è che la geografia debba passare per tutta la formazione del soggetto conoscente, fino a dargli una visione complessa del mondo, per quel che

concerne gli uomini e la vita. In questo libro già sono presenti alcuni concetti che entreranno a far parte del suo sistema pedagogico sviluppato successivamente. Primo fra tutti l'interesse per la relazione tra individuo e il suo ambiente. Il libro affronta le relazioni complesse che l'uomo stabilisce con la natura attraverso la sua capacità di creare valori, nel senso specifico di attribuire senso e significato alle cose, trasformando l'aspetto naturale del mondo. Egli analizza tutti gli aspetti geografici per cogliere ed evidenziare l'influenza umana sull'ambiente e l'influenza dell'ambiente sull'esperienza umana, facendo emergere un'unità inscindibile tra le due. In questa prospettiva Makiguchi propone un nuovo approccio allo studio della geografia, che osserva:

Io propongo un nuovo approccio allo studio della geografia, in cui sia considerata la natura dinamica della Terra e che prenda in considerazione gli esseri umani e le loro ricche varietà culturali”⁷⁶

L'intensa rete di connessioni che rendono possibile la vita sulla terra diventano palesi ad un soggetto che investiga sulla sua esperienza quotidiana, per comprendere la natura della sua stessa esistenza. Makiguchi afferma:

La relazione tra gli esseri umani e la terra è molto complessa, ma non è qualcosa di distante dalla nostra vita di tutti i giorni. Più esattamente, la relazione persona/pianeta coinvolge tutto ciò che facciamo e tutti gli aspetti della nostra esperienza. Nei tempi moderni, i maggiori problemi sorgono da errori umani, perché siamo negligenti in questa relazione. Ammettendo questa complessità, possiamo anche cercare di comprendere la nostra relazione col pianeta e portarla più chiaramente alla nostra attenta coscienza. Seguendo metodi razionali di ricerca scientifica, io propongo di cominciare con l'osservazione di fatti di mutua esistenza.”⁷⁷

In questo brano Makiguchi pone in evidenza anche la cattiva relazione che l'uomo molte volte ha con l'ambiente, creando delle trasformazioni non sempre vantaggiose. La relazione tra individuo e ambiente risulta essere necessaria per la sopravvivenza dell'uomo e per la sua possibilità di creare valore, ma questa relazione non è sempre consapevole, non essendo egli totalmente conscio degli effetti dei cambiamenti che provoca nell'ambiente stesso. Ma intervenire nella natura, per l'uomo, è una necessità che coincide con il creare cultura.

⁷⁶ *Ivi*, p.15

⁷⁷ *Ivi*, p.11

Al giorno d'oggi questa relazione ha raggiunto dei livelli di complessità impressionanti, che possono essere compresi solo attraverso un approccio scientifico. Makiguchi propone un tipo di investigazione che colga i sottili legami che abbracciano e collegano il mondo e gli uomini attraverso la geografia, che egli intende come una disciplina capace di evidenziare la complessità della vita, comprendendo le relazioni dell'uomo nel mondo. E' fondamentale per la formazione di un essere umano apprendere a scoprire tali relazioni.

L'essere umano non vive quindi isolato, nonostante apparentemente non abbia contatti con altri paesi. Makiguchi, per dimostrare questo, prende ad esempio se stesso e le relazioni che la sua esperienza umana personale stabilisce a livello cosmico. Pur essendo una persona comune nata in Giappone, che non ha avuto modo, nella sua vita di oltrepassare i limiti geografici della sua nazione, intanto prende coscienza del fatto che la roba che indossa proviene da paesi stranieri, quali l'America del Sud, dall'Australia, dall'Inghilterra e così via. Egli sostiene una visione della vita che evidenzia una certa interdipendenza tra le persone che vivono in paesi anche molto lontani tra loro. Egli promuovendo una visione locale che guarda e si riconosce nel globale, cerca di scongiurare gli errori generati da una visione prettamente nazionalista, causa di competizione tra nazioni, per il desiderio di possedere altre terre, altre ricchezze.⁷⁸ Questa prospettiva, a suo avviso, provocando l'adesione ad un imperialismo economico, politico e finanziario, ha generato l'espansionismo capitalista da cui è scaturito, per sua conseguenza, un sistema educativo, come quello giapponese contemporaneo, che promuoveva la guerra, la discordia e la competizione tra paesi.⁷⁹

La comunità locale, quindi, per Makiguchi è un valore essenziale per la vita di ogni essere umano, è il posto dove ognuno ha le proprie radici. E' il luogo dove la vita quotidianamente accade, dove si costruiscono i codici di comportamento, le regole della convivenza e gli impegni tra le persone.

Nel tentativo di classificare tutti questi problemi fuori dalla mia mente, sono giunto alla convinzione che il punto naturale per comprendere il mondo in cui viviamo è la nostra relazione con esso, con la comunità di

⁷⁸ Ibrahim, A., *Learning to Learn: Makiguchi as a 'Strong Poet' of Geography, Courage and Happiness*, in *Educational Studies*, n. 45, 2009, pp. 221–226.

⁷⁹ Makiguchi, T., *A Geography of Human Life*, *op.cit.*, p.14.

persone, la terra e la cultura del luogo in cui siamo nati. Questa nostra comunità ci ha dato, veramente, la vita reale e ci ha iniziati nel cammino per diventare le persone che siamo.”⁸⁰

Makiguchi offre argomentazioni per comprendere la stretta relazione che l'uomo ha con il suolo in cui vive, da cui nasce la percezione che l'uomo ha del mondo e delle sfide che deve affrontare.

Anche i miti e leggende nascono dalla relazione che l'uomo ha con la terra d'origine. Infatti il Sole riveste una grande importanza in molti racconti. Il potere che la luce del sole esercita non è necessario solo alla sopravvivenza delle forme di vita sulla Terra, ma ha anche un potere di illuminare lo spirito umano e tutti i fenomeni osservabili, da qui è nato anche il termine Illuminismo in Occidente, perché la luce e la ragione rappresentano le due parti fondamentali di un tipo di conoscenza liberatoria.

Makiguchi, inoltre, riconosce all'ambiente una grande capacità di influenzare il carattere biologico dell'uomo. Il clima, ad esempio, ha notevoli ripercussioni sullo stato del fisico delle persone. Anche la cultura ha origine dalle caratteristiche dell'ambiente in cui nasce. Per avvalorare questa tesi basta pensare all'emergere di grandi civiltà peninsulari, che vivendo in prossimità del mare, hanno potuto diffondere principi in tutto il mondo che hanno portato all'umanità uno sviluppo senza precedenti, basta pensare al Cristianesimo nella penisola Arabica, al buddismo nella penisola Indiana, la grande civiltà romana e quella greca.

Makiguchi, inoltre, stabilisce un legame profondo tra sentimento religioso e ambiente. A dimostrazione di questa sua teoria nel libro si incontra una pagina in cui l'autore cita un poema di un poeta Zen del periodo EDO (1603 – 1867) che utilizza il mare e le sue mutazioni come metafora della vita.

Dove va quella nave? Le cui vite sono agitate dal mare e guidate dal vento? Quattro tavole fanno una barca; / I chiodi le terranno? / Un albero per i marinai, qualcuno nel cuore e nella mente; / Sei vele, chiamale vista e tatto, gusto e aroma, suono ed un altro senso indefinito; [...] L'abile timoniere si curva, con cura, sulle onde. / E se oscilla? Lui non conosce il destino? / Ha paura dell'oceano aperto? / Attaccato dalle onde, controlla i portelli. / Sigilla tutti i portali! / Un ritardo di un istante e tutto sarà perduto / Con fiducia nella provvidenza e presenza mentale / Tutto arriverà sicuramente al porto.”⁸¹

⁸⁰ *Ibidem*

⁸¹ *Ivi*, p.106.

Come possono affrontare gli uomini le incertezze della vita che sembrano portarli alla deriva? La vita, come il mare, è vasta e ricca di incognite e pericoli. E allora bisogna possedere una nave ben equipaggiata e ben costruita. Poi bisogna possedere grande saggezza e capacità per riuscire a districarsi all'interno delle questioni della vita con la competenza di un abile timoniere. Questo deve interagire perfettamente con la sua barca in una fusione perfetta con il vento e il mare, possedendo una flessibilità tale da permettergli di adattarsi alle situazioni. Il successo viene garantito a chi possiede una maggiore capacità di utilizzare la fede e la ragione per percepirsi parte integrante del mondo. Nel poema Zen utilizzato da Makiguchi, si ritrova la metafora del viaggio, che sta a indicare la vita che non è qualcosa di prestabilito, ma che si decide e articola passo dopo passo. La formazione umana, quindi, dipende dalla capacità dell'uomo di essere in armonia con il mondo e la terra in cui vive. Ma allo stesso tempo il mondo deve essere inteso come qualcosa di più grande, che ha una sua universalità e idealità.

Makiguchi suddivide le interazioni spirituali in otto categorie:

1. Interazione percettiva che si fonda sull'osservazione, base di tutte le altre interazioni spirituali.
2. Interazione che riguarda l'uso: è la più importante perché include non solo l'uso della natura, ma anche il danno che l'uomo le provoca. Questa può essere definita come l'interazione tra il beneficio e il danno.
3. Interazione scientifica: essa riguarda la ricerca e l'analisi delle relazioni di causa ed effetto che regolano la natura. Interazione estetica: che è regolata dalla bellezza, l'armonia e l'ordine naturale.
4. Interazione morale: il cuore umano, mosso dalla bellezza naturale, viene purificato e stimolato a produrre idee morali, che si riflettono poi nelle azioni umane.
5. Interazione compassionevole: quando condividiamo gioie e dolori con gli animali, le piante e gli oggetti inanimati come se questi fossero una parte di noi stessi, riservando loro lo stesso trattamento che riserveremmo ai nostri fratelli, amici e compagni.
6. Interazione pubblica: gli esseri umani non solo approfittano dei benefici della società, ma si sentono profondamente collegati al destino della società cui appartengono. Questo

include il senso di benessere pubblico, il concetto di amore per la terra natale e il patriottismo.

7. Interazione religiosa: possedere il rispetto per l'armonia e l'ordine del mondo naturale, percependo la piccolezza dell'umanità di fronte alla grandiosità dei poteri della natura, abbracciando credenze religiose.⁸²

Gli scambi tra le persone e la terra hanno a che vedere con molti aspetti di ciascuno di noi come individui, che hanno molte sfaccettature sia materiali che spirituali. Le sfaccettature materiali riguardano gli aspetti economici e politici della vita, quelle spirituali hanno a che vedere con la nostra vita estetica, morale, sociale e religiosa.

Un punto importante del pensiero di Makiguchi, circa la relazione tra individuo e ambiente, è che questa è diversa per natura e risente ed è fonte di creazione di un qualche tipo di valore. Questo tema, che il pedagogista giapponese porta avanti anche nell'altra sua opera, *Il sistema pedagogico della creazione di valore*, si concretizza nella teoria secondo la quale il valore consta di *bellezza, beneficio e bene*.

Un altro aspetto importante è costituito dal fatto che queste diverse forme di interazione sono forme di espressione concreta dell'interconnessione che esiste tra le persone e l'ambiente. Le persone sono sotto l'influenza della terra e da essa apprendono, ma nello stesso modo contribuiscono a trasformare e cambiarla. Per Makiguchi, le persone e la terra, in altre parole, si influenzano reciprocamente. Gli effetti di questa reciprocità dipendono dal carattere e la natura delle persone che abitano un certo territorio. Quindi questo testimonia anche il fatto che questa interazione non rimane statica, ma è dinamica, concordando con le attività culturali e sociali degli esseri umani.

L'interazione tra le persone e la terra è suddivisa in esperienza e associazione. L'esperienza è ben definita da Makiguchi in questo passo:

L'io si trova di fronte alle cose del mondo esterno, e fa di queste cose strumenti che servono per accumulare esperienze, oggetti totalmente differenti all'io, con i quali la persona entra in contatto come qualcosa che gli sia alieno, qualcosa che osserva e qualcosa sulla quale trae conclusioni ed emette giudizi”⁸³

⁸²Myata, K., et al.(a cura.di)., *La creacion de valor en las ideas de Tsunesaburo Makiguchi filosofo y educador japnes*, Instituto e Filosofia Oriental, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Ediciones de La Biblioteca EBUC., 2002, pp.74-75.

⁸³ Makiguchi, T., *Jinsei Chirigaku (La geografia della vita umana)*, Tokyo,Seikyo Bunko, 1971, Vol.1, p. 54.

L'associazione è vista come una percezione di qualcosa che è diverso ed esterno rispetto a noi, che si trova al nostro stesso livello, fa parte del mondo e ci permette di percepirci come esseri collegati agli altri. L'esperienza rappresenta un'espressione dell'interazione intellettuale, mentre l'associazione si riferisce all'aspetto emozionale. Quindi si può dire che riusciamo ad ampliare le nostre conoscenze grazie alle esperienze e riusciamo a coltivare i nostri sentimenti grazie all'associazione. In un certo senso mentre l'esperienza implica una captazione oggettiva della verità, l'associazione significa dare un significato soggettivo a ciò che ci accade. Quindi, per Makiguchi, per cercare di comprendere il mondo naturale nel suo complesso è necessario ricercarne la sua verità oggettiva, ma soprattutto cercare di valutarne il suo valore soggettivo. La comprensione della natura da un punto di vista soggettivo caratterizza gli scritti di Makiguchi.⁸⁴

La geografia vista dall'autore non è una mera materia scolastica, bensì un paradigma della terra viva.⁸⁵ La formazione umana necessita di un suo forte radicamento alla realtà locale. Questa strategia cognitiva permette di andare oltre gli aspetti naturali poiché la cultura, che influenza lo sviluppo umano, finisce poi anche per trasformare il mondo. Makiguchi tiene in considerazione anche il fatto che esistono tutta una serie di condizioni tecnologiche (il telefono e il telegrafo, durante la sua vita) che hanno diminuito la distanza tra i popoli e quindi la distanza e la separazione tra le diverse culture, dando origine così ad una comunità planetaria.

In sostanza, facendo un riassunto di quanto detto, la “Geografia della vita umana” contiene tre principi cognitivi, in base ai quali è possibile avere una comprensione più complessa della geografia. Il primo principio vede la conoscenza contestualizzata, che opera nel soggetto un radicamento (le relazioni affettive, la natura, la conoscenza di questa, la comunità di appartenenza) e, nello stesso tempo, uno sradicamento (una conoscenza universale, i libri, la filosofia, la comunità planetaria). Il secondo principio vede la conoscenza come un hologramma: le parti costituiscono il tutto e il tutto si trova nelle parti. Il terzo principio ci dice che la conoscenza è auto-eco-dipendente, in quanto vede un soggetto connesso con l'ambiente. All'interno dell'opera di Makiguchi i tre principi trovano un punto d'incontro nella comunità locale, intesa come spazio dell'esperienza uma-

Myata, K., et al. (a cura di), *La creación de valor en las ideas*, op.cit., pp.83-90.

⁸⁵ De Cassia Ribeiro, R., *Vida, Experiencia e Conhecimento: a reforma do sujeito en Tsunessaburo Makiguchi*, Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Nord, 2006, p.40.

na. Tale modo di pensare si trasforma in un'ecologia delle idee, impegnata, per mezzo dell'etica, nella civilizzazione dell'umanità. I compiti che si assume hanno a che fare con la trasformazione della società e dello spirito, utilizzando come strumento l'educazione. Questa promuoverebbe una riforma volta a superare la separazione tra corpo e spirito, soggetto e oggetto, mente e materia, per migliorare la qualità della vita.⁸⁶

2.2 Educazione, valore e felicità : *Idee di base sull'educazione*

Nell'opera "*Il sistema pedagogico della creazione di valore*" si trova espresso il pensiero pedagogico di Makiguchi. E' una riflessione teorica sulla sua esperienza pratica di quasi 30 anni in classe in cui fu maestro e direttore di scuola primaria. Iniziò a scrivere il primo volume intorno al 1928, pubblicato poi nel 1930; il quarto ed ultimo volume fu pubblicato nel 1934. Quegli anni furono cruciali nella storia del Giappone. Il periodo Taisho (1912-1926) fu caratterizzato dalla spinta liberalista e da una pedagogia basata su idee umaniste. Ma a partire dal 1926 avvennero dei grandi cambiamenti: l'umanesimo e il liberalismo furono soppiantati da un nazionalismo più oppressivo e violento, contro il quale Makiguchi intraprese una decisa opposizione, che gli costò alla fine la vita. La legge educativa del 1872 definiva, nella sua prefazione, una filosofia educativa che fu spazzata via dalla nascita del nazionalismo: le persone ricevevano un'educazione non per il bene dello Stato, ma per il proprio sviluppo. Tuttavia il nazionalismo emergente mise sempre più l'educazione al servizio dello Stato, diventando lo strumento privilegiato per diffonderne gli ideali. Nel 1925 si arrivò a impiantare un allenamento militare nelle scuole, affidato a degli ufficiali militari, attraverso il quale si iniziò la militarizzazione dell'educazione scolastica. Questa pratica venne impiantata con il *Decreto Imperiale sull'Educazione*, che costituì la base ideologica dell'educazione giapponese, basata sul patriottismo, manifestato nella totale lealtà verso l'imperatore, fino alla sua sconfitta nella Seconda Guerra Mondiale. Tutta l'educazione, nei suoi obiettivi e nella pratica, doveva produrre individui che erano disposti al sacrificio della propria vita per la propria nazione,⁸⁷ ideale questo manifestato, in forma tragica, dai kamikaze giapponesi.

⁸⁶ Morin, E., *Il metodo vol. 6, Etica*, Milano, Cortina Raffaello, 2005, pp.168-178.

⁸⁷ Kumagai K., *Value-creating pedagogy and Japanese education in the modern era. In Ideas and influence of Tsunesaburo Makiguchi*, in *Special Issue of the Journal of Oriental Studies*, n.10, Tokyo, 2000, pp. 29-45.

Se inseriamo l'opera di Makiguchi nel periodo storico, diviene subito evidente il suo aspetto rivoluzionario: egli poneva al centro le persone e non lo Stato, né l'imperatore. Completamente contro tendenza era poi l'obiettivo fondamentale dell'educazione, che Makiguchi identificava con quello della vita: la felicità.

Altri autori avevano posto in relazione l'educazione con la felicità. Ad esempio Stuart Mill, che considerava come obiettivo dell'educazione la felicità propria e altrui; Spencer, che concepiva un'educazione che dovesse preparare le persone ad una vita piena e felice. Anche A.S. Neill, educatore scozzese, conosciuto per l'esperienza di Summerhill, scuola collegio fondata nel 1921, considerava la felicità come fine della vita e quindi la scuola doveva fornire ai bambini gli strumenti per renderli capaci di essere felici, liberandoli dalle paure e dai timori, attraverso la libera espressione e il gioco⁸⁸ E' chiara qui l'influenza dell'utilitarismo educativo della Gran Bretagna del secolo XIX. Sul pensiero di Makiguchi .

Questa considerazione della felicità come obiettivo dell'educazione era presente nella mentalità di questo movimento plurale e complesso delle Scuole Nuove, come primo movimento riformatore della scuola tradizionale. Il movimento delle Scuole Nuove sorge alla fine del secolo XIX come un'autentica corrente educativa associata all'industrializzazione emergente, alla trasformazione della vecchia società rurale e della famiglia patriarcale, all'urbanizzazione e la modernizzazione sociale e culturale delle città, che si convertiranno in centri propulsori delle riforme. Inoltre si associa anche allo sviluppo di nuove classi sociali come la borghesia liberale, di alto livello economico e l'espansione dei sistemi scolastici nazionali controllati dallo stato e sempre più complessi.⁸⁹

Makiguchi avanza delle proposte di riforma in campo educativo, alcune delle quali sono analoghe a quelle del movimento delle delle Scuola Nuove: la necessità di cambiare la formazione dei maestri, con nuovi materiali didattici, il cambiamento delle metodologie educative, elemento centrale nelle Scuole Nuove, la necessità di rimpiazzare l'apprendimento meccanico e mnemonico per centrare l'educazione nell'apprendere ad apprendere. Tuttavia Makiguchi avanza altre proposte, che sono diverse e in gran parte condiziona-

⁸⁸ Neill, A., *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*, Madrid, Fondo de cultura Económica, 1994.

⁸⁹ Del Pozo Andrés, M. M., *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004, pp. 198-224.

te dalle differenze sociopolitiche, come per esempio, la sua raccomandazione per l'abolizione del sistema di ispezione scolastica, per realizzare il quale egli chiese di stabilire il diritto all'autonomia scolastica, per prevenire, così, un indebito controllo esterno da parte delle autorità politiche. Tuttavia ci sono altri suggerimenti di Makiguchi che superano le pratiche delle Scuole Nuove, specialmente per quel che riguarda la durata delle lezioni, che non doveva essere superiore alla mezza giornata. Questo per permettere agli studenti di passare il resto del tempo aiutando in casa e applicandosi in attività produttive per la comunità locale, per essere sicuro che l'educazione fosse creativa e produttiva, allenando la parte mentale, ma anche quella fisica. E' evidente che le proposte di Makiguchi sono basate su una prospettiva democratica, razionale e progressista e controcorrente, in quegli anni in cui il Giappone era sempre più dominato dall'ideologia fascista. Naturalmente tutte queste raccomandazioni, nella maggior parte, non furono ben viste e non vennero adottate fino a dopo la fine della seconda guerra mondiale, una volta morto Makiguchi, in un contesto liberal-democratico della società giapponese.

Makiguchi criticò due delle impostazioni più in voga nel Giappone di quegli anni: la pedagogia critica fondata sul neokantismo tedesco, che divideva l'educazione nella coltivazione dell'intelletto, nella coltivazione della morale e nell'educazione fisica. Egli nutriva una profonda avversione verso questa divisione in compartimenti stagni, poiché riteneva l'educazione come un tutto unificato. Tra le altre considerazioni critiche queste pedagogie, troppo astratte e difficili, non offrivano, secondo lui, una risposta semplice, chiara, alla domanda di come educare i bambini, mostrandosi poco utili ai maestri che si trovavano tra i banchi di scuola. Riteneva la pedagogia un campo di conoscenza induttivo e non deduttivo, derivato dalla filosofia o l'antropologia. Pensava che non si era ancora stabilita una metodologia per l'educazione, così la pratica comune era ridotta ad una massa di informazioni, che si valutava attraverso esami tipicamente mnemonici. L'alternativa era insegnare ai bambini come acquisire la conoscenza da soli⁹⁰. La relazione della pedagogia con la conoscenza induttiva è una delle principali idee di Wallon, eminente psicologo dello sviluppo, autore delle Scuole Nuove, che segnalava anche che la pedagogia

⁹⁰ Miyata, K., «Principios básicos de la pedagogía para la creación de valor», en Myata, K., *et al.* (a cura di) *La creación de valor en las ideas de Tsunesaburo Makiguchi, filósofo y educador japonés*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, Ediciones de la Biblioteca Central, 2002, pp. 121-147.

doveva costituirsi come una scienza induttiva e lavorò per convertirla in una metodologia pratica.⁹¹

La lontananza dalla realtà è uno degli aspetti più criticati della scuola tradizionale da parte del movimento delle Scuole Nuove, ma anche da parte di Makiguchi, che mantenne in evidenza il problema di riconciliare la conoscenza accademica, ogni volta sempre più ampia e astratta, con la realtà. Tuttavia, si può osservare come la formazione accademica moderna abbia mostrato una crescente tendenza verso la frammentazione delle conoscenze, all'astrazione, a causa delle quali il maestro finisce per dare priorità alla preparazione degli alunni per gli esami. Makiguchi, insistendo nell'idea di associare l'apprendimento all'esperienza reale, intendeva far emergere nei giovani la sicurezza in se stessi, attraverso lo stimolo di una ricerca spontanea della conoscenza che equivaleva a negare che questa fosse imposta dall'alto da una istanza superiore. Si nega qui il compito centrale di stampo autoritario del maestro, mettendo in evidenza l'acquisizione del sapere attraverso i propri sforzi. Questo maestro-centrismo autoritario è un'altra delle grandi critiche indirizzate alla scuola tradizionale dalla Scuola Nuova, che di contro cercava di porre al centro della vita scolastica il discente, con la sua vita e i suoi interessi. L'idea prende rilevanza pratica nell'importanza che Makiguchi attribuisce agli *studi comunitari*. Egli li considera come un insegnamento integrato atto a sviluppare nei bambini la capacità di pensare ai temi sociali attraverso l'osservazione e l'interazione con le altre persone, e non come una materia in più. Questa forma di apprendere inglobando la propria esperienza all'interno di quella del contesto in cui si vive, facilita l'apprendimento, sviluppa la motivazione e la partecipazione del discente, promuovendo un tipo di conoscenza fondato e applicato alla vita quotidiana. Il piano di studi secondo il suo pensiero includeva un maestro che aiutava gli studenti, in forma spontanea, a diventare persone indipendenti, attive, che beneficiavano dell'apprendimento.

2.3 La felicità e la creazione di valore

Per Makiguchi era importante identificare un obiettivo specifico per l'educazione, poiché questa era sempre definita in termini astratti. La finalità dell'educazione non pote-

⁹¹ Palacios, J., *La cuestión escolar*; Barcelona, Laia, 1979.

va essere distinta dalla vita. Egli partì dall'analisi delle sue esperienze quotidiane e non certo da un discorso filosofico, arrivando alla conclusione che il proposito dell'educazione doveva coincidere con quello della vita, ed era la felicità. Questa concezione della felicità come traguardo finale risentiva dell'influenza esercitata su Makiguchi dall'utilitarismo britannico. La felicità, secondo lui consisteva nel creare valore⁹². Insomma, il proposito della vita e dell'educazione era la felicità che si raggiungeva attraverso la creazione di valore. La centralità del valore nell'educazione makiguchiana è sostenuta dalla sua convinzione che la vita stessa sia creare valore. Anche la dignità dell'essere umano è strettamente collegata alla creazione di valore nella società in cui vive. Lungo il corso di tutta la vita, secondo l'autore, gli esseri umani sono alla continua ricerca della felicità, dell'appagamento, per poter realizzare il proprio potenziale. Attraverso la realizzazione del proprio potenziale, l'uomo crea valori materiali, estetici ed etici, riuscendo così a conquistare una felicità pragmatica, derivante dalla capacità dell'individuo di sapersi coinvolgere totalmente nelle vicende umane proprie, degli altri e della comunità, in una sorta di commistione di bene pubblico e privato, che si origina attraverso una piena partecipazione del singolo nel sociale⁹³. Per questo motivo Makiguchi presuppone che sia possibile insegnare alle persone a diventare felici. Egli propone una rivoluzione epistemologica che nasce dalla revisione dei legami creativi, tra soggetto e oggetto della conoscenza, non più considerati come due realtà tra loro separate. Tali legami permettono all'individuo di far emergere il proprio potenziale e di realizzarsi appieno, sviluppando, in tal modo, un'etica di coesistenza pacifica e contributiva⁹⁴. Il perno su cui ruota l'umanesimo di Makiguchi, che si esprime nella sua teoria del valore, è la dignità della persona unita all'amore e all'umanità.

Il valore nasce da una relazione tra l'essere umano e la vita. La vita, come valore assoluto, è la fonte del valore. Così il valore delle cose è giudicato secondo il grado in cui queste compiono il proposito della vita. Nella sua teoria del valore, Makiguchi critica la teoria neokantiana nella quale il valore, si è conformato alla verità, al bene e alla bellezza. Makiguchi si propone di capire il valore da una prospettiva empirica, introducendo una importante distinzione tra la verità e il valore. Comincia pensando che la verità non costi-

⁹² Pagan, I.T., *Makiguchian pedagogy in the middle school science classroom*, Tesi di Dottorato, Teachers College, Columbia University, 2001, p. 30.

⁹³ De Cassia Ribeiro, R., *Vida, Experiencia e Conhecimento*, op. cit., p.125.

⁹⁴ *Ivi*, pp. 121-147.

tuisce un valore in sé stessa, che abbia una natura trascendentale e universale, che abbia a che vedere solo con la relazione di un oggetto con se stesso e non con la relazione di un oggetto con un soggetto. I valori, tuttavia, sono sempre relativi e hanno a che vedere con una valutazione positiva o negativa da parte del soggetto. Attribuire valore a qualcosa per Makiguchi, significa abbracciare l'oggetto della ricerca, attraverso una relazione emotiva. La valutazione risulta possibile solo come pratica di vita vissuta. Secondo il suo pensiero, l'oggetto che cambia (valore) non deve essere confuso con la sua esatta rappresentazione (verità). Il valore, in costante mutamento, rivela quanto profondamente le cose riescono a toccarci. La verità, al contrario, si discosta nettamente dall'attività discriminante.⁹⁵ Mentre per la ricerca della verità noi selezioniamo gli elementi comuni o le qualità universali, nella ricerca del valore tentiamo di individuare le caratteristiche che differenziano alcune cose da tutte le altre, in relazione alla nostra vita e a quella della società. La ricerca del valore, in tal senso, assumerebbe il carattere di un legame emozionale che unisce l'oggetto all'individuo. La cognizione della verità è una proposizione che può connotarsi come positiva o negativa, a seconda che sia vera o falsa, senza compromessi. La determinazione del valore è totalmente relativa.

Come si può osservare, Makiguchi pensava anche secondo il modello delle scienze naturali. Solo dopo, quando si incontrerà con le idee di Dilthey, concorderà apertamente con quanto afferma il filosofo tedesco, che captare la vera natura della realtà (verità) implica tutte le attività umane: la conoscenza, le emozioni e la volontà e che le scienze naturali possono solo cogliere un aspetto della realtà in maniera astratta⁹⁶.

Un'altra caratteristica della sua teoria del valore è la sostituzione della verità, in questa triade di valori (verità- bene- bellezza), con il guadagno, che non si riduce all'aspetto economico, ma viene concepito in maniera più ampia, relazionandolo con il desiderio di sopravvivenza, già che gli esseri umani non possono vivere senza una forma o l'altra di guadagno.

Dato che egli considerava gli esseri umani come creature sociali, la cosa più importante per Makiguchi era la relazione tra l'individuo e la società. Mentre il guadagno, che continua ad essere guadagno solo per l'individuo, separato dalla società, non possiede il valore morale del bene. Makiguchi denominò "guadagno

⁹⁵ Makiguchi T., *Philosophy of Value*, Tokyo, Seikyo Press, 1964.

⁹⁶ Miyata, K., *et al.* (a cura di), *op.cit.*, p.125

pubblico” il guadagno sociale che andava al di là del guadagno individuale e trovò in quello il valore del bene.⁹⁷

Makiguchi riterrebbe impossibile raggiungere una realizzazione individuale se il guadagno personale entrasse in conflitto con il bene pubblico, vista la nostra natura sociale. Il bene deve essere bene pubblico, il bene di tutti, e per conseguenza diventa un valore superiore al guadagno personale. Nell'insegnamento il guadagno non occupa una posizione centrale, ma fa parte dell'educazione morale. Questo tipo di educazione morale viene considerata l'obiettivo più importante della scuola, perchè collega l'individuo con la società. Però l'educazione morale non lavora inculcando concetti astratti sulla moralità, ma formando una coscienza sociale, che è il nucleo della moralità. L'insegnamento di materie come la geografia e la storia, attraverso l'osservazione diretta della società come un'entità viva, sono le forme d'insegnamento necessarie per coltivare questa importante dimensione. Gli insegnanti devono avere questa coscienza sociale e fare della scuola una comunità realmente autonoma. L'esperienza di una vita di comunità in questo tipo di scuola, rappresenterebbe per i bambini il miglior ambiente per risvegliare in loro la coscienza sociale.

Coltivare il guadagno privato è compito della scuola, sempre come parte di una educazione morale, ma in termini di una sua connessione con il bene. La proposta di Makiguchi di una scuola a mezza giornata era centrata sul fatto che l'educazione scolastica dovesse essere integrata alla vita reale. E' importante permettere agli studenti di immergersi e osservare direttamente la relazione delle persone con la natura e la società. In somma il proposito della vita e dell'educazione è la felicità, che si realizza attraverso la creazione di valore. L'obiettivo è formare persone capaci di creare valore nella società contribuendo a renderla più armoniosa.

L'autore parla anche di bellezza. Questa è legata ai valori sensoriali, alla dimensione estetica, l'esperienza relativa ai sensi nella sfera individuale, che permette di sperimentare il piacere e il gusto verso qualcosa. La sua importanza è solo marginale, poiché essa appartiene alla periferia dell'esistenza, sfiorando appena le facoltà percettive, senza mai intaccare la coscienza.

⁹⁷ *Ivi*, p.134

Il *bene* riguarda la dimensione collettiva, a cui l'individuo è indissolubilmente legato, che gli impedisce di isolarsi, chiudendosi in se stesso, rendendo possibile la sua interconnessione, come in una rete, con tutti gli individui e l'ambiente, alla ricerca del bene comune⁹⁸.

La creatività, punto essenziale nel pensiero pedagogico di Makiguchi, è il vero e proprio processo della vita e dell'educazione, che sposta l'attenzione dalla verità verso lo sviluppo di capacità di riconoscimento, di valutazione e di creazione di valori⁹⁹.

2.4 Le basi della sua pedagogia per la creazione di valore

Per comprendere l'origine e la natura delle opere makiguchiane, possiamo usare le parole del principale studioso del pensiero di Makiguchi, Dayle M. Bethel, che afferma:

Non sono stato in grado di trovare niente negli scritti originali di Makiguchi, che sintetizzano i risultati di quarant'anni di attività in campo educativo, che sia in contraddizione con la sua posizione pragmatica. Se ulteriori ricerche avvaloreranno questa mia tesi, significherà che, benché Makiguchi si fosse convertito alla Nichiren Shoshu nel 1928, non sembrano esserci prove evidenti che la dottrina del buddismo abbia influenzato la compilazione della sua principale opera pedagogica: Soka Kyoikugaku Taikey (La pedagogia della creazione di valore)¹⁰⁰

Sicuramente Makiguchi percepì nello spirito buddista, esposto nel Sutra del Loto, una profonda somiglianza con le sue idee educative primordiali della pedagogia creatrice di valore e proprio in virtù di questa affinità che Makiguchi apprezzò e si convertì a questa religione, vedendola come l'espressione del più elevato umanesimo basato su un amore profondo e infinito per l'umanità, conosciuto come *jihī cūya*, la cui traduzione può essere sensibilità altruista libera da tutto l'egoismo¹⁰¹

Il suo contatto con il buddismo di Nichiren lo spinse verso l'ideale di condurre una vita dedicata al *gran bene*, cioè al bene supremo. La creazione di valore richiede che le persone conducano una via orientata verso il bene, transcendendo in tal modo la ricerca di una

⁹⁸ Makiguchi T., *Philosophy of Value. op. cit.*, p.103.

⁹⁹ Santi, A., *A Pedagogia da Felicidade em Tsunesaburo Makiguchi (Conhecendo o pensamento do desconhecido revolucionario pedagogo japonês)*, in *Soka, Revista de Estudos sobre a Criação de Valor*, n.1, Sao Paulo, Brasil Seikyo, 2010, p.41.

¹⁰⁰ Bethel, M., D., *op.cit.*, pp.77-78.

¹⁰¹ Kumagai, K., *La pedagogía para la creación de valor y la educación japonesa en la era moderna*, in Miyata et al. (a cura di) *La creación de valor, op.cit.*, pp.30.

conoscenza fondata nella vita e nell'utilitarismo (il nostro autore considerava importante sviluppare la conoscenza da un punto di vista del suo valore utilitaristico, o come dice nella sua opera, del guadagno). La creazione di valore però ha a che fare con l'etica sociale. Ci sono due aspetti del valore di Makiguchi che trascendono l'utilità: l'enfasi sul valore sociale e gli insegnamenti buddisti di Nichiren. Makiguchi mostrò una chiara posizione filosofica dalla quale non si separò mai: l'importanza della conoscenza fondata sulla vita che si collega con il concetto di responsabilità etica dell'individuo all'interno di una società democratica. Questo è collegato con la libertà, i diritti umani e la ragione.

2.5 L'importanza educativa della consapevolezza nel rapporto individuo- società- ambiente.

Per Makiguchi la vita è un'esperienza di apprendimento continuo. Per apprendimento egli intende l'essere totalmente immersi nella propria dimensione locale, cioè nella propria casa, nella propria famiglia, nel proprio quartiere, nella propria città etc. E' attraverso questo totale coinvolgimento nel proprio mondo quotidiano che l'individuo comprende la sua universalità. E' ridimensionandosi, partendo dalla percezione di sé come una parte di un tutto, che egli stabilisce delle relazioni con il mondo, in grado di produrre valori positivi. Emergendo dal locale verso l'universale, l'uomo riscopre la sua individualità, la sua appartenenza simbiotica al mondo, assumendo la responsabilità che questa consapevolezza comporta¹⁰². La sua concezione della vita umana vista come fortemente radicata e interconnessa al proprio habitat naturale, pone una forte enfasi nel senso di responsabilità che il singolo ha anche verso l'ambiente. Questo suo pensiero, di cui si trova ampia espressione già nella sua prima opera *La geografia Umana*, venticinque anni prima della sua conversione, viene confermata dal principio buddista di “*esho funi*”.

La dottrina buddista dell'unicità tra la vita individuale e il suo ambiente (*esho-funi*) mette a fuoco l'essere umano come parte del vasto universo fisico. L'entità della vita soggettiva e il suo ambiente sono mutualmente interrelate e operano insieme, creativamente. Essi sono un'unità, o, come i caratteri originali cinesi indicano, sono “due ma non due”. Il vasto continuum spazio-temporale della vita spirituale di ogni individuo corrisponde all'universo esterno del mondo fenomenico. Esso pulsa con un'energia senza limiti, che si manifesta in molte forme differenti – compassione, amore, saggezza, ragione, emozioni, desiderio, pulsioni

¹⁰² De Cassia Ribeiro, R., *Vida, Experiencia e Conhecimento...*, op.cit., p.15.

e così via. Ogni istante, questa energia si sprigiona ad interagire con l'universo circostante, creando un nuovo sé ed un nuovo mondo. Quando l'universo interiore esiste in armonia dinamica, l'energia vitale si trasforma creativamente in compassione, amore, saggezza e ragione. Ma quando l'universo interiore perde il suo ritmo essenziale, quella stessa energia diventa negativa, aggressiva, prende forme dispotiche come l'avidità e le pulsioni distruttive, che trasformano la vita interiore in un deserto sterile. La desertificazione dell'ambiente naturale corrisponde esattamente alla desertificazione spirituale della vita interiore degli esseri umani(...).Le relazioni tra umanità e natura sono parte dei complessi nessi relazionali tra esseri umani e tra se stessi e la propria vita interiore. L'egoismo di esseri umani il cui ambiente interiore è inquinato e desolato (...) è inevitabilmente si manifesterà nella dominazione, deprivazione e distruzione dell'ambiente esterno. A completare il ciclo, un ambiente esterno impoverito e desolato rompe il ritmo della vita interiore dando così ulteriore spazio all'egoismo e all'avidità.»¹⁰³

Il principio di *esho funi* rafforza l'importanza della comunità in quanto luogo in cui si sviluppa un'etica di creazione di valori umani positivi.

Partendo da questo assunto Makiguchi pensa che lo scopo dell'educazione sia quello di utilizzare metodi che organizzino la conoscenza in forma auto-eco- dipendente, mettendo al centro di tutto il soggetto, visto in relazione al mondo in cui vive e attraverso cui si realizza. L'obiettivo della scuola deve essere quello di formare degli individui completi, attraverso un percorso di auto-conoscenza dal quale scaturirà un interesse per l'altro e per l'ambiente. La vita umana è primariamente comportamento cosciente. Sviluppare l'auto-consapevolezza significa far emergere tutto ciò che si può definire "umano" in un uomo. Si deve lavorare quindi affinché emergano negli alunni maturi ed equilibrati principi, uniti ad un chiaro scopo nella vita. Questi produrrebbero un rapporto sereno tra corpo e mente, un'armoniosa coesistenza di ogni parte con l'altra e di ogni parte col tutto, in un sano equilibrio psicologico. La solidità di questa unità nella vita individuale è l'elemento fondamentale che garantisce un sereno scambio con l'esterno e conduce ad una coerenza interiore che rappresenta il carattere della persona. Solo persone che possiedono questi attributi saranno in grado di creare valore. E' compito dell'educazione fare in modo che si raggiunga questo obiettivo.¹⁰⁴

L'allievo è al centro del processo educativo ed è visto come soggetto inserito in un contesto, allontanando la minaccia di un apprendimento meccanico. Il prendere in consi-

¹⁰³ Ikeda, D., *Vita e ambiente: una prospettiva buddista*, in *Sgi Quarterly, Religion and Ecology*, luglio 2010, p.20.

¹⁰⁴ Gebert, A. and Monte, J., *Value Creation as the Aim of Education: Tsunesaburo Makiguchi and Soka Education*, in *Ethical Visions in Education: Philosophies in Practice*, New York., David T. Hansen, Teachers College Press, 2007, pp.65-82.

derazione la sottile rete di relazioni invisibili che lega la scuola col mondo, l'educazione con la vita, produce il rifiuto di saperi morti e paralizzanti e il superamento della dicotomia tra teoria e pratica. La stessa felicità, che egli pone come fine dell'educazione, coincide con la visione di un uomo concepito come soggetto attivo. La ricerca della felicità proietta l'uomo fuori dalle mura scolastiche e lo inserisce nella comunità, affinché compia la sua trasformazione, nell'interazione con gli altri e il mondo¹⁰⁵

L'educazione così concepita è un'arte complessa che richiede competenze particolari. L'insegnante è un orientatore, una guida, un sostegno per i suoi allievi, affinché questi, attraverso l'esperienza personale, apprendano. Per Makiguchi non tutti sono in grado di esercitare una professione così importante e delicata. Solo persone dotate di una sensibilità da "levatrice" possono essere in grado di sostenere il delicato processo di auto-realizzazione del discente, senza assumerne il controllo, né ostacolarne in alcun modo il percorso soggettivo. Individui dotati di una personalità completa, evoluta, armonica, le cui azioni siano coerenti con i pensieri e le parole. Risvegliati ad una consapevolezza e saggezza, che sono le doti che devono far emergere nei loro alunni. Esseri umani che sappiano volgere lo sguardo abbastanza lontano da poter prendere in considerazione la vita del proprio paese, della società nel suo insieme e del mondo intero. Compagni di percorso per le nuove generazioni, lungo tutto il sentiero della loro vita.¹⁰⁶

2.6 Breve confronto fra autori: Makiguchi e Dewey

Negli scritti di Makiguchi, almeno in quelli che è possibile consultare, non compare mai il nome di Dewey, non si sa se avesse avuto occasione di incontrarlo, di ascoltarlo, di discutere con lui, specialmente quando Dewey fu in Giappone, in un periodo in cui Makiguchi si trovava nel pieno della sua attività di rinnovamento, sia della didattica, ma anche del complesso delle strutture formative del paese. Essendo uno strenuo avversario della scuola del consenso e in particolar modo del nazionalismo autoritario della fine degli anni Trenta, Makiguchi pervenne a posizioni molto vicine a quelle di Dewey anche se meno analiticamente strutturate. Dewey e Makiguchi ebbero due impostazioni totalmente differenti, il primo fece parte del mondo accademico, da cui il secondo non venne mai ac-

¹⁰⁵ Santi, A., *A Pedagogia da Felicidade...*, op.cit., pp. 41.

¹⁰⁶ Makiguchi, T., *L'educazione creativa*, op.cit., p.96.

cezzato. Dewey girò il mondo per studiarne le idee, i problemi, soprattutto ma non unicamente educativi. Makiguchi invece non ebbe occasione, ma soprattutto i mezzi e le possibilità di uscire mai dal Giappone.

Verrebbe da dire che Dewey sia il massimo rappresentante del pragmatismo, ma questa affermazione contrasta con le opinioni stesse di John Dewey, il quale riteneva che nel pragmatismo vi fossero delle semplificazioni inutili e pericolose: soprattutto il pericolo di sostituire il criterio di verità con il criterio di utilità. Lo stesso pericolo che Makiguchi per tutta la vita continuò a denunciare in gran parte dei suoi scritti.

Ma quali sono i punti di incontro che possiamo rilevare in questa complicata dialettica in cui ebbe evoluzione l'opera dell'uno e dell'altro?¹⁰⁷

Il primo è l'indicazione del concetto di felicità quale massimo valore di formazione dell'essere umano. Felicità nel presente, cioè gratificazione per l'impegno in atto, non il calcolo utilitaristico, non la felicità o il piacere o l'utile, sperati per il futuro. Il futuro e la socialità dei valori arricchiscono di significato e di valore il presente. Questo è uno dei concetti che Dewey stesso ha sviluppato più a lungo e con più impegno e che implica una rivoluzione radicale nel modo di concepire il rapporto tra fini e mezzi. Riguarda la concezione che Dewey esprime attraverso l'affermazione che i fini dovrebbero essere valutati relativamente alla loro capacità di rappresentare una "liberazione attiva"¹⁰⁸, ossia come mezzi che guidino e integrino la nostra attività presente. Cioè mezzi che siano in grado di organizzare dal punto di vista dei significati e dei valori la nostra esperienza presente. Entrambi identificano nell'interazione tra la persona e il suo ambiente la chiave non solo per apprendere, da un punto di vista cognitivo, fatti o principi, ma anche valori e abilità¹⁰⁹.

La costruzione dei valori individuali e sociali diventa la cosa essenziale che caratterizza l'esperienza umana. Poi c'è la centralità dell'interesse che, come dice Dewey, è il movente fondamentale della nostra attività. Un punto importante è l'accentuazione appassionata che fanno sia Makiguchi che Dewey, circa il valore dell'impegno attivo. La felicità non è l'appagamento di desideri semplicistici e materiali. La felicità è il senso dell'impegno attivo legato a interessi profondi e arricchito di prospettive valoriali per il

¹⁰⁷ Visalberghi, A., *John Dewey e Tsunesaburo Makiguchi*, in *Buddismo e Società*, Istituto Buddhista Italiano Soka Gakkai, n.91, 2002, pp.26-27.

¹⁰⁸ Dewey, J., *Democrazia ed educazione*, trad.it.E. Enriques Angeletti, Firenze, La Nuova Italia, 1963, p.141

¹⁰⁹ Bliss, C.H., *Dewey, Montessori e Makiguchi*. «Duemilauno», Istituto Buddhista Italiano Soka Gakkai, IV, n.13, 1989, pp.32-33.

futuro e per le capacità di collaborazione tra gli esseri umani, con dimensioni potenzialmente universali. Questo valore dell'impegno attivo dà un'importanza eccezionale alle scienze in generale e alle scienze dell'educazione in particolare (psicologia, sociologia, antropologia), cosa che compare in entrambi i pensatori.

Inoltre sia Makiguchi che Dewey ritengono che le esperienze educative sia interdipendenti e basate sulla premessa che apprendere è un processo sociale guidato, per la maggior parte, dallo studente¹¹⁰. L'educazione centrata sul bambino sposta il focus dell'apprendimento sullo studente. Il tipo di educazione centrata sull'allievo fa sì che l'insegnante funga da facilitatore e non come un trasmettitore di conoscenze. Gli studenti sono generalmente messi in gruppi e sono tenuti a imparare a risolvere i problemi. E' un tipo di educazione democratica che consente agli studenti in aula di ricoprire un ruolo decisionale.

2.7 Makiguchi e Maria Montessori

Leggendo l'introduzione del libro *L'educazione creativa* di Makiguchi, possiamo incontrare le parole di Daisaku Ikeda, terzo presidente della Soka Gakkai, che scrive alcune parole sulle affinità che accomunerebbero il pedagogista giapponese alla nota pedagogista italiana, Maria Montessori:

Esistono forti assonanze culturali e ideali tra Makiguchi e la grande pedagogista italiana Maria Montessori. Entrambi evitarono ogni dipendenza dai chiusi e reazionari cenacoli universitari ed elaborarono le loro teorie educative partendo dall'esperienza e dal contatto diretto con i bambini. Entrambi furono osteggiati e perseguitati dai regimi fascisti che opprimevano i loro paesi, entrambi si opposero fermamente alla guerra esponendosi in prima persona e realizzando le basi per un sistema educativo rivolto alla pace.¹¹¹

1) *Antiaccademismo, formazione e posizione atipica rispetto alla figura del pedagogista universitario del loro tempo*¹¹².

¹¹⁰ Brown, T.D., *Suppose that thought experiments comparing how advanced placement united states history would be taught the traditionally, deweyan and makiguchian pedagogical methodologies were used*, Tesi di dottorato, University of Oklahoma, 2008, p.9

¹¹¹ Ikeda, D., *Presentazione*, in Makiguchi, T., *L'educazione creativa*, op.cit., p. IX.

¹¹² Cives, G., *Convergenze pedagogiche: Makiguchi e Montessori*, in *Vita dell'infanzia / Momenti e figure*, Opera Nazionale Montessori, n.51, 2002, p.50.

Possiamo trovare subito delle discordanze tra le due figure, oltre alla comunanza. La prima è che la Montessori fu libero docente di antropologia, svolse corsi liberi alla Facoltà di Scienze e fu incaricata a tenere corsi di antropologia e igiene in scuole universitarie (“scuola pedagogica” per il perfezionamento dei maestri, Istituto Superiore di Magistero femminile). Per quel che riguarda la filosofia dell’educazione e la pedagogia generale fu un’autodidatta, tanto che ad un certo punto sentì la necessità di iscriversi al corso di laurea in filosofia, senza però riuscire a concluderlo. I professori universitari italiani certo non le perdonarono questa manchevolezza. Soprattutto a lei, come anche a Makiguchi, i “cattedratici” non perdonarono, oltre alla componente culturale di base, la proposta di libertà. Entrambi a casa propria non furono compresi, anzi rifiutati ai loro tempi, ma apprezzati invece nei nostri anni .

2) *Avversione verso i regimi autoritari anche attraverso un impegno nell’educazione alla pace.*¹¹³

Makiguchi si pone contro l’autoritarismo e il favoritismo elitario di classe, esaltando il concetto di pace, per il quale poi Ikeda, portando avanti il suo pensiero, apprezzerà il valore di un tipo di educazione che operi attraverso il dialogo, che enfatizzi il suo essere al servizio della società, il suo senso di missione verso ogni individuo¹¹⁴

La Montessori si metterà contro il regime fascista e sarà costretta nel 1934 all’esilio, senza più poter rientrare in patria. Negli anni Trenta la Montessori tenne conferenze in varie parti del mondo sull’educazione alla pace¹¹⁵ nelle quali esponeva il concetto di pace da lei elaborato, che consisteva non solo nell’interruzione dei conflitti, ma soprattutto implicava una cultura positiva, contrapposta al concetto di sopraffazione e dominio, esaltando le potenzialità del bambino, visto come portatore di pace. In queste conferenze già era presente l’idea di educazione cosmica, che la Montessori successivamente svilupperà in particolar modo in India in forte consonanza, pur in autonomia, col movimento teosofico, di cui faceva parte già nel 1899, con una connotazione etica e laica e una religiosità pacifista¹¹⁶ Anche qui possono essere ravvisate analogie con il pensiero di Makiguchi, con la sua prospettiva educativa, portatrice dei semi di pace, per quel che riguar-

¹¹³ *Ibidem*

¹¹⁴ D. Ikeda, *Gli strumenti per crescere*, in *Buddismo e società*, n. 86, Istituto Buddhista Italiano Soka Gakkai, 2001, pp. 11-5.

¹¹⁵ M. Montessori, *Educazione e pace*, Milano, Garzanti, 1949.

¹¹⁶ Cives, G., *Maria Montessori pedagogista complessa*, Pisa, Edizioni ETS, 2001, pp. 261-283.

da l'idea dell'interconnessione, della felicità e la creazione di valore, in un mondo di relazioni armoniose.

3) *Esperienza, contatto diretto coi bambini, pedagogia "dal basso"*¹¹⁷.

La pedagogia di Makiguchi parte e si ispira alla sua esperienza diretta di maestro, quella della Montessori parte dalla sua condizione di educatrice dei frenastenici, poi di S. Lorenzo, e anche delle molte altre Case dei Bambini e scuole elementari montessoriane, che la portò a sviluppare la sua capacità di osservazione, perno del suo "spirito scientifico". Quella di entrambi rappresenta un tipo di pedagogia popolare, che si rivolge alla gente comune per poter offrire a tutti la possibilità di valorizzarsi, raggiungere il massimo livello di sviluppo, utilizzando un'educazione improntata al dialogo, all'autorinnovamento, al cambiamento. L'orientamento verso una pedagogia sociale diventa evidente nella Montessori fin dal 1907 nel discorso che fece in occasione dell'inaugurazione della seconda Casa dei Bambini a Roma. Sia la pedagogia di Makiguchi che quella della Montessori, quindi, partono dal "basso", dalla vita quotidiana.¹¹⁸

Si possono riscontrare altre affinità tra i due pedagogisti:

4) *Aspirazione a una pedagogia autonoma, scientifica, interdisciplinare.*¹¹⁹

Entrambi ritengono che la pedagogia debba avere un'autonomia dalla filosofia, divenendo essa stessa una scienza dell'educazione, che sia collegata con altre discipline quali la biologia, l'antropologia, la sociologia, la psicologia. Entrambi pongono al centro dell'educazione un essere umano che sia preso in considerazione nella sua dimensione unitaria, di corpo e mente.

5) *Impegno laico per la felicità.*¹²⁰

L'educazione non è vincolata a fini ontologici e assoluti, ma è il prodotto di un'azione di costruzione creativa, di valore, dice Makiguchi, "di strutture della mente e della conoscenza risultate dalla estrinsecazione della carica energetica delle "nebulose" dice la Montessori, realizzando l'armonica saldatura di natura e ideazione, individuo e comu-

¹¹⁷ Cives, G., *Convergenze pedagogiche: Makiguchi e Montessori*, op.cit., pp.50-51.

¹¹⁸ *Ibidem*

¹¹⁹ *Ivi*, p.51.

¹²⁰ *Ibidem*

nità, affermazione personale e bene comune (tema particolarmente sviluppato dalla seconda in *La mente del bambino. Mente assorbente*)¹²¹;

6) *Critica degli insegnanti ripetitivi, dogmatici.*

Entrambi ravvisano la necessità di un impegno insieme dei sensi e della ragione, che si manifesti attraverso attività concrete, che mirino allo sviluppo dell'intera personalità degli allievi. C'è necessità di una nuova figura di insegnante, che parta dall'esperienza del quotidiano e che abbia una progettualità intelligente. Per fare ciò è necessaria una preparazione avanzata e trasformatrice. Quindi entrambi nutrono una profonda avversità nei riguardi del nozionismo vuoto e sterile, ripetitivo che finisce per annoiare le giovani menti ed allontanarle dall'interesse per la scuola.

Concludendo si può dire che sia Makiguchi che la Montessori abbiano espresso, attraverso il loro pensiero, una grande fiducia nel bambino e verso le sue potenzialità, che si siano adoperati per liberarlo dal nozionismo e dal maestrocentrismo, per rimetterlo al centro del processo educativo. Entrambi hanno mostrato un'interesse e insieme un impegno per i poveri e gli esclusi. In entrambi è forte l'adesione alla realtà e alla vita, che si concretizza in un'educazione funzionale alla società.

¹²¹ *Ivi*, p.52.

Capitolo 3

Le basi del buddismo e l'evoluzione del pensiero di Makiguchi nell'epoca attuale

Premessa

Il presente capitolo è dedicato all'evoluzione del pensiero di Makiguchi, attualmente portato avanti dalle attività del movimento da lui fondato, la Soka Gakkai.

Si è ritenuto utile, per una maggiore comprensione dei concetti esposti, dedicare un paragrafo al buddismo di Nichiren Daishonin, uno all'organizzazione attuale del movimento Soka Gakkai, uno al suo attuale presidente, Daisaku Ikeda e, per finire, un ultimo dedicato alle iniziative da quest'ultimo promosse nell'ambito dell'educazione, con particolare attenzione alle attività per il raggiungimento degli obiettivi disegnati dal movimento della "Carta della Terra".

3.1 Le basi del buddismo: la storia di Shakyamuni

Siddhartha Gautama era il principe indiano degli *Shakya*, una piccola tribù che viveva alle pendici dell'Himalaya, che visse tra il V ed il IV secolo a.C. Una volta raggiunta l'illuminazione venne chiamato dai suoi discepoli Shakyamuni, cioè "saggio degli *Shakya*."

Shakyamuni decise di abbandonare la casa paterna per dedicarsi alla ricerca spirituale, dopo aver incontrato un vecchio, un ammalato, un funerale e, infine, un asceta. E' assai probabile che i quattro incontri siano una leggenda, e rappresentino in realtà le quattro sofferenze fondamentali della vita: nascita, vecchiaia, malattia e morte, a cui Shakyamuni cercava di dare una soluzione.

All'inizio si dedicò alla via dell'asceti, mortificando il corpo, ritirandosi nel bosco di Uruvela insieme ad altri asceti. A seguito di ciò il suo corpo divenne martoriato, debole e malato. Si rese quindi conto che l'ascetismo era altrettanto inadeguato per raggiungere la verità e approdò alla visione della "Via di mezzo" che caratterizza il Buddismo.

Dopo aver recuperato le forze, Shakyamuni si sedette sotto la chioma di un albero di pipal iniziando a praticare una profonda meditazione, fino a ottenere l'Illuminazione.

Secondo le scritture durante la meditazione, il demone dell'oscurità fondamentale all'interno della sua stessa vita, Mara, tentò con ogni mezzo di dissuaderlo, ma invano, perché la sua convinzione gli permise di affrontare le prove e ottenere il risveglio allo stato di Budda. Così Shakyamuni decise di dedicare la sua vita a diffondere la Legge per il bene della gente.

I suoi insegnamenti arrivarono per primi agli asceti con i quali il Budda aveva condiviso la pratica, a cui Shakyamuni, chiese di propagare la Legge tra la gente. Questo episodio importante spiega come il Buddismo è una religione che richiede l'impegno di abbandonare la sicurezza di una vita comoda per il bene degli altri.

Shakyamuni fece poi ritorno a Rajagriha, iniziando un'imponente opera di predicazione, raccogliendo in breve tempo attorno a sé una comunità (sangha) di migliaia di persone.

Tutti avevano aderito al Buddismo proprio per la ragionevolezza del suo insegnamento e per la profonda saggezza e compassione che il Budda trasmetteva attraverso le sue parole ed il suo comportamento.

In seguito Shakyamuni tornò a Kapilavastu, dove convertì alcuni familiari, tra cui due cugini, Ananda e Devadatta. Quest'ultimo, accecato dalla gelosia e dall'arroganza, cercò più volte di ucciderlo.

Per quarantacinque anni il Budda proseguì nelle sue predicazioni, interrompendole soltanto nella stagione delle piogge. Egli morì all'età di ottant'anni a Kushinagara.¹²²

3.1.1 I tre periodi della legge

La data della morte di Shakyamuni viene utilizzata per dividere gli anni successivi in tre periodi, della durata di mille anni ciascuno: il Primo giorno della Legge (Shoho), il Medio giorno della Legge (Zoho) e l'Ultimo giorno della Legge (Mappo). Fu senz'altro

¹²² Micheli, C. (a cura di), *Il buddismo di Nichiren Daishonin. Profilo storico e principi fondamentali*. Milano, Esperia, 2000.

molto difficile per il Buddha trasmettere la verità, ma la saggezza e la compassione che permeavano ogni aspetto del suo comportamento, resero efficace la sua opera di insegnamento¹²³.

Nelle epoche successive, del Buddha rimasero soltanto i discorsi codificati nei sutra e diventò sempre più difficile mantenere lo spirito originale del Buddismo. Questo declino naturale dell'insegnamento del Buddha sembra fosse stato previsto dallo stesso Shakyamuni, come descritto nelle opere Mahayana.

L'Ultimo giorno della Legge o Mappo, non sancisce la fine del Buddismo, ma grazie ad alcuni Grandi Maestri buddisti, Nagarjuna e Vasubandhu nel Primo giorno della Legge, T'ien-t'ai e Dengyo nel Medio giorno della Legge, e Nichiren Daishonin nell'Ultimo giorno della Legge, la Legge venne propagata e l'insegnamento del Buddha rimase vivo nei tre periodi.

3.1.2 Il Sutra del Loto

Molti studiosi di Buddismo considerano il Sutra del Loto (in sanscrito *Saddharma Pundarika sutra*, in cinese *Miao fa lien hua ching*, in giapponese *Myoho rengo kyo*) l'insegnamento più evoluto fra tutti i sutra Mahayana.

Il Sutra del Loto venne tradotto dal sanscrito in cinese nel 406 d.C. dal monaco Kumarajiva. E' composto da 8 volumi e 28 capitoli.

Questo sutra è molto importante perché crede che la natura di budda appartenga a tutti gli esseri viventi, comprese le donne, gli animali, le piante e gli esseri malvagi; e che sono tutti in grado quindi di ottenere l'illuminazione; inoltre questo sutra rivela che la natura essenziale della vita, la Buddità, esiste continuamente attraverso le tre esistenze di passato, presente e futuro.

Nell'Ultimo giorno della Legge Nichiren Daishonin afferma che proprio il Sutra del Loto l'unico mezzo offre la capacità di salvare le persone.

¹²³ Giraudo, V., *Il buddismo di Nichiren Daishonin*, Firenze, Renge Edizioni, pp. 3-4.

3.1.3 Il buddismo in Cina: T'ien-T'ai

Il Buddismo approdò in Cina nel I° secolo d.C., probabilmente attraverso la via della seta, ma grazie all'opera di traduzione di Kumarajiva nel V secolo divenne disponibile senza distorsioni.¹²⁴ Nacquero così molte scuole, tra cui la scuola del Gran Maestro Chih-i (538-597), che prese il nome di T'ien-t'ai dalla montagna dove risiedeva, che pose il Sutra del Loto al vertice di tutti gli insegnamenti di Shakyamuni. Tre sono gli importanti trattati sul Sutra del Loto: *l'Hokke Mongiu*, *l'Hokke Gengi* e il *Maka Shikan*. Quest'ultimo, considerato il Sutra del Loto del Medio giorno della Legge, è di particolare importanza in quanto contiene il principio di *ichinen sanzen*¹²⁵, i tremila mondi in un singolo istante di vita.¹²⁶

3.1.4 Il buddismo in Giappone: Dengyo

In Giappone il Buddismo arrivò dalla Corea, probabilmente intorno al 538 d.C. ed ebbe, alla fine dello stesso secolo, una grande espansione ad opera del principe Shotoku Taishi. Successivamente il Gran Maestro Dengyo (767-822), il cui vero nome era Saicho, fondò in Giappone la scuola Tendai fondata sugli insegnamenti di T'ien-t'ai, alla cui base vi era il Sutra del Loto.¹²⁷

Ma la difficoltà delle pratiche e degli insegnamenti tipiche della scuola Tendai, oltre alla tendenza dei monaci della scuola stessa di isolarsi sul monte Hiei, fecero sì che il Buddismo gradualmente subisse un allontanamento dalla realtà della vita quotidiana diventando impotente contro la corruzione, l'ignoranza e la miseria. Inoltre, il clero Tendai non fu in grado di contrastare il coinvolgimento delle autorità religiose nella vita politica.

¹²⁴ Micheli, C. (a cura di), *Il Buddismo di Nichiren Daishonin.*, op.cit., p.81.

¹²⁵Ivi, p. 89, Alla base della teoria di *Ichinen Sanzen* di *T'ien - t'ai* esposta nel *Maka Shikan* e nel secondo volume dell'*Hokke Gengi*. troviamo i dieci fattori. I Dieci fattori forniscono una sorta di guida per analizzare le componenti essenziali che costituiscono la vita intera. La vera entità della vita si manifesta in dieci condizioni diverse (I dieci mondi, o stati vitali, che vanno dall'Inferno alla Buddità) che si compenetrano vicendevolmente per un totale di 100 possibili condizioni. Ciascuna di queste cento possibilità funziona secondo i dieci fattori, portando così a 1000 le combinazioni secondo cui si manifesta la Legge dell'Universo. I dieci fattori si suddividono in due gruppi: i primi tre esaminano la realtà da un punto di vista statico rivelandone la struttura ontologica, dicendoci così com'è fatta; i secondi sei descrivono l'aspetto dinamico, dicono come la realtà cambia, qual è il meccanismo che genera il flusso degli eventi. I primi tre si occupano dell'essere, gli altri del divenire. L'ultimo fattore, infine, funge da sintesi unificatrice e da ricapitolazione del meccanismo che regola la vita.

¹²⁶Ivi, pp.118-119.

¹²⁷Ivi, p.145.

Come predetto dai sutra, l'epoca in cui l'insegnamento del Buddha era andato perduto e la confusione regnava sovrana, l'Ultimo giorno della Legge, era iniziato.

Fu in questo scenario che, nel 1222 d.C., Nichiren Daishonin fece la sua apparizione.

3.1.5 La vita di Nichiren Daishonin: la proclamazione della Legge

Nichiren Daishonin nacque il 16 febbraio 12 nel villaggio di Kominato, provincia di Awa, una località sulle coste della penisola che delimita a est la baia di Tokyo.

La sua famiglia viveva di pesca, considerata un lavoro di basso livello perché comportava l'uccisione di esseri viventi.

Alla nascita ricevette il nome di Zennichi-marō e a dodici anni entrò nel tempio *Seicho-ji* per ricevere un'istruzione religiosa e generale. All'epoca i bambini delle famiglie meno abbienti potevano ricevere un'istruzione soltanto nei templi buddisti. Fin da piccolo fu animato dal grande desiderio di sviluppare la saggezza e diventare così l'uomo più saggio di tutto il Giappone, per trovare la risposta alla questione fondamentale della vita e della morte, che rappresenta la più grande fonte di sofferenza per gli esseri umani, e ripagare in questo modo il debito di gratitudine nei confronti dei propri genitori. Così afferma in un suo scritto: "Nessuno, saggio o sciocco, giovane o vecchio, può sfuggire alla morte. Per questo il mio unico desiderio fu di risolvere questo eterno mistero. Il resto era secondario".¹²⁸

A sedici anni divenne prete dall'abate *Dozen-bo*, il suo maestro, e prese il nome di Zesho-bo Rencho dedicandosi a studiare approfonditamente le scritture e le dottrine delle varie scuole.

Da queste esperienze si convinse che l'insegnamento fondamentale di Shakyamuni fosse il Sutra del Loto e che nella profondità di questo Sutra fosse nascosta la grande Legge di *Nam-myōhō-rengē-kyō*.

¹²⁸ IBSG (a cura di), *L'importanza del momento della morte*, in *The Writings of Nichiren Daishonin*, Vol. II, Tokyo, Sōka Gakkai, 2006, p. 759.

A trentadue anni tornò al Seicho-ji e il 28 aprile 1253 tenne il suo primo sermone, davanti a Dozen-bo, agli altri preti ed a numerosi ascoltatori laici, proclamando l'insegnamento fondamentale di *Nam-myoho-renge-kyo*, la sola Legge in grado di condurre all'illuminazione l'umanità nell'epoca di Mappo. In questa occasione si dette il nome di Nichiren (Sole-loto).

Nel suo primo sermone egli affermò che le principali sette del tempo, basate su insegnamenti non più validi per quell'epoca, non portavano alla salvezza ma alla rovina. Tali affermazioni suscitarono l'ira di Tojo Kagenobu, signore del luogo e fervente seguace Nembutsu, che ordinò di arrestarlo. Prevedendo l'aggressione, Nichiren riuscì a fuggire con l'aiuto dei suoi primi discepoli, recandosi dai suoi genitori che vivevano nelle vicinanze e riuscendo a farli convertire. Successivamente partì per Kamakura, sede del governo militare, che sarebbe diventata il centro delle attività di propagazione, e prese alloggio a Matsubagayatsu, dove cominciò a diffondere i suoi insegnamenti, convertendo molti discepoli importanti. Scrisse alcune opere di rilievo, tra le quali *Il conseguimento della Buddità in questa esistenza* (1255).¹²⁹

A quel tempo andavano aumentando sempre più il numero dei suoi seguaci e fu allora che si convertirono, tra gli altri, Toki Jonin, Shijo Kingo, Ikegami Munenaka e il giovanissimo prete Nikko, che rimase accanto a *Nichiren* per tutta la vita. Intanto il paese era afflitto da nubifragi e terremoti, ai quali si aggiungevano carestie, incendi ed epidemie. La popolazione era precipitata nella miseria e nella disperazione. Scosso da questi calamità eccezionali, e animato dallo scopo di alleviare le sofferenze dei suoi connazionali, Nichiren decise di ricercare la causa fondamentale nei testi buddisti. Giunse così a scrivere il trattato *Adottare l'insegnamento corretto per la pace del paese* (in giapp. *Rissho ankoku ron*) che il 16 luglio del 1260 inviò all'ex reggente, Hojo Tokiyori, la persona più potente del governo.

Nel trattato si dichiara che la causa di quelle calamità era che la popolazione – sostenendo dottrine erronee e falsi maestri aveva voltato le spalle al corretto insegnamento buddista. I sutra predicevano infatti che sette tipi di disastri avrebbero colpito il paese che

¹²⁹ Kirimura, Y, *Vita di Nichiren Daishonin*, Milano, Esperia, 1992.

si fosse opposto all'insegnamento corretto. Cinque di essi (pestilenze, cambiamenti straordinari nei cieli, eclissi lunari e solari, tempeste fuori stagione e siccità fuori stagione) si erano già verificati, gli ultimi due, la guerra civile e l'invasione straniera, sarebbero seguiti immancabilmente. Raccomandò perciò ai governanti di prendere provvedimenti immediati accettando e sostenendo il corretto insegnamento del Buddismo contenuto nel Sutra del Loto. Questa azione coraggiosa, chiamata "primo ammonimento", scatenò nei suoi confronti una nuova ondata di persecuzioni. I capi del governo ignorarono l'appello di Nichiren Daishonin e si prepararono per attaccarlo direttamente. Così presero d'assalto la sua dimora con l'intenzione di ucciderlo, ma Nichiren riuscì a scampare all'assalto e a scappare da Kamakura per un periodo di tempo¹³⁰.

Quando vi fece ritorno l'anno seguente, il governo ordinò il suo arresto e, senza verificare la veridicità delle accuse mosse contro di lui, lo condannò all'esilio, da cui venne liberato due anni dopo. L'11 novembre dello stesso anno Nichiren Daishonin e un gruppo di suoi discepoli caddero in un'imboscata tesa dal sovrintendente della regione Tojo Kagenobu e dai suoi guerrieri.

Nello scontro un seguace restò ucciso e Nichiren stesso riportò una ferita di spada alla fronte e una frattura al polso sinistro.

Nel 1268 l'impero mongolo minacciò di invadere il Giappone se non si fosse sottomesso. Nichiren si rese conto che l'invasione straniera, predetta nel suo trattato *Adottare l'insegnamento corretto per la pace del paese* (Rissho Ankoku Ron)¹³¹, stava per avverarsi. Nell'ottobre di quell'anno scrisse nuovamente a undici influenti personalità governative e religiose, ricordando loro la sua predizione e chiedendo che venisse indetto un dibattito religioso affinché si evidenziassero gli errori dottrinali delle altre scuole buddiste e si correggessero. Ma le sue richieste non furono ascoltate, anzi successivamente fu preso e sottoposto ad interrogatorio e mandato nuovamente in esilio nell'isola di Sado. In realtà il progetto delle autorità era quello di giustiziarlo, ma nel tentativo di farlo, nel cielo apparve una luce folgorante che spaventò i soldati, inducendoli a rinunciare all'esecuzione. La mancata decapitazione di Tatsunokuchi fu un evento molto importante nella vita di Nichiren, che in quell'occasione abbandonò il suo stato transitorio di comune mortale e

¹³⁰ Dipartimento di studio della Soka Gakkai (a cura di), *Materiali di studio*, Milano, Esperia, 2012, pp. 8-9.

¹³¹ IBSG (a cura di), *L'insegnamento per l'ultimo giorno della legge*, in *Raccolta degli scritti di Nichiren Daishonin*, Vol. II, Milano, Soka Gakkai, 2008, p.39.

rivelò la sua vera identità di Buddha originale. Questo rappresenta il punto di svolta cruciale nella sua vita. Dopo il fallito tentativo di decapitazione, il governo confermò la condanna all'esilio nell'isola di Sado.

Durante l'esilio a Sado Nichiren scrisse molte lettere di incoraggiamento ai suoi discepoli e alcuni importanti trattati, tra cui *L'apertura degli occhi* e *L'oggetto di culto per l'osservazione della mente*, che rappresentano le basi teoriche e dottrinali per la successiva iscrizione del Dai Gohonzon, l'oggetto di culto per tutta l'umanità (che avverrà il 12 ottobre del 1279).¹³²

L'8 settembre 1282 Nichiren trasmise tutti i suoi insegnamenti, compreso il Dai Gohonzon, a Nikko Shonin, affidandogli la guida della propagazione attraverso il Documento di trasmissione di Minobu. Il 13 ottobre del 1282 morì. Nei secoli successivi l'insegnamento del Daishonin venne custodito dal clero della Nichiren Shoshu ma, tranne rare eccezioni, perse quasi del tutto lo spirito originario. Nel 1930 la Soka Gakkai ripartì dallo spirito originario di Nichiren Daishonin dando un nuovo impulso allo sviluppo della propagazione allo scopo di promuovere la pace nel mondo.

Le basi della fede del Buddismo di Nichiren Daishonin sono: la fede, la pratica e lo studio.

Fede significa credere nel Gohonzon, cioè credere nel fatto che sia noi sia tutti gli altri esseri umani siamo dotati della natura di Buddha e che tutti i fenomeni dell'universo sono manifestazioni della Legge mistica, *Myoho rengo kyo*. La fede è la causa profonda che fa emergere la Buddità dalla nostra vita, vincendo l'oscurità fondamentale. Una fede libera dal dubbio ci consente di affrontare qualsiasi difficoltà e trasformare l'impossibile in possibile.

Una fede di questo tipo non sorge dal nulla, occorre costruirla sperimentando il funzionamento della Legge nella vita reale. Per questo bisogna esercitarsi nella pratica e nello studio.

La pratica¹³³ consta di due aspetti: la pratica per sé e la pratica per gli altri. La prima è costituita dalla recitazione quotidiana di *Nam-myoho-rengo-kyo* (o Daimoku, la pra-

¹³² Dipartimento di studio della Soka Gakkai (a cura di), *Materiali di studio*, op.cit., pp.10-12.

¹³³ Causton, R., *La legge meravigliosa. Introduzione al buddismo di Nichiren Daishonin*, Milano, Esperia, 2006, p.288-303.

tica principale del Buddismo), e la recitazione del Gongyo, che significa “pratica assidua” che è la lettura, mattina e sera, delle parti del Sutra del Loto dal secondo capitolo *Hoben* (Espedienti) e dal capitolo *Juryo* (Durata della vita del *Tathagata*). *Daimoku* in giapponese letteralmente significa “l’essenza di un testo” espressa dal suo titolo e nel Buddismo di *Nichiren Daishonin* si riferisce al titolo del Sutra del Loto, nella sua traduzione cinese, *Myoho rengo kyo*, e ne rappresenta il fondamento.¹³⁴

Myoho Renge Kyo è infatti il nome della Legge universale alla quale Nichiren Daishonin si è illuminato.¹³⁵

La pratica per gli altri è *shakubuku*, ovvero l’azione di parlare agli altri della Legge di *Myoho rengo kyo*, insegnare a praticarla e incoraggiare ad affrontare la vita sperimentando la fede nel Gohonzon.

Lo studio consiste essenzialmente nella lettura degli scritti di Nichiren Daishonin, i Goshō. A questo si aggiungono gli scritti di Daisaku Ikeda, come pure di Josei Toda e Tsunesaburo Makiguchi, presidenti della Soka Gakkai e guide del movimento di *Kosen ruffu*, che significa portare la pace nel mondo. Nello studio l’aspetto più importante è lo “spirito di ricerca”, il desiderio di mettere in pratica quello che si studia sperimentandolo nella propria vita. Utilizzare il Buddismo nella vita quotidiana è il punto chiave per i discepoli di Nichiren.

L’oggetto di culto del buddismo di Nichiren Daishonin è il Gohonzon. Questa parola giapponese è formata da due parti: *go* è un prefisso onorifico, mentre *honzon* significa “oggetto di fondamentale rispetto”. A differenza di altre scuole buddiste, che usavano come oggetti di culto statue in legno o mandala sui quali erano scolpite o dipinte immagini di Buddha o Bodhisattva, Nichiren Daishonin stabilì come oggetto di culto i cinque caratteri di *Myo ho rengo kyo*, la Legge suprema, rivelata dal Sutra del Loto. Nel Goshō è scritto:

Quando veneriamo il Myo ho rengo kyo che è nella nostra vita come oggetto di culto, la natura di Buddha che è in noi viene richiamata dalla recitazione di Nam myoho rengo kyo e si manifesta¹³⁶

¹³⁴ Ivi, p. 290.

¹³⁵ Ikeda, D., *I misteri di nascita e morte. La visione buddista della vita*, Milano, Esperia, 1998, pp.191-195.

¹³⁶ IBSG (a cura di) *Come coloro che inizialmente aspirano alla vita possono conseguire la buddità attraverso il Sutra del Loto, L’insegnamento per l’ultimo giorno della legge*, in *Raccolta degli scritti di Nichiren Daishonin*, Vol. I, Firenze, Soka Gakkai, 2008, p. 789.

Al centro del *Gohonzon* c'è scritto “*Nam myoho renge kyo* – Nichiren” a indicare che il Daishonin considerava il *Gohonzon* la sua stessa vita, come scrive nel Gosho:

Io, Nichiren ho iscritto la mia vita in inchiostro di sumi, perciò credi profondamente nel *Gohonzon*. Il volere del Buddha è il Sutra del Loto, ma l'anima di Nichiren non è altro che *Nam-myo-ho-renge-kyo*.¹³⁷

Il Daishonin ha iscritto nel *Gohonzon* la condizione vitale di gioia illimitata di una persona comune come lui, che grazie alla fede nella Legge mistica - *Myo ho renge kyo* - e al desiderio di propagare ampiamente la Legge, nonostante le difficoltà, manifesta lo stato di perfetta identità con la Legge eterna o Buddità. Credere nel *Gohonzon* di Nichiren Daishonin significa credere che anche noi, come ogni persona senza distinzioni, possediamo la Buddità nella nostra vita e possiamo manifestare quella stessa condizione vitale di “gioia illimitata”¹³⁸.

3.2 La Soka Gakkai International

La Soka Kyoiku Gakkai fu fondata da Tsunesaburo Makiguchi nel 1930, con l'intento di promuovere la creazione dei valori umani per mezzo dell'educazione. Nello stesso anno il suo fondatore pubblicò la sua opera *Il sistema pedagogico della creazione di valore* in cui parlava di un'educazione olistica e umanistica. Le sue idee umanistiche e pacifiste furono portate avanti dal suo discepolo Josei Toda, che al contrario del suo maestro, riuscì ad uscire vivo dal carcere alla fine della guerra. Egli ampliò il campo di attuazione dell'associazione eliminando dalla sua denominazione il termine *Kyoiku*(educativo) e facendo di essa l'associazione che diffonde ancora oggi il buddismo di Nichiren Daishonin. Dopo la morte di Toda assunse la guida del nuovo movimento Daisaku Ikeda, attuale presidente. L'espansione del movimento in diversi stati del mondo portò Ikeda a fondare la Soka Gakkai Internazionale, il 26 gennaio 1975. Dal 1978 Ikeda spedisce tutti gli anni una proposta di pace alle Nazioni Unite affrontando diversi temi: il disarmo nucleare, i temi ambientali, la protezione dei diritti umani, la democratizzazione dei regimi totalitari, la soluzione pacifica dei conflitti, la protezione delle minoranze etniche, il dialogo tra le culture e le diverse religioni ecc.

¹³⁷ IBSG (a cura di), *Risposta a Kyo'o, L'insegnamento per l'ultimo giorno della legge*, in *Raccolta degli scritti di Nichiren Daishonin*, Soka Gakkai, Firenze, 2008, Vol. I, p.365.

¹³⁸ Causton, R., *op. cit.*, p.135.

Presente oggi in 190 paesi del mondo, la SGI è riconosciuta internazionalmente come un'entità che promuove la pace, la cultura e l'educazione. Le sue azioni in scala mondiale l'hanno fatta diventare un'organizzazione non governativa riconosciuta dalle Nazioni Unite dal 1981, dove occupa una posizione consultiva nell'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (ACNUR) e a partire dal 1983 nel Consiglio Economico e Sociale (ECOSOC). Dal 1989 è passata ad integrare il corpo consultivo dell'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO). Tra le sue azioni più importanti troviamo: l'aiuto dato ai rifugiati di guerra in vari paesi del mondo (Tailandia, Somalia, Pakistan, Zambia, Zaire Sudan, Tanzania, Etiopia, Mozambico, ecc.); la realizzazione di mostre contro le armi nucleari, visitate da più di un milione e mezzo di persone, su libri didattici, di disegni di bambini.

La SGI promuove la pace nel mondo attraverso interscambio tra nazioni, e ha fondato una serie di realtà culturali autonome, di caratteristiche diverse tra loro, come L'Istituto di Filosofia Orientale a Tokyo dal 1962, l'Associazione di concerti *Min-On* a Tokio dal 1963, il museo d'Arte Fuji dal 1973, il Salone Letterario Victor Hugo a Parigi dal 1991, il Centro di Ricerca in Amazzonia a Manaus dal 1993, l'Istituto Toda per la Pace Globale e Ricerca Politica a Tokyo dal 1996 e il Centro di Ricerca per il Secolo XXI a Boston dal 1996.

La SGI possiede un Coordinamento Educativo formato da educatori che si dedicano alla promozione dell'educazione umanistica. Questa divisione sviluppa attività che includono l'orientamento educativo individuale, simposi dove vengono presentate le attività educative svolte, studi sul comportamento infantile, seminari, conferenze, esposizioni.

La Soka Gakkai d'altronde nacque come un'organizzazione dedita alla diffusione e sviluppo dei valori umani attraverso l'educazione, pertanto l'azione educativa è sempre stata una delle sue attività principali.

Daisaku Ikeda, l'attuale presidente, in virtù di queste caratteristiche ha fondato nel 1968 le scuole secondarie Soka in Tokyo, estendendole a Osaka nel 1973. Nel 1971 creò l'Università Soka a Tokyo, che possiede facoltà di Lettere, Scienze Economiche e Ingegneria (Corsi di Laurea e Master in Scienze dei Sistemi e Bioingegneria), Diritto ed Educazione.

L'Università Soka ha promosso scambi di ricerca con varie università, come l'Università Statale di Mosca, L'Università di Arizona(EUA), l'Università Statale di Pechino, l'Università di Lund (Svezia), l'Università di San Paolo(Brasile), l'Università Federale di Paranà, e di Rio de Janeiro.

Nel luglio 1975 venne inaugurato il centro di perfezionamento linguistico dell'università Soka a Parigi e nel 1987 un campus universitario a Los Angeles(EUA). Nel 1976 fu creato un asilo infantile Soka a Sapporo, e nel 1978 un altro a Tokyo insieme ad una scuola elementare a Osaka che venne aperta nel 1982.¹³⁹

3.3 La Soka Gakkai Italiana.

Le origini della Soka Gakkai in Italia risalgono al 1961, quando Sadao Yamazaki - un membro del movimento, che all'epoca risiedeva a Roma , fu nominato "corrispondente dall'Italia". Il "Settore Italia" nasceva due anni più tardi, quando Daisaku Ikeda compì il suo secondo viaggio nella penisola. A Sadao Yamazaki e a sua moglie si aggiunse presto la signora Toshiko Nakajima, arrivata in Italia dal Giappone per ragioni di studio, e nel 1965 il fratello di Toshiko, Tamotsu Nakajima. Nel 1966 la prima praticante italiana - Amalia Miglionico (soprannominata "Dadina", 1927-2002) - ricevette il Gohonzon. Nel 1969 giunsero in Italia Mitsuhiro Kaneda e la moglie Kimiko; di lì a poco Tadayasu Kanzaki si trasferì a Bergamo per lavoro, completando così la formazione del nucleo storico dei primissimi pionieri. Nel 1970 nacque il "Capitolo Italia", affidato alla responsabilità di Mitsuhiro Kaneda. Intorno al 1975 arrivarono in Italia due musicisti jazz americani praticanti della Soka Gakkai - Karl Potter e Marvin Smith -, i quali diffusero il messaggio buddhista fra i loro studenti. Aumentarono così i praticanti italiani e nel novembre 1976 fu organizzato il primo raduno nazionale a Poppiano (Firenze), con sessanta partecipanti, mentre nell'agosto 1979 si tenne il primo corso estivo a Bardonecchia (Torino). La crescita, originariamente lenta, accelerò dopo la visita del presidente Daisaku Ikeda in Italia nel 1981, che ispirò il lancio, nel febbraio 1982, del mensile *Il Nuovo Rinascimento*. Nel 1984 il primo centro ufficiale italiano venne aperto a Firenze, seguito dalla posa della

¹³⁹ Seager Hughes, R., *Encountering the Dharma: Daisaku Ikeda, Soka Gakkai, and the Globalization of Buddhist Humanism*, University of California Press, 2006.

prima pietra per il centro culturale nazionale della Villa di Bellagio, sempre a Firenze, nell'aprile 1986, la cui costruzione venne completata nel maggio 1987.

Il 27 marzo del 1998 nacque l'Istituto Buddhista Italiano Soka Gakkai, ente religioso riconosciuto con decreto del Presidente della Repubblica del 20 novembre del 2000. Negli anni 2000 si è manifestata una complessa problematica interna alla Soka Gakkai italiana intorno a questioni di leadership, stile di dirigenza e organizzazione amministrativa, con l'emergere di due gruppi i cui contrasti, che possono essere ricondotti a una classica dinamica fra "progressisti" e "conservatori", hanno pure spinto diversi membri a lasciare il movimento, talora diventandone aspri critici. Nel frattempo in Francia - nel contesto dell'autentico panico morale che si è determinato, per una serie complessa di ragioni, in tema di "sette", anche la Soka Gakkai è stata oggetto di critiche, che si sono estese ad altri Paesi francofoni e hanno trovato occasionale eco in Italia.¹⁴⁰

3.4 L'evoluzione del pensiero di Makiguchi: Daisaku Ikeda e l'educazione Soka per la globalità, la creatività e l'internazionalità.

Daisaku Ikeda è nato a Tokyo il 2 gennaio 1928 da una famiglia di coltivatori di alghe. Nella sua adolescenza si trovò tra le devastazioni della seconda guerra mondiale, rimanendone profondamente colpito. I suoi quattro fratelli più grandi presero parte alla guerra nel Pacifico, e quello maggiore perse la vita nella battaglia in Birmania.

Questa dolorosa esperienza, incise nella sua vita una ferita indelebile spingendolo a ricercare un senso più profondo della vita e alimentando in lui la passione per la pace e la felicità delle persone, fino a fargli prendere la solenne decisione di dedicare la propria vita alla ricerca di soluzioni del conflitto umano.

Nel 1947, all'età di diciannove anni, incontrò Josei Toda (1900-1958), educatore e leader dell'organizzazione laica buddista Soka Gakkai le cui attività si basavano sugli insegnamenti di Nichiren Daishonin, maestro buddista vissuto nel tredicesimo secolo. Ikeda, rimase profondamente colpito dalla forza del carattere di Toda e dalla profondità dei concetti buddisti in termini logici e accessibili, tanto da rimanerne affascinato¹⁴¹. Decise

¹⁴⁰ Dobbelaere, K., *La Soka Gakkai. Un movimento di laici diventa una religione*, Torino, Elledici, 1998.

¹⁴¹ *Il profilo di Daisaku Ikeda, filosofo buddista costruttore di pace e educatore*, p.1, tratto dal sito: <http://www.sgi-italia.org/pdf/SokaGakkai/ProfiloIkedaItaliano.pdf>, ultimo accesso 7/05/2013.

così, pur avendo una salute debole e non avendo mezzi di sussistenza, di seguire gli insegnamenti di quest'uomo, che elesse a suo maestro di vita.

Nel maggio 1960, due anni dopo la morte di Toda, il giovane trentaduenne Ikeda, prese il suo posto come terzo presidente della Soka Gakkai. Dedicò tutte le sue energie all'incoraggiamento dei membri dell'associazione promuovendo il loro processo di trasformazione personale, perchè diventassero persone migliori e contribuissero in modo positivo alla società. Durante il periodo della sua leadership, il movimento diede inizio ad un'era di espansione e rinnovamento, mettendo in grado le persone di crescere ed assumersi la responsabilità della promozione della pace, della cultura e dell'educazione. Nel 1975 fondò e divenne il primo presidente della Soka Gakkai Internazionale (SGI), diventata ora una rete mondiale che raccoglie circa dodici milioni di membri in 192 paesi del mondo¹⁴².

Sotto la sua guida il movimento ha assunto una nuova connotazione organizzativa. Principalmente egli ha riportato al centro dell'organizzazione gli elementi centrali della filosofia del valore e della pedagogia creatrice di valore di Makiguchi. Egli, pur non smentendo in alcun modo la politica del suo predecessore, tuttavia ha apportato alcune modifiche, riaffermando l'importanza della preghiera o mantra, il daimoku, e del sacro oggetto di culto, il Gohonzon¹⁴³. Ma oltre a questi elementi puramente dottrinali, la differenza risiede nell'aver accentuato l'aspetto secolare dell'organizzazione¹⁴⁴. La relazione tra sacro e secolare nel movimento della Soka Gakkai è racchiuso nel termine religioso *Rissho Ankoku e Obutsu Myogo*. Ikeda nel suo discorso in qualità di presidente ha chiarito al trentatreesimo congresso dell'organizzazione questi concetti:

Nichiren Daishonin spiegò che *Rissho* (stabilire l'insegnamento corretto) dovrebbe costituire la base di *Ankoku* (assicurare la pace del paese). *Rissho* significa stabilire il buddismo corretto o realizzare una rivoluzione religiosa senza precedenti con la filosofia della vita di *shikishin funi* (inseparabilità tra gli elementi materiali e spirituali della vita). Ciò riguarda la fede interiore dell'individuo. *Ankoku* implica la prosperità sociale, la felicità delle persone e la pace mondiale. Pertanto il *Rissho* riguarda la religione, mentre *Ankoku* si applica alla società¹⁴⁵.

¹⁴² *Ibidem*

¹⁴³ Il Gohonzon è la sacra pergamena davanti alla quale si svolge la recitazione del mantra, Nam Myo-ho Renge Kyo, per ulteriori approfondimenti si consulti Causton, C., *La meravigliosa Legge del Loto*, op.cit., pp.261-283.

¹⁴⁴ Bethel, D.M., *La creazione di valore*, op. cit., pp.96-97.

¹⁴⁵ *Ivi*, pp 98-99.

I principi che sono alla base dell'Ankoku hanno a che fare con il rispetto della vita, con la pace e l'amore per l'umanità, concetti che vanno ben al di là della religione, della razza, della nazione e delle ideologie. Provengono dalla natura dell'esistenza umana.

Nonostante sia Ikeda che i leader della Soka Gakkai pongano degli obiettivi utilizzando la terminologia dottrinale del buddismo, i mezzi attraverso cui poi si pongono in azione per raggiungerli portano l'impronta del pragmatismo pedagogico di Makiguchi. Addirittura c'è chi dice che le idee educative di Makiguchi abbiano in qualche modo operato una trasformazione rivoluzionaria nel buddismo giapponese, creando una fusione di concetti tradizionali della dottrina buddista con la sua pratica educativa.¹⁴⁶ L'importanza che Ikeda ha posto sull'aspetto secolare del movimento viene testimoniato dall'aver creato dei dipartimenti, (Dipartimento Cultura, Dipartimento Educazione, Economia, Politica, Lingue, Arte..) che hanno giocato un ruolo significativo nella vita dell'organizzazione, collocandola in una dimensione differente all'interno dei vari movimenti religiosi giapponesi. A parte la Soka Gakkai, nessuna delle altre religioni ha istituito un tipo di organizzazione che predisponesse l'intero movimento verso un impegno significativo e prolungato nella vita secolare giapponese¹⁴⁷

Le giustificazioni filosofiche inerenti l'attivismo secolare, così come gli strumenti pedagogici per portarlo avanti, sicuramente sono dovuti all'influenza che gli scritti di Makiguchi hanno avuto su Ikeda. Infatti entrambi hanno a cuore il benessere degli individui in una società massificata. In entrambi l'educazione è ritenuta un fattore chiave per poter operare delle riforme significative.¹⁴⁸

Ikeda, inoltre, crede fermamente che un individuo isolato risulti essere impotente e in balia di altri individui e gruppi senza scrupoli¹⁴⁹. Egli è convinto del fatto che ogni individuo necessita di raggiungere un alto grado di consapevolezza personale e politica, e una conoscenza approfondita dei processi e le strutture sociali. Una vera democrazia è possibile solo in presenza di cittadini illuminati e vigili¹⁵⁰

Quindi un elemento chiave della riforma di Ikeda, così come in Makiguchi, è il desiderio di creare cittadini attenti e vigili, responsabili e informati, che vegliano su ciò che

¹⁴⁶ Ikeda, S., *Makiguchi Tsunesaburo*, Tokyo, Nihon Sonoshobo, 1969.

¹⁴⁷ Mc Farland, H.N., *The Rush Hour of the Gods*, New York, The MacMillan Company, 1967, p.4.

¹⁴⁸ Bethel, D.M., *La creazione di valore*, op. cit., pp. 100-102.

¹⁴⁹ Ikeda, D., *Complete Works of Daisaku Ikeda*, Vol. I, Tokyo, Seikyo Press, 1968, pp.98-110.

¹⁵⁰ *Ivi*, pp.113-114.

accade nel loro paese. Sviluppare questo tipo di persona con queste caratteristiche è lo scopo primario dell'educazione della Soka Gakkai.

Una delle prerogative del movimento, che riguarda gli adepti, ma anche la società di cui fa parte, è quella di affrontare la mancanza di potere dell'individuo nella società moderna. Questo aspetto era già implicito, anche se non ancora ben sviluppato, nel pensiero di Makiguchi, seppur in maniera non molto esplicita. C'è da evidenziare che la Soka Gakkai, sotto la presidenza di Ikeda, avendo a fondamento le idee e il pensiero di Makiguchi, sta cercando di creare nuove strutture sociali, in modo da trasformare radicalmente le relazioni tra educazione, religione, politica e società giapponese.

L'obiettivo principale di Makiguchi, che oggi con Ikeda trova espressione nel movimento, è quella di raggiungere la salvezza collettiva attraverso la realizzazione della felicità individuale. Così come fece Makiguchi, Ikeda punta moltissimo sull'educazione, ritenuta l'unico vero strumento per riuscire a cambiare la realtà. Gli individui “creatori di valore”, così come indicati da Makiguchi, non emergono dal nulla e senza alcuno sforzo. I sistemi educativi che adottino la creatività sociale e individuale hanno il compito di formarli.¹⁵¹ Makiguchi per questo scopo portò avanti la pedagogia creatrice di valore e per lo stesso fine Ikeda oggi si sta muovendo per cercare di applicare tale pensiero all'educazione. Il massimo sforzo che egli ha compiuto è stato quello di creare formali istituzioni educative, che oggi si trovano a sorgere in varie parti del mondo. Si tratta di scuole materne in sei paesi del mondo, l'intero ciclo dalle elementari all'Università in Giappone e una Università in America.

Secondo Ikeda l'educazione è un valore che ha a che fare con l'essenza dell'essere umano¹⁵². La società esiste perchè esiste l'individuo e per lo stesso motivo esiste il mondo. L'educazione rappresenta una sfida importante come nessun'altra, poiché è un mezzo infallibile per mettere in grado gli individui di trasformarsi in adulti responsabili e coscienti. Da questo punto di vista l'educazione è il mezzo che permette all'individuo di emergere, alla società di prosperare, e che porta alla pace e alla felicità. Ikeda, facendo tesoro delle teorie educative sulla creazione di valore di Makiguchi, ha fondato nel 1963 le scuole Soka in Giappone. Esse comprendono tutte le fasce di età: dalla scuola materna all'istituto universitario. Recentemente sono state istituite scuole materne anche in altre

¹⁵¹ Bethel, D.M., *La creazione di valore, op. cit.*, pp.102-106.

¹⁵² *Ivi*, pp.109-111.

nazioni asiatiche: ad Hong Kong, a Singapore e a Kuala Lumpur (Malesia), Brasile. Nella scuola malese è stata istituita un'importante innovazione: per rispettare i differenti gruppi etnici si insegna sia in mandarino che inglese.

Negli ultimi anni l'enfasi che Ikeda sta ponendo sull'argomento della sostenibilità è degno di nota. In diverse occasioni egli ha parlato della necessità di creare strutture educative che ne promuovano la consapevolezza, affinché si educino le persone a diventare leader nelle loro comunità per quel che riguarda la protezione della dignità umana e tutto ciò che le circonda. Nel Summit mondiale sullo sviluppo sostenibile, tenutosi a Johannesburg, Ikeda ha sottolineato l'importanza di un aumento globale di consapevolezza che comprenda tre stadi: apprendere, riflettere, acquisire capacità. Nel 2005 molte scuole e ONG hanno investito risorse creative nel migliorare mezzi e tecniche che rinforzassero la consapevolezza e la capacità di riflessione delle persone¹⁵³. Per promuovere queste idee la SGI ha organizzato nel tempo alcune mostre tra cui *Semi di cambiamento* e la *Carta della Terra e il potenziale umano*¹⁵⁴, lanciate proprio dopo il Summit di Johannesburg e da allora esposte già in 27 aree e nazioni del mondo. Successivamente, nel 2010, è stata lanciata anche la mostra *Semi di speranza: visioni di sostenibilità, passi verso il cambiamento*. Tutte le iniziative hanno l'intento di essere molto di più che veicoli di informazione, piuttosto funzioni catalizzatrici per spingere le persone a esercitare la loro leadership.

L'impegno di Ikeda nel promuovere i principi educativi di Makiguchi, una cultura di pace e sostenibilità, ha trovato espressione anche nella creazione di istituti, centri di ricerche e musei.

Uno tra questi è l'Istituto di filosofia orientale, creato nel 1962. L'Istituto è specializzato nello studio accademico del Buddismo e delle altre religioni. Oltre che la sede di Tokyo, esistono delle succursali in Inghilterra, a Hong Kong, Russia e India. Sulla base dello studio delle scritture buddiste, si esprime su problemi sociali e politici quali la pace, la salvaguardia ambientale, l'educazione e l'etica. Tra i lavori più apprezzati troviamo l'indice accurato del Sutra del Loto, la traduzione dal cinese del Sutra del Loto e l'indice per lo *Yuima Sutra* (il Sutra Vimalakirti). Qualche anno fa ha provveduto alla pubblicazione, in giapponese, del dialogo tra l'Istituto di Filosofia Orientale e l'Istituto Cattolico

¹⁵³ Ikeda, D., *Educare al futuro sostenibile*, in *Buddismo e società*, n.94, Istituto Buddista Italiano Soka Gakkai, 2002, p.15-20.

¹⁵⁴ Cooymans, G., *La Carta della Terra e il potenziale umano*, in *Buddismo e società*, n.99, Istituto Buddista Italiano Soka Gakkai, 2003, pp. 25-29.

dell'Università di Nanzan in Giappone¹⁵⁵. Autore di svariate pubblicazioni, seminari, convegni e dibattiti pubblici, ha promosso iniziative in vari campi, come la spedizione di ricerca archeologica lungo le rotte della *Via della Seta* e nei luoghi in cui si è diffuso il Buddismo come il Pakistan. L'Istituto oltre ad approfondire lo studio del Buddismo di Nichiren Daishonin, a compararlo ad altri insegnamenti buddisti, a studiare lo sviluppo del pensiero del Sutra del Loto in India, Cina e Giappone, effettua studi sulla universalità del pensiero buddista e della sua applicazione nella società contemporanea. I problemi della società moderna vengono interpretati secondo una prospettiva buddista. In particolare si studia la dottrina della Via di mezzo, i rapporti tra Buddismo e diritti umani, tra Buddismo e pace mondiale, tra Buddismo ed educazione. Inoltre vengono compiuti studi sulle relazioni tra religione e scienza. L'istituto conduce ricerche e dibattiti su importanti temi etici quali la morte cerebrale, il trapianto degli organi e la manipolazione genetica. Infine, un'altra importante ricerca è quella sui movimenti religiosi in un'epoca di globalizzazione. Si studiano i problemi della tolleranza religiosa, il ruolo della religione nella società e il dialogo tra monoteismo e Buddismo. Nello sforzo di colmare quella distanza, che a volte sembra incolmabile, tra il pensiero occidentale e quello orientale, l'istituto persegue lo scopo di rendere accessibile alla gente di tutto il mondo la ricca tradizione filosofica tipica dei paesi orientali e di trovare in questa antica tradizione una grande riserva di saggezza utile al mondo intero. All'interno del campus della Soka University di Hachioji (Tokio), si trova la sede principale dell'istituto, dotata di una vasta biblioteca che conserva un'enorme quantità di libri sulle religioni e le filosofie orientali, sul Buddismo e su altre discipline accademiche. Inoltre l'istituto possiede altri uffici in Francia, Inghilterra.

Un altro importante istituto fondato da Ikeda è il Centro di Ricerca di Boston per il XXI secolo, fondato nel settembre 1993. Questo ha sede a Cambridge, nel Massachusetts, proprio vicino alla Harvard University e porta avanti le sue attività in collaborazione con comunità universitarie e associazioni civili di tutto il mondo. I tre principali obiettivi perseguiti dal centro sono: 1) prevenire i conflitti violenti promuovendo una migliore comprensione reciproca; 2) diffondere quei valori che affermano e tutelano la vita; 3) promuovere una base filosofica in grado di apprezzare le differenze e coltivare l'armonia

¹⁵⁵ *Profile insert detailing Daisaku Ikeda activities for peace, education, and culture, in:*
<http://www.daisakuikeda.org/sub/resources/records/curriculum-vitae/profile-downloads.html>, ultimo accesso 7/04/2013

tra i popoli e le diverse culture e religioni del mondo. Il centro da anni sponsorizza i dialoghi tra studiosi, specialisti e attivisti di tutto il mondo per quel che riguarda la pace, ospitando simposi, conferenze, seminari, workshop. Dal 1995 il centro si occupa di conferire il Premio di Cittadino Globale ogni anno a due studiosi e attivisti che si sono particolarmente distinti con la loro opera negli studi sulla pace, dei diritti umani e della tutela ambientale.

Una delle attività più importanti troviamo, nella primavera 1997¹⁵⁶, una serie di conferenze, a cui hanno partecipato studiosi delle maggiori religioni mondiali, dal titolo "Religione ed ecologia" che ha portato, col sostegno del centro, alla stesura della Carta della Terra, un vero e proprio contratto morale dell'uomo nei confronti del globo. Questo documento trae la sua origine dal summit di Rio de Janeiro del 1992 e vuole essere, nell'ambito delle tematiche legate alla conservazione ambientale e allo sviluppo sostenibile, quello che è stata la Dichiarazione dei Diritti delle Nazioni Unite. Nella proposta di pace del 1997, Daisaku Ikeda auspica che questa carta possa rappresentare un "tipo di legame che unisca le persone su una dimensione così nobile, così vasta e così forte da determinare il destino dell'umanità".¹⁵⁷ Un'altra istituzione creata da Ikeda nel 1996 è l'Istituto Toda di studi politici per la pace e ha come scopo quello di aprire nuove strade nel dialogo verso la pace nel pianeta. La globalizzazione, da una parte, ha fatto in modo che economie, società e culture, incontrandosi, rischiassero di entrare in conflitto a causa della loro diversità, dall'altra ha creato anche grandi opportunità di dialogo e di conoscenza fra civiltà diverse. L'istituto si è posto l'obiettivo di avviare progetti per la risoluzione di conflitti, unendo le forze di ricercatori nel campo della pace, politici e attivisti, troppo spesso separati da differenti concezioni sul problema del globo. Premessa fondamentale all'operato dell'istituto è proprio la necessità di una collaborazione interattiva fra questi tre gruppi per la comprensione dei conflitti e dei possibili rimedi. Negli ultimi anni l'istituto ha promosso un ciclo di conferenze che ha toccato i vari continenti in collaborazione con varie università e istituti per la pace, i cui argomenti spaziavano da: sicurezza umana e governo globale; giustizia sociale ed economia globale; diritti umani ed etica

¹⁵⁶ Cooymans, G., *La Carta della Terra e il potenziale umano, op.cit.*, pp.26-27.

¹⁵⁷ Proposta di pace di Daisaku Ikeda, 1997 reperibile sul sito :

<http://www.sgi-italia.org/approfondimenti/PropostePace.php>, ultimo accesso il 24/09/2012

globale; identità culturale e cittadinanza globale. L'istituto Toda di studi politici per la pace che ha una sede a Tokio e una a Honolulu.¹⁵⁸

Per avviare scambi culturali fuori dal Giappone Ikeda ha fondato il Museo Fuji di Tokio. Profondamente convinto che la cultura giochi un ruolo determinante nel migliorare la vita umana, questa istituzione da anni permettere che si stabiliscano relazioni di mutua comprensione e valorizzazione fra la gente di differenti nazioni e tradizioni.

Lo scambio culturale tra popolazioni diverse rappresenta un'importante occasione per creare amicizia e scoprire valori universali quali la creatività e la bellezza.

In questo museo si trova una collezione di dipinti e ceramiche occidentali, olii giapponesi e sculture. Nel museo alle pendici del monte Fuji, invece, si possono ammirare quadri giapponesi, ceramiche orientali e oggetti in lacca.¹⁵⁹

Da non dimenticare è la creazione dell'associazione concertistica Min-On, fondata nel 1963, sempre da Ikeda, che nel tempo è cresciuta diventando l'organizzazione musicale più grande del Giappone. Essa sponsorizza regolarmente tournée di gruppi e artisti provenienti da tutto il mondo e ha realizzato scambi interculturali con più di 75 paesi. Essa si prefigge di creare un dialogo tra cittadini del mondo attraverso il linguaggio universale dell'armonia musicale. La Min-On, ha tra i suoi principali fondamenti quello di non riconoscere confini nazionali e di trascendere ogni e qualsiasi differenza fra le culture, le razze e le generazioni. Questo obiettivo viene perseguito con la promozione di concorsi, festival di musica contemporanea, donazioni di dischi alle scuole, apertura di biblioteche e scuole musicali oltre all'organizzazione di concerti. L'Associazione concertistica Min-On ha promosso scambi con molte istituzioni culturali europee, fra le quali: la Wiener Staatsoper, il J. Neumeier & Hamburg Ballet, Le Ballet de l'Opera de Paris, il Teatro alla Scala, la Royal Opera.¹⁶⁰

¹⁵⁸ Fonte delle informazioni il sito: <http://www.toda.org/>, ultimo accesso 13/04/2013

¹⁵⁹ *Profile insert detailing Daisaku Ikeda activities for peace, education, and culture, op.cit.,p.8*

¹⁶⁰ *Ibidem*

3.5 L'educazione Soka nel mondo.

Uno delle attività che la Soka Gakkai ritiene importanti è rappresentata dall'educazione. Daisaku Ikeda ha fondato il sistema educativo Soka, basato sulle idee pedagogiche di Makiguchi, utilizzato nelle diverse scuole da lui aperte in diverse parti del mondo. Gli istituti vanno dalla scuola materna alla specializzazione post-laurea. Attraverso questa opera egli ha dato concreta espressione all'idea che solo attraverso l'educazione si possano porre le basi per una società pacifica.

Il credo pedagogico di Makiguchi si poggia sull'idea che l'uomo è in grado di creare valore e solo un'educazione che stimoli il senso critico e il valore della relazione umana possa formare individui che prendano decisioni responsabili nel rispetto della diversità della vita. Per promuovere queste idee la Soka Gakkai organizza forum, conferenze, scambi interculturali e in Brasile organizza corsi di alfabetizzazione.

Nel 1964 sono state fondate quattro scuole materne in Giappone, due scuole primarie e due secondarie. Nel 1985 la Soka Gakkai ha istituito il Women's Junior College che offre due anni di studio in materie di amministrazione aziendale e di inglese. Nel 1971 è sorta nella periferia di Tokyo l'Università Soka, istituendo per prime le facoltà di Lettere, Diritto ed Economia. Nel 1976 ha aperto la Facoltà di Scienze dell'Educazione e Amministrazione Aziendale; nel 1991 la Facoltà di Ingegneria. La Facoltà di Lettere comprende dipartimenti di Lingua e Letteratura Giapponese, di Letteratura Inglese, e di lingue quali il cinese e il russo. Esistono anche Dipartimenti di Sociologia, Storia, Filosofia e Lingue Classiche Occidentali. L'università ha istituito anche corsi per corrispondenza per offrire a tutti la possibilità di raggiungere un'istruzione di livello superiore. Tutto ciò per essere in linea con il pensiero del pedagogista Makiguchi che sosteneva l'importanza di studiare per tutta la vita, anche durante i periodi di lavoro, per un'educazione creativa e permanente. Esistono, inoltre, corsi intensivi di giapponese per stranieri. L'università, inoltre, possiede diversi centri di ricerca, specializzati tra l'altro in scienze umane, problematiche della pace, studi sull'ambiente, relazioni interculturali. L'università sostiene scambi con più di sessanta università appartenenti a quaranta paesi diversi.¹⁶¹ Il sistema educativo Soka si trova anche in altri paesi oltre al Giappone, quali: scuole materne nel sud-est asiatico, a

¹⁶¹ Dobbelaere, K., *La Soka Gakkai..op.cit.*, pp. 66-67.

Hong Kong, Singapore, la Malesia, Brasile, Panama e centri universitari satelliti in Europa e America.

Questo sistema educativo presenta tre aspetti fondamentali.

Innanzitutto l'intero sistema si è sviluppato partendo dai livelli superiori, infatti il livello secondario e primario sono sorti successivamente. L'educazione superiore ha sempre favorito studi orientati verso il servizio pubblico, l'economia, l'insegnamento, il management e le lingue. La facoltà di diritto istituisce, inoltre, corsi per la preparazione dell'esame di avvocatura e agli esami di stato che inseriscono le persone nelle funzioni pubbliche, offrendo una preparazione, per un'università privata, eccellente.

Il rispetto della dignità della vita è il credo su cui tutta l'educazione Soka è basata e quindi si prefigge lo scopo di formare persone con spiccate doti di umanità e saggezza. Nella maggioranza di casi le classi sono composte da pochi alunni che godono di una stretta interazione con gli insegnanti. Il rispetto per l'ambiente e per la diversità sono anch'essi principi educativi basilari del sistema Soka.

E' interessante chiedersi in quale misura l'università Soka rifletta la sua origine buddista. Essa infatti non è un'università buddista, nel senso che non si fonda sui principi buddisti: la sua struttura riflette il modello standard delle università giapponesi. L'Università Soka vuole essere una buona università che, attraverso i risultati dei suoi laureati, promuova la rispettabilità della sua ispirazione buddista. [...] L'orientamento della Soka Gakkai verso l'insieme del mondo si esprime nell'importanza data all'insegnamento delle lingue, che apre agli studenti tutte le porte dei continenti. Se la struttura dipartimentale sottolinea l'importanza dello studio dell'inglese, del cinese e del russo, l'interesse per le lingue si manifesta inoltre nella presenza di un insegnamento di lingue a grande diffusione quali l'arabo, l'hindi, lo spagnolo, lo swahili, di lingue di importanza storica ed economica come il coreano, il francese e l'italiano, e anche di lingue di minore importanza quali il polacco e il vietnamita.¹⁶²

La Soka University of America, università gemella di quella giapponese, è stata inaugurata nel 1987 nei pressi di Los Angeles si fonda sugli stessi principi di quella originaria. Possiede un programma di diploma denominato: "Second and Foreign Language Education" (Educazione ad una seconda lingua straniera) prevede oltre a corsi di linguisti-

¹⁶² *Ivi*, p.68.

ca anche analisi della lingua nel suo utilizzo differenziato a seconda delle differenti classi sociali, gruppi etnici, differenze di sesso e religione.¹⁶³

Dal 2001 questa università ha aperto un nuovo campus di educazione alle arti liberali, focalizzate sull'Asia e sul Pacifico, in cui gli studenti si trovano ad approfondire quattro corsi, che rispecchiano profondamente l'ideologia della Soka Gakkai: diverse prospettive sulla percezione di se stessi, il ruolo della scienza, dei miti e del credo religioso nella formazione di prospettive sul mondo; la complessità dei diritti dell'uomo in una società pluralista; i problemi della guerra, della pace della non violenza¹⁶⁴

Daisaku Ikeda, fondatore delle scuole Soka, da sempre ha sostenuto l'importanza dell'educazione e dell'amicizia fra le nazioni e, in virtù di questo suo pensiero, ha dedicato la vita a promuovere scambi culturali con molte istituzioni nel mondo. Finora L'Università Soka ha stretto legami di collaborazione e scambio di studenti con 58 università. Una di queste è l'università di Bologna. L'Università Soka, ha inoltre istituito scambi con il Centro di Lingue A Vierres, nei dintorni di Parigi, dal 1985, dove vengono tenuti dei corsi di lingua francese e di altre lingue per gli studenti dell'ateneo giapponese.

Come fondatore dell'Università Soka, Ikeda ha ricevuto onorificenze e tenuto discorsi nelle più prestigiose università del mondo tra le quali: Harvard, Oxford, Bologna, Accademia di Francia, Mosca, Pechino, Kyung Hee (Corea del Sud), Nuova Delhi, L'Avana, Rio de Janeiro.

In particolare in Brasile la Soka University for the Study of Natural Environment collabora con il centro dello Stato in Amazzonia, allo scopo di proteggere e ripristinare la foresta tropicale lungo il Rio delle Amazzoni.

Da non dimenticare l'intenso lavoro pedagogico che il Dipartimento Educativo della Soka Gakkai brasiliana sta portando avanti, da diversi anni, nelle scuole statali brasiliane denominato "Progetto Makiguchi in Azione", in cui si sta effettuando una vera e propria sperimentazione della pedagogia di Makiguchi. Più avanti, nei capitoli successivi, se ne potrà leggere un'ampia trattazione, in seguito alla ricerca etnografica effettuata nel territorio brasiliano.

¹⁶³ Fonte delle informazioni il sito: <http://www.soka.edu>, ultimo accesso il 23/04/2013.

¹⁶⁴ Dobbelaere, K., *La Soka Gakkai...*, op.cit., p.69.

3.6 Educare alla pace e alla sostenibilità: uno sguardo all'iniziativa la *Carta della Terra*.

La *Carta della Terra* nasce dalla preoccupazione verso il crescente progresso dell'umanità sempre meno attento alla salute ambientale. Il primo impulso ad una *Carta della Terra* che rendesse universalmente espliciti i principi e le urgenze per la protezione ambientale del pianeta e lo sviluppo sostenibile, venne formulato nel 1987 dalla Commissione mondiale Ambiente e Sviluppo (WCED). Nel documento: “Il nostro futuro comune” del 1987 (Brundtland, 1989) venne espressa la necessità di una nuova carta per guidare una nuova condotta dello stato nel passaggio verso uno sviluppo sostenibile. Nel 1994 Maurice Strong, Segretario Generale del Cumbre di Rio (1992) e Mikhail Gorbachev, Presidente della Croce Verde Internazionale, lanciarono l'idea, con l'appoggio finanziario dei Paesi Bassi, di fare in modo che questo progetto fosse un'iniziativa della società civile. La partecipazione a livello mondiale fu totale e coinvolse migliaia di singoli individui, centinaia di organizzazioni, 45 Comitati nazionali, appositamente costituiti ed un numero imprecisato di conferenze regionali dislocate nelle principali aree geografiche di Asia, America, Africa, Europa¹⁶⁵. Le idee e i valori della Carta risentono dell'influenza di un notevole numero di correnti intellettuali e movimenti sociali, contengono i principi fondamentali di molte religioni, delle maggiori tradizioni filosofiche e spirituali e dei nuovi approcci alla natura, frutto degli studi sul cosmo e l'ecologia. Essendo portatrice di tutti questi contenuti, la Carta possiede in sé tutte quelle caratteristiche che le permettono di essere accolta come un prodotto del movimento etico globale, così come avvenne per la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Non è da sottovalutare il fatto che la Carta contiene in sé tutta la legislazione ambientale internazionale, mette al centro il concetto di sviluppo sostenibile e rappresenta gli interessi e le aspirazioni espressi negli incontri delle Nazioni Unite su ambiente, diritti umani, popolazione mondiale/demografia, bambini, donne, sviluppo sociale e urbanistica. Così la *Carta della Terra* si è convertita in un vero e proprio movimento della società civile che lotta a favore di un mondo più giusto, pacifico e sostenibile. Per usare le parole di Gorbachev: “La Carta della Terra costituisce un documento unico, poiché riflette un nuovo livello di comprensione condivisa universalmen-

¹⁶⁵ Fernandez Herreria, A, Lopez Lopez, M.D.C., *La educación en valores desde la carta de la tierra. Por una pedagogía del cuidado*, in *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 53/4 – 15/08/10, reperibile su: http://www.rieoei.org/boletin53_4.htm

te sulla interdipendenza tra gli esseri umani e la natura. Essa è concepita come una dichiarazione di principi etici fondamentali, come un codice universale di condotta, per costruire una società globale, giusta sostenibile e pacifica.”¹⁶⁶

Secondo molti giuristi internazionali, la Carta della Terra “sta acquisendo lo stato di un documento della cosiddetta *soft law*, un documento cioè che fissa delle norme pur non avendo efficacia vincolante diretta”. I documenti come la Dichiarazione dei Diritti Umani sono considerati moralmente ma non legalmente imprescindibili dai governi degli Stati che sono d'accordo nell'adozione, e spesso sono alla base per lo sviluppo di leggi e regolamentazioni.”¹⁶⁷

Attualmente la Carta è scritta in più di 40 lingue e appoggiata da molte organizzazioni mondiali, tra le quali l'UNESCO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura), mentre sono in corso trattative per il riconoscimento formale da parte dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite.

La Carta della Terra rappresenta un importante punto di riferimento per il DESS, ovvero per il *Decennale 2005-2014 per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile*, “grande campagna lanciata dalla Nazioni Unite per sensibilizzare giovani e adulti in tutto il mondo verso la necessità di un futuro più equo ed armonioso, rispettoso del prossimo e delle risorse del pianeta”¹⁶⁸.

L'educazione allo sviluppo sostenibile, che rappresenta il nucleo della proposta etica della Carta, vuole uscire dagli schemi pedagogici abituali e fare perno su elementi quali: *l'interdisciplinarietà* (il tema dello sviluppo sostenibile deve far parte integrante del programma didattico e beneficiare dell'apporto specifico delle singole materie); *l'acquisizione di valori* (è importante far comprendere i *valori* che sono alla base dello sviluppo sostenibile, piuttosto che trasmettere nozioni); *lo sviluppo del pensiero critico e la ricerca delle soluzioni* partecipate e condivise (di fronte ai problemi e alle sfide poste dallo sviluppo sostenibile occorre educare i giovani all'esame critico delle situazioni e a

¹⁶⁶ Gorbachev, M., *El tercer pilar del desarrollo sostenible*, Madrid, AAVV. O.C, 2006, pp.9-10.

¹⁶⁷ *Cos'è la Carta della Terra*, reperibile su: <http://www.cartadellaterra.it/index.php?c=cos-e-la-carta>, ultimo accesso il 23/04/2012.

¹⁶⁸ *Il Dess in sintesi*, reperibile su : <http://www.unescodess.it/>, ultimo accesso il 23/04/2012.

progettare e sperimentare le possibili soluzioni); il ricorso a *metodologie didattiche innovative e coinvolgenti*.¹⁶⁹

Sono queste le novità che hanno guidato l'approccio ai temi finora proposti dall'UNESCO nelle sei edizioni della *Settimana di educazione allo sviluppo sostenibile* realizzate dal 2006 al 2011 su temi quali: l'energia sostenibile, lo sviluppo sostenibile, i rifiuti (riduzione e riciclaggio), città e cittadinanza, la mobilità e l'acqua.

La Carta della Terra, per dirla con Boff, gira la sua attenzione alla comunità della vita in tutta la sua splendida diversità, perché questa è la realtà più minacciata.¹⁷⁰ Essa rappresenta un contributo importante per promuovere una visione olistica e integrata dei problemi sociali e ambientali dell'umanità. Di fatto porta con sé tutte le maggiori conoscenze in campo ecologico utilizzate per elaborare una visione nuova che incorpori la spiritualità e una nuova etica. Bisogna precisare che qui l'ecologia non viene considerata una tecnica per maneggiare le risorse naturali, ma un vero e proprio paradigma per relazionarsi con la natura. Le quattro grandi tendenze del discorso ecologico possono essere sintetizzate così: quella *ambientale*, quella *sociale*, quella *profonda* e quella *integrale*.¹⁷¹ La visione ambientale considera l'ambiente la comunità della vita ed esso stesso organismo vivente, abbracciando così il concetto di Gaia. L'ecologia sociale riguarda i temi della giustizia, dell'economia, della pace e della democrazia. L'ecologia profonda ha a che fare con il senso di responsabilità universale, la solidarietà umana, la gratitudine nei riguardi della vita e il rispetto che l'uomo deve alla natura. Per finire, l'ecologia integrale si esprime attraverso la definizione degli esseri umani come facenti parte di un più vasto "universo evolutivo" e riconoscendo che la Terra da sempre offre le condizioni essenziali per l'evoluzione della vita.

Solo una visione olistica ci mette nella condizione di vedere le sottili reti ambientali, economiche, politiche, sociali e spirituali che ci vedono interconnessi gli uni con gli altri.¹⁷² La Carta della Terra si propone di ispirare tutti i popoli e risvegliare il senso di interdipendenza globale e di responsabilità condivisa, per il benessere della famiglia umana e il resto del mondo vivente. Poiché strettamente legata alla vita della comunità, porta con

¹⁶⁹ *Cos'è il Dess*, reperibile su: <http://www.unescodess.it/dess>, ultimo accesso 22/04/2012.

¹⁷⁰ Boff, Leonardo, *Respeto y cuidado hacia la comunidad de la vida mediante el entendimiento, compasión y amor*, Madrid, AA.VV. O.C, 2006, pp.43-46.

¹⁷¹ *Ivi*, p.43.

¹⁷² *Ibidem*

sè i concetti di rispetto e di cura, perchè siamo una famiglia umana di un'unica razza terrestre. Da questo deriva il principio della responsabilità verso il nostro mondo globale, che è la nostra casa a cui siamo legati da un destino comune¹⁷³.

L'etica della cura è particolarmente rilevante per la *Carta della Terra*. Lubbers¹⁷⁴ aggiunge anche l'importanza della dimensione spirituale, importante se desideriamo avanzare.

La sfida attuale di questo progetto è diventare uno strumento efficace di governabilità globale e diritto internazionale così come essere utilizzato nella vita reale delle persone.

Per ulteriori informazioni si legga, in annesso, il testo completo della Carta della Terra.

3.7 Carta della Terra ed etica

La Carta della Terra è una fonte cui attingere principi etici e linee guida generali per promuovere dei nuovi stili di vitache siano sostenibili e adatti alla costruzione di una comunità globale. Essa fa sì che le persone rivedano i propri valori etici, attraverso i quali valutano ciò che è giusto e sbagliato nelle relazioni tra se stesse e gli altri e anche con il mondo. I valori etici condivisi sono le fondamenta della comunità e della legge. I valori etici dicono molto sulle persone, perchè evidenziano le loro scelte e chi hanno deciso di essere, informano inoltre sulla qualità della loro vita di comunità. Generalmente gli individui ereditano il sistema valoriale dalle loro famiglie e dalla loro cultura locale. Applicare giuste scelte etiche alle situazioni concrete è un processo che coinvolge un modo di pensare che non utilizza solo la mente, ma anche al cuore.

Le conoscenze razionali e scientifiche sono parti determinanti nel comprendere e valutare le conseguenze delle azioni, quando si emettono giudizi etici, ma non sono sufficienti. La sola informazione scientifica non può determinare cosa è giusto e cosa è sbagliato. L'empatia e il coinvolgimento, così come la ragione, sono altrettanto importanti nel processo decisionale con risvolti etici.

¹⁷³ Ivi, p.44.

¹⁷⁴ Lubbers, R., y otros, *Inspiration for global governance. The Universal Declaration of Human Rights and the Earth Charter.*, Amsterdam, Earth Charter International/UNESCO/NCDO, 2008.

La Carta della Terra contiene principi etici generali che non vogliono essere considerati regole. Le regole esprimono cosa si deve fare esattamente in una situazione particolare.

Differentemente i principi informano su cosa pensare mentre si decide cosa fare. È altrettanto utile ricordarsi che viviamo in un mondo complesso e che ci saranno sempre conflitti tra principi etici diversi. Ad esempio ci può essere divergenza tra i bisogni dell'attuale generazione e quelli delle generazioni future, tra interessi immediati delle persone e la salute duratura degli ecosistemi, e così via.

La Carta della Terra rappresenta una visione etica generale, che può essere usata per promuovere la riflessione e il dialogo tra prospettive culturali diverse. L'etica è fortemente necessaria nel ventunesimo secolo.

Per utilizzare le parole di M. Gadotti, *“la CT deve essere intesa soprattutto come un movimento etico per arrivare ad un codice etico planetario, sostenendo un nucleo di principi e valori”*¹⁷⁵ Nessuna nazione può da sola risolvere le questioni più importanti dell'esistenza. La collaborazione internazionale e interculturale è un elemento imprescindibile. La collaborazione effettiva richiede obiettivi comuni e valori condivisi, cioè un'etica globale. Questi concetti cercano di instillare nei popoli il sentimento di interdipendenza globale, concetto che si è andato perdendo nei secoli.

Proprio l'affermazione *“comunità della vita”* contenuta nella CT, contiene in se stessa già l'idea di cura e di rispetto. L'esperienza di interdipendenza e interconnessione dentro questa comunità della vita sono una esperienza fondamentale di questa etica della cura. *“Siamo una sola famiglia umana e una sola comunità terrestre(CT)”*. In questa frase è implicito il principio di responsabilità globale verso il nostro pianeta, nostra casa.

3.8 L'educazione sostenibile e l'educazione ecologica

L'educazione rimane uno degli ambiti in cui si può operare la trasformazione culturale di un popolo. Essa promuove nuovi valori, chiavi di lettura della realtà che influenzeranno nuove azioni. Attualmente il panorama scolastico si è contraddistinto per aver pro-

¹⁷⁵ Gadotti, M., *Pedagogia de la Tierra y cultura de la sustentabilidad*, Foro Sobre Nuestros Retos Globales, San José, Costa Rica, Universidad para la Paz, Noviembre 6-10, 2000, reperibile su: <http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/Sustentabilidad.pdf>, ultimo accesso 23/04/2012.

mosso, stando anche alle parole di Morin, saperi sempre più disgiunti, frazionati, isolati, sempre più distinti in ambiti disciplinari che non dialogano tra loro, che sempre meno corrispondono ad una realtà sempre più complessa, globale, planetaria¹⁷⁶. Per poter utilizzare l'educazione come uno strumento in grado di far fronte alle nuove sfide che ci si presentano, occorre farla uscire dall'isolamento in cui è rimasta per lungo tempo. Si evidenzia la necessità di “educare all'era planetaria¹⁷⁷” operando tre tipi di riforme tra loro interdipendenti: una riforma nel nostro modo di conoscere, una riforma nel nostro modo di pensare, una riforma nel modo di insegnare.¹⁷⁸ Sterling parla di “paradigma ecologico” o “sistemico” in cui tutto sembra essere interconnesso e ha introdotto un tipo di educazione che egli ha definito “sostenibile” in modo da poter intrecciare due tipi di cambiamento differenti: quello dell' *educazione al cambiamento*, che riguarda il ruolo dell'educazione nell'operare il cambiamento dell'individuo e della società, e quello dell'*educazione in cambiamento*, che è inerente ai cambiamenti politici impiegati nella teoria e pratica educativa.¹⁷⁹ L'educazione sostenibile così concilierebbe le varie visioni dell'educazione, coniugando, il processo (che cos'è l'educazione) con lo scopo (a cosa serve l'educazione).

L'educazione è, senz'altro, uno strumento fondamentale per la sostenibilità, ma necessita di una metodologia *trasformativa*, cioè un'educazione costruttiva e non trasmissiva, in quanto coinvolgerebbe l'alunno nella costruzione della conoscenza e svilupperebbe in lui una coscienza critica e creativa, e partecipativa, cioè non imposta, ma discussa e creata da tutti gli attori coinvolti nell'ambito educativo.

Il paradigma educativo va dunque rivisto in senso “umanistico, democratico ed ecologico”, alla luce di una “ecologia dell'educazione”, che percepisca il sistema educativo, il suo ethos, il curriculum, la sua comunità come un tutto interrelato.¹⁸⁰

“Educazione sostenibile” significa agire sul piano dei valori fondanti, del curriculum, della valutazione e dei controlli, dell'organizzazione, della gestione, dell'edilizia scolastica, del rapporto con la comunità locale, delle metodologie, dell'attenzione per gli

¹⁷⁶ Morin, E., *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling e Kupfer, 1993.

¹⁷⁷ Morin E.; Ciurana É.-R.; Domingo Motta, R., *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Roma, Armando editore, 2004.

¹⁷⁸ Bocchi, Cerruti, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2004.

¹⁷⁹ Sterling, S., *Educazione sostenibile*, Cesena, Anima Mundi, 2006.

¹⁸⁰ Salomone, M., *Strategie educative per la sostenibilità. L'educazione ambientale nel XXI secolo*, Bergamo, CELSB, 2005, pp. 55-62.

allievi, degli stili di insegnamento e di apprendimento, della concezione stessa di apprendimento¹⁸¹.

Il tradizionale sistema educativo spesso rinchioda gli studenti in saperi paralizzanti, promuovendo conformismo, avallando acriticamente pratiche insostenibili e non tenendo sufficientemente in conto la ricchezza di capacità e bisogni che è racchiusa in ogni discente, considerato in qualche modo come un contenitore vuoto che ha solo bisogno di essere riempito di nozioni.

Un'educazione è "sostenibile" se incorpora altre funzioni, se, rivedendo i suoi paradigmi, permette un pieno sviluppo delle persone, le allena ad affrontare le difficoltà e le sfide della vita e sostiene cambiamenti che portino ad una società migliore e ad un mondo più pacifico.

Un altro aspetto importante è costituito dall'alfabetizzazione ecologica o "ecological literacy", per dirla con David Orr, uno dei più rispettati educatori ambientali, che non si domanda che cosa è rilevante dell'ecologia, ma quale conoscenza è necessaria per formare persone integre con una mente. Il suo approccio ha meno a che fare con l'ecologia come scienza e con i suoi concetti, e più con la creazione di un 'Programma di Studi per l'Alfabetizzazione Ecologica'. Orr fa notare che l'educazione ambientale non rappresenta una materia in più da aggiungere al curriculum scolastico, bensì un approccio educativo¹⁸². Egli descrive una persona alfabetizzata in ambito ecologico come qualcuno di impegnato e informato, che possieda una conoscenza locale, che sperimenti le relazioni tra un sito e ogni forma di vita, e che cerchi di far valere e mettere in pratica la sua competenza civica. Una persona simile, secondo Orr, potrà capire il modo in cui le strutture sociali, la religione, la scienza, la politica, la tecnologia, il patriarcato, la cultura, l'agricoltura, allo stesso modo dello spirito di contraddizione umano, hanno portato, combinandosi, all'attuale situazione.

Il tema della Carta della Terra trova similitudini col pensiero filosofico di Makiguchi, proprio nell'enfasi che l'autore pone nel rapporto uomo ambiente, in termini di reciprocità, imprescindibilità e mutua influenza. Nel concepire la vita umana come fortemente radicata e interconnessa al proprio habitat naturale, il pedagogista giapponese pone una

¹⁸¹ Hoban, G.F., *Teacher Learning for Educational Change*, Open University Press, 2002.

¹⁸² Orr, D.W., *Ecological Literacy. Education and Transition to a Postmodern World*, State University of New York Press, 2002.

forte enfasi nel senso di responsabilità che il singolo ha anche verso l'ambiente. Una sorta di coscienza ambientale che enascerebbe nell'individuo in quanto cosciente della propria imprescindibile appartenenza e interdipendenza con l'ambiente circostante. Questo suo pensiero, esposto ampiamente nella sua prima opera *La geografia Umana*, trova conferma nel principio buddista di “*esho funi*”¹⁸³.

Questo principio, di inseparabilità di individuo e ambiente non fa che rinforzare il ruolo della comunità, l'unico luogo possibile per creare valori umani positivi. L'assunzione di questa principio è la base su cui poggia tutto il sistema pedagogico di Makiguchi in cui evidenzia la fusione tra natura-uomo-società-mondo-cosmo. La creazione di valore passa attraverso la percezione di ciò che si vede, si sente, si pensa e si intuisce. La natura in tutto questo fornisce la materia prima della conoscenza, limitata solo dalle infinite possibilità percettive dell'uomo. Dalla fusione di uomo e natura nascono la cultura, la religione, l'arte e la scienza, che arrivano sempre dal mondo sensibile.

L'idea che tutto e tutti facciano parte di una comunità cosmica rimanda ad una condizione cognitiva che unisce soggetto e oggetto della conoscenza. Questo sta a significare che la separazione di questi due elementi risulta essere arbitraria, così come lo è la separazione tra la geografia umana e quella fisica, poiché la vita e l'uomo mostrano che c'è un rapporto di complementarità dinamica e contraddittoria tra questi due aspetti. Non esiste un mondo umano che non abbia bisogno del mondo biofisico. La proposta makiguchiana contiene in tutti i suoi aspetti l'attenzione a questa unità tra individuo e ambiente e allo sviluppo di una consapevolezza dell'ineluttabilità di questa realtà, perchè una buona qualità della vita umana è sempre legata ad una buona condizione della natura¹⁸⁴. Oggi si parla spesso della necessità di dar vita ad una nuova cultura ecologica, ma poi il nostro stile di vita diventa ogni giorno più antiecológico. Siamo di fronte ad una incapacità da parte dell'essere umano di vivere la terra. Per cercare delle soluzioni a questo problema attualmente è nata l'educazione ambientale. che si prefigge l'obiettivo di “promuovere la coscienza della sostanziale relazione che lega il mondo umano a quello naturale e, sulla base di questa concezione sistemica, che viene definita ontologia della relazionalità, sviluppare la disposizione etica a prendersi cura dell'ambiente [...]e a partire da questa promuo-

¹⁸³ La dottrina buddista dell'unicità tra la vita individuale e il suo ambiente (*esho-funi*) mette a fuoco l'essere umano come parte indivisibile del vasto universo fisico.

¹⁸⁴ De Cassia Ribeiro, R., *Geografia Humana*, in «Contexto e Educação» Ano 20, n° 73/74, UNIJUÍ, 2005, pp. 119 – 130.

vere una sempre migliore qualità della vita umana.”¹⁸⁵ Aver cura della Terra è lo slogan di questa nuova pedagogia, attenta a non fermarsi solo al proprio ambiente di vita, ma al mondo intero, in virtù della globalizzazione dei fenomeni culturali. Una pedagogia che promuova la responsabilizzazione rispetto a tutti gli atteggiamenti antiecológicos. Questa nuova prospettiva educativa porta in sé l’elaborazione di una teoria pedagogica in cui l’educazione ambientale non può non tener conto dell’educazione sociale e politica; “eco-justice pedagogy”¹⁸⁶.

Le questioni ecologiche, un tempo interpretate come un problema di squilibrio degli ecosistemi naturali, che richiedevano interventi di ripristino delle dinamiche biofisiche, col tempo hanno evidenziato la correlazione tra impoverimento dell’ambiente naturale e il peggioramento delle condizioni di vita di quelle popolazioni che risiedono negli ambienti soggetti ai fenomeni di degrado.

L’economia attuale, caratterizzata dalla globalizzazione dei mercati e dalla mercatizzazione generalizzata del mondo, contengono “tutta la violenza esercitata dagli uni per spogliare gli altri delle loro opere e privarli della loro parte del mondo”¹⁸⁷

Questa ingiustizia, su cui non si è più abituati a riflettere, perchè divenuta ordinaria, evidenzia il problema dell’etica tipico delle società moderne. La crisi ecologica ci pone di fronte al problema della ripartizione equa di quote di natura tra i viventi e tra la nostra generazione e quelle future. “Questa crisi è forse l’occasione per rimettere al suo posto il problema della giustizia, cioè nel rapporto che intratteniamo con gli altri nello scambio sociale”.¹⁸⁸

A questo punto viene alla luce in tutta la sua evidenza la stretta relazione fra l’educazione ambientale e l’educazione alla giustizia, che miri alla costruzione di un mondo che, ispirato alla cultura della sostenibilità e della solidarietà, promuova una cultura della pace e della convivialità.¹⁸⁹

Importante sarà formulare dei piani di intervento per contrastare questa forma di ingiustizia, ormai ritenuta normale, provocate da una economia globale che si evolve a di-

¹⁸⁵ Mortari, L., *Alfabetizzazione ecologica*, in «Rivista Cein Mondialità», Gennaio 2004, pp.17-22.

¹⁸⁶ Bowers, C.,A., *Educating for Eco-justice and Community*, Athens, The University of Georgia Press, 2001, p. VII.

¹⁸⁷ Latouche, S., *Giustizia senza limiti*, Torino, Bollati Boringhieri 2003, p. 13.

¹⁸⁸ *Ivi*, p. 20.

¹⁸⁹ Mortari, L., *Alfabetizzazione ecologica*, *op.cit.*, p. 19.

scapito dell'ambiente e delle economie locali, provocando un lento e progressivo impoverimento delle aree su cui opera.

Vari sono i fronti su cui dover lavorare e questi comprendono le politiche sociali, ma anche se soprattutto le politiche educative, dove non manchino lo sviluppo di un pensiero critico, una capacità di informarsi e saper leggere il reale, una capacità di riflessione eticamente orientata verso i valori, un'educazione civica e politica. Partendo dalle politiche sociali, gli stati nazionali dovrebbero ripensare le loro politiche basandosi su un profondo senso di giustizia. Seguendo questa prospettiva sarebbe interessante ispirarsi alla proposta di Amartya Sen e poi sviluppata, sulla base della teoria femminista, da Martha Nussbaum, che riteneva la ricchezza di uno stato non misurabile sulla base del PIL, ma in base alla sua capacità di garantire ai cittadini la possibilità di mettere a frutto le loro potenzialità, garantendo una vita autenticamente umana, usando le parole di Makiguchi, una vita realmente felice. Questa teoria, liberale nella sua essenza, “pone l’accento sul nostro desiderio che tutte le persone abbiano la possibilità di sviluppare l’intera gamma delle loro facoltà umane, a qualunque livello ciò sia possibile, date le condizioni in cui si trovano, e che possano godere della libertà e dell’indipendenza consentita da tali condizioni”¹⁹⁰ Makiguchi stesso ritiene che un'educazione degna di essere tale deve primariamente sviluppare il potenziale insito in ciascun individuo. Solo un uomo che ha potuto prendere consapevolezza del proprio potenziale ha la possibilità di diventare una cellula sana del tessuto sociale. Un uomo è felice quando costruisce la sua esistenza creando valore. Attraverso la realizzazione del suo potenziale, l'uomo crea valori materiali, estetici ed etici, e la sua condizione di felicità è prettamente pragmatica. Quest'ultima emerge dalla capacità dell'individuo di sapersi coinvolgere totalmente nelle vicende umane proprie, degli altri e della comunità, combinando tra loro bene pubblico e privato attraverso la sua piena partecipazione nel sociale. Il percepirsi come parte di un tutto e non separato dall'ambiente circostante favorisce l' emergere della vera natura di ciascun individuo, le sue vere potenzialità, che realizzatesi pienamente, gettano le basi di coesistenza pacifica e contributiva.¹⁹¹ . Come pensava anche Makiguchi, l'educazione è il vero strumento del cambiamento. Attraverso l'educazione diventa possibile formare un pensiero critico nelle nuove generazioni, nel senso di un pensiero che non veda più il progresso solo come un accresci-

¹⁹⁰ Nussbaum, M., *Giustizia sociale e dignità umana* [GSDU], Bologna, Il Mulino, 2002, p. 41.

¹⁹¹ De Cassia Ribeiro, *Vida, Experiencia e Conhecimento...*, op.cit, p.14.

mento materiale, con notevoli danni per le risorse naturali, e che sovverta il culto della razionalizzazione tecnologica di ogni aspetto della vita, convinzioni queste radicate fino ad oggi nella logica economica dominante, che ha pensato solo all'accumulo sfrenato di beni materiali a discapito delle fasce più deboli della popolazione, non tutelate e sacrificate. Quindi un'educazione critica, però supportata anche dall'informazione, sull'essere consapevoli delle conseguenze di quello che si sta facendo, sull'impatto che hanno certe sostanze e certi comportamenti sull'ambiente e che tipo di conseguenza hanno poi sulla salute delle persone. Importante è anche educare i giovani ad una riflessione guidata dai valori etici, sulle questioni che riguardano il bene e il male, che si allontanano dal pensiero tecnicistico. L'aver abbandonato totalmente tali valori dalla sfera della riflessione, è la base dell'attuale crisi etica, intesa come crisi di valori. Promuovere un'educazione civica e quindi politica significa spronare i giovani a prendere voce e denunciare le ingiustizie, cercare di trovare la verità nelle cose, unirsi agli altri in questo compito per promuovere una qualità della vita soddisfacente, in una convivenza che tenga conto delle differenze, ritenute un valore e non un ostacolo. Qui si inserisce il discorso che Makiguchi faceva riguardo l'importanza di formare cittadini consapevoli, che sapessero vigilare sull'operato dei governanti e sulle ingiustizie sociali. Egli in particolare parlava di “una ira giusta” e una “tolleranza attiva.” Citando proprio le sue parole egli diceva: *“Censurare e eliminare il male fa parte di abbracciare e proteggere il bene. Non dobbiamo sentirci soddisfatti con la bontà passiva; dobbiamo avere il carattere e il coraggio per impegnarci attivamente per il bene”*¹⁹²

Anche altri pensatori hanno scoperto l'urgenza di riassumersi l'onere di vigilare affinché le ingiustizie ai danni del pianeta e dei più deboli fossero smascherate. O meglio, per fare in modo che le persone riscoprano il ruolo attivo, che un cittadino deve avere in un mondo dominato dalla follia cieca del profitto. Un illustre autore, nonché pioniere dell'educazione ecologica, Boff, sostiene che serve una teologia ecologica della liberazione, affinché l'ingiustizia sociale possa essere smascherata trasformandosi anche in ingiustizia ecologica. Questo perché la persona e la società sono parte della natura¹⁹³.

¹⁹² Makiguchi, T., *Tsuneshaburo Makiguchi Zenshu*, op.cit., pp.71 e 180.

¹⁹³ Curci, S., *Leonardo Boff. Rieducare al rapporto con la terra*, Cein Mondialità, Gennaio 2004, pp.23-24.

L'ecologia ambientale da sola non è sufficiente se non è accompagnata da un'apertura mentale più ampia, mentale e spirituale, che rieduchi gli uomini a relazionarsi con la natura nell'ottica della convivenza e non in quella dello sfruttamento. Boff propone di considerare quattro tipi di ecologia: l'ecologia ambientale, centrato principalmente sull'ambiente naturale, garante della qualità della vita e della preservazione delle specie in via di estinzione, considerando la natura fuori dall'essere umano e dalla società, occupata nella ricerca di tecnologie meno contaminanti. L'ecologia sociale, centrata sulla totalità dell'ambiente, include gli esseri umani e la società all'interno della natura. Il suo sforzo è volto all'abbellimento delle città con strade migliori, piazze o spiagge più attraenti, ma principalmente si occupa di servizi di base come una buona rete di scuole e un servizio sanitario funzionante. Questo impegno considera l'ingiustizia sociale una forma di violenza contro l'essere umano. L'ecologia sociale promuove uno sviluppo sostenibile attento alle carenze degli esseri umani odierni senza sacrificare il capitale naturale della Terra, non dimenticando il diritto delle generazioni future ad ereditare una Terra abitabile, con relazioni umane minimamente giuste. Purtroppo fino a oggi la società ha divorato energia basandosi su un modello di sviluppo che ha sfruttato al massimo tutte le risorse del pianeta. Queste, ovviamente, non sono infinite, anzi la maggioranza di queste si sta esaurendo, principalmente l'acqua potabile e i combustibili fossili.

Il terzo aspetto, ecologia mentale, chiamato anche ecologia profonda, si concentra sulla mentalità dominante nell'attuale momento storico, considerata la vera causa di problemi ambientali e le cui radici risalgono ad epoche anteriori alla nostra storia moderna, includendo la profondità della vita psichica umana cosciente e incosciente, personale e archetipica. Essa prende include gli istinti di violenza, volontà di dominio, archetipi ombrosi che condizionano negativamente la nostra relazione con la vita e la natura. Principalmente si può identificare una causa originaria, che da sempre è stata causa di guerre e di sfruttamenti indebiti dell'ambiente: l'antropocentrismo. Esso da sempre ha posto l'essere umano al centro dell'universo, considerando gli altri esseri al suo servizio. Questa interpretazione ha violato profondamente la legge universale, che ritiene tutti gli esseri interdipendenti e che vivono dentro una intricatissima rete di relazioni in cui tutti sono importanti.

Finalmente arriviamo al quarto - ecologia integrale - che parte da una nuova visione della Terra vista dall'alto. Da una simile prospettiva, Terra ed esseri umani risultano esse-

re come una stessa entità. L'essere umano è la propria Terra che sente, pensa, ama, piange e venera.

I cosmologi, grazie all'astrofisica, alla fisica quantica e alla nuova biologia, hanno dimostrato che l'universo è in cosmogenesi, cioè in continua evoluzione, formando un sistema aperto, capace di sempre nuove acquisizioni ed espressioni. In virtù di ciò dobbiamo avere pazienza con il processo globale, gli uni con gli altri e con noi stessi, inoltre noi umani siamo anche in un processo di antropogenesi, di formazione e di nascita.

I due processi, la cosmogenesi e l'antropogenesi, constano di tre aspetti emergenti:

- 1- La complessità/differenziazione
- 2- L'auto-organizzazione/coscienza
- 3- La rilegazione/relazione di tutto con tutto.

Già il big-bang fu un processo di evoluzione che ha creato esseri ogni volta più differenti e complessi, che si auto-organizzano, mostrando maggiore interiorità e livelli più alti di coscienza, fino ad arrivare alla coscienza riflessa nell'essere umano. Quindi anche l'universo, come un tutto, possiede profondità spirituali. Per trovarsi nell'essere umano lo spirito stava prima nell'universo e ora emerge in noi come coscienza riflessa.

Le quattro interazioni esistenti, la gravitazionale, l'elettromagnetica, la nucleare forte e la nucleare debole, costituiscono i principi che reggono l'universo e tutti gli esseri, compresi gli umani. Tutto si mantiene rilegato in un equilibrio dinamico, aperto, passando attraverso il caos che è sempre generativo e quindi propizio per un nuovo equilibrio più alto e complesso, sfociando in un ordine ricco di nuove potenzialità.¹⁹⁴

¹⁹⁴ Boff, L., *La voce dell'arcobaleno. Per un'etica planetaria e una spiritualità ecologica*, Assisi, Cittadella, 2002

Capitolo 4

Applicazioni del pensiero di Makiguchi: uno sguardo etnografico in Brasile

Premessa

Nel presente capitolo si procederà con l'esposizione dell'esperienza etnografica effettuata in Brasile sull'applicazione del pensiero pedagogico di Makiguchi in alcune scuole statali della città di San Paolo.

Prima della parte dedicata specificamente al racconto etnografico, che illustrerà, in forma narrativa, l'osservazione solo di alcune realtà scolastiche prese come campione, sono di rilevante importanza, i paragrafi dedicati alla presentazione del contesto brasiliano sia dal punto di vista storico-culturale, sia per quel che concerne la legislazione relativa al sistema scolastico del Paese.

Nella parte finale si è proceduto con l'analisi dei dati e alle relative conclusioni.

Ancor prima della presentazione dei contesti, si è ritenuto necessario fare una piccola introduzione teorica sulla metodologia prescelta, quella etnografica.

4.1. Le motivazioni della scelta metodologica

Per compiere questa ricerca è stato necessario utilizzare una metodologia adatta a indagare e descrivere in profondità le realtà studiate in modo da far emergere le dimensioni culturali e le dinamiche relazionali-organizzative peculiari del contesto socio-educativo studiato. Lo strumento più adatto a questo tipo di lavoro si è mostrato essere quello di una metodologia di tipo etnografico. L'etnografia è un tipo di indagine che risulta essere molto differente dai metodi adottati dalla maggior parte delle scienze sociali. Essa permette di registrare in maniera ordinata il comportamento di individui appartenenti a certi contesti.

Durante il tempo di permanenza nel Brasile il lavoro è stato intensivo, sono state autorizzate e realizzate numerose visite sul campo. Per eseguire un lavoro in un paese di cultura diversa, è risultato prioritario raccogliere una serie di informazioni relative al contesto sociale, storico e politico, e successivamente reperire elementi di natura fisica e istituzionale degli ambienti, il modo in cui normalmente si svolgevano le attività, le credenze guida sottostanti ai discorsi e ai linguaggi utilizzati, non ultima una certa padronanza della lingua parlata.

Sono state repertite tutte le informazioni sul campo attraverso appunti di osservazioni quotidiane, conversazioni informali, raccolta di documenti che descrivessero le attività svolte, videoregistrazioni e fotografie di quanto osservato. E' stato necessario cercare il più possibile di integrarsi all'interno del contesto, soprattutto fare molta attenzione al non porsi come elemento estraneo che avrebbe potuto creare imbarazzo alle persone. Preventivamente il lavoro importante è stato quello di stabilire una relazione con le persone interessate, per riuscire ad integrarsi pienamente nel gruppo. Tutto il lavoro è stato svolto attraverso un'osservazione, libera, per quanto possibile, dal proprio punto di vista soggettivo alle situazioni. Nella narrazione dei fatti osservati non si è tralasciato nemmeno un particolare, anche quello apparentemente insignificante, prendendo ispirazione dalle parole di Geertz che consiglia di stilare una ben ampia descrizione di ogni questione trattata, anche quella che apparentemente sembra essere meno importante, cercando in prima battuta di evitare di dare interpretazioni di quanto osservato.¹⁹⁵ Tutto questo lavoro ha richiesto una certa dose di flessibilità, una forte capacità di mettersi costantemente in discussione su continue interferenze dovute alla cultura di origine, profondamente diversa da quella osservata. Si è proceduto ad una costante revisione delle premesse per adattare di volta in volta alle varie situazioni. Nel rispetto della privacy degli attori osservati, non si sono riportati i nomi per intero delle persone intervistate, ma solo le iniziali del nome e cognome.

Attraverso l'approccio etografico il ricercatore ha l'opportunità di cogliere elementi di interesse, talvolta inaspettati, sia per quanto riguarda le problematiche, sia rispetto a

¹⁹⁵ Geertz C, *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino, 1987

creazioni sociali originali e di focalizzare l'attenzione su di esse per poter cogliere il modo in cui gli attori sociali costruiscono la loro comunità intorno alle questioni importanti.

Il dato di osservazione di rilievo è il complesso intreccio di relazioni sociali che si sviluppano in quel determinato contesto studiato. Questo particolare aspetto, l'interazione sociale, è l'elemento che spicca nel presente lavoro, che ripercorre e ricostruisce le azioni, le relazioni e significati del tempo presente con uno sguardo rivolto anche al passato.

4.1.1 Ricerca etnografica: un po' di storia

La parola etnografia discende dal greco *ethnos* (ἔθνος) cioè l'insieme delle caratteristiche che accomunano una popolo, alcune comunità o nazioni, e *grapho* (γράφω) che vuol dire scrivere. Quindi se volessimo dare un significato letterale al termine etnografia potremmo definirla come una descrizione dettagliata delle usanze e della cultura di un popolo. All'interno dell'antropologia con il termine etnografia viene indicata la pratica della registrazione delle informazioni che uno studioso riesce a raccogliere sui popoli, mentre l'etnologia parte dalle descrizioni etnografiche per effettuare la costruzione di sistemi coerenti appartenenti ad una determinata cultura¹⁹⁶.

Anche se i primi documenti etnografici risalgono al lavoro di Gerhard Friedrich Muller, geografo ed etnologo, che dal 1733 al 1743, fece una descrizione e categorizzazione dell'abbigliamento, delle religioni e i rituali dei gruppi etnici siberiani, si ritiene che l'etnografia nasca come metodo dell'antropologia culturale sul finire del XIX, quando le grandi potenze imperialiste, impegnate nella colonizzazione dei paesi non occidentali, cominciarono a nutrire specifici interessi conoscitivi in relazione alle strutture sociali e ai sistemi culturali delle popolazioni da esse controllate. Era questo il periodo in cui in Europa erano nati il nazionalismo e lo struttural-funzionalismo. In virtù di ciò primi lavori etnografici furono caratterizzati da un forte "realismo", a causa delle due correnti di pensiero citate che dominavano l'antropologia di quel momento storico.

L'etnografia è una disciplina che trae le sue origini dall'antropologia. Gli studi antropologici, in senso scientifico, nacquero negli USA e in UK intorno al 1840, anche se

¹⁹⁶ Griaule M., *Méthode de l'ethnographie*, Paris, PUF, 1957

alcuni pensatori tedeschi usavano il termine “antropologia” per indicare l'insieme degli studi che concernevano l'uomo in generale. Questi studi si concentravano sull'uomo in sé, lo studio del carattere degli individui, il sesso, le razze, le nazioni, l'umanità nella sua totalità.

Come dimostra la Società d'Anthropologie, fondata nel 1859 da P. Broca, anche in Francia, si utilizzò il termine “antropologia” in un'accezione molto ampia.

Gli studi antropologici del tardo '800 facevano una distinzione netta tra coloro che raccoglievano i dati e coloro che li analizzavano. I primi antropologi infatti utilizzavano dei “questionari” che inviavano a coloro che vivevano direttamente a contatto con altre culture (missionari, viaggiatori, amministratori ed esploratori). La loro ricerca si occupava principalmente di analizzare i dati di “di seconda mano” che venivano loro restituiti.¹⁹⁷ Due principalmente erano le preoccupazioni di questi antropologi: da un lato effettuare una ricerca comparata il cui obiettivo era quello di fare una classificazione comprensibile delle culture umane, che si basasse su schemi evolutivi per arrivare a definire “selvagge” o “civilizzate” le popolazioni studiate; l'altra preoccupazione era quella di riuscire a reperire quanti più dati possibili relativi alle culture esotiche studiate, prima che queste scomparissero. Questo orientamento fece sì che il focus della ricerca fosse rivolto alla quantità di dati da raccogliere, perdendo di vista la qualità e i metodi di raccolta.

Verso la fine del XIX secolo, la preoccupazione nei riguardi della qualità dei dati raccolti, crebbe soprattutto in virtù della presa di coscienza da parte degli antropologi della complessità delle società, che loro avevano erroneamente classificato come “semplici e primitive”. A causa di tutto ciò si dovettero applicare alla costruzione di teorie evolutive generali e allo studio dettagliato di società specifiche. Anche l'orientamento intrapreso dagli studiosi di scienze naturali esercitò un'influenza sulle procedure di raccolta dei dati. Boas (con la prospettiva diffusionista e l'attenzione rivolta alla realtà storicamente verificata) negli Stati Uniti e Haddon in Gran Bretagna, resero urgente la necessità per i ricercatori di andare sul campo per poter operare loro stessi la raccolta dei dati attraverso un'osservazione diretta, utilizzando una terminologia sistematica e spiegando nei dettagli

¹⁹⁷ Ogbu J.U., Sato N.E., Kim E-Y, «Ethnography of Education: Anthropological Approach», in (editors-in-chief) Husen T., Postlethwait T.N., *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon, Oxford, 1994, pp. 2046-2053.

il loro metodo di indagine. Da questa evoluzione, secondo Urry¹⁹⁸, sorsero in antropologia due tradizioni principali: l'etnologia storica negli Stati Uniti, e lo struttural-funzionalismo (Malinowski; Radcliffe-Brown e Evans-Pritchard) in Gran Bretagna.

Nel settore francese emersero e si affermarono studiosi come Durkheim, Lévi-Bruhl, Mauss, e C. Lévi-Strauss. Il nuovo modello creato da Malinowski per la compilazione di una monografia etnografica (*Argonauti del Pacifico Occidentale*, 1922) stabilì quali erano le difficoltà che si incontravano nella costruzione dei testi, e sancì il difficile passaggio dall'esperienza sul campo alle spiegazioni etnografiche nel testo. Questa traduzione di impressioni ed esperienze vissute sul campo in una narrazione corretta sarà l'eredità più pesante da gestire nello sviluppo successivo della disciplina.

Sono finiti i tempi in cui potevamo tollerare dei racconti che ci presentavano l'indigeno come una caricatura distorta e infantile dell'essere umano: questa immagine è falsa e come altre menzogne è stata uccisa dalla scienza.¹⁹⁹

Proprio per guidare gli etnografi ad una corretta indagine delle realtà osservate, nel 1922 Malinowski stabilì le quattro importanti regole necessarie ad un etnografico per effettuare una ricerca sul campo, partendo dalla sua esperienza effettuata nelle isole Trobriand: apprendere a lavorare utilizzando il linguaggio naturale dei nativi; vivere con le persone e partecipare alle loro attività il più possibile; raccogliere più esempi possibili attraverso l'osservazione personale e precisa; essere pronti a passare lunghi periodi di lavoro sul campo riuscendo a far fronte ai problemi pratici. Malinowski era convinto dell'importanza di raccogliere i dati direttamente sul campo, della necessità che l'etnografo riuscisse ad afferrare il punto di vista degli indigeni, la loro relazione con la vita, e ne cogliesse anche il loro modo di interpretare il mondo.²⁰⁰

I principi di Malinowski guidano ancora la ricerca etnografica dell'antropologia odierna.

La ricerca etnografica è molto cambiata dai tempi di Boas e Malinowski evolvendosi molto soprattutto grazie anche ai numerosi strumenti tecnici che una volta non c'era-

¹⁹⁸ Urry J., *A history of field methods*, in Ellen R. F., *Ethnographic Research: A guide to general conduct*, London, Academic Press, 1984.

¹⁹⁹ Malinowski, B., *Argonauti del Pacifico Occidentale. Riti Magici e vita quotidiana nella società primitiva*, Torino, Torino, Bollati Boringhieri, 2004, p.20.

²⁰⁰ *Ivi*, p.33.

no o che si sono perfezionati, tipo registratori, cineprese, macchine fotografiche digitali etc. Tra l'altro dobbiamo anche considerare i mezzi di trasporto che hanno reso più facili da raggiungere anche mete una volta considerate lontane, dando anche la possibilità al ricercatore di fare trasferte sul campo saltuarie e di breve durata.²⁰¹ Questo certo non sarebbe stato tollerato dai grandi maestri etnografi, quali appunto i già citati Malinowski e Boas come classici e Geertz come contemporaneo. Infatti la permanenza nei luoghi di ricerca per lungo tempo aiuta il ricercatore ad entrare più profondamente nella cultura degli osservati per imparare anche la lingua e le tradizioni. Negli ultimi anni, nello studio delle culture esterne, la brevità della permanenza del ricercatore ha fatto sì che sorgesse la figura dell'etnografo nativo: un nuovo soggetto che appartiene ai due mondi, che però molto spesso si trova in conflitto con il ricercatore occidentale. Si pensi a figure come Appadurai, Spivak, Bhabha, Lombardo e altri che hanno più volte accusato i ricercatori occidentali di non fare una buona ricerca a causa della loro scarsa conoscenza della lingua dei nativi e a causa della loro appartenenza culturale troppo lontana da quella dei popoli osservati. D'altronde l'alto costo di una lunga permanenza sul campo da parte del ricercatore ha fatto sì che in epoca contemporanea si tendesse a fare un uso sempre più frequente di informatori locali, che, come già ammoniva Griaule, non sempre si sono rivelati davvero affidabili.²⁰²

Non bisogna dimenticare che il significato del termine etnografia, al giorno d'oggi, si evolve insieme a quello di cultura, e quest'ultima non è più concepita come l'insieme dei funzionamenti sociali locali e generalizzabili, ma in relazione ai contesti locali. Per arrivare a Geertz, dagli anni sessanta e settanta, in accordo con l'epistemologia costruttivista di Berger e Luckmann²⁰³, si andrà delineando il carattere riflessivo dell'etnografia postmoderna, che non sarà più un metodo volto a scoprire realtà oggettive, ma una ricerca che produrrà conoscenza situata, scaturita dall'incontro di due culture diverse in dialogo tra loro²⁰⁴.

Stando proprio alle parole di Geertz, egli sostiene che:

La realtà è frutto di una negoziazione il cui ordine viene prodotto dall'interazione degli individui; sono queste interazioni a produrre e riprodurre la cultura. L'obiettivo dell'antropologia è quello di fornire una «descrizione densa», o *thick description*, della realtà che viene studiata, che renda conto non solo del contesto

²⁰¹ Licari, G., *La pratica etnografica e la ricerca sul campo*, in *Narrare i gruppi*, Prospettive cliniche e sociali, Anno III, Vol.1, 2008.

²⁰² Fabietti U., Matera V., *Etnografia. Scritture e rappresentazioni dell'antropologia*, Roma, Carocci, 2004.

²⁰³ Berger P., Luckmann T., *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1969.

²⁰⁴ Geertz C., *Interpretazione di Culture*, op. cit., p. 15.

storico, culturale e sociale ma anche dei significati simbolici e della produzione di senso delle azioni osservate.²⁰⁵

Alla fine la sua conclusione è che ogni descrizione già di per sé può essere considerata un atto interpretativo.²⁰⁶

Da qui successivamente scaturiranno nuovi approcci concentrati sulle strategie di scrittura etnografica: da questa “svolta linguistica”²⁰⁷, l’etnografia sarà considerata un testo i cui codici e le cui pratiche discorsive narrano una realtà che passa attraverso il vissuto personale dell’osservatore, perdendo in oggettività. Questo successivamente spingerà i ricercatori a soffermarsi più sull’osservatore che sull’osservato²⁰⁸

Il testo etnografico centrato sull’osservazione oggettiva di una realtà lascia il posto a un tipo di testo che riguarda principalmente colui che scrive .

Le interpretazioni dell’etnografo e quelle degli individui da lui osservati si legano una con l’altra, in una sorta di circolarità ermeneutica in cui le interpretazioni dell’uno non sono comprensibili al di fuori delle interpretazioni degli altri.

Non sarà più necessario che l’etnografia si consideri una scienza esatta dotata di strumenti oggettivi che la legittimino, ma piuttosto si connoterà come una “cassetta degli attrezzi”, un modo attraverso il quale ci si può avvicinare ai fenomeni sociali osservando le pratiche degli attori sociali dei vari contesti, avendo a disposizione una certa varietà di tecniche. In questo senso l’etnografia rappresenterebbe il “contenitore” di queste tecniche, che il ricercatore sceglie, a seconda delle situazioni²⁰⁹

Il racconto sarebbe una costruzione del ricercatore che, soprattutto attualmente, si libera del linguaggio scientifico-formale e si orienta verso stili più letterari, poetici e narrativi. Una sorta di “rovesciamento della prospettiva”²¹⁰, per cercare di leggere situazioni ignote in modi non convenzionali o intuitivi, secondo le regole dell’etnometodologia di Garfinkel²¹¹. In questo modo l’etnografia si trova più strettamente legata alla società e alla sociologia, diventando « la descrizione di un particolare mondo sociale in base ad una

²⁰⁵ *Ivi* p. 17.

²⁰⁶ F. Boni, *Etnografia dei media*, Roma, Laterza, 2004, p. VI.

²⁰⁷ *Ibidem*

²⁰⁸ *Ibidem*

²⁰⁹ Dal Lago, A, De Biasi, R, *Un certo sguardo. Introduzione all’etnografia sociale*, Roma-Bari, Laterza, 2002

²¹⁰ Boni, *Etnografia dei media*, op. cit., p.VII.

²¹¹ *Ivi*, p. XII.

prospettiva non scontata”»²¹² e divenendo «capace di collocare chi la usa nel mondo sociale analizzato e descritto. La caratteristica principale dell’etnografia è il fatto di sgorgare dall’esperienza del mondo sociale».²¹³ In base a quanto detto, l’etnografia diventa una pratica che quindi deve essere “vissuta”²¹⁴ sul campo e in nessun modo può essere distinta dal contesto in cui è applicata.

A questo punto non è più possibile definirla una metodologia chiusa e ben definita, connotata da tutto un insieme di pratiche che corrispondono rigidamente a una serie di bisogni, ma diviene uno «stile di ricerca e analisi»²¹⁵, caratterizzato da tratti comuni ai principali approcci: mettere in primo piano l’osservazione e la descrizione di ciò che gli attori sociali fanno nelle loro pratiche sociali; separarsi da ogni pretesa di oggettività per focalizzarsi verso la descrizione di «aspetti, mondi o dimensioni della vita sociale»²¹⁶; utilizzare una modalità di osservare priva di ingenuità, anzi piuttosto scettica, anche sui propri risultati; servirsi di una pluralità di metodi, a seconda del bisogno²¹⁷. Anche se i metodi che maggiormente qualificano l’etnografia sono l’osservazione partecipante e l’intervista in profondità, altri metodi sono per esempio i racconti di vita e l’analisi documentaria.

4.1.2 La ricerca etnografica: un metodo di ricerca qualitativo

L’etnografia, possiede una molteplicità di approcci allo studio delle culture valevoli per la maggioranza delle altre ricerche qualitative.

La soggettività del ricercatore

Quando ci troviamo a dover effettuare una ricerca etnografica dobbiamo entrare nell’ottica di dover svolgere un lavoro molto difficile. Sembrerebbe facile, ma in realtà la complessità si trova tutta nell’essere noi ricercatori il principale strumento di raccolta e di esame dei dati.²¹⁸ Soprattutto perchè «le richieste [...] dal punto di vista intellettuale, per-

²¹² *Ivi*, p. VIII.

²¹³ *Ibidem*

²¹⁴ *Ibidem*

²¹⁵ *Ivi*, p. IX

²¹⁶ *Ibidem*

²¹⁷ *Ibidem*

²¹⁸ Woods P., *Collaborating in historical ethnography: researching critical events in education*, in *International Journal of Qualitative Studies in Education*, n.7, 1994, p.313.

sonale e emozionale sono maggiori di quelle di qualsiasi altra strategia di ricerca». ²¹⁹Un ricercatore che abbia scelto di utilizzare detto strumento si trova da solo all'interno del setting: non porta con sé strumenti standardizzati che gli offrirebbero un mezzo sicuro per interagire con l'oggetto studiato. Egli deve entrare in punta di piedi all'interno di una realtà e cercare di osservare quanto accade, stabilendo delle relazioni interpersonali con i membri del gruppo, avendo cura, di contro, di mantenere anche le dovute distanze. ²²⁰ La soggettività del ricercatore deve quindi essere riconosciuta, anche se storicamente questa ha rappresentato per gli epistemologi classici un aspetto critico che minava l'obiettività e l'attendibilità sia della raccolta dei dati sia dell'analisi dei risultati ottenuti. Ma cambiando il quadro epistemologico di riferimento, abbandonando quindi tutti i principi di razionalità scientifica, la soggettività del ricercatore non presenta più una debolezza o una forza. La soggettività rappresenta il nostro modo di fare esperienza nella vita, qualcosa di imprescindibile, che noi non possiamo abbandonare, perché fa parte del nostro bagaglio di vita e quindi fa parte della ricerca.

La soggettività che all'inizio avevo preso come una afflizione, qualcosa da sopportare perché non potevo sfuggirla, potrebbe al contrario essere considerata "virtuosa". La mia soggettività è la base del racconto che sono in grado di elaborare, è una forza su cui possono costruire la mia comprensione. Mi rende la persona che sono e, come ricercatore, mi fornisce le prospettive e le intuizioni che configurano cosa faccio, dalla selezione degli argomenti sino a ciò che mettono in evidenza nei miei scritti. ²²¹

Dare dignità alla soggettività del ricercatore significa accettarne sia l'aspetto positivo che quello negativo, cioè ammettere che possa avere dei momenti di grande lucidità e capacità di correggere il tiro, scoprire nuovi orizzonti, viceversa trovarsi in una fase negativa commettendo errori, perdendo opportunità, sviluppare attaccamenti con certe realtà o persone piuttosto che mantenere una certa neutralità.

L'identità di ciascun ricercatore si focalizza su aspetti differenti rispetto a quella di un altro; due ricercatori nel medesimo setting possono avere due visioni differenti e arrivare a selezionare dati differenti e ottenere alla fine risultati diversi, ma non si potrà negare che ciascuno studio possa essere corretto; può invece rappresentare un problema di attendibilità, anche dal punto di vista qualitativo, la situazione in cui due studi effettuati nello stesso contesto da due persone differenti conducano a risultati contraddittori.

²¹⁹ Yin, R.,K., *Case study research*, Newbury Park, CA, Sage, 1988, p.56.

²²⁰ Sorzio, P., *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Roma, Carocci Editore, 2005, pag.35.

²²¹ *Ivi*, pp. 35-36.

Il rischio è rappresentato proprio dalla proiezione dei propri vissuti, del proprio modo di vedere le cose, forzandone l'interpretazione. Inoltre, se ci si lascia andare ad un eccesso di partecipazione il ricercatore crede erroneamente di essere diventato un membro effettivo della comunità che sta studiando, perdendo la distanza che serve per una raccolta efficace e per un'analisi consapevole dei dati, correndo anche il rischio di essere risucchiato all'interno delle dinamiche, dei conflitti e tensioni propri del sistema che sta indagando.

Il ricercatore etnografo, non inizia mai un lavoro sul campo senza un problema prefigurato²²² e "utilizza la sua conoscenza di teorie sociali esistenti per guidare e dar forma alle sue osservazioni"²²³.

L'etnografo deve impegnarsi a lavorare sistematicamente, controllando l'evolversi delle sue idee, cercando di analizzare il motivo delle decisioni prese, il perché delle domande, il motivo che l'ha spinto ad elaborare e a scrivere e a classificare i dati raccolti in un certo modo.

La riflessività che richiede la fornitura di una 'storia naturale' della ricerca, così come vissuta e influenzata dal ricercatore, è una componente cruciale dell'etnografia compiuta²²⁴

La soggettività del gruppo dei partecipanti

Oltre alla soggettività del ricercatore, nella ricerca etnografica, si deve anche mettere in risalto la soggettività degli osservati, in quanto persone con un proprio vissuto, esperienze di vita differenti, apparati concettuali di comprensione del mondo.²²⁵ Essi quindi non possono mai essere visti solo come oggetti di studio.

Il percorso della ricerca: un processo induttivo e di integrazione intellettuale.

La ricerca qualitativa possiede un approccio prevalentemente induttivo, ma la sola raccolta dei dati non è sufficiente se non si effettua un processo di integrazione intellettuale.

Le conoscenze del ricercatore danno un primo orientamento alla raccolta ed interpretazione delle evidenze; i dati raccolti acquisiscono la loro intelligibilità tramite inferenze per ricostruire un modello sot-

²²² Wilcox K., « Ethnography as a methodology and its application to the study of schooling: a review », in Spindler, G. (Ed.) *Doing the ethnography of schooling*, CBS Publishing, London, 1982, pag. 459.

²²³ Ivi, p. 458.

²²⁴ Hammersley M. and Atkinson P., *Ethnography: principles in practice*, London, Tavistock Publications, 1983, pag. 192

²²⁵ Sorzio, P., *La ricerca qualitativa in educazione, op.cit.*, pag. 41.

tostante della situazione indagata, che guida la formulazione di ulteriori congetture, che a loro volta guidano la ricerca di nuovi dati. L'analisi progressivamente più articolata permette di elaborare o eliminare i modelli; questo continuo passaggio tra la fase di raccolta dei dati (il piano dell'evidenza) e la fase di congettura (il piano dell'inferenza) orienta progressivamente lo sguardo del ricercatore verso le informazioni considerate pertinenti nella massa di elementi potenzialmente disponibili in pratica²²⁶.

Il metodo etnografico è rappresentato da un lavoro costante, circolare, da parte del ricercatore nel modificare le ipotesi e le teorie, necessità questa che nasce mano mano che emergono nuovi dati.²²⁷

E' un lavoro che richiede tempo, flessibilità, apertura a continue deviazioni di rotta. La formulazione di una teoria in un simile lavoro è un processo.

Una ricerca democratica

La presenza del ricercatore nei contesti studiati e la conseguente raccolta dei dati rispetto a quanto osservato sul campo, relativo alla vita di altre persone, fa sì che emergano alcune riflessioni che è importante ricordare. Una di queste è il rispetto al diritto alla privacy dei partecipanti, nel momento della pubblicazione dei risultati; dall'altro, si creano le condizioni perché attraverso i risultati della ricerca, si aprano percorsi che evidenzino i punti deboli del contesto e offrano agli attori la possibilità di creare condizioni migliori..

Nel caso di una ricerca qualitativa [...] c'è un alto rischio di riconoscibilità; [...] il ricercatore s'inserisce in situazioni delicate, conflittuali [...], spesso trova vincoli a proseguire nel suo programma e tensioni nel "restituire" i risultati della sua ricerca ai soggetti, perché potrebbero introdurre un'ulteriore conflittualità [...]. Altre situazioni problematiche riguardano la possibilità di rendere pubbliche sfere intime. [...] Per affrontare questi problemi si suggerisce di porre la richiesta di consenso informato ripetutamente in particolare per situazioni personali delicate, rispettando sempre la volontà dei soggetti più deboli²²⁸

Inoltre, la ricerca qualitativa è particolarmente utile nella valorizzazione delle differenze, perché usa strumenti flessibili di raccolta dati e struttura la riflessione teorica attraverso un progetto condiviso.

²²⁶ Ivi, pag. 42-43.

²²⁷ Gold, R., *The ethnographic method in sociology*, in *Qualitative Enquiry*, n.3, 1997, pp.387-402.

²²⁸ Sorzio, P., *La ricerca qualitativa in educazione, op.cit.*, pp. 47-48.

4.1.3 Il metodo etnografico applicato alla ricerca in campo educativo

L'interesse verso il metodo etnografico in ambito educativo è dovuto soprattutto al fatto che è indubbia la validità di tale approccio nello studio di campi di ricerca complessi come quello educativo. Tuttavia le ricerche etnografiche svolte in campo educativo risultano essere poche, probabilmente perché, studiando un ambito molto complesso come quello della scuola, richiederebbero al ricercatore molto tempo da passare sul campo.

Un importante contributo fornito da tale metodologia al suddetto ambito di ricerca è stato quello di poter dare una visione d'insieme di tutto il fenomeno osservato, senza trascurare alcun elemento. La letteratura precedente in campo educativo, infatti, che utilizzava metodologie quantitative è incorsa spesso nell'errore di studiare variabili isolate e di aver diviso i processi educativi dai loro contesti sociali e culturali più ampi, di aver quindi fornito spiegazioni incomplete o parziali, addirittura di aver mal interpretato significati e concetti appartenenti all'ambito della specifica indagine.²²⁹

Molte volte, nei lavori non etnografici, i problemi educativi sono stati attribuiti agli individui o alle popolazioni, piuttosto che causati dall'organizzazione sociale, della scuola, della classe, o di altre strutture della società, non prendendo in considerazione la complessità delle interazioni e dei processi, che agiscono all'intero di un contesto. Il valore del lavoro etnografico risiede proprio nel dar spazio e valore all'interno della ricerca alla molteplicità di significati, di elementi e di valori che impregnano una determinata realtà.

La flessibilità propria dell'etnografia nel prendere in considerazione durante la raccolta dati nuove questioni, domande, e problemi relativi al disegno di ricerca, ne aumenta la validità, attraverso la verifica dei fattori di contesto che possono influire e sollecitare i diversi punti di vista dei partecipanti. Da ciò risultano alcuni vantaggi dell'etnografia come una contestualizzazione più precisa dei fenomeni oggetto di studio, una spiegazione più completa dei concetti e dei fenomeni stessi, e la possibilità di apprezzare i processi presenti all'interno dei fenomeni e le interazioni delle varie parti con il tutto²³⁰

²²⁹ Ogbu J.U., Sato N.E., Kim E-Y, *Ethnography of Education: Anthropological Approach*, in (editors in chief) Husen T., Postlethwait, T. N., *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon, Oxford, 1994, pp. 2048-2051.

²³⁰ *Ivi*, pp. 2051-2052.

Lo scopo dell'etnografia in campo educativo è quello di dare una descrizione accurata degli eventi che accadono in un contesto, basandosi sull'osservazione attenta. Attraverso questo metodo è possibile raccogliere dati rispetto alla cognizione, al linguaggio, alle relazioni intercorrenti tra la scuola e la comunità, alla valutazione educativa e altre dimensioni dell'istruzione scolastica.²³¹

La scelta dell'etnografia per effettuare questa ricerca è stata dettata dal tipo di lavoro che prescelto. L'attenzione è stata rivolta in primis allo studio della cultura del paese, il Brasile, che ospita la messa in atto del progetto pedagogico dell'autore studiato; successivamente si è studiato il contesto educativo, la situazione delle scuole della rete pubblica di questo enorme stato. Inoltre si è osservato l'uso delle tecniche attraverso cui gli attori proponevano il metodo. Di notevole rilevanza sono state le relazioni educative e umane attraverso cui tutto questo bagaglio passava.

Rispetto ad altri metodi di indagine l'etnografia, nel campo educativo, permette di conquistare all'interno dell'esperienza di ricerca una posizione di privilegio perchè immergendo il soggetto all'interno della realtà studiata gli permette di avere una visione *da dentro*, che guarda a tutto ciò che c'è intorno e solo alla fine di ciò che c'è all'esterno. L'etnografia prima di tutto è proprio un'esperienza, un *vivere con*²³², e poi è una ricerca. Chi osserva e chi è osservato partecipano allo stesso gioco. Gli attori studiati prendono il ruolo dei protagonisti, perchè da loro che emergeranno i dati della ricerca, svelando le loro realtà professionali e personali. Tutto ciò che riguarda i loro vissuti costituiranno il contenuto delle interviste, dei colloqui, attraverso cui il ricercatore cercherà di dare un quadro, il più fedele possibile, della realtà osservata.

L'etnografia valorizza molto la capacità di ascolto, la riflessività, permettendo all'osservatore di vivere le situazioni e le questioni, per poi offrirle al lettore in tutta la loro complessità, dando seguito così a ulteriori interpretazioni, riflessioni e rielaborazioni.²³³

²³¹ Ogbu, 1996, p. 11.

²³² Piasere, L., *L'etnografia Romani, ovvero l'etnografia come esperienza*, in Gobbo, F., (a cura di), *Cultura Interculturale*, Torino, Imprimatur, 1998, p.47.

²³³ Gobbo, F., (a cura di) *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione della società multiculturale*, Milano, Unicopoli, 1996, p. XVII.

4.1.4 I passi della ricerca

In questa fase vengono descritte le fasi della ricerca etnografica effettuata.

Tutta l'indagine si è svolta nell'osservazione dei soggetti in relazione tra loro attraverso un intreccio di dati e di osservazioni per meglio comprendere i movimenti, i cambiamenti e gli scambi relazionali tra gli attori all'interno delle varie realtà osservate. Soprattutto l'osservazione è stata rivolta alla comprensione del sistema e gli strumenti utilizzati dagli attori per mettere in azione il pensiero pedagogico di Makiguchi. Tutto il percorso di elaborazione delle domande e della ricerca e la sua struttura sono state guidate da questa dialettica in costante movimento.

Proprio l'osservazione attenta è stata rivolta, oltre che a comprendere le metodologie, a cercare di carpire ed evidenziare le opportunità che relazioni efficaci fornivano al processo di insegnamento/apprendimento, e che tipo di ricaduta queste avessero nell'intera costruzione del clima scolastico e della comunità educante.

La ricerca si è sviluppata in due momenti differenti, due mesi nel periodo tra ottobre e dicembre 2010, e nei due mesi tra febbraio e marzo 2012. L'oggetto della ricerca è stata l'osservazione dell'applicazione del metodo pedagogico di Makiguchi nella rete delle scuole statali nella città di San Paolo, da parte degli educatori appartenenti al movimento della Soka Gakkai brasiliana

L'intera osservazione di tali realtà è stata possibile grazie ad una buona negoziazione iniziale, effettuata nell'anno antecedente alla partenza, con il Coordinamento Educativo della BSGI. La lingua, il portoghese brasiliano, ha rappresentato la difficoltà iniziale con cui confrontarsi. Soprattutto la lontananza del Brasile sia da un punto di vista geografico, che da un punto di vista culturale, ha costituito un'altra realtà con cui fare i conti. Sono state necessarie diverse e-mail per cercare un aggancio con quel mondo lontano, ma alla fine è arrivata una risposta da parte della responsabile del centro educativo BSGI, L.T., che si è messa a disposizione per provvedere alle necessità di ordine logistico nella metropoli di San Paolo e per offrire supporto nel compiere il lavoro sul campo. Il primo contatto virtuale con questa realtà non è sembrato molto rassicurante, soprattutto perchè le risposte non arrivavano. Per poter sancire la scientificità della ricerca è stato necessario inviare un piano scritto della ricerca al suddetto centro, per ottenere risposte più veloci e più dettagliate sul tipo di collaborazione che poteva essere offerta per questo lavoro.

Finalmente a ottobre del 2010 è arrivata la conferma della possibilità di avere una guida nel lavoro e un appuntamento con un giorno e un'ora prefissati, per organizzare tutta la ricerca sul campo.

Il giorno 8 novembre alle ore 9.00 è stato fissato il primo appuntamento con la signora E.D.P., responsabile del Progetto Makiguchi in Azione nel bellissimo palazzo della Soka Gakkai brasiliana. Questo primo incontro è stato molto soddisfacente perchè oltre ad avere una panoramica dell'organizzazione del progetto, ci si è chiarificati su quale sarebbe stato tutto il piano di azione dei giorni utili alla ricerca. La signora E.D.P., infatti, avendo compreso esattamente la realtà da osservare, aveva preparato una dettagliata agenda di appuntamenti per girare le istituzioni scolastiche che ospitavano il progetto.

Lo strumento privilegiato di indagine è stato il field work (osservazione partecipante) che ha permesso di prendere parte a tutte le attività osservate, di conoscere gli insegnanti, gli educatori della Soka Gakkai, i dirigenti e i genitori coinvolti nel lavoro.

L'osservazione è stata rivolta, oltre che alla realtà scolastica in cui operavano gli educatori della Soka Gakkai, anche alle varie attività portate avanti nel Centro Educativo, nelle riunioni dell'organizzazione, nelle feste organizzate, nei convegni svolti nel periodo della permanenza a San Paolo.

Tutto questo per raccogliere il maggior numero di particolari per comprendere il fenomeno nel suo complesso.

4.1.5 Cosa cercare?

Tutto il lavoro etnografico svolto in Brasile aveva l'obiettivo di

- 1) Osservare la metodologia pratica derivata dalla pedagogia di Makiguchi nelle scuole brasiliane
- 2) Comprendere che tipo di contributo essa forniva alla realtà in cui ha trovato applicazione

4.2 Panoramica sul contesto socio- culturale del Brasile e sua evoluzione: breve introduzione del divenire socio-storico del Brasile

Il Brasile, il quinto paese al mondo per estensione, si sviluppa su 8,5 milioni di chilometri quadrati di territorio. E' il paese che detiene tutti i primati sia per la varietà della flora, che per la foresta amazzonica che da sola costituisce il 30% di tutte le foreste mondiali e fornisce il 20% di acqua dolce della terra.

La canna da zucchero e gli schiavi, il caffè, il caucciù e gli immigrati²³⁴, lo sfruttamento delle incredibili ricchezze della terra e del sottosuolo, l'appropriazione di immense distese selvagge, sono diventati gli aspetti che hanno caratterizzato il modello di colonizzazione di questo paese, tanto da condizionarne il suo modello di sviluppo.

Tra il 1940 e il 1980 il Brasile ha avuto un'eccezionale crescita, seguita da un'industrializzazione e una modernizzazione sullo stile occidentale, seguite successivamente da un ultimo decennio di iperinflazione, disoccupazione, erosione del potere di acquisto dei salari e stagnazione economica, ma anche da un ritorno alla democrazia rappresentativa (1985) con l'elaborazione di una nuova costituzione(1988), la soppressione della censura, della tortura e la fine del regime autoritario. Ma da tutti questi cambiamenti non sono ancora scaturite quelle trasformazioni che tutti si aspettavano.²³⁵ Ancora il Brasile porta i segni del suo sviluppo mal gestito, fondato per quarant'anni su una crescita avvenuta sulla disegualianza sociale, caratterizzato dalla mancanza di una riforma agraria basata sulla piccola proprietà che cerchi di arginare l'inurbamento selvaggio, dalle favelas e dall'emigrazione interna dal Sud verso l'Amazzonia di contadini che non possiedono terra sufficiente da coltivare per vivere e che versano in condizioni di miseria.²³⁶

La popolazione brasiliana, concentrata per lo più negli stati atlantici(e quasi la metà nella regione compresa tra Sao Paulo e Rio de Janeiro), oggi si aggira intorno ai 190 milioni di abitanti²³⁷.

234 Rosoli, G. (a cura di), *Emigrazioni europee e popolo brasiliano. Atti del congresso euro-brasiliano sulle migrazioni*, Roma - San Paolo, 1985, Cser, 1985, p.445.

235 Lazzari, F., *Le solidarietà possibili. Sistemi, movimenti e politiche sociali in America Latina*, Milano, F. Angeli, 2004.

236 Margolis, M., Larmer, B., *Le città dell'Amazzonia*, in *Internazionale*, n.249, 1998, pp. 44-47.

237 Dati reperiti sul sito: <http://it.wikipedia.org/wiki/Brasile>, ultimo accesso 13/6/2011.

Il tasso di analfabetismo, tra i più alti del mondo, raggiungeva nel 2001 il 14,4% dell'intera popolazione. Un dato questo abbastanza positivo perchè solo nel 1980 toccava il 24,5%,²³⁸ ma comunque un dato anche negativo se si pensa che il Brasile resta a tutt'oggi uno degli stati più colpiti da questo problema.

Un Paese immenso, grande nelle sue povertà e ricchezze, come nelle sue contraddizioni e ingiustizie, con milioni di poveri che non possono nutrirsi in modo adeguato e che non possono nemmeno soddisfare il resto dei bisogni fondamentali, guadagnando un solo euro al giorno. Un popolo la cui classe media è in crescita, ma che conta ancora un esiguo numero di persone ricche che detengono un patrimonio pari a quello posseduto da tutti i milioni di poveri.

Il Brasile è anche un paese dove si registra l'aumento del lavoro schiavo: sembrerebbe che ci siano 60.000 lavoratori schiavi tra cui non vengono considerati gli sfruttati della prostituzione, dell'estrazione mineraria e del carbone.²³⁹

L'adozione nel 1988 di una nuova costituzione, con l'avvento della nuova repubblica, non sembra aver contribuito, però, ad un vero e proprio cambiamento sociale, lasciando imperversare l'esclusione e l'iniustizia. Il Brasile così risulta essere fortemente caratterizzato da un profondo divario socio-economico, e affetto da un'insanabile dualità sociale, tanto da essere chiamato *Belindia*²⁴⁰, poiché a livello socio-economico sembra racchiudere le caratteristiche da una parte del Belgio e dall'altra dell'India. In questa sua contraddizione il Brasile è ben rappresentato dalla sua capitale economica, Sao Paulo, una città che presenta le tendenze contraddittorie del capitalismo moderno e in cui è possibile veder coesistere grandi ricchezze e grandi povertà²⁴¹.

Nella storia del Brasile si possono distinguere, diverse fasi e progetti di sviluppo e di società.²⁴²

Il *progetto Andrada* (anni 1820-1830) caratterizzato da immigrazione, sviluppo del credito (da cui deriva l'importanza del Banco do Brasil) e da un esecutivo molto forte. In

238 AA.VV., *Calendario atlante De Agostini. Lo stato del mondo*, Milano, Hoepli, 2005, p.647.

239 Sutton, A., *Slavery in Brasil. A link in the Chain of Modernization*, London, Anti-Slavery International, 1994.

240 Termine reso popolare dal noto economista brasiliano Edmar Bacha nel 1974.

241 Goldsmith, W.W., *Introdução à edição americana*, in Kowarick, L., *As lutas sociais e a cidade. São Paulo: passado e presente*, São Paulo, Paz e Terra, 1994, p.18.

242 Merquior, J., G., *Un siècle d'histoire brésilienne. Les grands projets nationaux*, in *Futurible*, n. 162, Amplus, 1992, pp.7-13.

questo periodo si sviluppò il progetto agrario oligarchico-liberale , radice di ogni futura diseguaglianza sociale.

Il progetto oligarchico-liberale (dal 1850 fino ai primi anni del 1900) Il diritto alla proprietà agraria non fu sottoposto mai alle idee centrali della corona, che cercò in qualche modo di osteggiarlo, grazie anche alla fine della schiavitù, ma fu sempre messo sotto il controllo dei signori della terra.

Il progetto ispirato al giacobinismo positivo (dalla fine del XIX secolo agli anni Trenta). Con l'idea del soldato cittadino di Benjamin Constant, si sviluppa una critica contro le precedenti posizioni, soprattutto grazie anche a Getulio Vargas e con le successive ondate cattolico-integraliste e marxiste. Un progetto di sociocrazia rappresentato dai fazendeiros che di fatto si erano appropriati della cosiddetta vecchia repubblica già dal 1894 dando origine all'impero dei “signori della terra”

La presidenza di Getulio Vargas (1930-1945) In questo periodo vi fu l'espansione dello stato burocratico, con l'inizio dell'industrializzazione e successiva emergenza di alcune preoccupazioni sociali. Per poter conciliare gli interessi delle classi tradizionali con l'industrializzazione emergente, Vargas impose una vera e propria dittatura basata sull'*estado novo*, basata sul culto del progresso , sostituendo l'importazione di manufatti, l'esportazione di materie prime e agricole con un'industrializzazione rapida.

Il Bismarkismo mitigato e Juscelino Kubitschek (anni Cinquanta) Si puntò su un processo di rivalutazione della democrazia con l'istituzione di uno stato promotore di sviluppo la cui forza, purtroppo, fu basata sull'inflazione .

La modernizzazione autoritaria (1964-1985) Questo progetto fu avviato nel corso del governo militare, che ad alcuni sembrò essere la risposta alla lotta di classe e da altri venne interpretato come reazione al fallimento del modello democratico e dal fallimento del populismo del presidente Janio Quadros.

La repubblica sindacalista(dal 1985 ad oggi) Progetto che risponde al capitalismo d'elite orientato al neo-capitalismo produttivo in opposizione al capitalismo speculativo del periodo dell'iperinflazione.

Questo ha posto fine al rapporto simbiotico tra il “signoraggio”capitalista e lo stato patrimoniale tipico del capitalismo brasiliano, promuovendo la nascita di uno stato che adottasse strategie globali di sviluppo. Un progetto questo che fosse attento alla protezio-

ne dei diritti dei più poveri attraverso l'integrazione di tutti i brasiliani a un livello di vita più soddisfacente, e pensasse ad un'integrazione regionale dando priorità al Mercosur, integrando il Brasile, sempre più terreno dell'imperante neo-liberismo, nel mondo attraverso la partecipazione ai processi di globalizzazione. La sconfitta dell'inflazione, raggiunta grazie al *Plano real* nel 1994, che ha introdotto una nuova moneta, il Real, un maggiore liberismo economico e la privatizzazione di imprese pubbliche, hanno migliorato le condizioni della vita della gente più povera, ma non ancora hanno definitivamente sconfitto la disuguaglianza sociale. Il Governo Lula ha iniziato questo importante cammino, ma molta strada deve essere ancora percorsa.²⁴³

L'intero processo democratico degli ultimi 40 anni in Brasile è ruotato intorno a due grandi concetti: “liberazione” e “egemonia”.²⁴⁴

La “liberazione” predominante negli anni 60 e 70. L’“egemonia” lungo gli anni 80 e 90. La prima, prendendo l'avvio dal pensiero di Paolo Freire, mirava a liberarsi dalla dittatura militare e dal colonialismo imposto in Brasile.²⁴⁵ La seconda, ispirandosi agli scritti di Antonio Gramsci, secondo il progetto delle forze popolari, ambiva a costruire una democrazia sociale, attraverso la conquista della direzione politica del paese. Le due, intrecciate tra gli anni 60 e 90, permearono movimenti sociali, intellettuali, organizzazioni politiche, educatori popolari. Lo spunto di riflessione che Freire suscitò grazie alla sua analisi sulla condizione di oppresso, dilatò lo sguardo fino alle sterminate regioni del pianeta: ci si accorse che le disuguaglianze, le ingiustizie, gli orrori dello sfruttamento colpivano più dei 2/3 della popolazione mondiale. Durante gli anni 60 e 70 l'attenzione si rivolse al così detto Terzo Mondo. Ciò che prepotentemente emergeva da questa analisi erano gli “straccioni”, ai quali P. Freire dedicava la Pedagogia dell’oppresso. Però, questo “essere annullato” iniziava ad essere visto come un nuovo punto di partenza, un nuovo soggetto capace di costruire un altro mondo, un essere che, secondo le teorie della liberazione, lottava per un nuovo progetto di civilizzazione. Il soggetto, lungi ormai dall'essere passivo, muoveva i primi passi verso l'affermazione di sé, con una sua capacità creatrice. E qui possiamo ritrovare la descrizione di questo fenomeno in alcune pagine di Gramsci

243 Lazzari, F, *Le solidarietà possibili*, op. cit., p.156.

244 Semeraro, G., *Liberazione e egemonia: due chiavi di lettura del movimento sociali in Brasile.*, III Convegno della IGS, *Antonio Gramsci, un sardo nel mondo grande e terribile*, Cagliari-Ghilarza-Ales 3-6 maggio 2007, p. 1-2.

245 Freire, P., *Conscientização*, São Paulo, Ed. Moraes, 1980, pp. 56.

quando descrive il processo di “catarsi”:²⁴⁶ la trasformazione dell’individuo da soggetto passivo e dominato dalle strutture economiche in soggetto attivo e socializzato capace di imporsi con un progetto proprio di società.²⁴⁷

Alla fine la forza liberatrice e le crescenti pressioni dei movimenti popolari insieme con altre forze socio-politiche divennero così forti che minarono il regime militare in Brasile. All’inizio degli anni '80, la storia prendeva un altro corso: si concludeva un'epoca e con essa anche tutte le teorie politiche originate nel suo seno.

Rotte le catene del passato coloniale per raggiungere l’autonomia era necessario un processo di formazione di istituzioni democratiche necessarie al paese, per preparare la formazione di uno Stato democratico-popolare, secondo il principio di conquista dell’egemonia gramsciana. Gramsci, dunque, improvvisamente, guadagnò una quantità enorme di adepti nell’accademia, nei partiti politici, nei sindacati, nei movimenti sociali, ecc.. Alcuni dei suoi concetti, come quello di “società civile”, “intellettuale organico”, “egemonia”, “nazional-popolare” divennero patrimonio della vita intellettuale e politica brasiliana. E il suo nuovo concetto di società civile e, i nuovi modi di interpretarlo portarono una grande maggioranza dei gramsciani ad avere una “nuova visione” della “democrazia come valore universale”. Nel 1984, di fatto, in Brasile si allargava non solo lo spazio della “società civile”, ma anche quello di “società politica”, poiché entrambe, per Gramsci, fanno parte della “superstruttura”, in contrapposizione all’infrastruttura economica in voga nel periodo della dittatura militare. Queste due sfere, anche se distinte, hanno una stretta relazione e costituiscono il complesso sistema dello Stato moderno²⁴⁸. Per cui, i settori popolari, che fino allora avevano lottato contro lo Stato autoritario, adesso sentivano impellente la necessità di creare uno Stato democratico.

Negli anni 80, perciò, fu prepotentemente chiaro che l’egemonia borghese sarebbe stata superata solo attraverso il confronto tra progetti emanati dalla società civile borghese, che riteneva la società civile separata dalla politica²⁴⁹, e quelli che fermentavano nella società civile popolare, che invece la vedevano come spazio di socializzazione dei diritti e di partecipazione politica per formare “dirigenti” e costruire un’egemonia. Diverse organizzazioni popolari seguirono questa direzione e riuscirono a realizzare esperienze inno-

²⁴⁶ Semeraro, G., *op.cit.*, p.5.

²⁴⁷ *Ibidem*

²⁴⁸ *Ivi*, p.6.

²⁴⁹ *Ivi*, p.7.

vatrici nella politica e nell'educazione.²⁵⁰ Ma, durante questi ultimi 20 anni, molte furono le vicende che finirono con lo svuotare le dinamiche di molti movimenti sociali. Ciò non diminuisce in alcun modo il grande valore che le lotte per la conquista del potere governativo e le esperienze amministrative hanno avuto nella costruzione dell'egemonia popolare. Purtroppo, però, sono state molte le trappole in cui le sinistre sono cadute lungo questo processo, provocando l'abbandono di valori delineati dalla prassi liberatrice e provocando una cattiva comprensione del significato dato all'egemonia da Gramsci.

Nonostante tutto, gli anni 80 e 90 possono essere considerati un intenso periodo di apprendistato politico e democratico in Brasile. Tuttavia non è trascurabile il fatto che, nonostante la grande vivacità popolare tanto nella società civile come nella società politica, durante questi anni le classi borghesi brasiliane sono riuscite ad imporre il neoliberismo nell'economia, il pragmatismo nella politica e il post-modernismo nella cultura, spezzando molti tentativi di costruzione dell'egemonia popolare e seducendo molti suoi intellettuali.

4.2.1 Il Neoliberismo e i suoi effetti sull'educazione

Che cos'è il neoliberismo? “Il neoliberismo è in primo luogo una teoria delle pratiche di politica economica secondo la quale il benessere dell'uomo può essere perseguito al meglio liberando le risorse e le capacità imprenditoriali dell'individuo all'interno di una struttura istituzionale caratterizzata da forti diritti di proprietà privata, liberi mercati e libero scambio”²⁵¹. Sostanzialmente il neoliberismo non deve essere visto come un nuovo liberalismo, ma come una teoria economica distinta che ha sostituito l'*embedded liberalism*. Si tratterebbe di una forma di organizzazione economico-politica che prevede l'esistenza, oltre che dei processi di mercato, di una fitta rete di restrizioni sociali e politiche e l'impiego di politiche fiscali e monetarie definite 'keynesiane' che in qualche modo fungono da limite alla strategia economica e industriale, al fine di raggiungere la piena occupazione, la crescita economica e il benessere dei cittadini. Il neoliberismo potrebbe

²⁵⁰ *Ibidem*

²⁵¹ Harvey, D., *Breve storia del Neoliberismo*, Milano, Il Saggiatore, 2007, p. 10.

quindi essere definito come una pratica di politica economica piuttosto che una completa ideologia politica.²⁵²

Proprio l'assenza di una base ideologica ha permesso al Neoliberismo di essere maggiormente accettato, perchè apparentemente meno vincolante e più neutro.

I principi espressi dal liberalismo sono: l'individualismo, la libertà e la proprietà. L'individuo non essendo limitato da nessuna autorità, ma molto motivato a sviluppare tutte le sue capacità, automaticamente diventa il solo responsabile del suo successo o fallimento. La libertà²⁵³ è vista soprattutto dallo Stato, che deve intervenire il meno possibile nelle questioni economiche, poichè il mercato deve essere il solo regolatore degli equilibri della società, capace di generare benessere in tutte le sue fasce. Il neoliberismo, quindi, implica la deresponsabilizzazione dello Stato, che dovrebbe essere l'agente rappresentativo della collettività nazionale e degli agenti di servizio pubblico. Nel deresponsabilizzare lo Stato, di fatto si deresponsabilizza la società. Si lascia il posto al privato, che deprivava la vita della maggioranza. La privatizzazione è sinonimo di privilegio, la selezione di una minoranza privilegiata che merita di vivere bene.

La politica neoliberista è stata inaugurata negli anni '80 in Gran Bretagna e negli Stati Uniti, rispettivamente da Margaret Thatcher e da Ronald Reagan. In seguito le idee neoliberiste sono state trasmesse in quasi tutti i paesi del mondo, grazie anche all'intervento del Fondo Monetario Internazionale, organismo economico creato per sostenere i paesi in difficoltà, che ha offerto in concreto il suo aiuto solo alle nazioni che avrebbero abbracciato le teorie neoliberiste, configurandosi così come uno dei maggiori artefici della loro diffusione, in paesi che purtroppo non erano in grado di assecondare i meccanismi che servivano al suo compimento.

Tutto questo ha prodotto gli effetti che conosciamo oggi: Paesi sempre più sprofondati nel debito, in cui regna una sconcertante diseguaglianza sociale. Quella che doveva essere la panacea del male, si è rivelata in realtà l'inoculazione di un virus letale.

In relazione all'educazione, il modello neoliberale può essere visto come un tentativo di attacco all'educazione pubblica. Non si differenzia molto dai suoi obiettivi ideologici e economici che sono l'espansione del libero mercato, la drastica riduzione della re-

²⁵² *Ibidem*

²⁵³ *Ivi*, p.29.

sponsabilità dello Stato nelle esigenze sociali, il rinforzo di strutture altamente competitive di mobilità, l'abbassamento delle aspettative delle persone in fatto di sicurezza economica, la divulgazione di una determinata forma di pensiero e di evoluzione sociale. In un simile panorama è chiaro che le istituzioni scolastiche in Brasile stanno attraversando una crisi, per dirla con Gentile e Silva (2001)²⁵⁴, attribuita all'espansione disordinata e anarchica del sistema educativo. Una scuola inefficiente e l'incompetenza di chi ci lavora, hanno prodotto nel tempo discriminazione ed esclusione, con effetti evidenti quali evasione, ripetenza, analfabetismo funzionale etc. L'intera crisi è stata generata dall'inefficienza di uno Stato incapace di gestire le politiche pubbliche. Di fronte a questo quadro i tecnocrati neoliberali hanno affermato la necessità di una distribuzione delle risorse esistenti, attraverso una gestione che promuovesse un cambiamento nelle politiche e pratiche pedagogiche sviluppando una strategia gestionale simile a quella di un'impresa. Sviluppare efficienze ed efficacia dei servizi offerti, favorendo una competizione interna avrebbe promosso anche il sistema meritocratico.

Così è nato il Programma di Qualità Totale che genera gli stessi effetti produttivi sia nel campo imprenditoriale che in quello educativo. La regola è questa: raggiungere il massimo risultato al minimo costo. Total Quality Management (TQM), ha rappresentato uno dei pilastri fondamentali del progetto neoliberalista per l'istruzione.

Trasferire nella scuola sistemi di amministrazione capitalistica, con l'adozione del Programma di Qualità Totale, è una pratica inadeguata, poiché trattare la scuola come un sistema di mercato incentiva la possibilità di privatizzazione del sistema scolastico.

Queste diventano così le strategie che assicurano l'egemonia del pensiero neoliberale, a discapito della realizzazione di una società e di una scuola democratica e solidale, con una conseguente incremento delle discriminazioni sociali. A questo punto c'è da chiedersi come poter cambiare le cose, quali cambiamenti apportare per poter trasformare questa situazione. Si sono fatte avanti in questi anni alcune teorie di pensiero che formulano ipotesi riguardo alla grande sfida da affrontare. C'è chi ritiene che l'educazione di questa epoca debba essere una educazione contestatrice che cerchi di superare i limiti imposti dallo Stato e dal Mercato e che sia rivolta più alle trasformazioni sociali che alla

²⁵⁴ Gentili, P.; Silva, T.T., *Neoliberalismo, qualidade total e educação*, Petropolis, Vozes, 2001.

trasmissione culturale.²⁵⁵ C'è chi, ritiene che la sfida dell'educazione sia quella di qualificare i lavoratori e la manodopera per rispondere alle esigenze del sistema produttivo, in un mercato competitivo. Nell'ambito dei sistemi d'insegnamento la prima teoria pensa che sarebbe necessario ridurre la logica della competizione e le regole del mercato, utilizzando una pedagogia più umana e cooperativa, che offra risposte concrete alla società, formando professionisti capaci di creare uno sviluppo e una gestione della ricchezza adeguati, sviluppando un profondo senso critico. L'educazione pubblica ha la responsabilità di preparare l'individuo al processo produttivo e ad una vita tecnico-informale, dovrebbe pertanto fornire una formazione alla cittadinanza basata sull'etica, la critica e la partecipazione, per la costruzione di un'educazione di qualità nel contesto attuale. L'insegnamento da massificato diverrebbe personalizzato, che tenga in conto le caratteristiche individuali e i ritmi di ciascun educando, permettendo a tutti di raggiungere un maggior numero di informazioni possibili, indipendentemente dal proprio stato di partenza. Una formazione che dia la possibilità all'alunno di navigare nell'immenso mare delle informazioni permettendogli di ampliare i suoi orizzonti conoscitivi, la cui memorizzazione sia sostenuta dalla creatività, per una partecipazione più attiva nella società.²⁵⁶

Per dirla con Florestan Fernandes (1986)²⁵⁷, la classe dove si tiene la lezione è la radice della rivoluzione sociale democratica, questa deve formare un uomo libero. L'uscita dall'impovertimento della scuola si trova nella sua capacità di formare individui e mentalità libere dalle riduttive logiche di adattamento alle continue trasformazioni della economia, della società e della cultura.

4.2.2 Dati sulla situazione attuale dell'istruzione in Brasile

In Brasile, così come nei paesi più sviluppati, attualmente l'istruzione è parte integrante delle le politiche sociali ed esercita una vera e propria funzione di promozione sociale, cercando di accrescere la capacità degli individui per offrire loro nuove e migliori opportunità e risultati, oltre ad essere un elemento strategico di sviluppo economico. Pertanto, assorbe grandi quantità di risorse pubbliche. Nonostante persistano ancora oggi

255 Gadotti, M, *Perspectivas Atuais da educação*, Porto Alegre, Artmed, 2000.

256 Libaneo, J; Oliveira, J; Toschi, M. S., *A educação escolar pública democrática no contexto atual: Um desafio fundamental*, São Paulo, Cortez, 2005.

257 Fernandes, F., *O desafio educacional*. São Paulo, Cortez; Autores Associados, 1989.

numerosi problemi da risolvere per migliorare e ampliare l'offerta formativa, di recente, tuttavia ci sono stati progressi significativi nel Paese per quanto concerne l'ampliamento dell'accesso a tutta la popolazione all'istruzione primaria.

La bassa scolarizzazione media della popolazione e la disuguaglianza tuttavia prevalgono ancora, rimanendo così ancora all'ordine del giorno delle discussioni politiche ed economiche, come anche la lotta all'analfabetismo.

La popolazione brasiliana di oggi, con una età di circa 15 anni, si trova ad aver in media effettuato circa 7,5 anni di studio²⁵⁸. 2010. La classificazione per anni di studio è stata ottenuta valutando la serie e il grado di scuola che le persone stavano frequentando, o avevano frequentato, considerando conclusa la serie o il grado attraverso una certificazione ufficiale. Le persone senza il certificato di superamento di un determinato anno scolastico o una serie di classi non sono state prese in considerazione

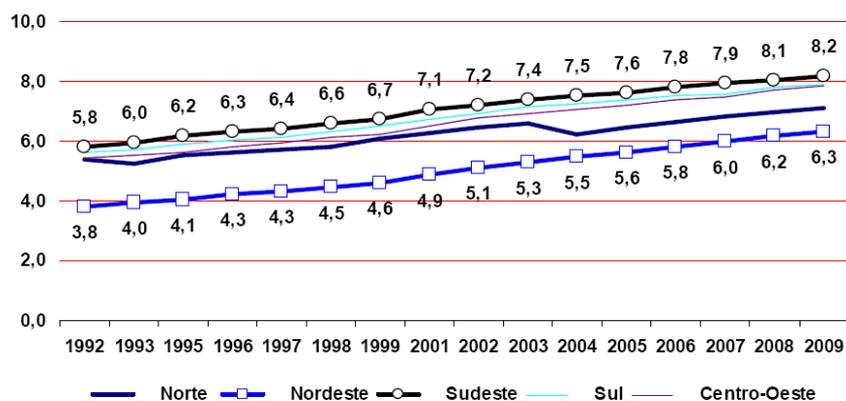
In un periodo esaminato, che va dal 1992 al 2009, si è verificato un aumento pari al 0.14 anno di studio nella media annuale. Ci sono voluti 17 anni per ampliare del 2.3 anni la media di anni di studio della popolazione. Seguendo il ritmo di questo tasso di crescita, mancherebbero circa cinque anni per raggiungere in media il livello di scolarizzazione previsto dalla Costituzione Federale, che sarebbe di circa 8 anni.

Questo tasso di crescita però non è lo stesso se si prendono in considerazione le regioni.

(Si veda il Grafico 1).La regione centro-ovest è cresciuta di circa 0.19 anni, mentre nel nord la crescita annua era solo di 0,10 anni. Gli estremi sono rappresentati dalle regioni del Sud -Est (8.2 anni) e Nord Est (6.3 anni)

258 IPEA, *PNAD 2009 - Primeiras análises: Situação da educação brasileira - avanços e problemas*, Comunicado nº 66, 18 de novembro de 2010, p. 4.

Grafico 4.1: Evoluzione della media degli anni di studio nei ragazzi di 15 anni e più per regione, dal 1992-2009²⁵⁹



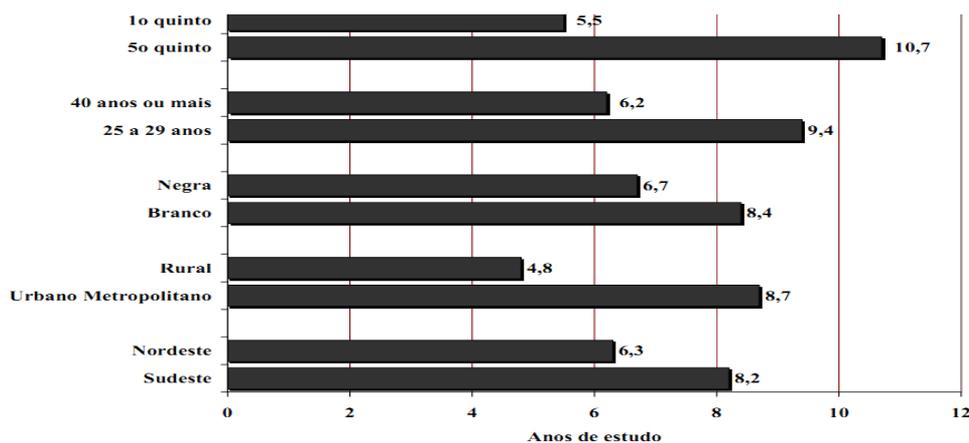
Fonte: PNAD/IBGE

Elaboração: Disoc/Ipea

Nota: A PNAD não foi realizada em 1994 e em 2000

Ci sono differenze molto evidenti anche quando si prende in considerazione questo indicatore, tenendo presenti altre caratteristiche (Grafico 2). Nella categoria dell'ubicazione, l'area urbana/metropolitana ha in media 3,9 anni in più di studio rispetto a quella della popolazione rurale, raggiungendo così gli 8, 7 anni di studio. Poi c'è la questione della razza e il colore della pelle. Se si osservano i dati i neri hanno 1,7 anni di studio in meno rispetto ai bianchi.

Grafico 4.2 : Media degli anni di studio della popolazione da 15 anni e più di età per categorie selezionati dal 2009²⁶⁰



Fonte: PNAD/IBGE

Elaboração: Disoc/Ipea

²⁵⁹ Ivi, p.5.

²⁶⁰ Ivi, p.6.

E' un dato di fatto che la media degli anni di studio sia a un livello a tutt'oggi ancora insoddisfacente per la percentuale di adulti e anziani analfabeti che possiedono un basso livello di istruzione. Sempre nel Grafico 2 la popolazione con 40 e più anni ha in media 6,2 anni di studio , mentre la popolazione compresa tra i 25 e i 29 anni raggiunge addirittura i 9,4 anni di studio.

Un altro strumento per dimostrare l'esistenza delle disuguaglianze nel campo dell'istruzione è quello di fare un confronto tra popolazione ricca e povera. A tal fine uno degli procedimenti più semplici e in uso è disporre la popolazione nella fascia etaria in esame in modo crescente secondo il reddito, dal più povero al più ricco. Poi si divide la popolazione in cinque parti uguali (i quinti) cosicché possano essere comparati. Il primo quinto (i più poveri) e l'ultimo quinto (i più ricchi) sono i termini utilizzati per la comparazione.

Come mostra sempre il Grafico 2 quelli che si trovano nel primo quinto hanno 5, 5 anni di studio mentre quelli del secondo ne hanno 10,7. Una differenza di 5, 2 anni di studio tra i più poveri e i più ricchi. La differenza di reddito ha un forte impatto sulla scolarizzazione della popolazione.

4.2.3 L'analfabetismo in Brasile

Tabella 4.1: Tasso di analfabetismo della popolazione dai 15 anni in su secondo le categorie selezionate tra il 1992 e il 2009²⁶¹

Fonte: Microdados da PNAD (IBGE).

Elaboração: Disoc/Ipea.

Nota: ¹ A PNAD não foi realizada em 1994 e 2000.

² Raça negra é composta de pretos e pardos.

³ A partir de 2004 a PNAD passou a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

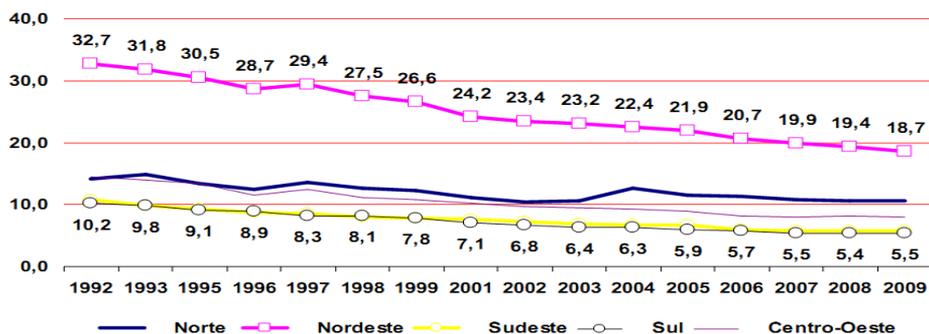
Localização																
Urbano Metropolitano	8,1	7,4	7,0	6,5	6,5	5,9	5,8	5,7	5,5	5,2	5,2	5,0	4,4	4,4	4,3	4,4
Rural	35,9	34,5	32,7	31,2	32,0	30,2	29,0	28,8	27,7	27,3	25,9	25,1	24,3	23,5	23,5	22,8
Raça ou Cor																
Branca	10,6	10,1	9,5	9,4	8,9	8,4	8,3	7,7	7,5	7,1	7,2	7,0	6,6	6,2	6,2	5,9
Negra	25,7	24,8	23,5	21,8	22,2	20,8	19,8	18,2	17,3	16,9	16,3	15,5	14,7	14,2	13,6	13,4
Faixa Etária																
15 a 17 anos	8,2	8,1	6,5	5,8	5,4	4,6	3,7	3,0	2,6	2,3	2,1	1,9	1,6	1,7	1,7	1,5
18 a 24 anos	8,8	8,2	7,4	6,7	6,8	5,8	5,4	4,8	4,2	3,8	3,6	3,3	2,8	2,4	2,4	2,1
25 a 29 anos	10,0	9,3	9,3	8,1	8,6	7,7	7,2	6,8	6,4	5,9	5,9	5,8	4,8	4,4	4,2	3,6
30 a 39 anos	12,0	11,6	10,9	10,1	10,2	10,1	9,6	9,0	8,4	8,4	8,0	7,8	7,3	6,7	6,6	6,4
40 anos +	29,2	27,7	26,0	24,8	24,8	23,3	22,8	21,2	20,5	20,0	19,7	19,1	18,0	17,3	16,9	16,5

²⁶¹ Ivi, p.8

L'analfabetismo in Brasile è uno dei problemi che ancora deve avere una soluzione per creare il diritto delle persone ad una cittadinanza piena. Secondo la definizione internazionale, il grado di alfabetizzazione di una popolazione si misura dal tasso di persone, dai 15 anni in su, che riesce a leggere e scrivere semplici testi. Guardando la Tabella 1 si può notare come la popolazione abbia ancora oggi un elevato tasso di analfabetismo anche rispetto ad altri paesi del Sud America quali Ecuador, Cile e Argentina. Tuttavia tale tasso si sta riducendo in modo costante dall'inizio degli anni '90 facendolo arrivare al 9,7% nel 2009. Come riportato sempre nella tabella, tra il 1992 e il 2009, il tasso di analfabetismo si è ridotto di circa 7,5 punti percentuale, con una media di circa 0,44 punti percentuali all'anno. Il numero complessivo degli analfabeti in Brasile, ad oggi, però è rimasto intorno a 14 milioni di persone.

Analizzando i dati da un punto di vista regionale (Grafico 4) possiamo notare come la regione Nord-est presenta la più grande riduzione del tasso di analfabetismo dal 32,7% nel 1992 al 18,7% nel 2009, con una diminuzione media di 0,85 punti percentuali all'anno, ben superiore alla media delle altre regioni. Nonostante l'indicatore subisca cambiamenti molto rapidi questa regione presenta un indice che è quasi il doppio della media nazionale e che è ben al di sopra del tasso di Sud e Sud-Est, che non supera il 6%. Questo è dovuto al fatto che il Nord-Est concentra il 53% del totale degli analfabeti brasiliani nella fascia etaria analizzata. Sia nel Nord-Est che in tutto il Brasile nel suo complesso, circa il 90% degli analfabeti sono di età compresa tra 25 anni o più, ma la più alta concentrazione rimane nella popolazione oltre i 40 anni, che si attesta al 16,5%.²⁶²

Grafico 4.3 - Evoluzione dell'analfabetismo della popolazione nella fascia etaria di 15 anni e più calcolato per regioni, 1992-2009



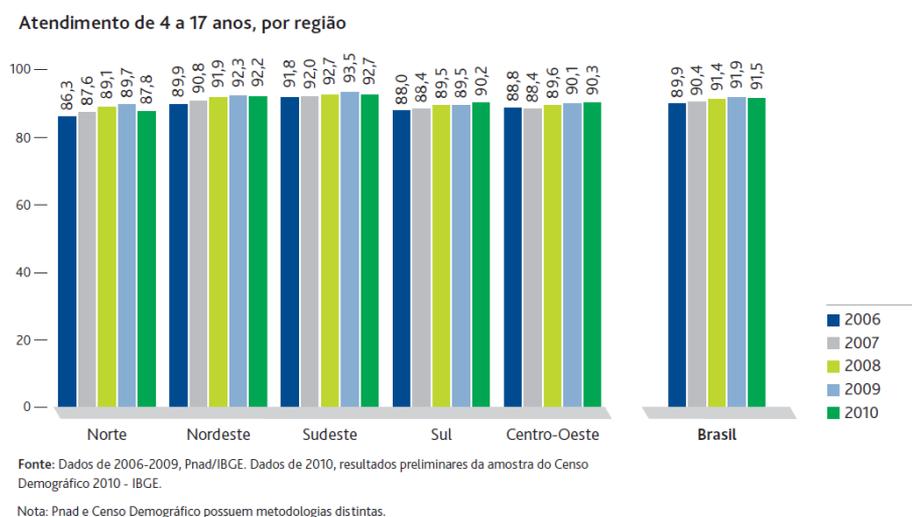
Fonte: PNAD/IBGE

Elaboração: Disoc/Ipea

²⁶² Ivi, 10

Dati più recenti, risalenti al 2010, mostrano che 3,8 milioni di bambini e giovani in una fascia di età compresa tra i 4 e i 17 anni di età, sono ancora fuori dalla scuola, e rappresentano l' 8,5% della popolazione in questa fascia d'età. La maggiore dispersione si registra nella scuola materna, che comprende bambini tra i 4 e i 5 anni di età: il 19,9% di questi bambini non risulta iscritta a nessuna scuola. Inoltre è elevata la percentuale di giovani tra i 15 e i 17 anni che sono fuori dalla scuola e rappresentano il 16,7% della popolazione in quella fascia d'età.

Grafico 4.4: *Frequenza scolastica per giovani tra i 4 e i 17 anni divisi per regione*²⁶³



Vista la complessità della realtà dell'educazione brasiliana, qualsiasi analisi sui numeri dell'educazione di base rappresenta necessariamente un ritaglio, un congiunto di scelte.

Ciacuna tappa specifica dell'educazione comprende un insieme di questioni che riguardano le molteplici dimensioni que influenzano l'offerta dei servizi educativi di qualità, diritto fondamentale di tutte i bambini e adolescenti.

Accesso, flusso, apprendimento, formazione degli insegnanti (sia iniziale che continuata), carriera docente, progetto pedagogico, valutazione, definizione delle aspettative di apprendimento, finanziamenti, ordinamento legislativo, la costruzione di un sistema educativo democratico, giusto, ugualitario, rappresentano obiettivi giganteschi per tutta la società, per varie generazioni.

²⁶³ Dati reperiti su *Anuario brasileiro da educação básica*, Anno 2012, Editora Moderna, p.24.

Secondo i dati più recenti, ancora nel 2011, 51 bambini su 100²⁶⁴ nella rete pubblica delle scuole elementari non sanno ancora leggere nel terzo anno delle elementari. E' in calo la percentuale di bambini che apprende ciò che è previsto dai programmi della classe frequentata, e un terzo dei ragazzi che dovrebbe frequentare le scuole superiori, continua a permanere nella scuola fondamentale.

Esiste oggi un ragionevole consenso sui percorsi e le priorità che devono essere affrontati per il miglioramento dell'offerta educativa in Brasile. Sicuramente uno di questi è senza dubbio la valorizzazione degli insegnanti. In questo senso l'approvazione del Piano Nazionale del Magistero è un contributo importante in questa direzione. La difficoltà nella sua attuazione in molte parti del territorio, tuttavia, sottolinea la necessità di altre misure per garantire la conformità legislativa da parte degli stati e dei singoli comuni.²⁶⁵

4.2.4 Il sistema scolastico brasiliano

Nel 1930 fu creato il Ministero dell'Educazione e solo nella Costituzione Federale del 1934 vennero stabilite le competenze del Governo Federale quale ideatore e promotore dell'educazione nazionale. Ma nel 1961, però, con una legge (Legge 4.024/61), in seguito riformata nel 1971 (Legge 5.692/71), si sancì il ruolo dello Stato nella promozione dell'educazione di base tra gli strati rurali, da sempre emarginati dal sistema educativo. Il processo di sviluppo della scuola ha seguito lo sviluppo socio - economico del Paese, con le sue marcate disparità. A tutt'oggi, una buona fetta di popolazione brasiliana è analfabeta, la più alta percentuale di analfabetismo dell'America del sud, insieme alla Bolivia. Tale tasso varia nettamente tra città e campagna e secondo la fascia di età. L'incapacità del sistema scolastico di assicurare la scolarizzazione universale e la sua grande dispersione sono da imputare soprattutto a motivi di carattere socio - economico e alle difficoltà della scuola di rispondere alle esigenze dei gruppi più sfavoriti.

La recente legge federale 9.394 del 1996 ha definito gli obiettivi dell'istruzione elementare e superiore e i ruoli dei diversi organismi dello Stato federale.

I compiti del governo centrale (attraverso il Consiglio Nazionale dell'Educazione) rimangono quelli di dare l'indirizzo programmatico e co-finanziare l'educazione.

²⁶⁴ *Ivi*, p.10.

²⁶⁵ *Ivi*, pp.8-9

I 26 Stati membri della federazione eleggono propri consigli, che hanno il compito di definire le politiche regionali, finanziare e verificare la qualità dell'educazione elementare e superiore e i loro programmi. Le municipalità infine possono integrarsi nel sistema regionale di educazione (se hanno le risorse), occupandosi soprattutto dell'educazione prescolare ed elementare.

La nuova costituzione federale del Brasile del 1987 ha sancito il diritto del cittadino a essere educato in uguaglianza di condizioni, senza discriminazioni razziali o di altro tipo e gratuitamente dallo Stato o dalle amministrazioni locali. Il sistema scolastico brasiliano prevede due livelli: uno definito "educação de base" o scuola di base (divisa in "infantil", "fundamental" e "intermédia") e uno definito "educação superior" o scuola superiore (scuole tecniche e università). Il corso "infantil", che corrisponde ai nostri asilo nido e scuola materna, di competenza municipale, si divide in due cicli (0-3 e 4-6 anni) e non è obbligatorio.

La scuola definita "fundamental" o elementare è invece obbligatoria per i bambini dai 6 anni ed è costituita da un unico ciclo della durata di nove anni. I bambini vengono raggruppati in classi secondo l'età e, talvolta, secondo il livello di apprendimento.

La scuola "intermédia" (che corrisponde alle nostre superiori) è gratuita ma non è obbligatoria.

L'istruzione di secondo grado (ensino médio), non obbligatoria, ha la durata di quattro anni e si divide in "ginnasial" (i nostri licei classici e scientifici) e "normal" (magistrali, tecnici, tecnici-commerciali). Il secondo grado non prevede esami, neanche finali, ma per accedervi è necessario aver portato a termine l'intero ciclo della scolarizzazione obbligatoria (1° grado) e aver superato un esame di selezione indetto ogni anno dalle autorità locali.

Per tutte le elementari, l'anno scolastico brasiliano è di 200 giorni, per 800 ore di insegnamento, divisi in due semestri di 100 giorni ciascuno. Nelle diverse regioni, soprattutto nelle aree rurali, il calendario scolastico è organizzato tenendo in considerazione le caratteristiche climatiche, sociali e culturali locali. Anche gli orari di frequenza variano da provincia a provincia, ma i giorni sono 5 (da lunedì a venerdì) in tutta la federazione, per almeno 4 ore al giorno. Le attività pomeridiane sono di tipo curricolare e vengono asse-

gnati compiti a casa. L'ora scolastica è di 50 minuti e viene intervallata da ricreazioni di 10 – 15 minuti ciascuna.

4.2.5 Un approfondimento della legislazione scolastica

La legge federale 9.394 del 1996, anche definita “Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”(LDB)

Il termine “diretrizes” utilizzato per denominare la legge, attualmente in vigore, che regola il sistema educativo brasiliano, sta a significare, tradotto in italiano, “linee guida”. Queste quindi indicano le tendenze e gli obiettivi, le regole, le basi su cui poggia tutta la struttura scolastica.

Dal 1988 al 1996 in Brasile è avvenuta una sorta di abbattimento delle leggi che regolavano l'educazione. Questo è stato il risultato dell'evoluzione materiale della società brasiliana, dello sviluppo scientifico e tecnologico e l'estinzione dei principi giuridici e costituzionali che guidavano la legislazione in materia scolastica.

La LDB quindi rappresenta una legge frutto dell'evoluzione del diritto costituzionale, una legge ordinaria approvata dopo una lunga e snervante serie di audizioni pubbliche valutazioni e votazioni alla Camera e al Senato. Conosciuta come la legge Darcy Ribeiro; è strutturata sulla base di nove titoli, cinque capitoli, cinque sezioni per un totale di 96 articoli.

Nessuna ordinanza, risoluzione, o atto amministrativo statale può avere un potere esecutivo in grado di annullare l'efficacia di questa legge o parte di essa.

All'interno delle innovazioni apportate dalla LDB, si possono osservare la previsione di uguaglianza di condizioni per l'accesso e la permanenza nella scuola, la gestione democratica dell'insegnamento pubblico e principalmente il riconoscimento degli studi e le esperienze conseguite dall'alunno al di fuori dell'esperienza scolastica regolare. Tali novità contribuiscono in modo significativo alla democratizzazione delle opportunità educative²⁶⁶

²⁶⁶ Demo, P, *A Nova LDB/Ranços e Avanços*, Campinas (SP), Papirus, 1997, p.15-16.

La LDB, al di là che sia guidata dai principi del Neoliberalismo, tuttavia ha contribuito in maniera notevole, alla garanzia d'accesso all'educazione per tutti i cittadini brasiliani, indipendentemente dalla fascia di età e dal tipo di scolarizzazione di provenienza, ampliando così il livello di protezione dei diritti sociali, assicurati dalla Costituzione del 1988. Un altro aspetto degno di nota della Legge 9.394/96 è il rapporto diretto instaurato tra l'educazione e la cittadinanza, con fondamento nel testo costituzionale. Si percepisce l'intenzione della normativa di creare un tipo di educazione che trascenda le materie curriculari, al fine di dare agli studenti l'opportunità di avere una formazione che consenta loro di esercitare la cittadinanza in maniera attiva. L'educazione di base, tuttavia è trattata in forma specifica sia dalla Costituzione del 1988, specificamente nell'articolo 208, sia dalla LDB, nei suoi articoli 4, 34 e 35, per la rilevanza che essa occupa nella formazione del giovane studente. E' proprio in questo periodo della vita che diventa possibile attuare un tipo di educazione attiva, che potrà formare cittadini consapevoli, riflessivi e critici circa i valori della loro società.²⁶⁷ Pertanto la proposta della LDB, è di lavorare sul giovane quando frequenta l'educazione di base, affinché la sua formazione sia basata sull'acquisizione di conoscenze relative ai suoi diritti e i suoi doveri e diventare capace di riflettere su di essi e usarli attivamente.

L'esistenza e la pratica dei temi trasversali, così espressi nella LDB, dimostra che le attuali teorie dell'educazione sono le risposte alle necessità e alle realtà sociali in costante trasformazione. L'aumento delle conoscenze in quasi tutti i campi e l'inusitato avanzamento tecnologico ha creato un nuovo panorama della società divenuta globalizzata.

La LDB, legge n° 9394 de 20/12/ 1996, stabilisce in linee generali:

²⁶⁷ GARCIA, M., *A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. in: «Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política», Revista dos Tribunais, n.23, São Paulo, abril-junho, 1998. p.223-245

TITOLO I

Sull'educazione

Art. 1. Concettualizza il tema dell'educazione scolastica in generale, che abbraccia l'intero processo di formazione che avviene nella famiglia, nel lavoro, nella società umana in generale.

TITOLO II

Dei Principi e Fini dell' Educazione nazionale

Gli articoli 2 e 3 contengono i principi guida che sono: libertà, uguaglianza, pluralismo, tolleranza, reciproco rispetto, coesistenza di pubblico e privato, valorizzazione della professionalità, gestione democratica, sorveglianza della qualità, valorizzazione dell'esperienza extrascolastica, lavoro e pratica sociale come finalità dell'educazione nazionale. Pieno sviluppo dell'educando perchè possa esercitare la piena cittadinanza e abbia una buona formazione per il lavoro.

TITOLO III

Diritto all' Educazione e il Dovere di Educare

Lo stato fornisce diverse garanzie all'educando: istruzione primaria e secondaria obbligatoria e gratuita, fornisce un supporto speciale per alunni con esigenze speciali, corsi serali per giovani e adulti, accesso alla ricerca scientifica, insegnamento di qualità attraverso programmi supplementari per quello che concerne i materiali (Bolsa-Escola/2001, recentemente Bolsa-Familia/2003) il regime alimentare (Legge n.8913 del 1994/12/07 merenda scolastica, - PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar) il trasporto (

PNTE-Scuola Nazionale Trasporti) e l'assistenza sanitaria((PNSE – Salute nella Scuola Nazionale: Campagna nazionale di Riabilitazione Visiva e auditiva) .

La legge afferma anche che l'accesso alla scuola pubblica è un diritto pubblico soggettivo, potendo ogni cittadino azionare il potere pubblico per esigerlo. La legge ritiene inoltre la famiglia reponsabile della immatricolazione, frequenza e rendimento scolastici dei propri figli. All'insegnamento privato la legge offre piena libertà sempre obbligandola a rispettare le norme generali dello stato ed essendo passibile di ispezione da parte del MEC

TITOLO IV

Organizzazione dell' Educazione Nazionale

Negli articoli che vanno dall'8 fino al 20 si parla dell' organizzazione della Pubblica istruzione, con riferimento alla distribuzione di responsabilità ai sistemi di istruzione (Federale, statale e comunale), e anche per le scuole (pubbliche o private) e gli insegnanti, le responsabilità devono essere conformi agli standard stabiliti dalla normativa nazionale.

TITOLO V

Livelli e delle Modalità di Educazione dell'Insegnamento

Capitolo I

Composizione dei livelli scolari

Sezione I . Gli articoli dal 21 al 28, stabiliscono le norme di organizzazione nazionale in termini di livello, modalità d insegnamento, regole comuni e contenuti curricolari. I livelli di insegnamento sarebbero stabiliti così: educazione di base e educazione superiore. L'educazione di base si divide in: educazione infantile, insegnamento fondamentale, insegnamento medio. Le modalità di insegnamento sono: educazione per i giovani e gli adulti, educazione a distanza e tecnologie educative , educazione tecnica e formazione professionale, educazione speciale, educazione indigena e formazione di base degli insegnanti.

Capitolo II

L'educazione di Base disposizioni generali

Sezione I. Sono necessari disposizioni legali che stabiliscano regole comuni in relazione all'educazione di base che verrebbe così organizzata: in relazione al calendario scolastico per l'insegnamento fondamentale e medio 800 ore da svolgersi in 200 giorni, da adeguare alle particolarità legali; la classificazione dovrà essere fatta in qualunque grado o tappa scolastica; la promozione per gli studenti che abbiano frequentato con successo la fase o serie precedente; la verifica del rendimento ossia la valutazione dovrà essere continuativa, cumulativa e qualitativa e con possibilità parallele di recupero per alunni con ritardo, a cui viene concessa la possibilità di accelerare gli studi. Il controllo della frequenza è disposto nella misura del 75% del complessivo monte orario. Per quanto riguarda la parte della diversificazione, la legge richiede che ci sia elasticità per potersi adeguare alle caratteristiche regionali e locali della società, la cultura, l'economia e la popolazione rurale. La LDB accenna al fatto che le materie curriculari richieste sono: Portoghese, Matematica, la conoscenza del mondo fisico, la realtà naturale e sociale, Arte, Storia, Educazione Fisica (integrato nel pedagogica), storia del Brasile e Lingua straniera.

Sezione II- Educazione infantile. Articoli 29, 30, 31 stabiliscono le norme che riguardano l'educazione infantile per quel che concerne le finalità, l'offerta formativa, la valutazione e le referenze curriculari. La finalità dell'educazione infantile è lo sviluppo integrale del bambino in tutti gli aspetti: fisico, intellettuale, psicologico, sociale, avvalendosi dell'aiuto della famiglia e della comunità. Sono offerti asili per bambini da 0 a tre anni, e un servizio di prescuola per bambini fino a 6 anni. La valutazione in questa tappa è mediante il monitoraggio e la registrazione passo passo dei cambiamenti del bambino senza obiettivi di promozione.

Sezione III – Insegnamento Fundamentale - Articoli 32, 33 e 34 si definiscono gli obiettivi, la giornata scolastica, i parametri curriculari, tipi di schema e valutazione. L'obiettivo dell'insegnamento fondamentale è che è obbligatorio e gratuito; è la formazione di base del cittadino. Ai Parametri Curriculari del 1998, è seguita nel 1999 l'Educazione Indigena. La legge stabilisce che l'insegnamento della Religione è parte integrante del curriculum, ma di registrazione facoltativa nel calendario delle lezioni. Il sistema di istruzione stabilisce le regole per l'abilitazione e l'ammmissione dei docenti. Gli anni di scuola sono

divisi in due cicli: il primo va dalla 1 alla 4 classe il secondo dalla 5 all'8 , per un totale di 8 anni, per una giornata di almeno 4 ore effettive di lezione al giorno. La valutazione deve rispettare le regole del sistema scolastico,

Sezione IV – Insegnamento medio- Articoli 35 e 36. Forniscono le norme di questo livello scolastico, i suoi obiettivi, la giornata scolastica, i parametri curricolari, le metodologie e la valutazione. La durata di questo grado scolastico è di 3 anni e deve formare le basi della cittadinanza.

Sezione V - Educazione dei Giovani e Adulti - Gli articoli 37 e 38 stabiliscono le norme dell'educazione dei giovani e degli adulti, le finalità, l'offerta formativa, riferenze curricolari, limiti di età ed esami. Lo scopo dell'educazione dei giovani e adulti è destinata a coloro che non hanno potuto frequentare la scuola nell'età propria ed è gratuita. Il limite di età per il completamento dell'istruzione primaria è 15 anni e l'insegnamento medio è 18 anni

Capítulo III

Educazione Professionale

Gli articoli dal 39 fino al 42 stabiliscono le norme che regolano la formazione professionale: finalità , e riferimenti curricolari. Vi sono diverse forme di educazione, che comprendono anche il lavoro , la scienza e la tecnologia , portando allo sviluppo continuo di competenze per la vita produttiva.

Capítulo IV

Educazione Superiore

Dall'articolo 43 al 57 vengono menzionate le disposizioni in materia di istruzione Superiore, gli scopi, i corsi e i programmi, l'impegno e il riconoscimento, i trasferimenti, le tasse, i diritti e lo status giuridico. Lo scopo di questo grado scolastico è quello di formare diplomati in diversi campi del sapere, incoraggiare la ricerca scientifica e il miglioramento culturale e professionale. I Corsi menzionati dai LDB sono così divisi: corsi di laurea ,

master , corsi di dottorato, specializzazioni, e corsi di perfezionamento . I permessi e il riconoscimento di tutti i corsi fatti in un istituto di istruzione superiore pubblico o privato, devono avere l'autorizzazione e il riconoscimento delle agenzie responsabili. Per quanto riguarda trasferimenti, registrazione e imposte, la legge assicura di informare le istituzioni interessate, poiché ha garantito l'autonomia, vi è anche uno status giuridico particolare, dove le università mantenute dal pubblico o dal privato, godranno di regimi particolari per rispondere alle peculiarità della loro struttura, organizzazione e finanziamento.

Capitolo V

Educazione Speciale

Art. 58, 59 e 60. Stabiliscono le norme relative alla Educazione Speciale: offerta, linee guida curriculari, riferimenti educativi, sistemi educativi. L'offerta di educazione speciale inizia all'età di 0-6 anni, preferibilmente nella formazione regolare per gli studenti con bisogni speciali. Nel 2001, furono create le Linee guida, e le Referenze Curricolari con i seguenti obiettivi: a) sistematizzare i servizi specialistici educativi offerti ai bambini di età compresa tra 0-3 anni; b) Riferimenti Curricolari per l'educazione della prima infanzia: strategie e linee guida per l'educazione dei bambini con bisogni speciali; c) Linee guida nazionale per l'educazione speciale in materia di istruzione di base. Art. 58, 59 e 60. Stabiliscono le norme relative alla Educazione Speciale: offerta, linee guida curriculari , riferimenti educativi , sistemi educativi. L'offerta di educazione speciale inizia all'età di 0-6 anni, preferibilmente nella formazione regolare per gli studenti con bisogni speciali. Nel 2001, furono create le Linee guida e le Referenze Curricolari con i seguenti obiettivi: a) sistematizzare i servizi specialistici educativi offerti ai bambini di età compresa tra 0-3 anni; b) Riferimenti Curricolari di riferimento per l'educazione della prima infanzia: strategie e linee guida per l'educazione dei bambini con bisogni speciali; c) Linee guida nazionale per l'educazione speciale in materia di istruzione di base. La legge stabilisce che i curriculum, i metodi, le tecniche e risorse educative siano organizzati secondo le esigenze specifiche di ogni studente speciale, compresi i superdotati. La scuola deve organizzare e garantire tali condizioni per un'istruzione di qualità per tutti.

TITOLO VI

Professionisti dell' Educazione

Dall'art. 61 °al 67 °si stabiliscono norme in materia di valutazione della formazione dei professionisti in materia di istruzione a tutti i livelli e tipi di istruzione, e la loro valorizzazione attraverso statuti e piani di carriera. Si assicurano disposizioni rispetto ai corsi organizzati dalla università.

TITOLO VII

Delle Risorse Finanziarie

Articoli dal 68 fino al 77. Definizione di standard in relazione alle risorse finanziarie per l'istruzione: le entrate fiscali dell'Unione - il 18% del Distretto Federale e Comuni - 25% (FUNDEF) [6], i ricavi e altri trasferimenti costituzionale, le entrate da salari istruzione [7] - 2,5% - FNDE [8] e di altre imposte contributi: COFINS e FAT [9]; incentivi fiscali sul reddito e altre risorse

TITOLO VIII

Disposizioni Generali

Dall'articolo 78 °all' 86. L'Unione, in collaborazione con le agenzie federali, deve sviluppare programmi integrati per i popoli indigeni. Nel 1999 venne inserito il riferimento indiano nel Curriculum d'Istruzione e nel 2001 l'integrazione con il Progetto Educativo Ticuna ,che era una esperienza di apprendimento dei professori Indios in Brasile, che davano lezione agli indios. Il governo incoraggia lo sviluppo di programmi di formazione a distanza a tutti i livelli e tipi di istruzione e formazione continua, con i requisiti di regolamentazione.

TITOLO IX

Disposizioni Transitorie

Dall'articolo. 87 fino al 92. Sono fissate le disposizioni transitorie per quanto riguarda la prescrizione della legge e della sua specificità, che istituisce il Decennio dell'Educazione che deve iniziare ad un anno dalla pubblicazione della presente legge perchè l'Unione, gli stati, i distretti federali i comuni possano adeguare la loro legislazione in materia di educazione alle nuove regole; così come gli istituti di insegnamento nel rispetto del loro statuto e regolamento. La legge attribuisce al potere pubblico il censimento degli studenti delle scuole elementari, con particolare attenzione alla fascia tra i 7 anni ai 14 e quella dai 15 a 16 anni. Alla fine della decade verranno ammessi solo insegnanti laureati o con una buona formazione in servizio.

Riassumendo la LDB fissa i seguenti obiettivi per l'insegnamento nella scuola di livello fondamentale:

- 1.** Vedere la cittadinanza come partecipazione sociale e politica, come esercizio di doveri e diritti politici, civili sociali; adottare atteggiamenti di solidarietà, cooperazione, e ripudio dell'ingiustizia, senso del rispetto
- 2.** Sapersi relazionare in maniera critica, responsabile e costruttiva in diverse situazioni sociali , utilizzando il dialogo come via privilegiata per la mediazione dei conflitti
- 3.** Conoscere le caratteristiche fondamentali del Brasile nelle dimensioni materiali , sociali, culturali , per costruire gradualmente il concetto di identità nazionale e personale e senso di appartenenza.
- 4.** Conoscere e valorizzare la diversità del patrimonio socio-culturale del Brasile, nonché gli aspetti socio-culturali di altri popoli e nazioni, prendendo posizione contro ogni discriminazione relativa alle differenze di classe socio-culturale, credo, sesso, etnica o altre caratteristiche individuali e sociali

5. Percepire se stessi come parte integrante dell'ambiente, percependo la propria responsabilità e capacità di apportarne modifiche e migliorie
6. Sviluppare un tipo di conoscenza che miri a sviluppare il sentimento di fiducia nelle proprie capacità fisiche, affettive, cognitive, etiche, estetiche, e relazionali
7. Conoscere il proprio corpo e curarlo, valorizzando e adottando abitudini salutari come uno dei due aspetti basilari della qualità della vita e agendo con responsabilità in relazione alla salute propria e collettiva
8. Utilizzare differenti linguaggi, verbale, musicale, matematico, grafico, plastico e corporeo come mezzi per comunicare le proprie idee e comprendere quelle altrui
9. Saper utilizzare differenti fonti di informazione e risorse tecnologiche per acquisire e costruire conoscenze, mettere in discussione la realtà cercando di risolvere problemi utilizzando il pensiero logico, creativo e intuitivo

Questa legge ha rappresentato un grande passo avanti dello stato Brasiliano in fatto di educazione pubblica, a partire dalla costituzione della Repubblica. La trasformazione comunque è continuata nel tempo. Successivamente a questa, sono state emanate nuove norme che hanno apportato significativi cambiamenti alla legge originaria. Di seguito è stata creata una piccola scaletta sulla legislazione scolastica, in particolare per quel che concerne la scuola elementare (detta Ensino Fundamental):

-Costituzione della República Federativa del Brasile del 1988 – articolo 208.

-Legge n° 9.394, del 20 di dicembre del 1996 – che ammette l'iscrizione dei bambini a partire da sei anni d'età all' Ensino Fundamental, per la durata di nove anni

-Legge n° 10.172, del 9 gennaio del 2001 – che stabilisce la durata dell'Ensino fundamental di nove anni come meta dell'educazione nazionale.

-Legge n° 11.114, de 16 de maggio de 2005 – che altera la LDB e fa diventare obbligatoria l'iscrizione dei bambini di sei anni di età all' Ensino Fundamental.

-Legge n° 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – che altera la LDB e amplia la durata dell' Ensino Fundamental da otto a nove, e stabilisce il periodo di attuazione del nuovo sistema entro il 2010.

LDBEN. 9.394/96	LEGGE 11.114/05	LEGGE 11.274/06
Art. 6º - É dovere dei genitori effettuare l'iscrizione dei minori a partire dai sette anni di età, nell' ensino fundamental.	Art. 6º - É dovere dei genitori effettuare l'iscrizione dei minori a partire dai sei anni di età, nell' ensino fundamental. 1. (NR)	Art. 6º - (mantenuto)
Art. 30 – L' educação infantil (scuola materan) sarà offerta: I – asili nido o strutture equivalenti, per bambini fino a tre anni di età	Art. 30 - (mantenuto) I - (mantenuto)	Art. 30 - (mantenuto) I- (mantenuto)
II – Un servizio di pré-scuola, per bambini da quattro a sei anni di età.	Vietato l'inciso II per inconstituzionalità.	Vietato l'inciso II
Art. 32 – L' ensino fundamental, con durata minima de otto anni, obbligatorio e gratuito nella scuola pubblica avrà come obiettivo la formazione di base del cittadino mediante.:	Art. 32 –L' ensino fundamental, con durata minima de otto anni, a partire da sei anni di età, obbligatorio e gratuito nella scuola pubblica, avrà come obiettivo la formazione di base del cittadino mediante.: (NR)	Art. 32 – L' ensino fundamental obbligatorio, della duratadi 9 (nove) anni, gratuito nella scuola pública, con inizio a sei di età, avrà come obiettivo la formazione di base del cittadino mediante.: (NR)
Art. 87 – § 2º - Il Potere Público avrà il dovere di recensire gli studenti nell' ensino fundamental, con speciale attenzione ai gruppi tra i sette e i quattordici anni e quelli tra i quindici e i diciassette anni di età § 3º - I – iscrivere tutti gli studenti a partire dai sette anni di età e, facoltativamente, a partire dai sei anni , nell' Ensino fundamental.	Art. 87 – (mantenuto) § 3º - I – iscrivere tutti gli studenti a partire dai sei anni di età nell' Ensino fundamental, osservate le seguenti condizioni nell'ambito di ciascun sistema scolastico: a) piena osservanza delle condizioni di offerta fissate da questa Legge, nel caso di tutte le reti scolastiche; b) raggiungimento del tasso di iscrizione netto di almeno il 95% (95 per cento) per fascia di età	Art. 87 – § 2º - Il Potere Público avrà il dovere di recensire gli studenti nell' ensino fundamental, con speciale attenzione ai gruppi tra i sei e i quattordici anni e quelli tra i quindici e i diciassette anni di età § 3º - I – iscrivere tutti gli studenti a partire dai sei anni di età nell' Ensino fundamental a) (REVOCATO) b) (REVOCATO) c) (REVOCATO)

LDBEN. 9.394/96	LEGGE 11.114/05	LEGGE 11.274/06
	atingimento de taxa líquida de dai 07 (sette) ai 14 (quattordici) anni, nel caso delle reti scolastiche pubbliche c) nessuna riduzione média delle risorse per alunno nella fascia dell'ensino fundamental nella rispettiva rete pública, risultante dall'incorporazione degli alunni dai 06 (sei) anni di età	
		Art. 5° - I Municipi, gli stati e il Distretto Federale avranno tempo fino al 2010 per applicare l'obbligatorietà per l'ensino fundamental disposto nell'art. 3° di questa legge a partire dalla scuola materna secondo l'art. 2° di questa Legge.

Tabella 4.2: *Leggi a confronto*

4.2.6 Piano di attuazione dell'Istruzione Pubblica di base in nove anni

L'organizzazione federativa assicura che ogni sistema educativo è competente e libero di elaborare con la propria comunità scolastica, il piano di espansione dell'educazione primaria universale. Ogni sistema è inoltre responsabile di riflettere e di effettuare studi del caso, adottando un dibattito democratico. Il piano adottato dall'organo esecutivo del sistema è regolato necessariamente dal relativo organo di regolamentazione.

I Dipartimenti della Pubblica Istruzione e le commissioni di istruzione devono essere ben articolate. Nel piano di attuazione della nuova scuola elementare è essenziale che siano contenuti:

- lo studio della domanda di iscrizioni alla scuola primaria;
- la pianificazione della quantità delle classi nella scuola elementare,
- studi e misure necessarie per il ridimensionamento dell'educazione della prima infanzia, in modo da non influenzare l'offerta e la qualità dell'insegnamento e preservare la loro identità,

- il ridimensionamento dello spazio fisico;
- la riorganizzazione del quadro dei professori, se necessario,
- la formazione iniziale e continua degli insegnanti e altri professionisti della formazione;
- l'acquisto di arredi e attrezzature;
- l'acquisizione di materiale didattico-pedagogico
- poter assicurare i pasti e il trasporto scolastico;
- la riorganizzazione amministrativa necessaria per le scuole e la segreteria;
- valutazione, in particolare per il ciclo dell'infanzia (primi tre anni).

Gli orientamenti normativi e didattici per la costruzione di questo piano sono reperibili nei pareri n. 06/2005 e 04/2008 ed i documenti relativi alla realizzazione del programma MEC di istruzione di base di nove anni .

I sistemi di istruzione e le scuole, nei limiti della loro autonomia, hanno la possibilità di effettuare tutti gli adeguamenti che meglio rispondono alle loro finalità e agli obiettivi del processo educativo, come ad esempio:

- a) promozione dell'autostima degli alunni nel primo periodo della scolarizzazione;
 - b) promozione del rispetto delle differenze e delle diversità nel contesto del sistema nazionale di educazione, presenti in un paese tanto diversificato e complesso come il Brasile;
 - c) applicare il divieto di utilizzo di qualsiasi misura che possa essere interpretata come una retrocessione, o che possa contribuire ad un indesiderabile insuccesso scolastico;
 - d) i dirigenti devono sempre tenere a mente le regole del buon senso e ragionevolezza, nonché il trattamento differenziale, quando lo richiede l'apprendimento degli studenti.
- (Parere CNE/CEB n° 7/2007)

In questo contesto educativo è stato realizzato il Progetto Makiguchi in Azione, principale realizzazione della pratica pedagogica di Makiguchi nel mondo dedicata a bambini e adolescenti.

Di seguito verrà esposta dettagliatamente la sperimentazione del pensiero del pedagista giapponese portata avanti da quasi due decenni nelle scuole statali brasiliane.

4.3 Progetto “Makiguchi in Azione”

La comprensione e lo studio delle pratiche e i risultati dell'applicazione del progetto Makiguchi in Azione metterà in evidenza il modus operandi degli operatori, e il contesto nel quale i cambiamenti sono avvenuti.

Di seguito verrà inserita una breve parte esplicativa riguardante l'istituzione che per circa due decenni ha applicato il suddetto progetto.

4.3.1 Il Coordinamento Educativo della BSGI

La BSGI è costituita da un Coordinamento Culturale che riuniva fino all'inizio del 2000, otto dipartimenti: Educativo, Artistico, Delle Scienze, della Salute, Dei Giuristi, Esecutivo, Comunicazione e Orchestra, ciascuno dei quali radunava i talenti e le competenze specialistiche dei membri mirando ad azioni umanistiche e sociali totalmente volontarie, senza alcun scopo di lucro.

Ciascun dipartimento, grazie all'accrescimento delle sue attività, successivamente divenne una struttura autonoma con una sua sede. In particolare l'antico Dipartimento Educativo passò a diventare un vero e proprio Coordinamento Educativo, con una sede propria nel centro della capitale Paulista.

Il Coordinamento Educativo della Soka Gakkai brasiliana attualmente è suddiviso in tre dipartimenti *DEPEDUC*, *MAKIGUCHI IN ACTION*, *E DIPARTIMENTO PER L'ALFABETIZZAZIONE*.

Il DEPEDUC, ovvero Departamento de Pesquisa e Estudos sobre as Ciências da Educação (ovvero il Dipartimento di Ricerca e Studio sulle scienze dell'educazione), è costituito da un'equipe di membri psicologi, pedagogisti, antropologi, sociologi e artisti che crea laboratori e lezioni teoriche come mezzi per sviluppare e diffondere pratiche metodologiche innovative, con interventi interessanti basati sulla pedagogia di Makiguchi.

L'obiettivo del Depeduc è quello di supportare le attività degli altri due dipartimenti nel senso teorico e nell'orientamento sui fondamenti pedagogici, psicologici e socio-

culturali. Tiene lezioni per genitori , insegnanti e per l'equipe dei facilitatori operanti nel Progetto Makiguchi in Azione e nel progetto di alfabetizzazione. Vengono organizzati eventi annuali internazionali che radunano educatori di tutto il territorio brasiliano nonché educatori del Mercosul. Vengono effettuati anche periodici scambi di conoscenze con gli educatori della Soka Gakkai del Giappone.

Il “*MAKIGUCHI IN ACTION*” è il progetto educativo che si occupa della diffusione pratica delle tecniche pedagogiche create dal *DEPEDUC*, e viene proposto nelle scuole pubbliche della città di São Paulo da quasi due decenni.

Infine il dipartimento *ALFABETIZZAZIONE*, che si occupa di combattere l'analfabetismo tra gli adulti attraverso la metodologia di “Alfabetizzazione in 40 ore”, un programma che fu applicato con successo e riduzione drastica dell' analfabetismo locale. Con una riduzione dell'analfabetismo questo dipartimento oggi si è evoluto e offre programmi che incentivano la lettura e l'accesso alla letteratura brasiliana e alle arti.

4.4 Esperienza sul campo

Il mio primo approccio con il Brasile è avvenuto il 7 novembre del 2010, data in cui sono atterrata all'aeroporto di S.Paolo, la capitale economica di questo stato. Era per me la prima volta che mettevo piede in Brasile e non avevo idea di come sarebbe stata la mia prima impressione. Per arrivare all'alloggio che avevo trovato, presi il pullman che dall'aeroporto portava direttamente al centro della città. Lungo il tragitto mi colpì la quantità di cartelli sull'autostrada che davano il benvenuto agli stranieri in visita alla città. Dopo il terzo cartello cominciai a credere che le persone lì potessero avere qualcosa di speciale, almeno per l'ospitalità verso i visitatori.

Scesi alla fermata in piazza della Repubblica, considerata il centro cittadino, e da lì presi un taxi per raggiungere la casa dove avrei abitato nei prossimi giorni.

Quel poco che ero riuscita a vedere dal finestrino del pullman, non mi aveva lasciato una buona impressione sul lato estetico della città. La prima cosa che mi aveva sconcertato era la vista di un'enorme *favela* proprio alle porte della città, con il suo squallore ed evidenza di miseria. La piazza della Repubblica, considerata centrale nell'agglomerato urbano paulista, in realtà non presentava alcunchè di attrattivo, anzi sembrava essere piuttosto squallida e poi anche piuttosto mal frequentata. L'autista del pullman, per fortuna, si

diede subito da fare per cercarmi un taxi e permettermi così di arrivare indenne alla mia destinazione. Il tassista, con discendenze italiane, come del resto la maggioranza dei Paulisti, non parlava una parola di italiano, ma conservava un aspetto che richiamava le sue origini. Simpatico e disponibile, per spirito patriottico mi fece uno sconto importante sulla tariffa e si propose di riportarmi in aeroporto nella data del mio ritorno in patria ad una cifra davvero concorrenziale. Questa cosa mi fece sentire davvero ben accolta. La casa dove avrei alloggiato per tutto il periodo di soggiorno era una bella villetta, nel centro cittadino, un quartiere tranquillo, una sorta di Beverly Hill brasiliana, molto vicina alla fermata Sumarè della metropolitana urbana. L'aver trovato questa sistemazione si rivelò una gran fortuna sia per la praticità negli spostamenti, sia per la totale sicurezza del quartiere, che in una città come S.Paolo non era cosa scontata. Altro grande beneficio fu che la proprietaria di casa era una giovane italiana, trasferitasi in Brasile, che mi fece un po' da guida nella città.

La mia ricerca avrebbe avuto inizio nei giorni successivi. Avevo già concordato via e-mail con la responsabile del Coordinamento Educativo della Soka Gakkai, la signora L. T., un appuntamento per la mattina del 9 novembre. Decisi di arrivare all'appuntamento con un quarto d'ora in anticipo, con la determinazione di guardare e osservare il posto in cui questa struttura sorgeva. A dire il vero avevo più volte fantasticato, su quel primo incontro e molte volte avevo immaginato la sede di questa organizzazione come uno squallido locale spoglio, piccolo e mal arredato. Non so perchè, ma il pregiudizio di povertà che mi ero fatta sul Brasile mi aveva molto influenzato su questa mia visione. Quando poi, nella realtà, mi trovai al numero civico 33 di via Tamandarè, sede della Soka Gakkai, davanti ad un gran palazzo nuovo e lussuoso di quasi dieci piani, venni assalita da un immenso stupore.



Immagine 4.1: *Il palazzo sede centrale della IBSGI, Soka Gakkai Brasileira*

All'ingresso del palazzo c'era una portineria, e gli addetti che controllavano i documenti e davano badge d'ingresso, con cui circolare all'interno della struttura, erano dei sorridenti e gentilissimi ragazzi, che poi ho saputo essere dei volontari appartenenti al movimento. Nel pian terreno mi trovai in un'enorme salone ben arredato, simile a quello di un albergo. Ad aspettarmi, anziché L.T., trovai la signora E. D. P., responsabile del progetto Makiguchi in Action. Questa era una donna di piccola statura, con caratteristiche somatiche giapponesi, camminava poggiandosi ad un bastone, le mani e i piedi un po' deformati forse dall'artrosi, ma con un'energia e un entusiasmo a dir poco contagiosi! Subito mi mise a mio agio, chiedendomi un po' di notizie sulla mia vita, sulla ricerca e sulle prime impressioni avute del Brasile. Era costantemente preoccupata che mi sentissi ben accolta e non esitava a chiedermi continuamente se desideravo qualcosa da bere o da mangiare. Dopo essersi accertata di avermi presentata a tutti, espresse in modo prorompente tutta la sua voglia di raccontarmi il lavoro svolto in questi anni dal suo Progetto. Aveva con sé un libretto e un taccuino su cui aveva minuziosamente appuntato tutte le tappe della storia del suo lavoro e già aveva stilato un nutritissimo programma di visite da farmi effettuare in varie scuole di S.Paolo. Mentre ero in aereo più volte il pensiero di come organizzarmi nelle visite alle scuole mi aveva tormentato, soprattutto perché sapevo che S.Paolo è una città enorme. In più ero un po' preoccupata anche della tanto decantata criminalità che agiva notte e giorno nella metropoli brasiliana, che avrebbe potuto costi-

tuire per me un problema e anche un ostacolo. La sua proposta di offrirmi una totale assistenza, anche di trasporto e accompagnamento, da una parte all'altra della città, mi fece immediatamente sobbalzare di felicità e di immensa gratitudine.

Poco dopo l'avermi messo al corrente dei programmi che lei stessa aveva preparato per me, senza esitare un attimo, iniziò il racconto della storia del progetto che portava avanti da più di quindici anni, con dovizia di particolari e soprattutto con grande passione.²⁶⁸

La diffusione della pedagogia di Makiguchi in Brasile iniziò nel 1993 a S.Paolo, durante una conferenza a cui vennero invitati professori di varie scuole statali della città, allo scopo di presentare il libro di Bethel sulla pedagogia di Makiguchi, in lingua portoghese: "Idee per una pedagogia creativa.". Questo evento fu un successo. Così, per non disperdere l'interesse suscitato e profondamente convinti della bontà delle idee, un piccolo gruppo di educatori appartenenti alla Soka Gakkai, guidati da Dirce Ivamoto, provarono a scrivere un piccolo progetto applicabile nelle scuole, cercando in qualche modo di elaborare una metodologia didattica dal pensiero di Makiguchi. Successivamente lavorarono affinché questo progetto potesse trovare una sperimentazione all'interno di qualche scuola pubblica della città.

L'idea di elaborare un simile progetto nasceva dal fatto che l'educazione brasiliana, erano gli anni '90, stava passando un momento difficile. Secondo alcuni dati il Brasile risultava concentrare nel suo territorio circa il 44% di tutti i poveri dell'America Latina, con un altissimo livello di mortalità infantile e analfabetismo. Il salario minimo era il più basso del mondo e all'interno della popolazione vi erano grandissime disuguaglianze economiche e sociali. Tutto questo produceva un circolo vizioso di restrizioni e poche opportunità d'accesso alla scuola e di successo e permanenza nelle stesse per quelle famiglie che versavano in condizioni di bassa rendita economica. In quel periodo la scuola andava lentamente peggiorando nella qualità dell'insegnamento con una elevata evasione, con un indice del 44% di alunni che portavano a termine il corso di studi elementare. In quel periodo, nel marzo del 1990 ci fu in Thailandia la Conferenza Mondiale dell'Educazione per tutti promossa dall'UNESCO, dall'UNICEF e la Banca Mondiale. L'evento ebbe la finalità di risvegliare l'attenzione dei paesi sulla disastrosa situazione dell'analfabetismo nel mondo e allo stesso tempo ottenere un impegno in azioni concrete fino al 2000, affinché tutto questo scenario degradante si trasformasse.

All'indomani di questo evento all'interno del Brasile si aprì un dibattito nelle scuole, agenzie educative pubbliche e private e settori della società civile per garantire il consolidamento e la continuità di questo piano. Furono stabiliti i parametri curriculari di base che definivano le conoscenze necessarie minime di cui tutti avrebbero dovuto disporre per poter esser cittadini attivi. Tuttavia però non furono messi i docenti in grado di affrontare nella prassi questi nuovi obiettivi. I docenti in Brasile non godono di molta considera-

²⁶⁸ Estratto riassuntivo del colloquio con la sig.ra E.D.P. effettuato durante le ricerca sul campo

zione, vengono pagati poco e non frequentano corsi di aggiornamento costanti, che ne migliorino le competenze professionali. Vista la situazione di emergenza sociale, di deterioramento dei valori si evidenziò la necessità di creare nuovi modelli per ricostruire il tessuto sociale, favorendo la costituzione di una realtà più giusta basata sull'umanesimo e sulla solidarietà. In questo contesto partì la sfida degli educatori Soka, ispirati dalla proposta educativa di Makiguchi esposta nel suo libro "L'educazione creativa", che forniva un'idea di un'educazione per la creazione di valori umani.

Il progetto accese l'interesse della piccola scuola pubblica "Gaetano di Campo" di S.Paolo. Il direttore della scuola apprezzò molto la teoria di Makiguchi soprattutto perchè affrontava ciò che l'educazione brasiliana ignorava da sempre: il valore. In quegli anni i bambini brasiliani tendevano a evadere la scuola, non erano molto invogliati anche a causa della metodologia molto tradizionale e nozionistica e molto lontana dalla realtà quotidiana in cui vivevano. La scuola era una sorta di parcheggio.

Il Progetto, che portava allora il nome di Progetto Primavera, si sarebbe svolto durante l'orario scolastico, doveva affrontare le questioni dell'evasione scolastica di parecchi alunni, la violenza di alcuni di questi, le difficoltà di apprendimento e la mancanza di partecipazione dei genitori nella scuola.

Il progetto così partì. Gli insegnanti, gli alunni e i genitori parteciparono ai laboratori di orticoltura, origami, confezionamento di fiori, costruzione di vari oggetti con materiali riciclabili, che poi passarono ai loro alunni nelle ore di lezione. Le attività si conclusero con un "pranzo ecologico" in cui furono consumati gli ortaggi coltivati dagli alunni e genitori nell'orto realizzato nella scuola. Ci fu anche una rappresentazione teatrale da parte degli alunni, in cui ciascuno impersonava un ortaggio, e in modo ludico i bambini appresero l'importanza di un'alimentazione variata. Tutto quello che accadde all'interno del progetto fu di grande stimolo sia per i bambini, per la scuola, sia per i membri della Soka Gakkai, perchè tutti dovettero superare molte difficoltà. Ad esempio nell'attività dell'orticoltura le piante furono attaccate da cavallette, formiche, passeri. I responsabili dell'attività fortunatamente trovarono soluzioni per ogni caso stimolando così gli alunni, i genitori e gli insegnanti a continuare. Gli alunni presentarono cambiamenti positivi nei loro comportamenti, furono stimolati dalla curiosità a non mancare alle lezioni, mostrando una maggiore attitudine verso gli studi e soprattutto migliorando le loro capacità relazionali con gli altri studenti e con gli adulti. Queste esperienze laboratoriali furono utilizzate come strategie di insegnamento, apportando dei cambiamenti significativi nel metodo dei docenti e nell'attenzione degli alunni nelle attività scolastiche. Venne dimostrata l'importanza del coinvolgimento nella scuola della famiglia, della comunità e la creazione di spazi e azioni di dibattito stabilendo nuove relazioni con i vari membri coinvolti. Il progetto durò un anno. In seguito al grande successo riscosso all'interno di questa prima scuola, molte altre richiesero l'intervento del progetto Makiguchi in Action. Ad oggi questo è stato applicato in più di 350 scuole della rete pubblica brasiliana. Nel 1995 il "Progetto Primavera" si trasformò in "Progetto Makiguchi in Azione" poiché aveva avuto una certa diffusione. Le attività offerte aumentarono. La sua espansione era dovuta anche al fatto che le insegnanti o i dirigenti venivano spesso trasferiti da una scuola all'altra, e si portavano dietro il progetto anche nelle scuole dove andavano a lavorare. Un altro fattore che contribuì alla diffusione del progetto furono le mostre che gli alunni preparavano, nelle quali presentavano i risultati dei laboratori del Progetto Makiguchi.

Durante questi primi anni di attività il Dipartimento Educativo della Soka Gakkai dell'epoca organizzò incontri, seminari, simposi e congressi proponendo lo scambio di esperienze tra insegnanti appartenenti a scuole e realtà differenti allo scopo di migliorare le azioni educative partendo dalla riflessione condivisa sulle attività. In questo modo tutti i membri della Soka Gakkai iniziarono ad aver bisogno di guadagnare una maggiore preparazione e professionalità frequentando corsi di perfezionamento. A questo scopo piano piano furono scritti testi di appoggio e creati centri di ricerca e sviluppo specifici che lavorassero a questo obiettivo. Piano piano nacque un vero e proprio Coordinamento Educativo. Era l'11 Febbraio del 2000, quando questo Coordinamento Educativo della Soka Gakkai brasiliana, BSGI, si divise in tre dipartimenti: Depeduc, Makiguchi in Azione e Dipartimento per l'Alfabetizzazione

Terminato il racconto storico iniziò a spiegare le attività e le funzioni dei vari dipartimenti²⁶⁹.

Il *DEPEDUC* che sta a significare nella lingua portoghese Departamento de Pesquisa e Desenvolvimento das Ciências da Educação (Dipartimento di Ricerca e Sviluppo delle Scienze dell'Educazione), aveva già iniziato le sue attività nel 1995, organizzando convegni, riunioni e seminari sul pensiero di Makiguchi.

L'obiettivo di questo dipartimento è, ancora oggi, risvegliare la coscienza umanistica e coltivare l'io creativo, flessibile, intuitivo e relazionale, al fine di riscattare il potenziale della realizzazione di ogni singolo individuo. Per questo sono utilizzate come fonti di ricerca nell'area dell'educazione le referenze teoriche di pensatori importanti quali Freud, Jung, Skinner, Piaget, Rubem Alves, Edgar Morin, Emilia Ferreiro e Paulo Freire per completare gli insegnamenti di base di Makiguchi.

Il focus principale delle attività con i professori è da sempre sensibilizzarli sull'importanza del ruolo che esercitano nell'educazione, rinforzando l'importanza della missione che loro hanno come educatori insieme ai genitori, nello sviluppo sano dei bambini e giovani sotto la loro responsabilità.

Coscienti della grande importanza e influenza dell'insegnante nella formazione della personalità del bambino e dell'adolescente, il ruolo del DEPEDUC è quello di aiutare i professori a tirar fuori da loro stessi le risorse positive, facilitando il contatto e lo scambio di esperienze con i loro colleghi, trasformando le loro difficoltà in occasioni di crescita.

Coscienti degli ostacoli che gli insegnanti nel quotidiano affrontano, il dipartimento si impegna a fornire loro messaggi di ottimismo, speranza fiducia e rispetto che mirano a salvare l'immagine che loro hanno di di sé, la motivazione e la creatività permeando di saggezza la loro pratica pedagogica.

Avendo come punto di inizio la proposta pedagogica di Makiguchi, l'obiettivo principale è costruire le basi che contribuiscano alla costruzione di relazioni umane significative tra alunni e insegnanti, genitori e figli avendo sempre a cuore, attraverso la creazione di valori umani, di un'armoniosa comunità educante.

²⁶⁹ Secondo estratto riassuntivo del colloquio con la sig.ra E.D.P. effettuato durante la ricerca sul campo.

Il dipartimento lavora su tre fronti: nel Progetto Makiguchi in Action, nel Corso di Alfabetizzazione e nella formazione degli educatori del Coordinamento Educativo della BSGI

A questo punto la narrazione dei fatti sul progetto fu interrotta da una telefonata in cui un membro del progetto ricordava a E.D.P. l'incontro di presentazione che lei stessa avrebbe dovuto affrontare per presentare il progetto in una nuova scuola.

Appena finito di parlare subito mi propose di seguirla perchè così avrei potuto assistere in diretta alla prima fase del loro lavoro. Io ne fui molto contenta .

Uscimmo di corsa dalla sede della BSGI per raggiungere la metropolitana. Dopo una buona mezz'ora di viaggio tra una linea e l'altra approdammo in un quartiere, denominato Casa Virgin. Lì ci aspettavano due simpatiche signore con l'aria sorridente e molto cordiale. Fatte le dovute presentazioni, salimmo in macchina e raggiungemmo, dopo un'altra buona mezz'ora di traffico, la scuola elementare federale "Mauricio Patricio" .

Venimmo accolti all'interno della scuola dalla coordinatrice didattica, prof.C. K., questa ci condusse dalla dirigente, prof.M.C.S., che aveva un' aria molto tranquilla e ben disposta. E.D.P. mi presentò a tutti, ponendo l'accento sul fatto che io fossi italiana. La notizia provocò sorprendenti reazioni nei presenti, che mi si avvicinarono incuriositi e anche ammirati. La prof. M.C.S. si affrettò a dirmi che i suoi genitori erano di origine italiana, precisamente veneti. Ci fu uno scambio di complimenti e aneddoti simpatici che creò un'atmosfera molto cordiale e calorosa. Alla nostra richiesta di fare foto e riprese della riunione non venne opposta nessuna obiezione, né resistenza. Il clima era molto disteso. Entrammo nella sala dei computer, dove incontrammo tutte le insegnanti del plesso. Io venni presentata in qualità di ricercatrice che osservava in modo partecipativo. Tutti all'inizio sembravano incuriositi, forse anche un po' preoccupati. E.D.P. si trasformò, sfoderando una incredibile professionalità, competenza e grande capacità di tenere vivo l'interesse delle persone. Iniziò a organizzare le insegnanti facendole disporre in cerchio, lei si mise al centro, dopo aver consegnato a ciascuna tre fogliettini bianchi. A quel punto iniziò la spiegazione del progetto, degli scopi che intendeva perseguire e della struttura organizzativo-didattica che comportava. Si parlò anche del coinvolgimento dei genitori all'interno delle attività. A questo punto gli sguardi degli insegnanti si incrociarono un po' ammiccanti, come per dire che sicuramente questa era una pretesa piuttosto ambiziosa! Vennero proiettati due video sul progetto. La seconda fase fu chiedere il parere delle in-

segnanti sulla possibilità e fattibilità di tale progetto all'interno delle loro classi. Alcune posero obiezioni sulla presunta o ipotetica religiosità dei contenuti da sviluppare, ma E.D.P. rassicurò che il lavoro sarebbe stato svolto sulla spiritualità del bambino senza alcun riferimento a una qualche religione specifica. Qualche insegnante sembrava essere annoiata e poco interessata. A questo punto E.D.P., che non perdeva neanche per un istante di vista il clima della riunione, decise che era giunto il momento di passare ad un'attività pratico-ludica. Prese un foglio enorme di carta da pacco, lo aprì e lo attaccò sul muro. Quindi con un pennarello si mise a disegnare la sagoma di un uomo e chiese alle insegnanti di scrivere, sul biglietto dato loro all'inizio, almeno due qualità che ciascuna di loro pensava di poter offrire al lavoro del gruppo. Successivamente chiese loro di posizionare con un adesivo i biglietti scritti all'interno della sagoma umana disegnata, nel posto che loro sembrava più idoneo. Le insegnanti a questo punto iniziano ad interessarsi e a domandarsi a cosa sarebbe servito quello che stavano facendo. Alla fine E.D.P., dopo un'accurata analisi psicologica dei significati che ogni posizione all'interno della sagoma umana offriva, tracciò un piccolo quadro delle tendenze della personalità di ciascun insegnante, partendo dalla posizione in cui aveva messo il proprio biglietto (tipo razionale, concreto, emozionale).



Immagine 4.2 e 4.3: *Le insegnanti partecipano al gioco della sagoma umana*

Tutti sembravano molto presi da questo gioco, io stessa partecipai e alla fine mi integrai con loro. Si mostrarono divertite e intenzionate a proporlo anche ai loro alunni. Primo esempio di successo della metodologia creativa del progetto, che indirettamente aveva fornito agli insegnanti uno strumento ludico per conoscere meglio i propri alunni. L'incontro durò circa un'ora e mezza. Ci congedammo e tutti sembravano ben disposti verso di noi, quindi verso il progetto. Ci scambiammo i numeri di telefono e le mail con

la promessa di entrare successivamente in contatto. Io non persi l'occasione di scattare delle foto.

Tornammo in macchina alla volta della metropolitana. Durante il viaggio E.D.P. si preoccupava di avere il mio parere sull'attività osservata. Mi forniva ancora nuove informazioni sul progetto. Io ero molto incuriosita e soprattutto contenta di questo primo appuntamento. Approfittai per chiederle ulteriori chiarimenti sullo svolgimento delle attività, visto che il tragitto era lungo. Lei iniziò la descrizione dettagliata delle varie fasi del progetto, dall'inizio alla fine.²⁷⁰

Il Progetto “*MAKIGUCHI IN ACTION*” viene impiantato nelle scuole pubbliche su richiesta del dirigente scolastico o di qualche insegnante, che chiama la sede del Coordinamento Educativo della BSGI. In ogni scuola viene inviato un team di membri della Soka Gakkai, appartenente al Coordinamento Educativo, residente nel quartiere dove sorge la scuola, composto da un responsabile del progetto e da membri esperti, che vengono periodicamente formati alle attività laboratoriali dal DEPEDUC, attraverso corsi e conferenze nella sede del Coordinamento Educativo. Il Progetto, una volta approvato dal Collegio dei Docenti della scuola interessata, viene inserito nella programmazione annuale. Gli educatori lavorano con i docenti, i genitori e i dirigenti attraverso riunioni con cadenza mensile o bimestrale. In questi incontri si tengono lezioni sugli obiettivi da raggiungere e si coinvolgono i genitori o i docenti negli stessi laboratori, che successivamente dovranno sperimentare con i loro alunni o figli. Alla fine dell'anno si fa un resoconto dei risultati ottenuti, attraverso il progetto, in ogni scuola, partendo dalle problematiche che ciascuna realtà presentava all'inizio del percorso. I laboratori pedagogici del Progetto utilizzano linguaggi artistici diversi : artigianato, educazione artistica, culinaria, etc , come mezzi per creare spazi di discussione e di sviluppo di pratiche educative innovative, scambiare esperienze ed esercitare attitudini e valori etici e umanistici essenziali per la formazione di cittadini consapevoli.

I laboratori sono divisi in:

Bigiotteria, con i seguenti moduli:

Collane fatte con i fogli delle riviste, bracciali, anelli e collane con perline, artigianato con perline e fili , clips e portachiavi, collane di corda

²⁷⁰ Terzo estratto riassuntivo del colloquio con la sig.ra E.D.P. effettuato durante le ricerche sul campo.



Immagine 4. 4 e 4.5: bigiotterie vari

Arte dell'imballaggio

Realizzazione di scatole da regalo vuote, scatole da regalo con carta ondulata, scatola da regalo con carta speciale, portapenne, porta gioie.



Immagine 4.6 e 4.7: Vasi e portapenne fatti con imballaggi vari

Lavori con la pasta di sale e altri materiali con i seguenti soggetti:

Frutta e fiori (pera, mela, fichi, rose, margherite..) animali, decorazioni sopra barattoli di vetro, decorazioni di bambole



Immagini 4.8-4.9-4.10 : Oggetti realizzati con materiali vari

Artigianato con paglia e latta e materiali riciclati

Cesti di paglia, navi fatte con le lattine, cornici, cannuce ecc.



Immagini 4.11 e 4.12: *Oggetti realizzati con materiale riciclato*

Arti floreali

Confezione di fiori di carta crespa, fiori fatti con carta di plastica e con la seta, arte dell'ikebana



Immagini 4.13-4.14 -4.15: *Fiori di carta*

Educazione artistica con i seguenti moduli

Diritti umani sviluppati attraverso rappresentazioni teatrali, sensibilizzazione musicale e percussioni, tecniche di narrazione di storie, giochi creativi per la produzione di testi, apprendimento tecniche del canto, disegno, pittura e tecniche del trucco estetico e teatrale.



Immagini 4.16 e 4.17: *Laboratori artistici*

Lezioni e conferenze

Per i professori: corsi di autostima, motivazione, creatività, sviluppo della capacità di cooperazione per contrastare la competizione, corsi di socializzazione e di creatività, sviluppo delle conoscenze relative ai diritti umani, doveri ed etica professionale, conoscenza della globalizzazione e della cittadinanza consapevole.



Immagini 4.18 e 4.19: Conferenze su vari argomenti

Realizzazione di giocattoli con materiale riciclato

Giocattoli realizzati con bottiglie di plastica, con cartoni di bibite, sacchi di carta, lattine, bicchieri di plastica, per sviluppare una sensibilità verso la preservazione ambientale



Immagini 4.20-4.21-e 4.22: Giocattoli vari realizzati con materiale riciclato

Origami

Realizzazione di animali con la carta, fiori, oggetti, bambole



Immagini 4.23 - 4.24 - 4.25 : Origami

Coltivazione e preservazione ambientale

Laboratori di giardinaggio e orticoltura, coltivazione e cura di erbe medicinali.



Immagini 4.26 e 4.27: Giardinaggio e orticoltura

Arte culinaria

Preparazione di cibi di vario genere: dolci, torte salate, combinazione degli alimenti, conoscenza della capacità nutritiva dei cibi, apprendimento di diete salutari con il giusto apporto energetico, variazione degli alimenti nella dieta diaria



Immagini 4.28 e 4.29 :Laboratori di arte culinaria

Finito il racconto dei laboratori del Progetto Elisa continuò la descrizione delle attività parlandomi anche della loro efficacia nella scuola. Lo fece leggendomi alcune pagine del testo, scritto dal Coordinamento Machiguchi em Acao²⁷¹:

Tutte le attività devono essere integrate nel piano di insegnamento dei professori. Così, per esempio, nel caso degli origami non si tratta solo di una semplice confezione oggetti in di carta ripiegata, ma una risorsa ludica per imparare le nozioni di geometria, le forme, i colori, le combinazioni, l'equilibrio delle figure e le proporzioni. Questa risorsa può essere applicata anche per insegnare i contenuti di differenti discipline , come ad esempio, l'Educazione Artistica, il Portoghese, le Scienze e la Matematica, favorendo il processo di multidisciplinarietà.

²⁷¹Coordenadoria Educacional da BSGI, *Makiguti em Acao. Educando para a paz.*, San Paolo, Editora Brasil Seikyo,2001, pp. 33-40

Di seguito verranno riportati i testi di alcune interviste che si trovano nell'archivio del Coordinamento Educativo della Soka Gakkai, fatte in varie scuole per evidenziare la ricaduta educativa del progetto nelle scuole.

Ecco cosa racconta la direttrice Dirce Mitie Yokoda Khoama della scuola EE Lina Couto, di S.Paolo.²⁷²

Lavorando con gli origami gli alunni stanno più tranquilli in classe, la loro attenzione aumenta e nello stesso tempo, divertendosi, imparano varie nozioni. Se questi origami fossero utilizzati nello studio della storia, la geografia, le scienze, loro apprenderebbero quelle materie vivendo lezioni sicuramente più interessanti e partecipative.

Al di là dell'applicabilità, possiamo osservare che dati importanti come la motivazione e la creatività, importantissimi all'interno del processo educativo, vengono fortemente enfatizzati.

Come racconta anche la Coordinatrice Pedagogica Solange Lopes Rojas, della scuola EMEF Presidente Prudente de Moraes, di S.Paolo.²⁷³:

L'elemento creatività è uno dei più importanti per il progetto pedagogico. Noi crediamo che sia la chiave per ampliare gli orizzonti della nostra scuola. Gli insegnanti con le attività degli origami creano e inventano forme che siano in linea con gli obiettivi del loro lavoro.

Le bigiotterie fatte con i fogli delle riviste lavorati con le perline provocano effetti sorprendenti, creano begli oggetti di ornamento.

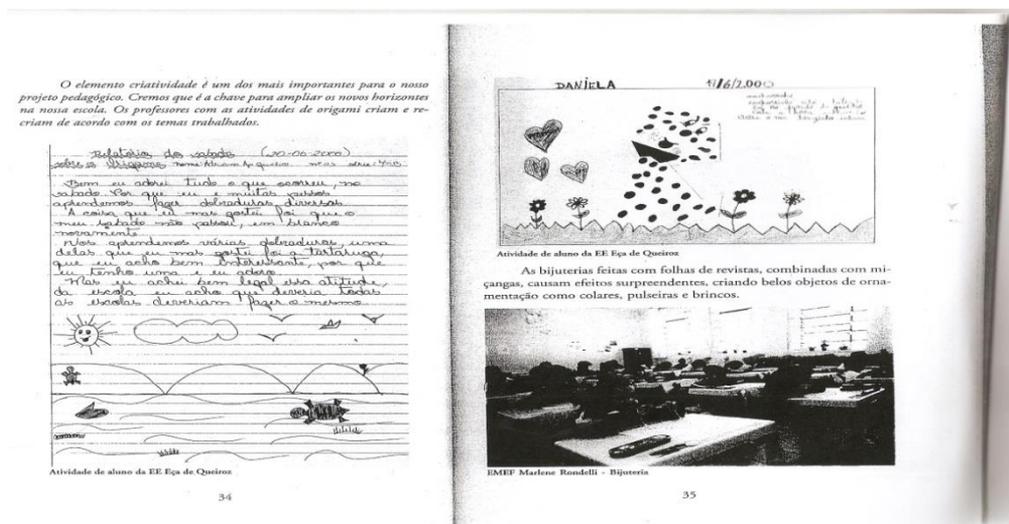


Immagine 4.30: Lavori dei alunni del Progetto Makiguchi

²⁷² Ivi, p.33

²⁷³ Ibidem

Nella sua testimonianza la coordinatrice pedagogica Rosana Aparecida Garcia Salomao de Freitas, della scuola Fundamental EE Dom Miguel Kruse, afferma:²⁷⁴

Quello che non ci aspettavamo era esattamente la creatività dimostrata dai ragazzi. Quando ciascun professore diede le istruzioni per effettuare il lavoro di bigiotteria, fu per imparare. Però gli alunni si superarono, creando nuovi tipi di collane con perline a forma di cuore, di fiore ecc., collane di tutte le dimensioni e colori. Fu un'esperienza incredibile! Questo progetto si è mostrato uno strumento efficace in molti aspetti: fa essere l'alunno felice durante l'apprendimento; gli permette di trasmettere quello che apprende alla famiglia; coinvolge il professore e l'alunno nello stesso lavoro aumentando la stima reciproca; diventa in realtà un'educazione creativa non solo per il futuro, ma anche per il presente.

I laboratori in cui si preparano le scatole da regalo sono molto apprezzati dagli alunni, dai genitori e dai professori. Gli imballaggi del latte, dei succhi di frutta e delle medicine vengono trasformati in scatole da regalo. Questo tipo di laboratori vengono effettuati in ogni scuola coinvolta nel Progetto Makiguchi in Azione.

La coordinatrice pedagogica Marcia Regina de A. Freire, della scuola EMEF Vinicius Moraes, di S.Paolo dice a questo proposito:²⁷⁵

Le attività ludiche e le arti manuali portano entusiasmo e allegria nelle classi, dal momento della progettazione delle attività, all'acquisto dei materiali, fino al confezionamento della presentazione, fanno sentire i professori e gli alunni orgogliosi del loro lavoro e in sintonia tra di loro.

Mettere in risalto l'importanza del riciclaggio dei materiali di scarto e della creatività degli alunni sono fattori importanti nei laboratori del Progetto Makiguchi.

Strisce di giornale vengono trasformate in cannuce per confezionare cesti, articoli per decorazioni, utensili domestici.

Il laboratorio di giocattoli fatti col materiale riciclato riflette l'allegria e il divertimento che la pedagogia di Makiguchi mette in primo piano. Inoltre, in modo indiretto, aiuta i bambini a sviluppare una capacità di rinnovare il vecchio, dandogli un'altra forma, evitando gli sprechi e l'eccesso di rifiuti nell'ambiente.

La trasformazione del materiale riciclato avviene così: in una prima fase i ragazzi devono raccogliere il materiale di riciclo che può essere bottiglie di plastica, scatole, sacchi, copertine, lattine ecc. In un secondo momento devono passare per la scoperta e la

²⁷⁴ *Ivi*, p.36.

²⁷⁵ *Ibidem*

creazione, trasformando quei materiali in giochi. Sviluppare l'abitudine di riciclare, accorgersi delle possibilità che l'ambiente ci offre, cercare il nuovo a partire da oggetti dismessi è una competenza che il progetto intende far sviluppare.

La professoressa Marcia Firmino Coelho, della scuola Elementare EE Prof. Joaquim Torres Santiago, di S.Paolo afferma²⁷⁶:

Il Progetto Makiguchi in Azione mi ha ridato la speranza in quanto persona e insegnante. In un mondo tanto conturbato, tanto confuso, dove le persone sono tanto individualiste, senza speranza in un mondo migliore, Makiguchi è apparso per mostrare che “basta volere”, che esistono persone interessate ad aiutare il prossimo e che quindi il mondo ha possibilità di migliorare, che esiste una qualità della vita e amore per essa. Con questo pensiero, credo che oggi i nostri alunni, futuri uomini e donne, potranno salvarci dalla confusione che c'è in questo pianeta. Credo che questi alunni, divenuti consapevoli, potranno fare della vita qualcosa di meglio, e vivere intensamente senza violenza, senza disunione, con molta più allegria e gioia di vivere, molto più amore, collaborazione e cooperazione.

E infine ho ripreso ad avere speranza nel futuro e sono felice di questo. Amo il mio lavoro, amo i miei alunni, che sono la mia ragione di vita!

Raccontare storie, sperimentare e rappresentare fatti accaduti nella vita quotidiana di ogni essere umano. Per i bambini, i giochi di ruolo svolgono la funzione di comprendere i conflitti interumani e le regole delle relazioni e delle situazioni. Nei laboratori di educazione artistica sono utilizzati racconti, favole, o storie, drammatizzazioni di questi, che trattano di valori umani e cittadinanza. Tecniche base di arte scenica, produzione di testi, studi biografici di autori e lo studio di opere letterarie sono alcuni dei contenuti del lavoro in forma ludica per gli alunni e i professori coinvolti nel progetto.

La direttrice Catia Morales, della EE Professor Luiz Gonzaga de Carvalho de Melo racconta²⁷⁷:

Con il laboratorio di educazione artistica la nostra proposta educativa è andata migliorando. L'allegria di apprendere nuovi concetti attraverso la drammatizzazione porta gli alunni a una maggiore concentrazione rispetto a ciò che si vuole apprendere. Le lezioni sono attive, dando all'educando libertà di agire, generano più attenzione e concentrazione e interesse e di conseguenza allenta la loro aggressività. L'alunno, non essendo più passivo e agendo attivamente, non si distacca più dall'apprendimento vero e proprio, gua-

²⁷⁶ *Ivi*, p.37.

²⁷⁷ *Ibidem*

dagnando più volontà di studiare con maggiore concentrazione e coscienza del suo dovere in classe. La disciplina migliora gradualmente e le lezioni tendono ad essere più piacevoli

L'orticoltura è una delle attività che fornisce numerosi strumenti per lo sviluppo dell'interdisciplinarietà, assicurando risultati significativi nell'apprendimento, come commenta la professoressa Maria Rosa O. Campos, della scuola EE Maria Aparecida Machado Julianelli di S,Paolo²⁷⁸:

Il risultato del progetto Makiguchi in Azione nell'attività dell'orto fu meraviglioso; quest'anno abbiamo piantato i cavoli, l'insalata, i pomodori, e altri semi. Gli alunni hanno partecipato all'attività in ogni momento, e i genitori dall'altra parte li hanno aiutati a preparare la terra, setacciando il terreno e fertilizzandolo; subito dopo questa operazione sono stati piantati i semi dagli alunni che hanno provveduto ad irrigarli ogni giorno. Il loro interesse e la loro allegria nel partecipare a questa attività è stato contagioso. Ai primi segnali di germinazione la curiosità e l'osservazione hanno contribuito all'arricchimento delle lezioni di scienze, cosa che ha gratificato molto anche la professoressa. Cavoli verdi, erba cipollina, insalata verdure appetitose. Come utilizzarle? Andiamo a coglierle e consegnarle agli alunni per vedere che idea avranno. Conversando con gli alunni decidemmo di preparare le verdure a scuola. Cosa faremo con queste? Si è deciso così di fare la fagiolata! Siamo nel mese del folclore e la fagiolata è un piatto folcloristico. Così abbiamo chiesto ad un bambino di informarsi sulla ricetta della fagiolata. Abbiamo poi usato la ricetta nelle lezioni di portoghese. Subito abbiamo effettuato una ricerca sui prezzi minimi e massimi di questo prodotto e li abbiamo utilizzati per creare un problema da risolvere nella lezione di matematica

La signora E.D.P. riprese a continuò a parlare dicendomi che la visita fatta nella scuola "Mauricio Patricio", in cui eravamo state, rappresentava la prima fase del Progetto. A questo punto troncò la conversazione: eravamo arrivate alla metropolitana. Era preoccupata di non essere stata una brava guida per me, continuamente mi domandava se avessi bisogno di sapere altre cose. Io ero invece molto contenta, ma anche piuttosto stanca. Così ci salutammo dandoci appuntamento per l'indomani.

Il giorno successivo mi recai alla sede del Coordinamento Educativo della BSGI che si trovava in via Diciannove di Aprile. Arrivai davanti al palazzetto di due piani che ospitava la sede e suonai al citofono posto sul cancelletto esterno per entrare. Mi venne incontro una simpatica donna che mi accolse con aria sorridente. Mi baciò e mi invitò ad entrare. All'ingresso c'era una piccola saletta d'aspetto con due divanetti, e di fronte si apriva un lungo corridoio. Subito c'era una stanza con due scrivanie. Mi fece fare un giro per conoscere meglio la sede, partendo dalla segreteria. Proseguendo per il corridoio si

²⁷⁸ *Ivi*, p.38

arrivava ad un'altra stanza con tre scrivanie, che erano rispettivamente di E. D. P. - la responsabile del progetto Makiguchi, di I. S., la responsabile del DEPEDUC e l'altra di L. T. la responsabile dell'intero Coordinamento Educativo.

Al termine del corridoio si trovava la cucina, dove venni invitata a sedermi per bere un buon caffè brasiliano. La donna, che si chiamava M.N., nonostante il nome italiano (suo nonno materno era di origini siciliane) aveva però i tratti somatici giapponesi (i nonni da parte di padre erano giapponesi). Mentre sorseggiavo il caffè arrivò la signora E.D.P.. Sentii i suoi passi, ma soprattutto la sua voce energica e frenetica che mi cercava per le stanze. Qualcuno l'avvisò che stavo in cucina così lei mi raggiunse. La stanza si riempì ben presto della sua presenza, poiché era un vulcano di energia. Mi fece cenno di seguirla per farmi vedere la bozza degli appuntamenti che aveva preso per me relativamente ai giorni successivi. Mi descrisse a grandi linee cosa avrei visto, le persone che avrei incontrato e le scuole che avrei visitato. Ero da una parte entusiasta e dall'altra preoccupata, poiché non mi sentivo pronta forse per quella immersione frenetica e totale nella realtà brasiliana.

Lei si accorse di questo mio sentimento duplice e cercò di rassicurarmi dicendomi che in tutto questo vagare sarei stata in mani sicure. Iniziò col descrivermi le persone che mi avrebbero affiancato Ognuna di loro era una praticante appartenente alla BSGI, scelta perchè appartenente al progetto Makiguchi del quartiere visitato.

Visto che avevamo un po' di tempo prima dell'uscita successiva io cominciai a chiederle altre informazioni sul Progetto. Per esempio mi interessava molto sapere il procedimento delle attività nelle varie scuole e soprattutto la loro integrazione nel curriculum scolastico.

Lei iniziò a rispondermi in modo abbastanza dettagliato²⁷⁹.

I laboratori del progetto Makiguchi in Azione vengono svolti durante le ore in cui gli insegnanti si riuniscono tra loro, senza alunni. Quindi durante l'orario scolastico, con durata di una o due ore, una volta al mese, i professori si riuniscono con gli operatori del Progetto. In questi giorni apprendono gli obiettivi delle attività, la loro applicabilità in classe, e ricevono orientamenti sulle attività. Ognuna di queste è differente e ne-

²⁷⁹Quarto estratto riassuntivo del colloquio con la sig.ra E.D.P. effettuato durante le ricerca sul campo

cessità di un certo tipo di competenza. Per fare un esempio nel laboratorio di educazione all'arte c'è un'attività iniziale volta all'integrazione del gruppo, seguita da un'attività di creazione e da un'attività finale. Dopo essersi perfezionati nei laboratori i professori devono sperimentarli con i loro studenti, utilizzandoli per passare loro i contenuti pedagogici delle varie materie. L'utilizzo delle varie attività di espressione artistica propiziano un cammino di autocoscienza. Sperimentando la loro individualità gli alunni iniziano un cammino di umanizzazione. Lavorare con le attività artistiche significa permettere un incontro con se stessi dando così un significato alla propria esistenza. L'individuo così diventa cosciente di ciò che crea, comprende e vede rispettata la sua espressione, e così cresce e si sente realizzato. Alla fine di ogni anno le scuole elaborano una relazione e promuovono delle mostre di tutti i lavori svolti nei laboratori del Progetto. Le attività con i genitori sono di due ore con frequenza bimestrale. Il programma ha inizio con una conferenza tenuta dal DEPEDUC che mira a rendere i genitori consapevoli della loro responsabilità nell'educazione dei figli. Successivamente si formano dei gruppi per partecipare ai vari laboratori. Questi laboratori e conferenze mirano a promuovere attività che forniscano mezzi e risorse per arricchire e rendere più gradevole la sfida dell'educazione. Così l'essenza del processo delle attività laboratoriali è coltivare attitudini, valori e potenzialità degli alunni, dirigendole verso i campi nei quali i loro talenti si adattano meglio, facendoli divenire partecipi e creativi.

A questo punto E. D. P. si mise a enfatizzare un ultimo punto basilare caratteristico delle persone che lavorano nei vari dipartimenti. Tutti sono membri della BSGI, sono professionisti e specialisti legati a vari settori dell'educazione, che trasmettono le loro conoscenze senza alcun vincolo politico, finanziario o religioso.

Finito il racconto lei subito mi diede i numeri di telefono delle persone con cui sarei andata a visitare un'altra scuola: due simpatiche volontarie del progetto, Z.M. e M.M., che risiedevano nel quartiere in cui sorgeva la scuola. La caratteristica che mi sembrava accomunare tutte queste persone era la naturalezza nell'accogliere le persone. Sembrava di conoscerle da sempre e poi alla fine di ogni giornata ciascuna di loro mi invitava a passare insieme qualche serata nella loro casa o in qualche simpatico locale della città. Davvero mi sembrava di stare in un luogo familiare con persone amiche. Tra l'altro questa loro apertura e disponibilità mi permetteva di entrare in contatto con la cultura brasilina, gli usi e costumi delle persone, potendole vedere nei loro contesti di vita quotidiana. Andai all'appuntamento alla fermata del metrò Patriarca. Lì mi aspettavano Le due volontarie nominate, che con la macchina mi avrebbero portato a partecipare ad un laboratorio per insegnanti alla scuola *Fondamental EMEI Sao Francisco di San Paolo*. Arrivammo sul posto in un quarto d'ora. Ad attenderci c'era la coordinatrice pedagogica del plesso scolastico, sorridente e allegra. Gli insegnanti erano già nella sala delle riunioni, in attesa delle operatrici del progetto. Entrammo, tutti gli occhi furono puntati su di noi. Le insegnanti

salutarono calorosamente le due volontarie e cominciarono a guardarmi, domandandosi chi fossi. Subito M.M. mi presentò dicendo che ero lì per fare una ricerca sul progetto e venivo dall'Italia. Tutti si mostrarono incuriositi e un po' intimiditi del fatto che qualcuno avrebbe dovuto osservarli nel loro lavoro. Io feci un piccolo discorso, in un portoghese un po' incerto, dicendo che sarei stata molto felice di partecipare fattivamente alle attività per provarle in prima persona. Non esitai a dire che ero anche io un'insegnante di scuola primaria in Italia. Parecchie di loro, durante la preparazione al laboratorio mi facevano domande sul funzionamento della scuola italiana, sullo stipendio di noi insegnanti ecc., questo generò una sorta di confidenza reciproca quasi immediata e mi permise di passare pressochè inosservata durante il lavoro. L'esperienza che avrebbero fatto in quella giornata era dedicata all' arte del "Festeggiare". Ci fu una presentazione iniziale dedicata alla spiegazione delle finalità generali del lavoro. Grosso modo fu detto quanto segue²⁸⁰:

L'esperienza del festeggiare è qualcosa di importante fra gli uomini che si tramanda dai tempi più remoti. Inizialmente legata alle piantagioni e al raccolto, le feste ebbero sempre un gran potere di unire le persone e rinforzare la solidarietà umana. Festeggiare quindi è un atto collettivo, comunitario, che per questo può essere vissuto in maniera condivisa. Nel mondo moderno siamo costantemente esposti all'individualismo, così il senso della collettività va via via perdendosi. L'azione educativa Makiguchi propone di enfatizzare e dare importanza alla festa di compleanno, feste e ricorrenze in generale, per rinsaldare i legami tra le persone. Così l'aula e gli spazi scolastici in genere, possono essere adibiti per la celebrazione di questi eventi trasmettendo così allegria e senso di comunione tra le persone. I buoni alimenti, la buona musica, i giochi divertenti, la scelta dei vestiti da indossare per essere al massimo della forma, possono essere utili per svegliare la sensibilità e commuovere il cuore delle persone.

Per realizzare il laboratorio le insegnanti furono divise in due gruppi: uno avrebbe lavorato per creare le decorazioni e gli addobbi e sarebbe rimasto nella sala riunioni, l'altro avrebbe preparato i dolci, le bevande e le cose da mangiare nella sala del refettorio. Le due volontarie si divisero in due gruppi. Io partecipavo ora ad un gruppo ora all'altro, cercando di vedere cosa accadeva durante le attività. Il gruppo in cucina doveva preparare pasta di marzapane, dolcetti di riso e una pizza di riso. Il gruppo nella sala doveva creare con carta velina colorata degli ornamenti da appendere al soffitto. Le insegnanti dovevano lavorare singolarmente per creare questi festoni che avrebbe reso l'ambiente della festa accogliente. Durante tutto il lavoro le persone ridevano, si prendevano in giro e cercavano

²⁸⁰ Racconto estratto dagli appunti dell'osservazione sul campo

appoggio e aiuto l'una dell'altra. Il clima era gioioso e anche le insegnanti, che all'inizio sembravano più restie e timide, ormai avevano preso parte alle attività divertendosi insieme agli altri. Alla fine tutti i festoni furono attaccati in vari punti della sala, furono allineati i tavoli per creare un grande piano dove appoggiare i cibi. Il gruppo in cucina portò, dopo circa un'ora mezza di lavoro, le prelibatezze che aveva creato sistemandole sull'enorme piano, fra gridi e schiamazzi. La preparazione aveva in un certo senso assunto il ruolo di un rito di fusione tra le persone, di avvicinamento anche di quelle meno socievoli e aveva portato gioia e condivisione fra tutti. Dopo un breve commento valutativo dell'intera attività da parte di M.M., tutti si tuffarono sopra il cibo per assaporarne la bontà.

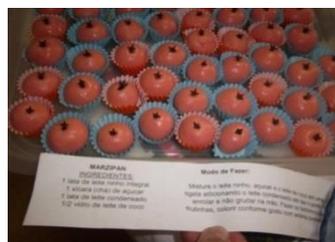


Immagine 4.31: laboratori di festoni - **Immagine 4.32:** laboratorio di dolci

La mattinata si concluse ben presto. Noi tutti eravamo contenti di come erano andate le cose, avevamo anche mangiato cose buonissime, che ci avevano procurato il buon umore.

Salimmo nuovamente in macchina per tornare alla metropolitana per raggiungere la sede del Coordinamento Educativo dove, nel pomeriggio, era prevista una riunione per tutti i membri partecipanti al Progetto Makiguchi. Lì c'erano molti membri della BSGI educatori che si apprestavano a partecipare alla riunione. Ad aspettarli c'erano I. S. e L. W. Rispettivamente responsabile e vicespabile del DEPEDUC insieme ad altre persone appartenenti al dipartimento e poi E. D.P. , L.T. etc. Lo scopo della riunione era quello di insegnare altre tecniche laboratoriali agli operatori che avrebbero partecipato al Progetto Makiguchi. Quel pomeriggio furono insegnate le tecniche del festeggiare, che io insieme al piccolo gruppo della mattina avevamo già svolto, al resto dei membri. Quindi anche lì ci furono due gruppi, uno in cucina che preparava il cibo e uno nella sala riunioni che preparava i festoni. Al termine dell'esercitazione furono invitate tutte le persone a parlare delle loro impressioni sull'attività. Furono inoltre esaminati altri laboratori fatti in

altre circostanze e ci fu spazio per ciascun membro per chiedere dei consigli o raccontare le proprie esperienze fatte nelle varie scuole. Soprattutto si parlava dell'atteggiamento dei partecipanti, dei genitori e degli insegnanti, delle loro difficoltà e delle loro necessità. Tutto questo serviva per dare un feedback sui laboratori, per crearne altri ad hoc per specifiche situazioni, per trasformare le aree critiche di alcuni ed enfatizzare gli aspetti vincenti di quelli che sembravano produrre maggiori risultati. Alla fine della riunione si decise di festeggiare l'evento mangiando quello che era stato cucinato dal gruppetto addetto alle vivande.



Immagine 4.33: riunione del Coordinamento - **Immagine 4.34:** piccolo rinfresco nel Coordinamento

La giornata finì nel tardo pomeriggio. E. D.P. mi salutò ricordandomi gli impegni per i giorni successivi.

Un paio di giorni dopo ebbi un'altra occasione di studiare da vicino il progetto. Venni, come al solito prelevata ad una delle tante fermate della metro paulista da un altro piccolo gruppo di volontarie che mi portarono nella scuola Fundamental EMEF Joaquim Nabuco. Li venni immediatamente presentata dalle mie accompagnatrici alle due direttrici didattiche della scuola alle quali feci delle domande sul progetto. L'impressione generale sui risultati e la conduzione di tutte le attività sembrò entusiastica. Le due donne mi dissero che il contributo del Progetto Makiguchi era stato grande, soprattutto per quanto riguardava la sensibilizzazione dei docenti verso nuove metodologie didattiche più accattivanti per gli studenti e la partecipazione dei genitori, che lungi ancora dall'essere totale, tuttavia sembrava aver avuto un incremento. presi un po' di tempo per fare qualche domanda alla Coordinatrice del Plesso il cui testo.²⁸¹

²⁸¹ Viene qui riportato il testo integrale dell'intervista etnografica effettuata sul campo.



Immagine 4.35: *intervista alla Cordinatrice del Plesso Prof. M. A. T.*

1) Da quanto tempo conosce il Progetto Makiguchi?

Conosco il Progetto da due anni

2) Quali effetti ha provocato la sua applicazione nella scuola?

Il Progetto ha innescato un vero e proprio processo di cambiamento nel modo di insegnare dei professori.

3) Quanto pensa che le attività del Progetto siano state assimilate e poi applicate in aula dai professori?

Dalle attività i Professori hanno appreso importanti strumenti da utilizzare nelle loro classi. Più volte ne hanno fatto uso, trasformando il loro modo di insegnare.

4) Quindi lei pensa che ci sia stata una trasformazione del modo d'insegnare dei professori?

Io credo che quello che si sta verificando è un processo di trasformazione. Gli insegnanti stanno comprendendo l'importanza di utilizzare strumenti laboratoriali, ludici e interdisciplinari nell'insegnamento delle loro materie. Questo avviene più facilmente nelle classi di primo livello dove c'è un solo insegnante per classe. Nel secondo livello la cosa diventa più difficile perchè bisogna armonizzare più persone. Ma sono fiduciosa. E' tutto un processo, e siamo solo all'inizio. Credo che si svilupperà, perchè è importante che ciò accada.

5) Quanto, secondo lei, il metodo ha influenzato il modo di relazionarsi degli insegnanti con gli alunni?

E' un processo, come dicevo, è in itinere. Tutto sta cambiando, ma adesso non saprei dire come.

6) Quanto le relazioni tra colleghi si sono trasformate?

Sicuramente un dato lo si può evincere da subito: i professori, che avevano all'inizio problemi di relazionamento reciproco, hanno compreso che c'è un problema su cui lavorare. Il fatto di partecipare ad attività insieme sta facendo nascere relazioni più forti e positive.

La cosa che ad oggi mi sembra più problematica è la partecipazione dei genitori nelle attività scolastiche, non è stato molto facile coinvolgerli nelle attività laboratoriali del Progetto. Ma sono sicura che anche su questo fronte riusciremo a vincere.

Terminata la preziosa conversazione fui prelevata dalle due amiche del Progetto e portata ai piani superiori della scuola dove avrebbe avuto inizio l'attività laboratoriale con i docenti. Il clima della scuola non era molto disteso. Le insegnanti si rapportavano tra loro a piccoli gruppi, si avvertiva tra loro una certa discordia, anche semi di rivalità, che apparentemente non sembravano essere ancora superati. A dire il vero le opinioni e la partecipazione al Progetto in questa scuola sembrava essere eterogenee. Alcune ci guardavano con aria infastidita, altre erano molto accoglienti ed entusiaste delle attività che avrebbero svolto. Cercai di fare qualche intervista, ma non fu molto semplice. Le volontarie del Progetto, pur valutando un'atmosfera non troppo facile all'interno del corpo insegnanti, non si persero d'animo e cominciarono a esporre il lavoro da svolgere. Anche qui, come nelle scuole precedenti, si sarebbe svolto un laboratorio sul festeggiamento, i cui partecipanti si sarebbero divisi in due gruppi, uno avrebbe cucinato e l'altro preparato i festoni con la carta velina. Ovviamente qui non c'era la cucina a disposizione e quindi i dolci da preparare erano rigorosamente senza cottura e di facile preparazione.



Immagine 4.36: Gruppo di insegnanti per i festoni - **Immagine 4.37:** Gruppo insegnanti per preparazione dolci

Con l'avvio delle attività il clima andava via via migliorando e le insegnanti sembravano, attraverso il divertimento e la condivisione, entrare in relazione cordiale tra loro. Tempo un'ora e già alcune che sembravano non calcolarsi all'inizio, cominciarono a ridere e scherzare tra loro. Mi sembrò, per il poco tempo trascorso in quella situazione, un gran risultato. Io mi ero divertita a girare tra i gruppi facendo qualche battuta per scaldare l'atmosfera. Alla fine riuscii anche a trovare un'insegnante che mi rilasciasse qualche impressione sul Progetto. Riporto di seguito il testo della piccola intervista²⁸².

²⁸² Testo integrale dell'intervista fatta sul campo



Immagine 4.38: *Intervista alla Prof. R. De F. A.*

Intervista alla Prof. R. De F. A.

1) Da quando conosce il Progetto?

Conosco il Progetto da due anni. Ho partecipato a tutte le attività, non ne ho perso nessuna e le ho trovate molto interessanti.

2) Applica gli strumenti didattici proposti dal Progetto e in quali materie?

Sì, mi sembrano strumenti molto utili e poi ho visto che i miei alunni si divertono e sono più aperti e disponibili ad apprendere

3) Cosa pensa in generale del Progetto?

Io lo trovo molto interessante e utile. Soprattutto perchè noi insegnanti abbiamo bisogno di nuovi strumenti per aggiornare il nostro modo di insegnare. Credo che le volontarie del Progetto debbano stare vicine a noi per supportarci in queste nostre mancanze e per colmare le mancanze che la scuola d'oggi presenta.

4) E cosa pensa delle volontarie della Soka Gakkai?

Io ho il desiderio di passare più tempo con loro, mi sembrano troppo poche le ore che loro passano con noi. E poi mi piacerebbe che avessero accesso anche alla classe per lavorare con i bambini. Vede loro hanno qualcosa in più, non saprei, forse hanno più vitalità, ottimismo, entusiasmo e ci mettono sempre di buon umore. Poi sono molto competenti nelle loro attività, hanno sempre idee nuove e parole di aiuto quando abbiamo qualche problema con le questioni scolastiche.

Le esperienze nelle scuole fatte fino a quel giorno mi avevano lasciato grande entusiasmo, soprattutto perchè le persone addette al progetto avevano sempre un atteggiamento positivo, pieno di sicurezza e serenità che sembrava essere davvero contagioso. Capivo così anche qualche insegnante che mi aveva confessato di avere il desiderio di poter usufruire di più ore, nel progetto, di supporto sia tecnico, ma anche e soprattutto psicologico. La dimostrazione dell'importanza di questo appoggio emerse con chiarezza nell'incontro a cui ebbi l'occasione di assistere, che era rivolto ai genitori, ma anche agli insegnanti. La

scuola in cui venne fatta l'attività si chiamava Josei Toda, era sita in una zona piuttosto periferica di S.Paolo, tanto che il viaggio fu davvero lungo. Era una piccola scuola primaria del circuito pubblico. La cosa che trovai davvero sorprendente fu che la dirigente assieme alle insegnanti avevano deciso di intitolare la scuola al secondo presidente della Soka Gakkai, Josei Toda, discepolo di Makiguchi. Sicuramente accadde ciò perché avevano apprezzato il lavoro del progetto e ne avevano riconosciuto la validità. Ero in compagnia di una donna, un'attrice anche piuttosto nota del circuito televisivo brasiliano, appartenente al DEPEDUC, che doveva parlare in una conferenza diretta ai genitori per aiutarli a rapportarsi in maniera corretta con i propri figli. La dirigente, come sempre molto accogliente, ci accompagnò quasi subito nell'aula dove diversi genitori sedevano su lunghe panche in attesa dell'attività. L'operatrice del progetto era sì un'artista, ma principalmente aveva delle doti di comicità straordinarie. Quindi appena entrata la sala si riempì come d'incanto della sua presenza scenica, sicuramente tipica di chi fa per mestiere l'intrattenitrice. In questo caso non si trattava di un laboratorio, ma di una vera e propria conferenza – seminario sull'attività genitoriale e le sue problematiche. Vista la scarsa partecipazione dei genitori brasiliani alle attività scolastiche, credo che la scelta di questa operatrice fosse stata piuttosto strategica per le sue capacità di trattare, in modo divertente, argomenti così delicati. La riunione era strutturata in maniera particolare. Si era previsto di vedere alcuni spezzoni di film famosi, che presentavano scene di relazioni genitori-figli. Ogni filmato durava circa cinque minuti e a seguire si apriva una discussione in cui venivano messi in evidenza aspetti usuali di vita quotidiana basati però su cattive abitudini, piuttosto diseducative o a volte frustranti per i figli o al contrario atteggiamenti e comportamenti incoraggianti. Tra una proiezione e l'altra l'operatrice faceva lei per prima simulazioni di scene di ordinaria relazione tra genitori e figli in modo davvero esilarante. Imitava voci, domande e risposte che i genitori e i figli, nella corsa frenetica della vita quotidiana, si scambiano regolarmente, che venivano evidenziate come sbagliate. Le persone presenti sembravano davvero divertite, ma anche molto interessate. I genitori, all'inizio intimiditi dalle attività, si lanciarono in domande su questioni quotidiane.

Venivano evidenziati dall'operatrice del progetto i comportamenti che erano in qualche maniera svalutativi del bambino, oppure che non prendessero in considerazione la sua sensibilità. Venivano suggerite o descritte le modalità sane da utilizzare nella relazione con i figli, sottolineando l'importanza del creare valore anche nelle situazioni in cui sembrava non esserci nulla di positivo. Tutte le persone sembravano catalizzate da questo

genere di temi, sembrava come se questi avessero una profonda eco nei loro cuori nonostante, fino a quel momento, non sembravano mai essere stati trattati. Ciascuno di loro, parlando sotto voce col vicino, riconosceva nelle piccole scenette viste negli spezzoni di filmati, le dinamiche proprie familiari, vissute prima come figlio e nel momento presente con genitore. Dalla meraviglia e l'interesse che evidenziavano i volti, emergeva lo stupore per gli argomenti, tipica di chi probabilmente nella sua vita passata e presente ritenesse più normale la violenza e la mancanza di rispetto piuttosto che il suo contrario. Molti di quei genitori appresero in quella sede modelli alternativi di relazione con i propri figli. Capirono l'origine del loro disagio, provocato dai loro ripetuti atteggiamenti di rifiuto. Capirono l'importanza della comprensione nella relazione familiare, che avevano ignorato fino a quel momento e forse sarebbero tornati a casa con qualche riflessione da fare per poter cambiare le cose. Alla fine dell'incontro molti, che non avevano avuto il coraggio di porre domande, si avvicinarono all'operatrice per chiedere suggerimenti su situazioni specifiche.



Immagine 4.39: Operatrice che parla nella conferenza per genitori

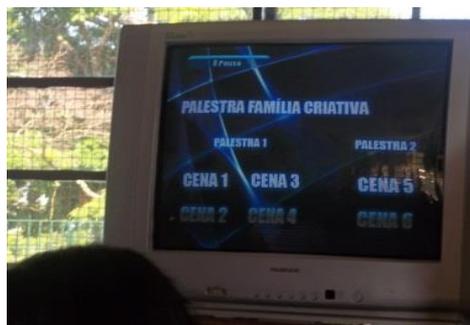


Immagine 4.40: Video proiettati durante la conferenza

Al termine della riunione, che aveva riscosso molto successo, uscimmo dalla scuola per tornare in città. Eravamo stanche e sfiancate dal caldo di quel giorno che ci aveva messo a dura prova.

Il giorno seguente andai nuovamente alla sede del Coordinamento Educativo poiché avevo un appuntamento con Y.H., per parlare un po' del progetto. Y. H. era una donna di mezza età, di origine giapponese, alto responsabile del Coordinamento, erano diversi anni che partecipava alle attività e ne aveva vissuto tutte le trasformazioni. Piena di energia e molto simpatica, fu subito molto affabile e gentile nel ricevermi. Aveva dedicato la sua vita a questo lavoro, che era la sua missione. Appena ci trovammo insieme iniziò a par-

larmi dei principi guida di tutte le attività del Progetto. Quello che mi disse viene riportato qui di seguito.

Tutte le attività relative all'insegnamento e all'apprendimento, fatte in modo interattivo come accade con i laboratori del Progetto, aprono spazi per una esperienza individuale molto piacevole. Come dice Makiguchi : “ Lo studio non è visto come preparazione alla vita.; al contrario questo si svolge durante la vita, e la vita si svolge durante gli anni di studio. Lo studio e la vita reale sono da considerare più che *paralleli*; si scambiano informazioni tra di loro e così si compenetrano in accordo con ciascu contesto, lo studio nella vita e la vita nello studio, per tutta l'esistenza dell'individuo.”²⁸³

Continuò il suo discorso dicendo che tutte le attività sono basate sull'assunto che l'essenza del processo educativo risiede nel realizzare la felicità dei discenti. A quel punto tirò fuori il libro di Makiguchi, *Educacao para uma vida criativa* , e cercò delle affermazioni che confermassero quanto stava dicendo. A pagina 39 trovò quanto segue:

Infelicamente gli effetti dell'intossicazione psicologica nei bambini, causati da un apprendimento forzato di contenuti incomprensibili, non sono percepibili nell'immediato. Per questo, le conseguenze perniciose di questo processo di avvelenamento nella vita dei bambini non sono riconosciute. La situazione è seria, ma , nel cercare le cause del problem, ci troviamo di fronte un paradosso: i professori e i genitori credono di star collaborando per un futuro benessere dei bambini, sebbene ne causino un'infelicità durante il processo. Prima o poi tutti coloro che sono coinvolti nel processo educativo arriveranno alla conclusione che la scuola, sacrificando la felicità presente del bambino credendo di perseguire la sua felicità futura, in realtà violenta la personalità infantile e il processo di apprendimento propriamente detto.

L'obiettivo dell'educazione è preparare i bambini ad essere cellule sane e responsabili dell'organismo sociale, al fine di contribuire alla felicità della società intera, e con questo incontrare senso, proposito e felicità nella propria.²⁸⁴

Si fermò e cominciò a sfogliare il libro per cercare un'altra frase che era sottolineata di rosso:

In questo senso, quello che passa per essere il punto principale del cambiamento proposto non è identificabile con una maggiore spesa economica per i programmi scolastici, ma l'introduzione del piacere per il lavoro.²⁸⁵

Riprese nuovamente a cercare fino a quando arrivò ad un altro punto interessante.

²⁸³ Makiguti, T., *Educação para uma vida criativa*.Rio de Janeiro,:Record,1994.

²⁸⁴ *Ivi*, p. 39.

²⁸⁵ *Ivi*, p. 28.

Un'altra componente significativa è la sua pedagogia per creare valore, o sia, la capacità di trovare il senso profondo delle cose, di rendere la propria vita più intensa, e contribuire a creare benessere anche per gli altri in qualsiasi circostanza. In termini pratici significa contribuire per cercare di identificare e coltivare attitudini, cercando di indirizzare gli alunni verso i loro talenti che possano trovare una realizzazione, facendoli diventare partecipativi e attivi e felici di stare a scuola.

A quel punto sollevò nuovamente lo sguardo, mi guardò e mi disse che era necessario mettere in evidenza che l'educazione andava intesa come un lavoro congiunto di scuola, famiglia e comunità, perché questa alleanza necessaria era l'obiettivo delle dinamiche e degli argomenti delle lezioni e dei laboratori del progetto offerti ai genitori, e agli insegnanti. Riprese il libro e citò:

Un'educazione efficace può essere realizzata attraverso una stretta collaborazione tra scuola, famiglia e comunità. Questa convinzione nel suo programma di riforma educativa è fondamentale, pertanto ciascuno di questi elementi ha la sua parte responsabilità nel fallimento o successo del progetto educativo.²⁸⁶

In sostanza quello da lei fatto è stato un discorso sullo scopo dell'educazione secondo Makiguchi, ripreso e messo in pratica dal Progetto Makiguchi in Azione, e più in generale condiviso dall'intero Coordinamento Educativo della Soka Gakkai.

Secondo il pedagogista giapponese, l'educazione è rivolta all'essere umano, perché raggiunga la sua piena realizzazione, attraverso la fioritura di tutto il suo potenziale umano, essendo un suo obiettivo coltivare il sentimento umanistico contenuto in ciascuno. L'educazione è l'unico cammino capace di armonizzare la specie umana verso il bene. L'educazione è una relazione umana dinamica e aperta, che coltiva una coscienza critica nei riguardi dei contesti di vita dei discenti. Risveglia una coscienza morale, culturale, ecologica tecnologica e politica. Tutti gli esseri umani possiedono potenziali illimitati che devono imparare a realizzare. L'intelligenza umana si esprime per mezzo di stili e capacità diverse che vanno rispettate. Il pensiero olistico sviluppa forme di comprensione contestuali, intuitive e creative, essendo l'apprendimento un processo continuo in tutte le situazioni della vita, identificabile con l'autoscoperta. L'apprendimento deve essere attivo, automotivatore, sostenitore ed incentivatore dello spirito umano, attraverso un approccio olistico, interdisciplinare transdisciplinare, integratore della comunità e delle prospettive

²⁸⁶ *Ibidem*, p. 27.

globali. La differenza di questo tipo di educazione, definita da Makiguchi, umanistica e quella tradizionale può essere riassunta nello schema di sotto riportato²⁸⁷:

Educazione tradizionale	Educazione umanistica
<ul style="list-style-type: none"> • Focus nell'insegnamento • Enfasi nella trasmissione del sapere • Insegnare come si fa • Lavora con l'intelligenza logico-matematica e linguistica • Premia la sottomissione • Genera poca motivazione • Basso indice di apprendimento • Abitudine e routine • Professori come trasmissori di conoscenze • Relazione verticale tra professore e alunni • Apprendimento frammentato delle discipline • Relazioni impersonali 	<ul style="list-style-type: none"> • Focus nell'apprendimento • Enfasi nello sviluppo di abilità e attitudini (apprendere ad apprendere) • L'alunno apprende facendo • Lavora con l'intelligenza multipla includendo l'emozione e la creatività • Premia la partecipazione • Produce un'alta motivazione • Alto indice di apprendimento • Partecipazione attiva con allegria • Professore come incentivatore del processo di apprendimento • Relazione orizzontale tra professori e alunni • Approccio interdisciplinare • Valorizzazione dei legami affettivi

Tabella 4.2 : *caratteristiche a confronto tra educazione tradizionale e umanistica*

Il Progetto Makiguchi in Azione ha come obiettivo di diffondere le idee pedagogiche di Makiguchi che hanno come obiettivo:

- Sviluppare l'illimitato potenziale e talento di ciascun individuo;
- Sviluppare l'umanismo che sviluppa la motivazione interna dell'individuo nel senso della capacità di creare di valore nella sua vita e nella società;

287Coordinadoria Educacional da BSGI, *Makiguti em Acao. Educando para a paz.,op.cit.*, p.44

- Arricchire la personalità dell'individuo cercando di sviluppare una mentalità flessibile e aperta, coltivando uno spirito capace di trascendere le difficoltà.

Tutte queste idee sono state trasformate all'interno in una proposta metodologica che attraverso il Progetto Makiguchi in Azione mira a portare il professore a:

- Avere coscienza del fatto che l'acquisizione della conoscenza da parte degli alunni coinvolge un processo complesso di riorganizzazione e costruzione mentale per interpretare e apprendere i contenuti curricolari;
- Avere coscienza del fatto che l'apprendimento dovrà essere significativo per ciascun alunno, che dovrà sempre sapere il perché e il cosa sta apprendendo
- Proporre problemi e sfide che inducano l'alunno a elaborare ipotesi da sperimentare;
- Riconoscere che l'errore fa parte del processo di apprendimento;
- Intervenire positivamente stimolando l'allievo a riformulare i suoi interventi fino a quando questi siano adeguati al raggiungimento di obiettivi adeguati;
- Percepire che ciò che determina la qualità della valutazione sono i criteri che il professore sceglie per misurare, valutare, i risultati dell'azione educativa nel rispetto della natura dell'educando. Di conseguenza dovrà avere un criterio diverso di fronte all'unicità di ciascun alunno;
- Lavorare tenendo bene a mente che tanto la ragione quanto l'emozione dell'alunno vanno sviluppati, equilibrando il raziocinio logico con l'intuizione e la creatività;
- Creare condizioni affinché gli studenti possano sperimentare felicità durante le attività scolastiche e che queste rappresentino davvero un'esperienza importante nella loro vita.

A un certo punto mi venne in mente di fare ancora domande a Y. sull'impatto che questo Progetto ha avuto sulle scuole e soprattutto sulle difficoltà incontrate nella sua diffusione. Le risposte che lei mi ha dato le riassumo brevemente di seguito.

Una delle difficoltà che il Coordinamento Educativo incontrò nell'implementare il Progetto Makiguchi in Azione nelle varie scuole fu una certa paura che venne manifestata da alcuni professori nel partecipare alle attività. Per loro risultava sicuramente più rassicurante continuare a seguire il loro vecchio metodo di lavoro, rifiutando le proposte che avrebbero alterato il quotidiano vissuto e conosciuto, sentendosi insicuri nell'affrontare nuove sfide che avrebbero loro messo di fronte difficoltà da superare, limiti su cui lavorare, soprattutto per il tipo di proposta pedagogica interattiva e partecipativa che li avrebbero messi di fronte ad una classe di alunni pieni di energia. Solo dopo i primi risultati in alcune classi, gli insegnanti iniziarono ad interessarsi al progetto.

Per poter vincere l'individualismo, rappresentato dal lavoro solitario e isolato del professore nella sua aula, o nella sua materia, fu importante convincere gli insegnanti dei vantaggi del lavoro di gruppo e dell'attività comunitaria. La riscoperta della comunità come nuova forma di solidarietà aiuta a rompere l'immobilismo e a vincere la resistenza dei professori più reticenti.

Un'altra difficoltà ha avuto a che fare con la mobilità degli insegnanti e dei direttori che venivano trasferiti durante lo svolgimento del progetto da una scuola all'altra. Quando questo si è verificato con il direttore della scuola, si generava molta tensione e conflitti che andavano tenuti sotto controllo. Era necessario ottenere l'autorizzazione del nuovo direttore per portare a termine le attività, quindi si rendeva necessario il lavoro del Coordinamento Educativo che doveva superare queste barriere, cercando di portare un buon risultato.

Un altro problema era relativo alle attività realizzate durante l'orario del HTPC (Orario del Lavoro Pedagogico Collettivo). Molti professori insegnavano in più scuole a causa del basso salario, per poter quindi guadagnare di più. Di conseguenza non avevano la possibilità di assistere a tutti i laboratori durante l'arco dell'anno.

Per un risultato effettivamente positivo del Progetto Makiguchi in Azione è stato necessario inserirlo nel Piano dell'Offerta Formativa della scuola. Purtroppo questo Piano in alcune scuole viene elaborato con molto ritardo facendo perdere così del tempo utile per organizzare le attività.

4.4 Analisi dei dati dell'osservazione etnografica del *Progetto Makiguchi in Azione* in Brasile

4.4.1 Analisi delle attività

La tabella n. 1 riporta la suddivisione dei dipartimenti all'interno del Coordinamento Educativo della Soka Gakkai, ognuno con una propria area di competenza nello sviluppo della pedagogia di Makiguchi.

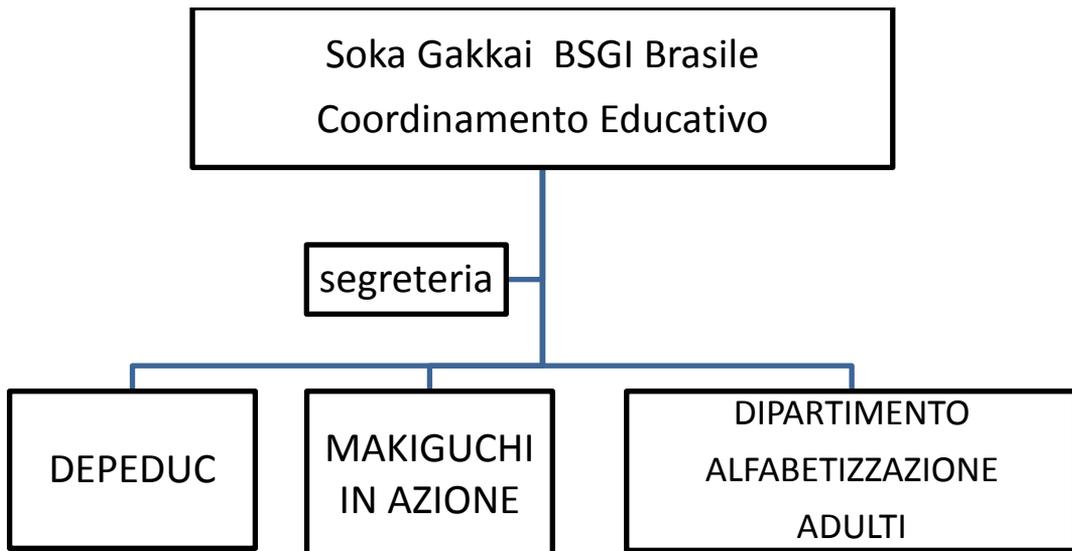


Tabella n.4.3 : Organigramma dei dipartimenti del Coordinamento Educativo

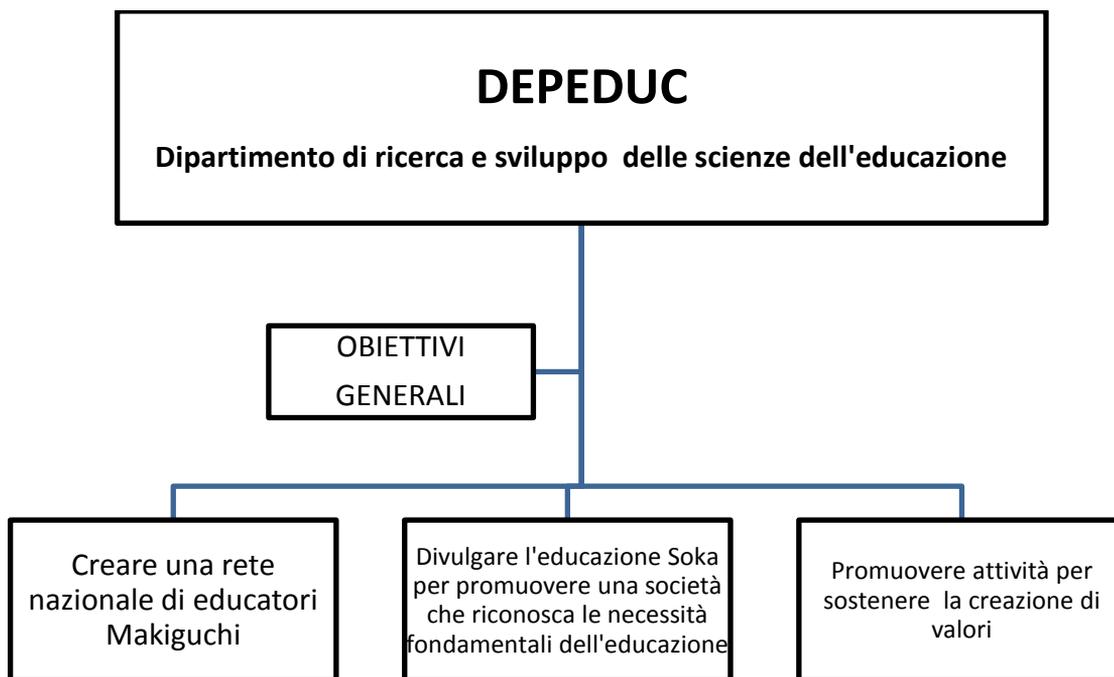


Tabella n. 4.4. Obiettivi generali del DEPEDUC

Fondamenti ideologici del DEPEDUC

- L'educazione sviluppa la capacità di avere un pensiero critico, di fare scelte in base alle informazioni e di apprezzare la vita in tutta la sua diversità. Conquistare la felicità.
- La vera educazione Soka, è massimizzare il potenziale di ciascun alunno. Essenza dell'educazione umanista
- Il modello pedagogico dell'Educazione Soka, ispirata alla pedagogia di Makiguchi, è centrato sull'interazione tra: insegnante, e alunno, apprendimento e vita reale.
- L'enfasi viene posta sull'autoeducazione, conoscere per conoscersi

Metodologia del lavoro svolto

La metodologia pone le sue radici nella convinzione che si apprende in quanto si vive e si vive in quanto si apprende. Nel vivere tutte le percezioni sono legittime, tutto quanto emerge è prezioso.

Il DEPEDUC ha l'obiettivo di migliorarsi nell'uso delle tecniche, nei modi di dialogare e nelle dinamiche che stimolino migliori soluzioni ai problemi e una maggiore integrazione delle idee e delle azioni

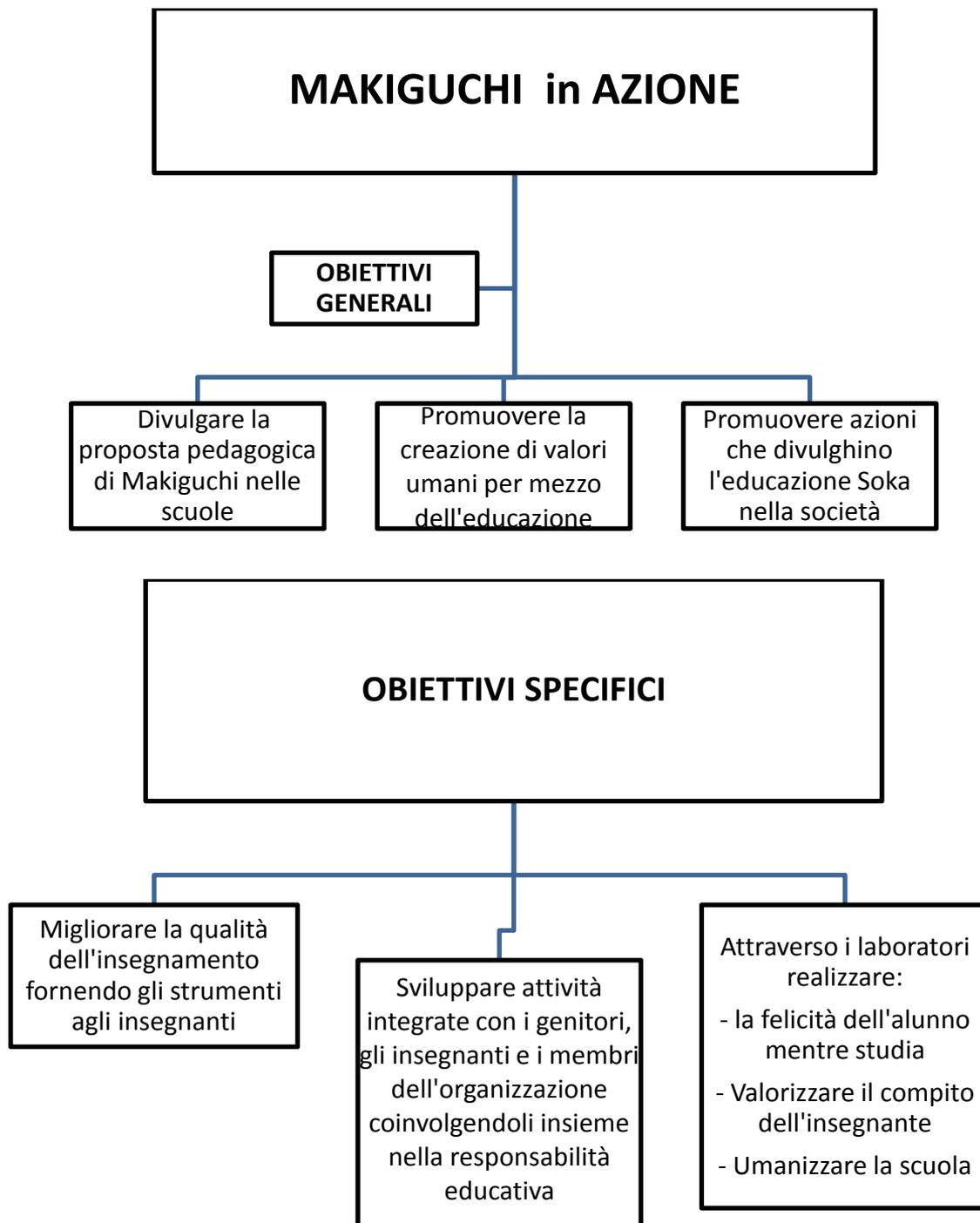


Tabella n 4.5 *Obiettivi del progetto Makiguchi in Azione*

Il progetto Makiguchi in Azione svolge le attività in tre tappe:

1 tappa: Preparazione degli operatori del progetto

- Programmazione delle attività da sviluppare nelle scuole, da realizzare tutti i lunedì insieme con i responsabili del DEPEDUC (O nucleo di ricerca e sviluppo), con i tecnici dei laboratori e i responsabili del Makiguchi in Azione nelle scuole.
- Preparazione degli operatori del Makiguchi in Azione. I membri che risiedono vicino alle scuole in cui operare, ricevono la formazione relativa ai laboratori che dovranno somministrare, formando un'equipe tecnica che lavorerà con i professori della scuola

2 tappa: Azione nella scuola con gli insegnanti

- L'equipe tecnica si dedica alla formazione dei professori nell'orario delle riunioni di programmazione pedagogica
-
- L'insegnante integra i contenuti pedagogici con i metodi appresi nel laboratorio e li applica nella sua classe

3 tappa: Valutazioni e miglioramenti

- Nell'applicare le attività nelle classi, il professore valuta i risultati ottenuti (comprensione, conoscenza sociale, emozionale)
- Analisi e riformulazione dei risultati insieme con gli insegnanti e i tecnici del Progetto Makiguchi in Azione

Organizzazione delle attività

PROJETO MAKIGUTI - 2009

Quando?
I laboratori si fanno una volta al mese nell'orario di riunione degli insegnanti. L'incontro con i genitori avviene in accordo con l'organizzazione di ciascuna scuola.

Dove?
Nell'unità scolastica della rete pubblica e istituzione educativa senza fini di lucro.

Come?
La scuola sceglie i laboratori, organizza le date e i materiali d'accordo con l'interesse e la programmazione pedagogica di ciascuna unità scolastica (programma annuale).

Coordenadoria Educacional da BSGI

Immagine 4.41 : *L'organizzazione generale delle attività*

La figura n. descrive brevemente quando, dove e come vengono svolte le attività del progetto all'interno delle scuole.

Prima di iniziare il programma del progetto all'interno delle scuole, normalmente gli operatori insieme ai responsabili e agli insegnanti si riuniscono e operano una sorta di diagnosi della realtà scolastica.. Questo per conoscere le specifiche problematiche su cui lavorare, potendo scegliere i laboratori e le attività più adatte alla situazione particolare. La diagnosi avviene soprattutto attraverso l'ascolto individuale degli insegnanti e dei dirigenti, che possono così avere spazi per esprimere le loro difficoltà e mettere a nudo le loro paure. Poi procedono alla presentazione del progetto attraverso la proiezione di un filmato esplicativo delle finalità del progetto. Alla fine si coinvolgono le insegnanti in un'attività che ha lo scopo di creare un clima di collaborazione tra gli insegnanti e gli operatori del progetto. Si veda tabella successiva per ulteriori spiegazioni.

ATTIVITA'	QUANDO	DOVE	COME	DU RA- TA
Incontro di presentazione	All'inizio dell'anno scolastico	Nelle sale riunioni delle scuole	-spiegazione scopi progetto - esposizione delle modalità di somministrazione dei laboratori -proiezione del filmato con spiegazioni sul progetto -domande e risposte su dubbi e chiarimenti -Attività pratica per creare clima di accoglienza	2 h
Laboratori con i professori	Una volta al mese	Nella sala degli insegnanti	Le operatrici del progetto coinvolgono gli insegnanti nelle attività laboratoriali pratiche prescelte dalla scuola come necessarie per la tipologia di problemi da risolvere	1h
Laboratori con i genitori	Una volta ogni 2 mesi	Nella sala riunioni della scuola	Le operatrici del progetto coinvolgono i genitori nelle attività laboratoriali pratiche prescelte dalla scuola come necessarie per la tipologia di problemi da risolvere	1h
Riunioni con i professori	Una volta al mese	Nella sala degli insegnanti	Riunioni o conferenze di spiegazione delle attività laboratoriali da mettere in pratica nell'ora successiva; riunioni per promuovere autostima, motivazione e creatività, sviluppo delle conoscenze relative ai diritti umani, doveri ed etica professionale, conoscenza della globalizzazione e della cittadinanza consapevole	1h
Riunioni con i genitori	Una volta ogni 3 mesi	Nella sala riunioni della scuola	Riunioni o conferenze di spiegazione delle attività laboratoriali da mettere in pratica nell'ora successiva; corsi di autostima, di creatività, di gestione consapevole rapporto genitoriali.	1h

Tabella n. 4.6 : *Organizzazione dettagliata delle attività*

Come si può notare nella tabella vengono riportati i dati specifici, relativi alle modalità di conduzione dei laboratori e i tempi di durata degli stessi.



Figura 4.42 Le attività laboratoriali suddivise per aree tematiche

Come si può vedere dall'immagine, quattro sono le aree tematiche entro le quali si possono suddividere le attività portate avanti nel progetto: orticoltura, educazione artistica, arte culinaria e arti manuali. Ciascuna ha una propria finalità relativa al valore che vuole sviluppare nel bambino, che va dalla coscienza ambientale, alla sua capacità di riutilizzare i materiali di scarto, dalla sua capacità di risoluzione dei problemi, al rispetto del proprio corpo attraverso una corretta alimentazione. Come si può notare tutti questi laboratori hanno l'intento di promuovere, attraverso attività ludiche, una educazione olistica che miri alla formazione totale dell'individuo. I concetti e le nozioni passano attraverso un filtro che le renda utili alla vita.

Inoltre per i professori vengono tenuti corsi di autostima, motivazione, creatività, sviluppo della capacità di cooperazione per contrastare la competizione, corsi di socializzazione e di creatività, sviluppo delle conoscenze reattive ai diritti umani, doveri ed etica

professionale, conoscenza della globalizzazione e della cittadinanza consapevole. Con i genitori vengono fatte conferenze per il miglioramento della relazione genitori-figli.

4.5.2 Analisi dei dati relativi all'efficacia del progetto all'interno dei contesti

Partendo dalle osservazioni relative all'uso di questa pratica in Brasile, nello stato e la città di San Paolo, viene messo in evidenza nella seguente tabella ciò che le persone dicono e vivono durante il lavoro nel *Progetto Makiguchi in Azione*-

Lo studio, quindi, intende rivelare i significati che sostengono le azioni e le interazioni che costituiscono la realtà sociale del gruppo studiato. In questo caso, così come nella gran parte degli studi etnografici, sono stati rilevati i dati qualitativi raccolti attraverso le osservazioni e le conversazioni.

Qui di seguito vengono riportati i nomi delle scuole campione dell'osservazione e le attività osservate.

LUOGO	NOME DELLA SCUOLA	TIPO DI ATTIVITA' OSSERVATA	PROFESSORI COINVOLTI
Patriarca	EMEI SaoFrancisco	Laboratorio con i professori	10
Carrão	EMEI Alberto Mesquita Camargo	Laboratorio con i professori	8
Casa Verde	EMEF Prof Roberto Patricio	Laboratorio con i professori	34
Pinheirinho,	EMEI Professor Josei Toda.	Riunione con i genitori	13
Cidade Líder/Itaquera	EMEF Prof Julio Cesar de Melo e Sousa - Malba Tahan	Laboratorio con i genitori	20
Jardim Maria Estela	EMEF Joaquim Nabuco	Riunione con gli insegnanti	7
Cursino/Ipiranga	EMEF Alcantara Machado	Riunione con gli insegnanti	20
Diadema	José Mauro de Vasconcelos	Laboratorio con i professori	6
Interlagos	EMEI Luis Travassos	Riunione con gli insegnanti	15
Jabaquara	Escola Estadual Nelson Fernandes	Laboratorio con i professori	20
Jaraguá/Pirituba	EMEI Profa. Sarita Camargo	Laboratorio con i professori	12
S. B. Campo	E. E. Tito Lima	Laboratorio con i professori	12

LUOGO	NOME DELLA SCUOLA	TIPO DI ATTIVITA' OSSERVATA	PROFESSORI COINVOLTI
Saúde	EMEI Profa. Lourdes Heredia Mello	Riunione con gli insegnanti	7
Atibaia	EMEF ORLANDO JULIO GUIMARAE S9 PIRACAIA	Riunione con i genitori	8
Casa Virgin	EMEF Mauricio Patricio	Riunione per la presentazione del progetto	8
Carrão	EMEI Prof Alberto Mesquita Camargo	Laboratorio con i genitori	30
Jabaquara/Campestre	EMEF Ana Maria Benneti	Riunione per la presentazione del progetto	6

Tabella n.4.7 : Schema dei nomi delle scuole e delle attività osservate

Il quadro posto qui in basso presenta una sintesi delle caratteristiche importanti raccolte attraverso colloqui con gli attori, all'interno dell'ambiente culturale studiato per rilevare le impressioni e i significati emergenti.

<i>Caratteristiche</i>	<i>Descrizione</i>	<i>Osservazioni</i>
<i>Spazio</i>	Scuole pubbliche della città di San Paolo	Selezionate in vari punti della città, con preferenza per quelle la cui utenza risulta appartenere alla classe media e bassa.
<i>Attori</i>	professori e genitori di bambini di scuola primaria	professori con scarsa formazione e alto livello di stress.
<i>Attività</i>	Interazioni di co-costruzione tra professori, e genitori	le attività transdisciplinari, perlopiù extra-classe
<i>Oggetto</i>	Costruzione di valori umani come: rispetto di se stessi, degli altri e dell'ambiente, empatia, fiducia	I bambini sono più importanti del contenuto programmatico
<i>Derive Sistemiche</i>	Influenza nell' ambiente scolastico o in alcune altre classi	professori di altre classi volevano entrare nel progetto
<i>Atto</i>	Interazione trasparente, affettiva e di fiducia per una co-costruzione di spazi di uso comune o condiviso.	Basse aspettative su come fare aumentare il livello di piacere di apprendere
<i>Tempo</i>	2 a 3 anni con supervisione e posteriormente senza supervisione	un anno di programma con possibilità di estensione di un anno in più
<i>Obiettivo</i>	Miglioramento nel processo di insegnamento – apprendimento che precedentemente presentava risultati negativi	aumento dei bei voti, migliore relazione familiare e tra colleghi.
<i>Sentimento</i>	costruzione di valori umani come: rispetto verso se stessi, gli altri e l'ambiente, empatia, fiducia	Che sorgono nella relazione in maniera spontanea.
<i>Campione</i>	17 scuole pubbliche nella città di São Paulo	Campionamento valido per conclusioni tratte da osservazioni etnografiche.

Quadro 4.1 delle caratteristiche etnografiche rappresentate in questo studio

Il quadro descrive i contesti osservati , che sono le scuole statali di vari quartieri della città di San Paolo; gli attori all'interno dei contesti , rappresentati in questa prima fase dai professori e i genitori dei bambini della scuola primaria; gli aspetti osservati, cioè i laboratori del progetto effettuati per la maggior parte fuori dalle aule, in momenti diversi, con gli insegnanti, poi con i genitori; i tempi di durata delle attività del progetto all'interno delle realtà scolastiche; gli obiettivi che tali attività si prefiggono, che, come riportato nella tabella, mirano al miglioramento della qualità dell'insegnamento-apprendimento, delle relazioni e dell'atmosfera della comunità educante. Promozione inoltre dei valori umani del rispetto di sé, degli altri e la coltivazione della fiducia reciproca. L'osservazione oggetto della ricerca è stata effettuata su un campione di 17 scuole coinvolte nelle attività, che rappresentano un campionamento sufficiente per l'elaborazione delle osservazioni. In più sono stati tenuti in conto i dati qualitativi ricavati dalle interviste reperite nell'archivio del Coordinamento Educativo della Soka Gakkai.

Le osservazioni e i colloqui sono state effettuate nella maggior parte nel DEPEDUC, con I.S., responsabile, con più di 25 anni di lavoro continuo nel Coordinamento Educativo, è stata nominata dopo che D. I., prima coordinatrice del Depeduc, ha lasciato l'incarico; con L. W. (Vice-responsabile del Depeduc), 25 anni di lavoro continuo, che ha partecipato agli eventi originari del Coordinamento Educativo: la creazione dei 3 dipartimenti (descritti all'inizio di questo capitolo) e dei programmi svolti lungo due decenni.

Le altre osservazioni sono elencate nel Quadro 4.2

<i>Dati raccolti</i>	<i>Luoghi</i>	<i>Descrizione</i>
<i>Interviste e conversazioni</i>	Depeduc	Più di 30 giorni di conversazioni e osservazioni giornaliere con la vice-responsabile del Depeduc. 1 intervista e 5 conversazioni con la responsabile del Depeduc, 5 conversazioni con la responsabile della progettazione del Depeduc,
<i>Interviste e conversazioni</i>	Coordinamento	5 conversazioni alla responsabile del Coordinamento educativo, 1 intervista con la vice-responsabile del Coordinamento educativo, 2 conversazioni con la responsabile della divisione femminile; 1 intervista con la fondatrice del movimento educativo
<i>Interviste e conversazioni</i>	Makiguchi in Azione	1 intervista e 10 conversazioni con la responsabile del progetto; varie conversazioni con le operatrici del progetto;
<i>Interviste e conversazioni</i>	Scuole pubbliche	Conversazioni con gli insegnanti, i dirigenti, i genitori coinvolti nelle attività
<i>Osservazioni</i>	Visite al Coordinamento Educ.	Partecipazione a 5 riunioni di coordinamento; 3 riunioni per gli operatori del progetto Makiguchi; 2 riunioni organizzative del DEPEDUC; 2 riunioni del progetto POPE per genitori e figli; partecipazione a 3 eventi del movimento della Soka Gakkai; 2 visite ai vari centri culturali del movimento.
<i>Osservazioni</i>	Visite a varie scuole	Visite a 17 scuole pubbliche elementari di varie zone della città; visita alla scuola Soka brasiliana; visita a 2 scuole private che applicano il metodo di Makiguchi in San Paolo.
<i>Osservazioni</i>	Soggiorno nello Stato di São Paulo, e a Rio de Janeiro.	Visita alla città di San Paolo; a Rio de Janeiro; gite nelle cittadine di Santos, Limeira, Campinas, Holambra, centro campestre di Itapevi. Frequentazione di persone del Coordinamento Educativo, con possibilità di vivere momenti di vita quotidiana; visita a vari musei, biblioteche, Università USP di San Paolo, Università di Campinas, partecipazioni a spettacoli teatrali, concerti

Quadro 4.2 - Osservazioni e interviste per uno studio etnografico della pratica pedagogica Makiguchi in Brasile

In questo quadro vengono elencate le attività di ricerca etnografica svolte nelle realtà osservate: colloqui, interviste e osservazioni varie di attività del Coordinamento Educativo della Soka Gakkai. Inoltre sono inserite anche le visite a istituzioni pubbliche, città e partecipazione ad eventi, come dati che completano la comprensione del background culturale.

<i>Interviste</i>	<i>Contenuti (comuni) raccolti nelle interviste</i>	<i>Rilevanza</i>
<i>Scuole</i>	Dal colloqui con i 17 dirigenti scolastici emergono dati di soddisfazione; sono tutti concordi nel rilevare un miglioramento del clima scolastico, una maggiore unione tra gli insegnanti, maggiore entusiasmo di lavorare in gruppo.	Alta
<i>Professori</i>	Gli insegnanti apprezzano le strategie innovative per l'insegnamento delle materie, fornite dai laboratori del progetto. Si mostrano soddisfatti dell'attenzione che gli alunni pongono alle attività e la creatività che emerge nelle loro risposte. Tutti sono d'accordo sul fatto che la durata del progetto nelle scuole è troppo breve rispetto alle necessità.	Media
<i>Sulle attività proposte</i>	Tutti sono d'accordo nel ritenere le attività laboratoriali utili per un insegnamento delle materie più ludico e piacevole; Tutti concordano sulla piacevolezza delle attività e la loro utilità nel creare legami tra colleghi, e tra insegnanti e alunni.	Media
<i>Sulla costruzione dei valori</i>	Esercitare attitudini e valori etici e umanistici essenziali per la formazione di cittadini consapevoli.	Alta
<i>Derivazioni sistemiche</i>	I genitori sono più presenti nelle riunioni. Si sono sentiti casi di miglioramento socio-economico nelle famiglie. La relazione familiare è migliorata qualitativamente. Alcune scuole hanno migliorato la loro qualità di lavoro.	Media
<i>Atto</i>	La relazione di valore è il mezzo attraverso cui tutte le attività vengono portate avanti. Tutti percepiscono questo clima di umanità che attraversa tutte le attività.	Alta
<i>Tempo</i>	Il tempo di durata del progetto viene percepito da tutti come troppo breve rispetto alle necessità.	Media
<i>Obiettivo</i>	E' stato evidenziato un miglioramento nel rendimento scolastico, del rapporto alunno-insegnante, maggiore motivazione nel lavoro scolastico per gli alunni coinvolti nel progetto.	Alta
<i>Sentimento</i>	La quasi totalità degli intervistati ha mostrato gratitudine nei riguardi degli operatori del progetto, ha sentito il calore umano e l'interesse che questi hanno mostrato per le situazioni difficili delle persone all'interno dei contesti scolastici.	Alta
<i>Campione</i>	Il campionamento è stato effettuato in Brasile.	Alta

Quadro 4.3 - Risultati delle interviste sulle caratteristiche dello studio.

In questo quadro vengono riportati i contenuti comuni raccolti attraverso i colloqui effettuati sul campo e i dati raccolti negli archivi.

Per quanto riguarda i dirigenti scolastici, quasi tutti hanno espresso soddisfazione in merito agli esiti del progetto sul clima scolastico, sulle relazioni tra colleghi e sulla possibilità di lavorare più efficacemente in gruppo.

Per quel che concerne l'impressione degli insegnanti, la maggioranza ha espresso un parere positivo sulle attività laboratoriali, ritenendole molto utili per il miglioramento della qualità delle lezioni e per la capacità di risvegliare la creatività e l'interesse degli allievi. Tra i risultati generali dell'indagine quasi la totalità degli studenti ha avuto miglioramenti nell'attenzione, nell'applicazione e nei risultati finali.

Il tempo di durata delle attività è sembrato l'unico aspetto debole del progetto, in quanto, a detta di tutti, viene percepito non del tutto sufficiente alle necessità delle scuole. La motivazione alla base del problema enunciato risulta essere il numero esiguo di vo-

lontari attualmente in dotazione al Coordinamento, che non è sufficiente a coprire le ore necessarie al soddisfacimento delle esigenze di ciascuna struttura scolastica.

Da rilevamenti effettuati, tuttavia, risulterebbe che il fattore tempo abbia una rilevanza marginale sugli esiti positivi ottenuti.

<i>Pedagogia Makiguchi</i>	<i>Cambiamenti osservati</i>	<i>Rilevanza dei cambiamenti</i>
<i>Spazio</i>	E' stato osservato che le scuole partecipanti al progetto apprezzano il lavoro effettuato e consigliano il progetto ad altre scuole pubbliche.	Attualmente esiste una fila di attesa per l'attuazione del progetto
<i>Attori</i>	Gli insegnanti attraverso il progetto guadagnano una maggiore autostima professionale e un miglior rapporto con i colleghi	Le attività scolastiche diventano più gradevoli e creative
<i>Attività</i>	I laboratori creativi del progetto vengono utilizzati nelle attività scolastiche rendendole più divertenti	Maggiore frequentazione delle attività
<i>Derivazioni sistemiche</i>	Aumento della partecipazione scolastica di alcuni genitori, maggiore vicinanza con i figli.	Importante per un buon clima familiare e un'avvicinamento allo studio.
<i>Atto</i>	In questo campo l'aspetto culturale pesa drasticamente nell'abilità del professore nel condurre le attività (percezione e coscienza). Questo accade dopo alcuni mesi di riunioni con professori.	Molto rilevante quando gli insegnanti interiorizzano i nuovi atteggiamenti
<i>Tempo</i>	Il tempo di permanenza del progetto è influenzato dalla quantità di professori e bambini coinvolti, così come la qualità degli operatori del programma.	La rilevanza del tempo si è mostrata relativa.
<i>Obiettivo</i>	È possibile verificare in questa cultura il forte vincolo tra emozione e uso delle varie intelligenze.	La rilevanza qui può essere messa in relazione all'avanzamento dei bambini nei gradi scolastici.
<i>Sentimento</i>	E' stata osservata una certa coerenza tra i sentimenti evidenziati dagli attori. È risultato evidente che «mutando l'emozione, mutava anche l'azione».	La pratica di questo programma ha la capacità di cambiare l'azione del contesto scolastico vissuto.
<i>Campionamento</i>	Il coordinamento educativo ha le registrazioni dei dati di tutte le scuole pubbliche coinvolte, un elenco di nomi degli insegnanti che fornisce alle riunioni periodiche presso la propria sede.	Si è dimostrato rilevante il vincolo relazionale tra il coordinamento educativo e le scuole.

Quadro 4.4 - Risultati delle osservazioni sull'applicazione della pratica pedagogica del progetto Makiguchi.

Il quadro 4.4, sopra riportato, infine riporta i cambiamenti osservati all'interno delle realtà scolastiche osservate direttamente o attraverso la raccolta dei dati in possesso dell'archivio del Coordinamento Educativo.

Quello che emerge è una piena soddisfazione delle persone coinvolte nelle attività del progetto, grazie all'utilizzo di laboratori divertenti. Si è registrato un aumento dell'autostima degli insegnanti, grazie al miglioramento della qualità dell'insegnamento e al miglioramento del rendimento scolastico degli alunni. La capacità recettiva degli insegnanti è stata percepita come direttamente collegata all'apporto culturale, in grado di fornire una maggiore apertura alle novità e ai cambiamenti. Si sono registrati notevoli cambiamenti nel lavorare sulle emozioni sottostanti a certi comportamenti. Si è registrata inoltre una maggiore partecipazione dei genitori alle attività della scuola, elemento questo molto importante al fine dell'azione educativa.

4.5 Descrizione degli aspetti significativi per la comprensione delle attività osservate

Tutta l'osservazione effettuata ruota intorno ai principi cardine del pensiero dell'autore: con un'azione creativa costruire la conoscenza, facendo in modo che l'allegria coinvolga piacevolmente l'aunno nell'apprendimento. Vedere schema descrittivo.



Figura 2.1: dinamica del progetto



AZIONE PEDAGOGICA MAKIGUCHI

MODELLO PEDAGOGICO CENTRATO NELL' INTERAZIONE CREATIVA



Figura 4.2: *Azione pedagogica Makiguchi*

Come si evince dalla figura, l'azione pedagogica è il risultato dell'interazione creativa tra insegnante, alunno, apprendimento e vita reale.



AZIONE EDUCATIVA MAKIGUCHI

PROFESSORE CREATORE DI VALORE

É per mezzo dell'interazione (relazioni umane) che si scoprono le diversità, le differenze, i valori, le competenze individuali e le abilità che fanno prevalere l'unione tra le persone per raggiungere le mete comuni.

Il professore creatore di valore deve avere la **benevolenza** come base nelle azioni che equivale all' "atto di togliere la insicurezza e la paura dalla vita delle persone e **concedere** loro allegria, speranza e tranquillità".

Figura4.3: *Il ruolo dell'insegnante*

Importante, nella pedagogia di Makiguchi, è l'aspetto relazionale, soprattutto il tipo di relazione che l'insegnante instaura con i propri alunni, il clima che riesce a creare nelle classi, l'unione e la collaborazione che stabilisce come valori importanti tra i suoi alunni e tra i suoi colleghi. È possibile concludere che in termini pedagogici la benevolenza emerge dal lavoro etnografico come la capacità di uscire dal proprio ruolo e dal discorso curriculare e andare incontro al bambino senza le aspettative distruttive attualmente stimolate nelle nostre scuole, e concedere loro allegria, speranza e tranquillità come una conseguenza del vivere in un ambiente di accettazione totale dell'altro nella propria integrità. Questo è confermato dalle parole di Makiguchi contenute in questo passo:

Gli insegnanti dovrebbero scendere dal trono in cui si ritraggono al sicuro, come se fossero oggetti di venerazione, e diventare servitori pubblici, che guidano coloro che cercano di ascendere al trono dell'istruzione. Non dovrebbero essere maestri che si offrono come termini di paragone, ma compagni nella scoperta di nuovi modelli ²⁸⁸



II PROFESSORE CREATORE DI VALORE

Azioni quotidiane del professore creatore di valore

- Accogliere calorosamente, lodando con un'attitudine sincera e umile.
- Esprimere gratitudine per la dedizione degli studenti allo studio.
- Creare un ambiente accogliente.
- Offrire consigli interessanti e ispiratori che rimangano incisi nel cuore degli alunni che sono scoraggiati
- Incentivare le relazioni d'amicizia.
- Incoraggiare gli alunni.
- Fare emergere i lati positivi degli alunni
- È importante assicurarsi che le lezioni siano vitali, gradevoli e che siano piene di ispirazione e di allegria

Figura4.4. *Le azioni quotidiane del professore creatore di valore*

²⁸⁸ Makiguchi, T., *Tsunesaburo Makiguchi Zenshu, op. cit.*, vol.6, p.289.

Anche in questo schema vengono riportate le capacità relazionali degli insegnanti, affinché possano aiutare gli alunni a vivere bene l'esperienza educativa. Questo per realizzare quello che Makiguchi ritiene essere il compito più importante e più difficile nella scuola: sviluppare in maniera integrale l'individualità dei discenti.

Tutti i laboratori, le conferenze formative i momenti di riunione e confronto all'interno delle realtà scolastiche osservate hanno mostrato di voler realizzare questi obiettivi.

La relazione di valore, calorosa e incoraggiante, ha rappresentato l'elemento portante attraverso cui è passato tutto il processo. La relazione, nelle vesti di un'educazione invisibile, ha rappresentato la trama sconosciuta ed eterea che ha legato tra loro elementi distinti, realizzando qualcosa di tanto importante, ma tanto difficile da definire. È possibile concludere in termini pedagogici che non si tratta di una relazione qualsiasi, ma di aprire dello spazio di reale importanza esistenziale per il bambino. Uno spazio di coerenza operativa tra una funzione ideologica del maestro e la sua pratica reale nella classe. Essere completamente rivolto al bambino nel senso di stare completamente in questa relazione dando al bambino un'importanza primaria.

4.6 Considerazioni finali

A partire dallo studio etnografico effettuato, si può arrivare al seguente schema conclusivo:

PEDAGOGIA MAKIGUCHI +PROGETTO MAKIGUCHI IN AZIONE +CONTESTO SOCIO-CULTURALE BRASILIANO=RISULTATO POSITIVO NELL' INSEGNAMENTO

Ossia, l'utilizzo del pensiero di Makiguchi prende corpo in una metodologia interattiva di applicazione nelle scuole pubbliche brasiliane e il risultato è un evidente miglioramento e soddisfazione delle persone coinvolte non solo nel processo d'insegnamento-apprendimento, ma anche come risultati positivi nel contesto di creazione di valori.

Questo schema può essere inteso nella seguente maniera:

INDIVIDUO +QUALIFICAZIONE DELLA RELAZIONE CHE VALORIZZA OGNI
VITA =MUTUA RELAZIONE DI VALORIZZAZIONE DEL VIVERE IN MANIERA
INTELLIGENTE E FELICE

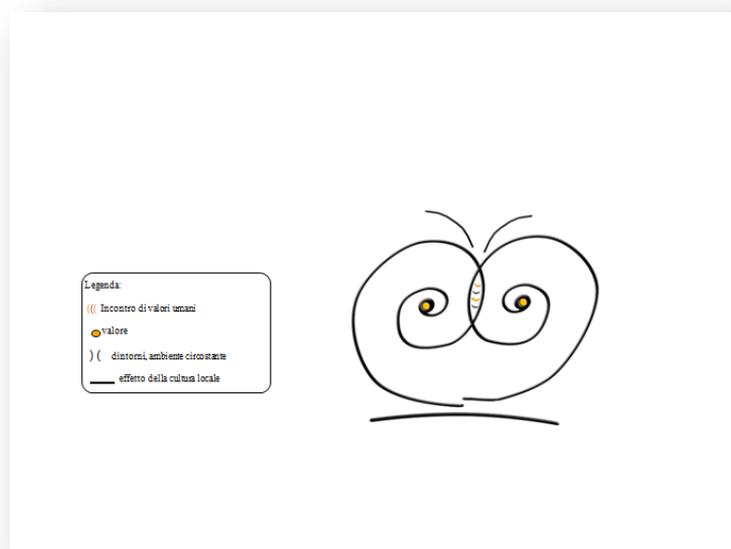


Figura 4.5: Quadro della relazione

Come si può notare, il valore, indicato nella figura con il colore giallo, è insito nella natura umana e diventa "illuminato", nel senso di attivato, quando si verifica l'incontro del valore di un individuo con quello di un altro, generando vantaggi reciproci e effetti anche nell'ambiente.

Nell'ambito educativo questo incontro è più ampiamente illustrato nel 5 capitolo, e illustrato nella tabella 5.3, relativa alle necessità educative come un sistema circolare della conoscenza.

Seppur in gran parte apprezzato, il Progetto Makiguchi presenta degli aspetti da rivedere. La maggioranza degli attori interpellati ha mostrato un apprezzamento verso le attività,

ma ha riscontrato nella durata temporale un elemento che richiede un miglioramento. I laboratori che vengono somministrati con cadenza mensile o bimestrale a volte non sono sufficienti a fornire la quantità necessaria di attività da proporre agli insegnanti. I genitori nella scuola brasiliana non mostrano interesse per la realtà scolastica e quindi richiedono un intervento di maggiore intensità e soprattutto di maggiore durata nel tempo. C'è da aggiungere che fino a due anni fa il progetto restava attivo in ogni sede scolastica tre anni minimo, con la possibilità di vedere nell'arco del tempo dei miglioramenti evidenti sia nella scuola interessata, sia nella comunità circostante. Oggi, a causa della mancanza di un numero sufficiente di membri volontari operanti all'interno del Coordinamento Educativo, le attività del progetto rimangono in ciascuna scuola solo un anno. Chiaro è che un lasso di tempo così esiguo non può portare a evidenziare risultati tanto evidenti e duraturi nel tempo.

Inoltre il successo del progetto è in parte anche favorito dalla condizione in cui versano gli insegnanti nelle scuole brasiliane. Il profilo professionale della maggior parte dei docenti è abbastanza basso, poiché la scuola non ha investito fondi nell'aggiornamento e negli strumenti didattici in dotazione alle scuole. Inoltre, e non di minore importanza, gli stipendi del personale scolastico risultano essere molto bassi e quindi insufficienti al soddisfacimento delle necessità di base delle persone. Il risultato è che la maggioranza degli insegnanti è costretto a lavorare in più scuole o comunque ad avere attività lavorative extra negli orari liberi. Questa condizione non gli permette di avere risorse e tempo necessari per preparare le lezioni e per leggere e tenersi aggiornati anche a livello personale.

In questo contesto le attività del progetto in parte forniscono sia gli strumenti utili per aggiornare e rendere più divertenti ed efficaci le lezioni, sia quei momenti di riflessione e di sostegno psicologico necessari ad un personale scolastico con un alto tasso di stress e una bassa autostima.

Capitolo 5

La proposta pedagogica di Makiguchi nell'educazione attuale: scenari e possibilita'

Premessa

In questo capitolo si è ritenuto necessario esporre una panoramica del mondo contemporaneo, anche attraverso le teorie di alcuni dei pensatori più importanti dell'era complessa, per cercare di individuare il senso del lavoro educativo nel mondo attuale e le sfide che devono essere affrontate.

L'ultimo paragrafo è stato dedicato agli argomenti che hanno posto in evidenza l'attualità del pensiero pedagogico makiguchiano, in un'epoca, come quella d'oggi, che ha bisogno più che mai di riscoprire l'importanza dei valori e della felicità nella formazione umana.

Gli ultimi quarant'anni della nostra storia ci hanno fatto vedere con evidenza che il modello di sviluppo, su cui si è mossa l'umanità, ci ha portati a vivere di gran lunga al di sopra delle nostre possibilità e soprattutto al di sopra delle capacità del pianeta e dell'ecosistema di fornirci le risorse che ci sono necessarie.

Il mondo è caratterizzato da processi responsabili di una profonda e veloce trasformazione del nostro habitat. Gli individui oggi sembrano essere più connessi e interdipendenti, e questo potrebbe favorire l'insorgere di una coscienza di unità tra gli esseri umani, una consapevolezza di essere nati da un'unica comunità di origine e di destino, di un senso di appartenenza ad un unico genere, quello umano di abitanti della terra. L'oggi quindi ci pone di fronte tante opportunità, ma allo stesso tempo molteplici sfide, che noi e le generazioni future abbiamo l'obbligo di dover affrontare.

5.1 La sfida della globalizzazione

Oggi l'intero pianeta è interessato da una rivoluzione tecnologica che riguarda il mondo dell'informazione e della comunicazione: Internet, la telefonia mobile e satellitare, permettono di accedere a un'infinita gamma di risorse e di informazioni da ogni luogo della terra con costi che divengono sempre più bassi. L'abbattimento delle barriere temporali e spaziali fa sì che si possa parlare di "globalizzazione dell'informazione e della comunicazione", espressione che sta a indicare l'insieme di rapporti tra individui appartenenti a varie parti del pianeta, resa possibile dalle nuove tecnologie. L'individuo sente l'esigenza di collocarsi nel suo ambiente locale e culturale ma allo stesso tempo sente di appartenere a processi più ampi e a reti di interazione differenti, in uno spazio, quello comunicativo, in cui le singole dimensioni sono in vario modo intrecciate. La società contemporanea, quella post-industriale e della post-modernità, è definita, anche per questo, società dell'informazione o della comunicazione, ma anche "società della conoscenza".²⁸⁹

La globalizzazione è un fenomeno politico-economico-finanziario, come già detto in precedenza, che si è sviluppato grazie all'avvento delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT),²⁹⁰ portatrici di una profonda modificazione del concetto di distanza spaziale e temporale, favorendo la nascita di una nuova dimensione spaziale (il cibernazio) e riducendo drasticamente distanze temporali e confini territoriali.

In questo scenario, costruito da tutti noi lungo il corso del tempo, le cui conseguenze in parte non ci piacciono e ci minacciano, è stato favorito da un tipo di educazione che si è allontanata da quel tipo di valori, che avrebbero potuto scongiurare alcune delle drastiche conseguenze a cui noi oggi assistiamo.

E' necessario, quindi, riscoprire questi valori e riflettere sull'urgenza di inserirli nel processo educativo attuale.

Cominciando l'analisi dei fondamenti e i punti salienti del mondo complesso, Zygmunt Bauman sarà il primo autore di seguito citato.

²⁸⁹Commissione delle Comunità Europee, *Libro bianco su istruzione e formazione*, 1995, p. 6

²⁹⁰ICT è l'acronimo di Information Communication Technology, che tradotto in italiano diventa "TIC".

5.1.1 La società liquida di Zygmunt Bauman

Zygmunt Bauman nei suoi studi ha parlato della relazione tra cambiamento della natura del tempo e dello spazio e nuove tecnologie, e mutamento della struttura della società odierna. Anche Marshall McLuhan aveva ampiamente dibattuto sul ruolo che le tecnologie hanno nel modificare l'ambiente e lo spazio in cui viviamo (McLuhan, 1986).

Per ripetere e portare a una conclusione l'effetto di un nuovo ambiente – ogni nuova tecnologia crea un nuovo ambiente, proprio come fa l'automobile, come ha fatto la ferrovia o come fanno la radioe gli aerei- ogni nuova tecnologia cambia l'intero ambiente umano, avvolgendo e contenendo i vecchi ambienti.²⁹¹

Bauman, afferma, che nella società contemporanea l'individuo vive contemporaneamente in una dimensione locale e in una globale, in uno spazio contraddittorio, dove la dimensione del villaggio è costantemente associata al mondo intero (villaggio globale).

L'abitante di questo spazio (che per McLuhan era l'epoca elettrica che si sostituiva alla passata epoca meccanica) si trova immerso in una dimensione in cui tutte le parti sono collegate l'una all'altra da un continuo flusso di dati in un'interconnessione che lo costringe a trovare una nuova integrità.

Nel saggio “*Dentro la globalizzazione – Le conseguenze sulle persone*” - Bauman esamina a fondo il fenomeno della globalizzazione, analizzandone le varie radici e soprattutto le conseguenze per la società. Si sofferma innanzitutto sul significato del concetto di “distanza” che oggi sembra aver perso la sua vecchia connotazione. Una volta esistevano le opposizioni «vicino/lontano», «qui/là» che rappresentavano dei vincoli di spazio e di tempo che limitavano la libertà di movimento.²⁹² Oggi con l'evoluzione della tecnologia si è assistito alla riduzione delle distanze spazio-temporali. Questa “rivoluzione” però sembra non aver creato una situazione di omogeneità nella condizione umana, ma anzi la globalizzazione, a suo parere, ha creato una divisione, laddove sembra aver unito. Infatti se da una parte l'economia, la finanza, il commercio, l'informazione si sono espansi in scala planetaria, dall'altra si è assistito ad un processo di localizzazione. Il superamento

²⁹¹McLuhan, H.,M., *Media e nuova educazione, Il metodo della domanda nel villaggio globale*, Roma , Armando, 1998, p.30

²⁹²Bauman, Z., *Dentro la globalizzazione – Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza, 2006

dello spazio e del tempo se per alcuni ha significato libertà di movimento e superamento dei vincoli fisici, per altri, impossibilitati a muoversi, ha rappresentato il venir meno del significato dei luoghi in cui essi sono relegati. A questo punto è la mobilità il principale fattore di stratificazione sociale dell'epoca attuale.

Rimanere fermi in un posto è di per sé, segno d'inferiorità in una società globalizzata.

Poi c'è la questione della sovranità, su cui Bauman si sofferma. In particolare esamina le forme costituzionali e di governo che le nazioni adottano all'interno di un contesto globalizzato, che coinvolgono l'economia, la finanza e l'informazione. I mercati finanziari mondiali impongono le loro regole e le loro leggi all'intero pianeta; con la globalizzazione la loro logica si estende a tutti gli aspetti della vita. Gli Stati così finiscono col diventare degli esecutori passivi di forze che non possono controllare sul piano politico. Questo significa che esiste una rottura tra politica ed economia: il capitale riesce a muoversi molto più rapidamente rispetto a qualsiasi entità politica che inutilmente può contenerne l'avanzamento nella speranza di dargli una direzione.²⁹³

Per quanto concerne le conseguenze di tutto ciò sulla cultura, Bauman afferma che viviamo nella società dei consumi che si fonda sulla logica del vedere e del cercare l'oggetto del desiderio. E' chiaro che si crea una diversificazione tra coloro che hanno i mezzi per muoversi e per appagare i loro desideri e quelli che rimangono inchiodati nella loro immobilità, in una logica dell'esclusione spietata.

Il pensiero di Bauman, in sostanza, vuole cogliere tutta l'incertezza e la mutevolezza del tempo attuale, definendo la post-modernità come un'epoca che si caratterizza attraverso tratti complessi, che possono essere riconducibili alle caratteristiche della fluidità e della liquidità. Parla quindi di un "mondo liquido" che non possiede confini definibili, in cui i giudizi non sono possibili e che prospetta un viaggio non prevedibile, caratterizzato dalla più assoluta assenza di un timoniere e soprattutto dall'inesistenza di percorsi definibili giusti o sbagliati. In questo scenario indefinito e indefinibile, anche il pensiero non ha riferimenti e diventa inquieto: i vecchi valori basati su calcolo, sulla tecnica e la ragione entrano in crisi, una crisi che, su più piani, è sofferta, tanto più perchè la forma mentis

²⁹³Bauman, Z., *la solitudine del cittadino globale*, Milano, Feltrinelli, 2000

occidentale, comunque, continua a ragionare, per inerzia, attraverso criteri di prevedibilità, linearità e gerarchia²⁹⁴.

Ma il cambiamento dei vecchi valori lascia spazio alla nascita di nuovi orizzonti e possibilità: nuovi saperi si affacciano, nuovi paradigmi epistemologici, che contemplino l'esistenza della complessità, possono essere assunti, affinché si possano cogliere le sfide dell'incertezza e si arrivi a pensare che il contrario di una verità non sia un errore (per la logica "classica"), ma l'insorgere di un'altra verità.²⁹⁵

I saperi che contraddistinguono la post-modernità sono caratterizzati da intrecci e interdipendenze, subiscono forti accelerazioni e, come già detto, risultano imprevedibili e per questo necessitano di nuovi approcci e forme di organizzazione. Lo scenario che si prospetta in un mondo globalizzato è una dilagante discontinuità, una forte incertezza, ma anche voglia di scoperta e cambiamento.²⁹⁶

Come si può notare, Bauman evidenzia :

1. L'imprevedibilità del futuro.
2. L'analogia del mondo complesso con lo stato liquido della materia, nel senso di flusso senza limiti caratterizzato da imprevedibilità e non definibilità.
3. Cambiamento dei valori all'interno di uno scenario indefinito e indefinibile.
4. La nascita di saperi costituiti da intrecci e interdipendenze, che necessitano di nuovi approcci
5. Discontinuità dilagante, e alto livello di incertezza: necessità di "scoprire" per cambiare.

Il secondo pensatore menzionato sarà Edgar Morin

²⁹⁴ Bauman Z., *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*, Roma-Bari, Laterza, 2007

²⁹⁵ Ceruti M., *Il vincolo e la possibilità*, Milano, Feltrinelli, 1996

²⁹⁶ Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e Globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2004

5.1.2 Edgar Morin e la complessità

Un contributo molto più ampio ed esaustivo al dibattito sulla complessità e sulle enormi implicazioni che essa comporta nel momento storico attuale, è fornita da Edgar Morin. Egli parte dal percorso che va dal Riduzionismo alla Complessità, ripercorrendo le tappe del cambiamento del paradigma di comprensione della realtà. Innanzitutto parte dalle fondamenta su cui ha posto le fondamenta tutto il tradizionale sistema scientifico.

[...]fino all'inizio del XX secolo – in cui entra in crisi – la scienza classica si è fondata su quattro pilastri di certezza, che hanno per causa ed effetto di dissolvere la complessità attraverso la semplicità: il principio di ordine, il principio di separazione, il principio di riduzione, il carattere assoluto della logica deduttivo-identitaria.²⁹⁷

Su questi pilastri si sono impiantati gli studi di tutte le discipline, dalle scienze fisiche, fino allo studio delle scienze umane.

Morin ritiene che l'essere umano nell' "era del ferro planetaria", come la definisce egli stesso, utilizza ancora come strumento di conoscenza un metodo fondato su quei pilastri di certezza classici, a suo avviso, ormai totalmente inadeguati ad affrontare i problemi globali.²⁹⁸

Per analizzare molto brevemente i quattro pilastri si può cominciare dicendo che il primo, ovvero il pilastro dell'ordine, crede che l'Universo sia regolato da leggi imperative e assolute. Dalla sovranità dell'ordine si è creata la concezione deterministica e meccanicistica del mondo, secondo la quale ogni ipotetico "disordine" veniva ritenuto una carenza della conoscenza o un effetto di una provvisoria ignoranza,²⁹⁹ con conseguenze disastrose. Il secondo pilastro, il principio di separabilità, riteneva che per risolvere un problema fosse necessario scomporlo in elementi più semplici.³⁰⁰ Tra le conseguenze, non meno disastrose, di questo principio possiamo riscontrare la specializzazione disciplinare, che a sua volta ha dato origine alle "barbarie dello specialismo."³⁰¹ Secondo Morin il dividere, separare, il classificare sono operazioni legittime, sempre che si tenga in conto

²⁹⁷Morin, E. et al., *La metafora del circolo nella filosofia del Novecento*, a cura di A. Anselmo e G. Gembillo, Messina, Armando Siciliano, 2002, p. 95

²⁹⁸Morin, E., *Il metodo 6. Etica*, trad. di S. Lazzari, Cortina, Milano, 2005

²⁹⁹Morin, E. et al., *op. cit.*, pp. 95-96

³⁰⁰*Ivi*, p.96

³⁰¹Ortega, J., Grasset, Y., *La ribellione delle masse*, SE, Milano, 2001, p.132 - 138

della complessità del reale. Questo principio ha generato la compartimentazione disciplinare, in cui la natura o l'essere umano, si sono visti suddivisi in parti tra loro non comunicanti. Inoltre ciò ha condotto alla decontestualizzazione dell'oggetto dall'ambiente di appartenenza. Inoltre tale principio ha generato anche la divisione “ dell'oggetto della conoscenza dal conoscente”.³⁰² Il terzo pilastro, o principio di riduzione, ritiene fondamentale la conoscenza degli elementi base del mondo fisico e biologico, mentre la conoscenza del loro insieme risulterebbe essere secondaria.³⁰³ Questo principio non fa che rafforzare i precedenti, riducendo tutto il conoscibile a ciò che è misurabile, quantificabile, con la conseguente consacrazione ufficiale della quantificazione nel processo conoscitivo. Per Morin, ovviamente, né l'essere, né l'esistenza sono entità quantificabili. Inoltre il riduzionismo tenterebbe di ridurre ogni livello spirituale a un livello inferiore, quindi ad un livello materiale. Questo così avrebbe dato origine, in ambito filosofico, anche alla vera ossessione per i sistemi, che si sforzerebbero di “[...] ridurre l'essenza della realtà in un concetto cardine e l'insieme della realtà in un sistema cardine”³⁰⁴

L'ultimo pilastro è rappresentato dalla logica induttivo-deduttivo-identitaria che viene rappresentata dalla Ragione.

“L'induzione, la deduzione e i tre assiomi di Aristotele assicurano la validità, la coerenza e la validità formale delle teorie e dei ragionamenti.”³⁰⁵

Morin qui sottolinea che quindi la logica classica è nata in Grecia quattro secoli prima della nostra era.³⁰⁶

Per Morin, la complessità, obbedendo ad una tradizione opposta, entra in polemica nei confronti del riduzionismo, cercando di ricollocare al centro del processo conoscitivo il soggetto. La complessità si configura proprio come l'impossibilità di semplificare, “Il complesso è il non riducibile, il non totalmente unificabile [...]”³⁰⁷“Il complesso contemplerebbe la coesistenza degli opposti in un tessuto unico, l'associazione complementare di una coppia di verità tra loro contraddittorie.”³⁰⁸

³⁰²Morin, E., et al., *La metafora del circolo*, op. cit., p.96

³⁰³*Ivi*, p.97

³⁰⁴*Ibidem*

³⁰⁵*Ivi*, p.97-98

³⁰⁶*Ivi*, p.98

³⁰⁷*Ivi*, p.146

³⁰⁸*Ibidem*

La complessità quindi rappresenterebbe una sfida piuttosto che una soluzione. Il suo scopo è quello di allargare il nostro punto di vista sulle cose, di insegnarci a navigare nel mare delle insicurezze, degli imprevisti, dandoci degli strumenti strategici per non perderci durante la navigazione.

Morin mette in evidenza una serie di principi, indicati come strumenti per un approccio epistemologico adeguato, per trattare la complessità del reale. I tre principi sono il principio dialogico, il principio ricorsivo e il principio ologrammatico. Il primo ci consente di mantenere la dualità in seno all'unità, associando insieme due elementi che sono insieme complementari e antagonisti. Questo principio è in qualche misura affine a quello che viene comunemente inteso come dialettico, in quanto momento di sintesi tra opposti.

Il secondo principio è quello di ricorso o di organizzazione. Un processo ricorsivo è quello in cui i prodotti e gli effetti sono contemporaneamente cause e produttori di ciò che li produce. Il ricorso quindi crea una rottura con l'idea lineare di causa ed effetto, di prodotto/produttore, struttura/sovrastruttura. Il terzo principio, quello ologrammatico, vede il tutto nella parte e la parte nel tutto.

In virtù di quanto detto è chiaro che la complessità richiede una nuova forma di pensiero che aiuti l'uomo ad articolare e organizzare le conoscenze.

Ogni conoscenza è una traduzione e nello stesso tempo una ricostruzione [...] sotto forma di rappresentazioni, idee, teorie, discorsi. L'organizzazione delle conoscenze [...] comporta operazioni di interconnessione (congiunzione, inclusione, implicazione) e di separazione (differenziazione, opposizione, selezione, esclusione). Il processo è circolare [...] ³⁰⁹

Morin afferma la necessità di fondare una nuova scienza, che si allontani definitivamente dal "cartesianesimo" e questo significa, a livello epistemologico, "andare alla ricerca di un metodo che possa articolare ciò che è separato e collegare ciò che è disgiunto" ³¹⁰, superando il tradizionale riduzionismo e la linearità dei rapporti causa-effetto, in favore di una visione circolare.

Si può riassumere così ciò che Morin rileva nell'ambiente complesso:

1. L'identità come pilastro per garantire la "validità" dei ragionamenti

³⁰⁹ Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000, p.18

³¹⁰ E.Morin, *Il metodo 1. La natura della natura*, traduz. Di G. Bocchi e A.Serra, Milano, Cortina, 2001, p.11

2. La necessità di ampliare la nostra prospettiva sulle cose.
3. La ricorsività nella relazione causa - effetto, dove un elemento contiene simultaneamente anche l'altro

5.1.3 La Cibernetica di Heinz von Foerster

Il terzo autore qui menzionato è Heinz von Foerster, un gigante della cibernetica che ha dato enormi contributi alla teoria dei sistemi e la sua relazione con l'ambiente complesso, facendo emergere il pensiero circolare e riflessivo.

A questo proposito un'importante svolta in ambito scientifico ci è stata fornita dalla cibernetica che si riferisce alla complessità delle modalità di funzionamento della struttura e dell'organizzazione dei sistemi, del loro modo di comunicare, di interagire, di evolvere o morire.

La complessità si trova sempre nella relazione fra noi e il mondo ma anche nelle relazioni con noi stessi.³¹¹ Questo sta a significare che siamo intrecciati in una rete di collegamenti, in una sorta di "sistema" di reti che ci uniscono. Ma il sistema stesso appartiene ad un altro sistema, infatti un sistema avrà sempre dei sottosistemi e dei sovrastemi con i quali deve interagire. Quindi parlare di "interazione" o "interdipendenza" significa prendere in considerazione l'influenza reciproca degli elementi. Ogni variazione o spostamento di un elemento comporta ripercussioni sul sistema stesso nella sua totalità.

Per spiegarsi come sia composto un sistema, possiamo chiamare in causa i due biologi cileni, Maturana e Varela che considerano i sistemi viventi come un insieme di elementi, di cellule, come sistemi strutturalmente aperti ma chiusi nella loro organizzazione, per mantenere l'omeostasi e per favorire il mantenimento di un'organizzazione stabile e propizia alla propria sopravvivenza. La struttura, essendo aperta alle influenze esterne, si trova a essere sempre in contatto e scambio energetico con l'esterno. Tutto viene giocato sul livello di compatibilità che si stabilirà con la struttura dell'altro sistema, e da questo incontro potranno scaturire quell'insieme di novità che potranno farlo evolvere. In questo caso ci sarà un adattamento nella propria nuova organizzazione. A tal proposito emerge il

³¹¹Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Torino, Mondadori, 2007

termine di auto-organizzazione, cioè la capacità propria di un sistema di ordinare gli input aleatori provenienti dall'ambiente (Foerster, Glaserfeld, 2001). Proprio questi input aleatori contribuiscono significativamente a rendere complesso un sistema vivente. L'incertezza nell'evoluzione di un sistema è dovuta proprio dal fatto di ricevere degli input aleatori dall'ambiente.

Ma qual è la particolarità del pensiero cibernetico e come si connette a quello della complessità? La Cibernetica è parte di quella multidimensionalità irriducibile della conoscenza, alla quale Heinz von Foerster ha dato un grande apporto. Egli infatti intende sottolineare la necessità di arrivare a creare nuovi paradigmi della scienza. Tutto quello che prima era "verità scientifica" adesso diventa suscettibile di modificazioni. Egli asserisce che la realtà non è nient'altro che la costruzione condivisa del significato degli input ricevuti dai nostri sensi dall'ambiente. I nostri sensi non elaborano nessuna rappresentazione della realtà, il sistema nervoso centrale semplicemente immagazzina gli stimoli percepiti e noi, attraverso il linguaggio, gli diamo un senso. E il senso che attribuiamo agli stimoli va condiviso con gli altri, insieme ai quali dobbiamo decidere cosa sia vero e cosa sia reale.³¹² Von Foerster mette quindi in discussione il concetto di verità.

Da quanto esposto sopra, è evidente che non esiste più una realtà esterna, quindi a chi tentasse di esporci una sua verità, come unica plausibile, direbbe Heinz von Foerster, dovremmo dare del "bugiardo". La verità di Heinz von Foerster, quindi, è quella di non credere a chi asserisce di essere detentore di verità.

Il pensiero cibernetico è quindi un pensiero circolare e riflessivo. Circolare e riflessivo in quanto è un continuo rimando di significati che saranno sempre diversi a seconda di dove ci si sofferma. E' evidente che qui non esiste più una logica lineare, retaggio del pensiero aristotelico e cartesiano, tipica del mondo occidentale, ma una logica circolare, adatta alla comprensione di un mondo complesso.

I principali concetti qui sono:

1. La relazione tra noi e il mondo
2. L'interazione e l'interdipendenza (la mutua influenza degli elementi)

³¹²Foerster, H. von, Pörksen, B., *La verità è l'invenzione di un bugiardo*, Roma, Meltemi, 2001

3. L'estinzione della verità scientifica, che lascia il posto all'attribuzione di senso e alla costruzione di significati
4. La comparsa del pensiero circolare e riflessivo.

5.1.4 La “società in rete” di Manuel Castells

Poi c'è il pensiero di Manuel Castells, che ha parlato della “società in rete”. Egli è qui inserito per la relazione che stabilisce tra l'era digitale, il vincolo sociale, l'identità e quello che lui chiama la crisi di senso.

Secondo questo autore, facendo un'analisi del momento storico attuale, la formazione del nuovo scenario mondiale scaturisce dalla relazione di tre processi indipendenti, che sono rappresentati da: la rivoluzione tecnologica della ICT, la crisi economica che ha investito il mondo capitalista e socialista, l'esplosione di nuovi movimenti, che pur essendo caratterizzati da differenze radicali tra loro, però posseggono una matrice comune che è rappresentata dalla medesima ispirazione libertaria. Dall'incontro di queste grandi forze è originata una nuova forma di capitalismo, che egli chiama “capitalismo informazionale”³¹³ Si tratta di un capitalismo, i cui scopi sono diventati più duri (il massimo profitto nel minor tempo possibile), ma i cui mezzi sono diventati più flessibili. Ci si trova di fronte ad un nuovo metodo di produzione, caratterizzato dalla globalizzazione dei flussi economici, da una flessibilità organizzativa eccezionale e dal rafforzamento del management della forza lavoro. Questo ha generato una enorme trasformazione geopolitica del pianeta. A giusto parere di Castells, le tre rivoluzioni, quella tecnologica, quella economica e quella sociale, hanno impoverito o addirittura disgregato il legame sociale, con conseguente individualizzazione dei percorsi biografici. Per cui un terzo della popolazione, quella con più competenze e più flessibilità ha guadagnato una posizione sociale alta, mentre i due terzi restanti di popolazione, composti per la maggiore da lavoratori generici, senza risorse, senza potere e senza informazione sono fintiti nella fascia sociale più bassa. Il quadro generale viene completato dall'indebolimento del sistema politico che viene sempre più svuotato di potere a causa di un declino dello stato-nazione.

³¹³Castells, M., *La nascita della società in rete*, Milano, Egea, Università Bocconi, 2002

Le riflessioni di Castells, appaiono molto interessanti per trovare delle possibili interpretazioni della struttura dei processi di trasformazione sociale che stanno effettivamente cambiando il nostro modo di vivere. Il punto di partenza deve essere necessariamente lo studio analitico delle innovazioni tecnologiche, per capire la struttura del cambiamento, per poi inserire l'evoluzione tecnologica all'interno dell'organizzazione sociale e del lavoro, e studiarne gli effetti. Per arrivare a definire questa nuova cultura occorre osservare come l'avanzamento tecnologico abbia modificato i paradigmi comunicativi, ormai interattivi, fatto emergere nuove imprese, che ruotano su una *metarete* di flussi finanziari, trasformato la figura del lavoratore nel contesto di nuovi rapporti di un'economia che, come giù detto, Castells stesso definisce informazionale. La conclusione cui arriva Castells è che le reti rappresentano una nuova morfologia sociale in cui la diffusione della logica di rete ha la capacità di modificare in modo sostanziale i processi produttivi gli esiti degli stessi, l'esperienza in genere, il potere e la cultura.³¹⁴ Si prospetta quindi un nuovo sistema sociale a reti globali di capitale, management e informazione, dove l'accesso al know how tecnologico determina la produttività competitività. La creatività, la negoziazione e la capacità di movimento saranno gli strumenti più importanti per conquistare un posto nella rete.³¹⁵ Si apre così uno scenario sociale altamente dinamico e aperto all'innovazione in cui, contrariamente a quanto si potrebbe pensare, il lavoro abonderà più che in qualunque periodo della storia. Infatti la diffusione delle tecnologie dell'informazione, se da un lato ha causato l'obsolescenza di mansioni e la riduzione di posti di lavoro non sembra essere responsabile per il momento e neanche nel futuro di disoccupazione di massa. Naturalmente sopravvivono molte domande che riguardano la natura e la qualità dell'esperienza umana in questo macrocosmo che si sta affacciando.

³¹⁴Castells, M, *A sociedade em rede volume 1 - Era da informacao: economia, sociedade e cultura*, Sao Paulo, Editora Paz e Terra, 2001, p. 497

³¹⁵*Ivi*, p. III

*Necessità in un ambiente complesso:
Quadro del Conoscere e dell'appropriarsi*

Bauman	Mondo "liquido"	Imprevedibilità del futuro Cambiamento dei valori che richiede un'abilità riflessiva; scoprire per cambiare; La conoscenza interconnessa e interdipendente.
Morin	Complessità	Necessità di ampliare la nostra prospettiva delle cose; Ricorsività; Identità (pilastro induttivo-deduttivo).
Foerster	Funzionamento dei Sistemi	Cambio continuo dei significati; Relazione tra noi e il mondo; Mutua influenza degli elementi.
Maturana	Sistemi Vivi	Congruenza operativa Legittimità Leggi sistemiche
Castells	Area della Informazione	Crisi di senso; Nuova morfologia sociale Necessità di ristabilire vincoli sociali.

Tabella 5.1: quadro riassuntivo del pensiero degli autori citati

Alla luce di quanto detto possiamo affermare che nel periodo postmoderno stiamo assistendo ad un irreversibile deterioramento delle pretese di fondare unitariamente qualsiasi principio o verità e all'affermarsi dell'idea che nulla abbia su un senso definitivo. Da qui un'inevitabile perdita di fiducia nei sistemi di pensiero che si fondano su una visione definitiva sulla realtà: la filosofia come dispensatrice di un sapere certo e incontrastato perde terreno, le leggi immutabili divengono inapplicabili, così come i sistemi di pensiero con pretesa di fondamento universale, la visione frammentaria delle diverse discipline, e per finire l'eccessiva semplificazione del reale.

Tutto ciò ha avuto anche conseguenze negative, come la crisi del senso esistenziale dell'individuo, che ha perso in questo mondo incerto ogni punto di riferimento stabile su cui costruire una propria identità. Purtroppo tutte le certezze dell'uomo si sono dissolte, grazie anche alla tecnologia e al progresso della scienza che modificano il senso della realtà ad una velocità impressionante, rendendo quasi inutile il tentativo dell'uomo di definirsi e di trovare un qualsiasi significato. La crisi di significato è soprattutto una crisi che riguarda l'uomo, denudato e indifeso di fronte agli eventi, privato di qualsiasi sicu-

rezza di poter dare alle cose un senso stabile, continuamente esposto ad cambiamenti repentini. Il non poter più credere nella possibilità di dare un senso definitivo alla realtà conduce l'uomo contemporaneo a una continua opera di ridefinizione di sé stesso all' interno del tessuto sociale e culturale in cui vive e si muove, cornice che a sua volta muta in continuazione.

La tecnologia, però, oltre a contribuire alla creazione di questo clima di incertezza, tuttavia offre anche opportunità all'uomo post-moderno, come ad esempio le nuove forme di vita collettiva e un nuovo orizzonte culturale. Come afferma il sociologo francese Michel Maffesoli, le reti accelerano il passaggio alla postmodernità, perchè permettono una comunicazione orizzontale e un ritorno alla cultura nel senso più ampio del termine.³¹⁶

La comunicazione nel XXI secolo assume la stessa la funzione che in passato hanno svolto l'economia e la sociologia, divenendo il fattore di riconoscimento e di identificazione, l'elemento portante attorno al quale le comunità si fondono insieme, dentro una società potenzialmente intelligente, più informata e democratica. Proprio l'interattività e l'orizzontalità delle reti, diventa terreno fertile per il sorgere di nuove forme di socialità in grado di ribaltare la struttura piramidale della modernità, assieme alla sua tendenza a oscurare le diversità e a inscrivere i soggetti sociali in progetti a lungo termine decisi in nome dell'ideologia e della ragione astratta.

Per Rifkin il nuovo tipo di uomo post-moderno, che egli definisce proteiforme, forgiato da un ambiente ricco di occasioni di scambio e sostenuto dai vari strumenti tecnologici, risulta capace di adottare atteggiamenti e caratteri diversissimi a seconda delle occasioni, rispondendo così positivamente alle sfide creative.³¹⁷ L'individuo costruisce la propria identità e percezione di sé attraverso una molteplicità di relazioni che lo porta ad assumere ruoli sempre differenti, in un processo sempre in divenire. Una sorta di coscienza "relazionale", che, si augura Rifkin, che potrebbe essere il punto di partenza del dialogo e della tolleranza.

Questa moltitudine di fattori emergenti quali la comunicazione, l'interconnessione, l'apertura dei confini, il superamento di barriere spazio-temporali uniti agli sviluppi della scienza e della tecnica, caratteristici dell'era post-moderna, portano con sé anche aspetti

³¹⁶Maffesoli, M. , *Note sulla postmodernità*, Milano, Lupetti, 2005

³¹⁷Rifkin, J., *L'era dell'accesso. La rivoluzione della New Economy*, Milano, Mondadori, 2000

positivi come una nuova forma di attenzione degli uomini verso il rispetto dei diritti umani, che si poggiano sul rispetto della diversità. L'aver rinunciato a dare un senso definitivo e unico alla realtà a favore della molteplicità dei significati e delle forme storiche, sociali e culturali ha aperto le porta alla rivalutazione della diversità che produce rispetto delle differenze fra uomini e culture differenti.

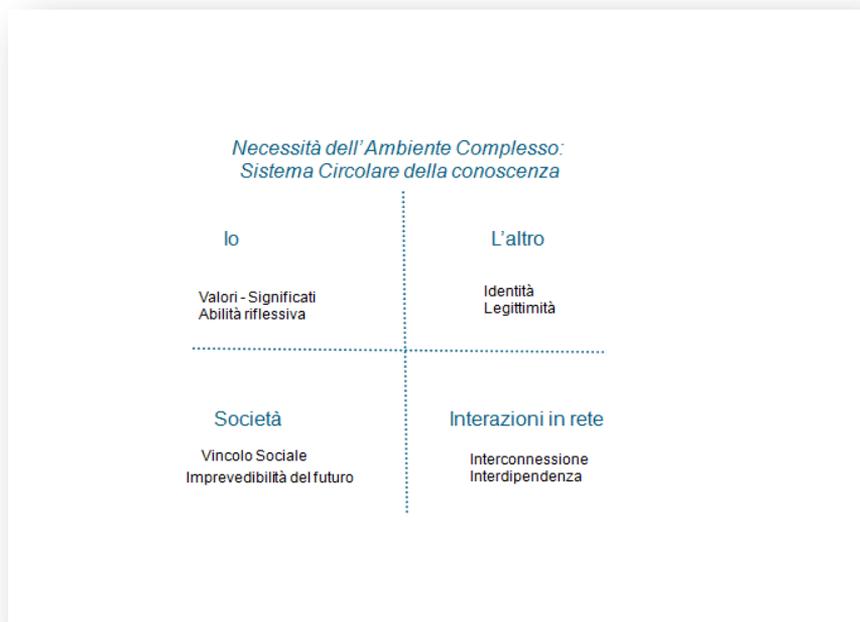


Tabella 5.2: *Necessità dell'ambiente complesso nel sistema circolare della conoscenza*

I contributi degli autori convocati completano il quadro, qui sopra collocato, dei bisogni umani in un ambiente complesso.

5.1.5 La sfida delle sfide: ripensare l'educazione per affrontare il “nuovo” mondo

La scuola è un ambito che merita una trattazione a parte in quanto è l'unico che può disporre delle risorse utili per rendere le persone capaci di affrontare tutte le altre sfide.

E per questo che dobbiamo ripensare l'educazione, ampliarne il significato in quanto attività che ha il compito di far crescere la persona nella sua totalità, per migliorarne la condizione sociale e quella economica, e il suo rapporto con la natura e il suo ambiente.

Quando si pensa all'educazione, in maniera naturale viene subito in mente che educare significa sviluppare l'umanità lungo tutto il corso della vita. Però, se andiamo a vedere la pratica educativa nelle scuole ci rendiamo conto che nella realtà non è ciò che viene fatto. Tra le molte cause, alcune sono al di fuori del sistema educativo (politiche educative poco fortunate, contraddizioni tra i differenti valori che la società chiede si praticino nella scuola, etc.) e altre sono endogene (riduzione dell'apprendimento al solo aspetto cognitivo; resistenza al cambiamento, ai processi di innovazione; apprendimento di contenuti slegati dai loro contesti naturali e sociali, che impoveriscono l'effetto dell'educazione; metodologie poco innovative; insufficiente formazione del personale scolastico; scuola completamente staccata dal contesto; crescente livello di conflitto, che finisce con lo sfociare in diversi tipi di violenza; professori e alunni demotivati ed esasperati). Possiamo affermare che esiste un malessere profondo nell'educazione. Chiediamoci perché dobbiamo cambiare e come farlo per superare questo panorama. Da molto tempo si osserva un'enorme distanza tra i propositi e gli effetti dell'esercizio della pratica educativa, come hanno fatto a partire dagli anni Settanta del secolo scorso e con differenti prospettive Illich, Neill, o Freire.³¹⁸

La crisi dell'educazione non è una novità, per tale motivo c'è da chiedersi quale sia la causa del divario descritto e puntiamo a che, da un lato, il significato maggiormente condiviso dai responsabili e dagli attori dell'educazione si riferisca a qualcosa di più grande di un semplice fenomeno di socializzazione, d'istruzione o trasmissione. Siamo di fronte ad una cultura dimentica degli altri aspetti e dei valori, che rendano possibile parlare di un'educazione nel senso pieno del termine. Da un altro lato, il sistema educativo volta le spalle alla comunità. Le scuole non possono continuare a essere centri isolati, come segnala Hargreaves, soprattutto non possono non essere promotori di una personalità integrata.³¹⁹

Sempre Hargreaves evidenzia la necessità di un approfondimento del cambiamento educativo: l'educazione sino ad oggi si è centrata sull'aspetto cognitivo dimenticando le altre intelligenze (sociale, emozionale di Goleman, morale, quella degli stati dell'io di Loevinger, le intelligenze multiple di Gardner, come la visivo-spaziale, quella musicale,

³¹⁸Per Illich l'educazione entra in crisi a causa della problematica derivante dalla sua natura istituzionale; per Neill è stata la coercizione esercitata dai genitori e dai maestri ad aver distanziato i soggetti dagli obiettivi dell'educazione; mentre per Freire è l'educazione bancaria, attraverso l'esercizio di un apprendimento alienante, che impedisce il successo nel compito educativo

³¹⁹Hargreaves, A., *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003

la corporale e cinestetica).³²⁰ La conseguenza di questa visione ridotta dell'educazione si ripercuote nell'esperienza quotidiana: «Nella scuola c'è più testa che cuore, molta più mente che corpo, molta più scienza che arte; molto più lavoro che vita, molti più esercizi che esperienze(...) molta più pesantezza e noia che allegria ed entusiasmo».³²¹

5.2 Cambiare l'educazione: quali linee seguire?

Molti autori si sono ripetutamente espressi sull'importanza da parte dei paesi più sviluppati di dover cambiare il loro sistema formativo (Botkin y otros, 1979) proprio perchè le sfide attuali necessitano di un impianto educativo differente. Il sistema educativo necessita di rivedere i suoi fini, i suoi contenuti, i suoi modi di trasferire e sviluppare la cultura, i suoi aspetti gestionali e organizzativi adattandosi alle nuove esigenze dettate dal momento storico attuale.³²² Il problema sorge quando ci domandiamo in quale direzione dobbiamo effettuare questo cambiamento, con quali finalità? Al servizio di quale modello sociale, politico e de economico.

L'istituzione scolastica è un'invenzione de secolo XIX, creata per dare risposta alle necessità delle società industriali europee. La formazione degli stati nazionali insieme alla necessità di disporre di una mano d'opera alfabetizzata fece diventare necessario predisporre un sistema di formazione di massa gestito direttamente dallo Stato. Questo sistema educativo aveva sostanzialmente tre funzioni: trasmettere una cultura nazionale comune ai giovani, forgiare le capacità dei futuri operai e alfabetizzarli. Il modello scelto si basava principalmente su due azioni, una era quella di trasmettere una cultura "frammentata" e suddivisa per gradi in testi scolastici che indicavano il programma da seguire anche ai maestri; e l'altro fu quello di creare spazi specifici dove svolgere le varie attività educative . Quindi scuole e aule.³²³

Attualmente la società è governata da parametri totalmente differenti, relativi alla società della conoscenza o dell'informazione.

³²⁰Fernández, Herreria, A., Carmona, G., *Re-hacer la educación. Los mapas del desarrollo humano*, in «Teoría de la Educación», 21, 2, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2009, pp. 47-78.

³²¹Toro, J.M., *Educación con co-razón*, Bilbao, Desclée De Brouwer, 2005, p.21

³²²Fernández, Herreria, A., Carmona, G., *Re-hacer la educación. op.cit.*, p.48

³²³Álvarez Uria, F. y Varela, J. *Arqueología de la escuela*. Madrid, Endymión, 1991

Una società della conoscenza presuppone delle trasformazioni profonde e importanti dei sistemi educativi, che non possono essere unicamente rappresentati da un adeguamento *ad hoc* volto a riallineare la formazione scolastica con i nuovi bisogni della società. Piuttosto significa abbracciare profondamente l'idea del cambiamento continuo, considerata una delle caratteristiche della società della conoscenza, dismettendo in campo educativo la tradizionale inerzia e rigidità strutturale per configurare la scuola come un'entità dinamica capace di essere all'altezza della velocità di trasformazione del mondo attuale. Inoltre le istituzioni scolastiche non potranno non tenere in conto l'emergere di nuove forme di cittadinanza e identità transnazionali e globali aprendosi così alle nuove forme di cittadinanza europea e planetaria che stanno emergendo dai processi politici, economici e culturali. Osservando gli ultimi secoli diventa sempre più evidente il carattere ibrido e instabile che ciascuna cultura del pianeta possiede. Qualunque sia il livello e il grado di sviluppo di una certa comunità, la sua identità culturale risulta essere il frutto di contaminazioni con altre culture. L'identità è dunque complessa e instabile, e lo è anche l'individuo, sempre più singolare, sempre più unico. Le istituzioni formative non possono più mostrarsi cieche di fronte alla complessità del reale e hanno il compito ineludibile di contribuire in modo efficace al processo di personalizzazione e all'emergere della molteplicità irriducibile delle identità individuali. La sfida si configura come una vera e propria riforma epistemologica che sappia vedere l'uomo nella sua dimensione planetaria. L'esperienza di apprendimento si svincola una volta e per sempre dalla tradizionale e ormai obsoleta acquisizione di contenuti precostituiti e suddivisi in ambiti disciplinari ben delimitati, per tradursi in un'azione di interconnessione disciplinare e creazione di nuovi percorsi cognitivi. La discontinuità, la contingenza e l'accettazione del rischio sono caratteristiche che abbracciano la vita privata di ogni cittadino del nostro tempo. La certezza di regole condivise e irrinunciabili, lascia il posto a infinite contrattazioni e aggiustamenti. L'individuo mostra molteplici identità e diventa sempre più portatore di una singolarità culturale, di un'unicità che rappresenta un valore emergente.

Nasce l'esigenza, quindi, di personalizzare l'offerta formativa, con il fine di supportare l'unicità (e la complessità, cioè molteplicità) dei percorsi costitutivi delle identità dei

singoli individui, esponendoli alla comunicazione e alla contaminazione reciproca con quelle culture altrettanto originali (singolari e complesse) che sono gli altri individui»³²⁴

I sistemi formativi, in una fase come questa di profondi cambiamenti, devono forgiare negli individui la capacità di apprendere ad apprendere, cioè di reinventarsi in ogni momento relativamente al sapere, alle competenze e persino alla professione. Oltre che alla costruzione di nuove forme di interconnessione tra saperi diversi, chiave di volta della creatività scientifica, la scuola deve educare a nuove forme di cittadinanza, ben oltre i confini dello stato nazionale, secondo una forma di identità aperta, consentendoci di vivere in modo consapevole la nostra cittadinanza europea e planetaria. Edgar Morin, in uno dei suoi scritti, sottolinea innanzitutto come oggi non sia più così importante avere una mente piena di informazioni, dal momento che queste ultime ci hanno fatto perdere un po' di conoscenza, che a sua volta era stata esaltata a scapito della sapienza³²⁵.

Più che le competenze di ruolo oggi diventano importanti competenze umane più generali che permettano di vivere la vita in modo umanamente realizzato. Diventa quindi imprescindibile educare alla responsabilità, al farsi carico, al prendersi cura, all'interessarsi dialogicamente e criticamente di tutto e di tutti. Da tutto ciò discende l'importanza di un'educazione alla cittadinanza multipla con i suoi corollari educativi: educazione alla legalità, alla cooperazione, allo sviluppo, al dialogo, al rispetto dell'ambiente, all'intercultura, alla pace.

Per usare le parole di Morin oggi “la condizione umana dovrebbe essere oggetto essenziale di ogni insegnamento”³²⁶Essendo l'essere umano nella sua singolarità parte di un contesto, che lo limita ma che gli permette di vivere, non è più possibile prescindere dall'ambiente naturale e artificiale che supporta e condiziona la vita umana. L'educazione che parte dalla visione unitaria di individuo-società-ambiente, è un'educazione che permette all'uomo di riconoscere ciò che lo accomuna alla natura, ai suoi simili e ad ogni essere vivente.

L'educazione deve comprendere un insegnamento primario e universale che verta sulla condizione umana. Siamo nell'era planetaria, un'avventura comune travolge gli umani ovunque essi siano; devono riconoscersi

³²⁴ Bocchi, G., Ceruti, M., *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2004, p.11

³²⁵ Morin, E., *La testa ben fatta*, op.cit., p. 7

³²⁶ Morin, E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. di S.Lazzari, Milano, Cortina, 2001, p.12-13

nella loro comune umanità e nello stesso tempo devono riconoscere la loro diversità individuale e culturale³²⁷

L'educazione deve sempre più radicare l'umano nella sua Terra- Patria, facendogli riscoprire la sua identità terrestre. In una prospettiva simile la responsabilità a cui si educa l'uomo è di tipo planetario e non solo locale. In un mondo interconnesso dagli eventi e dalla loro trasmissione in tempo reale, "l'unione planetaria è l'esigenza razionale minima di un mondo ristretto e interdipendente. Tale unione ha bisogno di una coscienza e un sentimento di reciproca appartenenza che ci leghi alla nostra terra considerata come prima e ultima patria."³²⁸

Il riconoscimento del totale radicamento dell'uomo nella natura e nella società è il primo passo per educare gli umani a un'etica planetaria. Per lungo tempo il genere umano è vissuto nell'ignoranza di questa interconnessione tra cosmo e gli esseri che lo popolano, con conseguenze terribili. Solo ora, sull'orlo di un'imminente catastrofe, ci si sta risvegliando a questo radicamento.

L'insegnamento deve produrre 'un'antropo-etica' capace di riconoscere il carattere ternario della condizione umana che consiste nell'essere contemporaneamente individuo-specie-società³²⁹

Tutto questo porta alla conclusione, che Morin descrive con queste parole:

Dal momento che la specie umana continua la sua avventura sotto la minaccia dell'auto distruzione, l'imperativo è divenuto: Salvare l'Umanità realizzandola!³³⁰

L'imperativo etico attuale è quindi quello di rispondere alle questioni alle quali i domini specializzati del sapere scientifico sono stati incapaci di rispondere, cioè le questioni su cui la scienza si astiene dal riflettere, come la necessità di preservare e recuperare l'ambiente, la necessità di frenare il consumismo che porterà all'esaurimento delle risorse naturali, la possibilità dell'estinzione della specie umana a causa della sovrappopolazione. L'educazione ha il grande compito di formare individui che abbiano la profonda consapevolezza della responsabilità delle loro azioni e soprattutto degli effetti che queste hanno su tutto ciò che li circonda.

³²⁷ *Ivi*, p.47

³²⁸ *Ivi*, p..77

³²⁹ *Ivi*, p.15

³³⁰ *Ivi*, p. 121

5.3 Makiguchi nella società contemporanea

La pedagogia di Makiguchi, pur appartenendo ad un'epoca ormai lontana, è piena di spunti per affrontare la complessità del mondo attuale. Quello che emerge oggi è la necessità di preparare le persone ad affrontare un mondo liquido, quindi in costante movimento. E' necessario quindi "equipaggiare" le giovani generazioni con una strumentazione adeguata che gli permetta di cavalcare le onde dei continui cambiamenti della realtà dell'incertezza. Diventa quindi sempre più evidente che si debba puntare più sulla formazione di una testa ben fatta, come dice Morin, piuttosto che piena di nozioni, che hanno una validità sempre più breve. Il lavoro dell'educazione, alla luce delle diverse sfide che l'umanità deve affrontare e in virtù delle innovazioni tecnologiche che rendono il mondo sempre più piccolo e sempre diverso, deve essere rivolto alla formazione di un individuo che abbia come centro se stesso, che sappia collocarsi in un universo con cui è connesso e che abbia la consapevolezza dell'impatto che le sue azioni hanno su tutto ciò che lo circonda.

Bisogna quindi lavorare sul potenziale umano e farlo emergere e ampliare sempre più per poter promuovere tutte le competenze che la vita richiede.

Makiguchi vede con chiarezza che il potenziale umano è illimitato, pertanto le possibilità cognitive sono infinite, così come la capacità umana di risoluzione dei problemi. Oggi, da un punto di vista soggettivo, però, c'è ancora molto da lavorare per ristabilire i nessi che colleghino l'individuo a tutto ciò che lo circonda.

Nel pensiero di Makiguchi la massima responsabilità di una pedagogia che promuove la formazione umana votata alla felicità, è quella di puntare su una conoscenza che è sempre retroattiva, nel senso che tutta la conoscenza oggettiva deve portare alla conoscenza del soggetto stesso che conosce. La filosofia del valore di Makiguchi, che si trova nella sua pedagogia, si focalizza sull'importanza dell'autoconoscenza per la conoscenza. Ciò equivale a dire che la conoscenza oggettiva, nel senso di sviluppo esclusivo di abilità e capacità cognitive, è una conoscenza parziale. Una conoscenza che implica al tempo stesso un'autoconoscenza favorisce cambiamenti significativi nella vita del soggetto, nelle sue azioni quotidiane, nel suo modo di vivere e valutare il mondo, ottenendo benefici propri e collettivi.

Makiguchi suggerisce una riforma pragmatica basata su una conoscenza locale, comunitaria, e su un'auto-conoscenza che viene da un soggetto immerso nell'esperienza della vita che si conosce e riconosce come uomo per mezzo dell'ambiente in cui vive. Ogni dato che deriva dall'esperienza risulta essere inutile, perché depositario di conoscenza della vita.

Per Makiguchi la maestria dell'educatore risiede nel riuscire ad adottare un modello di apprendimento che privilegi il soggetto stesso in relazione al mondo in cui vive, attraverso un metodo che organizzi la conoscenza all'interno di un nuovo sistema di valori, rappresentato per lui da "bene, beneficio, bellezza". Per fare ciò, l'educatore deve conoscere bene i processi cognitivi e valutativi che portano ad un apprendimento votato alla felicità, quest'ultima intesa come realizzazione della propria vita e contribuzione positiva nella società.

Secondo Makiguchi, l'obiettivo di un sistema scolastico deve essere quello di formare degli individui completi, attraverso un percorso di auto-conoscenza dal quale scaturirà un interesse per l'altro e per l'ambiente.

Per Makiguchi la vita umana è comportamento cosciente. Sviluppare l'auto-consapevolezza significa far emergere tutto ciò che si può definire *umano* in un uomo. E' necessario lavorare per far emergere nelle persone equilibrati principi, e scopi chiari nella vita. Questi produrrebbero un rapporto sereno tra corpo e mente, un'armoniosa coesistenza di ogni parte con l'altra e di ogni parte col tutto, in un sano equilibrio psicologico. La solidità di questa unità nella vita individuale è l'elemento fondamentale che garantisce un sereno scambio con l'esterno e conduce ad una coerenza interiore che rappresenta il carattere della persona. Solo persone che possiedono questi attributi saranno in grado di creare valore. È compito dell'educazione fare in modo che si raggiunga questo obiettivo.

Quello che emerge nel pensiero dell'autore è un tipo d'uomo con una propria centralità e solidità interiore, che, nel mondo attuale, gli permetterebbe di muoversi nell'incertezza del reale con una sicura struttura portante aperta, però, alle contaminazioni dell'esterno. Un individuo che, nella continua ricerca di una propria realizzazione, non perde mai di vista la responsabilità degli effetti delle proprie azioni nell'ambiente e sente profondamente la necessità di apportare un proprio contributo costruttivo alla società, cui si sente indissolubilmente collegato.

La felicità, che egli pone come fine dell'educazione, coincide con la visione di un uomo come soggetto attivo. La ricerca della felicità proietta il giovane fuori dalle mura scolastiche e lo inserisce nella comunità, affinché compia la sua evoluzione, nell'interazione con gli altri e con il mondo.³³¹

Già nel pensiero di Makiguchi c'è un rifiuto per i saperi morti, avulsi dalla realtà, e il superamento della dicotomia tra teoria e pratica, perché la scuola viene percepita come direttamente collegata con la comunità locale, col mondo e con la vita. Anche questo aspetto fa parte degli obiettivi che l'educazione attuale si prefigge di raggiungere.

L'educazione per Makiguchi è un'arte complessa che richiede al docente competenze particolari. Quest'ultimo dovrebbe essere per i suoi allievi un orientatore, una guida e un sostegno, in altri termini, un facilitatore dell'apprendimento. Le idee di Makiguchi contengono, a mio avviso, molte delle componenti richieste da una società complessa.

Portare il paradigma makiguchiano come proposta pragmatica per affrontare le sfide educative attuali è riconoscere che le sue radici non sono né di ordine teorico né si configurano come metodologie di insegnamento. Esse mostrano un modo di vedere e stare nel mondo e di comprendere la vita, là dove essa si svolge.

Nell'opera di Makiguchi emerge la necessità di formare un soggetto impegnato nel mondo, che si riconosce nella lotta infinita per mantenere unita la triade individuo-società-specie, quella di cui parla Morin, come condizione che gli è propria.

In questa prospettiva la scienza assume una condizione più umana, non ha più la pretesa di essere unica traduttrice del mondo, ma si accontenta di vedere la conoscenza oggettiva come una lettura possibile del reale e non come l'unica voce assoluta. Per rivedere tutto l'impianto educativo bisogna prima rendersi conto degli errori del passato. Makiguchi, così come molti pensatori attuali, ha attribuito alla visione cartesiana, che ha permesso l'emergere di sistemi logico-razionali, la responsabilità di aver separato il soggetto dal mondo. La supremazia della razionalità, divenuta egemonica lungo tutto lo sviluppo del pensiero scientifico, ha creato grandi danni nella misura in cui ha negato l'importanza del valore nella conoscenza. Nel processo di razionalizzazione del mon-

³³¹ A. Santi, *Pedagogia da Felicidade em Tsunesaburo Makiguchi*, op.cit., p.41

do, scienza, stato ed educazione si sono via via allontanate dalla realtà e dall'esperienza umana.

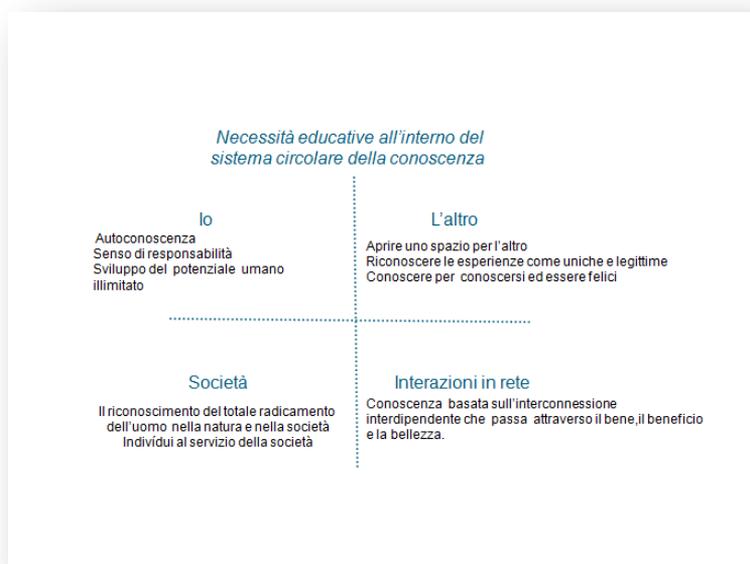


Tabella 5.3 *Quadro delle necessità educative all'interno del sistema circolare della conoscenza integrate*

La tabella riporta le necessità educative attuali nel sistema circolare della conoscenza, già precedentemente enunciate, questa volta integrate con il pensiero di Makiguchi. La visione pedagogica di Makiguchi, d'accordo con il suo pensiero filosofico, ha messo in evidenza l'importanza della relazione tra soggetto e oggetto della conoscenza, visti come imprescindibilmente collegati, fusi, senza un limite chiaramente definito. Ha visto l'uomo tornare in se stesso al fine di comprendere la sua relazione col mondo. L'analogia tra il fiore di loto, l'esperienza e la responsabilità illustra bene questo principio. I fiori di loto emergono dal fango così come i soggetti conoscenti emergono dall'esperienza. Autoconoscenza significa conoscere se stessi e il mondo attraverso l'esperienza del vivere. L'uomo riprende la sua responsabilità di ciò che lo circonda, ambiente e società. Così facendo si ricomporrebbe quell'unità originaria di ogni cosa della realtà, che la tradizionale scienza aveva separato e sarebbe possibile affrontare il mondo complesso abbracciando un nuovo paradigma. Come l'esperienza è inseparabile dall'altro e dall'oggetto, gli esseri umani diventano il mezzo attraverso il quale quest'espansione avviene. È come dire che, quanto meno è compreso l'altro nella mia vita, tanto meno è presente la considerazione del mondo nelle mie azioni. Così, questa tabella mostra questa circolarità, concentrandosi

principalmente sulla coscienza umana, affinché essa si assuma la responsabilità di ciascuna azione nel mondo. Un'unione che inizia a livello individuale, cammina verso l'altro e si estende fino alla società, per una interconnessione globale.

Conclusioni

L'intero lavoro svolto in questa ricerca è nato principalmente dalla forte suggestione che le idee di Makiguchi emanano in ciascuna pagina dei suoi libri. Questo bagliore, che traspare dalle sue parole, ha generato il desiderio di cercare e conoscere le modalità didattiche per realizzare praticamente queste intuizioni pedagogiche, tanto preziose per l'educazione attuale. Il risultato di tutte le riflessioni fatte nelle pagine di questo lavoro ha portato a considerare l'educazione come un processo che mira alla formazione di un essere umano completo e conduce alla promozione della felicità e della relazione autentica e di valore come indicatori universali del potenziale positivo insito nella vita umana. La pedagogia di Makiguchi riporta il focus sull'alunno e sul suo essere individuo inserito in un contesto; è una pedagogia olistica che ritiene importanti tutte le dimensioni dell'individuo, riposizionando quella puramente intellettuale promuovendo un conoscere che passa attraverso il conoscersi, quindi che vede lo sviluppo dell'interiorità e il senso di ogni vita, come risultato dell'incontro con l'altro e col mondo. È un'azione pedagogica complessa, come lo è il mondo attuale, risultato dell'interazione creativa tra insegnante, alunno, apprendimento e vita reale.

L'aspetto relazionale è al centro come il mezzo privilegiato, caratterizzato soprattutto dalla benevolenza, intesa come la capacità di uscire dal proprio ruolo e dal discorso curriculare e andare incontro al bambino senza aspettative per creare un clima di allegria e accettazione totale, fonte di speranza e tranquillità. Sono proprio la creatività, la gioia, la profondità e la relazione amorevole che mancano alla scuola attuale.

Oggi, più che mai, la scuola rappresenta una frontiera educativa, cioè il confine al di là del quale si muove il mondo *liquido* di Zygmunt Bauman, nella quale convergono le tensioni e le dinamiche proprie della complessità del nostro sistema sociale. Essa è divenuta un contenitore di etnie diverse, di realtà socio-economiche differenti e diverse abilità. Queste devono confrontarsi e dialogare, devono essere vissute come ricchezza e non solo come problema. Alla scuola, quindi spettano sfide educative inedite, che ne accentuano ancor di più l'aspetto di laboratorio della vita, con una sua dignità che le deriva dal fatto di essere luogo di trasformazione e di crescita fisica e spirituale delle giovani generazioni. È necessario quindi rivedere gli stili educativi e gli strumenti. Makiguchi sugge-

rirebbe una serie d'ingredienti che sono fondamentali per la buona riuscita della formazione umana, che oggi mancano nella scuola italiana. Uno potrebbe essere la creatività, perché è di essa che c'è necessità, per ridare colore a una scuola tradizionale sempre più imbrattata di conoscenze pedantesche, che hanno abbandonato i linguaggi delle arti, veicoli efficaci della conoscenza, utilizzati oggi solo come mezzi per disintossicare gli alunni dallo stress mentale dell'istruzione ufficiale. Essi sono strumenti privilegiati per lo sviluppo di competenze logico-immaginative, preziose per poter guardare, capire e reinventare il mondo.

Altro ingrediente, suggerito da Makiguchi, potrebbe essere quello di rivedere l'immagine del bambino in forma integrale, come essere non dotato solo di un cervello da riempire, ma in possesso di fantasia, sentimenti, corporeità, pensiero e socialità. Un essere completo che ha bisogno di essere corredato di tutti gli alfabeti che gli sono necessari per poter capire e diventare un uomo e una donna appartenenti ad un mondo complesso e in continuo movimento. Un essere che va reinserito in una cultura comunitaria, per abbracciarne i costumi, i comportamenti e i valori. Un bambino libero che assapora le scoperte e sa sognare mondi lontani, pensando con la propria testa e parlando al proprio cuore. La felicità e la gioia, direbbe Makiguchi, entrano in scena quando si utilizza il linguaggio emotivo-affettivo, attraverso una relazione di qualità. La relazione è il terminale formativo di un tipo di scuola che promuove una molteplicità di linguaggi cognitivi ed espressivi.

La relazione è sempre necessaria alla vita affettiva, estetica e intellettuale; è la vita stessa, l'essere al mondo e all'altro. In questo senso la scuola deve riappropriarsi della cura delle relazioni, nella consapevolezza che sono esse a lasciare un segno, a indicare il sentiero, a dare significato ad ogni cosa. È la relazione che consente l'apertura al dialogo (oltre quei confini geografici, valoriali, etici e culturali che sono propri di ciascuno) e alla *contaminazione* dei pensieri e delle emozioni. La relazione ha il potere di rendere la scuola un luogo speciale, dove le persone possono incontrarsi in modo tale che la singolarità dei modi di esprimere la propria umanità tenda ad un'armonia, attraverso quei sentimenti di empatia e di condivisione che fanno sì che ciascuno si senta importante per l'altro. Il beneficio che ne può derivare è quello di promuovere una più promettente prospettiva dell'essere, la formazione di un tipo di uomo che non sia solo un *consumatore*, come vorrebbe il mercato, o uno *spettatore*, visto come un mezzo per raggiungere obiettivi che non

si addicono a quella dignità dell'essere umano, che la scuola ha il compito di proteggere. Makiguchi aggiungerebbe che senza queste esperienze emotive e affettive positive, la giustizia, l'amore, la compassione e l'uguaglianza non avrebbero ragione di esistere.

Appendice

Testo integrale della Carta della Terra

“PREAMBOLO

Ci troviamo ad una svolta critica nella storia del Pianeta, in un momento in cui l'umanità deve scegliere il suo futuro. A mano a mano che il mondo diventa sempre più interdipendente e fragile, il futuro riserva allo stesso tempo grandi pericoli e grandi opportunità. Per progredire dobbiamo riconoscere che, pur tra tanta straordinaria diversità di culture e di forme di vita, siamo un'unica famiglia umana e un'unica comunità terrestre con un destino comune. Dobbiamo unirici per costruire una società globale sostenibile, fondata sul rispetto per la natura, i diritti umani universali, la giustizia economica e una cultura di pace. Per raggiungere questo obiettivo è imperativo che noi tutti, popoli della Terra, dichiariamo le nostre responsabilità gli uni verso gli altri nei confronti della vasta comunità degli esseri viventi e delle generazioni future.

La Terra, nostra casa

L'umanità è parte di un più vasto universo in rapida evoluzione. La Terra, nostra casa, è viva e ospita un'unica comunità vivente. Le forze della natura rendono l'esistenza un'avventura impegnativa e incerta, ma la Terra fornisce le condizioni essenziali per l'evoluzione della vita. La capacità di resistenza della comunità degli esseri viventi e il benessere dell'umanità dipendono dalla preservazione della salute della biosfera, con tutti i suoi sistemi ecologici, una ricca varietà vegetale e animale, la fertilità del suolo, la purezza dell'aria e delle acque. L'ambiente globale, con le sue risorse finite, riguarda tutti i popoli. La tutela della vitalità, diversità e bellezza della Terra è un impegno sacro.

La situazione globale

Il modello dominante di produzione e consumo sta provocando devastazioni ambientali, l'esaurimento delle risorse e la massiccia estinzione delle specie. Intere comunità vengo-

no distrutte. I benefici dello sviluppo non vengono equamente distribuiti e aumenta il divario tra ricchi e poveri. Ingiustizia, povertà, ignoranza e violenti conflitti sono diffusi e causano grandi sofferenze. L'aumento senza precedenti della popolazione umana sovraccarica i sistemi ecologici e sociali. Le fondamenta stesse della sicurezza globale sono minacciate. Queste tendenze sono pericolose, ma non inevitabili.

Le sfide che ci attendono

La scelta è nostra: o creare un'alleanza globale per proteggere la Terra e occuparci gli uni degli altri o rischiare la nostra distruzione e quella della diversità della vita. Occorrono radicali modifiche nei nostri valori, nelle nostre istituzioni e nei nostri stili di vita. Dobbiamo renderci conto che, una volta soddisfatti i nostri bisogni primari, lo sviluppo umano consiste fundamentalmente nell'essere migliori e non nell'averne di più. Possediamo le conoscenze e le tecnologie per provvedere a tutti gli abitanti della Terra e per ridurre il nostro impatto sull'ambiente. L'emergere di una società civile globale sta creando nuove opportunità per costruire un mondo più umano e democratico. Le nostre esigenze ambientali, economiche, politiche, sociali e spirituali sono interconnesse e insieme possiamo costruire soluzioni che le comprendano.

La responsabilità universale

Per realizzare queste aspirazioni dobbiamo decidere di vivere secondo un senso di responsabilità universale, identificandoci con l'intera comunità terrestre, oltre che con le nostre comunità locali. Noi siamo, allo stesso tempo, cittadini di nazioni diverse e di un unico mondo, in cui il locale e il globale sono collegati. Ognuno ha la sua parte di responsabilità per il benessere presente e il futuro della famiglia umana e per il più vasto mondo degli esseri viventi. Lo spirito di solidarietà umana e di parentela con ogni forma di vita è rafforzato quando viviamo con un profondo rispetto verso le fonti del nostro essere, con gratitudine per il dono della vita, e con umiltà riguardo al posto che occupa l'essere umano nello schema complessivo delle cose.

Riconosciamo il bisogno urgente di una visione condivisa di valori fondamentali che provvedano una base etica per l'emergente comunità mondiale. Perciò, uniti nella speranza, affermiamo i seguenti principi interdipendenti per una forma di vita sostenibile, in ba-

se ai quali guidare e valutare le condotte degli individui, delle organizzazioni, delle imprese, dei governi e delle istituzioni transnazionali.

I. PRINCIPI

RISPETTO E CURA PER LA COMUNITÀ DELLA VITA

1. *Rispetta la Terra e la vita, in tutta la sua diversità*

a. Riconoscendo che tutti gli esseri viventi sono interdipendenti e che ogni forma di vita ha un valore intrinseco,

indipendentemente dalla sua utilità per gli esseri umani.

b. Affermando la fede nell'intrinseca dignità di tutti gli esseri umani e nel loro potenziale intellettuale, artistico, etico e spirituale.

2. *Prenditi cura della comunità vivente con comprensione, compassione e amore*

a. Accettando che il diritto di possedere, gestire e utilizzare le risorse naturali si accompagna al dovere di prevenire danni all'ambiente e di tutelare i diritti dei popoli.

b. Affermando che l'aumento della libertà, della conoscenza e del potere si accompagna all'aumento della responsabilità di promuovere il bene comune.

3. *Costruisci società democratiche che siano giuste, partecipative, sostenibili e pacifiche*

a. Assicurando che le comunità garantiscano a tutti i livelli i diritti umani e le libertà fondamentali e forniscano a tutti

l'opportunità di realizzare appieno il proprio potenziale.

b. Promovendo una giustizia sociale ed economica che permetta a tutti uno standard di vita sicuro e dignitoso che sia ecologicamente sostenibile.

4. Tutela i doni e la bellezza della Terra per le generazioni presenti e future

- a. Riconoscendo che la libertà di azione di ciascuna generazione é condizionata dalle esigenze delle generazioni future.
- b. Trasmettendo alle generazioni future valori, tradizioni e istituzioni capaci di sostenere lo sviluppo a lungo termine delle comunità umane ed ecologiche della Terra.

Per potere realizzare questi quattro impegni generali occorre:

II. INTEGRITA' ECOLOGICA

1. Proteggi e restaura l'integritá dei sistemi ecologici terrestri, con speciale riguardo alla diversitá biologica e ai processi naturali che sostentano la vita.

- a. Adottando a tutti i livelli piani di sviluppo sostenibile e norme che integrino la conservazione e il restauro ambientale in ogni iniziativa di sviluppo.
- b. Istituyendo e tutelando riserve naturali e riserve della biosfera, comprese aree silvestri e marine, per salvaguardare la diversitá biologica e preservare il nostro patrimonio naturale.
- c. Promuovendo il recupero delle specie e degli ecosistemi in via di estinzione.
- d. Controllando ed eliminando gli organismi esogeni o geneticamente modificati dannosi per le specie autoctone e per l'habitat e impedendo l'introduzione di questi organismi dannosi.
- e. Amministrando l'utilizzo delle risorse rinnovabili come l'acqua, il suolo, i prodotti forestali e la vita marina in modo da non superare la loro capacitá di recupero e compatibilmente con la salute degli ecosistemi.
- f. Amministrando l'estrazione e l'uso delle risorse non rinnovabili, come i combustibili minerali e fossili, in modo da ridurre al minimo l'esaurimento e impedire gravi danni ambientali.

2. *Previene il danno come migliore misura di protezione ambientale e, quando le conoscenze sono limitate, sii cauto.*

- a. Prendendo provvedimenti per impedire la possibilità di danneggiare irreversibilmente o gravemente l'ambiente anche se le informazioni scientifiche sono incomplete o provvisorie.
- b. Assegnando l'onere della prova a coloro che sostengono che una certa attività non provocherà danni significativi e chiamando i responsabili a rispondere di eventuali danni ambientali.
- c. Assicurando che, nel processo decisionale, vengano affrontate le conseguenze cumulative, a lungo termine, indirette, remote e globali delle attività umane.
- d. Impedendo l'inquinamento di ogni parte dell'ambiente e non permettendo l'accumulo di sostanze radioattive, tossiche e comunque pericolose.
- e. Evitando le attività militari che siano dannose per l'ambiente

3. *Adotta sistemi di produzione, consumo e riproduzione che conservino la capacità rigenerativa della Terra, i diritti umani e il benessere delle comunità.*

- a. Riducendo l'uso, riutilizzando e riciclando i materiali usati nei processi di produzione e consumo, assicurandosi che i rifiuti residui siano assimilabili dai sistemi ecologici.
- b. Imponendo limitazioni ed efficienza nell'utilizzo dell'energia e affidandosi sempre più spesso alle fonti di energia rinnovabile, come l'energia solare o eolica.
- c. Promuovendo lo sviluppo, l'adozione e il trasferimento equo delle tecnologie ecologicamente efficaci.
- d. Includendo nel prezzo di vendita i costi ambientali e sociali dei beni e dei servizi e permettendo ai consumatori di riconoscere i prodotti conformi alle normative sociali e ambientali più severe.
- e. Garantendo l'accesso universale all'assistenza medica che sia di sostegno alla salute riproduttiva e a una procreazione responsabile.

f. Adottando stili di vita capaci di elevare la qualità della vita e adeguate risorse materiali in un mondo finito.

4. *Sviluppa lo studio della sostenibilità ecologica e promuovi lo scambio libero e l'applicazione*

diffusa delle conoscenze così acquisite.

a. Promuovendo la cooperazione scientifica e tecnologica internazionale sulla sostenibilità, soprattutto per quanto riguarda le esigenze dei Paesi in via di sviluppo.

b. Riconoscendo e preservando le conoscenze tradizionali e la saggezza spirituale presenti in ogni cultura capace di contribuire alla tutela dell'ambiente e al benessere umano.

c. Garantendo che le informazioni di importanza vitale per la salute umana e la tutela dell'ambiente, comprese le informazioni in ambito genetico restino di pubblico dominio e a disposizione di tutti.

III. GIUSTIZIA ECONOMICA E SOCIALE

1. *Elimina la povertà: un imperativo etico, sociale e ambientale.*

a. Garantendo il diritto all'acqua potabile, all'aria pulita, alla sicurezza alimentare, al suolo incontaminato, alla casa, alla sicurezza igienica, assegnando le risorse nazionali e internazionali necessarie.

b. Dando a ogni essere umano l'istruzione e le risorse utili per garantire uno standard di vita sostenibile e fornendo la previdenza sociale e reti di sostegno a coloro che non sono capaci di mantenersi da soli.

c. Assistendo gli esclusi, proteggendo i vulnerabili, aiutando coloro che soffrono e permettendo loro di sviluppare le proprie capacità e perseguire le proprie aspirazioni.

2. Assicurati che le attività economiche e le istituzioni promuovano a tutti i livelli lo sviluppo umano in modo equo e sostenibile.

- a. Promuovendo l'equa distribuzione della ricchezza all'interno delle nazioni e tra le nazioni.
- b. Accrescendo le risorse intellettuali, finanziarie, tecniche e sociali a disposizione dei Paesi in via di sviluppo, liberandoli dall'oneroso debito internazionale.
- c. Assicurandoti che il commercio promuova un uso sostenibile delle risorse, la tutela dell'ambiente e standard di lavoro ottimali.
- d. Richiedendo alle corporazioni multinazionali e alle organizzazioni finanziarie internazionali di agire in modo trasparente per il bene comune e chiamandole a rispondere delle conseguenze della loro attività.

3.. Afferma l'uguaglianza fra i sessi e la giustizia come essenziali per lo sviluppo sostenibile,

garantisca l'accesso universale all'istruzione, all'assistenza sanitaria, alle opportunità economiche.

- a. Garantendo i diritti umani delle donne e ponendo fine a ogni forma di violenza nei loro confronti.
- b. Promuovendo la partecipazione attiva delle donne in tutti gli aspetti della vita economica, sociale, politica e culturale in qualità di interlocutrici, persone che prendono decisioni, leader, beneficiarie con pari diritti.
- c. Rafforzando le famiglie e garantendo la sicurezza e la cura amorevole di tutti i loro membri.

4. Sostieni senza alcuna discriminazione i diritti di tutti a un ambiente naturale e sociale capace di sostenere la dignità umana, la salute fisica e il benessere spirituale, con speciale riguardo per i diritti delle popolazioni indigene e delle minoranze.

- a. Eliminando ogni discriminazione in ogni sua forma, come quelle basate su razza, colore della pelle, sesso, orientamento sessuale, religione, lingua e origine nazionale, etnica o sociale.
- b. Affermando i diritti dei popoli indigeni alle proprie espressioni di spiritualità, conoscenze, terre e risorse e alle relative pratiche di vita sostenibili.

c. Onorando e aiutando i giovani delle nostre comunità, rendendoli capaci di esercitare il loro ruolo essenziale per la creazione di società sostenibili.

d. Proteggendo e restaurando luoghi importanti che abbiano un significato culturale e spirituale

IV. DEMOCRAZIA, NON VIOLENZA E PACE

1. Rafforza le istituzioni democratiche a tutti i livelli e garantisci trasparenza e responsabilità di sviluppo che possano ricoprire un interesse o avere un impatto sulla vita di ognuno.

b. Sostenendo la società civile a livello locale, regionale e globale e promuovendo la partecipazione significativa di tutti gli individui e delle organizzazioni interessate nei processi decisionali.

c. Proteggendo la libertà di opinione, espressione, riunione pacifica, associazione e dissenso.

d. Istituito l'accesso efficiente ed effettivo alle procedure amministrative e giudiziarie indipendenti, compresi i correttivi legali e le compensazioni connessi a danni ambientali o alla minaccia di tali danni.

e. Eliminando la corruzione da tutte le istituzioni pubbliche e private.

f. Rafforzando le comunità locali rendendole capaci di prendersi cura del proprio ambiente e assegnando la responsabilità per la tutela dell'ambiente a quei livelli amministrativi capaci di risponderne nel modo più efficiente.

2. Integra nell'istruzione formale e nella formazione permanente le conoscenze, i valori e le

capacità necessarie per un modo di vivere sostenibile.

a. Fornendo a tutti, soprattutto ai bambini e ai giovani opportunità educative tali da permettergli di contribuire attivamente allo sviluppo sostenibile

b. Promuovendo il contributo delle arti e delle materie umanistiche, oltre che di quelle scientifiche, all'educazione e alla sostenibilità.

c. Incrementando il ruolo dei mass-media per la crescita della consapevolezza in campo ecologico e sociale.

d. Riconoscendo l'importanza dell'educazione morale e spirituale per un modo di vivere sostenibile.

3. Tratta ogni essere vivente con rispetto e considerazione.

a. Impedendo il trattamento crudele degli animali allevati nel seno delle società umane e proteggendoli dalla sofferenza.

b. Proteggendo gli animali selvatici dalle tecniche della caccia, intrappolamento o pesca capaci di causare sofferenze estreme, prolungate ed evitabili.

c. Evitando o riducendo il più possibile la cattura o la distruzione indiscriminata delle specie animali.

4. Promuovi una cultura della tolleranza, della non violenza e della pace.

a. Incoraggiando e sostenendo la comprensione reciproca, la solidarietà e la cooperazione tra i popoli, all'interno delle nazioni e tra i Paesi.

b. Realizzando strategie per evitare i conflitti violenti, risolvendo conflitti ambientali e altre dispute mediante la collaborazione.

c. Smilitarizzando i sistemi di sicurezza nazionali, riducendoli a livello di semplice difesa e convertendo le risorse militari a scopi di pace, compresa la bonifica ambientale.

d. Eliminando gli armamenti nucleari, biologici e tossici e le altre armi di distruzione di massa.

e. Assicurandosi che l'esplorazione orbitale e spaziale sia usata soltanto ai fini della tutela dell'ambiente e della pace.

f. Riconoscendo che la pace è un insieme composto da relazioni armoniose con se stessi, con le altre persone, con le altre culture, con le altre vite, con la Terra e con quell'insieme più vasto di cui tutti siamo parte.

UN NUOVO INIZIO

Mai prima d'ora nella storia dell'umanità il destino comune ci obbliga a creare un nuovo inizio. Tale rinnovamento è la premessa dei principi della Carta della Terra. Per adempiere a questa promessa dobbiamo impegnarci ad adottare e a promuovere i valori e gli obiettivi della Carta.

Ciò richiede un cambio interiore, del cuore e della mente, richiede un rinnovato senso di interdipendenza globale e di responsabilità universale. Dobbiamo immaginare, sviluppare e applicare la visione di un modo di vivere sostenibile a livello locale, regionale, nazionale e globale. La nostra diversità culturale è un'eredità preziosa e le diverse culture troveranno percorsi specifici e diversi per realizzare questa visione. Dobbiamo approfondire e ampliare il dialogo globale che ha generato la Carta della Terra perché abbiamo molto da imparare dalla ricerca comune della verità e della saggezza.

La vita spesso implica tensioni tra valori importanti. Questo può significare scelte difficili. Tuttavia, dobbiamo trovare il modo di armonizzare la diversità con l'unità, l'esercizio della libertà con il bene comune, gli obiettivi a breve termine con quelli a lungo termine. Ogni individuo, famiglia, organizzazione e comunità ha un ruolo vitale da svolgere. Le arti, le scienze, le religioni, le istituzioni scolastiche, i mass-media, le imprese, le organizzazioni non governative e i governi sono chiamati a offrire una leadership creativa. L'azione congiunta dei governi, della società civile e delle imprese è fondamentale per una gestione efficace.

Per poter costruire una comunità globale sostenibile, le nazioni della Terra devono rinnovare l'impegno preso con le Nazioni Unite, adempiere ai propri obblighi in base agli accordi internazionali in vigore e sostenere l'implementazione dei principi della Carta della Terra attraverso strumenti vincolanti a livello internazionale sull'ambiente e lo sviluppo.

Facciamo in modo che la nostra epoca venga ricordata per il risveglio di un nuovo rispetto per la vita, per la risolutezza nel raggiungere la sostenibilità, per un rinnovato impegno nella lotta per la giustizia e la pace e per la gioiosa celebrazione della vita.³³²

³³² Reperito su: <http://www.cartadellaterra.it>

Quindi per spiegare meglio il corpo del documento possiamo dire che i quattro grandi capitoli della Carta della terra sono dedicati ai seguenti obiettivi: I Rispetto e cura della comunità della vita. II. Integrità ecologica. III. Giustizia sociale ed economica. IV. Democrazia, non violenza e pace.

Ciascuno di questi capitoli si concretizza in quattro principi. Il primo capitolo è quello fondamentale. I suoi quattro principi, sono obiettivi generali e per essere raggiunti, è necessario sviluppare i capitoli II, III, IV, sono:

- 1) Rispettare la terra e la vita in tutte le sue diversità
- 2) Curare la comunità della vita con comprensione, compassione ed amore
- 3) Costruire società democratiche che siano giuste, partecipative sostenibili e pacifiche
- 4) Assicurarsi che i frutti e la bellezza della terra siano preservati per le generazioni presenti e future.

Bibliografia di riferimento

- AA.VV., *Calendario atlante De Agostini. Lo stato del mondo*, Milano, Hoepli, 2005.
- Agazzi, A., *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti sociali*, Brescia, La Scuola, 1968.
- Almendro, M., *Psicología y psicoterapia transpersonal*, Barcelona, Kairós, 1995.
- Álvarez Uria, F., Varela, J., *Arqueología de la escuela*, Madrid, Endymión, 1991.
- Álvarez Uria, F., Varela, J., *Arqueología de la escuela*, Madrid, Endymión, 1991.
- Bauman Z., *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*, Roma-Bari, Laterza, 2007.
- Bauman, Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza, 2006.
- Bauman, Z., *La solitudine del cittadino globale*, Milano, Feltrinelli, 2000.
- Bauman, Z., *Modernità liquida*, Bari, Laterza, 2003.
- Beonio-Brocchieri, P., *Storia del Giappone*, Milano, Mondadori, 1996,
- Berger P., L., Luckmann T., *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1969.
- Bethel, D.M., *La creazione di valore. Vita e pensiero di Tsunesaburo Makiguchi*, Milano, Esperia, 2006.
- Bliss, C.H., *Dewey, Montessori e Makiguchi*, in *Duemilauno*, Istituto Buddista Italiano Soka Gakkai, IV, n.13,1989, pp. 32-33.
- Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Torino, Mondadori, 2007.
- Bocchi, G., Ceruti, M., *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2004.
- Boff, L., *La voce dell'arcobaleno. Per un'etica planetaria e una spiritualità ecologica*, Assisi, Cittadella, 2002.

- Boff, L., *Respeto y cuidado hacia la comunidad de la vida mediante el entendimiento, compasión y amor*, Madrid, AA.VV. O.C, 2006.
- Bonazzi, G., *Dire, fare, pensare*, Milano, Franco Angeli, 1999.
- Borghi, L., *Educazione e sviluppo sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1962.
- Borghi, L., *Scuola e comunità*, Firenze, La Nuova Italia, 1964.
- Bowers, C., A., *Educating for Eco-justice and Community*, Athens, The University of Georgia Press, 2001.
- Brannen, N., S., *Soka Gakkai, Japan's Militant Buddhist*, Richmond, John Knox Press, 1968.
- Brannen, N., S., *Soka Gakkai's Theory of Value*, in *Contemporary Religions in Japan*, V, n.2, Tokyo, International Institute for the Study of Religions, 1964, pp.151-152.
- Bronfenbrenner, U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- Brown, T.D., *Suppose that thought experiments comparing how advanced placement united states history would be taught the traditional, deweyan and makiguchian pedagogical methodologies were used*, Tesi di Dottorato, University of Oklahoma, 2008.
- Bruner J., *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Borin-ghieri, 1997.
- Capra, F., *La rete della vita*, Milano, Rizzoli, 1997.
- Caroli R., Gatti, F., *Storia del Giappone*, Bari-Roma, Laterza, 2004.
- Castells, M., *A sociedade em rede. Volume 1 - Era da informação: economia, sociedade e cultura*, São Paulo, Editora Paz e Terra, 2001.
- Castells, M., *La nascita della società in rete*, Milano, Egea, Università Bocconi, 2002.
- Causton, R., *La legge meravigliosa. Introduzione al buddismo di Nichiren Daishonin*, Mi-lano, Esperia, 2006, p. 288-303.
- Ceruti M., *Il vincolo e la possibilità*, Milano, Feltrinelli, 1996.

Cives, G., *Convergenze pedagogiche: Makiguchi e Montessori*, in *Vita dell'infanzia. Momenti e Figure*, Opera Nazionale Montessori, n.51, 2002, pp.48-52.

Cives, G., *Maria Montessori pedagogista complessa*, Pisa, Edizioni ETS, 2001,

Collotti Pischel, E., *Storia dell'Asia Orientale, 1850-1949*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1994.

Coordenadoria Educacional da BSGI, *Makiguti em Ação. Educando para a paz.*, São Paulo, Editora Brasil Seikyo, 2001.

Cooymans, G., *La Carta della Terra e il potenziale umano*, in *Buddismo e Società*, n. 99, Istituto Buddhista Italiano Soka Gakkai, 2003, pp. 25-29.

Curci, S., *Leonardo Boff. Rieducare al rapporto con la terra*, Cem Mondialità, Gennaio 2004, pp. 23-24.

Dal Lago, A, De Biasi, R, *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

D'alessandro, P, *La scuola in Giappone e la filosofia del ben operare*, in *Annali della Pubblica Istruzione*, XXVIII, n. 3, pp. 289-307.

Dator, J. A., *Soka Gakkai, Builders of the Third Civilization*, Seattle, University of Washington Press, 1969.

De Bartolomeis, F., *Scuola e territorio. Verso un sistema formativo allargato*, Firenze, La Nuova Italia, 1983.

De Cassia Ribeiro, R., *Geografia Humana*, in *Contexto e Educação*, Ano 20, n° 73/74, UNIJUÍ, 2005, pp. 119-130.

De Cassia Ribeiro, R., *Vida, experiencia e conhecimento: a reforma do sujeito em Tsunesaburo Makiguchi*, Tese de Doutorado , Universidade Federal do Rio Grande do Nord, 2006.

Del Pozo Andrés, M. M., *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004.

Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina, 1996.

- Demo, P., *A Nova LDB/Ranços e Avanços*, Campinas (SP), Papirus, 1997.
- Dewey J., *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961.
- Dewey, J., *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.
- Dobbelaere, K., *La Soka Gakkai. Un movimento di laici diventa una religione*, Torino, ElleDici, 1998.
- Duke, B.C., *Japan's Militant Teachers. A History of the Left-wing Teachers Movements*, Honolulu, The University Press of Hawaii, 1973.
- F. Boni, *Etnografia dei media*, Roma, Laterza, 2004.
- Fabbri Montesano D., Munari A., *Strategie del sapere*, Bari, Dedalo, 1984.
- Fabbri Montesano D., Munari A., *Il conoscere del sapere. Complessità e Psicologia Culturale*, in AA. VV., *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1985.
- Fabietti U., Matera V., *Etnografia. Scritture e rappresentazioni dell'antropologia*, Roma, Carocci, 2004.
- Fadda, R., *L'insegnante comunicativo*, in Cambi, F., (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Firenze, Carocci, 2002, pp. 139-152.
- Fernandes, F., *O desafio educacional*, São Paulo, Cortez Autores Associados, 1989.
- Fernández Herrería, A., Lopez Lopez, M^a del C., *La educación en valores desde la carta de la tierra. Por una pedagogía del cuidado*, in *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 53/4, 2010, reperibile da: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3310Fernandez.pdf>, ultimo accesso 01/07/2012
- Fernández Herrería, A., Lopez Lopez, M^a del C., *La inclusión del componente emocional en la formación inicial de maestros. Una experiencia para el desarrollo de la conciencia sensorial*, in *Revista Iberoamericana de Educación*, 43/3, 2007, reperibile da: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3310Fernandez.pdf>, ultimo accesso 12/06/2012.
- Fernández Herrería, A., *Mundo emocional y silencio a través de la observación lúcida*, in *Comunicaciones al V Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, Madrid, Dykinson, 2005, pp. 391-400.
- Fernández Herrería, A., *Violencia estructural y currículo orientado a la educación para la paz*, in *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 1995, pp. 21-38.

- Fernández, Herreria, A., Carmona, G., *Re-hacer la educación. Los mapas del desarrollo humano*, in *Teoría de la Educación*, XXI, 2, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2009, pp. 47-78.
- Foerster, H. von, Pörksen, B., *La verità è l'invenzione di un bugiardo*, Roma, Meltemi, 2001.
- Frabboni, F., Guerra, L., *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Bologna, Cappelli Editore, 1991.
- Frabboni, F., Guerra, L., Scurati, C., *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Milano, Bruno Mondadori Editore, 1999.
- Freinet, C., *La scuola del popolo*, Cecchini, M., (a cura di), Roma, Editori Riuniti, 1975.
- Freinet, C., *La scuola moderna*, Tamagnini, G., (a cura di), Torino, Loescher, 1974.
- Freire P., *Pedagogia da Autonomia*, São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- Freire P., *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*, São Paulo, Paz e Terra, 1997.
- Freire P., *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, EGA, 2004.
- Freire, P., *Conscientização*, São Paulo, Ed. Moraes, 1980.
- Freire, P., *Educação e participação comunitaria*, in *Inovação*, n.9, 1996, pp. 305-312.
- Fukuyama, F., *Social Capital and Civil Society*, The Institute of Public Policy, George Mason University, 1999.
- Gadotti, M., *Perspectivas atuais da educação*, Porto Alegre, Artmed, 2000.
- Gadotti, M., Padilha, P.R., Cabezudo, A., *Cidade educadora. Principios e experiências*, São Paulo, Cortez, 2004.
- Gadotti, M., *Pedagogia de la Tierra y cultura de la sustentabilidad*, Foro Sobre Nuestros Retos Globales, San José, Costa Rica, Universidad para la Paz, Noviembre 6-10, 2000.
- Galtung, J., *Sobre la paz*, Barcelona, Fontamara, 1985.

Garcia, M., *A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, in *Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política*, Revista dos Tribunais, n. 23, São Paulo, abril-junho 1998, pp. 223-245.

Gatti, F. *Il Giappone contemporaneo 1850-1970*, Torino, Loescher Editore, 1976.

Gatti, F., *Il fascismo giapponese*, Milano, Franco Angeli, 1983.

Gatti, F., *La fabbrica dei samurai. Il Giappone del Novecento*, Torino, Paravia Bruno Mondadori Editore, 2000.

Gatti, F., *Modernità e tradizione nella scuola giapponese 1868-1890*, in *Rivista di storia contemporanea*, n. 3, Torino, Loescher Editore, 1977, pp. 389-406.

Gatti, F., *Modernità e tradizione nella scuola giapponese 1890-1945*, in *Rivista di storia contemporanea*, n. 2, Torino, Loescher Editore, 1978, pp. 513-531.

Gebert, A., Monte, J., *Value Creation as the Aim of Education: Tsunesaburo Makiguchi and Soka Education*, in *Ethical Visions in Education: Philosophies in Practice*, New York, David T. Hansen, Teachers College Press, 2007, pp. 65-82.

Geertz C., *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino, 1987.

Gentili, P.; Silva, T.T., *Neoliberalismo, qualidade total e educação*, Petropolis, Volez, 2001.

Giraud, V., *Il buddismo di Nichiren Daishonin*, Firenze, Renge Edizioni, 1998.

Gobbo, F., (a cura di) *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione della società multiculturale*, Milano, Unicopoli, 1996.

Goetz, J. P., Le Compte, M. D., *The Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, Orlando (Florida), Academic Press, 1984.

Gold, R., *The Ethnographic Method in Sociology*, in *Qualitative Enquiry*, n.3, 1997, pp. 387-402.

Goldsmith, W.W., *Introdução à edição americana*, in Kowarick, L., *As lutas sociais e a cidade. São Paulo: passado e presente*, São Paulo, Paz e Terra, 1994, pp.13-18.

Goleman, D., *Lavorare con l'intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli, 1998.

Gorbachev, M., *El tercer pilar del desarrollo sostenible*, Madrid, AAVV. O.C, 2006.

- Gordon, T., *Genitori efficaci: educare figli responsabili*, Molfetta, La Meridiana, 1994.
- Greig, S.; Pike, G. y Selby, D., *Los derechos de la Tierra. Como si el planeta realmente importara*, Madrid, Popular, 1991.
- Griaule M., *Méthode de l'ethnographie*, Paris, PUF, 1957.
- Grof, S., *Psicología transpersonal. Nacimiento, muerte y trascendencia en psicoterapia*, Barcelona, Kairós, 1988.
- Halliday, J., *Storia del Giappone contemporaneo. La politica del capitalismo giapponese dal 1850 ad oggi*, Torino, Einaudi, 1979.
- Hammersley, M., Atkinson, P., *Ethography: Principles in Practice*, London, Tavistock Publications, 1983.
- Hargreaves, A., *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.
- Hargreaves, A., *Una educación para el cambio*. Barcelona, Octaedro, 1998.
- Harvey, D., *Breve storia del Neoliberalismo*, Milano, Il Saggiatore, 2007.
- Henshall, Kenneth, G., *Storia del Giappone*, Milano, Arnoldo Mondadori, 2005.
- Hoban, G.F., *Teacher Learning for Educational Change*, Buckingham and Philadelphia, Open University Press, 2002.
- Ibrahim, A., *Learning to Learn: Makiguchi as a 'Strong Poet' of Geography, Courage and Happiness*, in *Educational Studies*, n. 45, 2009, pp. 221–226.
- IBSG (a cura di), *L'importanza del momento della morte*, in *Raccolta degli scritti di Nichiren Daishonin*, Vol. II, Milano, Istituto Buddhista Italiano Soka Gakkai, 2008, pag. 59-88.
- Ikeda, D., *Complete Works of Daisaku Ikeda*, Vol. I, Tokyo, Seikyo Press, 1968.
- Ikeda, S., *Makiguchi Tsunesaburo*, Tokyo, Nihon Sonoshobo, 1969.
- Ikeda, D., *Great Cultural Movement: From Mechanistic to Humanistic Society* (Discorso presidenziale al 33° Congresso Generale della Soka Gakkai, 3 maggio 1970), Seikyo Times, 3/10/1970.

Ikeda, D., *Presentazione*, in Makiguchi, T., *L'educazione creativa*, La Nuova Italia, Milano, 2000, pp. IX-X.

Ikeda, D., *Gli strumenti per crescere*, in *Buddismo e Società*, XVI, n. 86, Istituto Buddhista Italiano Soka Gakkai, 2001, pp. 11-15.

Ikeda, D., *Educare al futuro sostenibile*, in *Buddismo e società*, n. 94, Istituto Buddhista Italiano Soka Gakkai, 2002, pp. 15-20.

Ikeda, D., *I misteri di nascita e morte. La visione buddista della vita*, Milano, Esperia, 1998.

Ikeda, D., *Il mondo del Gosho*, Milano, Esperia, 2011.

Ikeda, D., *Vita e ambiente: una prospettiva buddista*, in *Sgi Quarterly, Religion and Ecology*, luglio 2010, reperibile da: <http://www.sgiquarterly.org/feature2010Jly-5.html>, ultimo accesso il 13/09/2012.

IPEA , *PNAD 2009 - Primeiras análises: Situação da educação brasileira - avanços e problemas*, Comunicado n° 66, 18 de novembro de 2010.

Istituto Buddhista Italiano Soka Gakkai (a cura di) *Come coloro che inizialmente aspirano alla vita possono conseguire la buddità attraverso il Sutra del Loto*, in *Raccolta degli scritti di Nichiren Daishonin*, Vol. I, Milano, Istituto Buddhista Italiano Soka Gakkai, 2008, pp. 78-97.

Istituto Buddhista Italiano Soka Gakkai (a cura di), *Materiali di studio*, Milano, Esperia, 2012,

Istituto Buddhista Italiano Soka Gakkai (a cura di), *L'insegnamento per l'ultimo giorno della legge*, in *Raccolta degli scritti di Nichiren Daishonin*, Vol. II, Milano, Istituto Buddhista Italiano Soka Gakkai, 2008, p. 39-59.

Istituto Buddhista Soka Gakkai (a cura di), *Risposta a Kyo'o, L'insegnamento per l'ultimo giorno della legge*, in *Raccolta degli scritti di Nichiren Daishonin*, Vol. I, Milano, Istituto Buddhista Italiano Soka Gakkai, 2008, pp. 22-35.

Kasahara, K., *Soka Gakkai and Komeito: the Advance of a New Religion into Politics*, in *Japan Quarterly*, Vol. XIV, n. 3, Tokyo, Asahi Shinbun, 1967, pp. 302-313.

Kirimura, Y, *Vita di Nichiren Daishonin*, Milano, Esperia, 1992.

Krishnamurti, J., *Comprensión creadora*, México, Ed. Krishnamurti, 1963.

Kumagai K., *Value-creating pedagogy and Japanese education in the modern era. In Ideas and influence of Tsunesaburo Makiguchi*, in *Special Issue of the Journal of Oriental Studies*, n. 10, Tokyo, 2000, pp. 29-45.

Kumagai, K., *La pedagogía para la creación de valor y la educación japonesa en la era moderna*, in Miyata et al. (a cura di) *La creación de valor en las ideas de Tsunesaburo Makiguchi, filósofo y educador japonés*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, Ediciones de la Biblioteca Central, 2002, pp.11-33.

Latouche, S., *Giustizia senza limiti*, Torino, Bollati Boringhieri 2003.

Lazzari, F., *Le solidarietà possibili, Sistemi, movimenti e politiche sociali in America Latina*, Milano, F. Angeli, 2004.

Lévy, P., *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Milano, Feltrinelli, 1999.

Libaneo, J; Oliveira, J; Toschi, M. S., *A educação escolar pública democrática no contexto atual: Um desafio fundamental*, São Paulo, Cortez, 2005.

Licari, G., *La pratica etnografica e la ricerca sul campo*, in *Narrare i gruppi. Prospettive Cliniche e Sociali*, Anno III, Vol.1, 2008.

Lubbers, R., et al., *Inspiration for global governance. The Universal Declaration of Human Rights and the Earth Charter*, Ámsterdam, Earth Charter International/UNESCO/NCDO, 2008.

Maffesoli, M., *Note sulla postmodernità*, Milano, Lupetti, 2005.

Makiguchi T., *Philosophy of Value*, Tokyo, Seikyo Press, 1964.

Makiguchi, T., *Soka Kyoikugaku Taikei.*, Vol. 1, Tokyo, Fuzanbo, 1930.

Makiguchi, T., *A Geography of Human Life.*, Bethel D.M. (a cura di), San Francisco, Caddo Gap Press Ed, 2002.

Makiguchi, T., *Jinsei Chirigaku (La geografia della vita umana)*, Tokyo, Seikyo Bunko, 1971.

Makiguchi, T., *Tsunesaburo Makiguchi Zenshu (Opere complete di Tsunesaburo Makiguchi)*, Tokyo, Tozai Tetsugaku Shoin, 1965.

- Makiguti, T., *Educação para uma vida criativa*, Rio de Janeiro, Record, 1994.
- Malinowski, B., *Argonauti del Pacifico occidentale. Riti magici e vita quotidiana nella società primitiva*, Torino, Bollati Boringhieri, 2004.
- Margolis, M., Larmer, B., *Le città dell'Amazzonia*, in *Internazionale*, n. 249, 1998, pp. 44-47.
- Maturana A.H.R., Varela, F.J., *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Venezia, Marsilio, 1985.
- Maturana H.R., Varela F.J., *El arbol del conocimiento*, São Paulo (Brasile), Intermedia, 1982.
- Mc Farland, H.N., *The Rush Hour of the Gods*, New York, The MacMillan Company, 1967.
- Mc Luhan, H.,M., *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*, Roma, Armando, 1998.
- Mc Omie, W., *The Opening of Japan, 1853-1855*, Folkestone, Global Oriental, 2006.
- Merquior, J.G., *Un siècle d'histoire brésilienne. Les grands projets nationaux*, in *Futuri-ble*, n. 162, Amplius, 1992, pp.7-13.
- Micheli, C. (a cura di), *Il buddismo di Nichiren Daishonin. Profilo storico e principi fondamentali*, Milano, Esperia, 2000.
- Minganti, R., *L'uomo con un abito solo*, in *Duemilauno. Buddismo per la pace, la cultura e l'educazione*, n. 28, Roma, Istituto Buddista Italiano Soka Gakkai, 1991, pp.10-19.
- Miyata, K., *Principios básicos de la pedagogía para la creación de valor*, in Myata, K., et al. (a cura di) *La creación de valor en las ideas de Tsunesaburo Makiguchi, filósofo y educador japonés*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, Ediciones de la Biblioteca Central, 2002, pp. 121-147
- Montessori, M., *Educazione e pace*, Milano, Garzanti, 1949.
- Moore jr., B., *Le origini sociali della dittatura e della democrazia. Proprietari e contadini nella formazione del mondo moderno*, Torino, Einaudi, 1969.
- Morin E., Ciurana, É. R., Domingo Motta, R., *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Roma, Armando, 2004.

- Morin, E. et al., *La metafora del circolo nella filosofia del Novecento*, (a cura di Anselmo A., Gembillo, G.), Messina, Armando Siciliano, 2002.
- Morin, E., *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, Roma, EDUP, 2002.
- Morin, E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Cortina, 2001.
- Morin, E., *Il metodo 6. Etica*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.
- Morin, E., *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling e Kupfer, 1993.
- Morin, E., Kern, A. B., *Terra-Patria*, Milano, Cortina, 1994.
- Mortari, L., *Pedagogia ecologica eticamente orientata*, in *Rivista Cem Mondialità*, Gennaio, 2004, pp. 19-22.
- Munari A., *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Milano, Guerini e Associati, 1995.
- Murata, E., *La fabbrica dell'insegnamento*, in *Cooperazione Educativa*, n.5, Firenze, Erickson, 1985, pp. 23-28.
- Murata, K., *Japan's New Buddhism*, New York e Tokyo, Walker/Weatherhill, 1969.
- Myata, K., et al.(a cura.di)., *La creación de valor en las ideas de Tsunesaburo Makiguchi, filósofo y educador japonés*, Istituto di Filosofia Orientale, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Ediciones de La Biblioteca, EBUC., 2002, pp.74-75.
- Neill, A., *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*, Madrid, Fondo de cultura Económica, 1994.
- Norman, H. E., *La nascita del Giappone moderno: il ruolo dello stato nella transizione dal feudalesimo al capitalismo*, Torino, Einaudi, 1975.
- Nussbaum, M., *Giustizia sociale e dignità umana [GSDU]*, Bologna, Il Mulino, 2002.
- Ogbu J.U., Sato N.E., Kim E-Y, *Ethnography of Education: Anthropological Approach*, in (editors-in-chief) Husen T., Postlethwait T.N., *The Internacional Enciclopedia of Education*, Pergamon, Oxford, 1994, pp. 2046-2053.

Ogbu J.U., Sato N.E., Kim E-Y, *Ethnography of Education: Anthropological Approach*, in (editors in chief) Husen T., Postlethwait, T., N., *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon, Oxford, 1994, pp. 2048-2051.

Orlando Cian, D., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1997.

Orr, D.W., *Ecological Literacy. Education and Transition to a Postmodern World*, State University of New York Press, 2002.

Ortega, J., Grasset, Y., *La ribellione delle masse*, Milano, SE, 2001.

Pagan, I.T., *Makiguchian Pedagogy in the Middle School Science Classroom*, Tesi di Dottorato, Teachers College, Columbia University, 2001.

Palacios, J., *La cuestión escolar*, Barcelona, Laia, 1979.

Perez Serrano, G., *Investigacion cualitativa. retos e interrogantes (I. Metodos)*, Madrid, Editorial la Muralla, 1994.

Petrella, R., *Una nuova narrazione del mondo*, Bologna, EMI, 2007.

Piasere, L., *L'etnografia Romani, ovvero l'etnografia come esperienza*, in Gobbo, F., (a cura di), *Cultura Intercultura*, Torino, Imprimerie, 1998, pp. 35-80.

Piccardo C., Benozzo, A., *Etnografia organizzativa. Una proposta di metodo per l'analisi delle organizzazioni come culture*, Milano, Cortina, 1996.

Pontecorvo, C., *La condivisione della conoscenza*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

Postman, N., *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola*, Roma, Armando, 1997.

Ramonet, I., Chao, R., Wozniak, J., *Piccolo dizionario critico sulla Globalizzazione*, Milano, Sperling & Kupfer, 2004.

Rifkin, J., *L'era dell'accesso. La rivoluzione della New Economy*, Milano, Mondadori, 2000.

Rogers, C. R., *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti Barbera, 1973.

Romei, P., *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

Rosoli, G. (a cura di), *Emigrazioni europee e popolo brasiliano. Atti del congresso euro-brasiliano sulle migrazioni*, Roma -São Paulo, Cser, 1985.

Rossi G., Scabini E. (a cura di), *La famiglia prosociale*, Milano, V&P, 2002.

Ruzzenenti, M., *Ecopedagogia: e sfida dell'autonomia*, in *Cem-mondialità*, XXXI, n. 7, agosto- settembre 2000, pp. 9-26.

Salomone, M., *Strategie educative per la sostenibilità. L'educazione ambientale nel XXI secolo*, Bergamo, CELSB, 2005.

Santi, A., *A Pedagogia da Felicidade em Tsunesaburo Makiguchi (Conhecendo o pensamento do desconhecido revolucionario pedagogo japonês)*, in *Soka. Revista de Estudos sobre a Criação de Valor*, n.1, Sao Paulo, Brasil Seikyo, 2010, pp. 27-44.

Savater, F., *El valor de educar*. Barcelona, Ariel, 1997.

Seager Hughes, R., *Encountering the Dharma: Daisaku Ikeda, Soka Gakkai, and the Globalization of Buddhist Humanism*, University of California Press, 2006.

Semeraro, G., *Liberazione e egemonia: due chiavi di lettura dei movimenti sociali in Brasile.*, III Convegno della IGS, «Antonio Gramsci, un sardo nel mondo grande e terribile», Cagliari-Ghilarza-Ales, 3-6 maggio 2007, reperibile dal sito della International Gramsci Society Italia: http://www.igsitalia.org/index.php?option=com_content&view=article&id=67&Itemid=82, ultimo accesso il 20/03/2013.

Shoji, M., «L'educazione in Giappone», in Mialaret, G., Vial, J. (a cura di), *Storia mondiale dell'educazione*, Vol. VIII, Roma, Edizioni Città Nuova, 1987, pp. 30-38.

Sobrero, A., *L'antropologia dopo l'antropologia*, Roma, Meltemi, 1999.

Sorzio, P., *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Roma, Carocci, 2005.

Sterling, S., *Educazione sostenibile*, Cesena, Anima Mundi, 2006.

Sutton, A., *Slavery in Brasil. A Link in the Chain of Modernization*, London, Anti-Slavery International, 1994.

Tarozzi, M., *Introduzione all'edizione italiana*, in Makiguchi, T., *L'educazione creativa*, La Nuova Italia, Milano, 2000, pp. XXVIII-XXXI.

Taylor C., *Il disagio della modernità*, Bari, Laterza, 1994.

Tonucci, F., *La Città Dei Bambini. Un nuovo modo di pensare la città*, Bari, Laterza, 1996.

Tonucci, F., *La solitudine del bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

Toro, J.M., *Educar con co-razón*, Bilbao, Desclée De Brouwer, 2005.

Tsuji, T., *An Anthology of Tsunesaburo Makiguchi's Works*, Tokyo, Daisan Bunmeisha, 1979.

Urry, J., *A History of Field Methods*, in Ellen, R. F., *Ethnographic Research: A guide to General Conduct*, London, Academic Press, 1984.

Vespasiano, F., *La società della conoscenza come metafora dello sviluppo*, Franco Angeli Edizioni, Milano, 2005.

Visalberghi, A., *John Dewey e Tsunesaburo Makiguchi*, in *Buddismo e Società*, Istituto Buddista Italiano Soka Gakkai, n. 91, 2002, pp. 26-27.

Vygotskij L. S., *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1987.

Wallon, H., *L'origine del carattere nel bambino*, Roma, Editori Riuniti, 1974.

Wallon, H., *Le origini del pensiero nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1970.

Wilber, K., *Espiritualidad integral*. Barcelona, Kairós, 2007.

Wilcox K., *Ethnography as a methodology and its application to the study of schooling: a review*, in Spindler, G. (Ed.) *Doing the ethnography of schooling*, CBS Publishing, London, 1982, pp. 456-488.

Woods, P., *Collaborating in Historical Ethnography: Researching Critical Events in Education*, in *International Journal of Qualitative Studies in Education*, n.7, 1994, p. 313.

Yin, R.,K., *Case study research*, Newbury Park, CA, Sage, 1988.

RESUMEN DE LA TESIS

de

Rossana Pensabene

Titulo

“La pedagogia di Makiguchi y su aplicacion en la escuela primaria: un estudio de caso en Brasil”

1.INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo indagar el revolucionario pensamiento del pedagogo japonés Tsunesaburo Makiguchi, poco conocido en el mundo occidental, para evidenciar así su extraordinaria actualidad en el momento histórico actual.

Mi primer contacto con el autor ocurrió hace algunos años gracias a la lectura de su libro *“L’educazione creativa”* (La educación creativa) de la editorial *La nuova Italia*, el cual me lo obsequió una amiga. La versión original en lengua japonesa tenía el título de *Soka Kyoikugaku Taikei* y su difusión ha sido posible gracias a la traducción en inglés por parte del principal estudioso de dicho autor, Dayle Bethel.

En el libro, Makiguchi habla de un Japón seducido y transformado por el mundo occidental y hace un claro análisis de la educación en dicho contexto. Emerge la visión de una nación comprometida en elaborar un proyecto de civilización de cara a la formación de los ciudadanos, listos para enfrentarse a un mundo en constante transformación tecnológica y científica, obedientes y favorables a la guerra. Él describe un estado moderno que ha encargado a la ciencia la tarea de representar las leyes naturales, y a la escuela, el deber de alejar las mentes de la vida real y hacer capaces a los jóvenes de vivir en una sociedad industrial, científica y tecnológica. Era importante, en tal contexto, promover una educación estandarizada y masificada que allanase las diferencias en nombre de una “mentalidad científica” para la producción de bienes

materiales que favoreciera el desarrollo humano en general. Analizando los resultados de tal formación era inevitable darse cuenta de una progresiva decadencia de valores. Al establecer con el estado y con el mundo del trabajo solamente relaciones formales lo que se favorece es una separación entre la escuela y la vida real, mentes a las que se debía de dar una enorme cantidad de información pero sin preocuparse por los valores útiles para vivir bien en el mundo. Era esta la lógica del progreso capitalista de molde occidental.

Makiguchi vio con claridad estos procesos y pensó en un tipo de educación que tuviera otro objetivo: la felicidad de la persona.

En su época algunos pensadores estaban elaborando campos del saber autónomos como por ejemplo Durkheim y Weber en la sociología. Éstos creían que la ciencia debía ser neutra y tener objetivos propios. Makiguchi no estaba de acuerdo con ellos, incluso se colocaba en una posición opuesta. Aunque estaba fascinado por el desarrollo de la ciencia en occidente, siempre defendió la relación entre la ciencia y el hombre, entre la verdad y los valores. La experiencia humana resultaba vacía y fría, sin los valores que sirvieran de guía para el desarrollo de la vida humana. Él fue partidario de una educación total que contemplara el sujeto relacionado con el ambiente y con la sociedad a la que pertenece.

Nace de su pensamiento una verdadera y propia revolución epistemológica que de nuevo pone en relación el sujeto con el objeto del conocimiento para concebir el hombre de forma integral. Para realizar esto propuso una ciencia humanista desarrollando una ética que realice al hombre. Desde su punto de vista todas las actividades humanas, incluida la ciencia, tiene como objetivo final la felicidad, que consiste en realizar el potencial humano del individuo, a través de la creación de valores de diferente naturaleza: materiales, éticos y estéticos. La felicidad a la que se refiere Makiguchi es por lo tanto una felicidad pragmática que emerge de la capacidad del individuo de saber involucrarse totalmente en los asuntos humanos, propios, de los otros y de la comunidad. Este tipo de felicidad puede enseñarse, no es algo inalcanzable, es la búsqueda incesante de un bienestar vivido subjetivamente, que puede satisfacer las necesidades básicas de la vida, en la búsqueda incesante de soluciones a los problemas de la sociedad.

Él crea un sistema pedagógico que prevee una profunda reforma del sujeto conocedor dentro de la experiencia de la vida. Para poder realizar esto comienza con una discusión con el sistema filosófico occidental, viendo desde otra perspectiva la relación entre sujeto y objeto y recontextualizando el conocimiento para permitir al individuo sacar su propia potencialidad de cara a la realización de los intereses propios y colectivos.

Para Makiguchi la vida es una experiencia de continuo aprendizaje que se desarrolla estando totalmente sumergido en la propia dimensión local. La total implicación en el personal mundo cotidiano permite al individuo comprender su universalidad. En su visión de la vida humana fuertemente enraizada e interconectada con el propio habitat natural, él tiende a enfatizar el sentido de responsabilidad que cada individuo debe tener hacia el ambiente, desarrollando una especie de conciencia ambiental.

A la luz de estas consideraciones, en esta tesis se intenta exponer el pensamiento del autor e indagar la validez en el panorama actual en el que la educación está atravesando una crisis global de sentido debida, sobretodo, al haber abandonado el importante aspecto de los valores humanos. El sistema educativo actual necesita volver a considerar la finalidad, los contenidos, los modos de transferir y desarrollar la cultura, aspectos de gestión y organización, adaptándose a las nuevas exigencias dictadas por el momento histórico.

Actualmente la sociedad está gobernada por parámetros relativos a la sociedad del conocimiento y de la información. Por lo tanto es necesario despojar en el ámbito educativo la tradicional inercia y rigidez estructural para configurar la escuela como una entidad dinámica capaz de estar a la altura de la velocidad de transformación del mundo actual y de la entidad compleja e inestable del individuo. El desafío se presenta como una auténtica reforma epistemológica que sepa ver al hombre en su dimensión planetaria.

La experiencia de aprendizaje debe ser liberada de una vez y para siempre de la tradicional y ya absoleta adquisición de contenidos preconcebidos y subdivididos en ámbitos disciplinarios bien delimitados, para transformarse en una acción de interconexión disciplinar y la creación de nuevos recorridos cognitivos.

Hoy se consideran importantes las habilidades humanas más generalizadas que permiten vivir la vida de manera humanamente realizada. Por lo tanto es imprescindible educar en la responsabilidad, en el hacerse cargo e interesarse dialógica y críticamente de todo y de todos.

La pedagogía de Makiguchi, aún perteneciendo a una época ya lejana, es rica en ideas para hacer frente a los problemas de la complejidad. Así como lo requiere el momento presente, esa trabaja con la potencialidad humana para hacer que emerja y poder ampliarla siempre más para promover las habilidades que la vida exige. Makiguchi logra ver con claridad que el potencial humano es ilimitado, por lo tanto las posibilidades cognitivas son infinitas, así como la capacidad humana de resolver los problemas. Según Makiguchi, la máxima responsabilidad de una pedagogía, que promueve la formación humana con la felicidad como objetivo, es la de centrarse en el conocimiento del sujeto mismo que conoce. La filosofía de valores de Makiguchi que se encuentra en su pedagogía, se focaliza en la importancia del autoconocimiento para el conocimiento. Esto equivale a que el conocimiento objetivo, en el sentido de desarrollo exclusivo de habilidades y capacidad cognitiva, es un conocimiento parcial. Un conocimiento que implica al mismo tiempo un autoconocimiento, favorece cambios significativos en la vida del sujeto, en sus acciones cotidianas, en su modo de vivir y evaluar el mundo, obteniendo beneficios propios y colectivos.

Como la intención de la tesis era la de indagar la validez del pensamiento de Makiguchi, ha sido necesario buscar en el mundo de las posibles aplicaciones de su pensamiento pedagógico, para conocer su metodología. Gracias a un artículo escrito por una profesora brasileña, ha surgido la existencia del proyecto "*Makiguchi en acción*". Dicho proyecto se está llevando adelante en Brasil por voluntarios de la organización creada por el mismo Makiguchi, alrededor de los años treinta del siglo XX, en Japón, denominada Soka Gakkai, hoy presente en 190 países en todo el mundo. Al principio era de carácter educativo y hoy difunde el budismo de Nichiren Daishonin.

La metodología adoptada para efectuar la observación del proyecto es de tipo etnográfico. La elección está justificada dado que ésta permite registrar de forma ordenada el comportamiento de los individuos dentro de los ambientes a los que pertenecen. Para realizar un trabajo en un país de una cultura diferente, ha sido necesario recoger una serie de informaciones relacionadas con el contexto social, histórico y político, y sucesivamente tomar elementos de naturaleza física e

institucional de los ambientes, la manera en que normalmente se desarrollan las actividades, las creencias-guías subyacentes en los discursos y lenguajes utilizados, además de un cierto dominio de la lengua hablada.

Se han recogido todas las informaciones a través de apuntes durante las observaciones cotidianas, entrevistas formales e informales, recolección de documentos donde se describieran las actividades desarrolladas, grabaciones de vídeo y fotografías de todo lo observado.

El dato de observación de importancia resultó ser el complejo entrelazado de relaciones sociales que se desarrollaron en aquel preciso contexto estudiado. Sobre todo la observación se dirigió a la comprensión del sistema y de los instrumentos utilizados por los actores para poner en acción el pensamiento pedagógico de Makiguchi.

Se ha intentado comprender y evidenciar, además de la metodología, las oportunidades que relaciones eficaces proporcionaban al proceso de enseñanza y aprendizaje, y qué tipo de resultados tuvieron en la construcción del clima escolar y de la comunidad educadora. Todo el recorrido de elaboración de preguntas y de la investigación ha sido guiado por esta dialéctica en constante movimiento.

Dando una ojeada al siguiente trabajo, encontramos tres objetivos generales perseguidos:

1. Ilustrar el pensamiento de Tsunesaburo Makiguchi, colocándolo en el momento histórico a él contemporáneo.
2. Recoger, a través de una investigación etnográfica, los puntos más destacados de la aplicación de la pedagogía del autor, a través de la observación de las metodologías utilizadas por los miembros de la Soka Gakkai en los contextos brasileños.
3. Evidenciar las ideas que tal pedagogía puede proporcionar a la educación en el momento histórico actual.

El entero estudio consta de cinco capítulos. El primero y el segundo están dedicados a la biografía de Makiguchi, a una panorámica del momento histórico a él contemporáneo y a un análisis de su pensamiento pedagógico, a través de la lectura de sus obras. El tercer capítulo está dedicado a la evolución de su pensamiento en la época actual y a las actividades del movimiento budista fundado por él, entre ellas las

dedicadas a la promoción de una cultura atenta a la conservación del ambiente, según las indicaciones del texto de la “*Carta de la Tierra*”. El cuarto capítulo está centrado en la observación etnográfica efectuada en Brasil, de la aplicación del “*Proyecto Makiguchi en acción*” llevado adelante por la Soka Gakkai en las escuelas públicas de la ciudad de San Paolo. El quinto capítulo, en el que se describe un amplio panorama del mundo actual y sus desafíos, está totalmente dedicado al debate sobre las necesidades de la educación contemporánea y cómo el pensamiento pedagógico de Makiguchi muestra, a través de su complejo paradigma, ideas interesantes de extraordinaria actualidad.

Seguidamente se procederá a una síntesis del trabajo de investigación, comenzando por una primera parte teórica, inherente a los aspectos históricos, biográficos, filosóficos del autor y a una segunda parte dedicada a la observación etnográfica de la aplicación del pensamiento pedagógico del autor en las escuelas públicas de Sau Paulo en Brasil.

2. La vida de Tsunesaburo Makiguchi a caballo entre dos siglos de historia japonesa.

Pedagogo,enseñante, reformador religioso y filósofo de la educación, Makiguchi vivió entre 1871 y 1944, en el período comprendido entre la revolución Meiji, en la que Japón se transformaba de país agrícola en potencia industrial, y el período de expansión del continente asiático, culminado con la escalada del nacionalismo militarista japonés.

Desde 1867 se produjo la restauración del poder imperial y subió al trono el emperador Mutsuhito (Meiji Tenno, 1867-1912) el cual no dudó en poner bajo su propio control los asuntos internos y la política exterior (era Meiji). Él promovió un programa de gobierno que aspiraba a la modernización, a través de la introducción de las tecnologías y de la industria occidental.

Constituyó con rigor y rapidez una eficaz estructura administrativa e institucional,¹ sirviéndose de los mismos instrumentos de los occidentales, y en 1871 abolió el sistema feudal.² En el plano institucional, el poder se centró en manos de la oligarquía dominante, a la Bismark (1871), así en 1889 se promulgó la Constitución del

¹ Caroli R., Gatti, F., *Storia del Giappone*, Bari-Roma, Editori Laterza, 2004, pp. 138-9.

² Norman, H. E., *La nascita del Giappone moderno: il ruolo dello stato nella transizione dal feudalesimo al capitalismo*, Torino, Einaudi, 1975, pp. 21-29.

Gran Imperio Japonés (大日本帝国憲法, *Dai nihon teikoku kenpō*), creando una forma de gobierno altamente absolutista. El programa de reformas que caracterizó la renovación Meiji³ sacudió cada sector y aspecto del país, sea en el campo político-institucional, sea en el ámbito económico y social, logrando convertir el Japón en una superpotencia. La industria bélica fue la que mayormente conoció un notable crecimiento, se implantaron las condiciones para la modernización de la agricultura, se construyeron y potenciaron los ferrocarriles, que en 1895 llegaron a 3.400 kilómetros. Convertido en una gran potencia, Japón empezó a alimentar ambiciones imperialistas lo que hizo fijar su interés por Corea, que estaba bajo la influencia china. Entre Japón y China explotó inmediatamente un conflicto que dio a conocer al mundo la fuerte máquina bélica nipón⁴. Después de un año y medio las fuerzas armadas de Pekín se rindieron y se estipuló el tratado de paz de *Shimonoseki*, con el cual Japón obtuvo algunos territorios como Formosa, las Islas Pescadores, Liaotung, además de beneficios comerciales.

La expansión nipona en el continente asiático generó mucho temor: Rusia, Alemania y Francia intentaron frenar la ambición japonesa imponiendo al imperio japonés la restitución de la península de Liaotung. En 1905 Japón logró derrotar también al imperio ruso en una guerra relámpago que dio nueva fuerza a la primacía japonesa sobre el mundo⁵. El crecimiento del nacionalismo militarista japonés, que se parecía en muchos aspectos a los contemporáneos nazi-fascistas europeos⁶, frenó, solo momentáneamente en el período Taisho (1912-1926), durante el cual se asistió a una paz social y a una especie de liberalismo, con el empuje de un boom económico que tomó el nombre de “democracia Taisho”⁷. A partir de los años veinte las cosas cambiaron. Se introdujeron leyes que limitaban la libertad de pensamiento, de expresión

³ *Meiji ishin* es la expresión que lo resume, aunque, según la historiografía, las bases de la renovación se hundan en las dinámicas económico-políticas del período Tokugawa; sin embargo, el término normalmente usado para traducir la expresión, es decir “restauración”, sería más exhaustivo en la locución “revolución desde lo alto”: contrariamente a los procesos ocurridos en Europa, en Japón, las fuerzas de la burguesía no fueron lo bastante fuertes, por lo que la transición hacia el capitalismo fue guiada por aquellos pertenecientes a la clase dominante preexistente, ver por ejemplo Gatti F., *La fábrica de Samurais. El Japón del novecientos*, Torino, Paravia Bruno Mondadori Editore, 2000, pp.14-5.

⁴ Moore jr., B., *Le origini sociali della dittatura e della democrazia. Proprietari e contadini nella formazione del mondo moderno*, Torino, Einaudi, 1969, pp. 269-270.

⁵ Beonio-Brocchieri, P., *Storia del Giappone*, Milano, Mondadori, 1996, pp.102-4.

⁶ El régimen japonés, aún teniendo muchos puntos en común con los regímenes de Hitler y Mussolini, no puede ser definido como fascista en el puro sentido del término. Fue más bien un fascismo sin un dictador y sin un único partido (esto hasta el segundo conflicto mundial).

⁷ Gatti, F., *Il fascismo giapponese*, Milano, Franco Angeli, 1983.

y de asociación a través de la represión de la policía. Además se verificaron gravísimos atentados a políticos de orientación liberal, para impedirles el desarrollo de las propias actividades.

Japón soñaba con crear una gran Asia, dentro de la cual haber tenido un puesto dominante. Tal aspiración se conciliaba perfectamente con los proyectos de Hitler y Mussolini y dio lugar al famoso Pacto Tripartito.

En 1940 se estableció en Japón el totalitarismo de guerra y alcanzó su máxima expansión territorial, llegando a poseer el norte de China y la zona costera, Formosa, Birmania, Tailandia, Vietnam, Malasia, Indonesia, Filipinas, Nueva Guinea y muchas islas del Pacífico hasta las Gilbert. La batalla que se desarrolló en Midway, en 1942, frenó el ataque de Japón y selló el inicio de su declive⁸.

Las transformaciones que sufrió el estado japonés en ese período ocurrieron de forma gradual y se valieron de la concepción del individuo como instrumento del estado y la explotación del patriotismo, promoviendo la militarización y la movilización del país.

La ideología sintoísta (que daba el fundamento al nacionalismo imperial) y la de Confucio servían como base ético-moral del sistema de gobierno con el emperador como jefe. El rampante conformismo amenazaba la capacidad de crítica, las propuestas de perspectivas alternativas.

La rápida modernización y la política expansionista, necesitando un país unido, dieron al sistema educativo un rol de primer grado. En 1872 se creó el sistema escolástico moderno de masa en Japón, y la tasa de escolarización llegó en 1910 al 100% de los jóvenes en edad escolar. Pero desgraciadamente la igualdad de instrucción se aplicó solamente al grado escolástico elemental, ya que la educación superior estaba reservada a las familias más ricas. La dirección ideológica de la escuela estaba marcada por el confucionismo para implantar el nacionalismo. Una serie de medidas legislativas contribuyeron a definir el proyecto educativo japonés, poniendo en el centro la

⁸ Gatti, F. *Il Giappone contemporaneo 1850-1970*, Torino, Loescher Editore, 1976, pp.52-53.

educación moral (de Confucio), revisada y corregida por la tradición japonesa⁹ para adaptarla a la formación de súbditos fieles y obedientes.

3 La biografía de Tsunesaburo Makiguchi

El 6 de junio de 1871 en Arabhama, en la prefectura de Niigata, en Japón, nació Tsunesaburo Makiguchi. En el País del Sol Levante corría la época llamada Meiji. Cuando tenía tres años de edad, el padre abandonó la familia y su madre intentó suicidarse, lanzándose con el niño en brazos desde un acantilado en un tumultuoso mar del Japón.

Afortunadamente fueron salvados pero le quitaron a la madre la custodia del hijo que fue confiado al cuidado de su tío Zendayu Makiguchi. Creció dedicándose principalmente a la actividad pesquera de la familia adoptiva pero también al estudio, logrando diplomarse entre los mejores alumnos de la escuela.

A los trece años se mudó a Hokkaido y fue confiado al cuidado de su tío Shiroji Watanabe, que vivía pobremente, pero esto no le impidió, a causa de una serie de circunstancias favorables, inscribirse en la Escuela Normal, licenciándose. En 1895 contrajo matrimonio con Kuma, la segunda hija de la familia que lo había adoptado. Pronto comenzó su carrera de enseñante, en una época en la que la escuela tenía como objetivo formar súbditos fieles al estado y favorables a la guerra.

En este contexto se desarrolló el pensamiento de Makiguchi. En sus escritos no hay referencias directas al debate en curso, sino más bien críticas feroces a los educadores japoneses, a su mentalidad servil, acrítica, a su tendencia a aceptar cualquier teoría e idea que fuera agradable al gobierno sin preocuparse de comprenderla a la luz de los hechos. Al mismo tiempo todo su recorrido profesional está marcado por la protesta contra la formación de hombres-súbditos. Su teoría educativa estaba muy lejos de la línea programática del gobierno japonés¹⁰. Trabajó como profesor y director de dos escuelas, fue miembro y director de la Sociedad Educativa de Hokkaido y también responsable del periódico de la ciudad. Según Makiguchi el sistema educativo oficial

⁹ La ideología de Confucio, inicialmente obstruida por la revolución Mijii porque era extranjera, fue de todos modos en esa época nuevamente redescubierta porque se pudo comprender las potencialidades para gobernar a las masas, especialmente en el aspecto ético-moral. Emergió una 'ideología de régimen insertada en uno fondo shintoísta.

¹⁰ Ikeda, S., *Makiguchi Tsunesaburo*, Nihon Sonoshobo, Tokyo, 1969, pp.23-39.

sofocaba la creatividad infantil en lugar de estimularla. De sus escritos destila un fuerte sentido de responsabilidad y misión individuales, dirigidos a desquiciar el sistema opresivo del estado. Ya en aquel período se gestaba el primer embrión de pensamiento sobre la creación de valores, uno de los puntos cardinales de su pensamiento.¹¹

La lejanía del Japón con el resto del mundo, había despertado en las personas el interés por el estudio de la geografía. La unión de las personas con la tierra de sus orígenes, fue el punto de partida de los estudios de Makiguchi que lo llevaron a escribir un libro para el conocimiento de la geografía en las escuelas elementales, que fue publicado en 1903 con el título de: *Jinsei Chirigaru* o “La geografía de la vida humana”¹² que se convirtió pronto en un éxito editorial. Algunos estudiosos lo calificaron como piedra angular en el estudio de la geografía en Japón. Él fue el primer pensador que puso en relación la geografía con la vida humana en una dimensión interdisciplinar, impensable en una época que operaba con delimitaciones en los campos de cualquier ciencia, que era argumento exclusivo de actividades académicas que nacían en aquellos comienzos del siglo XX. Makiguchi se estableció en Tokio con la familia y a pesar del éxito de su libro, sus condiciones económicas eran siempre desastrosas, ya que no tuvo perspectivas de avance profesional como geógrafo a causa de la continua insensibilidad de los académicos hacia sus ideales.

Trabajó en la publicación de material didáctico para enseñantes, revistas femeninas, también trabajó durante un período en la redacción de textos geográficos para el Ministerio de Educación. En estos tiempos ya se interesaba en la cuestión de la experiencia en la formación humana, poniendo en el centro de su interés la vida social y la cotidianidad del alumno como principales fuentes de conocimiento. Comenzó así a elaborar su obra más significativa, *Soka Kyoikugaku Taikei* o “El sistema pedagógico de la creación de valores”. Entre 1910 y 1913, mientras enseñaba y tenía entre las manos los estudios sociales por cuenta del Ministerio de Educación, constituyó una asociación junto a Kunio Yanagida e Ignazo Nitobe, ambos pioneros estudiosos de sociología y antropología, ámbitos que en Japón estaban aún en sus inicios.

Su personalidad era muy austera, rechazaba compromisos que fueran contra sus principios de integridad e justicia. Efectivamente, él siempre se oponía a los

¹¹ Minganti, R., *L'uomo con un abito solo*, in *Duemilauno. Buddismo per la pace, la cultura e l'educazione*, n.28, Roma, Editto da Istituto Buddista Italiano Soka Gakkai, 1991, p.11.

¹² Ivi, p.22.

favoritismos y privilegios que se reservaban a los estratos sociales más altos de la sociedad japonesa. Por este motivo en varias ocasiones le quitaron su cargo hasta que en 1928, de la escuela elemental de Shirogane donde se encontraba, lo destinaron a la escuela de Niibon en Azubu, un centro que al año siguiente cerrará. Durante este período Makiguchi tomó la decisión de publicar ideas y métodos educativos, ideas que fue madurando durante los años de enseñanza, ayudado en esta labor por su insustituible colaborador Josei Toda, joven maestro llegado de Hokkaido. Toda fue el primer sostenedor del sistema pedagógico de Makiguchi, el primero en aplicar el método y permaneció a su lado hasta 1943, año del arresto¹³. Su vida estuvo constantemente marcada por continuas dificultades y sufrimientos. Durante veinte años Makiguchi tuvo que soportar, con profundo dolor, las enfermedades y la muerte de cinco de sus ocho hijos. Estos nefastos eventos le llevaron a interrogarse sobre el sentido de la vida y lo empujaron a acercarse al budismo en 1928. El descubrimiento de los principios budistas le llevó a acoger éstos como guía que pusieran en conexión las ideas presentes en sus libros para llegar a crear un método de enseñanza personal. Además la filosofía budista le proporcionaba las bases para las ideas que investigaba desde hacía unos diez años acerca de los valores en el sistema filosófico clásico occidental. Makiguchi había imaginado ilustrar todas sus intuiciones e ideas sobre la educación en doce volúmenes que habría denominado “*Soka Kyoikugaku Takei*” (El sistema pedagógico para la creación de valores). El primer volumen se publicó en 1930, el segundo en 1931, el tercero en 1932, el cuarto en 1934. Los restantes ocho volúmenes no se publicaron, probablemente a causa de su conversión al budismo o por su cambio en el modo de ver las cosas que todo esto le había provocado.

Siete años después de su conversión al budismo Makiguchi elaboró el estatuto que fijaba el nacimiento de la *Soka Kyoiku Gakkai*, la “Sociedad para la creación de valores” cuyo propósito era el de continuar las investigaciones en el campo pedagógico y promover la reforma del sistema educativo nacional.

Durante este período las reflexiones de Makiguchi sobre los valores, apoyadas por la teoría budista, dieron lugar a la publicación del libro *La filosofía de los valores*, que

¹³ Ikeda, S., *Makiguchi Tsunesaburo*, op.cit., 1969, p. 28.

debatía la teoría de los valores frente a las verdades de la filosofía occidental, con el significado que a estos términos le daba el budismo.

La asociación fundada por Makiguchi se componía de personas que se oponían a la política educativa oficial. Pero la situación cambió, él se dio cuenta del control que se ejercía sobre las instituciones dispuestas a la formación de enseñantes y del creciente interés hacia el pacifismo, del cual su pedagogía estaba impregnada. Su organización cambió lentamente la orientación, perdiendo la connotación educativa a favor de una orientación más religiosa. En 1939 tuvo lugar el primer convenio de la Soka Kyoiku Gakkai, año en que tuvo comienzo la Segunda guerra mundial. Profundamente afectado por este suceso, Makiguchi lanzó una crítica dirigida al militarismo fascista y rechazó la reducción de la libertad de conciencia y de religión impuesta por el Estado que promovía los credos Sintoístas. En 1943, la “Policía Especial” encargada de controlar la forma de pensar del pueblo, arrestó a Makiguchi y a Toda por haber violado “El acto de conservación de la paz”¹⁴, un crimen importante para la autoridad imperial y por no haber respetado los santuarios sintoístas. El 18 de noviembre de 1944, el día del aniversario de la Soka Kyoiku Gakkai, Makiguchi murió serenamente en la cárcel, mientras Toda fue liberado después de algunos años.

4. Educación, valores y felicidad : ideas básicas sobre la educación

Las principales ideas y propuestas de Makiguchi se encuentran en sus obras más importantes: *Jinsei Chirigaru* (La geografía de la vida humana) y *Soka Kyoikugaku Taikei* (El sistema pedagógico de la creación de valores).

A través de este último libro que recoge todas las experiencias que él tuvo durante los años de enseñanza, llegó a elaborar su original concepto de los valores, posteriormente bien definido e ilustrado en su importante obra, *La filosofía del valor*.

Makiguchi consideró prioritario identificar y aclarar el objetivo específico de la educación, no pudiendo ser diferente de la vida. Su punto de partida no fue el discurso filosófico, sino el análisis de las experiencias cotidianas mismas, llegando a la conclusión que el objetivo último de la vida, así como de la educación, fuera también felicidad. Ésta, seguramente lejana del sentido utilitario que se le suele atribuir, para él

¹⁴ Minganti, R., *L'uomo con un abito solo*, op.cit., p.18.

significaba crear valores. El propósito de la vida y de la educación es la felicidad, la cual se alcanzaba a través de la creación de valores.

Según Makiguchi el ser humano es feliz y realiza sus potencialidades creando valores de diferentes características: materiales, éticos y estéticos. La felicidad a la que Makiguchi se refería es, por lo tanto, una felicidad pragmática que emerge de la capacidad del individuo de saber implicarse totalmente en los acontecimientos humanos propios, de los demás y de la comunidad, en una especie de unión de bienes públicos y privados. Propone una revolución epistemológica que nace de la revisión de las relaciones entre sujeto y objeto del conocimiento, no considerados ya como dos realidades separadas entre ellas, lo que supone una perspectiva nueva, creativa.

Estas relaciones ponen al individuo en la condición de hacer emerger el potencial de cada uno y de realizarse plenamente desarrollando, de este modo, una ética de coexistencia pacífica y contributiva.¹⁵

La raíz del humanismo de Makiguchi, que se manifiesta en su teoría del valor, se encuentra en la dignidad de la persona, unida al amor y al sentido de humanidad. Los valores surgen de la relación entre el ser humano y la vida, vista como un valor absoluto. El valor de las cosas está directamente relacionado con el grado en el que éstas realizan los objetivos de la vida. En su teoría de los valores, Makiguchi critica la teoría neokantiana en la que los valores están conformes con la verdad, el bien y la belleza. Él intenta comprender el valor desde una perspectiva empírica, introduciendo una distinción importante entre la verdad y el valor. La verdad no constituye un valor por sí misma, sino que es de naturaleza trascendental y universal, teniendo que ver exclusivamente con la relación de un objeto consigo mismo y no con la relación de un objeto con un sujeto, es decir, con un ser humano. Los valores siempre son relativos y dependen de una valoración positiva o negativa por el sujeto. Atribuirle a algo un valor, según Makiguchi, significa adherir al objeto de la investigación una relación emocional. La valoración, así mismo, resulta ser posible solo como práctica a través de los acontecimientos vividos.

El objeto que cambia (valor) no ha de ser confundido con su representación exacta (verdad). El valor, en constante transformación, revela cómo las cosas nos

¹⁵ De Cassia Ribeiro, R., *Vida, Experiencia e Conhecimento: a reforma do sujeito em Tsunessaburo Makiguchi*, Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Nord (Brasil), 2006, p.40.

puedan afectar. La verdad, por contra, se aleja netamente de la actividad discriminante.¹⁶

El segundo elemento constitutivo de la teoría de Makiguchi ha de ser identificado por la sustitución de la verdad por el provecho, entendida en relación al bien y a la belleza. En otras palabras, según el autor, el provecho (o ganancia) no debe considerarse como un término meramente económico, sino que va entendido en una perspectiva más amplia, en estrecha correlación con la necesidad del ser humano de sobrevivir.

Makiguchi cree que para alcanzar la realización personal, el provecho individual no tiene que entrar en conflicto con el bien público, vista cuál es nuestra naturaleza de ser social. Por lo tanto el bien ha de ser público, de todos, de manera que pueda adquirir mayor valor con respecto al provecho individual. Desde el punto de vista educativo, el provecho no constituye un específico objeto de estudio, entrando, sin embargo, a formar parte del ámbito de la educación moral, que Makiguchi considera como el objetivo más ambicioso al que la escuela debería mirar.

La educación moral no se fundamenta, de todos modos, sobre la pura asimilación de conceptos abstractos de moralidad, cuanto a la formación de una conciencia social. Ésta se avala, a tal propósito, de la enseñanza de disciplinas como historia y geografía que permiten un examen metódico de la sociedad como entidad viva y continuamente en proceso de transformación. Es así pues importante, mediante una escuela de tiempo parcial, permitir a los estudiantes involucrarse y observar directamente la relación de las personas con la naturaleza y la sociedad. El tercer elemento constitutivo de la teoría de valores de Makiguchi es la belleza. Ésta está relacionada con los valores sensoriales, con la dimensión estética, con la experiencia de los sentidos en la esfera individual, que permite experimentar el placer y el gusto hacia algo. El *bien* se refiere a la dimensión colectiva, a la que el individuo está ligado de forma indisoluble, lo que le impide cerrarse en sí mismo, haciendo posible su interconexión, como si de una red se tratara, con todos los individuos y el entorno, a la búsqueda del bien común.¹⁷

Su contacto con el budismo de Nichiren lo empujó hacia el ideal de llevar una vida dedicada al *gran bien*, es decir, al bien supremo.

¹⁶ Makiguchi, T., *Philosophy of Value*, Overseas Bureau Translation Division, Edizione rivista e ampliata da Josei Toda, Tokyo, Seiko Press, 1964., pp. 92-123.

¹⁷ *Ivi*, p.103.

Para Makiguchi la vida es una experiencia de aprendizaje continuo. Por aprendizaje él se refiere al estar totalmente implicados con la propia dimensión local y, justo a través de esta total implicación en la esfera cotidiana, el individuo puede comprender su universalidad. Percibiendo a sí mismo como una parte del todo es como él establece las relaciones con el mundo, capaces de producir valores positivos. Partiendo de lo local para luego proyectarse hacia lo universal, el ser humano vuelve a descubrir su individualidad, su pertenencia simbiótica al mundo, asumiendo la responsabilidad que esta concienciación conlleva.¹⁸

En esta concepción suya de la vida humana, sólidamente arraigada e interrelacionada al propio hábitat natural, Makiguchi pone un notable énfasis sobre el sentido de responsabilidad que cada cual tiene hacia el entorno; una especie de conciencia ambiental que emergería del individuo como ser consciente de la propia e imprescindible pertenencia e interdependencia con el ambiente que le rodea. Este pensamiento, ampliamente ilustrado ya en su primera obra *La Geografía Humana*, veinticinco años antes de su conversión, se encuentra confirmado por el principio budista de *esho funi*.¹⁹

El principio de *esho funi* refuerza la importancia de la comunidad vista como un lugar en el que se desarrolla una ética de creación de valores humanos positivos. Partiendo de este presupuesto, Makiguchi piensa que la función de la educación sea el de emplear métodos que organicen el conocimiento de forma “auto-eco-dependiente”, poniendo al centro de todo el sujeto, visto en relación con relación al mundo en el que vive y a través del que se realiza.

El objetivo del sistema educativo escolar debe ser la formación de individuos completos, a través de un camino de auto-conocimiento del que derivará un interés por el prójimo y por el entorno. El desarrollo de la auto-conciencia significa hacer que

¹⁸ De Cassia Ribeiro, R., *op.cit.*, p.15.

¹⁹ La doctrina budista de la unicidad entre la vida individual y su ambiente (*esho-funi*) pone al ser humano como parte del vasto universo físico. La entidad de la vida subjetiva y su ambiente están mutuamente interrelacionadas y trabajan juntas, creativamente. Son una unidad, o como los caracteres originales chinos indican, son “dos, pero no dos”. El vasto *continuum* espacio-temporal de la vida espiritual de cada individuo corresponde al universo externo del mundo fenoménico. Cuando el universo interior existe en armonía dinámica, la energía vital se transforma creativamente en compasión, amor, sabiduría y razón. Pero cuando el universo interior pierde su ritmo esencial, aquella misma energía se vuelve negativa, agresiva, toma formas despóticas como la aidez y las pulsiones destructivas, que transforman la vida interior en un desierto estéril. La desertificación del ambiente natural corresponde exactamente a la desertificación espiritual de la vida interior de los seres humanos (...) Las relaciones humanas y la naturaleza son parte de los complejos nexos entre los seres humanos y la propia vida interior.” Ikeda, D., *Vida y ambiente: una perspectiva budista*, en *Sgi Quarterly, Religion and Ecology*, julio 2010, en: <http://www.sgiquarterly.org/feature2010Jly-5.html>.

aparezca todo aquello que se puede definir *humano* en un hombre. Es necesario hacer surgir en los estudiantes principios maduros y equilibrados, unidos a un claro objetivo de vida, para favorecer una relación serena entre el cuerpo y la mente, una coexistencia armoniosa de cada parte con la otra y de cada parte con el todo, en un sano equilibrio psicológico. La solidez de esta unidad en la vida individual es el elemento fundamental que garantiza un cambio sereno con el exterior y lleva a una coherencia interior que representa el carácter de la persona. Makiguchi pone al alumno en el centro del proceso educativo, visto como un sujeto perteneciente a un contexto, alejando de su pensamiento la amenaza de un aprendizaje mecánico, rechazando los conocimientos alejados de la realidad y la superación de la dicotomía entre teoría y práctica. La felicidad misma, que él pone como objetivo último de la educación coincide con la visión de un hombre entendido como sujeto activo.

La búsqueda de la felicidad acompaña al alumno hacia afuera y lo incluye en la comunidad, para que cumpla su evolución a través de la interacción con los demás y con el mundo.

La educación concebida de esta forma es un arte muy complejo que requiere del docente competencias específicas. Éste debería ser para sus alumnos un orientador, una guía y un sostén, dicho de otra manera, un facilitador del aprendizaje. Según Makiguchi no todos son capaces de ejercer una profesión tan importante y delicada.

Otros autores habían relacionado la educación con la felicidad: Stuart Mill, quien consideraba como objetivo de la educación la felicidad propia y de los demás; Spencer, quien atribuía a la educación la función de preparar las personas para una vida plena y feliz. También A.S. Neill, educador escocés conocido por la experiencia de Summerhill, colegio fundado en 1921, consideraba la búsqueda de la felicidad como la finalidad primaria de la existencia y estaba convencido que la escuela tuviera la función de preparar a los alumnos para ser felices, liberándolos de miedos y temores, a través del juego y la libre expresión.²⁰

Probablemente Makiguchi sufrió la influencia del utilitarismo educativo de Gran Bretaña del siglo XIX. Algunas reformas educativas elaboradas por Makiguchi son

²⁰ Santi, A., *Pedagogia da Felicidade em Tsunesaburo Makiguchi (Conhecendo o pensamento do desconhecido revolucionario pedagogo japonês)*, in *Soka, Revista de Estudos sobre a Criação de Valor*, n.1, SP, Brasil Seikyo, 2010, p.41.

análogas a las que había propuesto el movimiento de la Escuela Nueva: la necesidad de modificar la formación de los maestros, la urgencia de proponer nuevos materiales didácticos, el cambio de las metodologías educativas, la necesidad de remplazar el aprendizaje mecánico y memorístico para enfocar la educación de los alumnos en cómo convertirse en seres responsables del propio proceso formativo. Las demás son distintas y mayoritariamente condicionadas por las diferencias socio-políticas como, por ejemplo, la recomendación formulada por Makiguchi sobre la abolición del sistema de inspección escolar y su voluntad de establecer el derecho a la autonomía escolar para promover la participación de los padres en la educación de sus propios hijos.

Makiguchi criticó la pedagogía fundada en el neokantismo alemán al que atribuía una rígida división de la educación, entre cultivar el intelecto y cultivar la moral y la educación física, lo que impedía la visión de la educación como un todo unificado. Probablemente conoció también la pedagogía del norteamericano Dewey.

Makiguchi creía además que la pedagogía no tenía que tener un carácter deductivo derivado de la filosofía o de la antropología, sino que debería ser un campo del conocimiento inductivo, de tal forma que pueda alcanzar su propia dignidad científica. La relación entre la pedagogía y el conocimiento inductivo era una de las principales ideas de Wallon, eminente psicólogo del desarrollo, autor, gracias al cual, la Escuela Nueva llega a uno de sus momentos de mayor madurez. Wallon consideraba la pedagogía como una ciencia inductiva y trabajó para convertirla en una metodología práctica.²¹

El divorcio con la realidad es uno de los aspectos más criticados de la escuela tradicional por el movimiento de la Escuela Nueva. Aquí se encuentra otro punto de encuentro con el pensamiento de Makiguchi, que manifestó la necesidad de acercar el conocimiento académico, considerado demasiado teórico, a la realidad y, por lo tanto, a la vida.

De todos modos, se puede observar cómo la formación académica moderna, desgraciadamente, ha manifestado una tendencia creciente hacia la fragmentación del conocimiento y la abstracción, a causa de la cual el maestro en la clase acaba dando prioridad a la preparación de los alumnos para los exámenes.

²¹ A. Neill, *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*, Madrid, Fondo de cultura Económica, 1994.

5. La evolución del pensamiento de Makiguchi: Daisaku Ikeda y la educación Soka por la globalidad, la creatividad y la internacionalidad

Actualmente el pensamiento de Makiguchi ha evolucionado y se aplica en la red de escuelas Soka, fundadas por Daisaku Ikeda²², actual presidente de la Soka Gakkai, movimiento fundado por Makiguchi alrededor de los años treinta del siglo XX. Antes que Ikeda la guía de dicho movimiento estuvo en manos de Josei Toda, amigo y discípulo de Makiguchi, que también compartió con él la experiencia de la cárcel.

Bajo el liderazgo de Daisaku Ikeda el movimiento difunde el budismo de Nichiren Daishonin, comenzando una era de expansión y renovación, asumiendo la responsabilidad de promover la paz, la cultura y la educación. En 1975 Ikeda fundó la Soka Gakkai Internacional (SGI) y ahora se ha convertido en una red mundial que acoge alrededor de doce millones de miembros en 192 países del mundo.²³

Bajo su guía, este movimiento ha acentuado su aspecto secular, demostrado por el hecho de haber creado departamentos (Departamento de Cultura, Departamento de Educación, Economía, Política, Lenguas, Arte, etc) que han jugado un papel significativo en la vida de la organización y a través del redescubrimiento de los elementos importantes de la filosofía y de la pedagogía de los valores. Al igual que Makiguchi, Ikeda se preocupa del bienestar de los individuos en una sociedad masificada. Para ambos la educación supone un factor clave para poder realizar reformas significativas.

El objetivo principal del movimiento es el de alcanzar la salvación colectiva gracias a la realización de la felicidad individual. Los individuos, creadores de valores, como indica Makiguchi, no emergen de la nada y sin ningún esfuerzo.

Los sistemas educativos que adopten la creatividad social e individual tienen como deber el formar a los individuos desde esa perspectiva.²⁴ Ikeda hoy, gracias al haber atesorado las teorías educativas sobre la creación de valores de Makiguchi, ha creado instituciones educativas formalizadas en diferentes partes del mundo.

²² El perfil de Daisaku Ikeda, filósofo budista pacificador y educador, p.1, tomado de la página web: <http://www.sgi-italia.org/pdf/SokaGakkai/ProfiloIkedaItaliano.pdf>.

²³ *Ibidem*.

²⁴ Bethel, D.M., *La creazione di valore. Vita e pensiero di Tsunesaburo Makiguchi*, Milano, Esperia, 2006, pp.102-106.

Se trata de escuelas maternas en seis países en el mundo, con el ciclo completo de las elementales, la Universidad en Japón y La Soka University of America, en California. Como fundador de la Universidad Soka, ha sido honrado y ha dado conferencias en las universidades más prestigiosas del mundo, entre ellas : Harvard, Oxford, Bolonia, Academia de Francia, Moscú, Pekín, Kyung Hee (Corea del Sur), Nueva Delhi, La Habana, Rio de Janeiro. En particular la Soka University for the Study of Natural Environment en Brasil colabora con el Estado de Amazonas, con el objetivo de proteger y recuperar la selva tropical a lo largo del río Amazonas.

El énfasis que Ikeda está poniendo sobre el argumento de la sostenibilidad en los últimos años, es digno de admiración. En varias ocasiones ha hablado de la necesidad de crear estructuras educativas que promuevan la concienciación, con la finalidad que se eduquen a las personas para que protejan la dignidad humana y todo lo que circunda su propia comunidad.

En la Cumbre mundial sobre el desarrollo sostenible, celebrada en Johannesburg, Ikeda ha subrayado la importancia de un aumento global de la concienciación que comprenda tres fases: aprender, reflexionar y adquirir capacidades²⁵. Para promover estas ideas la SGI ha organizado algunas exposiciones como : “*Semi di cambiamento*” (“Semillas para el cambio”) y la “*Carta della Terra e il potenziale umano*”²⁶ (“Carta de la Tierra y el potencial humano”), presentadas justamente después de la Cumbre de Johannesburg y desde entonces expuestas en 27 áreas y naciones del mundo y sucesivamente, en 2010, “*Semi di speranza: visioni di sostenibilità, passi verso il cambiamento*” (“Semillas de esperanza: visiones de sostenibilidad, pasos hacia el cambio”), iniciativas que intentan ser mucho más que vehículos de información, más bien funciones catalizadoras para dar el empuje necesario a las personas para ejercer su liderazgo. El esfuerzo de Ikeda para promover los principios educativos de Makiguchi, una cultura de paz y sostenibilidad, ha encontrado respuesta también gracias a la creación de institutos, centros de investigación y museos.

La atención que la Soka Gakkai pone hacia la salvaguardia ambiental está inspirada en la relación imprescindible entre el individuo y el ambiente, que se

²⁵ Ikeda, D., *Educare al futuro sostenibile*, in *Buddismo e società*, n. 94, Istituto Buddhista Italiano Soka Gakkai, 2002, pp.15-20.

²⁶ Cooymans, G., *La Carta della Terra e il potenziale umano*, in *Buddismo e società*, n.99, Istituto Buddhista Italiano Soka Gakkai, 2003, pp. 25-29

encuentra en la obra de Makiguchi, “*La geografía della vita humana*”, pero hay también un hilo conductor en el pensamiento pedagógico del autor. Hoy Ikeda partiendo de la iniciativa de la *Carta de la Tierra*, está promoviendo acciones para la realización de una educación que cree en los jóvenes una conciencia ambiental y una cultura de paz. El concepto clave es la sostenibilidad que comprende no solo el ambiente sino también la pobreza, las poblaciones, la salud, la seguridad del alimento, la democracia, los derechos humanos y la paz.

6. Educar para la paz y la sostenibilidad: una mirada a la iniciativa “La Carta de la Tierra”

La *Carta de la Tierra* nace de la preocupación de que el creciente progreso de la humanidad, no estaba siendo sostenible. El primer impulso para su creación fue hacer explícito a todo el mundo los principios y la urgencia de proteger el ambiente y el planeta con un desarrollo sostenible. En 1987 la Comisión Mundial para el Ambiente y el Desarrollo (WCED), en el documento “Nuestro futuro común” (también conocido como Informe Brundtland)²⁷, declaró la necesidad de una “carta” para guiar la conducta de los estados en la transición hacia un desarrollo sostenible.

Las ideas y los valores de la Carta acusan la influencia de un notable número de corrientes intelectuales y movimientos sociales, de las grandes tradiciones filosóficas y espirituales además de los nuevos enfoques de la naturaleza, fruto de estudios sobre el cosmos y la ecología.

La Carta posee en sí misma todas las características que le permiten ser acogida como un producto del movimiento ético global, tal como sucede con la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

No hay que desestimar el hecho de que la Carta se inspira en la legislación ambiental internacional, que pone en el centro el concepto de desarrollo sostenible y que representa los intereses y las aspiraciones expresadas en los encuentros de las Naciones Unidas sobre el ambiente, derechos humanos, poblaciones del mundo/demografía, niños, mujeres, desarrollo social y urbanístico. Sin embargo, el concepto central de la Carta no es el desarrollo sostenible, concepto que ha sufrido

²⁷ Fernández Herrería, A, López López, M.D.C., *La educación en valores desde la carta de la tierra. Por una pedagogía del cuidado*, in *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 53/4 – 15/08/10, en: http://www.rieoei.org/boletin53_4.htm.

interpretaciones interesadas contrarias a su sentido original, sino el de Comunidad de la Vida.

La Carta se ha concebido como una declaración de principios éticos fundamentales, como un código universal de conducta, para construir una sociedad global, justa, sostenible y pacífica.

Actualmente la Carta está traducida a más de 40 lenguas y apoyada por muchas organizaciones mundiales, entre ellas, la UNESCO (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), mientras que están en curso negociaciones para su reconocimiento formal por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

La *Carta de la Tierra* representa un importante punto de referencia para el DESS²⁸, o para la *Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible, 2005-2014*, importante campaña lanzada por las Naciones Unidas para sensibilizar a jóvenes y a adultos de todo el mundo de la necesidad de un futuro más equitativo y armónico, que respete al prójimo y los recursos del planeta.

La educación para un estilo de vida sostenible, tal como lo define la misma Carta, representa el núcleo de la propuesta ética de la Carta y se sale de los esquemas pedagógicos habituales para recoger elementos como: *la interdisciplinariedad* (el tema de un correcto desarrollo sostenible debe formar parte integrante del programa didáctico y beneficiarse de la aportación específica en cada asignatura); *la adquisición de valores* (es más importante hacer comprender los valores, que son la base del desarrollo sostenible, que transmitir nociones); el desarrollo *del pensamiento crítico y la búsqueda de soluciones* que participen y sean condividas (frente a problemas y desafíos causados por el desarrollo sostenible, es necesario educar a los jóvenes para un examen crítico de las situaciones y proyectar y experimentar las posibles soluciones); *el recurso a metodologías didácticas innovadoras que sepan involucrar*²⁹. Sterling³⁰ habla, a propósito de educación sostenible, de “paradigma ecológico” o “sistémico” en el que todo parece estar interconectado y ha introducido un tipo de educación que él mismo ha definido como “sostenible”, entrelazando, de esta forma dos tipos de cambios diferentes: el de la “educación para el cambio” que tiene que ver con el papel de la

²⁸ Il *Dess in sintesi*, en: <http://www.unescodess.it/>

²⁹ *Los principios de el DESS*, en: <http://www.unescodess.it/dess>

³⁰ Sterling, S., *Educazione sostenibile*, Cesena, Anima Mundi, 2006.

educación en el operar el cambio del individuo y de la sociedad, y el de la “educación que cambia”, que tiene que ver con los cambios políticos empleados en la teoría y en la práctica educativa.

La educación sostenible conciliaría las diferentes visiones de la educación, combinando el proceso (qué es la educación) con la finalidad (a qué sirve la educación).

Por tanto, el paradigma educativo debe ser revisado desde una perspectiva "humanista, democrática y ecológica", a la luz de una "ecología de la educación", que percibe el sistema educativo, su ethos, su curriculum, su comunidad, como un todo interrelacionado.³¹ Por "Educación sostenible" se entiende lo que actúa en el ámbito de los valores básicos, en el currículo, en la evaluación y el control, en la organización, en la gestión, en la construcción de las escuelas, en la relación con la comunidad local, las metodologías, la atención a los estudiantes, los estilos de enseñanza y aprendizaje y la concepción del aprendizaje.³²

Ésta representa un contribución importante para promover una visión holística e integrada de los problemas socio-ambientales de la humanidad.

Sólo una visión holística nos pone en condiciones de ver las sutiles redes ambientales, económicas, políticas, sociales y espirituales que nos ven interconectados los unos con los otros. La *Carta de la Tierra* se propone inspirar a todos los pueblos y despertar el sentido de interdependencia global y de responsabilidad compartida, para el bienestar de la familia humana y del resto del mundo viviente.

Ya que está estrechamente ligada a la vida de la comunidad, lleva consigo los conceptos de respeto y de cuidado, porque somos una familia humana, una única raza terrestre, la hebra ética de la gran comunidad de la vida.

La propuesta de Makiguchi contiene en todos sus aspectos la atención a esta unidad entre individuo y ambiente y al desarrollo de una concienciación de lo ineluctable de esta realidad, porque una buena calidad de vida humana está relacionada con las buenas condiciones en que se encuentre el ambiente y la naturaleza.

³¹ Salomone, M., *Strategie educative per la sostenibilità. L'educazione ambientale nel XXI secolo*, Bergamo, CELSB, 2005, pp. 55-62.

³² Hoban, G.F., *Teacher Learning for Educational Change*, Open University Press, 2002.

7. Aplicaciones del pensamiento de Makiguchi: una mirada etnográfica en Brasil

En esta parte se procederá con la exposición de los datos relativos a la experiencia etnográfica efectuada en Brasil sobre la aplicación del pensamiento pedagógico de Makiguchi en algunas escuelas públicas de la ciudad de Sao Paulo.

Para comprender mejor este estudio, se ha considerado de utilidad hacer una breve presentación del contexto brasileño en relación a la legislación del sistema escolástico del país. Pero antes de la presentación de los contextos, haremos una pequeña introducción teórica sobre la metodología etnográfica.

8. La elección metodológica

Para realizar esta investigación ha sido necesario utilizar una metodología de tipo etnográfico porque se adapta bien a indagar y describir profundamente las realidades estudiadas, en relación a las dimensiones culturales y las dinámicas relacionales y organizativas, peculiares del contexto socio-educativo estudiado. La etnografía es un tipo de investigación que permite registrar de forma ordenada el comportamiento de los individuos pertenecientes a ciertos contextos.

Durante la permanencia en Brasil se ha efectuado un trabajo intensivo, a través de numerosas visitas a los campos en de estudio en cuestión. Para realizar un trabajo en un país con una cultura diversa ha sido prioritario recoger toda una serie de informaciones relativas al contexto social, histórico y político y sucesivamente recuperar elementos de naturaleza física e institucional de los ambientes, el modo en que normalmente se desarrollaban las actividades, las ideas-guías que aparecen en los discursos y en los lenguajes utilizados, además de un cierto dominio de la lengua hablada.

Se han recogido todas las informaciones a través de apuntes durante las observaciones cotidianas, entrevistas formales e informales, de documentos donde se describen las actividades desarrolladas, grabaciones de vídeo y fotografías de todo lo observado.

Ha sido necesario hacer una actividad de integración dentro del contexto, estableciendo una relación con las personas interesadas, y al mismo tiempo también manteniendo la distancia necesaria.³³

Se ha intentado en la medida de lo posible persistir en la narración de los hechos observados, intentando no olvidarse de nada, ni siquiera de cualquier particular, aunque insignificante en apariencia, inspirándose en las palabras de Geertz³⁴ que aconseja redactar una amplia descripción de cada parte tratada, incluso aquella que aparentemente parezca menos importante, evitando, de primeras, dar interpretaciones de lo observado. Todo este trabajo ha requerido una cierta dosis de flexibilidad, una gran capacidad de ponerse constantemente en discusión en medio de las interferencias provenientes de la cultura de origen, profundamente diferente a la observada. Se ha revisado constantemente las premisas para adaptarlas en cada momento según las diferentes situaciones.

El dato más importante de la observación de importancia resultó ser la complejidad de las relaciones sociales que se desarrollaron en el contexto estudiado. Este aspecto de la interacción social, es el elemento que sobresale en el presente trabajo, vuelve a recorrer y reconstruye las acciones, las interacciones y los significados del tiempo presente con una mirada dirigida hacia el pasado.

9. Los pasos de la investigación

En esta parte se describen las fases de la investigación etnográfica efectuada.

Toda la investigación está dirigida a la observación de los sujetos en mutua interrelación gracias a un entrelazado de datos y observaciones para poder comprender mejor los movimientos y los cambios, además de los intercambios de relaciones entre los actores dentro de las diferentes realidades observadas. Sobre todo la observación se ha dirigido a la comprensión del sistema y de los instrumentos utilizados por los actores que relacionan el pensamiento pedagógico de Makiguchi. Todo el recorrido en la elaboración de preguntas y la investigación y su estructura, han sido guiados por esta dialéctica en constante movimiento.

³³ Sorzio, P., *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Roma, Carocci Editore, 2005, pag.35.

³⁴ Geertz C, *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino, 1987, p. 17.

Una atenta observación era dirigida no sólo a comprender las metodologías, sino también a intentar comprender y evidenciar las oportunidades que unas relaciones eficaces proporcionan al proceso de enseñanza y aprendizaje, y qué tipo de resultado tuvieran éstas en la entera construcción del clima escolar y de la comunidad educadora.

Mi investigación se ha desarrollado en dos momentos diferentes, entre octubre y diciembre del 2010 y en los dos meses de febrero y marzo del 2012.

El objeto de la investigación ha sido la observación de la aplicación del método pedagógico de Makiguchi en la red de escuelas públicas en la ciudad de Sao Paulo, por parte de los educadores pertenecientes al movimiento de la Soka Gakkai brasileña.

Dicha observación ha sido posible gracias a una buena negociación inicial, efectuada en el año anterior a mi partida, con el departamento educativo de la BSGI (Instituto Brasileño de Soka Gakkai). La lengua, portugués brasileño, ha representado la dificultad inicial con la que enfrentarme. Sobre todo la lejanía de Brasil, tanto desde el punto de vista geográfico como desde el punto de vista cultural, ha constituido otra realidad con la que ajustar cuentas.

Para poder confirmar el carácter científico de mi investigación ha sido necesario enviar un escrito de dicha investigación al centro antes mencionado para obtener una rápida respuesta sobre el tipo de colaboración que podían ofrecer a este trabajo.

Por fin en octubre del 2010 llegó la confirmación de la posibilidad de obtener una guía en el trabajo además de una cita con un día y una hora establecida para organizar todo el plan de trabajo.

El primer encuentro fue muy satisfactorio porque además de tener una panorámica de la organización del proyecto, se estableció cuál sería el plano de acción para los días útiles de la investigación. El principal instrumento de búsqueda ha sido el *field work* (observación participante) que ha permitido tomar parte en todas las actividades observadas, conocer las enseñanzas, los educadores de la Soka Gakkai, los dirigentes y los padres involucrados en el trabajo. La observación ha sido dirigida, además de a la realidad escolar en la que operaban los educadores de la Soka Gakkai, a las actividades que llevaban a cabo en el Centro Educativo, en las reuniones de la organización y en las fiestas organizadas, en los convenios efectuados en el período de mi estancia en San Paulo en los cuales he tenido la oportunidad de participar.

10. ¿Qué buscaba? Objetivos

Todo el trabajo etnográfico desarrollado en Brasil tenía los objetivos siguientes:

1. Asimilar la metodología práctica adoptada para la aplicación del pensamiento pedagógico de Makiguchi
2. Entender de qué manera fue aplicada en el contexto brasileño
3. Comprender qué tipo de contribución proporcionó aquella a las realidades en las que ha encontrado campo de aplicación.

10. El sistema escolar brasileño

La evolución del sistema escolar brasileño está obviamente ligada a la historia del país, desde la declaración de independencia y la instauración de la I República, pasando por el período de la dictadura, hasta la implantación de una verdadera democracia.

Los cambios más importantes aparecen bajo la presidencia de Getulio Vargas que, con la Constitución creada en 1934, reconoce la educación como un derecho de todos y por lo tanto es prerrogativa del Estado, mientras que hasta ese momento la educación se había delegado especialmente a la Iglesia, quedándose como un privilegio de las clases más elevadas del país.

La evolución del sistema escolar viene señalado por la promulgación de las “Leyes de Directivas y Bases de la Educación” o LDB: la primera se emitió en 1961 y descentralizó las competencias, concediendo también autonomía a los Estados y Municipios; la segunda, en 1971, declaró la obligatoriedad de la asistencia escolar para los niños entre 7 y 14 años; la última en 1996, incluyendo en las competencias del sistema escolar público la enseñanza infantil. Además aparecieron novedades en lo referente a la formación de profesores.

La trayectoria seguida por el Ministerio de Educación a lo largo de sus 80 años de vida, se había dirigido a la construcción de un sistema de enseñanza de mayor calidad e integrada entre los diferentes grados, involucrando también a la sociedad civil: recientemente esta política se ha expresado con la elaboración del Plan de

Implementación de Educación Básica Pública en nueve años³⁵ establecido por la Ley n° 11.274/2006, para mejorar la equidad y la calidad de la educación básica.

Se distinguen una educación básica y una superior: ésta última corresponde a la universidad, sin embargo la primera se articula en varios ciclos, en parte semejantes a los italianos, es decir:

- Educación infantil: no obligatoria y comprende desde los 0 a los 5 años, se divide en guardería (creche) y escuela materna o preescolar (pré-escola)
- Enseñanza fundamental (Ensino Fundamental): es obligatorio; recientemente, el ingreso de los niños en la escuela, ha sido anticipado en un año, así que comienza a los 6 años y concluye a los 14. Dentro de esta estructura se articulan dos ciclos diferentes: el primero dura 5 años y prevee la alfabetización de base, con la presencia de un maestro solamente en clase; el segundo dura los 4 años restantes durante los cuales el trabajo pedagógico se desarrolla por un grupo de profesores de diversas disciplinas.
- Enseñanza Media (Ensino Médio): para la edad comprendida entre 15 y 18 años. No es obligatoria y se puede sustituir por una educación profesional.

El sistema escolar brasileño está parcialmente descentralizado: a los municipios se les encarga la educación infantil y fundamental; a los estados la enseñanza media, mientras que la educación superior es normalmente de competencia federal.

La escuela brasileña tuvo que vérselas con algunos problemas estructurales, el primero el del analfabetismo de la población y después el del abandono escolar o la repetición de algunos años. Estos problemas están estrechamente relacionados con el desarrollo económico y la condición de pobreza en la que viven muchas familias; a menudo los padres tienen un nivel de escolarización aún más bajo que el de sus hijos y por lo tanto no comprenden la importancia y la función de la escuela, incluso llegan a preferir que el primogénito se quede en casa a cuidar a los más pequeños.

³⁵ Ministério da Educação, *Ensino fundamental de nove anos. Passo a passo do processo de implementação*, Brasília, Setembro 2009, en http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf.

11. El Proyecto Makiguchi en Acción

A continuación se mostrarán los datos relativos a la observación en el trabajo de campo del proyecto en relación a la organización de las actividades, las tipologías de los talleres utilizados, las finalidades que se persiguen y los cambios ocurridos en las diferentes situaciones.

Además se mostrará una breve explicación relacionada con la institución que lleva casi dos décadas aplicando este proyecto.

12. La coordinación educativa de la BSGI

La Coordinación Educativa de la Soka Gakkai brasileña, que posee una sede propia en el centro de la capital, actualmente está *subdividido en tres departamentos: DEPEDUC, MAKIGUCHI EN ACCION y DEPARTAMENTO PARA LA ALFABETIZACIÓN.*

El *DEPEDUC*-Departamento de Pesquisa e Estudos sobre as Ciências da Educação- (Departamento de Investigación y Estudio sobre las ciencias de la educación) está constituido por un equipo de miembros tales como psicólogos, pedagogos, antropólogos, sociólogos y artistas que crea talleres y lecciones teóricas como medios para desarrollar y difundir prácticas metodológicas innovadoras, con intervenciones basadas en la pedagogía de Makiguchi. El objetivo del Depeduc es el de dar sostén a las actividades de los otros dos departamentos en el sentido teórico y en la orientación de fundamentos pedagógicos, psicológicos y socio-culturales. Organizan lecciones para padres, enseñantes y para el equipo de los facilitadores operativos en el Proyecto Makiguchi en Acción y en el proyecto de alfabetización. Se organizan eventos anuales internacionales que reúnen educadores de todo el territorio brasileño además de educadores del Mercosur. Se efectúan periódicamente intercambios de conocimientos con los educadores de la Soka Gakkai de Japón.

MAKIGUCHI EN ACCIÓN es el proyecto educativo que se ocupa de la difusión práctica de las técnicas pedagógicas inspiradas en el pensamiento de Makiguchi, elaboradas por el DEPEDUC y propuestas en las escuelas públicas de San Paolo desde hace más de una década.

Y por último el departamento *ALFABETIZACIÓN* se ocupa de combatir el analfabetismo entre los adultos a través del método de “Alfabetización en 40 horas”, programa que fue aplicado con gran éxito con reducción drástica del analfabetismo local. Hoy en día este departamento ofrece programas que incitan a la lectura y al acceso a la literatura brasileña y también a las artes.

13. Análisis de los datos relativos a las actividades y objetivos recogidos de la observación etnográfica del Proyecto Makiguchi en Acción en Brasil.

Seguidamente se mostrarán las tablas que contienen los objetivos de cada departamento, las modalidades de desarrollo y la organización de las actividades realizadas.

La tabla n.1 muestra la subdivisión de los departamentos dentro de la Coordinación Educativa de la Soka Gakkai, cada uno con su propia área de competencias en el desarrollo de la pedagogía de Makiguchi.

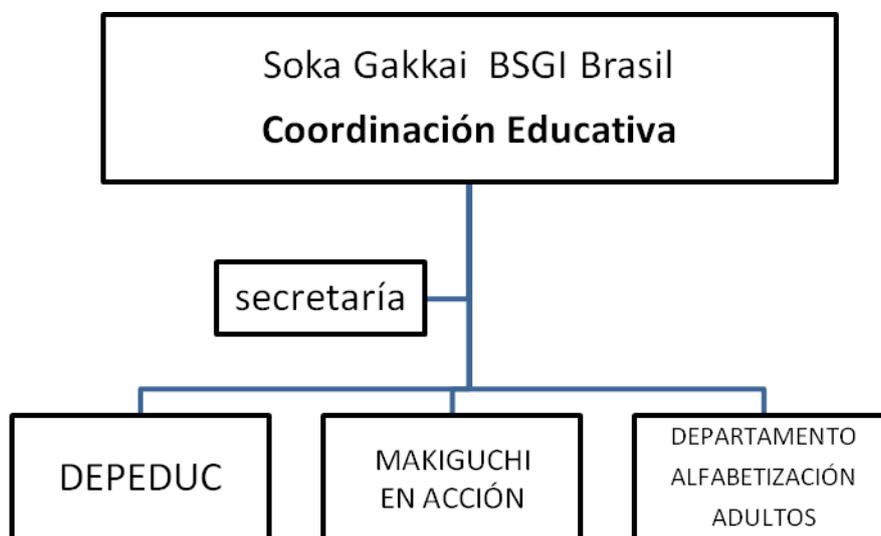


Tabla n.1 : Organigrama de los departamentos de la Coordinación Educativa

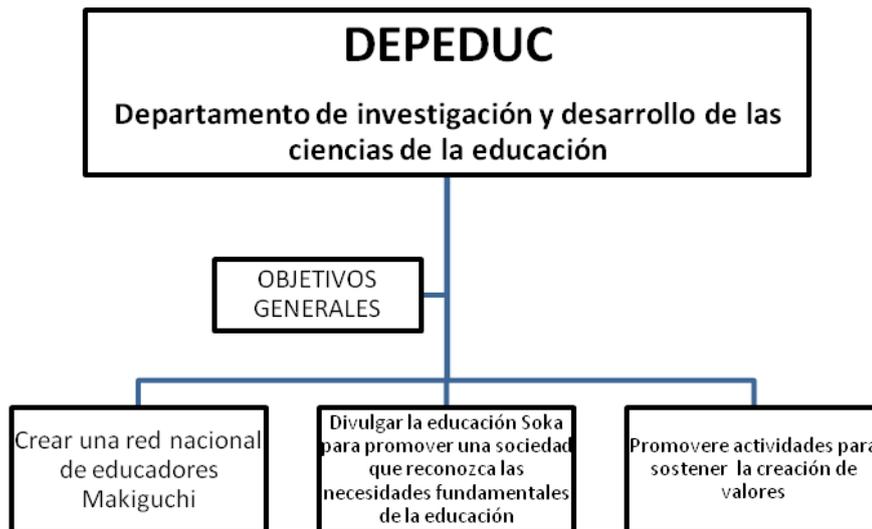


Tabla n. 2: *Objetivos generales del DEPEDUC*

Fundamentos ideológicos del DEPEDUC

- La educación desarrolla la capacidad de tener un pensamiento crítico, de elegir en base a las informaciones y de apreciar la vida en todas sus diferentes manifestaciones.
- La verdadera educación Soka, es maximizar el potencial de cada alumno. Esencia de la educación humanista.
- El modelo pedagógico de la educación Soka, inspirada en la pedagogía de Makiguchi, está centrado en la interacción entre enseñante y alumno, aprendizaje y vida real.
- Se enfatiza la autoeducación, conocer para conocerse.

Metodología del trabajo realizado

La metodología hunde sus raíces en la convicción que se aprende en el momento en que se vive y se vive en el momento en que se aprende. En el vivir, todas las percepciones son legítimas, todo lo que emerge es apreciado.

El DEPEDUC tiene como objetivo mejorar el uso de las técnicas, los modos de dialogar y las dinámicas que estimulen mejores soluciones a los problemas y una mayor integración de las ideas y de las acciones.

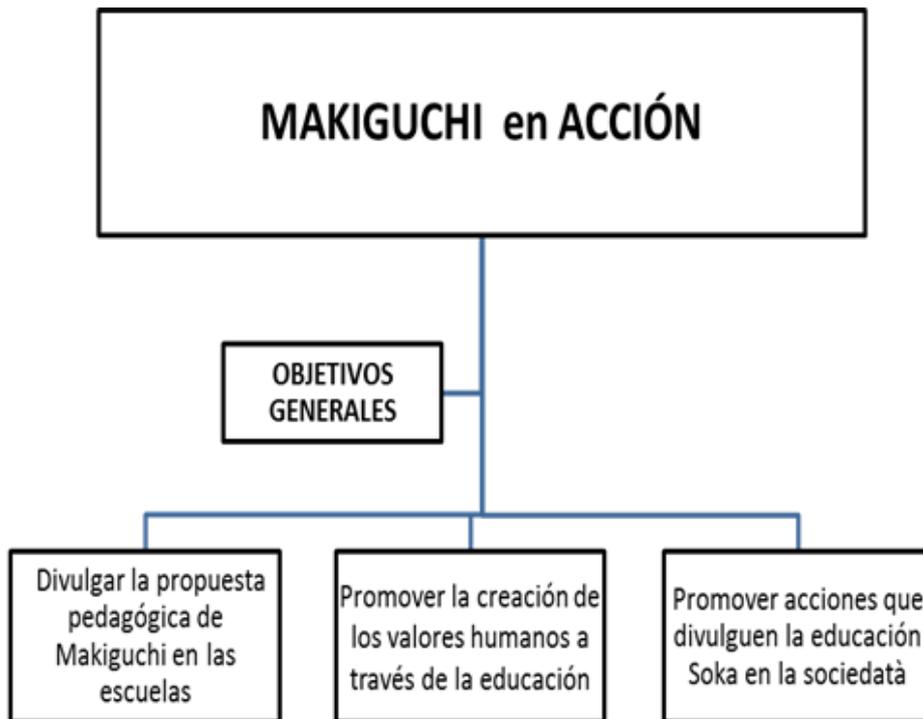


Tabla n.3: *Objetivos generales del Makiguchi en Acción*



Tabla n.4: *Tabla de los objetivos específicos del proyecto Makiguchi en Acción*

El proyecto Makiguchi en acción desarrolla las actividades en tres etapas:

1 etapa: Preparación de los que cooperan en el proyecto

Programación de las actividades a desarrollar en las escuelas todos los lunes junto a los responsables del DEPEDUC, con los técnicos de los talleres y los responsables de Makiguchi en Acción en las escuelas.

Preparación de los que cooperan en el Makiguchi en Acción. Los miembros que residen cerca de las escuelas en las que operan, reciben la formación necesaria para los talleres que deberán gestionar, formando un equipo técnico que trabajará con los profesores de la escuela.

2 etapa: Acción en la escuela con los enseñantes

El equipo técnico se dedica a la formación de los profesores en el horario de las reuniones de programación pedagógica

El enseñante integra los contenidos pedagógicos con los métodos aprendidos en el taller y los aplica en su clase

3 etapa: Evaluación y mejoras

Aplicando las actividades en clase, el profesor estima los resultados obtenidos (comprensión, conocimiento social, emocional)

Análisis y reformulación de los resultados junto a los enseñantes y técnicos del Proyecto Makiguchi en Acción

Organización de las actividades

PROYECTO MAKIGUTI – 2009

¿Cuándo?
Los talleres se realizan una vez al mes en el "tiempo de las reuniones de los profesores". La reunión con los padres se realiza de acuerdo con la organización de cada escuela.

¿Dónde?
En la red de las escuelas y las instituciones educativas sin fines de lucro pública.

¿Cómo?
La escuela escoge a los talleres, organiza fechas y materiales, junto con el interés y la programación educativa de cada unidad escolar (programa anual).

Coordenadora Educacional da BSGI

Figura 1 : *La organización general de las actividades*

La figura n.1 describe brevemente cuándo, dónde y cómo se desarrollan las actividades del proyecto en la escuela.

Antes de comenzar el programa del proyecto dentro de las escuelas, normalmente los miembros de la Coordinación junto a los responsables y enseñantes, se reúnen y realizan un diagnóstico de la realidad escolar para conocer las específicas problemáticas con las que trabajar, pudiendo elegir los talleres y las actividades más adecuadas en cada situación. La evaluación se hace, sobre todo, mediante la escucha individual de los enseñantes y dirigentes que así tienen la oportunidad de expresar sus dificultades y sacar a la luz sus miedos.

ACTIVIDAD	QUANDO	DÓNDE	CÓMO	DURACIÓN
Encuentro de presentación	Al comienzo del año escolar	En las salas de reuniones de las escuelas	<ul style="list-style-type: none"> - explicación objetivos del proyecto - exposición de los métodos de realización de los talleres - proyección de una película con una explicación del proyecto - preguntas, respuestas, aclaraciones - Actividades prácticas para crear un ambiente acogedor 	2 h
Talleres con los profesores	Una vez al mes	En las salas de los profesores	Los cooperadores del proyecto involucran a los profesores en las actividades prácticas de los talleres elegidos por la escuela	1h
Talleres con los padres	Una vez cada 2 meses	En las salas de reuniones de las escuelas	Los cooperadores del proyecto involucran a los padres en las actividades prácticas de los talleres elegidos por la escuela	1h
Reuniones con los profesores	Una vez al mes	En las salas de los profesores	Reuniones y conferencias de explicación de los talleres; reuniones para promover la autoestima, la motivación y la creatividad, el desarrollo de conocimientos relacionados con los derechos humanos y la ética profesional, el conocimiento de la	1h

ACTIVIDAD	QUANDO	DÓNDE	CÓMO	DURACIÓN
			globalización y la ciudadanía consciente	
Reuniones con los padres	Una vez cada 2 ó 3 meses	En las salas de reuniones de las escuelas	Reuniones y conferencias de explicación de los talleres; reuniones para promover la autoestima, la motivación y la creatividad	1h

Tabella n5: *La organización específica de las actividades*

En la tabla se muestran los datos específicos del método de funcionamiento de los talleres y el tiempo de duración.

PROJETO MAKIGUTI – 2009

Los talleres están divididos en 4 áreas

HORTICULTURA

El equipo del proyecto junto con los padres, organiza áreas cultivables para los alumnos para que a través del cultivo de hortalizas:

- puedan aprender a desarrollar la conciencia ambiental
- puedan aprender a vivir de manera sostenible;
- pueden desarrollar la capacidad de resolver problemas

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Las actividades se centrarán en talleres de dibujo, teatro, artes plásticas y música, que favorecen la interacción, la alegría y la felicidad de los alumnos y los profesores.

ARTE CULINARIA

Los talleres tienen como objetivo desarrollar el conocimiento y el placer de cocinar para:

- formar hábitos alimenticios saludables, mejorar la calidad de vida
- evitar el desperdicio de alimentos

ARTES MANUALES

Los laboratorios utilizan materiales reciclables y se dividen en cuatro áreas temáticas:

- 1) Conmemoraciones
- 2) Juegos y juguetes
- 3) Folletos
- 4) Contextualización y construcción de personajes

Coordinadora Educacional da BSGI

Figura 2: *Las actividades de laboratorio subdivididas por áreas temáticas.*

Como se puede ver en la imagen, cuatro son las áreas temáticas dentro de las cuales se pueden subdividir las actividades llevadas a cabo en el proyecto: agricultura, educación artística, arte culinaria y artes manuales. Cada una tiene su propia finalidad relativa al valor que el niño quiere desarrollar y que va desde la conciencia ambiental a sus capacidades para reutilizar los materiales de desecho o de solucionar problemas en relación con el propio cuerpo a través de una correcta alimentación.

Como se puede notar todos estos talleres tienen la intención de promover, a través de actividades lúdicas, una educación holística que mire a la formación total del individuo. Los conceptos y las nociones pasan a través de un filtro que los haga útiles a la vida.

Para los profesores se convocan además cursos de autoestima, motivación, creatividad, desarrollo de la capacidad de cooperación frente a la competición, cursos de socialización, desarrollo de los conocimientos relativos a los derechos humanos, deberes y ética profesional, conocimiento de la globalización y de la ciudadanía concienciada.

14. Análisis de los datos relativos a la eficacia del proyecto dentro de los contextos

Partiendo de las observaciones acerca del uso de esta práctica en Brasil, en el Estado y en la ciudad de Sao Paulo, se pone en evidencia, en la siguiente tabla, lo que las personas dicen y viven durante el trabajo en el Proyecto Makiguchi en acción.

El estudio revela los significados que sostienen las acciones y las interacciones que constituyen la realidad social del grupo estudiado. En este caso, así como en la mayor parte de los estudios etnográficos, se han elegido como prioritarios los datos cualitativos recogidos en las observaciones y en las entrevistas.

En la siguiente tabla se muestran los nombres de las escuelas y las actividades observadas

LUGAR	NOMBRE DE LA ESCUELA	TIPO DE ACTIVIDAD	PROFESORES IMPLICADOS
Patriarca	EMEI SaoFrancisco	Talleres con los profesores	10
Carrão	EMEI Alberto Mesquita Camargo	Talleres con los profesores	8
Casa Verde	EMEF Prof Roberto Patrício	Talleres con los profesores	34
Pinheirinho,	EMEI Professor Jossei Toda.	Reuniones con los padres	13
Cidade Líder/Itaquera	EMEF Prof Julio Cesar de Melo e Sousa - Malba Tahan	Talleres con los padres	20
Jardim Maria Estela	EMEF Joaquim Nabuco	Reuniones con los profesores	7
Cursino/Ipiranga	EMEF Alcantara Machado	Reuniones con los profesores	20
Diadema	José Mauro de Vasconcelos	Talleres con los profesores	6
Interlagos	EMEI Luis Travassos	Reuniones con los profesores	15
Jabaquara	Escola Estadual Nelson Fernandes	Talleres con los profesores	20
Jaraguá/Pirituba	EMEI Profa. Sarita Camargo	Talleres con los profesores	12
S. B. Campo	E. E. Tito Lima	Talleres con los profesores	12
Saúde	EMEI Profa. Lourdes Heredia Mello	Reuniones con los profesores	7

LUGAR	NOMBRE DE LA ESCUELA	TIPO DE ACTIVIDAD	PROFESORES IMPLICADOS
Atibaia	EMEF Orlando Julio Guimarae S. Picaraia	Reuniones con los padres	8
Casa Virgin	EMEF Mauricio Patricio	Reunión para la presentación del proyecto	8
Carrão	EMEI Prof Alberto Mesquita Camargo	Talleres con los padres	30
Jabaquara/Campestre	EMEF Ana Maria Benneti	Reunion para la presentacion del proyecto	6

Tabla.5: *Los nombres de las escuelas y las actividades observadas*

El cuadro de abajo presenta una síntesis de las características más importantes recogidas dentro del ambiente cultural estudiado para obtener las impresiones y los significados aparecidos.

<i>Características</i>	<i>Descripción</i>	<i>Observaciones</i>
Espacio	Escuelas públicas de la ciudad de São Paulo	Seleccionadas en varios puntos de la ciudad, con preferencia donde la frecuentación perteneciera a la clase media-baja
Actores	Profesores de niños de escuela primaria	Profesores con escasa formación, alto nivel de estrés.
Actividad	Interacción de co-construcción entre profesores, niños y padres.	Las actividades transdisciplinarias, en todo caso en horarios extras.
Objeto	Construcción de valores humanos como: el respeto por sí mismo, de los demás y del ambiente, empatía, confianza.	Los niños son más importantes que el contenido programado.
Derivaciones Sistémicas	Influencia en el ambiente escolástico en otras clases	Los niños y los profesores de otras clases querían entrar en el proyecto.
Acto	Interacción transparente, afectiva y de confianza para una co-construcción de espacios de uso común o compartido..	Bajas expectativas sobre cómo aumentar el nivel de placer de aprender
Tiempo	2 a 3 años con supervisión y posteriormente sin supervisión	Un año de programa con la posibilidad de extensión de un año más.
Objetivo	La mejora en el proceso de enseñanza que anteriormente presentaba resultados negativos	Aumento de buenas notas, mejor relación familiar y entre compañeros
Sentimiento	Construcción de valores humanos como :respeto hacia sí mismos, hacia los demás y hacia el ambiente, empatía, confianza.	Que surgen en las relaciones de manera espontánea.
Muestras	17 escuelas públicas en la ciudad de São Paulo, involucrados más de cien profesores..	Mostrario válido para las conclusiones extraídas de observaciones etnográficas.

Cuadro E I. Características etnográficas presentadas en este estudio

El cuadro describe los contextos observados y qué son las escuelas públicas de varios barrios de São Paulo, los actores dentro de los contextos, representados en esta primera fase por los profesores y los niños de la escuela primaria, los aspectos observados, es decir, los talleres del proyecto efectuados en su mayoría fuera de las aulas, en momentos diferentes, con los enseñantes, después con los padres; la duración de las actividades del proyecto dentro de las realidades escolares; los objetivos que tales actividades se fijaban y que, como se muestra en la tabla, miran a la mejora de la calidad de la enseñanza-aprendizaje, de las relaciones y de la atmósfera de la comunidad educativa.

Se hace hincapié en los valores humanos del respeto por sí mismo, por los demás y en cultivar la confianza recíproca.

<i>Datos obtenidos</i>	<i>Lugares</i>	<i>Descripción</i>
Entrevistas	Depeduc	Más de 30 días de entrevistas y observaciones diarias con la vice-responsable del Depeduc. 5 entrevistas y conversaciones con la responsable del Depeduc, 2 entrevistas con la responsable del diseño del Depeduc,
Entrevistas	Coordinación	5 entrevistas a la responsable de la coordinación educativa, 1 entrevista con la vice-responsable de la Coordinación educativa, 2 entrevistas con la responsable de la división femenina; 1 entrevista con la fundadora del movimiento educativo.
Entrevistas	Makiguchi en acción	4 entrevistas a la responsable del proyecto; varias entrevistas con las operadoras del proyecto.
Entrevistas	Escuelas Públicas	Varias entrevistas a los enseñantes, a los dirigentes y a los padres.
Observaciones	Visitas a la Coordinación Educ.	Participación a 5 reuniones de coordinación; 3 reuniones para los operadores del proyecto Makiguchi; 2 reuniones organizativas del DEPEDUC; 2 reuniones del proyecto POPE para padres e hijos participación a 3 eventos de la Soka Gakkai; 2 visitas a varios centros culturales del movimiento.
Observaciones	Visitas a varias escuelas	Visitas a 18 escuelas públicas elementales de diferentes zonas de la ciudad, visita a la escuela Soka brasileña; visita a 2 escuelas privadas que aplican el método de Makiguchi en San Paolo.
Observaciones	Estancia en el Estado de São Paulo, y en Rio de Janeiro.	Visita a la ciudad de San Paolo; a Rio de Janeiro; excursiones en pequeñas ciudades como: Santos, Limeira, Campinas, Holambra, centro campestre de Itapevi, frecuentación de las personas de la Coordinación Educativa, con la posibilidad de vivir momentos de vida cotidiana; visita a varios museos, bibliotecas, Universidad USP de San Paolo, Universidad de Campinas, participación a espectáculos teatrales, conciertos.

Cuadro EII. Observaciones y entrevistas para el estudio etnográfico de la práctica pedagógica Makiguchi en Brasil.

La observación, objeto de la investigación, ha sido efectuada sobre una muestra de 18 escuelas, con unos 100 enseñantes implicados en las actividades, que representan una muestra suficiente para la elaboración de las observaciones en cuestión.

Dichas observaciones y las entrevistas se efectuaron mayoritariamente en el DEPEDUC, con I. S., responsable, con más de 25 años de experiencia en la Coordinación Educativa, nombrada después que D. I., primera coordinadora del DEPEDUC, dejara su cargo; con L. W. (Vicesresponsable del DEPEDUC), también con 25 años de experiencia y que ha participado en los eventos que originaron la Coordinación Educativa, la creación de tres departamentos (ya descritos anteriormente) y los programas desarrollados a lo largo de dos décadas.

Entrevistas	Contenidos (comunes) obtenidos en las entrevistas	Relevancia
Escuelas	De las entrevistas con los dirigentes escolásticos emergen datos satisfactorios; todos están de acuerdo en la obtención de una mejora del clima escolástico, mayor unión entre los enseñantes, mayor entusiasmo en trabajar en grupo.	Alta
Profesores	Los enseñantes aprecian las estrategias innovadoras para la enseñanza de las asignaturas, proporcionadas por los trabajadores del proyecto. Se declaran satisfechos de la atención que los alumnos ponen a las actividades, y a la creatividad que emerge en sus respuestas. Todos están de acuerdo en que la duración del proyecto en las escuelas es demasiado breve respecto a las necesidades.	Media
Sobre las actividades propuestas	Todos están de acuerdo con la creencia que las actividades de laboratorio sean útiles para una enseñanza más lúdica y agradable; todos están de acuerdo sobre lo agradable de las actividades y su utilidad en crear relaciones entre compañeros, y entre enseñantes y alumnos.	Media
Sobre la construcción de valores	Ejercer actitudes y valores éticos y humanísticos esenciales para la formación de ciudadanos concienciados.	Alta
Derivaciones sistemáticas	Los padres están más presentes en las reuniones. Se han observado casos de mejora social-económica en las familias. La relación familiar ha mejorado cualitativamente. Algunas escuelas han mejorado su calidad de trabajo..	Media
Acto	Una relación valiosa es el medio a través de la cual todas las actividades se llevan a cabo y todos perciben este clima de humanidad que las permea.	Alta
Tiempo	La duración del proyecto la perciben todos como breve respecto a las necesarias.	Media
Objetivo	El 90% de los entrevistados han afirmado: mejores notas, mejora de la relación alumno-enseñante, mayor motivación en el trabajo escolástico.	Alta
Sentimiento	Casi la totalidad de los entrevistados ha mostrado gratitud hacia los operadores del proyecto, ha sentido el calor humano y el interés que éstos han mostrado en las situaciones difíciles del personal dentro del contexto escolástico.	Alta
Mostrario	La mostrario se ha efectuado en Brasil.	Alta

Quadro EIII - Resultados de las entrevistas sobre las características del estudio

En este cuadro se muestran los contenidos comunes recogidos en las entrevistas efectuadas sobre el trabajo de campo y recogidas éstas en los archivos de la Coordinación Educativa.

En lo referente a los dirigentes escolares, casi todos han expresado su satisfacción por los resultados del proyecto en el ámbito escolar, por las relaciones entre compañeros y por la posibilidad de trabajar de un modo más eficaz en grupo.

En lo que concierne a la impresión de los enseñantes, la mayoría ha expresado un parecer positivo de las actividades de talleres, considerándolas útiles para la mejora de la calidad de las lecciones y por la capacidad de despertar la creatividad y el interés de los alumnos. Entre los resultados generales de la búsqueda casi la totalidad de los estudiantes ha tenido mejoras en la atención, en la aplicación y en los resultados finales.

La duración de las actividades ha sido el único aspecto débil del proyecto, pues dicho por todos, ha sido percibido como insuficiente para las necesidades de las escuelas. El motivo que está a la base del problema resulta ser el número escaso de

voluntarios actualmente disponibles en la Coordinación y que no es suficiente para cubrir las horas necesarias para satisfacer las exigencias de cada estructura escolar.

<i>Pedagogía Makiguchi</i>	<i>Cambios observados</i>	<i>Relevancia de los cambios</i>
Espacio	Se ha observado que las escuelas que han participado al proyecto apreciaron el trabajo efectuado y aconsejan el proyecto a otras escuelas públicas.	Actualmente hay una lista de espera para la realización del proyecto.
Actores	A través del proyecto los enseñantes adquirieron mayor autoestima profesional y mejores relaciones entre compañeros.	Las actividades escolásticas se vuelven más agradables y creativas.
Actividades	Los laboratorios creativos del proyecto se utilizan en las actividades escolásticas haciéndolas más divertidas.	Mayor frecuencia de las actividades.
Derivaciones sistemáticas	Aumento de la participación escolástica de algunos padres, mayor acercamiento a los hijos.	Importante para un buen clima familiar y el acercarse al estudio.
Acto	En este campo, el aspecto cultural pesa drásticamente en la habilidad del profesor en conducir las actividades (percepción y conciencia). Esto ocurrió algunos meses después de las reuniones con los profesores.	Es de relevancia cuando los enseñantes interiorizan los nuevos comportamientos.
Tiempo	El tiempo de permanencia del proyecto depende de la cantidad de profesores y niños involucrados, así como del número de operadores del programa.	La relevancia del tiempo ha sido relativa.
Objetivo	Es posible verificar en esta cultura la fuerte relación entre emoción y el uso de las varias inteligencias.	La relevancia que se puede poner en relación al progreso de los niños en los grados escolásticos.
Sentimiento	Se ha podido observar una cierta coherencia entre los sentimientos evidenciados por los actores. Es el resultado evidente que «cambiando la emoción cambiaba la acción».	La práctica de este programa tiene la capacidad de cambiar la acción del contexto escolástico vivido.
Mostrario	La coordinación educativa tiene las registraciones de los datos de todas las escuelas públicas involucradas y una lista de los nombres de los enseñantes, que procura a las reuniones periódicas en la propia sede.	Se ha observado como relevante la relación entre la coordinación educativa y las escuelas.

Cuadro EVI :Resultados de las observaciones sobre la aplicación de la práctica pedagógica del proyecto Makiguchi.

El cuadro E IV de arriba muestra los cambios observados dentro de las realidades escolares observadas directamente o a través de la recogida de datos del archivo en posesión de la Coordinación Educativa.

El resultado es una total satisfacción de las personas involucradas en las actividades del proyecto gracias a la utilización de talleres divertidos. Se ha registrado un aumento de la autoestima de los enseñantes gracias al incremento de la calidad de la enseñanza y a la mejora del rendimiento escolar de los alumnos. La capacidad receptiva de los enseñantes fue percibida como si estuviera directamente conectada al nivel cultural, capaz de proporcionar una mayor apertura hacia las novedades y a los cambios. También se ha notado una mayor participación de los padres en las actividades de la escuela, hecho muy importante para la acción educativa.

15. Interpretación de los datos de la observación etnográfica

Toda la observación gira alrededor de los principios cardinales del pensamiento del autor: con una acción creativa construir el conocimiento haciendo que la alegría sea un factor de disfrute incluido en el aprendizaje del alumnado. Véase el esquema siguiente:



Figura 3: *Dinámica del proyecto*

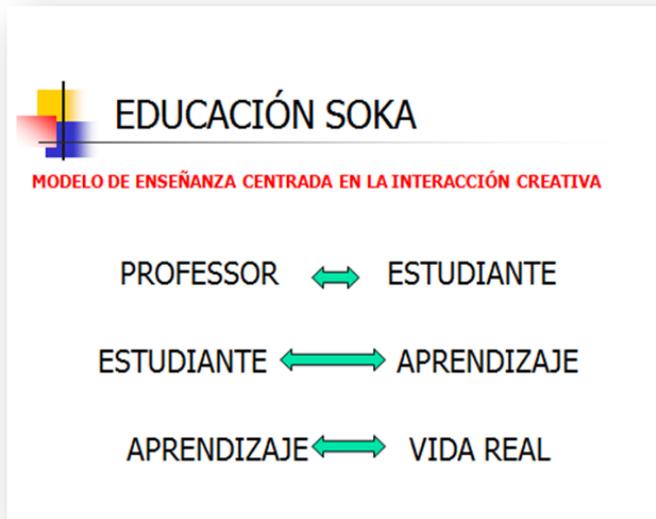


Figura 4: Modelo de enseñanza basado en la creación de valor

Como se deduce de la figura, la acción pedagógica es el resultado de la interacción creativa entre enseñante, alumno, aprendizaje y vida real

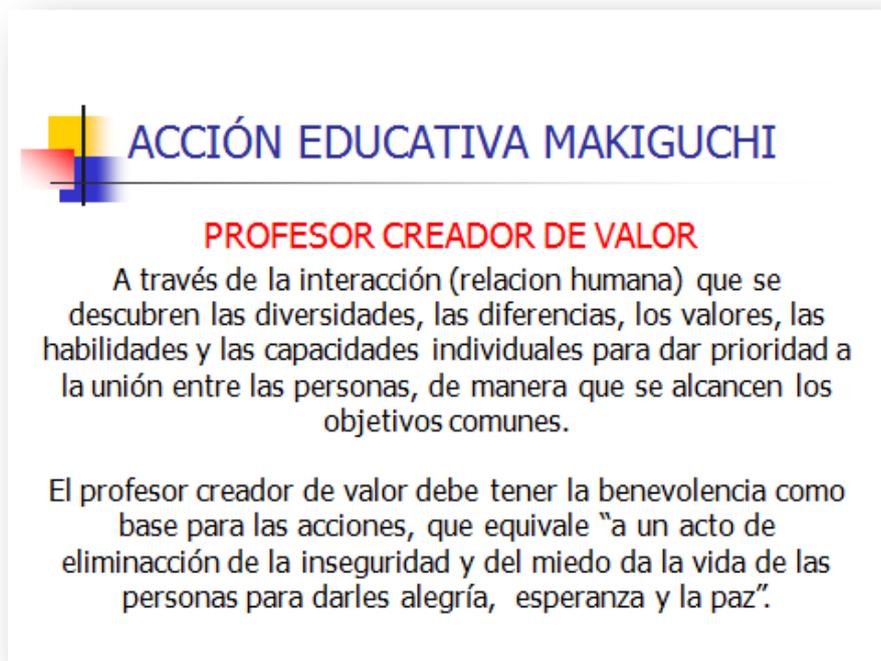


Figura 5 . El papel del profesor como creador de valor

En la acción pedagógica inspirada en la pedagogía de Makiguchi es importante el aspecto relacional, sobre todo el tipo de relación que el enseñante instaura con sus alumnos, el clima que logra crear en las clases, la unión y colaboración que establece como valores básicos entre sus alumnos y sus compañeros.

Acciones diarias del profesor creador del valor

- Acoger afectuosamente, elogiar con una actitud sincera y humilde
- Expresar gratitud por la dedicación de los estudiantes hacia el estudio
- Crear un ambiente acogedor
- Ofrecer consejos interesantes e inspiradores que permanezcan grabados en el corazón de los alumnos a los que se les da ánimo
- Fomentar las relaciones de amistad
- Hacer surgir los lados positivos de los alumnos
- Alentar a los alumnos que sufren o están desanimados
- Es importante asegurarse que las lecciones sean vitales, agradables y llenas de inspiración y de alegría

En este esquema también se muestran las capacidades relacionales de los enseñantes, de tal modo que puedan ayudar a los alumnos a vivir bien la experiencia educativa. Todo esto para poder realizar lo que Makiguchi considera la tarea más importante y más difícil en la escuela: desarrollar de manera integral la individualidad del alumnado.

Todos los talleres, conferencias formativas y momentos de reunión y diálogo dentro de las realidades escolares observadas han mostrado la realización de estos objetivos.

La relación de valor, afectuosa y capaz de dar ánimos, ha representado el pilar a través del cual se ha realizado todo el proceso. La relación, bajo el velo de una educación invisible, ha representado la trama desconocida y etérea que ha unido los distintos elementos entre sí, realizando algo tan importante y a la vez difícil de definir.

16. Consideraciones finales sobre el trabajo etnográfico

A partir del estudio etnográfico efectuado, podemos llegar al siguiente esquema conclusivo:

PEDAGOGÍA DE MAKIGUCHI + PROYECTO MAKIGUCHI EN ACCIÓN +
CONTEXTO SOCIO-CULTURAL BRASILEÑO = RESULTADO POSITIVO EN LA
ENSEÑANZA.

Es decir, la utilización del modo de pensar de Makiguchi toma cuerpo en una metodología interactiva de aplicación en las escuelas públicas brasileñas y el resultado es una evidente mejora y satisfacción en las personas implicadas no sólo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también como resultados positivos en el contexto de creación de valores.

Este esquema puede entenderse de la siguiente manera:

INDIVIDUO + CALIDAD DE LA RELACIÓN QUE VALORA CADA VIDA =
MUTUA RELACIÓN DE CALIDAD Y VALORACIÓN DEL VIVIR DE MANERA
INTELIGENTE Y FELIZ.

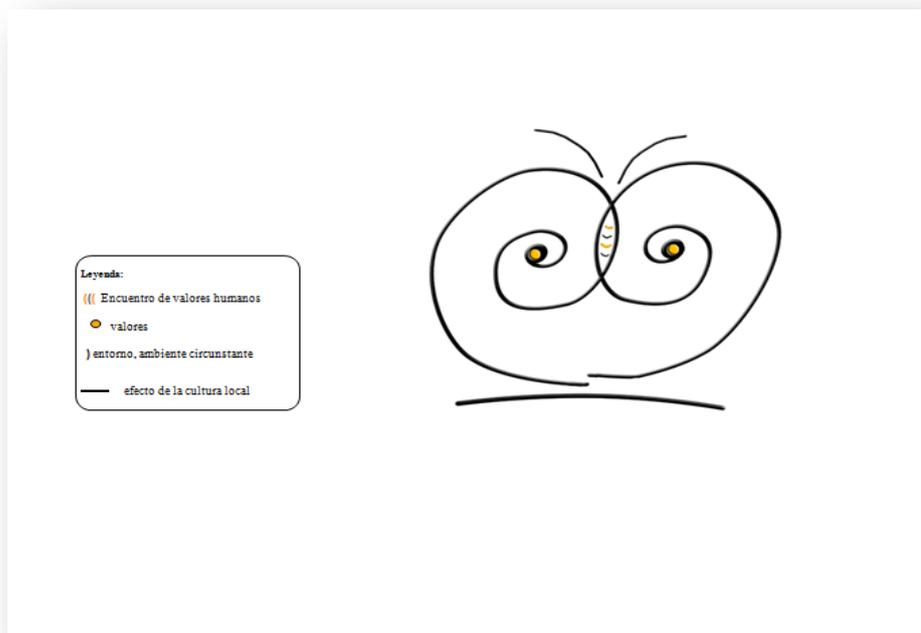


Figura 7: *Tabla del valor humano aplicado a los contextos*

Aunque en gran parte apreciado, el Proyecto Makiguchi presenta aspectos que deberían examinarse. La mayoría de los entrevistados han expresado una opinión positiva respecto a las actividades, pero han encontrado en su duración un aspecto que requiere una mejora.

Los talleres que se realizan mensual o bimestralmente no siempre bastan para proporcionar la cantidad suficiente de actividad que debería ser propuesta a los maestros.

En cuanto a los padres no muestran interés en la realidad escolar y por lo tanto necesitan una intervención más asidua.

Hasta hace dos años el proyecto se mantenía activo en cada escuela, como mínimo durante tres años, con la posibilidad de realizar evidentes mejoras en la duración temporal, ya sea de la realidad escolar como su relación en la comunidad circundante.

Hoy en día, debido a la falta de un número suficiente de miembros voluntarios que operan dentro de la Coordinación Educativa, las actividades del proyecto permanecen en cada escuela sólo por un año. Claro está que un período de tiempo tan exiguo no permite alcanzar resultados demasiado evidentes y duraderos.

Por otra parte, es importante añadir que el éxito del proyecto está también favorecido por a la situación en la cual se encuentran los maestros de las escuelas brasileñas.

El perfil profesional de la mayoría de los profesores es bastante bajo debido a que la escuela no ha invertido en cursos de capacitación para renovar los conocimientos de los maestros así como tampoco en las herramientas didácticas necesarias en las escuelas. Además y, no menos importante, los salarios del personal de la escuela son muy bajos y por lo tanto insuficientes para satisfacer las necesidades básicas de las personas.

El resultado es que la mayoría de los docentes se ven obligados a trabajar en varias escuelas o por lo menos a tener actividades laborales adicionales en su tiempo libre. Esta condición no les permite contar con los recursos y el tiempo necesario para preparar las clases, para leer o incluso para estar al día en el plano personal. En este contexto, las actividades del proyecto, en parte, proporcionan las herramientas útiles para actualizar y hacer que la experiencia sea más divertida y eficaz así como también aquellos momentos de reflexión y apoyo psicológico que son necesarios al personal de la escuela para evitar que terminen teniendo un alto nivel de ansiedad y baja autoestima como muchas veces ocurre.

17. El desafío educativo en el mundo actual

El mundo está caracterizado por cambios que suponen una profunda y veloz transformación de nuestro hábitat. El individuo siente la exigencia de colocarse en su ambiente local y cultural y al mismo tiempo siente que pertenece a procesos más amplios y a redes de interacción diferentes, en un espacio, el comunicativo, en el que las dimensiones singulares están de diferentes maneras entrelazadas.

La sociedad contemporánea, la de la época postindustrial y posmoderna, se define como sociedad de la información o de la comunicación, y también como “sociedad del

conocimiento³⁶, marcado por el fenómeno de la globalización. Se trata de un fenómeno político-económico-financiero, que se ha desarrollado gracias a la aparición de las nuevas tecnologías de la información, que han traído unas profundas modificaciones del concepto de distancia espacial y temporal, fomentando la creación de una nueva dimensión espacial (el ciberespacio) y reduciendo drásticamente las distancias temporales y los límites territoriales. Según Rifkin³⁷ el nuevo tipo de hombre posmoderno, que él define como proteiforme, forjado en un ambiente lleno de oportunidades de intercambio y sustentado por varios instrumentos tecnológicos, resulta ser capaz de adoptar actitudes y caracteres muy distintos según cada situación, de tal forma que responden de forma positiva a los desafíos creativos.

El individuo construye su propia identidad y percepción de sí mismo a través de un conjunto de relaciones que lo llevan a asumir roles distintos cada vez. Esta multitud de factores como la comunicación, la interconexión, la apertura de barreras, como las espacio-temporales, unidos a los avances de la ciencia y de la tecnología, acarrear también aspectos positivos como, por ejemplo, un nuevo enfoque hacia el respeto de los derechos humanos.

Ante los desafíos del mundo actual se hace urgente una revisión de la educación, para que ésta esté a la altura del nuevo contexto, para ampliar su significado como actividad que tiene el propósito de fomentar el crecimiento personal en su totalidad, para mejorar la condición social y económica de la persona, así como su relación con la naturaleza y su entorno.

Concebirla en el marco de los parámetros actuales, que no tienen en cuenta el deber de satisfacer un proceso circular más completo, rápido e interactivo. De este modo, nace la exigencia de personalizar la oferta formativa, con el objetivo de sustentar la unicidad (y la complejidad, es decir, la multiplicidad) de los procesos constitutivos de la identidad del individuo para desarrollar la capacidad de aprender a aprender, a reinventarse en cada momento en relación al conocimiento, a las competencias e incluso a la profesión³⁸.

Además de la construcción de nuevas formas de interconexión entre saberes diferentes, llave maestra de la creatividad científica, la escuela ha de educar hacia

³⁶ Alberici, A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Bruno Mondadori, 2002.

³⁷ Rifkin, J., *L'era dell'accesso. La rivoluzione della New Economy*, Milano, Mondadori, 2000.

³⁸ Bocchi, G., Ceruti, M., *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2004, p.11.

nuevas formas de ciudadanía, más allá de los límites del estado nacional, en conformidad con una forma de identidad abierta, que permita vivir conscientes de nuestra pertenencia a la ciudadanía europea y planetaria³⁹.

18. Makiguchi en la sociedad contemporánea

La pedagogía de Makiguchi, a pesar de pertenecer a una época relativamente lejana, tiene muchas ideas para reflexionar acerca de la complejidad del mundo actual. Makiguchi ve con claridad que el potencial humano es ilimitado, por tanto las posibilidades cognitivas son infinitas, así como lo es la capacidad humana para resolver problemas.

En el pensamiento de Makiguchi la mayor responsabilidad de una educación, que fomenta la formación humana dedicada a la felicidad, es aquella que apunta al conocimiento retroactivo, en el sentido de que todo el conocimiento objetivo debe llevar al conocimiento del sujeto mismo que conoce. Esto quiere decir que el conocimiento objetivo, en el sentido del desarrollo exclusivo de habilidades y capacidades cognitivas, es un conocimiento parcial.

Un conocimiento que implica al mismo tiempo una auto-concienciación que favorece cambios importantes en la vida del sujeto, en sus acciones cotidianas, en su manera de vivir y evaluar el mundo, obteniendo beneficios propios y colectivos⁴⁰. Makiguchi sugiere una reforma pragmática basada en el conocimiento local, comunitario, y en una auto-conciencia que viene de un sujeto implicado en la experiencia de vida que conoce y se reconoce como hombre a través del ambiente en el que vive.

La habilidad del educador se encuentra en lograr adoptar un modelo de aprendizaje que beneficie al mismo sujeto en relación al mundo en el que éste vive, a través de un método que organice el conocimiento en el marco de un nuevo sistema de valores, representado según él por “bien, beneficio y belleza”. Para llevar a cabo esto, el educador debe conocer los procesos cognitivos y de evaluación que llevan a un

³⁹ Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.

⁴⁰ De Cassia Ribeiro, R., *Vida, experiencia e conhecimento: a reforma do sujeito em Tsunessaburo Makiguchi*, op.cit., p.34.

aprendizaje dedicado a la felicidad, entendida como realización de la propia vida y como contribución positiva a la sociedad.

El objetivo de un sistema escolar tiene que ser el de formar individuos completos, a través de un recorrido de auto-concienciación del que se desarrollará un interés hacia el prójimo y el entorno. Es necesario trabajar para el crecimiento de principios equilibrados en las personas, claros objetivos de vida y una relación serena entre cuerpo y mente. La solidez de esta unidad en la vida individual es un elemento fundamental que garantiza un intercambio sereno con el exterior y lleva a una coherencia interior que representa el carácter de la persona, capacitada para crear valores. Es deber de la educación hacer posible conseguir este objetivo.

Del pensamiento del autor emerge un tipo de hombre con una propia centralidad y solidez interior que, al día de hoy, le permitiría moverse ante la incertidumbre de la realidad con una estructura sólida y abierta, a la vez, a las contaminaciones del exterior.

La visión pedagógica de Makiguchi ha puesto de relieve la importancia de la conexión entre sujeto y objeto del conocimiento, relacionados de forma imprescindible, y también la necesidad de que el hombre vuelva sobre sí mismo, se reencuentre, para así comprender la relación existente con el mundo. Las flores del loto emergen del barro así como los sujetos que conocen emergen de la experiencia. Autoconciencia significa conocerse a sí mismo y el mundo a través de la experiencia de vida. De esta forma se volvería a reestablecer la unidad original de cada cosa de la realidad que la ciencia tradicional había separado⁴¹, para así afrontar la complejidad del mundo abrazando un nuevo paradigma.

19. Conclusiones

Todo el trabajo desarrollado en esta investigación ha surgido de la notable atracción que las ideas de Makiguchi destilan de cada página de sus libros. Este resplandor que se desprende de sus palabras, ha generado el deseo de buscar y conocer modalidades didácticas para llevar a cabo de forma práctica estas intuiciones pedagógicas, tan valiosas para la educación actual. El resultado de todas las reflexiones

⁴¹ Morin, E., *Il metodo 6. Etica*, Cortina, Milano, 2005.

hechas a lo largo de este trabajo, han llevado a considerar la educación como un proceso que mira a la formación de un ser humano completo y conduce a la felicidad, a la alegría y a las buenas relaciones como indicadores universales del potencial positivo intrínseco en la vida humana. La pedagogía de Makiguchi centra su enfoque en el alumno y sobre el hecho de estar incluido en un determinado contexto. Se trata de una pedagogía holística que considera importante todas las dimensiones del individuo, poniendo en su sitio la meramente intelectual. Es una pedagogía que promueve el conocimiento que pasa por el conocerse, es decir, que ve el desarrollo de la interioridad y el sentido de cada vida como resultado del encuentro con el otro y con el mundo.

Es una acción pedagógica compleja, como el mundo actual, resultado de la interacción creativa entre maestro, alumno, aprendizaje y vida real.

El aspecto relacional está en el centro como medio privilegiado, caracterizado sobre todo por la benevolencia, entendida como la capacidad de salir del propio rol y del tema curricular e ir hacia el niño sin expectativas para crear un clima de alegría y total aceptación, fuente de esperanza y tranquilidad. Son la tranquilidad, la dicha, la profundidad y la relación afectuosa que faltan en la escuela actual .

Hoy en día la escuela representa una *frontera* educativa, es decir, el límite más allá del que se mueve el mundo *líquido* de Zygmunt Bauman⁴² , en el que convergen las tensiones y las dinámicas típicas de la complejidad de nuestro sistema social. Ésta se ha vuelto un contenedor de distintas etnias, de realidades socio-económicas diferentes y distintas habilidades. Han de compararse y dialogar, han de ser vividas como riqueza y no sólo como problema.

A la escuela, por tanto, le corresponderá desarrollar desafíos educativos, que acentúen el aspecto de taller que tiene la vida, con su dignidad que procede del hecho de ser lugar de transformación y de crecimiento físico y espiritual de las jóvenes generaciones.

Por lo tanto es necesario volver a revisar los estilos educativos y los instrumentos. Makiguchi sugiere una serie de ingredientes que son fundamentales para el logro de la formación humana que faltan en la escuela italiana. Uno de esos ingredientes podría ser la creatividad, tan necesaria para dar color a una escuela tradicional cada vez más

⁴² Bauman, Z., *Modernità líquida*, Bari, Laterza, 2003.

rellena de conocimientos pedantes, que han abandonado los lenguajes de las artes, vehículos eficaces para el conocimiento, hoy utilizados sólo como medio para desintoxicar a los alumnos del estrés mental de la instrucción oficial.

Ésos son privilegiados instrumentos para el desarrollo de las competencias lógico-imaginativas, apreciadas para poder mirar, entender y reinventar el mundo.

Otro ingrediente sugerido por Makiguchi, podría ser el de volver a ver la imagen del niño de forma integral, como un ser dotado no sólo de un cerebro que se debe llenar, sino como un ser con fantasía, sentimientos, corporeidad, pensamiento y sociabilidad. Un ser completo, pues, que necesita ser dotado con los alfabetos que le son imprescindibles para poder entender y convertirse en un hombre o una mujer pertenecientes a un complejo mundo en continuo movimiento. Un ser que va incluido en una cultura comunitaria, para abrazar las costumbres, los comportamientos y los valores. Un niño libre que saborea los descubrimientos y sabe soñar mundos lejanos, pensando con su propia cabeza y hablándole a su propio corazón.

La felicidad y la alegría, diría Makiguchi, entran en escena cuando se utiliza el lenguaje emotivo-afectivo a través de una relación de calidad. La relación es la meta formativa de un tipo de escuela que promueve una multiplicidad de lenguajes cognitivos y expresivos. Las relaciones son siempre necesarias en la vida afectiva, estética e intelectual, es la vida misma, es ser para el mundo y para la otra persona.

En este sentido la escuela tiene que volver a apropiarse de la atención hacia las relaciones, sabiendo que son éstas las que dejan la huella, las que indican el camino, las que dan un significado a cada cosa. Es la relación que consiente la apertura al diálogo (más allá de los límites geográficos, de valores, éticos y culturales que son propios de cada cual) y a la *contaminación* de pensamientos y de emociones. Las relaciones tienen el poder de transformar la escuela en un lugar especial, donde las personas pueden encontrarse de tal forma que la singularidad de los modos de expresar la propia humanidad tienda hacia una armonía, a través de sentimientos que invitan a empatizar y compartir que hacen que cada uno se sienta importante para el otro.

El beneficio que se deriva es el de promover una perspectiva prometedora del ser humano, la formación de un tipo de hombre que no sea sólo un consumidor, como desea el mercado, o un espectador, visto como un medio para lograr objetivos que no son adecuados a la dignidad del ser humano y, a éste, la escuela tiene el deber de

proteger y defender. Makiguchi añadiría que sin estas experiencias emotivas y afectivas positivas, la justicia, el amor, la compasión y la igualdad ya no tendrían más sentido.