

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

OTTOBRE 2001

Spedizione in A.P. 45%
Art 2 - Comma 20/b - legge 662/96
Filiale di Brescia
Anno XXXII - n. 8 - Ottobre 2001
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia

cem *Mondialità*

Mensile di educazione interculturale



Dossier
I doni
dell'ebraismo
all'umanità

*"Tutte le volte che la nube si alzava sopra la tenda,
gli Israeliti si mettevano in cammino;
dove la nuvola si fermava, in quel luogo
gli Israeliti si accampavano.
Gli Israeliti si mettevano in cammino
per ordine del Signore,
e per ordine del Signore si accampavano..." (Nm 9,17-18)*

Per quanto indietro torni con la memoria,
mi ritrovo costantemente in cammino al seguito della Nube.

Ho sempre saputo di essere guidato;
e nei momenti di oscurità mi sono rivolto a Dio
perché mi indicasse la strada. (...)

Giunto a questa tappa avanzata della mia strada,
non scorgo, dinanzi a me, ulteriori traguardi.

La Nube è invisibile.

Ma ciò che rimane visibile,

ciò che resta per me la roccia nella tempesta,
il faro nella notte, la bussola quando smarrisco la via,
è l'impegno quotidiano per continuare a camminare.

Non spegnere mai nessun germe di vita.

Amare, perché amare è vivere e far vivere. Sperare...
Domani, forse, la Nube luminosa si alzerà di nuovo...

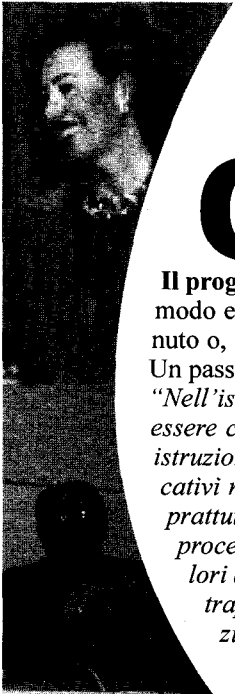
Bruno Hussar, fondatore di Nevè Shalom/Waahat as-Salaam
Da: Quando la nube si alzava, Marietti, Casale Monf. '83)



Editoriale

di LUCREZIA PEDRALI

QUALI SONO I NOSTRI VALORI?



Chi si occupa di scuola ha l'impressione in questo tempo di vivere sospeso in una dimensione irreali tra riforme congelate e riforme annunciate, autonomia e proclami di efficienza, scuola di stato e scuola privata. La sensazione, piuttosto fastidiosa, è che il dibattito si riconduca alla difesa di una o dell'altra parte, ignorando lo sfondo sul quale collocare il dibattito.

Il programma, recente *documento programmatico* del Ministro della Pubblica Istruzione Letizia Moratti, dichiara in modo esplicito quali debbano essere le funzioni della scuola in un Paese come l'Italia, affinché possa essere mantenuto o, meglio, aumentato il suo livello di sviluppo. Non è questa la sede per una esegesi minuziosa del documento. Un passaggio del capitolo *"Quali sono i nostri valori"* mi sembra particolarmente significativo.

"Nell'istruzione, come i molti altri campi, lo Stato non può essere l'unico promotore del valore del capitale umano né essere custode esclusivo dei patrimoni di competenze tecnico scientifiche... Vivian Reding, responsabile del settore istruzione e cultura della Commissione europea, ha recentemente affermato che è necessario adattare i sistemi educativi non solo alle esigenze delle economie ma anche soprattutto a quelle dello sviluppo, che per noi significa soprattutto sviluppo della persona nel contesto sociale. La nostra azione sarà determinata da una visione nuova dei processi educativi e formativi che tenderà a coniugare le antiche contrapposizioni tra equità e competizione, tra valori di giustizia sociale e valori di merito, tra partecipazione e responsabilità; principi che non devono essere contrapposti ma vanno ricondotti a una nuova visione unitaria e coerente: la solidarietà e l'eccellenza... La giustizia educativa e la competitività sono entrambi principi fondanti di un progetto che punterà ad integrare le molteplicità dei poteri, delle funzioni e dei soggetti che operano nel mondo dell'istruzione e della formazione".



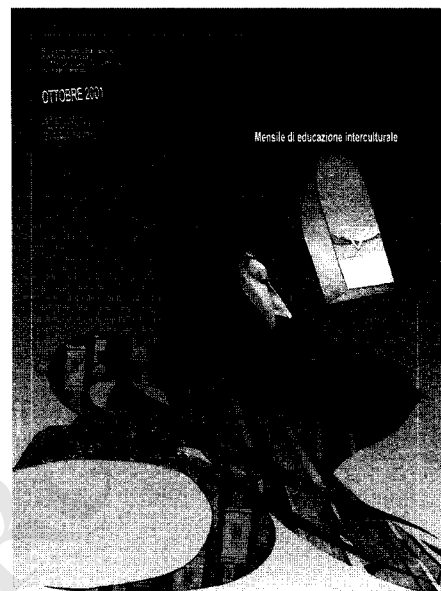
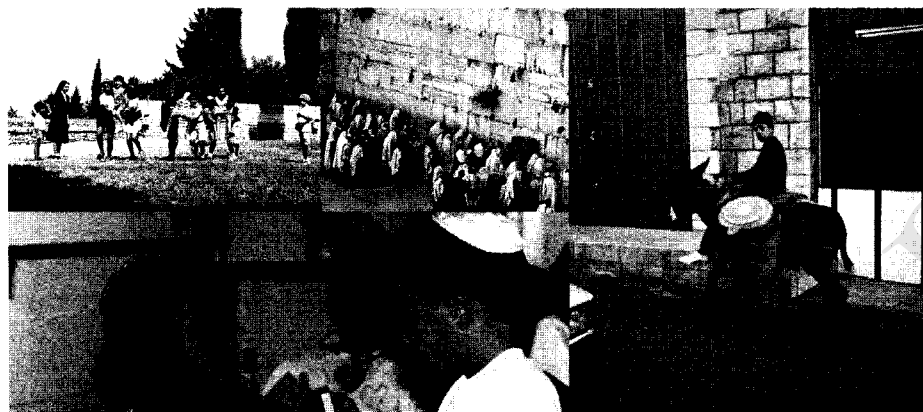
Auguri al Ministro per il successo in un'impresa che si preannuncia ardua e forse non del tutto possibile. Ma anche alcune riflessioni. Nessuno può negare che la scuola abbia bisogno di cambiamento e di trasformazioni anche radicali per alcuni aspetti. Del resto il progetto di riforma del precedente governo aveva tentato di mettere mano in modo complessivo a tutti gli aspetti del *"sistema istruzione"* nel nostro paese, sia pure con limiti e difficoltà non di poco conto. Ma un programma politico che si rifà esplicitamente al *criterio del merito e dell'eccellenza* per la formazione dei cittadini appare inquietante. La domanda è: *quale cittadino e per quale società?* Le risposte che si leggono sul documento programmatico pongono l'accento sulla necessità di formare adeguatamente i cittadini in quanto risorse umane in grado di adattarsi alle trasformazioni sociali sempre più rapide al fine di garantire l'aumento dello sviluppo individuale e collettivo. Si assume quindi che lo sviluppo, così come lo stiamo postulando in Occidente, sia il migliore dei mondi possibili e che tutti gli sforzi dei processi formativi debbano tendere ad esso. Altro motivo di inquietudine deriva dalla affermazione dei concetti di *"giustizia educativa e competitività"* come principi fondanti la scuola della nuova era.

A tale proposito vale la pena riportare una considerazione di Riccardo Petrella: *"La trappola forse più sottile e foriera di conseguenze è quella che sta trasformando il sistema educativo/formativo in uno strumento di legittimazione delle disuguaglianze socio-economiche."* Tale trappola si fonda sull'argomentazione che *"il mercato è il dispositivo ottimale di regolazione, perché - si afferma - realizza la vera giustizia attraverso l'equità"*. Secondo questa interpretazione del principio di equità *"uno Stato è giusto se mette in opera una politica di accesso di tutti all'educazione/formazione. Sta all'individuo, poi, ricavarne il profitto più elevato nel quadro della competitività educativa. Ne deriva l'idea che ci sarebbero disuguaglianze sociali ed economiche che sarebbero legittime, perché risultano dal merito e dallo sforzo individuale, verificato e misurato dalla riuscita scolastica. Il ruolo del sistema di educazione/formazione è quindi quello di assicurare la selezione sociale e di legittimare così i processi di selezione/esclusione"*.

Tutti coloro che nella scuola stanno lavorando per favorire processi di inclusione e per costruire nuovi modelli di cittadinanza sanno esattamente da che parte stare. Buon anno scolastico!

Sommario

Cem/Mondialità - n. 8 - ottobre 2001



Le foto e i disegni sono di (in parentesi le pagine): S. Boselli (Copertina e icone); Internet (1, 5, 6, 7, 11, 13, 14, 16, 23, 36); Archivio Cem (1, 2, 9, 10, 19, 28, 29, 34, 39, 46, 47); Ziraldo (2); U. Gamba (4); J. Bauer (4); Ass. Amici NS-WaS (9, 18); Vivant Univers (12); L. Segall (17, 18, 20, 21, 24); M. Chagall (21, 23, 24); M. Gounot (27); Magritte (32); M. Doglioni (33); V. Belli (35, 36); A. Steffen (38); R. Costa 41.

editoriale

Quali sono i nostri valori?
Lucrezia Pedrali

orientamento

La coscienza: bussola della vita
Ivaldo Casula

La scuola e il web:
tra entusiasmo e diffidenza
Antonella Fucecchi

testimonianze

Alla scuola degli Dei
Lucrezia Pedrali e Brunetto Salvarani

Global Express

Dalla parte dei bambini
e delle bambine
a cura della Redazione

metodi e strumenti

Mappa concettuale
Roberto Morselli - Elena Zulli

dossier

I doni dell'ebraismo all'umanità a cura della Redazione

L'identità ebraica Bruno Sagre	18
Il mondo è diviso e Dio ne soffre Paolo De Benedetti risponde a sei quesiti	20
Disquisizioni su ebraismo, uomo, Dio, storia di un povero artista ebreo Moni Ovadia	23
Quando il rabbino è donna Cinema, Kippur Margherita Porcelli e Lino Ferracin	27
A world of difference Michelangelo Belletti	28
Filo di Arianna per il Labirintum	30
Filo di Arianna per il Labirintum	32

Dieci idee per un "curriculum"
locale
Gianfranco Zavalloni

Klezmer revival
Alessio Surian

giovani &

Indovina cosa facciamo questa estate
Michelangelo Belletti

voci dal territorio

Finestra: Cirikovic: dal Kosovo
all'Italia
a cura di Roberto Costa

È adesso, Josè!
La pedagogia dei gesti
a cura della Redazione

spazio cem

Lettere
Bibliomondo
Spazio cem
La pagina di Rubem Alves:
Piuttosto perire che odiare e temere

Mon
Mondialità

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

Direttore: Arnaldo De Vidi
Vice-Direttore: Antonio Nanni

Segreteria: Alessio Surian, Ester Vecchi, Sonia Taglietti, Oriella Vezzoli

Gruppo Redazionale: Carlo Baroncelli, Roberto Morselli, Lucrezia Pedrali

Collaboratori: Monica Amadini, Fabio Balabio, Davide Bazzini, Pippo Biassoni, Maria-cristina Bonometti, Silvio Boselli, Luciano Bosi, Adriano Busani, Gianni Caligaris, Patri-

zia Canova, Mauro Carboni, Ivaldo Casula, Marinella Cigolini, Roberto Costa, Mariantonia Di Capita, Claudio Economi, Lino Ferracin, Franca Filippini, Giuliana Gatti, Piera Gioda, Adel Jabbar, Renzo La Porta, Sigrid Loos, Raffaele Mantegazza, Karim Metref, Antonio Nanni, Roberto Papetti, Margherita Porcelli, Paolo Ragusa, Brunetto Salvarani, Carla Sartori, Alessio Surian, Rita Vittori, Gianfranco Zavalloni, Patrizia Zocchio.

Direttore responsabile: Domenico Milani

Direzione, Redazione e Amministrazione: Via Piamarta 9 - 25121 Brescia - Telefono 0303772780 - Fax 0303772781 c.c.p. N. 11815255

E-mail: cemmondialita@saveriani.bs.it

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

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

Quote di abbonamento:

10 num. (genn.-dicembre 2000) L. 40.000
Abbonamento triennale L. 100.000
Abbonamento d'amicizia L. 100.000
Prezzo di un numero separato L. 5.000

Abbonamento CEM / estero:

Europa: via sup. L. 59.000
Bacino Mediterraneo: L. 65.000
America e Asia: L. 77.000
Africa: L. 74.000
Oceania: L. 87.500

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

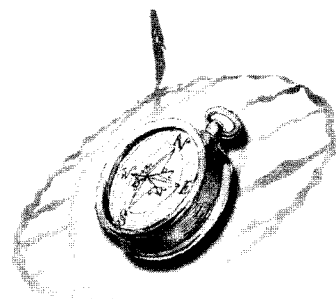
Progetto grafico: Enzo Chisacchi
Disegni di copertina: Silvio Boselli

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

CEM-MONDIALITÀ è pubblicata dal Centro di Educazione alla Mondialità. Direttore generale: A. De Vidi.
Direttore del movimento: I. Casula.

www.saveriani.bs.it/cem

orientamento



"A TANTO DOLORE LA MIA TRISTEZZA"

Il delitto: Mercoledì 21 febbraio, tra le 20,30 e le 20,45, Susy Casini, sposata con Francesco de Nardo, dirigente della Pernigotti, e il figlio Gianluca, 12 anni, vengono uccisi con 97 coltellate nella loro villetta di Novi Ligure (Alessandria).

L'allarme: A dare l'allarme è la primogenita della famiglia, Erika, 17 anni in aprile, che parla di una rapina e accusa un Albanese, riconoscendolo in una foto segnaletica.

Intercettati: Gli inquirenti non credono all'ipotesi della rapina e dispongono intercettazioni ambientali e telefoniche. In una di queste si sente Erika che dice al fidanzato Omar, 18 anni da compiere a maggio: "Stai tranquillo, non ci prenderanno mai perché sono l'unica testimone".

I fermi: Anche sulla base di queste intercettazioni, gli inquirenti decidono di fermare, con l'accusa di omicidio plurimo, Erika e il suo ragazzo.

Le accuse: I due ragazzi si accusano a vicenda degli omicidi. "Quando ho letto che quei due giovani criminali venivano indicati come "fidanzatini" ho provato disgusto. Un assassino resta un assassino; essere giovani può costituire un'attenuante di fronte alla legge, ma non alle coscienze. ... Quelle non sono ani-

melle che hanno sbagliato in un momento di follia. Sono persone che hanno premeditato e compiuto un'azione mostruosa. ... A tanto dolore aggiungo solo la mia tristezza. Non so come certi episodi possano accadere. Non riesco a immaginare che non ci fossero segni, sintomi, sospetti. Di una cosa, però, sono sicuro. A quei ragazzi nessuno aveva insegnato a distinguere il bene e il male. Non accuso i genitori: magari ci avevano provato. Di sicuro, tuttavia, non sono riusciti a costruire la coscienza dei loro figli. La coscienza non impedisce il male: ma tenta di resistergli, perché lo riconosce. La coscienza ci accompagna, ci segue, suona un campanello d'allarme anche quando fingiamo di non sentirla. Ma bisogna avercela.

Costruire la coscienza: non ho mai usato prima d'ora questa espressione, ma mi sembra adeguata. E' un compito magnifico e gravoso, che spetta ai genitori, insegnanti ed educatori (basta un allenatore o un capo scout, talvolta). Ripeto: non sto dicendo che quei disgraziati genitori di Novi Ligure non ci abbiano provato. Di certo, hanno fallito. Quelle erano anime vuote. E questo è orrore che va ad aggiungersi all'orrore, e rende banali le nostre parole."

(Indro Montanelli, Corriere della Sera 16/03/2001)

La coscienza. Bussola della vita

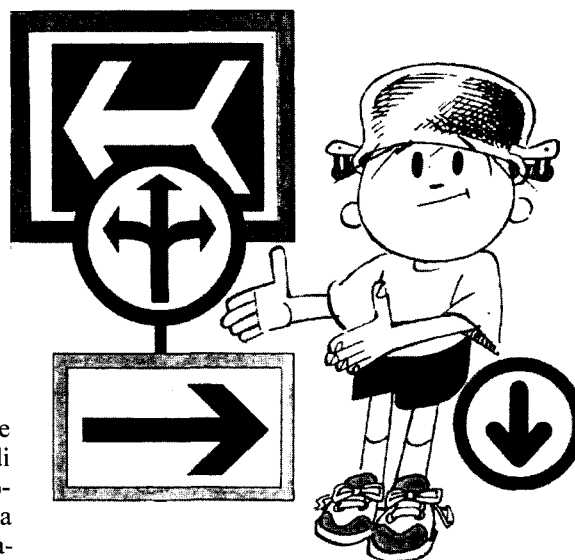
diIVALDO CASULA

Come insegnare a distinguere il bene e il male

Con l'inizio dell'anno scolastico i media hanno parlato dei piccoli omicidi che tornano in libertà e a scuola. Come educatori non è il momento di schierarsi, ma di approfondire il tema della coscienza da costruire. Lo facciamo a partire dalla tragedia di Novi Ligure. Una simile azione da parte di due minorenni è frutto – dice il giornalista recentemente scomparso Montanelli – di un tremendo fallimento educativo. Il fallimento, appunto, dei genitori di non essere "riusciti a costruire la coscienza dei loro figli".

Affermazione grave che non può lasciare indifferenti genitori, educatori, e chiunque ha il compito di formare le nuove generazioni alla vita e alla convivenza sociale. E' un compito gravido di responsabilità quello di trovare una misura etica al proprio comportamento, e una giusta comprensione della propria libertà, affinché questa non diventi libertinaggio e giustificazione di violenza e di distruzione di se stessi e degli altri.

Per coscienza si intende il "criterio di giudizio del bene e del male", o "il senso morale del bene e del male". Si riferisce sia alla coscienza personale come alla coscienza collettiva di un dato gruppo sociale. La dignità della



"Sembra che non si possa comprendere una persona, se non si conosce il motivo o i pochi motivi ai quali tutte le altre tendenze servono."

(Albino Ronco)

orientamento

persona umana trova il suo centro nella coscienza, santuario intimo della sua libertà, delle sue motivazioni e della sua identità. La coscienza è un **codice di vita** che ogni persona si costruisce confrontandosi con i valori trasmessi dagli altri o scoperti con la propria esperienza. Montanelli si rammarica che i genitori di quei due ragazzi di Novi Ligure *non siano riusciti a costruire la coscienza dei loro figli*. Ma chi costruisce la propria coscienza è la persona stessa non gli altri. Gli educatori hanno la responsabilità di preparare i

ne. La coscienza si costruisce nella dinamica relazionale dei bisogni e dei valori. Anche i valori, come i bisogni, hanno una loro gerarchia; e devono sottostare al bene totale della persona e alla sua costitutiva dimensione relazionale con i pro-



premeditare e a compiere l'omicidio, per liberarsi dell'ostacolo che impediva il raggiungimento di un "bene-valore" per loro diventato unico e assoluto. La scoperta di un amore "imberbe" tra un ragazzo e una ragazza non ancora maturati emotivamente è diventato per loro la "**motivazione centrale**" attorno a cui doveva ruotare tutta la realtà. Quest'amore di fidanzatini, con tutta l'esperienza di sentirsi stimati, amati, gratificati fisicamente ed emotivamente, è diventato per loro l'unico punto di riferimento e l'assoluto valoriale. Il risultato di questo fallimento educativo è la costruzione di una **coscienza miope**, guidata da uno spaventoso capovolgimento della gerarchia dei valori. Una coscienza sballata, appunto, che *come una bussola mal calibrata* ti indica il polo sud invece del polo nord, dandoti l'illusione di essere nella direzione giusta, mentre sei incamminato verso il precipizio.

Davanti a crimini come questo c'è da chiedersi se la colpevolezza sia da attribuirsi solo ai soggetti di tali crimini, o ai genitori e agli educatori coinvolti. Sembra che lo scenario della responsabilità e della colpevolezza di tali "fallimenti educativi" debba allargarsi a tutta la collettività. La società in senso lato ne è responsabile e complice.

I **valori dominanti** sbandierati dai mass media e dall'opinione pubblica stanno trasmettendo un "pacchetto etico" basa-

giovani a saper discernere ciò che è giusto e ciò che non è giusto; a saper riconoscersi liberi, ma limitati dalla vita e dalla libertà e dai diritti degli altri. La nostra libertà e i nostri diritti terminano dove incominciano la libertà e i diritti degli altri. Gli educatori hanno il dovere di insegnare, offrendo occasioni concrete e intervenendo con limitazioni correttive, che non tutto ciò che soddisfa i bisogni della persona è un bene da scegliere; che c'è una gerarchia dei propri bisogni, per cui dei bisogni superiori esigono il sacrificio di bisogni inferiori. Ciò esige un lungo processo di addestramento, di rinuncia e di autocontrollo.

Gerarchia dei valori

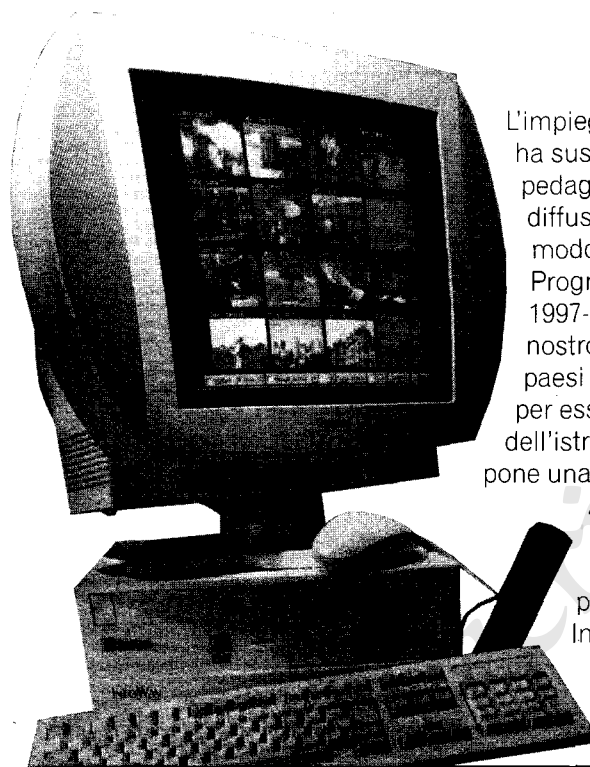
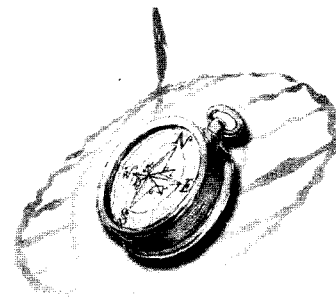
Tutto ciò che soddisfa un **bisogno** della persona è considerato un **bene**, e tutto ciò che è conosciuto come un bene e di conseguenza è desiderato diventa un **valore**. Il valore a sua volta, quando spinge la persona ad agire, diventa una **motivazio-**

pri simili e con l'ambiente fuori di sé. La coscienza non è mai assente in una persona. Se lo fosse, la persona umana sarebbe incapace di fare scelte davanti a una possibile pluralità di comportamenti. C'è sempre un insieme di **valori centrali e generalizzati** – chiamati appunto **principi** – che guidano e motivano il comportamento umano. Il vero nocciolo del problema non è se quei due "fidanzatini" avessero o no una coscienza, ma che **tipo di coscienza** si siano costruiti, quale nucleo di valori sia diventato l'assoluto della loro vita. La coscienza quei due ragazzi ce l'avevano, ma **una coscienza sballata, rachitica, mal fatta**, che li ha guidati in una consequenzialità spaventosa a



to su prospettive miopi ed egocentriche. La società stessa, a modo di cultura diffusa e anonima, ha una sua coscienza sballata, basata su una gerarchia sfasata dei bisogni umani, e quindi dei valori. La coscienza è un fatto sociale oltre che personale.

La ricchezza o la povertà culturale in cui una persona nasce, cresce e si matura, è di capitale importanza nel processo educativo: è infatti la piattaforma di base, il terreno su cui si sviluppa la potenzialità del singolo individuo chiamato a diventare un soggetto etico e responsabile. ■



L'impiego di nuovi strumenti mediatici all'interno della scuola ha suscitato e suscita un acceso dibattito di natura pedagogica sia in ambito nazionale che internazionale. La diffusione del computer nelle nostre scuole sta avvenendo in modo costante grazie agli incentivi governativi e al Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche (PS\TD 1997-2000). La sua avanzata in Italia recupera il ritardo che il nostro paese aveva accumulato nei confronti del resto dei paesi europei. Ma non basta dotare gli istituti di apparecchi per essere certi che il loro uso migliorerà la qualità dell'istruzione e dell'offerta formativa; anzi, la presenza del PC pone una serie di interessanti interrogativi

A cosa può servire il computer a scuola? Come e quando si può usare? E' paragonabile ad altri strumenti audiovisivi di cui si fa ormai ampio uso? Che ricaduta pedagogica può avere la conseguente diffusione di Internet? E qual è l'atteggiamento dei docenti davanti a questa nuova sfida?

La scuola e il web: tra entusiasmo e diffidenza

di ANTONELLA FUCECCHI

Due questioni fondamentali

Il dibattito pedagogico tuttora in corso riguarda aspetti teorici e pratici. Si discute sul *profilo epistemologico* della Media Education. La questione è stata trattata in diversi incontri internazionali, l'ultimo dei quali avvenuto in Canada (patria di McLuhan), a Toronto, dal titolo *Summit 2000. Children, Youth and the Media Beyond the Millennium*. Particolarmente interessante la relazione di Pier Cesare Rivoltella pubblicata su *Orientamenti Pedagogici* 48 (2001 pagg. 67-82). Si tratta inoltre di definire la *finalità pratica* dell'impiego di questi strumenti e il ruolo che si intende attribuire loro nella prassi didattica; in particolare si evidenziano due diversi atteggiamenti:

- considerare i computers (ed Internet) **strumenti di supporto** alla didattica tradizionale;
- servirsene come **ambiente di apprendimento** che permette di strutturare percorsi personalizzati e costruiti con, per e dallo studente in base alla sua attitudine alla conoscenza e secondo il suo stile cognitivo.

Da queste due prese di posizione derivano importanti conseguenze con ricadute notevolmente diverse sul piano pratico.

Nel primo caso, il computer ed Internet sono soltanto facilitatori di un processo di insegnamento e di apprendimento sostanzialmente immutato e rivestono di una patina tecnologica e multimediale metodi, contenuti, sostanzialmente immutati.

Nel secondo caso sono considerati capaci di operare una autentica rivoluzione cognitiva



orientamento

LA SITUAZIONE ITALIANA: UN PRIMO BILANCIO

Nell'arco di anni compreso tra il 1997 e il 2000, grazie al Programma di Sviluppo delle Tecnologie didattiche sono stati raggiunti i seguenti risultati:

- investimento complessivo di 1.000 miliardi di lire
- media di 1 computer ogni 23 studenti, per un totale di 337.000 apparecchi, con notevoli differenziazioni per plessi scolastici: Nelle superiori 1 ogni 13 studenti, nelle scuole inferiori 1 ogni 30, nelle scuole elementari 1 ogni 63
- tasso di penetrazione e di diffusione: supera il 92% nelle scuole, raggiunge circa il 100% nelle università;

► il 61,2% degli istituti inferiori e il 93,1% delle scuole superiori hanno attivato il collegamento ad Internet.

Occorre ricordare, però che i dati sono caratterizzati da una forte disomogeneità che poco appare ad una prima lettura, ma si evidenzia meglio approfondendo l'indagine.

(Fonte: Primo Rapporto sulla diffusione di Internet e delle nuove tecnologie nelle scuole di ogni ordine e grado e nelle università del nostro Paese; il Rapporto, commissionato da Microsoft Italia al SIRMI, è disponibile sul sito www.microsoft.it).



fondato sulla possibilità offerta allo studente di *agire concretamente* sull'oggetto disciplinare, inaugurando un atteggiamento che stimola la creatività e bandisce definitivamente l'apprendimento percepito come ascolto e assorbimento di un sapere piovuto dall'alto. I sostenitori di questa seconda teoria affermano che l'uso del PC anticipa, e promuove le capacità induttive (P. M. Greenfield); altri pedagogisti insistono sulla diversa qualità dell'insegnamento:

"La Media Education ha espresso il suo proprio stile: democratico, (non di imposizione autoritaria), attivo, cooperativo, laboratoriale di gioiosa scoperta e di confronto" (R. Giannatelli, in La "Media Education" nella scuola: perché, come, che cosa insegnare dei media, Orientamenti Pedagogici 48 (2201) pag. 282-296)

I docenti e il WEB: in trappola o in rete?

Ma come reagiscono i docenti di fronte a questa nuova potenzialità educativa? Sulla base dell'osservazione diretta ricavata dalla pratica quotidiana, sembrano emergere prese di posizione piuttosto varie. Generalmente entusiasti i docenti dell'*area scientifica* dotati di un buon livello di alfabetizzazione informatica che intravedono feconde ricadute didattiche e fanno da traino nelle proposte di sperimentazio-

ne. Cauti, scettici, se non apertamente refrattari, sono gli insegnanti dell'*area umanistica*, poco proclivi ad accettare la provocazione di questi nuovi mezzi pervasivi, spesso privi dei rudimenti di base, allergici alle "macchine", disposti ad usare il PC come forma evoluta della macchina da scrivere: il loro atteggiamento ricorda quello di Platone, avversario della scrittura. *Nei più curiosi* il computer ed Internet possono tramutarsi in strumenti che accelerano alcuni processi di ricerca, di approvvigionamento dati, di conservazione di archivi o come fonte di immagini; questi docenti non possiedono, però una "forma mentis multimediale"; generalmente si servono del mezzo come di un libro elettronico o di un gigantesco archi-

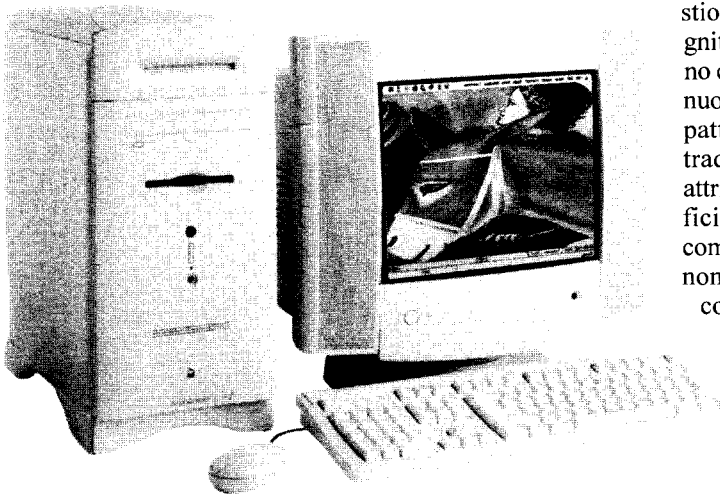
vio, non interagiscono con la macchina, non dialogano, non ne sfruttano le potenzialità.

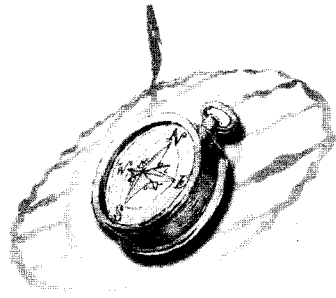
Nel complesso forse predominano cautele e diffidenza che non favoriscono la diffusione di questi mezzi. La resistenza è legata essenzialmente a due o tre ragioni da non sottovalutare perché possono inficiare o rallentare gravemente la diffusione dei nuovi media nella scuola:

- difficoltà o rifiuto di ripensare e di rinnovare i metodi didattici;
- faticosa, scarsa o insufficiente alfabetizzazione informatica;
- mancanza di incentivi per la riqualificazione e l'aggiornamento.

Ma le ricerche attualmente in corso dimostrano che il ruolo del docente rimane

fondamentale nella gestione dei processi cognitivi che si instaurano con la diffusione dei nuovi media il cui impatto sulla didattica tradizionale provoca attriti benefici, ma difficili da gestire: "il computer, va ricordato, non è una tecnologia come le altre; le sue potenzialità di modificazione del modo in cui





noi percepiamo e conosciamo la realtà, la ricordiamo, la capiamo, la riproduciamo, la comunichiamo, sono enormemente più grandi e innovative di tutte le altre tecnologie. E' quindi molto probabile che, in forza di questo suo aspetto "cognitivo", legato appunto alle nostre attività di conoscenza e di comunicazione, il computer avrà un' influenza sul funzionamento della mente umana maggiore di quella che hanno avuto le altre grandi tecnologie cognitive, come l'arte preistorica, la scrittura alfabetica e la stampa" (Gianni Santambrogio, ricercatore presso l'Osservatorio sulla Comunicazione dell'Università Cattolica di Milano, in *Le nuove tecnologie* in AS 022001 pagg. 124-132).

LA RICERCA EURISPES

Una recente ricerca Eurispes (2000) aiuta a fotografare con maggiore attenzione la diffusione e l'uso delle tecnologie informatiche presso i bambini e ragazzi. (scuola elementare):

- ▶ 65% usa il computer in genere;
- ▶ 15,4% usa il computer per navigare in Internet
- ▶ 56,4% usa il computer per giocare
- ▶ 27,0% usa il computer per studiare

Diverso il questionario proposto a ragazzi più grandi (scuola media) sull'uso del computer:

- ▶ 31,3% non ha il computer
- ▶ 7,6% non lo usa
- ▶ 6,1% lo usa per fare i compiti
- ▶ 34,8% lo usa per giocare
- ▶ 9,1% naviga in internet
- ▶ 6,1% lo usa per consultare cd-rom
- ▶ 5% dichiara di usarlo per altri scopi o non risponde.

Interessante, data la forte disomogeneità che caratterizza le aree del nostro paese dare un'occhiata anche alla ripartizione geografica dei dati.

Percentuale di bambini che utilizzano il computer e diversi scopi di utilizzo per area territoriale (scuola elementare)

USO DEL COMPUTER:

- ▶ Nord: 72%
- ▶ Centro: 64,5
- ▶ Sud: 60,9%

USO DEL COMPUTER PER NAVIGARE IN RETE:

- ▶ Nord: 21,2%
- ▶ Centro: 14,7%
- ▶ Sud: 11,4%

Il risultato dell'indagine della quale abbiamo fornito solo alcuni dati parziali richiama l'attenzione anche sul problema delle pari opportunità di utilizzo e di accesso ai nuovi mezzi tecnologici che riguarda trasversalmente le differenze tra singole realtà scolastiche (possibilità di accedere ai finanziamenti), tra singole famiglie (in base alla cultura e al reddito).

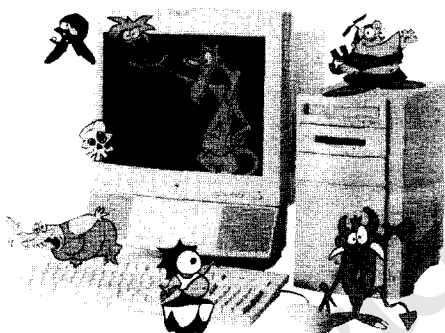
CALENDARIO 2002



Siamo ormai giunti alla 11ª edizione del calendario multireligioso intitolato a "Nevè Shalom/Waahat as Salaam, il villaggio israeliano i cui abitanti, arabi ed ebrei, cristiani e musulmani, hanno da quasi trent'anni, deciso di vivere insieme ed in pace, per anticipare concretamente l'utopia di una difficile "convivialità delle differenze". Una novità del presente calendario è la scansione per settimane, invece che per mesi: il calendario pur restando tascabile, passa da 32 a 128 pagine! È corredato con dati statistici, aneddoti dalle religioni, rubriche...

Il **Calendario della Pace** è diventato ideale per piccoli regali intelligenti per festività come quelle natalizie...

Prezzo di copertina L. 4.500 cadauno. Chiedetelo al CEM o alla Libreria dei popoli, tel 030.3772.780; fax 3772.781. Spedizione a nostre spese.



Suggerimenti bibliografici

La letteratura in merito è già abbastanza ponderosa: suggeriamo soltanto testi recenti e facilmente reperibili:

Calvani A., *I nuovi media nella scuola: Perché, come quando avvalersene*, Carocci, Roma 1999.

Calvani A., M. Rotta, *Comunicazione e apprendimento in Internet. Didattica costruttivistica in rete*, Erickson, Trento 1999.

Ceretti F. *La comunicazione. Dalla cultura orale alla cultura elettronica*, Leumann, Elledici 2000

Menduni E., *Educare alla multimedialità*, Giunti, Firenze 2000

Morcellini M., *Il Mediaevo. Tv e industria culturale nell'Italia del XX secolo*, Carocci Roma, 2000.

Tosolini A., Trovato S., *New Media, Internet e intercultura*, EMI, Bo, 2001 (v. Bibliomondo).

testimonianze

"C'era un tavolino rotondo, nel soggiorno dei miei nonni, coperto con un centrino all'uncinetto; sopra trovava posto solo un libro: la Bibbia. L'imponente volume, di grande formato e con un goffaggio sulla copertina nera, conteneva la traduzione di Martin Luther, o, come si diceva allora, del Dr. Martin Luther, il secondo dottore dopo il medico, di cui io conoscessi l'esistenza. Quando capitava che noi bambini, per disattenzione o perché immersi nel gioco, posassimo una cosa qualsiasi sulla Bibbia, arrivava la nonna a spostarla, ammonendoci talvolta: *Sulla Bibbia non bisogna appoggiare niente!*. In un saggio intitolato *Gennariello* Pier Paolo Pasolini parla

del *linguaggio delle cose*, cioè di una lingua che determina ben prima del sorgere della comunicazione verbale le più precoci impressioni infantili. In questo senso, io ho compreso il linguaggio della Bibbia molto prima di essere in grado di leggerla". Così Dieter RICHTER, germanista, studioso di letteratura popolare e docente all'università di Brema, comincia il suo breve saggio *La Bibbia nell'educazione protestante*. Egli ripercorre alcune tappe della sua educazione e più in generale della educazione protestante rilevando quanto pervasiva in essa sia la presenza del Libro.

ALLA SCUOLA DEGLI DEI

di LUCREZIA PEDRALI e BRUNETTO SALVARANI

Il percorso che questa rubrica intende intraprendere nello svolgersi dell'annata è simile a quello di Richter anche se partendo da una prospettiva rovesciata: *ritrovare all'interno della nostra cultura* (e quindi a scuola all'interno delle normali discipline oggetto di insegnamento-apprendimento) *i segni palesi o nascosti di una presenza della Bibbia altrettanto pervasiva e determinante quanto nella cultura protestante*. Si tratta di operare la "rimozione del rimosso" per ri-conoscere i tratti che fondano il nostro sistema culturale e che sono parte della nostra identità individuale e collettiva.

In questo tempo ci vengono richieste grandi capacità di dialogo e di ascolto, ma per esser in dialogo dobbiamo *essere*, ovvero *conoscere le matrici dalle quali proveniamo*. E' persino banale ripetere che tra queste matrici quella che ci riconduce alla cultura biblica è centrale e imponente.

L'obiettivo di questo progetto non è quello di difendere alcune posizioni confessionali piuttosto che altre. Molto più semplicemente (o presuntuosamente?) **la rubrica si pone da un lato come spazio di riflessione sul tema delle religioni a scuola e dall'altra come spazio di raccolta e pubblicazione di**



esperienze didattiche inerenti al tema.

L'intenzione è quella di privilegiare un approccio comparato tra discipline ed eventualmente tra culture, usando come fili conduttori i grandi Codici delle religioni. Il che ci riporta esattamente al punto di partenza e cioè al bisogno di conoscere quanto la Bibbia sia radice della nostra cultura e della nostra identità indipendentemente dalle scelte confessionali di ciascuno. Perché senza questa preliminare conoscenza il dialogo con altre culture e religioni rischia di diventare esercizio di retoriche dichiarazioni di intenti con poco spessore. E allora attendiamo di ricevere segnalazioni di progetti, racconti di esperienze, unità didattiche programmate o già attuate, materiali, suggerimenti. Potrebbe essere l'occasione per scoprire che intenti, obiettivi e conoscenze già sono più condivisi e praticati di quanto non appaia. La rivista può mettere in dialogo tutto questo per aprire un confronto su quanto già esiste e su quanto si può fare insieme. A tutti noi buon lavoro.

Lucrezia Pedrali

ENTI E RELIGIONE

"Perché l'Ente locale si è fatto promotore di un'Intesa per l'istituzione di un Tavolo Interreligioso?"

Da quando il protocollo è stato firmato (nel dicembre 1998) dai rappresentanti di cinque religioni e da me a nome della Giunta, questa domanda mi è stata fatta spesso.

Rispondo che, se la scuola vuole essere davvero pluralista, multiculturale e, per quanto possibile a tutt'oggi, interculturale, i processi di accettazione delle diversità e di riconoscimento delle analogie non possono prescindere dall'appartenenza religiosa e dalla conoscenza, seppure elementare, della dottrina e degli aspetti sociali di quella religione.

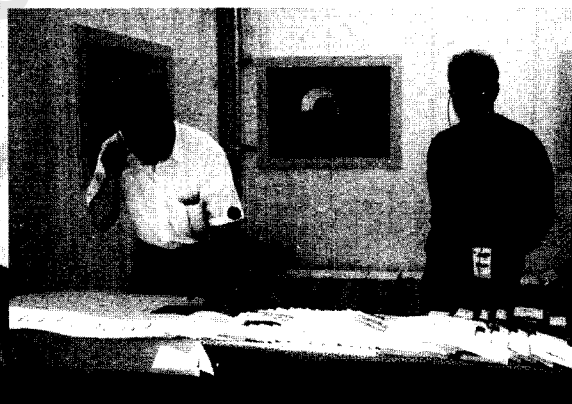
Essa infatti aiuta a capire i comportamenti dei singoli e delle comunità, aprendo spazi di riflessione."

(Fiorella Farinelli, Assessore alle Politiche sociali del Comune di Roma)



brica della nostra rivista nella scorsa annata, e che oggi è abbondantemente documentato nel volume appena uscito curato da me assieme a Fabio Ballabio, "Religioni in Italia" (EMI 2001).

A questo punto, poniamoci un interrogativo: quanto di tale nuovo panorama largamente "in progress" ha penetrato le nostre istituzioni scolastiche, i programmi didattici e i corsi formativi dei nostri docenti? Quanto la scuola italiana ha colto che, senza conoscere adeguatamente le



C'è chi teorizza l'avvenuta e inattesa "rivincita di Dio" dopo la stagione della sua presunta "morte"; chi parla di un deciso "ritorno del sacro", o del "divino", pur nell'epoca della secolarizzazione totalizzante; e chi nota addirittura una sorta di politeismo diffuso, nel quale agli dei tradizionali si accompagnerebbero sempre più spesso gli idoli della corporeità e del "sé", in chiave New o Next Age. In ogni caso, proprio nel momento in cui l'umanità "maggiormente" sembrava avviarsi a consegnare definitivamente al passato l'esperienza religiosa, le religioni hanno invece riguadagnato la prima pagina dei giornali e delle televisioni, fino ad assalire letteralmente persino Internet con una marea di siti dedicati alle singole chiese, alle fedi, alle comunità di ogni genere. Ma c'è di più. C'è che anche in paesi come il nostro stiamo assistendo al moltiplicarsi delle fedi e delle comunità religiose: un fenomeno al quale abbiamo dedicato una ru-

religioni, e senza considerare la dimensione religiosa come in qualche modo costitutiva dell'"essere al mondo", risulta impossibile studiare l'uomo, le sue realizzazioni storiche, i suoi problemi profondi e le sue speranze di futuro?

Le domande, purtroppo, mi sembrano persino retoriche! L'unico spazio istituzionale nella scuola è oggi ancora quello relativo all'insegnamento della religione cattolica (IRC), in cui l'analisi approfondita delle confessioni religiose "altre" è in gran parte lasciato al "buon cuore" e alla disponibilità personale del singolo docente. Nel restante parco-discipline, l'aspetto multireligioso si

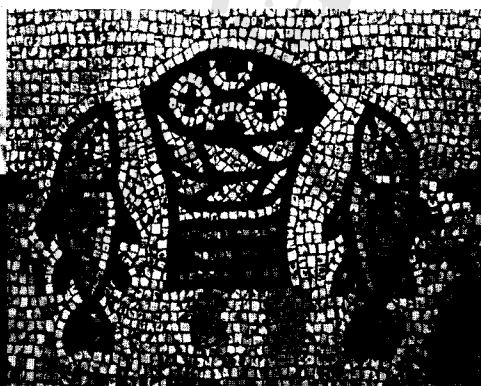
limita a far capolino qui e là, quando non è possibile espungerlo del tutto, in storia, filosofia, storia dell'arte o lettere. Si ha, peraltro, la precisa percezione che esso non venga quasi mai ritenuto un elemento centrale, e spesso decisivo, per cogliere l'evoluzione dei popoli e le dinamiche del pensiero, sia occidentale sia orientale. In un quadro del genere, e in attesa che si diradino le nebbie in merito all'odier-

testimonianze



no progetto di riforma in stallo, non ci rimane che affermare perentoriamente l'assoluta necessità di cambiare strada, e di far entrare esplicitamente, tanto nella formazione dei docenti quanto nella programmazione curricolare, lo studio della Bibbia, "grande codice" della cultura occidentale, e l'analisi delle varie religioni.

Sarebbe persino superfluo, *nel primo caso*, evidenziare il grave rischio di non poter appropriarsi compiutamente delle ricchezze di senso insite nella "Divina Commedia", nella pittura giottesca o nel canto gregoriano, in assenza di qualsiasi forma di elementare alfabetizzazione biblica. E



sottolineare che dovrebbe trattarsi, ovviamente, di un apprendimento del tutto laico e a-confessionale (so bene che i termini andrebbero definiti: ci ritorneremo prossimamente). *Nel secondo caso*, manca un progetto complessivo e "ufficiale" sullo studio delle diverse religioni, ed è da mettere in conto che, da parte del caleidoscopio di confessioni religiose ormai diffuse nella penisola, non si diano opinioni uniformi in merito al problema. Anzi, non è difficile immaginare che anche all'interno di esse ci sia chi proclama la necessità di un'indagine "laica" e a-confessionale delle religioni, offerta dalla scuola e impartita da specialisti della materia; e chi piuttosto auspicherebbe senz'altro il sorgere di scuole confessionali, che prevedano semmai un insegnamento impartito direttamente dai rappresentanti ufficiali delle religioni stesse, di cui in tal modo verrebbe garantita l'ortodossia.

Come si vede, il ginepraio delle posizioni è quanto mai complesso. Una questione non secondaria riguarderà altresì la preparazione e la certificazione degli indispensabili docenti di storia religiosa, in assenza – nel nostro paese – di facoltà teologiche statali (al contrario, ad esempio, della situazione tedesca o francese).

Mentre non mancano, invece, buoni tentativi – ancorché sperimentali – promossi di volta in volta da amministrazioni locali, centri di formazione, coordinamenti diocesani degli insegnanti di religione, a testimonianza di un bisogno diffuso che sta trovando sbocchi forse imprevisi ma sicuramente interessanti: dai laboratori del Centro interculturale del Comune di Torino a quelli dell'Assessorato alle Politiche sociali del Comune di Roma, dalle sperimentazioni del Manuale di Bradford (Regno Unito) promosso dal locale Centro di educazione interreligiosa e tradotto per l'Italia da noi del CEM Mondialità ai seminari sull'uso didattico del testo biblico organizzati dal Comitato Bibbia Cultura Scuola... e potremmo continuare. Tante iniziative, spesso non adeguatamente conosciute, che – se fossero più note e positivamente messe "in rete" – aiuterebbero probabilmente i parecchi docenti sensibili all'argomento ma carenti di quadri di riferimento a sperimentare itinerari pedagogici sempre più ricchi e interessanti.

Spero risultino chiari, a questo punto, i **motivi per cui CEM Mondialità** – dopo e alla luce di un grande impegno nel campo del dialogo ecumenico e interreligioso – **ha scelto di dedicare una rubrica mensile della presente annata al rapporto fra religioni e scuola**, come filo conduttore e insieme tema strategico. L'abbiamo definita "La scuola degli dei", e contiamo di riempirla di idee, proposte, esperienze vissute che ci giungeranno, ce lo auguriamo, "dalle Alpi alle piramidi, / dal Manzanarre al Reno". Benvenuti, dunque, alla "scuola degli dei": non ci sarà certo da annoiarsi...

Brunetto Salvarani

Attendiamo di ricevere segnalazioni di progetti, racconti di esperienze, unità didattiche programmate o già attuate, materiali, suggerimenti.



Dalla parte dei bambini e delle bambine

Com'è un mondo a misura dei bambini? Cosa hanno in comune Somalia e Stati Uniti? "Siamo la metà della popolazione mondiale e meritiamo di essere ascoltati" è stato l'appello di uno dei bambini partecipanti al seminario di preparazione alla Sessione Speciale delle Nazioni Unite sull'infanzia (prevista il 19-21 settembre e poi fatta slittare a causa degli attacchi contro New York e Washington dell'11 settembre)

A cura della REDAZIONE

A dieci anni dal Summit per i bambini

La Sessione speciale avrebbe dovuto portare a settembre dalle Nazioni Unite sul tema dei bambini rappresentanti di governi di tutto il mondo, di organizzazioni civili e bambini e adolescenti. Prevista a New York dal 19 al 21 settembre è stata spostata a causa dei terribili attacchi scatenati contro New York e Washington l'11 settembre. La Sessione rimane un evento chiave per verificare i progressi a dieci anni dal primo Summit mondiale in proposito, tenutosi proprio a New York nel 1990. Uno degli argomenti controversi nell'organizzare la Sessione speciale è stato il livello di partecipazione dei bambini nell'intero processo. E' opinione diffusa che per migliorare le vite dei bambini essi non vadano solo ascoltati, ma anche coinvolti nei dibattiti e nelle discussioni a tutti i livelli.

Nel 1990, 71 capi di governo si erano impegnati a mettere in pratica la *Convenzione sui diritti dell'infanzia* approvata l'anno prima (in Italia ratificata con la legge 176 del 1991) e a raggiungere obiettivi significativi entro l'anno 2000: educazione, accesso all'acqua potabile, riduzione della mortalità infantile, riduzione del numero dei bambini malnutriti. Cosa è successo

davvero nel frattempo? La tavola riportata in queste pagine prova sinteticamente a verificare in che misura gli obiettivi siano stati tradotti in fatti: si registra qualche risultato, ma il quadro complessivo è ancora sconcertante e corrisponde al progressivo impoverimento di una parte importante del pianeta.

PROGRESSI A DIECI ANNI DAL PRIMO SUMMIT MONDIALE SULL'INFANZIA

OBIETTIVI

Mortalità infantile (sotto i cinque anni di età):
Ridurre di un terzo

Malnutrizione:
Ridurre la malnutrizione grave e moderata almeno della metà nei bambini sotto i cinque anni

Morte da parto
Ridurre della metà

Acqua:
Assicurare a tutti l'accesso all'acqua potabile

Assicurare a tutti l'educazione di base:
Fornire l'educazione elementare almeno all'80% dei bambini in età scolare

Alfabetizzazione degli adulti:
Ridurre della metà l'alfabetizzazione degli adulti con particolare attenzione all'educazione delle donne

PROGRESSI

In circa 60 paesi si è assistito a qualche riduzione significativa della mortalità infantile sotto i cinque anni

La malnutrizione si è ridotta del 17% nei paesi in via di sviluppo

C'è una maggiore consapevolezza delle varie cause di morte in relazione al parto, ma non si registrano progressi significativi

816 nuovi milioni di persone hanno avuto accesso ad un migliore approvvigionamento idrico durante la scorsa decade

A livello mondiale, l'82% dei bambini frequenta la scuola elementare

L'analfabetismo fra gli adulti è sceso dal 25 al 21%

COSA RIMANE DA FARE?

La mortalità infantile sotto i cinque anni è cresciuta in 14 paesi (9 in Africa sub-sahariana) ed è rimasta invariata in altri 11.

149 milioni di bambini continuano ad essere denutriti, 2/3 in Asia

515.000 donne continuano a morire ogni anno di gravidanza o di parto. Una donna che vive nell'Africa sub-sahariana ha una probabilità su 13 di morire durante la gravidanza o il parto.

Ogni anno i neonati messi alla luce da adolescenti sono 15 milioni. Le giovani dai 15 ai 19 anni hanno il doppio di probabilità di morire di parto rispetto alle donne dai 20 ai 30 anni. Quelle sotto ai 15 anni rischiano 5 volte di più. Avere figli da adolescenti significa anche limitare i progressi scolastici e le prospettive di un buon salario.

1.1 miliardo di persone non ha accesso ad acqua potabile – la copertura globale è aumentata solo del 3% (è oggi dell'82%)

Oltre 110 milioni di bambini che dovrebbero frequentare le scuole elementari rimangono fuori dalla scuola, specialmente bambini lavoratori, bambini che hanno contratto l'HIV/AIDS, bambini in situazioni di conflitti, affetti da disabilità, appartenenti a minoranze, da aree rurali.

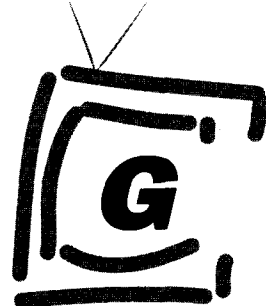
Il numero di analfabeti adulti rimane di circa 880 milioni di persone

I genitori analfabeti possono mancare dei mezzi per incoraggiare i propri bambini a leggere e a contare.

L'analfabetismo colpisce sempre di più le donne, specialmente in Asia meridionale e nell'Africa sub-sahariana



(Fonte: Child Rights Information Network newsletter 14)



Le voci delle ONG

Le organizzazioni non governative (ONG) iscritte alla Sessione speciale sono quasi 4.000. Secondo Philip Veerman, presidente di **Defence for Children International**, il rapporto pubblicato apposta per l'incontro ("A World Fit for Children", un mondo a misura di bambino) è pieno di belle parole, ma non affronta le responsabilità dei governi. Mentre si sottolinea che l'accesso all'educazione è un "diritto umano", non si menzionano impegni a favore dell'educazione pubblica, lasciando ai governi facili scappatoie mentre 113 milioni di bambini (e soprattutto bambine) rimangono fuori dalla scuola.

In un articolo pubblicato nella *Child Rights Information Network newsletter* (No 14), Veerman sottolinea che lo slogan "put children first", i bambini prima di tutto, significa poco se non lo si traduce nell'attuazione concreta di quanto stabilito dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. A parte Somalia e Stati Uniti (che rifiutano di eliminare l'esecuzione capitale inflitta come pena giudiziaria ai minori), quasi tutti gli stati del mondo hanno firmato questa convenzione, un riferimento importante per chi cerca di migliorare le legislazioni e le misure adottate a livello nazionale per migliorare le condizioni dell'infanzia. I diritti dei bam-



bini, così come i diritti umani in genere, vengono talvolta criticati come ideologia occidentale che tenta di imporre i propri valori su altre culture. Nel caso degli interventi "umanitari" armati o di sospette democrazie decisamente funzionali a multinazionali straniere è innegabile che vi siano aspetti controversi nell'utilizzo dei "diritti umani". Così come è innegabile che diverse culture abbiano idee non sempre convergenti su come dovrebbero crescere i bambini. Tuttavia, il fatto che

quasi tutti i paesi abbiano ratificato la Convenzione sui diritti dell'infanzia ne fa uno strumento condiviso da culture diverse, e offre una serie di standard minimi e di orientamenti significativi per politiche a favore dei minori in qualsiasi parte del mondo. Alcune hanno cercato di far sentire la propria voce sui temi più scottanti come l'istruzione gratuita. Varie Ong, come



quelle impegnate a promuovere da anni la **Global March** (per esempio **Mani Tese**) avevano previsto proprio a New York una grande marcia nei giorni dell'incontro, per inserire misure significative nella dichiarazione finale. Il sito della campagna internazionale "**Say Yes for Children**" (dite sì per i bambini) propone dieci campagne su cui impegnarsi concretamente e invita a segnalare attraverso il proprio sito (www.gmfc.org) le tre più urgenti per il proprio paese.

PER CONOSCERE E AGIRE IN ITALIA

Oltre 30 associazioni e ONG (cioè organizzazioni non governative) si sono riunite e hanno formato il coordinamento "Per i Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza" (in sigla, PIDIDA), Associazioni, ragazzi e chiunque sia interessato possono rivolgersi alle singole associazioni, o al segretariato del coordinamento

- per conoscere il rapporto che l'Italia ha preparato per le Nazioni Unite
- per avere notizie e materiali utili a conoscere e attuare i diritti dei bambini
- per dar seguito alla Sessione speciale dell'ONU

Coordinamento nazionale "Per i Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza" - PIDIDA: ACRA, civitali@una.org; AGESCI, segrint@agesci.org; AiBi, atbi@abi.it; Alisei, alisei.rm@alisei.org; Amnesty International - Italia, info@amnesty.it; Arciragazzi, arciragazzi@libero.it; APS, aps@nethouse.org; AVSI, milano

@avsi.org; BICE - Italia, biceit@tin.it; Caritas, wnanni@caritasitaliana.it; CIES, g.curalli@cies.it; COCIS, cocis.roma@iol.it; ECPAT, ecpat@cambio.it; FOCSIV, focsiv@www.glaucio.it; Italia Nostra, educazioneambiente@italianostra.org; Legambiente, legambiente.ragazzi@tiscalinet.it; Mais, mais@arpnet.it; Mani Tese, progetti@manitese.it; Mlal, mlalit@tin.it; Ovci, ovci@pl.inf.it; Rete d'urgenza contro il razzismo, reteurg@unimondo.org; Ricerca e cooperazione, centrostudi.rc@tiscalinet.it; Save the Children, info@savethechildren.it; SCI, md4338@mcclink.it; Terra Nuova, trnuova@micanet.it; Terre des Hommes - Italia, info@tdhitaly.org; UISP, pisa@uisp.it; UNICEF - Italia, press@unicef.it; VIS, vis@volint.it; WWF - Italia, a.digiulio@wwf.it

Segretariato: c/o UNICEF Italia, via V.E. Orlando 83, 00185 Roma, tel. 06.47809.212/237, fax 06.47809270, email pidida@unicef.it

Le dieci campagne

1. Leave no child out - Non uno di meno: per fermare ogni forma di esclusione e discriminazione contro bambini e bambine

2. Put children first - I bambini innanzitutto: per un impegno concreto dei governi rispetto ai principi sottoscritti e di ogni cittadino rispetto ai propri diritti e alle proprie responsabilità

3. Care for every child - Cure per ogni bambino: per assicurare ad ogni bambino le condizioni igieniche essenziali, l'acqua potabile, i vaccini, la casa, alimentazione adeguata

4. Fight HIV/AIDS - Combattere l'HIV/AIDS: i bambini e le loro famiglie vanno protetti dal virus

5. Stop harming and exploiting children - Basta agli abusi sui bambini: violenze e abusi sui bambini vanno fermati, così come deve cessare ogni forma di sfruttamento sessuale ed economico

6. Listen to children - Ascoltiamo i bambini: creare le condizioni che permettano ai bambini di essere ascoltati e di poter partecipare alle decisioni che riguardano le loro vite

7. Educate every child - Educazione per ogni bambino: ad ogni bambino va garantita l'educazione primaria gratuita ed obbligatoria

8. Protect children from war - Proteggiamo i bambini dalla guerra: i bambini vanno protetti dagli orrori dei conflitti armati

9. Protect the Earth for children - Proteggiamo la terra per i bambini: per garantire i diritti delle generazioni future è urgente che a livello individuale, locale, nazionale ed internazionale si agisca per la salvaguardia dell'ambiente

10. Fight poverty: invest in children - Investire nei bambini è combattere la povertà: i bambini sono i primi a soffrire a causa della povertà e dovrebbero essere i primi destinatari di interventi sociali, cure sanitarie, programmi educativi. Il benessere dei bambini dovrebbe essere al primo posto nelle politiche di sviluppo e di cancellazione-riconversione del debito estero.

Alla campagna hanno aderito numerosi gruppi locali e nazionali che possono essere contattati attraverso l'Unicef, il programma delle Nazioni Unite per l'infanzia e le cui azioni sono riportate nel sito www.comminit.com/serach.html. Ecco alcuni esempi:

In **Perù** (coordinatore Carlos Espa, cespa@unicef.org), le mini elezioni organizzate in 18 delle 24 regioni hanno coinvolto 800.000 bambini ed hanno cominciato a seminare l'idea che anche i bambini sono cittadini col diritto di far sentire la propria voce.

In **Sri Lanka** (coordinatori Mohamed Segu e Mohamed Nizar mnizar @ unicef.org) oltre 50 scuole in aree urbane hanno

mentato dei bambini che si è riunito in Aprile ha ottenuto che il Presidente del paese rispondesse ad alcune richieste e si impegnasse a realizzare riforme in ambito educativo. Si tratta di un programma per assicurare l'educazione gratis a tutti e migliorare la formazione degli insegnanti, oltre a misure per contrastare il lavoro minorile e gli abusi a danno dei minori. In **Uganda** (coordinatrice Grace Banya gbanya@unicef.org) è stato organizzato a metà agosto un ampio dibattito promosso dal GEM il movimento per l'educazione delle ragazze: partecipanti da tutta l'Africa hanno cercato di fare il punto sugli ostacoli che impediscono alle ragazze l'accesso all'educazione.



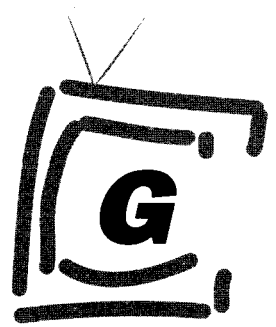
I bambini e i media

E' opinione di molti giovani e bambini che i media non riflettano adeguatamente la loro condizione. In un recente scambio su Internet (chat) con il direttore dell'UNICEF, Carol Bellamy, circa 70 giovani interessati alle politiche dei media da 17 paesi diversi hanno sottolineato che una delle mancanze più evidenti nei media dominanti sono contenuti a cura di giovani e bambini che sappiano mostrare il loro punto di vista. Nelle parole di uno dei partecipanti: "Ci sembra che solo i giovani possano trattare al meglio i problemi che per noi sono scottanti".

"Undici anni fa (al Summit sui bambini del 1990) ai bambini è stato riservato un trattamento da oggetti, ma questa estate a New York avremo l'opportunità di parlare direttamente con rappresentanti qualificati dei governi" ha ricordato il diciassettenne rumeno Vladim-Alexandru Pungulescu, in occasione dell'incontro preparatorio alla Sessione speciale tenutosi in giu-

incoraggiato i propri alunni a presentare le proprie richieste al governo, ma anche a realizzare direttamente progetti che gli stessero a cuore e che sono risultati in servizi di base alle comunità: servizi sanitari, condutture per acqua potabile e mobili essenziali per scuole in cattive condizioni e in aree rurali. Tre imprese di pubblicità hanno risposto alla campagna aiutandone la comunicazione e 5.000 leader religiosi hanno sostenuto pubblicamente le richieste dei bambini.

In **Ghana** (coordinatrice Madelon Mc Booter macbooter@unicef.org) il Parla-



gno con la partecipazione di 140 giovani da consigli della gioventù e organizzazioni giovanili di tutto il mondo.

I partecipanti hanno anche messo in luce quegli argomenti che a loro giudizio ricevono poca attenzione da parte dei media o non sono adeguatamente trattati, mentre costituiscono motivo di interesse e preoccupazione per bambini e giovani: diritti delle bambine, HIV/AIDS, musica, valori ed etica, le condizioni di chi ha abbandonato la scuola, il ruolo dei giovani nei momenti di crisi e conflitto. A questo si aggiunge la tendenza dei media dominanti ad utilizzare stereotipi e generalizzazioni, per esempio quello di "gioventù alienata", o nel caso dei fatti di Genova nel luglio scorso l'identificazione dei manifestanti come "giovani" nonostante fossero rappresentate tutte le generazioni.

Interessante il taglio giornalistico scelto dal Sole 24 Ore che nella sua rivista di sabato 8 settembre dedica la copertina e due servizi interni alla Sessione speciale dell'ONU sull'infanzia. Nonostante il titolo ("I bambini ci chiedono"), non una riga va alle voci dei bambini né alla condizione dell'infanzia in Italia. Gli articoli sono invece l'occasione per rafforzare l'idea della "superiorità" del Nord rispetto al Sud del mondo con un servizio di lodi sui notevoli risultati ottenuti nella seconda città danese, Aarhus, e il suo *Consiglio per i bambini*, preceduto da un reportage a tinte fosche sulla Somalia (mortalità infantile 132 su mille) che evita qualsiasi riferimento agli interessi e alle responsabilità occidentali rispetto ai conflitti nel Corno d'Africa. La campagna internazionale "Say Yes for Children" è stata l'occasione per numerosi momenti di contatto con i media: dai 150 giovani giornalisti incontratisi in Kazakistan per una speciale formazione, al *Child Rights Award*, il premio istituito in Asia come riconoscimento al miglior programma televisivo sui diritti dei bambini. Non vanno inoltre dimenticati gli esempi positivi di produzioni gestite interamente da equipe di giovani come i programmi televisivi attualmente realizzati in Sri Lanka o un quotidiano che in Zambia ha richiamato molta attenzione.

LE CIFRE DELLA VERGOGNA

- Bambini soldato** Oltre 300.000 minori (alcuni di 7 anni) sono coinvolti nei conflitti in 30 paesi; 20 milioni di bambini sono stati costretti a lasciare le proprie case
- Educazione** Da 110 a 130 milioni di bambini che dovrebbero frequentare le elementari rimangono fuori dalla scuola (60% bambine); Il divario fra bambini e bambine che frequentano la scuola elementare è maggiore in Asia meridionale dove sono iscritti il 65% dei bambini e solo il 50% delle bambine; Nei paesi ricchi il 97% dei bambini frequenta la scuola elementare, ma nei paesi impoveriti solo il 60% dei bambini della stessa età sono iscritti a scuola; Solo la metà dei bambini che potrebbero frequentare le scuole secondarie nei paesi impoveriti sono iscritti a scuola; Ci sono 150 milioni di bambini e adolescenti che hanno abbandonato la scuola prima di completare il quinto anno.
SANIAA SHAH (11 ANNI, NEPAL): *Va data più attenzione all'educazione dei bambini, specie in Nepal dove migliaia di bambini non vanno a scuola. Bisognerebbe ascoltare le idee dei bambini, la politica non dovrebbe mischiarsi con l'educazione. Senza educazione saremo disoccupati e il nostro paese non progredirà.*
- Malnutrizione** Circa un terzo dei bambini sotto i cinque anni nei paesi impoveriti sono malnutriti; La malnutrizione contribuisce ad oltre la metà di tutte le morti dei minori di cinque anni nei paesi impoveriti; Nei paesi impoveriti sono meno della metà i bambini che vengono allattati esclusivamente al seno nei loro primi quattro mesi di vita; Oltre due miliardi di persone sono carenti di uno o più importanti alimenti base
- Salute** 11 milioni di bambini sotto i cinque anni sono morti nel 1998 nei paesi impoveriti, quasi tutti a causa di malattie che potevano essere prevenute; almeno 100 milioni di bambini in tutto il mondo hanno carenza di vitamina A, una sindrome che ne abbassa la resistenza alle malattie e danneggia gli occhi causando cecità; 1,7 milioni di bambini continuano a morire ogni anno per i 6 "killer dei bambini": difterite, poliomelite, tubercolosi, tetano, pertosse, morbillo; Da sola o insieme ad altre malattie la malaria uccide un bambino ogni 40 secondi, circa 800.000 bambini sotto i cinque anni ogni anno; Circa 1,9 milioni di bambini sotto i cinque anni sono morti di diarrea nel 1998; Infezioni respiratorie acute, specialmente la polmonite, hanno ucciso nel 1998 1,9 milioni di bambini sotto i cinque anni
- AIDS** Ogni minuto, ogni giorno 6 minori contraggono il virus HIV. In Africa 8 milioni di bambini hanno perso la madre o entrambi i genitori a causa di malattie causate dall'AIDS. **MAURICE KIBUUKA (14 ANNI, UGANDA):** *Quando mio padre è morto siamo rimasti in otto fratelli con mia madre. Sono diventato il capo famiglia e ho dovuto cercare soldi, cibo, vestiti, un riparo. Non ho avuto scelta e ho dovuto lasciare la scuola.*
- Povertà** Un bambino su quattro (600 milioni in tutto) vive in assoluta povertà 1,2 miliardi di persone nei paesi impoveriti (e circa la metà bambini) vive in povertà estrema, potendo contare su meno di un dollaro al giorno; Nei paesi impoveriti oltre un miliardo di persone non ha accesso ad acqua potabile e circa 2,5 miliardi di persone non possono contare su adeguate strutture igieniche; Nei paesi altamente indebitati circa un bambino su sei muore prima dei cinque anni.
- Lavoro minorile** 120 milioni di bambini sotto i 14 anni lavora a tempo pieno. **SAJIB (12 ANNI, EMIRATI ARABI):** *Mi hanno costretto a fare il fantino di cammelli e a stare sempre nel deserto. Mi hanno negato persino acqua a sufficienza perché non aumentassi di peso. Una volta cresciuto è stato rivenduto come schiavo.*
- Abusi** **MUSTAFA AL BAF (16 ANNI, LIBANO):** *L'altro giorno c'è stato uno scontro fra poliziotti e un gruppo di adolescenti. Protestavano pacificamente. I soldati sono arrivati e ne hanno portati alcuni in prigione. Li hanno picchiati. Ma in teoria c'è libertà di parola in Libano: ognuno dovrebbe aver diritto alla propria opinione.*

In Italia rimane molto da fare

E' lo stesso rapporto del Governo italiano, preparato alla fine del 2000 (74 pagine in inglese reperibili nel sito www.unicef.org/specialsession/how_country/edr_italy_en.PDF) a mettere in luce lacune e aree di attenzione rispetto agli obiettivi ONU, riassunti in alcune tavole finali.



SUGGERIMENTI DIDATTICI

L'effetto delle discriminazioni

Obiettivo: Far riflettere i partecipanti sugli effetti delle discriminazioni e far prendere in considerazione i propri atteggiamenti.

Svolgimento: Invitate i partecipanti a scrivere ognuno per conto proprio ed in forma anonima un episodio in cui si siano sentiti discriminati e un episodio in cui abbiano contribuito a discriminare qualcuno. Scegliete alcuni episodi da presentare o invitate i partecipanti stessi a presentarli, possibilmente avendo l'accortezza di evitare episodi con riferimenti ai presenti. Invitate quindi i presenti a leggere il secondo articolo della *Convenzione sui diritti dell'infanzia* che proibisce qualsiasi discriminazione a danno dei minori. Invitate i presenti a discutere, magari cominciando in piccoli gruppi, quali siano i motivi apparenti per cui le persone vengono discriminate (per esempio il loro aspetto fisico, la provenienza geografica, l'appartenenza religiosa, una reale o supposta disabilità etc.) e quali siano invece i motivi profondi che ci spingono a discriminare gli altri (che benefici riceviamo dal prevaricare?).

Povertà

Rimane alta la percentuale di famiglie con almeno un figlio minore che vivono sotto la soglia di povertà: sono il 13,9%

Educazione

Cresce il numero degli alunni per insegnante nella scuola elementare: fra il 1996 e il 1998 sono passati da 9,7 a 11,3
Cresce il numero degli alunni per insegnante nella scuola media inferiore: fra il 1996 e il 1998 sono passati da 8 a 10,3
Cresce il numero degli alunni per insegnante nella scuola media superiore: fra il 1996 e il 1998 sono passati da 8 a 10,2
Cala la percentuale di bambini iscritti alle scuole materne: fra il 1993 e il 1996 sono passati dal 95,1% al 93,5%

Assistenza socio-sanitaria

Cala vistosamente il numero di minori accolti nelle strutture residenziali educativo-assistenziali, da 45.649 nel 1990 a 14.945 nel 1999

Sanità

Sono più che raddoppiati i casi di minori di cinque anni morti per malattie respiratorie: erano 43 nel 1992, già saliti a 96 nel 1996
Aumentano i casi di diarrea infettiva fra 0 e 14 anni: da 863 nel 1993 a 1.653 nel 1997

Come proseguimento si possono invitare i partecipanti divisi in gruppi di lavoro ad elaborare manifesti e slogan per sensibilizzare i propri coetanei contro la discriminazione e/o per esprimere solidarietà con le persone vittime di episodi di intolleranza.

Quali sono i miei diritti?

Obiettivo: Far conoscere ai partecipanti i diritti dei minori

Svolgimento: Introdurre l'attività chiedendo a tutti di menzionare alcuni diritti dei minori in un brainstorming collettivo (da riportare su un cartellone) e ricordando che uno dei doveri dei governi che hanno ratificato i 54 articoli della *Convenzione sui diritti dell'infanzia*, come il governo italiano, è quello di far conoscere a giovani e bambini quali sono i propri diritti e le proprie responsabilità. In che misura il governo italiano adempie a questo dovere? Trovate di conoscere sufficientemente quali sono i diritti e doveri dei minori? Chi sa nominare i diritti inclusi nella Convenzione che non sono stati riportati all'inizio sul cartellone? Secondo la preparazione dei partecipanti può essere utile dividerli in piccoli gruppi per una fase di ricerca e documentazione mettendo loro a disposizione la documentazione relativa alla Convenzione e ai

progressi registrati in Italia in materia. Partecipanti più esperti possono cominciare a verificare quali diritti dei minori vadano dedotti dalla *Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo*, che si applica a tutte le persone, e quali siano invece riferiti solo ai minori nella Convenzione sui diritti dell'infanzia.

Confronta i siti Internet di riferimento segnalati in questo numero di Global Express.

In una seconda fase del lavoro, ai gruppi può essere rivolta la richiesta di preparare un piano d'azione per informare e sensibilizzare altri bambini e giovani sui diritti dei minori, a cominciare dalla propria scuola o centro ricreativo.

LINK

GUIDA AI DIRITTI DELL'INFANZIA: www.unimondo.org/guide/dirittideibambini/

IL LAVORO DELL'UNICEF: Il sito italiano: www.unicef.it/ - Il sito internazionale: www.unicef.org/

I DIRITTI DEI BAMBINI NEL MONDO, UN SITO PLURILINGUE: boes.org/justice.html contiene anche: Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo, boes.org/un/itahr-b.html; Convenzione sui diritti dell'infanzia, boes.org/un/itaun-b.html

I DONI DELL'EBRAISMO ALL'UMANITÀ



a cura della e Redazione

Ebraismo: mille forme culturali e spirituali, un modo di pensare e di essere, la capacità di vivere a cavallo dei confini, di vivere tra cielo e terra.... Ci parlano dell'ebraismo: Bruno Segre, *cultore di storia*, Paolo De Benedetti, *teologo*, Moni Ovadia, *artista*. Completano il dossier schede e materiali per la scuola.

*Un ufficiale ordina a un prigioniero ebreo di maledire il suo Dio. L'ebreo rifiuta di bestemmiarlo e persiste nel suo convincimento anche in mezzo a torture sempre più atroci. Dalla sua bocca continuano ad uscire solo queste parole: "Dio è Dio, solo Dio è Dio". Alla fine il prigioniero soccombe, senza aver rinnegato il suo Dio. "Ero presente, racconta suo figlio. Ero presente e la scena mi sembrava irreale. Mio padre, sa, mio padre era un eroe... Ma non era un credente". (Cfr. E. Wiesel, *Un ebreo oggi. Racconti, saggi, dialoghi*, Morcelliana, Brescia 1985)*

Questo apologo dice più di molte disquisizioni, come la fedeltà ebraica si spiega non solo di fronte all'avversario, ma anche davanti al proprio figlio, davanti al quale, in modo per nulla ipocrita, si recuperano per così dire *laicamente* i tratti fondamentali della propria tradizione religiosa, offerti a chi viene dopo come una *possibilità aperta* di ricerca di una antica e nuova identità. (Piero Stefani, *Introduzione all'ebraismo*, Queriniana, Brescia 1995)

DOSSIER ANNATA 2001-2002

Giugno-lug.	La cultura del dono
Agosto sett.	I doni delle culture africane
Ottobre	I doni della cultura ebraica
Novembre	I doni della cultura araba
Dicembre	Atti del Convegno
Gennaio	I doni delle culture europee
Febbraio	I doni delle culture dell'India
Marzo	I doni delle culture della Cina ed estremo oriente
Aprile	I doni delle culture delle Americhe
Maggio	I doni delle culture dell'Oceania

L'identità ebraica

di BRUNO SEGRE

Chi è ebreo? Quali sono le caratteristiche che qualificano l'identità ebraica e la diversificano da altre identità? Nel connotare l'insieme degli ebrei è corretto parlare di popolo? di nazione? di comunità? di mondo ebraico oppure di mondi ebraici? Quando si parla di ebraismo, ci si riferisce a una religione o non piuttosto a una cultura, a una civiltà o a un gruppo umano con molte articolazioni, tenute assieme da un destino comune e da una memoria condivisa?

È innegabile, anche se può apparire paradossale, che domande di questo genere hanno continuato per secoli a essere poste in ogni parte del mondo, ora dagli stessi ebrei, ora dalle varie società al cui interno comunità di ebrei hanno avuto modo di insediarsi e mettere radici. Al di là delle diatribe che tali quesiti sollevano - diatribe mai risolte e spesso molto aspre -, un fatto è sicuro: gli ebrei esistono.

A partire dalla metà del 20° secolo, due sono le immagini della realtà ebraica che sono venute a prevalere e a consolidarsi. Se, per un verso, gli aspetti della cultura ebraica cui si suole dare maggiore evidenza sono quelli religiosi, su un altro versante si tende a sottolineare, degli ebrei, la singolare capa-



cità di mantenersi uniti a dispetto di una dispersione geografica protrattasi per secoli. Sotto questo profilo, l'affermazione del movimento sionista e la (ri)costituzione dello Stato d'Israele rappresenterebbero la dimostrazione più chiara e tangibile di quanto consistente tale unità abbia continuato a essere nel fluire del tempo.

Dunque, ebraismo "come religione" ed ebraismo "come sionismo": due identificazioni senza dubbio legittime la decisamente riduttive, giacché né l'una né l'altra dà sufficiente conto della ricca pluralità di aspetti socio-culturali che la realtà ebraica presenta. Una lunghissima vita nella dispersione e gli incontri con universi culturali ricchi di prestigio e di vigore quali l'ellenismo, il cristianesi-



te lungo un unico e medesimo percorso ma sono certamente collegati gli uni agli altri, ciascuno interagendo sugli altri secondo svariate modalità. Non v'è dubbio, per esempio, che taluni orientamenti della politica d'Israele incidano sugli stessi equilibri interni alle comunità ebraiche della diaspora, ma può anche succedere che un evento di rilievo nella vita di una singola comunità venga a riflettersi significativamente sulla realtà ebraica nel suo complesso. Nondimeno, *preferirei parlare di ebraismi più che di ebraismo*, proprio per sottolineare la dimensione "plurale" che anche oggi la vita degli ebrei chiaramente evidenzia.

Nell'arco del 19° e del 20° secolo, a séguito dell'uscita dai ghetti e dell'emancipazione civile e politica ottenuta, per lo meno sulla carta, nei diversi paesi di residenza, gli ebrei delle comunità d'Europa tentarono con grande impegno di integrarsi nelle società circostanti. E ciò facendo, incontrarono forti resistenze all'interno degli stessi ambienti ebraici: resistenze legate al timore - particolarmente forte fra le autorità religiose e fra i più osservanti - che questo diffuso tendere alla piena cittadinanza potesse comportare la scomparsa, per assimilazione, della cultura ebraica tradizionale. In quei medesimi due secoli, sul versante non ebraico vi furono società che, a seconda del "dove" e del "quando", diedero a volte accoglienza ai "loro" ebrei e altre volte li respinsero. Accadde così anche in Italia, dove gli ebrei furono dapprima accolti e integrati (con lo Statuto albertino e lungo l'intero corso del Ri-

mo, l'islam, l'Occidente moderno, hanno contribuito a dare forma a un ampio ventaglio di ebraismi. Nel corso delle generazioni succedutesi, gli ebrei andarono adottando lingue diverse, osservarono riti e costumi distinti, svilupparono modi di vita e orientamenti ideologici spesso divergenti.

La dimensione plurale

È vero, esiste oggi lo Stato d'Israele, al quale si affiancano nella diaspora numerose comunità ebraiche (in particolare la grande comunità nord-americana, di notevole peso sia dal punto di vista della quantità che della qualità). Tutto ciò - Israele più le comunità della diaspora - costituisce un insieme complesso, i cui svariati elementi non procedono necessariamente

sorgimento e anche oltre), per essere poi rimessi al margine e perseguitati (con le leggi razziali fasciste del 1938 e negli anni tragici della Shoah). Un'esperienza storica collettiva tanto densa di alti e bassi e tanto carica di rischi ha finito per diffondere tra gli ebrei una tendenza a guardare al futuro in termini di incertezza, inducendoli a stare costantemente sul chi vive e a tenere il "mondo" a una certa distanza, pur partecipando con intensità e passione alla sua trasformazione. Con il dare vita a uno Stato-nazione ebraico, il sionismo tentò di circoscrivere e fondere la pluralità degli ebraismi entro il corpo solidamente unitario di una società sicura del proprio futuro. I sionisti delle generazioni dei pionieri sognavano in Eretz Israel una vita diversa dall'esistenza alienata che troppe generazioni di ebrei avevano condotto nelle varie sedi

doli di un territorio e di uno Stato. Ma proprio nel dare vita allo Stato, gli ebrei di Israele si condannarono a vivere con quel loro angoscioso "peccato originale", consistente nel disporre di un territorio che un popolo diverso considerava suo. E inoltre, la nascita del nuovo Stato non riuscì a realizzare un altro dei presupposti storici dell'ideologia sionista: riunificare l'insieme delle realtà ebraiche mediante il totale assorbimento delle comunità della diaspora che, invece, continuarono e continuano a vivere un'esistenza talvolta florida, sia in Europa sia, soprattutto, in America.

L'oggi e il domani dell'ebraismo

Oggi più che mai l'ebraismo si presenta come una realtà polimorfa, i cui contenuti variano a seconda delle comunità, delle famiglie e, al limite, delle singo-



biente in cui vive e si muove, non esita a riformulare i termini del suo rapporto con la comunità di riferimento. Non sempre si riconosce nelle definizioni classiche del giudaismo (come religione e/o come nazione), né si comporta in modo rigorosamente congruo rispetto alle regole d'appartenenza che la tradizione ha fissato per i membri del popolo ebraico.

Il noto rabbino-scrittore Abraham Heschel raccontò:

Due chassidim chiacchieravano tra loro. Il primo disse: "Tu non mi sei amico perché non hai indovinato la pena che ho in cuore!".

"Sei tu che non mi sei amico, replicò il secondo, perché non hai condiviso con me la pena del tuo cuore!".

Heschel commentò: "Noi, riuniti qui stasera, apparteniamo a religioni diverse. Ognuno prova forse un certo rancore verso il suo vicino; propongo che abbia la semplicità e l'amicizia di condividere con lui i sentimenti del proprio cuore". Allora parecchie persone presero la parola.

(Bruno Hussar, *Quando la nube si alzava*, Marietti, Casale Monf. '83)

Chiesero una volta allo Jehudi: "Si legge nel *Talmud* che la cicogna è chiamata in ebraico *hasida*, cioè la devota e l'amorevole, perché dona tanto amore al suo compagno e ai propri figli. Perché allora, nella Scrittura, è classificata tra gli uccelli impuri?"

Il Rabbi rispose: "Perché ama solo i suoi".

(Martin Buber, *Racconti Chassidici*, Red edizioni, Como 1997, p.68)



della diaspora: una vita nuova a contatto con la terra, attraverso il nobile lavoro fisico che secoli di interdizioni e di coazione alle attività di intermediazione avevano precluso agli ebrei. E soprattutto, i sionisti intendevano "normalizzare" gli ebrei dotan-

le persone. In un'epoca nella quale la dimensione dell'individuo sembra prevalere su tutte le altre, il tipico ebreo contemporaneo, di solito culturalmente aperto e tendenzialmente ricettivo rispetto alle idee che circolano nel più ampio am-

lungi dal considerarsi ebreo o ebrea in quanto generato/a da madre ebrea, può scegliere di considerarsi tale al di fuori delle norme dell'ortodossia e dare luogo, in termini originali, a una propria specifica "ebraicità". È chiaro che un simile trionfo

delle ragioni della soggettività, per l'estrema atomizzazione che comporta, appare foriero di rischi colossali. Del resto, circa l'avvenire a lunga scadenza dell'ebraismo non mancano previsioni pesantemente pessimistiche. Vi sono demografi secondo i quali l'esistenza degli ebrei sarebbe destinata prima o poi a finire per assimilazione entro le società circostanti, mentre lo Stato d'Israele resterebbe l'ultimo vestigio, l'unica residua realtà ebraica in tutto il mondo. Personalmente considero la dimensione plurale, la capacità di differenziarsi al proprio interno e la disposizione ad affrontare nuovi temi mediante strumenti culturali sempre rinnovati, altrettante prove della vitalità degli ebrei contemporanei. Gli ebrei, come tutti gli altri uomini d'oggi, vivono in un mondo dominato dalla complessità: una complessità che devono saper affrontare offrendo risposte valide alle sfide che essa viene proponendo.

Ritengo che la storia degli ebrei continui a procedere, oggi come ieri e come sempre, in termini problematici. Le turbolenze che stanno scuotendo le comunità ebraiche non sono sostanzialmente diverse da quelle che investono tutte le altre società e gli altri gruppi umani. Queste turbolenze potranno domani caratterizzarsi come momenti di una fase positiva della storia degli ebrei, se questi sapranno recuperare e valorizzare la propria tradizione culturale per proporre al mondo attuale risposte positive e ricche di significato, e soprattutto se si mostreranno capaci di offrire alle proprie future generazioni strumenti e indicazioni utili all'edificazione di un avvenire vivibile e decente, da condividere responsabilmente e fraternamente con tutti i figli degli uomini.

Glossarietto

Ebreo: dal termine *Eber*, discendente di Sem e leggendario antenato del popolo ebraico (*Gen 10*). *Ever* significa "regione posta al di là" (dell'Eufrate).

Ebraismo: il termine si riferisce tanto alla religione biblica, quanto alla religione e alla cultura dell'epoca rabbinica, o alle varie manifestazioni religiose, storiche e culturali dell'epoca moderna.

Israeliti: sono i "figli di Israele",

dal nome del capostipite delle dodici tribù Giacobbe-Israele.

Isreliano indica un cittadino dello stato d'Israele (fondato nel 1948). Non tutti gli ebrei sono perciò israeliani, né tutti gli israeliani sono ebrei.

Sionismo: movimento politico-religioso inteso a ricostituire in Palestina una sede nazionale ebraica che offrisse agli ebrei dispersi nel mondo una patria comune.

(Cfr. P. Stefani, *Introduzione all'ebraismo*, Queriniana, Brescia 1995)

Ashkenazita: ebreo proveniente dall'Europa centrale ed orientale.

Cabalà: la mistica ebraica.

Klezmer, pl. **Klezmoymir:** musicisti.

Pogrom: esplosione violenta di persecuzione antisemita della durata di alcuni giorni.

Sefardita: ebreo di discendenza iberica (nord Africa, Egitto, territori dell'ex impero ottomano e parte degli ebrei italiani).

Shabbat: il sabato degli ebrei (da venerdì al tramonto al sabato un'ora dopo il tramonto). Festa solenne e dimensione spirituale, perché emula lo *Shabbat* divino.

Shoà: distruzione, annientamento. Termine appropriato, invece di Olocausto (sacrificio volontario).

Shtetl: villaggio ebraico dell'est Europa, culla della cultura yiddish.

Talmud: "Libro" sacro che contiene l'altra faccia della *Torah*, quella orale.

Torah: Pentateuco (Genesi, Esodo, Levitico, Numeri, Deuteronomio): i primi 5 libri della Bibbia.

Yiddish: lingua parlata dagli ebrei dell'est e del centro Europa (e in Sudamerica, USA e Canada, dagli emigranti).

(Cfr. M. Ovadia, *L'ebreo che ride*, Einaudi, Torino 1998)



Paolo De Benedetti risponde a sei quesiti

Il mondo è diviso e Dio ne soffre

1. Un popolo in ascolto

Perché la religione d'Israele è la religione del Libro? Che ruolo ha il Libro nell'identità ebraica?

L'ebraismo è e non è al contempo una religione del Libro. Non lo è certamente nel senso in cui lo è l'Islam, perché nell'Islam il Corano è un libro di cui esiste nel cielo un archetipo completo, in pura lingua araba, come dice Maometto. Invece l'ebraismo è un modo di credere, diciamo pure una religione, che non nasce come fede in un libro, ma è essa a produrre un libro: è una religione di ascolto.

L'ebraismo ha come sua origine un parlare di Dio a qualcuno, ad Abramo e soprattutto a Mosè. La stessa parola con cui si designa la Bibbia in ebraico non sta per «libro scritto» bensì per «proclamazione di qualcosa che viene ascoltato». Che sia un libro è una conseguenza pratica.

Nel Primo Testamento, quando si dice «leggere», non si intende prendere in mano un libro e scorrerlo con gli occhi, ma proclamare un contenuto che la gente sta a sentire (cfr. *Neemia 8,1-12*). Il contenuto del Libro è fondamentalmente quello che Dio ha detto, «rivelazione» - nella terminologia storico-religiosa - non di dottrine, se non molto indirettamente, bensì di volontà, tant'è vero che l'ebraismo tradizionale è conosciuto come un modo di vivere particolarmente regolamentato da norme e precetti, di cui non occorre indagare quale sia la giustificazione, perché sono la parola di Dio. Dicendo questo, però, non voglio tralasciare un altro elemento fondamentale. Se noi dicia-



mo «religione del Libro» possiamo pensare a qualcosa di fisso; invece l'ebraismo ha una fondazione doppia e unica al tempo stesso, perché i due elementi da cui prende origine sono due aspetti dello stesso parlare di Dio. Mi riferisco alla duplicità della rivelazione, che da un lato si è condensata nel libro (*Legge scritta*) e dall'altro è pervenuta fino a noi di maestro in discepolo (*Legge orale*, come spiegazione del Libro): l'una è immutabile, ma l'altra, vivente, permette alla prima di non essere un libro morto.

2. Il sabato dell'inizio e della fine

Come è perché l'attesa di Israele si lega sempre alla memoria?

In tutte le religioni l'elemento fondante è nel passato. La Bibbia, oltre alle vo-

lontà di Dio, contiene anche una storia, che possiamo intendere in alcune parti nel senso più preciso del termine, in altre come epica, come saga, come celebrazione mitica - ma sempre come un racconto di avvenimenti. L'ebraismo è un modo di credere che non dà il primato alle dottrine ma alle azioni, sia le azioni eseguite per ubbidire alla Legge, sia le azioni avvenute nella storia e perciò ricordate. Si può dire che qualunque ebreo oggi non esisterebbe fisicamente come tale se non fossero avvenuti i fatti che nella Bibbia sono raccontati: questa storia è fondamentale per l'ebreo di oggi, gli dice chi è e gli spiega perché è. Proprio in tale prospettiva, l'ebreo nella cena pasquale ricorda ogni anno la liberazione dall'Egitto: come dice una famosa frase del rito, «è dovere di ciascuno considerare se stesso come se proprio lui fosse uscito dall'Egitto», e il padre, al bambino che gli chiede che cosa significa la cerimonia, deve rispondere: «Significa quello che Dio mi ha fatto quando uscii dall'Egitto». L'ebreo si colloca nella sua storia antica, quindi ricorda (il raccontare poi è stato sviluppato in maniera tutta speciale dal chassidismo). Il raccontare è il modo per cui l'ebraismo si trasmette. Esso si realizza in certi gesti, quelli che la teologia, soprattutto cristiana, chiama i memoriali, atti rituali significanti che mettono chi li compie nella condizione di rivivere quell'esperienza: ad esempio, la cena pasquale mi mette nella condizione di sentirmi e di essere liberato di nuovo, la Pentecoste ebraica mi mette nella condizione di essere ai piedi del monte Sinai e di sentire Dio che dice: «Io sono il Signore, Dio tuo!», la Festa delle Capanne, in autunno, mi mette nella condizione di sentirmi e

di essere nel deserto, nella situazione precaria in cui chi mi sostiene non è la mia capacità ma è Dio, ecc. L'attesa, in Israele, l'attesa del Messia, l'attesa di un'epoca messianica, oppure, in senso più laico, la speranza e la tensione verso il futuro, è giustificata da quello che si ricorda. E qui viene da pensare ai profeti.



Nell'ebraismo i profeti sono importanti, ma la Legge è più importante dei profeti. I profeti hanno avuto il compito fondamentale di *ricordare* che se si è infedeli all'alleanza (cioè alla Legge), succederanno certe cose. Vorrei fare un esempio del rapporto tra attesa e memoria: nella liturgia sabbatica, il sabato è considerato ricordo della creazione, perché Dio si è riposato il settimo giorno; poi ricordo dell'uscita dall'Egitto; poi anticipo del sabato finale. Altro esempio: secondo un midrash, dopo la distribuzione del Tempio, nel 70 d.C., alcuni rabbini si aggiravano tristissimi tra le rovine; allora uno di loro si mise a ridere, scandalizzandoli. Ma egli disse: «Io rido perché questa rovina dimostra la verità delle promesse di Dio. Se si so-

no avverate quelle punitive, possiamo fidarci anche delle promesse di Redenzione».

3. Sarà l'uomo a redimere Dio

In che cosa consiste esattamente la speranza?

Potrei citare il versetto 9 del cap. 14 del profeta Zaccaria, che



dice: «E avverrà in quel giorno che Dio sarà uno e il suo nome uno», che è stato interpretato così dalla tradizione mistica ebraica: oggi il mondo è così diviso che anche Dio è diviso, oggi il mondo è così in sofferenza che persino Dio soffre. Quando sarà venuta la Redenzione, allora ci sarà unità, quella che in ebraico si chiama lo *shalom*, la pace, consistente nell'unire le cose che non erano unite. Allora anche Dio non sarà più diviso, non sarà più lacerato. Il compito di portare all'unità e allo *shalom* è dell'uomo. In un certo senso si chiede a Dio di fare arrivare la Redenzione; ma in un altro senso la tradizione mistica e chassidica (che non è tutto l'ebraismo) afferma che sarà l'uomo a redimere Dio, perché quando l'uomo avrà realizzato l'epoca messianica, allora anche Dio sarà uno. Elia Benamozegh, uno dei massimi pensatori dell'ebraismo italiano, morto nel

1900, diceva: «Il Messia non è venuto e non verrà. Sta venendo». Sta venendo sempre in quanto sono gli uomini che lo fanno venire. Altre tradizioni dicono che il Messia è chiuso nella sua stanza celeste, incatenato, e piange: non può venire sulla terra perché gli uomini, con le loro azioni, glielo impediscono. In questa visione, si getta tutto

sulle spalle degli uomini; ma è anche vero, in un altro senso, che tutto ciò che gli uomini possono fare è pur sempre preparazione di un evento che verrà, ma che non sta tutto in loro. Ricorderei anche un detto che afferma: «Se gli ebrei riusciranno a santificare pienamente due sabati di seguito, verrà il Messia». Un sabato non basta, due, sembra già un miracolo. L'età messianica non è l'altra vita. Sarebbe troppo lungo (perché, non essendo l'ebraismo riducibile a una dottrina, in esso c'è una gran varietà d'opinioni) parlare adeguatamente del rapporto tra l'epoca messianica e l'escatologia. Sta di fatto che è fondamentale la tesi ebraica che c'è una Gerusalemme celeste e una Gerusalemme terrestre, ma quella che conta è la Gerusalemme terrestre. Quella celeste è una copia che Dio si è fatto per avere presso di sé un ritratto della Gerusalemme terrestre.

4. La terra, sposa desiderata

Nell'identità ebraica, che ruolo gioca la terra?

La terra, che non è una terra qualunque ma è la terra d'Israele, quella delle 12 tribù, e che non coincide necessariamente con lo stato d'Israele, qualunque sia il confine dello stato d'Israele, rappresenta il legame dell'ebreo con la memoria, i precetti, l'attesa. Quella terra, che è la base e la sede del ricordare, è anche l'oggetto del desiderio, quello che determina la tensione verso il futuro: infatti questa terra che per 2.000 anni non è stata raggiunta se non da singoli pellegrini, ancora oggi non rappresenta la pienezza di ciò che significa aspirare alla terra per l'ebreo. Inoltre è estremamente importante osservare che la terra contiene in sé quell'elemento di concreto, di particolare, essenziale all'ebraismo. Infine, la terra è anche un precetto. Un certo numero di precetti importanti possono essere adempiuti solo nella terra d'Israele, come i precetti relativi all'agricoltura, alle decime, all'anno sabbatico, ecc.

Cosa succede adesso? Si è compiuta la promessa, con il possesso della terra?

Il possesso della terra è certamente un fine, ma soprattutto una condizione. Nella storia della Bibbia ci sono stati dei momenti in cui la terra era sotto i piedi degli ebrei, ma questo era solo il punto di partenza del disegno di Israele, tant'è vero che nella Bibbia vediamo delle buone partenze e delle false partenze. C'è un detto: «Quando il popolo d'Israele avrà redento la sua terra, la sua terra redimerà il popolo d'Israele». Oggi gli ebrei religiosi non considerano il possesso della terra Redenzione, ma «principio del-

la Redenzione», cioè, come dicevo io, condizione.

La terra è importante anche per gli ebrei laici. Anche un ebreo laico legge la propria storia nella Bibbia, quindi può avere una tensione verso quella terra che dovrebbe restituirla la «normalità» di popolo che non ha un popolo in esilio. Abecassis, uno scrittore ebreo francese, dice che il rapporto di Israele con la sua terra non è di tipo materno o paterno, come avviene per gli altri popoli (v. l'espressione «madre patria»); il popolo ebraico non è nato nella sua terra, è nato nel deserto, per definizione terra di nessuno, e la terra l'ha acquistata per concessione e promessa divina, come controparte al suo comportamento. Il rapporto dell'ebraismo con la terra è - dice Abecassis - di tipo nuziale: è un matrimonio che si desidera, che si deve onorare e che si può rompere.

5. Agire prima di capire: è il principio dell'elezione

Cos'ha fatto allora di Israele, nato nella terra di nessuno, un popolo? L'elezione di Dio?

Questa potrebbe essere una risposta, nella dimensione religiosa. Si dice nella letteratura rabbinica che Dio ha offerto la sua Legge a tutti i popoli più importanti dell'epoca. Tutti hanno chiesto cosa c'era nella Legge. Saputolo, ognuno ha detto «Non posso». Israele invece ha risposto, con una frase dell'Esodo (24,7): «Tutto quello che Dio ha parlato, noi lo faremo e lo ascolteremo», che è stato interpretato: Israele si è impegnato prima a eseguirlo, solo in un secondo momento a prenderne coscienza. L'adesione incondizionata gli ha meritato l'elezione e l'ha costituito come popolo. Israele è

diventato popolo non quando aveva una terra sotto i piedi, ma quando ha avuto una Legge, ed essendo stato costituito come popolo fuori di una terra, è potuto rimanere popolo anche quando l'ha persa. Se poi ci si chiede che cosa fa di tutto Israele, anche degli ebrei che non sono religiosi, un popolo con la coscienza di popolo, questo è molto più difficile da spiegare.

Quale identità ebraica oggi?

Non solo è difficile rispondere, ma si rischia di fare brutta figura, perché si dà l'impressione

di semplificare ciò che è molto complesso. Ho già tentato di rispondere molte volte, ma credo che qualunque risposta sia parziale. Fa l'identità dell'ebreo non il sentimento di razza, perché non esiste una razza ebraica (l'hanno inventata gli antisemiti); né un credere, perché c'è chi crede, e chi non crede. Ha un'enorme importanza la catena familiare, l'essere stati insieme lungamente, cioè secoli, l'aver sofferto insieme, e l'aver avuto un certo tipo d'intelligenza, che è stata definita molto bene da Roberto Vacca: «Pensare costruttivamente pensieri difficili» (effetto dello studio della Legge, che è un pensare pensieri complicati, in vista del fare: l'ebreo pensa sempre per fare). Fa anche parte della coscienza ebraica il fare domande. Si dice che a una domanda un ebreo risponde con un'altra domanda. Si fanno domande (non solo pe-

tizioni e suppliche, ma vere domande) anche a Dio: infatti c'è un rapporto confidenziale con Dio, nell'ebraismo. Si dice sempre che il Dio dell'ebraismo è un Dio terribile. In realtà penso che Dio ritenga molto terribile

Israele, che gli fa domande, che lo tormenta, che lo ricatta! Un bambino terribile! C'è da dire però che anche l'ebreo non credente che non fa domande a Dio, continua a ritenere parte del proprio passato le cose a cui non crede più. E finisce per vivere nel ricordo e nel racconto i precetti che non

Rabbi Moshe di Loeb disse: «Non esiste qualità o potere nell'uomo che non sia stato creato per qualche scopo. (...) Ma quale sarà stato il motivo della creazione dell'ateismo? Eppure, anch'esso, attraverso opere di carità, può essere offerto a Dio. Infatti, se uno viene e chiede il tuo aiuto, non respingerlo con parole pie, dicendogli: "Abbi fede e confida i tuoi guai a Dio!". Devi invece agire come se Dio non esistesse e se al mondo ci fosse un uomo solo capace di aiutare quel poveretto: proprio tu».

(Martin Buber, Racconti Chassidici, Red edizioni, Como 1997, p.72)

esegue e gli incontri-scontri con questo Dio.

6. L'ebraismo è un'ortoprassi

Come l'ebraismo concepisce l'uomo?

Diceva un maestro chassidico che ogni uomo dovrebbe tenere in ognuna delle due tasche un bigliettino: in uno sono scritte le parole che Abramo disse a Dio: «Io non sono altro che cenere e polvere» (Genesi 18,27); nell'altro, un'affermazione rabbinica: «Per me il mondo è stato creato». Vuol dire che l'uomo deve sentirsi nello stesso tempo un nulla davanti a Dio, ma così prezioso che il mondo è stato creato a fine dell'uomo. Nella letteratura rabbinica s'immaginano spesso racconti in cui gli angeli cercano d'impedire a Dio di creare l'uomo. Certamente l'uomo nel pensiero ebraico è

qualcosa di estremamente importante per Dio, e l'uomo se ne rende conto, visto che tiene testa a Dio, da Abramo che discute con Dio per salvare Sodoma ai rabbini del 1700-1800, di cui si riferiscono liti con Dio.

Però a un certo punto si chiude il rapporto con Dio. Perché? Non ci sono più libri ispirati. Perché?

In qualsiasi religione la Rivelazione a un certo punto è chiusa. Il rapporto «faccia a faccia» con Dio nell'ebraismo l'ha avuto solo Mosè, e «non ci sarà più nessun profeta in Israele come Mosè», come dice il Deuteronomio (34,10). La tradizione chassidica però ha messo in rilievo che la voce di Dio, se uno sta attento, la sente ancora e sempre, e la tradizione rabbinica la ravvisa nella voce del maestro e anche in quella del discepolo.

Qual è la rottura del cristianesimo con l'ebraismo?

Penso sia avvenuta quando il cristianesimo è stato predicato ai pagani. Non quando Paolo ha dichiarato che i pagani non dovevano sottoporsi alla Legge, perché questo l'avrebbe dichiarato qualsiasi rabbino, dato che l'ebraismo non ha preteso mai di imporre la Legge a tutto il mondo; ma quando Paolo ha dichiarato che la Legge non era più necessaria neppure per gli ebrei diventati cristiani. Dall'altro lato c'è stato il rifiuto ebraico di accettare Gesù come il Messia, e soprattutto come Dio. Questo è assolutamente inconcepibile per un ebreo.

È una rottura che non si può risolvere perché le due religioni camminano parallele?

Questo è un mistero. Io credo che nei piani di Dio ci sia posto per tutte e due. Rosenzweig e Buber la pensano così. Ma questo è un discorso appena iniziato. ■

Ringraziamo Giorgio Morale della rivista «Tribù», che ha realizzato l'intervista.

Disquisizioni su ebraismo, uomo, Dio storia

di un povero artista ebreo: Moni Ovadia

Chi è l'ebreo? Lasciando di lato l'ebreo per conversione (l'aspetto più strettamente religioso), si può parlare di ebraismo legato a un'etnia o a varie etnie?

È ebreo chi è nato da madre ebrea. E attenzione: è sufficiente che una donna di tre, quattro, cinque, sei generazioni anteriori sia stata sicuramente ebrea. Basta avere la nonna materna ebrea per essere ebreo. Ci sono gruppi che sono più legati alle comunità e che hanno una continuità. Si parla, per esempio, dei causari, una popolazione caucasica di religione animista che si era costituita in impero. I dignitari di questa popolazione si convertirono all'ebraismo perché premuti da una parte dall'impero bizantino cristiano e dall'altra dall'Islam (cioè dallo sviluppo dell'impetuosa potenza arabo-islamica). Essi hanno voluto una religione monoteista (l'ebraismo, appunto) per essere più forti di fronte alla potenza di questi altri due pensieri religiosi. L'ipotesi è che anche il popolo si sia convertito. Saremmo allora di fronte al paradosso per cui mol-

ti ebrei dell'Est siano di popolazione caucasica, l'area in cui i nazisti collocavano i primi ariani. Ma in Israele si parla di centoventi etnie. Si vedono ebrei indiani con i tratti somatici indiani e ebrei russi con i tratti somatici russi. Ci sono tratti molto indefiniti e comunque non c'è un'identità etnica ebraica perché basta la sola madre ebrea.

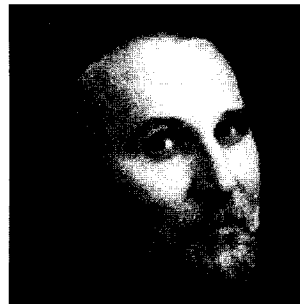
E se l'artista Moni Ovadia dovesse, in una frase, dire chi è l'ebreo...

Io credo che essere ebrei significhi avere un rapporto con l'antiorità - quel famoso evento che si è prodotto con Abramo, Isacco, Giacobbe e Mosè - e con l'interiorità che ti porta a domandarti continuamente che cosa significa essere ebreo.

Veniamo subito alla domanda del rapporto dell'ebreo con Dio. Giacobbe lotta con Dio, Mosè parla

con Dio, Giobbe si lamenta con Dio e c'è anche l'ebreo non credente.

Nell'ebraismo, a mio parere, il Creatore e la creatura sono diversissimi, ma hanno una cosa in comune: hanno pari dignità. Il loro rapporto si basa sul patto-alleanza. Non è una sottomissione passiva a senso unico. L'ebreo pio stabilisce un rapporto personalissimo con il Divino; può sollecitarlo e persino processarlo. Naturalmente, pur avendo questo rapporto personalissimo, il Divino nell'ebraismo è quanto di più indefinibile si possa pensare. Si veda la risposta che Dio



Come un ebreo della diaspora vede il conflitto tra israeliani e palestinesi

Sto leggendo un bel libro di Benny Morris' che è il padre della storiografia israeliana. Il libro mostra bene che il conflitto arabo-sionista è un vespaio, un impressionante vespaio. Adesso dico qual è la posizione di Moni Ovadia: io credo che l'unica prospettiva seria e sensata è la pace. Infatti tutti questi morti sono spaventosi, non solo perché la morte è sempre terribile, ma anche perché sono morti inutili. Non sono morti che faranno cambiare la situazione. Se non c'è un reciproco riconoscimento dei due popoli, delle proprie rispettive vicende, prima che dei diritti nazionali, e se non c'è un enorme carico di saggezza non si andrà da nessuna parte. Per quanto mi riguarda io sono convinto che la transazione passa per i confini del '67. Cioè bisogna che i palestinesi abbiano indietro tutti i territori; bisogna smantellare le colonie oppure che i coloni ebrei rimangano nello Stato palestinese così come ci sono milioni di palestinesi nello Stato di Israele e che ci sia uno Statuto, diciamo, "speciale", come dire?, "internazionalmente garantito" (non sono uno specialista in materia). Io sono convinto che non ci sarà pace finché i palestinesi non avranno un vero Stato e finché non avranno la parte araba di Gerusalemme come capitale, perché senza queste condizioni, secondo me, la pace non si può fare. I palestinesi non accetteranno niente di meno di questo.

Trovo insensato - è un mio parere - che i palestinesi vogliano ritornare indietro al '48, a prima del '48. Vi è un problema enorme, perché per gli ebrei di Israele, ma anche per grande parte degli ebrei della diaspora, il '48 è stato un momento magico: cioè dopo 2000 anni di persecuzioni, di esilio, di vessazioni, dopo lo sterminio nazista, gli ebrei hanno un posto dove sono a casa loro. Quello è stato ovviamente un momento di tripudio. Per gli arabi palestinesi, quella è stata una catastrofe.

Vedo il problema come quel marxista ebreo che diceva: "La storia del Medio Oriente è questa: un gruppo di persone stanno scappando da una casa in fiamme. Per fuggire si buttano dalla finestra e... cascano addosso ad un gruppo di persone, rompendo loro braccia e gambe". Ora quelli che scappano sono gli ebrei, quelli con le braccia e le gambe rotte sono i palestinesi".

Per quello che riguarda il punto di vista ebraico dico una cosa: gli ebrei dopo 2000 anni e dopo quello che hanno subito, non potevano fidarsi più di nessuno. Qualcuno dice: "Ma tu tornavi in Europa!". Come?, dopo tutto quello che l'Europa aveva fatto agli ebrei? "Tu andavi in America!" Ma in America c'erano i numeri chiusi e poi anche in America voleva dire ricominciare daccapo, senza una copertura. Diciamo: questo è il risultato del lavoro della maledetta Europa: perché è chiaro che se non ci fossero stati i pogrom dello Zar, se non ci fosse stato la Shoà, oggi neppure si parlerebbe di Israele. Quindi bisogna... avere il coraggio di fare una pace fredda, ma equa. E lasciare che tutto si raffreddi almeno una quindicina d'anni, forse di più... In questo momento io sono francamente sgomento e spesso quando arrivano le notizie passo notti insonni... (Moni Ovadia)

dà a Mosè nell'Oreb dal rovelto ardente, quando il povero Mosè chiede con quale legittimità lui andrà a dire al popolo di seguirlo per liberarsi dalla schiavitù; e con quale legittimità andrà dal Faraone. Ebbene, l'Eterno dà questa risposta a Mosè: "Sarò che sarò".

Con questa risposta, secondo me, l'Eterno dice a Mosè alcune cose sconvolgenti.

Primo, "Io non sono un idolo più forte degli idoli del Faraone; io sono qualcos'altro, non mi puoi definire". Secondo, "Io

sarò", nel senso di "Io entro nel futuro". Poi c'è una relativa "che sarò": la relativa è forse l'uomo, che costituisce un altro futuro: questo rapporto col Divino che cresce, che si costruisce continuamente, e si rinnova e rivitalizza generazione dopo generazione. Terzo, "Io sono il Dio della libertà. Quindi, Mosè, tu devi cercarmi di continuo". Quarto (nella prospettiva dei maestri del chassidismo ebraico), "Io sono un Dio che si è ritirato da questo mondo e tu devi vivere nella



mia assenza, devi essere con me nella mia assenza".

Io non credo che ci siano argomentazioni logiche per chiarire il rapporto dell'ebreo col Divino, ma solo argomentazioni paradossali. E mi spingo più in là (è il parere di un povero teatrante, da prendere a beneficio di inventario): l'ebraismo non ha dogmi, si può persino discutere dell'esistenza di Dio. Il problema dell'ebreo, a mio parere - ma credo che sia il problema di tutti gli uomini di fede -, non è tanto che l'uomo creda in Dio, ma che l'uomo creda nell'uomo. Questa è un'impresa molto più difficile: la costruzione della fratellanza universale. Ogni volta che aumentiamo un gradino nella costruzione della fratel-

lanza universale, Dio è lì con noi e non c'è bisogno di cercarlo altrove. Non c'è bisogno di elucubrazioni teologiche. Questo è quello che credo io. (...) Io non posso dire di essere un credente nel senso stretto; però sono un uomo che sostiene che senza la dimensione spirituale dell'esistenza la vita è insensata.

C'è un altro rapporto nodale per gli ebrei: il rapporto ebreo e terra. Come si spiega tanta "radice" e tanto esilio.

Io credo che il problema della terra abbia senso se in quella terra uno va a costruire un progetto di santità, altrimenti si cade nel nazionalismo. Ecco allora il processo nel quale mi riconosco e che mi piace seguire: Abramo per incontrare quella straordinaria modalità del Divino che è il monoteismo, non fonda una città; al contrario, esce dalla città, va nel deserto. È lì, dove non ci sono confini, che si forma la relazione col Divino. La casa del Divino è la tenda del beduino. Quella tenda tu la devi portare con te anche quando diventi "stanziale": guai a te se l'abbandoni!

Ora, ad un certo punto, Abramo riceve una promessa di terra, ma "sub condizione". Cioè il Padre Eterno dice ad Abramo: "Abramo andrai ad abitare in quella terra..." e subito aggiunge la frase della Bibbia che io amo forse più di ogni altra: "La terra è mia" (in ebraico *'li aref*). Allora la modalità per vivere in quella terra promessa viene chiarita in occasione del Giubileo. È l'Eterno che dice al popolo ebreo: "Nel 50° anno istituirai l'anno del Giubileo". Non c'è vendita permanente della terra - infatti, i diritti di proprietà venivano restituiti, eccetto quelle aree che, diciamo, erano in dotazione alle tribù, ma dotazione di santità -. E poi

Un affascinante giovane uomo sulla trentina, molto elegante e con l'aria vagamente debosciata, si presenta al rabbino Kuk e, ironizzando sull'arretratezza dell'ebraismo, si dichiara libero pensatore.

Il rabbino Kuk gli domanda: "Lei ha fatto studi biblici, giovanotto?"

"No, rabbino", rispose il giovane scettico.

"Studi talmudici?"

"Nemmeno".

"Ha qualche nozione di Cabalà?"

"Decisamente no, signor rabbino".

Il rabbino Kuk guarda il giovane uomo sorridendo maliziosamente e poi gli dice: "Giovannotto lei è come un agente segreto".

"Un agente segreto?" ripete interdetto il giovane uomo.

"Ma sì giovanotto, insiste rav Kuk, un agente segreto. Lei viaggia sotto mentite spoglie. Lei non è un libero pensatore, lei è un ignorante!"



(M. Ovadia, *L'ebreo che ride*, Einaudi tascabili, Torino 1998, p.63)

Dio prosegue in maniera davvero sconvolgente: "Tu abiterai in quella terra come soggiornante o residente". Curiosamente la parola residente è *"gher"* che vuol dire anche "straniero" in ebraico. Quindi: "Tu vivrai come soggiornante e straniero insieme allo straniero che godrà dei tuoi stessi statuti. Ricordati che fosti straniero in terra d'Egitto e che io sono il Signore". Quando nella Bibbia è detto: "Ama lo straniero", c'è sempre il sigillo del nome Divino. Poi c'è un'ultima frase, la più sconvolgente: "Davanti a me siete tutti stranieri".

Passando ad un altro tema, quale è stato il contributo di elementi chassidici, hiddish, klezmer... all'ebraismo e attraverso di esso all'umanità?

Il chassidismo ha costituito una stagione di una incredibile potenza spirituale, culturale e umana per l'ebraismo. Ora quel contributo, quel mondo ha subito una distruzione quasi totale,

ma ha fatto in tempo a riversarsi nel nostro tessuto culturale e spirituale attraverso un'immensa produzione letteraria, attraverso l'arte teatrale, cinematografica, pittorica. È come se noi oggi, spasmodicamente orfani di quel mondo, cercassimo di corrergli dietro, noi che siamo diventati cinici, siamo diventati arroganti, protervi e viviamo in un benessere sfacciato e irresponsabile. Quel mondo era invece un mondo in cui si sapeva produrre spiritualità e cultura pur in una condizione così a tratti misera, così sradicata, così "spaesata", capacità di vivere a cavallo dei confini, di vivere fra cielo e terra. Il contributo che il chassidismo ha dato a tutta la cultura dell'Occidente europeo attraverso mille e mille forme culturali e spirituali è difficilmente ponderabile e valutabile. Quel mondo è entrato nell'opera di Kafka, nella psicanalisi, in tutta la grande cultura del '900.

Continuando su questo tema, le chiederei di illustrare un po' l'umorismo, venato di pathos, non-sense, saggezza... che è una caratteristica riconosciuta all'ebraismo.

Sì, l'umorismo ebraico nasce molto in alto. Io l'ho scritto nel mio libro *"L'ebreo che ride"*. Esso è già presente in Abramo in quell'*annuncio* singolarissima ebraica che ha uno scenario così diverso da quella cristiana. Gli arcangeli travestiti da viandanti arrivano da Abramo e, incontratolo, gli annunciano che lui avrà in figlio da sua moglie Sara. Ma Sara è novantenne, Abramo è centenario e Sara è sempre stata sterile, in tutta la sua vita. All'annuncio Abramo ride e allo stesso modo ride Sara, proprio vergognosamente, scandalizzando anche un po' l'Arcangelo che dice: "Cosa fai? ridi?". Nove mesi dopo, nasce Isacco, non è solo un figlio, ma è anche un progetto. Diciamo che è il primo ebreo di nascita. L'Eterno, proprio perché loro hanno riso, dice: "Chiamerete questo figlio Isacco", che vuol dire *Colui che riderà* e dunque, Abramo dice: "Le genti rideranno di me perché io ho riso di questo". Cioè l'identità ebraica si manifesta con un'esplosione di riso.

È il ridere dell'intelligenza che sconfigge la tenebra della violenza. È la logica paradossale della terza via che sconfigge la logica dell'antagonismo fra i due opposti. È la terza via di un'accettazione delle fragilità dell'uomo. Questa terza via illumina un'altra possibilità che è la possibilità dell'amore per la vita e per l'essere umano, e non per la ragione astratta. È la terza via che cerca di uscire dalla logica del conflitto, portandolo ad un livello più alto, ad un livello di intelligenza e non di for-

za brutta. Grandi maestri, grandi rabbini nell'interpretazione dei testi fanno spesso ricorso allo strumento dell'umorismo. È un modo per "percuotere" il testo col paradosso per mostrarne le contraddizioni, fonte di ulteriori approfondimenti. Lo strumento umoristico che sposta i piani dell'evidenza a favore dei piani dell'inatteso e dell'imprevisto, fa parte della *forma mentis* ebraica.

Una parola sulla musica e sul teatro, come mezzi per la conoscenza e l'incontro tra le culture e in particolare per il dialogo con l'ebraismo.

Quando il teatro è vissuto come una forma di sacerdozio laico (uso questa espressione un po' forte, paradossale, per farmi capire), allora il teatro è il luogo ideale per far risuonare una comunità con i moti dell'anima dell'essere umano. Con le sue debolezze e i suoi abissi, ma anche con le sue glorie e la sua capacità di essere sublime pur essendo fragile. Certo, se uno fa teatro come luogo di puro divertimento, allora ricade nel circo. I nostri maestri lanciavano anatemi contro chi frequentava circhi e teatri. Proprio ieri un'amica mi diceva che in un giorno venivano sacrificati fino a 3000 stupendi animali nei circhi romani per lo spettacolo del popolo. Anche quando si fa del teatro una forma corvina semplicemente per mettere alla berlina qualcuno, si fa circo. Quando invece il teatro è un modo per riflettere, per "risuonare con una comunità", allora il teatro è una delle più grandi possibilità che abbiamo, perché è uno dei pochi luoghi in cui non interviene il medium tecnologico. La comunità è in relazione con un'officiante e partecipa di questo rito con le proprie emozioni, le proprie risposte, le proprie

sollecitazioni. È uno dei pochi luoghi, il teatro, in cui l'essere umano si ritrova a cercare il senso della propria esistenza.

Una domanda sul Messia. I cristiani dicono che è venuto, gli ebrei l'attendono ancora...

Quando faccio i miei spettacoli, dico: "Che differenza c'è tra noi ebrei e voi cristiani? Voi cristiani siete degli ebrei impazienti. Volevate il Messia e lo avete fatto venire. Adesso però siamo pari: perché voi ne aspettate il ritorno e noi lo aspettiamo per la prima volta". Io sono uno di

stro prossimo, degli animali, delle piante, dei nostri simili, del pianeta, di questa meravigliosa Terra. È un problema di "risonanza". Dobbiamo costruire fratellanza universale. Poi vediamo come si manifesterà il Messia. Non è un problema nostro. Il nostro problema è saperci mettere in cammino.

Un'ultima domanda: come l'ebraismo può aiutare una gestazione di pace per il mondo attuale sempre più interdependente?

A me l'ebraismo ha insegnato molte cose: prima di tutto la

complesso, suona così: "Io sono il tetragramma il tuo Signore – diciamo così per comodo – che ti ha tratto dall'Egitto". L'Egitto è il limite, il limite di una visione dell'uomo che sottomette l'altro uomo. Ha insegnato, l'ebraismo, che l'uomo è immagine e somiglianza del Divino, perché libero. E allora è santo, inviolabile. Siamo ancora

lontani da questo primo comandamento!

L'altro grande ammaestramento per me

Un bālen [senza mestiere e fanullone, ndr] rincasa e, raggiante, annuncia alla madre disperata per quel figlio sfaccendato: "Mame, mamele! Ho trovato un lavoro. Devo andare in cima al villaggio e gvadare se arriva Messia. Se vedo lui devo fare annuncio. Mamele sei contentaa? Mi danno cinque groshen la settimana". La madre imbestialita: "Che figlio deficiente! Che razza di lavoro avvistatore di Messia? Con cinque groshen faremo la fame!". "Sì, ce l'hai ragione, mamele. Ma almeno è un lavoro permanente!"

(M. Ovadia, *L'ebreo che ride*, Einaudi tascabili, Torino 1998, p.63)



quegli ebrei che crede che il Messia ebraico sia sempre in ritardo e sempre lo sarà: cioè credo che il permanente ritardo sia la motorità messianica. Ciò che è veramente importante non è tanto che il Messia venga. È la costruzione della prospettiva messianica che è interessante. Questo lo deduco da voi cristiani che, se non avete costruito l'attesa messianica, la preparazione, il Messia arriva e voi non lo riconoscete. E allora occorre che lui ritorni. Io non mi immagino l'arrivo del Messia come qualcosa in cui noi poi facciamo tutta una vita giuliva di canti... che mi parrebbe anche un po' noiosa. Io credo che vivremo come prima, ma avremo una diversa consapevolezza del no-

responsabilità dell'uomo, cioè che la centralità del pensiero è quella di un umanesimo radicale, la pari dignità di tutti gli esseri umani. Pensiamo alla questione del genoma. Ma come sono arrivati tardi gli scienziati! La Bibbia ha scoperto il genoma qualche migliaio di anni fa ed era Adamo. Non solo un genoma fatto da una sequenza di geni, ma etico. È un genoma che ti dice che "il mio genitore non è migliore del tuo". L'altro grande contributo dell'ebraismo, ce ne sono migliaia di contributi, è la **libertà**. Il primo comandamento non è quel comandamento un po' tautologico che nell'enunciazione del suo incipit dice: "Io sono il Signore dio tuo". In ebraico è un po' più

che sono impegnato socialmente, è che non c'è giustizia senza **giustizia sociale**. Una volta ho chiesto ad un grande maestro dell'ebraismo: "È possibile pensare ad un messianismo ebraico senza giustizia sociale?". Lui mi ha guardato in modo molto perplesso e mi ha detto: "Che cosa stai dicendo? Il messianismo ebraico è la giustizia sociale".

¹ Si tratta del libro di Benny Morris, *Vittime. Storia del conflitto arabo-sionista 1881-2001*, Rizzoli, Milano 2001.

² Moni Ovadia, *L'ebreo che ride. L'umorismo ebraico in otto lezioni e duecento storielle*, Einaudi Tascabili, Torino 1998.

Pauline Bebe era, fino a due anni fa, l'unica donna rabbino dell'Europa continentale.

A lei Djénane Kareh Tager ha rivolto alcune domande.

Quando il rabbino è donna

In quanto donna, quale ritieni sia il messaggio essenziale della tua religione?

Risponderò non in quanto donna, ma in quanto me stessa, Pauline Bebe. Ciò che amo nell'ebraismo, è il suo umanesimo. È una filosofia di vita molto vicina all'essere umano. La mia tradizione, ottimista ma non idealista, è molto ricca di insegnamenti che permettono all'essere umano di perfezionarsi, senza porgli degli obiettivi irraggiungibili.

Che cosa ha cambiato l'ebraismo per le donne dell'epoca? Riconoscerai che la tua religione può essere molto sessista...

In un certo qual modo, l'ebraismo nel suo sorgere ha relegato le donne alla sfera privata: il monoteismo ha abbandonato le dee e, con loro, la partecipazione delle donne al culto pubblico. Non è stato un passo avanti! Ma, d'altra parte, ha accordato alle donne uno statuto, sia pure di seconda classe. Grazie all'ebraismo, le donne hanno beneficiato di una protezione. La poligamia è stata bandita, l'introduzione degli atti di matrimonio ha costretto gli uomini a versare loro una somma di denaro in caso di divorzio...

Riconosco che nella Bibbia ci

sono testi sessisti. Ma ce ne sono altri, seppure minori, che sono in anticipo sui tempi in materia di uguaglianza tra gli uomini e le donne. Si veda il caso di Debora (*Giudici 4,5*) che è stata giudice e capo militare; o della Sulamita del *Cantico dei Cantici*, che si dichiara prima del suo amante, è lei che prende l'iniziativa!

Non puoi eliminare con un tratto di penna i testi sessisti che non ti stanno bene!

Non penso che si debbano eliminare: è sempre importante conoscere la propria tradizione, rispettarla pur mantenendo uno spirito critico. Sono *testi antichi*, non possiamo aspettarci che riflettano le preoccupazioni del nostro tempo e gli schemi di pensiero attuali. In compenso, mi sembra evidente che questi testi debbano essere eliminati dalle preghiere. Una preghiera è viva: sono parole che si pronunciano ed alle quali si deve credere. Per quanto mi riguarda, l'unico modo di vivere l'ebraismo è la sua forma liberale che esalta la completa uguaglianza tra gli individui.



In quanto donna rabbino, offri qualcosa di diverso alla tua comunità?

Negli Stati Uniti, dove più di quattrocento rabbini sono donne, alcuni studi hanno dimostrato che i rabbini donne siano meno alla ricerca del potere. D'altra parte, privilegiano le comunità più piccole. Ma oggi avviene lo stesso anche per un numero sempre maggiore di rabbini uomini!

All'ufficio del sabato mattina, io incoraggio la partecipazione dei presenti: una discussione precede la lettura della Torah - che d'altronde non è riservata a me -. In quanto guida della comunità, ritengo che io debba es-

sere la persona che permette agli altri di fare, e non colei che fa tutto.

I progetti del nuovo centro comunitario che costruiremo a Parigi, vicino alla *Bastille*, riflettono probabilmente la mia sensibilità di donna. Siamo ora alla fase della raccolta fondi, ma prevedo già numerose attività per i bambini, gli adolescenti, gli anziani. Compreso un *cyber-café*...

Quali ritieni siano le sfide attuali?

Prima di tutto l'insegnamento: non si può giudicare senza avere imparato. Ora, la nostra religione custodisce dei tesori! Poi la tolleranza...

Il giudaismo si deve confrontare con un problema grave: quello della sua scomparsa per assimilazione degli ebrei. La tradizione liberale è un'opportunità per l'ebraismo. Non è a caso che ormai essa è maggioritaria a livello internazionale! Ma liberalismo non significa lassismo. Talvolta significa anche più rigore nell'applicazione delle regole. Esiste una vera teologia dell'ebraismo liberale, ed ogni gesto della nostra pratica riflette questa teologia. Sempre insistendo sulla responsabilità di ciascuno. Come tutte le religioni, l'ebraismo può essere interpretato in modi diversi; d'altronde lo è sempre stato e confesso che questo pluralismo non mi dispiace. Personalmente, quando leggo i nostri testi, io vi scopro la libertà, la possibilità di illuminarmi nella vita quotidiana. Sono convinta che la vera tradizione dell'ebraismo sia l'apertura. ■

Da: Actualité des Religions, n° 28 Juin 2001, pgg. 18-19, passim. Con l'autorizzazione della rivista francese che ringraziamo. Traduzione dal francese di Clelia Minelli.



Un film Kippur

di MARGHERITA PORCELLI
e LINO FERRACIN

Ci accostiamo ad un mondo che è costituito di esodo, di diaspora, di diffusione e radicamento in nuove terre da duemila anni; ma è anche da una sessantina di anni un ritorno, un farsi patria e Stato. Noi che ci occupiamo di cinema potevamo scegliere di parlare di cinema ebraico, tentando di definire che cosa sia: quello prodotto da ebrei? diretto da registi ebrei? che affronta temi o storie legate al mondo ebraico? Otto Preminger, Woody Allen, Steven Spielberg, Dustin Hoffman, *Il grande dittatore*, *Train de vie*, *La vita è bella*, *Oltre le sbarre*, *La settima stanza*, *L'amante perduto*? Di fronte al rischio di perdere noi e il dono, abbiamo scelto il criterio geografico e quello dell'attualità, presentando un film di un regista nato ed educato in Israele e che, della pro-

duzione israeliana, è l'esponente più significativo o per lo meno il più famoso al di fuori della sua terra e che affronta il tema della guerra in un momento di guerra.

Abbiamo poche notizie sul cinema israeliano e ci affidiamo così alle parole dell'attrice israeliana Yael Abecassis, protagonista del film *Kadosh*, intervistata da Marco Spagnoli per Shalom. *Perché in Europa vediamo così pochi film provenienti da Israele?* Abecassis: Non ci sono molti soldi e il nostro cinema è ancora troppo giovane [Istituita solo undici anni fa dalla *Jerusalem Foundation* e dal Ministero israeliano per l'Educazione e la Cultura, la *Jerusalem Sam Spiegel Film & Television School* (JSFS) si è specializzata soprattutto in corti come genere cinematografico]. E poi abbiamo un evidente problema legato alla nostra identità: le nuove generazioni stanno uscendo dai nostri confini per capire davvero chi siamo. Il cinema non sa ancora

come raccontare Israele e i suoi problemi. I giovani sono troppo acerbi per riuscire davvero a capire chi sono e potersi quindi raccontare: siamo ancora alla ricerca di noi stessi.

Il film Kippur: I. Un giovane attraversa le strade di una città deserta. Macchie gonfie di colori pieni e contrastati si mescolano in un lenzuolo impastato da mani d'uomo e di donna. Due corpi si amano dipingendosi in



Regia: Amos Gitai

Interpreti: Liron Levo, Tomer Russo, Uri Ran Klauzner, Yoran Hattab, Guy Amir.

Francia / Israele / Italia, 1999

Dur.: 123' Mikado

colori che si fanno via via più cupi. Una sirena di guerra lacerava l'amore.

II. Due giovani soldati su una vecchia 124 bianca percorrono strade ora deserte e ora caotiche di guerra alla ricerca della loro unità operativa al fronte e si ritrovano in un reparto aereo di recupero feriti.

III. In una luce livida, raramente ammorbida da colori naturali, su un terreno ferito dai cingoli dei carri armati, infangato dalle piogge, in un'aria ammorbata dai gas di scarico dei mezzi di guerra quattro uomini si affannano, si incitano, si aiutano, si sfiancano per portare i primi soccorsi ai feriti e per caricarli sugli elicotteri in attesa. Alla sera negli accampamenti, la notte sulle brande ritorna la vita di prima, i ricordi, le assenze, i dolori, le speranze. Uomini fragili, spezzati dalla fatica, dalle morti, dall'esperienza del giorno, si incontrano e si sostengono.

IV. Al ritorno da un'azione, l'elicottero è abbattuto da un missi-

le: morti, feriti. I nostri quattro sono accompagnati all'ospedale, dove sono accolti da un umanissimo dottore.

V. In una stanza da letto una ragazza in meditazione è interrotta dall'arrivo del suo amore che torna dal fronte... e il gioco dei corpi nel colore e nel grido alla vita riprende.

Il regista: Amos Gitai nato ad Haifa nel 1950, ha studiato architettura in Israele e negli Usa. Ventitreenne partecipa alla guerra del Kippur in una unità di soccorso aerea ed è ferito alla schiena: tra le sue prime immagini girate quelle della sua guerra. Inizia a lavorare con documentari per la televisione israeliana ma per motivi di cen-

del 1990, vicende, i sogni e le delusioni di due donne ebreë coinvolte nel nazismo e nella costruzione dello stato di Israele; *Giorno dopo giorno* del 1998, ritratto di una famiglia arabo-israeliana di Haifa; *Kadosh* del 1999, denuncia della condizione della donna schiacciata dalla superstizione e dal fanatismo.

Ha concorso all'ultimo festival di Venezia con *Eden*, un uomo e una donna in Palestina prima della Seconda guerra mondiale.

Amos Gitai sul suo film:

"Non c'è spazio per il sensazionalismo nel mio film, nessun effetto speciale. La mia macchina da presa voleva penetrare nel-



sura si trasferisce a Parigi dove ancora lavora e vive. Dal 1993 è tornato in Israele aprendo una scuola di cinema chiusa subito dopo l'assassinio di Rabin. Tra documentari e lungometraggi ha al suo attivo quasi cinquanta opere alcune delle quali particolarmente efficaci nell'affrontare il tema della situazione degli ebrei della diaspora e di quelli in Israele, altro tema ricorrente il rapporto tra mondo ebraico e mondo palestinese.

Ricordiamo: *Berlin - Jerusalem*

l'universo di quei ragazzi sul fronte e la macchina indugia sui loro volti perché quella pelle ferita dalle schegge è il vero specchio della guerra. Molti silenzi, è vero. Intere sequenze mute nel mio film. Perché nella guerra, quella vera non spettacolarizzata, il tempo per le parole è contato. La guerra è un evento caotico, un film deve catturare e trasmettere questo disorientamento. Io all'inizio volevo solo cercare di dimenticare tutto quel sangue, rimuovere un in-

cubo. Sono un sopravvissuto. E chi sfiora la morte costruisce una sorta di barriera contro la paura. Ma quando sono uscito dall'ospedale, dov'ero finito per un colpo alla schiena, è come se mi fossi guadagnato il diritto di dire ciò che provavo. Ho abbandonato architettura e ho scelto come mezzo il Cinema, pensando a me come a un testimone, e il mio lavoro in questi anni è stato comporre un puzzle su questo mio paese che a volte mi commuove, mi rende felice, a volte invece mi fa arrabbiare. Penso che il Medio Oriente abbia sprecato in questi anni tante risorse e tante vittime: deve per forza orientarsi verso diverse prospettive. Però sono convinto che se da entrambe le parti non si comincia a prendere in considerazione l'idea di una *pace imperfetta*, non si andrà mai avanti. E chi tratta, deve avere il coraggio di farlo fino in fondo. Rabin è stato ucciso perché, nonostante gli attacchi voluti dagli integralisti per fomentare la guerra, perseguiva la pace. Ma il coraggio è un dovere dei politici. Perciò lo facciano il loro dovere, senza paura di perdere il potere. Il Medio Oriente è destinato ad arrivare ad un accordo. Quello che non sappiamo è il livello di sofferenza che si è disposti a toccare prima che questo avvenga. Ma il viaggio verso la pace è cominciato ai tempi del Kippur, unica grande esperienza collettiva: fu la rabbia di chi tornò da quel fronte a creare uno scisma. Si capì allora che la soluzione poteva arrivare solo dalla politica."

Chiavi di lettura:

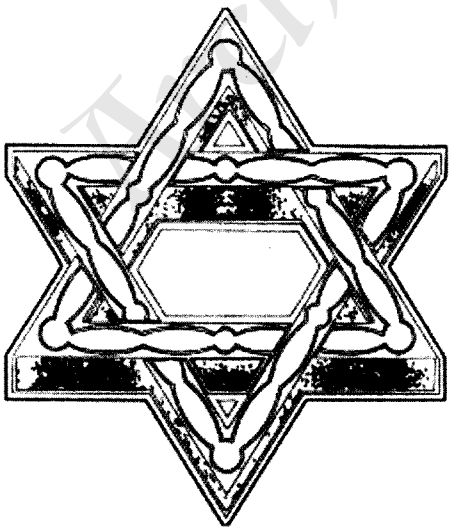
La guerra di Kippur è impastata di freddo, fango e sangue. E' inutile cercarvi la scena eroica che ti coinvolga nella retorica dell'eroismo e giustifichi la vio-

lenza. L'obiettivo del regista, che nella ripresa dell'amore iniziale era quasi fisico contatto, si è fatto ora distante, quasi distaccato, lo spettatore è tenuto volutamente lontano, non coinvolto, testimone di una qualcosa che accade e non puoi far nulla. non vi sono movimenti di macchina o zoom per cogliere particolari forti, stati d'animo sui volti degli attori; il montaggio non costruisce lo sguardo di ciò che avviene; le riprese hanno il taglio dei cineoperatori; le sequenze hanno tutto il tempo per sentirne il peso e l'angoscia, perché il fango ti imprigiona l'anima, ti impedisca di salvare il ferito e ti costringa a lasciarlo cadavere. Le parole degli uomini sono semplicemente funzionali all'azione di salvataggio, quasi presa diretta del "reale", ogni tanto il frastuono cupo dei carri e l'ossessionante onnipresente vorticare cupo delle pale dell'elicottero ed allora fai tua la musica che parte con un urlo di dolore dell'anima.

Si potrebbe suggerire di vedere in parallelo le più famose scene di guerra di grandi registi: Orizzonti di gloria di Kubrick, La sottile linea rossa di Malik, Apocalypse now di Coppola, Salvate il soldato Ryan di Spielberg, Il nemico alle porte di Annaud per cogliere riferimenti precisi di Gitai ma anche volute distanze, per capire come alle volte l'effetto cinematografico impressioni ma allontani mentre l'essenzialità dello sguardo e la dilatazione dell'esserci coinvolga e porti dentro. Il film non è omogeneo nel suo divenire e nel suo narrarsi: soprattutto la sequenza iniziale (che può anche infastidire fino al rifiuto) e quella finale mal si assimilano per tecnica e contenuto alla vicenda centrale; ma questo è un film di memoria dove i senti-

menti e le emozioni, conosciute e inconsce, sembrano prevalere sulla comunicazione puramente razionale: il film è infatti quasi esclusivamente immagine, rumori e musica.

Tenendo presente che nella visione di un film ogni spettatore crea un rapporto individuale con quello che vede, qui il rapporto tra l'intenzione ideologica del regista e le reazioni emotive che le immagini possono provocare nello spettatore può essere notevolmente diverso e portare a divergenze interpretative. Un film non perfetto, per certi aspetti forzato ma che in questo non dichiarato massacro quotidiano tra ebrei e palestinesi costringe a riflettere sull'inumanità della guerra e chiede con dolore ma senza odio: pace.



In relazione alla storia e al difficile rapporto con l'ebraismo, presentiamo **"Un Mondo di Diversità"**, un modello di lavoro interculturale ideato negli Stati Uniti, da fondazioni ebraiche, che abbiamo sperimentato con profitto in due scuole piemontesi negli anni 1999-2000.

A world of difference

di MICHELANGELO BELLETTI

Nel 1985, l'*Anti Defamation League* e la WCVB-TV di Boston hanno avviato la campagna "A World of Difference", per lottare contro i pregiudizi, promuovere gli ideali democratici e rafforzare il pluralismo. Il successo conseguito ha dato via ad un Istituto internazionale specializzato in programmi educativi sulla diversità, utilizzati da scuole, università, aziende, enti e agenzie nazionali negli Stati Uniti e all'estero. Al cuore del programma dell'Istituto vi è "A Classroom of Difference", ossia la classe della diversità, un concetto sviluppato per trattare la problematica delle diversità dalla materna alle scuole superiori. I programmi prevedono laboratori formativi per i docenti e il personale non docente, gli specialisti, il personale amministrativo, studenti e famiglie.

L'Istituto si avvale, per la ricerca nel campo della formazione scolastica, del "Cantor-Fitzgerald Centre of Research on diversity in education", organismo nato dalla collaborazione tra la Anti Defamation League e l'Università della Pennsylvania. Nel 1998, l'Istituto ha elaborato e organizzato, insieme al CEJI² di Bruxelles, un progetto pilota europeo per le scuole, col finanziamento dal Programma Socrates (Comenius) e dal Fondo Sociale

Europeo. Il progetto ha previsto quattro fasi:

- un corso di formazione per formatori di insegnanti, a favore di formatori provenienti da Italia, Francia, Belgio e Paesi Bassi
- la sperimentazione del corso presso due scuole superiori italiane (Borgomanero e Milano)
- un corso di aggiornamento per il gruppo di formatori, con i risultati della sperimentazione in Europa e l'uso di nuovo materiale formativo
- una seconda fase di sperimentazione in scuole superiori italiane. L'équipe di formatori italiani appartiene a diverse realtà formative, tra cui il Centro di Formazione e Consulenza VEDOGIOVANE di Borgomanero.

La proposta formativa

Il modello di formazione aiuta a sviluppare quelle competenze relazionali di base che possono servire a insegnanti e allievi nella quotidiana relazione educativa.

Il percorso formativo, infatti, prevede che si tocchino alcuni grandi aree, come la comunicazione, la creazione di un linguaggio comune, il lavoro sulla identità sociale, la individuazione dei propri meccanismi di esclusione che portano necessariamente al conflitto. Il metodo formativo che viene proposto è di tipo attivo, mediante l'uso di esercitazioni e studio di casi. Alcuni di questi sono di disarmante sempli-

cità ma molto efficaci per la possibilità di innescare che hanno a livello di discussione.

Si lavora su due livelli:

► un livello ha a che fare con il contenuto delle esercitazioni ed attività in corso: riteniamo fondamentale che gli insegnanti possano sperimentare ciò che anche i ragazzi faranno con gli animatori

► un livello di riflessione legato all'utilizzo del materiale stesso con gli studenti delle future classi da parte degli insegnanti, che ci porta a riflettere sulle competenze di conduzione e facilitazione dell'insegnante all'interno del gruppo classe.

A titolo di esemplificazione qui di seguito vi presentiamo il calendario formativo proposto nel 1999 a Vercelli, scuola media inferiore, primo anno.

Il calendario formativo

- 4 marzo: Presentazione corso; Esplorazione delle aspettative; Contratto formativo
- 19 marzo: L'identità sociale e personale
- 13 aprile: Creazione di un linguaggio comune sui temi della diversità e dell'accoglienza
- 23 aprile: Forme di stereotipizzazione e di discriminazione: individuazione e forme di intervento
- 30 aprile: La potenzialità dell'insegnante; La comunicazione; L'ascolto
- 14 maggio: Il conflitto: identificazione e negoziazione
- 28 maggio: Valutazione finale del percorso

Il peer training

Un esempio dei programmi sviluppati all'interno del programma è quello del peer training. C'è un'unità collettiva (peer group) in cui i membri condividono alcune caratteristiche co-

muni, come l'età (p.e. adolescenti) o la provenienza etnica. I programmi educativi per peer groups abilitano i giovani a misurarsi con i problemi che li toccano. Il processo può essere parzialmente sociale, per mezzo di forum in cui i giovani esplorano nuove frontiere, aiutano a risolvere i problemi, e permettono alle autorità di avere una miglior comprensione dei punti di vista dei giovani.

Gli obiettivi dei programmi di peer training sono:

- distribuire conoscenze e competenze all'interno della comunità al fine di incrementare il livello di consapevolezza rispetto alle questioni legate al pregiudizio
- motivare un cambiamento sociale sostenibile e positivo attraverso il lavoro nella comunità
- incrementare l'autostima mediante il pensiero critico e le capacità di problem solving
- costruire un forum in cui è possibile parlare di cose importanti
- sviluppare competenze rispetto alla risoluzione dei conflitti.

¹ A World of Difference Institute di New York.

² Centro educativo ebraico d'informazione

Per maggiori informazioni, è possibile visitare il sito dell'Istituto AWOD: www.adl.org/awod/awod_main.html oppure scrivere a: vedogiovane@vedogiovane.it

Due facoltosi mercanti di granaglie si incontrano casualmente alla piccola stazione del loro shtetl:

(...) "Dove lo va di bello, reb Shloyme?"

"To, reb Duvid... Lo vado a Varsavia per comprare farina".

"Senta reb Shloyme", dice reb Duvid accennando un mezzo sorriso che gli conferisce un'espressione beffarda. "Lei lo piace tanto raccontare la bugie?"

"Perché lei me lo parla così, reb Duvid?" replica bruscamente reb Shloyme. "Lei offende un ebreo che tutti lo rispettano!"

"Senta reb Shloyme", riprende reb Duvid con tono bonario, senza però abbandonare l'espressione beffarda, "guardi, lei me lo dice che va a Varsavia a comprare il grano perché io creda che lei va a Minsk per comprare il grano. Ma si dà il caso, che io lo so per certo da informazioni confidenziali che lei davvero va a Varsavia per comperare il farina! E allora... perché mentire???"

(M. Ovadia, *L'ebreo che ride*, Einaudi tascabili, Torino 1998, p.63)

Nella città di Kovno due ebrei si disputano un pezzetto di terra per farne la propria sepoltura e, non potendo trovare un accordo, decidono di sottoporre la loro controversia al rabbi di quella città.

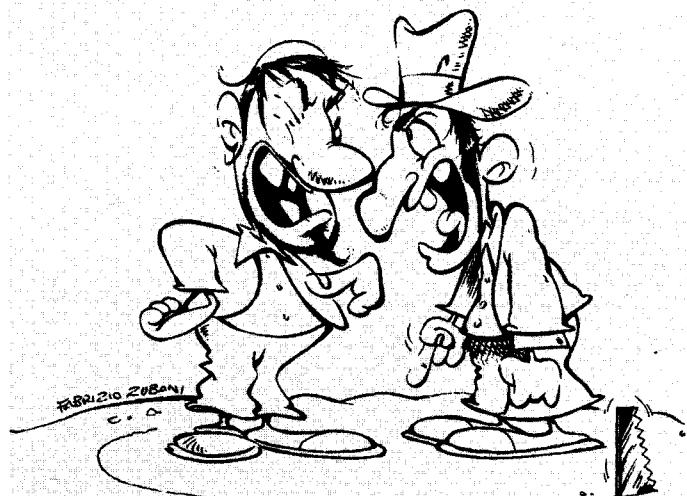
Il rabbi chiede di essere condotto sul luogo della controversia. Lì giunto, si piega verso il fazzoletto di terra e bisbiglia qualcosa. Stupiti, i due contendenti chiedono all'unisono: "Cosa lo fai rabbino?"

"Ho chiesto ala terra", risponde serafico il rabbino.

"E cosa te l'ha detto?" incalzano ansiosi i contendenti.

"Me l'ha detto che tutti e due li appartenete".

(M. Ovadia, *L'ebreo che ride*, Einaudi tascabili, Torino 1998, p.62)



Il filo di Arianna per il Labirinternet. Ebraismo

Ebraismo in rete

Molte sono in rete le risorse riguardanti la cultura e la storia ebraiche. Tra i primi punti di accesso in italiano segnaliamo senz'altro <http://www.morasha.it/> La porta dell'ebraismo italiano in rete e <http://www.menorah.it/> L'Italia Ebraica On-Line, Media di attualità e cultura degli ebrei d'Italia.

PERCORSI:

Le domande e le curiosità che possiamo soddisfare ed usare a scopo didattico per approcciare e, in seguito approfondire la cultura ebraica, anche solo limitandosi a consultare i due siti sopra citati, sono moltissime: vedi, ad esempio, le sezioni *ABC dell'ebraismo* (www.morasha.it/ebraismoabc/index.html) e *Gli ebrei in Italia* (www.morasha.it/ebrei_italia/index.html)

Ci siamo divertiti a compilare a mo' di esempio un elenco di possibili domande-stimolo che possono aprire la via ad un approfondimento più serio:

Su cosa si basa il computo del tempo nel mondo ebraico?
Quali sono le più importanti ricorrenze ebraiche?
Quale augurio ci si scambia all'uscita dal Tempio nel giorno del Capodanno ebraico?
Che cos'è il Yom Kippur?
Qual è la più allegra di tutte le feste ebraiche?
Che cosa sono le tefillòth? E le berakhòth?
A quando risale la presenza della comunità ebraica in Italia?
Quando è stato istituito il ghetto di Venezia?
Chi erano i Marrani?
Quali conseguenze ha la Controriforma sulla situazione degli ebrei?
Che cos'è l'Editto di Tolleranza (1781-1784), e chi lo ha emanato?
Che cos'è la Kabbalah?
Quali sono i rapporti tra Chassidismo e Kabbalah?
La Kabbalah è proibita alle donne? Si tratta di una forma di magia?

Di seguito riportiamo alcuni indirizzi da cui partire per approfondire determinati ambiti culturali:

La lingua (www.menorah.it/erezisr.htm; www.italya.net/ivrit/ivrit.htm)
La Kabbalah (www.menorah.it/)
La cucina (www.morasha.it/cucina/index.html)
L'umorismo (www.morasha.it/umorismo/index.html e www.menorah.it/)
La musica (www.ascoltaisraele.it/; www.powerlink.it/yuval/)
Il cinema (www.italya.net/cinema/cinema.htm; www.morasha.it/)
Le feste e le ricorrenze (www.italya.net/feste/feste.htm)

Bibliografie.

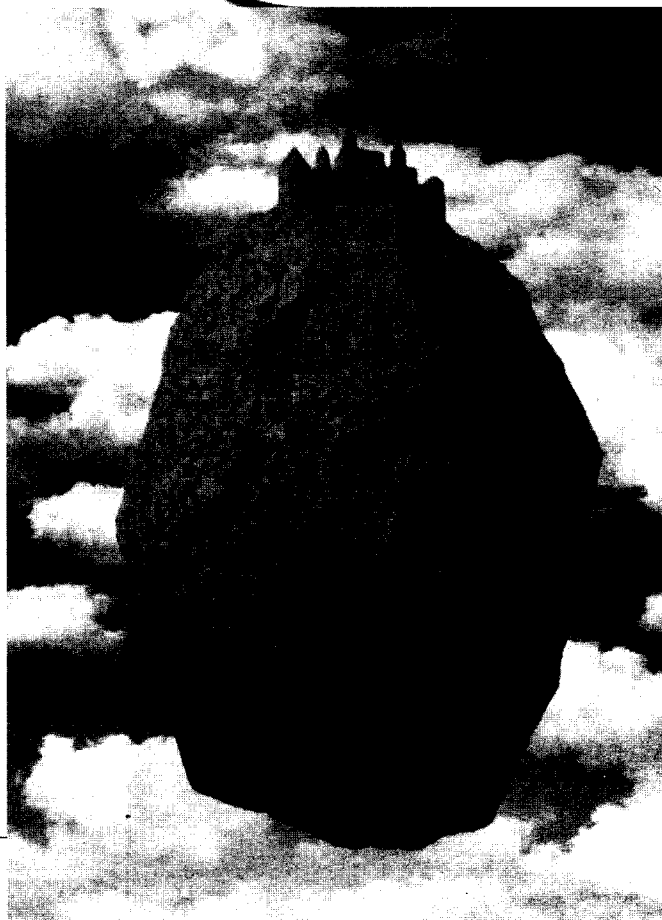
www.biblioteca.colognomonzese.mi.it/iniziative/1998/L'unoegialtri/ebraismo.htm
www.media.comune.bologna.it/vecchiosito/cdi_cdh_cdlei/sitocdlei/biblioteca/ebraismo.htm

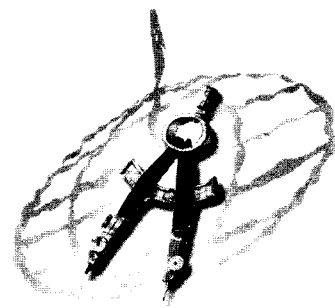
A quanti fossero interessati alla ricerca pedagogica e alla didattica dal punto di vista ebraico, segnaliamo:

www.bjeny.org/143.htm (Judaic Curricola)
www.holocaust-trc.org/lesson.htm (Olocausto)
www.jajz-ed.org.il/timeline/index.html (Linea del tempo della storia del popolo ebraico)
www.greconet.com/davidben.htm (la storia di Israele)
bible.ort.org/intro1.asp?lang=1 (Navigating the Bible)
lookstein.biu.ac.il/ (Centro risorse di educazione ebraica)
www.nmmc.net/Guide/jcm.html (Lesson plans and curriculum)

Per continuare la navigazione:

www.morasha.it/pagineoro/internet_ebraica.html
www.italya.net/link.htm
web.tiscali.it/pmusilli/ebraismolink.htm
www.nmmc.net/Guide/Links.html
israeliculture.miningco.com/
www.kibbutz.net/
www.iwn.org/index.html (Israel Women's Network)
www.nswas.com/italiana/index.htm (il sito di Nevé Shalom/Wahat al-Salam)
www.igaion.com/





Note per il lettore: la mappa concettuale è uno strumento che presenteremo in due "puntate": in questa indichiamo alcune coordinate generali, nella seconda realizzeremo una scheda per il suo utilizzo operativo.

Mappa concettuale

di ROBERTO MORSELLI, ELENA ZULLI

Ciascuno di noi ha giocato all'esploratore, durante una gita in montagna, una vacanza al mare, per le vie di un borgo mai visitato... e si è predisposto a conoscere il territorio a partire da un bagaglio di sensazioni, informazioni, conoscenze e desideri propriamente personali.

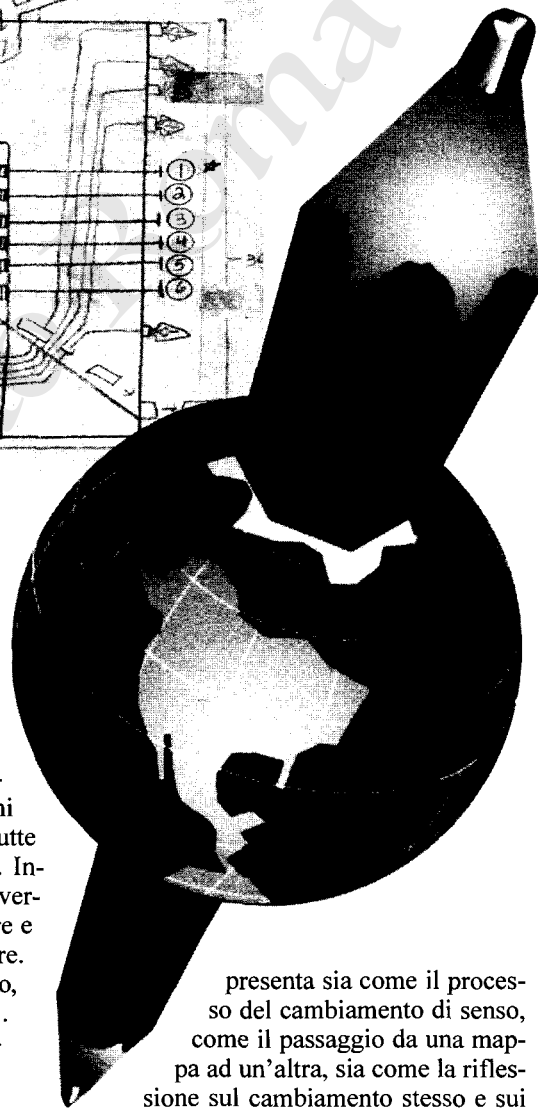
Le stesse guide turistiche per favorire la visita di un'unica città propongono molteplici percorsi alternativi, ma che consentono di apprezzare e gustare comunque tutti gli aspetti storici, artistici e architettonici tipici del luogo.

Si può esplorare un luogo con modalità differenti: ad esempio possiamo scoprire un lago, i suoi paesi e paesaggi, visitandolo da terra, o navigandolo col battello, o sorvolandolo con l'idrovolante, inoltre se ci scostiamo dal campo artistico-architettonico possiamo immaginare altre decine di itinerari possibili... eno-gastronomici, artigianali, faunistici, e così via.

Le mappe di cui ci serviremo potranno

essere diverse tra loro, potranno enfatizzare, di volta in volta, alcune informazioni a scapito di altre, potranno utilizzare simbologie e sistemi di riferimento diversi, pur facendo tutte riferimento ad uno stesso territorio. Insomma, esistono decine di mappe diverse per un unico territorio da esplorare e decine ne possiamo ancora disegnare. Esistono mappe in campo geografico, astronomico, catastale, informatico... e ne esistono anche nel campo del sapere, della conoscenza, dell'apprendimento, dell'esperienza: arriviamo così alle mappe concettuali, disegnate per i pensieri, per le idee, per i concetti. Mappe per orientarsi, per trovare, per cercare, per rappresentare un contesto o un ragionamento, per guidare... per conoscere, per pensare.

Il pensiero è un'attività di conferimento di senso a eventi o fenomeni da parte di un soggetto (individuo, collettivo sociale, sistema vivente...). Per senso intendiamo il contorno coerente, la forma conferita a un insieme di eventi. Pensare significa dunque mettere in relazione, connettere gli elementi esperiti entro una cornice, una mappa, una rete di connessioni. Entro questa prospettiva, l'apprendimento si



presenta sia come il processo del cambiamento di senso, come il passaggio da una mappa ad un'altra, sia come la riflessione sul cambiamento stesso e sui meccanismi che lo hanno determinato. La conoscenza, dunque, si costruisce e si apprende collegando e connettendo dati attraverso un ragionamento che riconosce, seleziona, analizza e sintetizza, che dispone secondo categorie, livelli, sensi di priorità che trasformano i dati, gli eventi, i fenomeni in informazioni fruibili. Lavorare per mappe concettuali significa lavorare per connessioni e dunque potenziare ed affinare le abilità che vi sono connesse.

A volte i dati e le informazioni che abbiamo possono essere molti, di diversa natura e categoria d'appartenenza e non sempre risulta semplice collegarli, riordinarli

metodi & strumenti

in modo funzionale all'elaborazione di un sapere da far proprio.

A volte si può rimanere disorientati di fronte ai dati e alle informazioni. Il rischio è quello di lasciarli inutilizzati laddove li abbiamo trovati se non individuiamo un modo di organizzarli e di strutturarli.

Come navigare tra i dati? Come affrontare un testo articolato e complesso? Come affrontare un problema? Come arrivare a definire un'idea progettuale?

I campi d'applicazione della mappa concettuale sono assai numerosi; essa è uno strumento di lavoro e come tale può essere adattata ecletticamente: nella didattica, nei processi d'apprendimento, in situazioni che richiedono la ricerca di una soluzione ad un problema, nelle fasi di valutazione, in un percorso innovativo e sperimentale, nell'informatica... Può divenire uno strumento di gruppo o individuale. L'uso della mappa concettuale richiede sostanzialmente di giocare con quattro variabili.

L'applicazione delle mappe prevede lo svolgimento di molte azioni ed è un elemento di cui tener conto per determinare, in riferimento alle persone che le dovranno usare, siano esse alunni, volontari o operatori, come e con quale livello di difficoltà impiegare tale strumento. Tra le principali azioni segnaliamo quelle di:

- organizzare una serie di concetti di cui siamo già in possesso secondo dei criteri di priorità
- esplicitare come è stata costruita la scaletta delle priorità
- evidenziare le connessioni esistenti tra i concetti
- nominare la tipologia di connessione tra i concetti
- stimolare la creazione di nuove connessioni tra i concetti
- potenziare e affinare il processo di scelta (tra i concetti da "giocare" e le connessioni da fare)
- impiegare la capacità di distinguere categorie e livelli
- visualizzare l'architettura del nostro ragionamento

1. I concetti, le idee

Per poter realizzare una mappa che possa orientare e guidare tra le idee è indispensabile aver fatto un buon lavoro di cernita e di chiarificazione di tutti i concetti che possiamo avere rispetto ad un dato argomento per proporre quelli più importanti, che parlino della natura e delle caratteristiche peculiari dell'argomento stesso e che meglio possano concorrere a costruire legami significativi e dotati di senso.

2. La connessione tra i concetti

Nella mappa concettuale non solo i concetti hanno importanza, ma anche le connessioni che tra di essi si possono evidenziare e costruire.

I collegamenti fanno integralmente parte della mappa concettuale e più sono qualificati e variegati più consentono di argomentare sul tema oggetto di riflessione. Il moltiplicarsi delle connessioni permette di approcciare il tema da punti di vista differenti, di esplorarlo, di implementarlo e quindi di farlo maggiormente proprio attraverso questo processo di interazione con lo stesso.

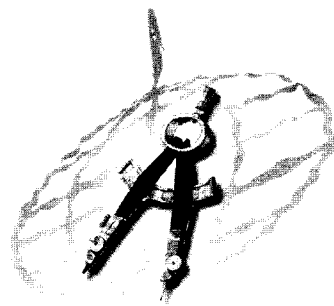
3. Le categorie

Per facilitare l'organizzazione delle e semplificare l'orientamento tra le connessioni è bene che vengano individuate delle categorie di appartenenza, ossia che le connessioni vengano qualificate (causali, temporali, argomentative...), che le diverse tipologie di relazioni che si possono stabilire tra le idee vengano indicate ed esplicitate.

4. I livelli/le priorità

Nella nostra mappa dovremo poi individuare quali saranno le mete principali e di conseguenza articolare i concetti secondo dei livelli e dei gradi d'importanza e di priorità relativamente all'argomento che stiamo indagando. La scaletta iniziale delle priorità potrà trasformarsi in itinere, potrà essere ritoccata o rivoluzionata a seconda del gioco delle connessioni che nascerà.





ARCIPELAGO DELLE DIDATTICHE



Dieci idee per un "curriculum" locale

di GIANFRANCO ZAVALLONI

Ho spesso trattato, in queste pagine, dell'importanza - a scuola - del **come** rispetto al **cosa**. Ho sostenuto ciò che non è importante tanto l'argomento che viene trattato, giorno dopo giorno a scuola, ma "quello che conta è il come viene trattato, cioè la **didattica**". Vorrei però ora, ad inizio di un nuovo anno scolastico, porre l'attenzione su quell'aspetto della cosiddetta autonomia scolastica che va sotto il nome di "curriculum locale".

Le normative scolastiche di questi ultimi anni hanno introdotto la novità di una percentuale del 15-20% di programmi didattici da gestire in piena autonomia. Da parte cioè di ciascun istituto scolastico. In termini concreti "curriculum locale" potrebbe voler dire: per una giornata di 5 ore, 1 ora; per una settimana di 5 giorni, 1 giorno; per un mese di 5 settimane, 1 settimana; e per un anno di 10 mesi, 2 mesi.

Didatticamente parlando potrebbe essere l'occasione, questa, per introdurre in una

scuola molto spesso centrata sulla testa, l'idea dell'ora quotidiana di "attività manuali" o il "mese di attività all'aperto". Ho provato a pensare in termini locali, ad alcuni temi da suggerire alle scuole per questa percentuale di curriculum. E siccome vivo in terra di Romagna, ho pensa-



to a temi tipicamente romagnoli. Ne è uscito fuori un elenco che sottopongo ai lettori di Cem Mondialità e che potrebbe comunque essere la base di partenza per farne poi, per ciascuno di noi, uno proprio, legato alle proprie origini, radicato cioè, nel proprio ambiente di vita.

1. Gli stampatori a ruggine. È una tradizione artigianale tipicamente romagnola, che va conosciuta e difesa nella sua originalità. Esistono circa una decina di botteghe che, alcune con tradizione centenaria, ancor oggi praticano - a mano - la stampa di tele di cotone, lino o canapa, utilizzando stampi scolpiti in legno e colore estratto dalla lavorazione della ruggine.

2. La piadina romagnola e i crescioni. È il pane quotidiano delle nostre case. Quanti esempi di questi tipi di pane (a volte sono il vero primo "fast food") esistono in Italia!?

3. La lingua romagnola. Quello che molti ancora chiamano dialetto. Non dovremmo perderlo: è un patrimonio orale (e oggi anche scritto) tipico di ogni luogo della terra. Dovrebbe essere introdotta nei programmi come lingua madre, una lingua che viene prima della lingua europea. Ma c'è anche il napoletano, il veneto, il bergamasco, il bolognese, il genovese... ogni terra ha la propria lingua madre, o regionale.

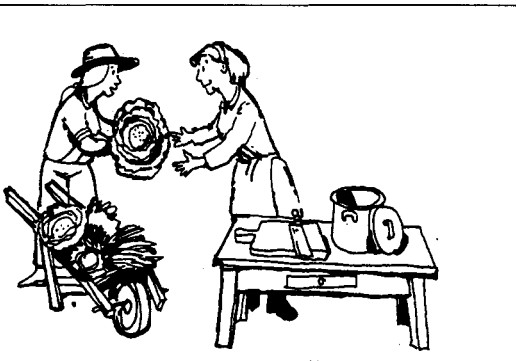
4. Le teglie e i tegliai di Montetiffi. Cosa sarebbe la piadina senza le teglie di Montetiffi. Oggi, per fortuna, due artigiani giovani hanno ripreso a farle, recuperando una tradizione e una storia che andava scomparendo. La teglia è un *testo* costruito a mano con terre argillose e rocce dure, per poi cuocere col fuoco vivo la piadina.

5. La centuriazione romana. Vista dall'alto la Romagna è suddivisa in rettangoli di terra. L'origine di tale divisione è nell'antico impero romano. Quanti ragazzi oggi sanno tutto questo? Quale ruolo hanno giocato per secoli i fossi della centuriazione?

6. E savour. Una marmellata saporitissima che vien fatta con tutti i frutti di fine estate. Così si chiama in romagnolo, ma so per certo che è un tipico prodotto che si fa in tante parti d'Italia, con frutti locali e con nomi che cambiano di zona in zona.

7. **Le madonne e le cellette.** I crocicchi delle strade di Romagna sono marcati da centinaia di *cellette* e *madonne*. Religiosità popolare, saluto e preghiera per il viandante. La via dei Romei, le strade dei pellegrini d'Europa sono punteggiate di cellette.

8. **Le saline di Cervia.** Un patrimonio unico in Italia. Centinaia di ettari dedicati a quel prodotto che proprio perché un



tempo di gran valore, veniva usato come moneta di pagamento. Da qui la parola "salario".

9. **Pasta, vini, frutti e verdure, formaggi.** Quando si è fuori Italia e fuori dalla nostra regione, spesso - quando ci sediamo a tavola - rimpiangiamo la buona cucina romagnola e italiana. Scopriamo paste fatte in casa, tipiche di ogni zona. E così i formaggi, i prodotti dell'orto, i vini.

10. **La bicicletta.** È certamente il mezzo di spostamento più comune ai romagnoli, in un territorio che orograficamente la favorisce. Per le scuole può anche essere uno dei mezzi da utilizzare per spostamenti brevi o per la gita scolastica. Ma non solo in Romagna.

Aspetto ora i vostri suggerimenti. Scrivetemi. Nel sito della *scuolacreativa*, potremmo fare un archivio di questi curriculum "tipicamente locali". ■

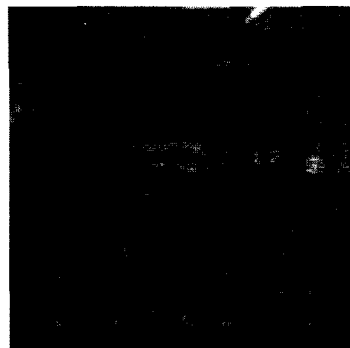
ZAVALLONI GIANFRANCO
Via Prov. Diolaguardia 3660
47020 Sorrioli di Roncofreddo
Forlì-Cesena (Italia)
email: burattini@libero.it
Sito Internet: www.scuolacreativa.it

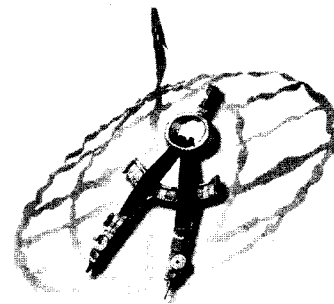
Klezmer revival

di ALESSIO SURIAN

Klezmer viene probabilmente da "kley-zemer", e significa (che l'uomo diventa) strumento musicale, portatore del canto. La musica klezmer ha le sue radici nelle tradizioni ebraiche dell'Europa orientale: repertorio strumentale, melodie cantate (*niggunim*) chassidiche, salmi e preghiere in forma cantata (*chasannot*). Nell'immaginario collettivo è legata soprattutto a musicisti nomadi, *klezmerim*, e alle occasioni di festa in cui veniva richiesta, soprattutto i matrimoni. A partire dagli anni settanta ha vissuto un revival che ha cominciato ad interessare anche le case discografiche e ha portato alla riscoperta di band vecchie e nuove di qua e di là dell'Atlantico, dalle formazioni del violinista **Itzhak Perlman** a gruppi come **Shirim**, **Brave Old World** e la **Klezmer Conservatory Band** ("Yiddishe Renaissance" con la voce di Judy Bresler), dalla **Flying Bulgar Klezmer Band** di Toronto agli influssi jazz di New York sul gruppo forse più travolgente di tutti, i **Klezmatiks** guidati dal trombettista Frank London.

"Amo i primi gruppi del klezmer revival come i **Klezmerim**, abbiamo tutti un debito con loro - racconta London - Con loro ho suonato e da loro ho imparato. Ma non si sono mai detti ebrei, parlavano solo di klezmer. Noi vogliamo la parola 'ebrei' sulle copertine dei nostri dischi. Crediamo di doverci esporre, onestamente, chiaramente, per quello che siamo. Non ha mai funzionato stare tranquilli per gli ebrei. Politicamente non funziona per nessuno". Il riferimento è ai primi successi dei **Klezmatiks** "Rhythm and Jews" (Rounder) and "Jews with Horns" (Piranha). In quest'album si trova anche "In Kampf" (lottando), una canzone Yiddish registrata facendo ricorso ad un coro di anziani: "Soffriamo e siamo perseguita-





ti, solo perché amiamo la gente povera e sofferente" recita il testo. Ma il gruppo non si tira indietro neppure di fronte a temi di attualità come la droga e i diritti degli omosessuali. "Ai nostri concerti tutti sono invitati, basta che lascino fuori i pregiudizi. Tutte le volte che ci capita di crederci innovativi ci rendiamo poi conto che ciò che facciamo è in realtà molto tradizionale. La tradizione radicale ebraica ha centinaia di anni. Noi apparteniamo alla vecchia musica yiddish socialista".

Di Frank London è anche il progetto **Klezmer Brass Allstars**. In questo gruppo London riunisce alcuni dei migliori musicisti di New York per ridare vita alla **Di Shikere Kapelye** (l'orchestra ebraica), leggendaria formazione itinerante del XIX secolo, e rivedere con gli attuali ottoni l'impronta mitica del shofar (<http://www.s-hamilton.k12.ia.us/antiqua/shofar.htm>), il corno che è anche la quintessenza degli strumenti ebrei. Incontriamo il suo suono nei vari racconti biblici, dall'Esodo ai Salmi dove celebra Dio, senza dimenticare la sua origine marziale: poteva far crollare le mura di Gerico. Oggi il suo utilizzo è limitato a marcare il capodanno (Rosh Hashanah) e il giorno di propiziazione (Yom Kippur). Riferimenti sacri e profani nella musica klezmer non sono infrequenti. Il logo dei **KlezRoym**, ottima formazione romana, è uno schema della struttura del mondo divino secondo la Kabbalah, tratto dal Pardes Rimmonim di Moses Cordovero. Il

gruppo, guidato da Gabriele Coen (sax soprano, clarinetto) è stato fra i primi in Italia ad acquisire una certa notorietà, con due dischi all'attivo che attingono tanto al patrimonio musicale askenazita (ebraico dell'Europa Orientale) che sefardita (ebraico-spagnolo). Ma i gruppi che nel proprio repertorio fanno riferimento alle musiche klezmer sono oggi numerosi attraverso tutta la penisola da **Barbapedana** a **Zuf de Zur** ... impossibile menzionarli tutti.

Nel nostro paese il punto di svolta è probabilmente il 1990, quando **Moni Ovadia** riesce a dar forma ad anni di viaggi e ricerche con la nascita della **Theater Orchestra** e della narrazione di "Oylem Golem", sostenuta da musicisti pienamente integrati nell'azione teatrale. Sottolinea Ovadia: "Il musicista che, salvo poche eccezioni, è nella consuetudine teatrale "drammaturgicamente" irrilevante, servo di scena virtuale, portatore del suono, tutt'al più forzoso *décor*, nella Theater Orchestra si fa elemento costitutivo e fondante dell'opera: corpo sonoro, corpo drammatico. Attore che non interpreta un ruolo ma che accetta di giocarci, suonatore teatralmente responsabile, coreuta e orchestrale, questo musicista è ineluttabilmente lacerato fra divertimento e sofferenza ciò che gli provoca una prestazione contro natura. Faccia in negativo del saltimbanco, il quale assomma in sé canto e musica come armamentario della sua

arte, il musicista teatrante è uomo ad una dimensione convertito coattivamente. Complice "controvoglia" che offre il divertito disagio di un io diviso al palcoscenico e al pubblico del teatro".

Dall'ensemble di Moni Ovadia è scaturito anche **Tri Muzike**, un gruppo musicale già alla sua prima prova discografica che Ovadia presenta con giusto orgoglio: "Nata all'interno del mio gruppo di lavoro grazie all'incontro di individualità di straordinaria caratura, i Tri Muzike sono semplicemente magnifici, i ritmi, i colori, le musicalità che sgorgano dalle loro esecuzioni sono rigogliosi, l'energia necessaria, gioia per le orecchie e per le viscere. Il loro viaggio nel mondo slavo del sud, nella grecità, nel vagabondaggio musicale ebraico è una finestra di luce musicale sul nostro futuro che deve essere fatto di incontro fra culture, di ascolto reciproco, di scambio. Questo futuro non ha bisogno di nascere da identità di appartenenza nazionale, i suoi documenti anagrafici sono iscritti nell'interiorità dei suoi viandanti". ■

Maggiori informazioni in inglese nei siti:
Klezmer Shack
<http://www.klezmershack.com/index.html>
Klezmer On Line
<http://www.klezmer.co.uk/>

EVENTI

IV ASSEMBLEA DELL'ONU DEI POPOLI

Perugia, Sala dei Notari, 11-13 ottobre 2001

DOMENICA 14 OTTOBRE 2001 MARCIA PER LA PACE PERUGIA-ASSISI

"CIBO, ACQUA E LAVORO PER TUTTI"

Perugia, Giardini del Frontone, ore 9.00

Assisi, Rocca maggiore, ore 16.00

Per adesioni e informazioni: Tavola della Pace -

Via della Viola 1, 06100 Perugia

Tel. 075.5736890 Fax 075.5721234

mpace@krene.it - www.krene.it/a/mpace

CONVEGNO NAZIONALE AIFO

CON GLI ULTIMI

Esperienze di cambiamento per la giustizia

La Cittadella, Assisi -

2-3-4 novembre 2001

Per adesioni e informazioni:

Associazione Italiana Amici di Raoul Follereau
Via Borselli, 4-6, 40135 Bologna

Tel. 051.433402 Fax 051.434046 CCP 7484

e-mail: info@aifo.it - <http://www.aifo.it>

CONVEGNO INTERNAZIONALE DI BIBLIA, ASSOCIAZIONE LAICA DI CULTURA BIBLICA

PACE E GUERRA NELLA BIBBIA E NEL CORANO

Sala del Parlamento, Palazzo Carignano,
Torino - 12-14 ottobre 2001

Intervengono:

G. Filoramo, R. Di Segni, F. Martinez, Harvey Cox, M. Arkoun, A. Ventura, A. Riccardi, G. Miccoli, A. Luzzatto, A. Silvestrini, A. Ridwan.

Informazioni: Tel 011.5216419,
opp. 055.8825055

Questo articolo (insieme ad altri due) avrebbe la pretesa di parlare di giovani e mobilità, di giovani e scambi giovanili internazionali. Ma partiamo da una premessa: anche noi, gli scriventi, siamo giovani. Questo ci dà forse

la possibilità di operare una sorta di "osservazione partecipata" del mondo giovanile, partecipata perché ci lavoriamo "dentro", ma anche perché ci siamo dentro...

Indovina cosa facciamo questa estate

di MICHELANGELO BELLETTI

e NADIA TRABUCCHI (musa ispiratrice e consulente!)

La prima domanda è: ma cosa ci volete raccontare? Un mare di idee ci balzano alla mente... come vediamo noi i ragazzi con cui lavoriamo... cosa sono questi scambi... perché ci piacciono così tanto... come ci sentiamo noi ogni volta... gli incontri con i gruppi, con le loro diversità, con la loro umanità... Troppa roba. Cercheremo di concentrarci su due piani: un racconto di cosa succede negli scambi giovanili internazionali (cioè la cultura organizzativa di Vedogiovane, la cooperativa sociale per cui lavoriamo), ed alcune schede orientative ed informative per chi, curioso, volesse cimentarsi nell'impresa.

SCHEDA 1: COS'È UNO SCAMBIO GIOVANILE INTERNAZIONALE

Quando parliamo di scambio giovanile internazionale, intendiamo la *particolare situazione in cui due o più gruppi di giovani provenienti da diversi paesi s'incontrano, normalmente in regime di mutualità (io vengo da voi, voi venite da me), al fine di scambiare informazioni, metodi, significati, attività su un tema concordato.*

Esistono molteplici modalità di realizzazione e possibilità di finanziamento per gli scambi giovanili internazionali: citiamo quelli scolastici attuati per mezzo del Programma Socrates, gli scambi tra Stati per mezzo dei protocolli bilaterali d'intesa, i gemellaggi, infine quelli realizzati in passato mediante il Programma Gioventù per l'Europa. Tutti questi sono strumenti che permettono a gruppi di giovani di muoversi e conoscersi; hanno però diversità che sono legate sia agli aspetti finanziari, sia al livello di partecipazione dei giovani e soprattutto agli obiettivi dichiarati.

Noi abbiamo fatto la scelta di promuovere il Programma "Gioventù per l'Europa" (GpE) perché:

1. ci pare che mediante il programma GpE sia possibile favorire la *conoscenza tra giovani di culture diverse*, all'interno non di tavole rotonde o di uno studio astratto, ma d'incontri e azioni congiunte;
2. il programma GpE promuove una *dimensione di imprenditorialità per il gruppo di giovani*, poiché chiede di ideare, programmare, realizzare e valutare lo scambio, che si pone quindi come un laboratorio protetto in cui sperimentarsi in una dimensione "adulta" e progettuale;
3. la nostra esperienza nel campo degli scambi ci ha mostrato come ogni progetto sia occasione di *conoscenza del territorio sia per i ragazzi stranieri (ovviamente), sia per il gruppo dei ragazzi italiani*, poiché è





Ora vi racconterò che cosa succede (è successo) quando un gruppo di ragazzi decide di fare uno scambio. Di solito questo avviene dopo una azione informativa, magari nelle scuole, magari all'informa-giovani... Immaginate: entrano in ufficio tre ragazzotti, con l'aria un po' impaurita dall'immersione in un mondo "adulto". Almeno così mi sembrano sempre, all'inizio. In realtà subito dopo le prime battute, mi trovo a pensare a come sono svegli, questi ragazzi d'oggi... Allora, dicevo, entrano questi ragazzi e dicono di aver sentito di questa possibilità, e di voler fare una "vacanza alternativa" all'estero, oppure dicono che devono imparare l'inglese (sempre quello!), e che però le vacanze studio costano troppo, ed hanno sentito che con questo si risparmia. Altri ci dicono di conoscere un amico dell'amico che lo scambio lo ha fatto, e che si è divertito un mondo...

Qualunque sia la motivazione di arrivo, per noi è quella giusta. Perché per iniziare un viaggio ci possono essere mille motivi. A noi interessa:

1. che abbiano chiaro i motivi che li spingono a "uscire"
2. che alla fine desiderino soprattutto incontrare gli altri, a prescindere da come saranno...



richiesto loro di diventare "testimoni privilegiati" del territorio (e per fare ciò, è necessario documentarsi...);

4. una delle classiche lamentele che si odono in Italia è che i giovani non sanno parlare le lingue straniere, e per questo sono assolutamente fuori dai giochi occupazionali di rilievo. Negli scambi non è richiesto di conoscere la lingua del partner, ma di "masticare" una lingua veicolare. La questione della *lingua veicolare* ci pare metta al centro dell'attenzione il vero nodo su cui lavorare: le competenze comunicative dei singoli e del gruppo. Io parlo molto male l'inglese, la mia pronuncia è terribile. Nonostante ciò riesco a comunicare negli scambi con tutti, e vengo compreso. Lo "sblocco" per me è stato quando qualcuno mi ha fatto ragionare su come mi comporto con chi, straniero, cerca di parlare in italiano; la mia attenzione diventa massima, e soprassedo ad eventuali errori grammaticali, cercando di comprendere cosa mi voglia dire. Ecco, io immagino che quando parlo una lingua straniera, nell'interazione comunicativa, l'altro sta facendo la mia stessa fatica, ed è desideroso come me di comunicare. Quest'estate ho fatto uno scambio in Finlandia. Lingua veicolare l'inglese, parlata bene sia dai finlandesi sia dagli olandesi presenti. Italiani: un disastro! Ma non perché non sapessero l'inglese, bensì perché ritenevano il proprio livello inferiore a quello degli altri, e si vergognavano. Mi hanno ascoltato parlare per due giorni in inglese. Poi uno mi ha detto: "certo che per come parli l'inglese tu, sono capace anch'io..." e si è messo a parlare. Io credo sia questa una delle competenze comunicative da sviluppare: la faccia tosta.

È chiaro che da queste prime battute cerchiamo di capire con loro cosa si può fare. Ho in mente alcuni visi, mentre scrivo. Alberto che immediatamente si informa su come sarà lo scambio e rimane sorpreso a sentirsi dire che tutto questo lo possono decidere loro nella parte italiana, come gruppo che ospita, sempre ovviamente in accordo con il gruppo di stranieri. Valeria che cerca di convincermi della validità educativa dello scambio "perché ogni anno possono incontrare gruppi nuovi e confrontarsi con culture diverse". I silenzi di Matteo che fa fatica ad entrare in pieno all'interno del meccanismo...

Perché gli scambi in realtà sono questa cosa qui: sono relazione. Sono relazione con i propri amici/compagni di viaggio, sono relazione con gli animatori ("relazione asimmetrica empatica"² recita il manuale dell'animatore socioculturale), relazione con l'altro gruppo e con i membri dell'altro gruppo (ossia, con la dimensione sociale e quella individuale³), relazione con sé stessi, con le proprie paure, con le proprie emozioni...

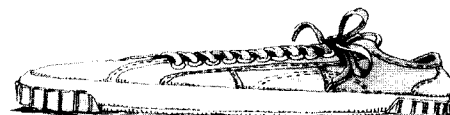
I primi incontri con i ragazzi sono centrati attorno alla risoluzione di alcuni nodi:

- a) quanti sono (devono essere gruppo, e devono esserlo al completo il più possibile da subito);
- b) quando vogliono fare lo scambio (ultimamente con alcuni gruppi diventa difficile riuscire ad incrociare le agende dei ragazzi, che tra corsi di musica, sport, vacanze ed altro sono super impegnati!);
- c) con chi: possono scegliere orientativamente sia l'età, sia il numero, sia il paese (o meglio, i paesi, per aumentare la possibilità di incontro tra domande);
- d) cosa vogliono offrire ai loro partner (che richiede una risignificazione del territorio nel quale vivi, un prendere coscienza delle risorse della comunità che abiti);
- e) come si vogliono organizzare per rispondere a tutte queste domande...

Ma finora vi ho parlato di ragazzi. Posso ora raccontarvi cosa significa per me fare uno scambio, ogni volta che mi succede (anche come animatore giovane).

voci dal territorio

GIOVANI



Per me lo scambio è occasione: come tante cose, mi capita che accade. Cioè, voglio dire, è vero che preparo tutto, o meglio, che cerco di prepararmi al meglio. Ma ogni volta, accade. Non me ne accorgo, sembrava dovesse mancare un sacco di tempo, e invece no, eccolo lì, domani si parte.

Ogni volta è una sorpresa. Io di scambi ne ho fatti tanti, ma ogni volta vivo l'inquietudine della prima volta, il timore dell'inadeguatezza, la paura di non riuscire a trasformare questo groviglio di successive azioni in un'esperienza. Un'esperienza che mi permetta di cambiare, di cre-

scere, e con me anche chi mi sta accanto. E contemporaneamente sento l'eccitazione, l'ebbrezza di chi sta per lanciarsi da uno scoglio alto in mare, con la quasi certezza che non si farà nulla di male, ma con il brivido inebriante della sfida...

E poi ci sono i luoghi: quando arrivo in un altro paese, accolto da un gruppo che non conosco, se non per e-mail o telefono, rimango quasi stordito dalla diversità dei luoghi, dai colori, dagli odori, dalle scritte a volte assolutamente incomprensibili (provate a capire dal russo o dal finlandese...). Cerco appigli, cose consuete che mi permettano di dare un senso alle cose

che vedo, di organizzarle in forme conosciute, di "addomesticarle". Per fare questo ci impiego un sacco di tempo, e normalmente il primo viaggio in terra straniera (quasi sempre dall'aeroporto alla sede del gruppo) è per me silenzioso, quasi che l'impatto sensitivo con il posto fosse già molto, senza dover per forza attivarsi nel parlare con degli sconosciuti. Per me i primi due giorni sono fondamentali. Ho bisogno di "addomesticare", dicevo, ma anche di ampliare la mia sete di sapere (che forse è solo un altro modo di chiamare il controllo). Mi sento avido di informazioni, e mi sento un bambino nell'età dei "perché?" e dei "cosa vuol dire?". So anche che ogni volta che incontro l'altro gruppo, rimango deluso. Non so bene perché. Forse la mia immaginazione vola, e li immagino sempre perfetti... forse al primo impatto siamo tutti un po' meno "belli", forse...

Di certo, per me lo scambio è anche il luogo del "ricredersi". È l'altra faccia della delusione del primo impatto, è la lenta scoperta che in realtà l'altro gruppo è stupendo, e l'emersione della bellezza che c'è sempre in chi tenta l'azzardo del viaggio e dello scambio.

Le prossime volte vi racconteremo come continua, entreremo di più negli scambi e della loro preparazione, racconteremo di più le storie di questi giovani (noi...) che tutto sommato non sono come le ricerche catastro-sociologiche li descrivono. Alla prossima!

SCHEDA 2: LE FASI DELLA PREPARAZIONE

FASE DI COSTITUZIONE DEL GRUPPO, della contrattazione del progetto e del ruolo dell'animatore. In questa fase, l'animatore/consulente si confronta con il gruppo che lo ha chiamato per far emergere le aspettative rispetto allo scambio, rispetto al suo ruolo e all'investimento in termini di tempo e affettivo di ognuno. È anche la fase della conoscenza reciproca e dell'avvio delle interazioni (nel caso in cui il gruppo sia formato da soggetti che non si conoscono totalmente).

FASE DI IDEAZIONE DELLO SCAMBIO E DELL'ESPLETAMENTO DEGLI ADEMPIMENTI BUCROCRATICI. In questa fase, il gruppo si confronta con la propria capacità creativa e con le difficoltà a riconoscersi capaci di progettare. L'animatore diventa soprattutto strumento di facilitazione, in una dinamica a volte difficile tra la dipendenza e l'autonomia. In più, il gruppo si scontra con le difficoltà insite in ogni attività che dall'ideazione cerchi di passare al concreto, con l'aggiunta del muro burocratico da superare. Ulteriore elemento di fatica riguarda il reperimento di un partner affidabile con cui contrattare lo scambio, le attività, la metodologia, la composizione del gruppo, il ruolo dell'animatore.

FASE DELL'ATTESA. Tra la presentazione del progetto e l'esito passano normalmente un paio di mesi, in cui il rischio più forte è quello della dispersione: finita la spinta emotiva iniziale, diventano concrete le occasioni d'abbandono.

FASE DELLA PREPARAZIONE INTERCULTURALE, LINGUISTICA E DELLA PROGRAMMAZIONE DELLE ATTIVITÀ. Approvato il progetto, il gruppo deve cercare di concretizzare ciò che ha pensato. Dato che gli incontri di breve periodo rischiano di confermare gli stereotipi, si aiuta il gruppo a prendere coscienza dei propri pregiudizi in generale e rispetto al gruppo che si accoglierà. Una modalità ulteriore di lavoro consiste nel far cercare informazioni utili sulla zona in cui si andrà, sugli usi e costumi, sulla gente... L'animatore deve proporre attività che non portino a svelare troppo, a "vivere in anticipo lo scambio", a non permettere nessuna sorpresa.

La lingua si è rivelata la via cardine per lo sviluppo dell'interazione tra i partecipanti: è chiaro che chi è "intraprendente" riesce a superare in qualche modo questa limitazione, ma chi ha già difficoltà trova nella lingua un ostacolo insormontabile. Ecco allora la necessità di fornire alcuni strumenti linguistici (non certamente classici corsi di lingua) che possano creare la voglia di apprendere e "lanciarsi".

La programmazione delle attività permette all'animatore di rendere ulteriormente autonomi e responsabili i partecipanti, mediante le decisioni comuni e la suddivisione dei ruoli e dei compiti.

Possiamo dire che, in questa fase, il prodotto del processo è di tipo imprenditivo, mentre durante lo scambio il prodotto sarà di tipo interculturale.

¹ Dal 2000, il programma non si chiama più "Gioventù per l'Europa", bensì "Gioventù", e ingloba anche il programma pilota "Sveg" di mobilità individuale. Per comodità continueremo qui a riferirci a Gioventù per l'Europa. Vi consigliamo di andare sul web per maggiori informazioni: www.gioventu.it, sito ufficiale del Programma.

² L'Animazione socioculturale, ed. EGA Torino, p 252

³ Siamo ben consci che non è la stessa cosa saper entrare in relazione in un rapporto duale ed in un rapporto di gruppo. Le competenze di comunicazione, ascolto, empatia cambiano. Non è raro incontrare ragazzi molto capaci di stare bene in contesti ridotti, ed altri che invece sono "animali da gruppo". Negli scambi si ha la possibilità di trovare la propria dimensione abituale, e di sperimentare quella che normalmente non si abita.



Finestra

Chi sono i richiedenti asilo in Polesine e quali leggi regolano la loro permanenza

Cirikovic: dal Kosovo all'Italia

a cura di ROBERTO COSTA



La Convenzione di Ginevra relativa allo status di rifugiati è stata approvata dall'ONU nel 1951: chiunque fugge dal proprio Paese per timore di persecuzioni dovrebbe ricevere protezione internazionale.

La Convenzione di Dublino è entrata in vigore, in Italia, in data 1 settembre 1997. È relativa all'individuazione della nazione competente ad esaminare una domanda d'asilo, di solito quella del primo arrivo, presentata in uno degli Stati membri dell'Unione Europea. In taluni casi, l'Italia è obbligata ad accettare da altri Paesi dell'Unione il trasferimento sul proprio territorio di "richiedenti asilo", al fine dell'esame della loro istanza. In particolare è stato previsto che i richiedenti asilo che si trovano in particolari condizioni, con figli minori a carico, vengano trasferiti verso una provincia del Centro o del Nord Italia. E così la Prefettura della Provincia di Rovigo ha siglato, il 5 giugno 2000, una convenzione con l'Asl 18 per dare accoglienza, assistenza e sostentamento alle famiglie, di richiedenti asilo: l'Azienda ha allestito un'unità d'accoglienza, assistenziale ed abitativa, in grado di ospitare 20 persone, presso una parte dei locali del Distretto Sanitario di Badia Polesine.

In Prefettura. "Il permesso di soggiorno per richiedenti asilo deve essere tassativamente rilasciato entro un mese dalla richiesta", dice l'assistente sociale Grigolato della Prefettura di Rovigo, le domande le segue la questura. Dopo 30 giorni, le persone in stato di indigenza

possono richiedere un contributo straordinario di 34 mila lire giornaliere, pro capite, per 45 giorni; in questa seconda fase diventano autonomi ma non autosufficienti, visto che ci vogliono almeno dodici mesi per il rilascio dello status di rifugiati e durante questo periodo non possono trovare lavoro.

Attualmente, con l'espulsione di 4 donne di nazionalità russa a cui, dopo mesi di permanenza, è stato negato l'asilo, in provincia di Rovigo sono presenti diversi nuclei familiari di profughi: 11 russi presso la Casa "Raggio di sole" di Lendinara, 5 kosovari dimessi lo scorso settembre dal Centro di Badia, due serbi ad Adria ed altri 22 kosovari (con 14 minori) ospitati presso il Centro Sociale Samir di Rovigo.

La famiglia Cirikovic è composta da Thair, dalla moglie Izeta e dai figli Sagera di 15, Sudan di 10 e Saud di 4 anni. Dopo un mese di permanenza al Centro di accoglienza sono ora alloggiati in due camerette adiacenti, con bagno e stanzino, all'esterno della struttura ospedaliera, nell'ex ambulatorio veterinario. Musulmani del Kosovo, fanno parte di una piccola etnia di lingua serbo-croata e sono scappati dalla loro terra, a seguito della guerra, nel 1998.

"Siamo arrivati in Italia, a Lecce, in 40 su un piccolo scafo di plastica - dice il capofamiglia - e dopo 15 giorni, schedati assieme a montenegrini e cinesi, siamo stati mandati via dalla polizia senza aver potuto richiedere asilo politico". Dopo due anni di residenza in Olanda, secondo la Convenzione di

Dublino, sono stati rispediti in Italia. "Venite in Italia, telefonavano dal Ministero, adesso siamo qui e sono cominciati i guai. Un mese al Centro di accoglienza ed altri due mesi in questa casa degli animali", Thair è appena



tornato dalla Questura dove gli hanno rinnovato il permesso di soggiorno per altri tre mesi.

"Tutti i nostri problemi sono sorti in Italia - rincara la dose la signora Izeta - adesso, per l'agitazione e la nausea, sono costretta a prendere delle medicine. Dopo due anni, coi bambini a scuola che parlavano olandese, il Ministero telefonò, ci prelevano in aereo e ci mandano in Italia. Adesso abbiamo anche iscritto i ragazzi a scuola". "Niente lavoro, niente casa - conclude Thair Cirikovic - perché non c'è una casa comunale per la mia famiglia?".

E' adesso, José!

La pedagogia dei gesti

PER APOGGIARE E ADERIRE ALLA CARTA DELLA TERRA

L'iniziativa della Carta della Terra sta raccogliendo appoggio a livello mondiale. A questo scopo, l'iniziativa promuove l'uso, l'applicazione e l'appoggio alla Carta della Terra da parte di individui e organizzazioni in tutti i settori della società. L'adesione aiuta a promuovere il possibile appoggio dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel Vertice Mondiale per lo Sviluppo Sostenibile (Rio + 10) nell'anno 2002. Aderire alla Carta della Terra da parte di individui e organizzazioni significa impegnarsi con il contenuto e gli scopi del documento. Si tratta di un'indicazione che si ha l'intenzione di utilizzare la Carta della Terra in maniera adeguata secondo la situazione specifica. Per esempio un'organizzazione potrebbe utilizzare la Carta della Terra per verificare le sue operazioni e modificare le sue attività perché riflettano meglio i principi della Carta della Terra, così come integrare la Carta nei suoi programmi educativi. L'adesione rappresenta anche un impegno di lavoro per l'attivazione della Carta della Terra e la certezza che si è pronti a collaborare con altri in questo compito. Esistono molte altre maniere di aiutare a promuovere gli obiettivi dell'iniziativa della Carta della Terra da parte di quelli che l'hanno appoggiata.

Invitiamo tutti quelli che siano d'accordo con i principi della Carta della Terra a esprimere il loro appoggio al documento. Molte organizzazioni hanno elaborato personalmente le loro dichiarazioni d'appoggio e le hanno fatte arrivare alla Segreteria della Carta della Terra (alcuni esempi si possono trovare alla pagina Web della Carta della Terra). In ogni modo, se ci fossero persone e organizzazioni che preferissero usare la Dichiarazione d'appoggio alla Carta della Terra, la troveranno qui di seguito. Questo procedimento può essere completato alla pagina Web www.earthcharter.org o inviando la dichiarazione alla segreteria della Carta della Terra via E-mail (info@earthcharter.org) o via fax al 506 249 3500.

DICHIARAZIONE D'APPOGGIO ALLA CARTA DELLA TERRA

Noi sottoscritti appoggiamo la Carta della Terra e accettiamo la visione e gli scopi del documento. Ci impegniamo ad unirli alla società globale per un mondo giusto, sostenibile, pacifico e a lavorare per l'applicazione dei valori e dei principi della Carta della Terra. Sollecitiamo tutti i governi perché appoggino la Carta della Terra attraverso l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel vertice Mondiale per lo Sviluppo Sostenibile nell'anno 2002.

Nome:..... Firma:
Organizzazione:.....

Indirizzo:.....
Paese:..... Telefono:.....
E-mail:..... Fax:

Segreteria della Carta della Terra, Casella Postale 319-6100 San José, Costa Rica
Tel. (506)205-1600 / Fax (506)-3500 / E-mail: info@earthcharter.org Pagina
Web: www.earthcharter.com

LA GUERRA NON È GIUSTIZIA

Dopo i gravissimi fatti che hanno colpito gli Stati Uniti, "Vita non profit online" invita a scrivere al presidente Ciampi chiedendo che nessuno risponda con la vendetta militare alla strage disumana compiuta. Solo un tribunale che rappresenti l'intera comunità dei popoli umani dovrà compiere le indagini ed emettere il giudizio con tutte le garanzie giuridiche.

Troverete il testo della lettera in web.vita.it - Vita non profit online - Via M. d'Angelo 43 - 20139 Milano - Tel. 02.5522.98339 - Fax. 02.5523.0799

DICHIARAZIONE DEI PARTECIPANTI ALLA CONFERENZA INTERNAZIONALE CCEE-KEK SU "CRISTIANI E MUSSULMANI IN UNA EUROPA PLURALISTA"

Sarajevo, 12-16 Settembre 2001

Noi, Cristiani e Mussulmani, siamo riuniti da tutta Europa per la Conferenza "Cristiani e Mussulmani in Europa: Responsabilità e Impegno Religioso in una Società Pluralista", unitamente organizzata dalla Conferenza delle Chiese Europee (KEK) e dal Consiglio delle Conferenze Episcopali Europee (CCEE), a Sarajevo, una città che è diventata simbolo di umana sofferenza causata dalla guerra e dalla violenza, e allo stesso tempo del desiderio di costruire la società su fondamenta veramente pluraliste. Siamo profondamente colpiti dai tragici massacri avvenuti a New York e a Washington D.C., ed esprimiamo il nostro profondo dolore per le migliaia di vittime uccise e ferite, e condividiamo la sofferenza dei loro famigliari ed amici. Unanimente condanniamo quest'atto di violenza, come pure ogni altra distruzione di vite umane come una violazione della volontà di Dio e un peccato contro l'umanità. Riconoscendo il potenziale di violenza che risiede in tutti noi, preghiamo che questo atto folle non provochi una rappresaglia indiscriminata. Ci impegniamo, nello spirito di questa conferenza, ad essere strumenti di dialogo, e a contribuire a costruire la giustizia e la pace, e a lavorare per la riconciliazione nelle nostre società. (14 Settembre 2001, ore 11.00).

GENOVA E LA "BRASILIZZAZIONE" DEL MONDO

Caro Direttore, (...) a Genova era necessario che i poliziotti fossero tosti. Alcuni di loro hanno esagerato, forse hanno interpretato l'avvento della Destra al Governo come avallo per atti fascisti (e questo mi preoccupa!). Ma sono stati pochi come ha riconosciuto perfino Violante. (...)

Stefano P., Roma

Vorrei che fosse vero. Ma durante il Summit di Genova a me è sembrato di tornare al Brasile di trent'anni fa. Era stato deciso lo sviluppo del Brasile, a rimorchio degli USA. Furono conati slogan. "Quello che è bene per gli Stati Uniti è bene per il Brasile". "Bisogna prima aumentare la torta per poi dividerla bene". "Se aumenta la ricchezza, anche il sociale ne trarrà beneficio: l'alta marea alza tutte le barche". "Senza il capitalismo liberale non c'è progresso". "Fuori del mercato globale il Brasile è una repubblica delle banane".

La posta in gioco era così alta che non si ammettevano dissensi. Ecco allora l'*ideologia della sicurezza nazionale*: le forze dell'ordine con un lavaggio del cervello diventarono milizia patriottica in assetto di guerra. Gli intellettuali che si opponevano al regime erano considerati nemici della patria, peggiori dei "criminali comuni"; i lavoratori che protestavano erano considerati "comunisti di merda": criminali e pazzi vanno trattati con choc elettrici (così era ammessa anche la tortura e garantita l'impunità). Risultato: il Brasile alla fine degli anni settanta era assunto a 7ª potenza industriale del mondo, ma era fanalino di coda per qualità di vita dei suoi cittadini.

Proviamo a leggere Genova con questa filigrana. La globalizzazione coi suoi Summit si ritiene la *benefattrice dell'umanità*, ma è fatta bersaglio di accuse "assurde" da detrattori che devono essere considerati pazzi o criminali e puniti in modo esemplare.

Si tratta di un'interpretazione; il governo s'è affrettato a dire che l'Italia non è il Cile o il Brasile dove le forze dell'ordine erano assoldate dalla dittatura. Ma riflettiamo: a Genova le forze dell'ordine (20 mila effettivi) dovevano lavorare su due fronti: arginare energicamente le frange di violenti; e mettersi a disposizione dei 200 mila non-violenti del Genova Social Forum (Gsf) che, seppure molti, erano un decimo dei giovani di Tor Vergata. Esse invece non sono intervenute contro i black bloc, come pavide educande...; e hanno caricato i non-violenti del Gsf (disarmati, a mani alzate)... È da credere che abbiano obbedito a ordini superiori e che Berlusconi (leggi Bush) avesse intenzioni recondite. Cioè i black bloc, *hooligans* della politica, sono stati lasciati indisturbati nella loro furia vandalica e mostrati alla tv con sovraesposizione mediatica per screditare il Gsf come violento o ostaggio dei violenti. Purtroppo i media per ottenere audience hanno trattato della "sicurezza" e passato sotto silenzio i contenuti dell'evento: tutto il lavoro fatto sia dagli *shepa* dell'incon-

tro durante un anno, sia dalle delegazioni del G8, sia – specialmente – dal Gsf. Si badi bene: non voglio criminalizzare la polizia, ma allertare sulla pericolosa *ideologia della sicurezza*.

Genova così ha impartito alcune lezioni. Ai coordinatori del Social Forum, Genova ha insegnato che bisogna essere più decisi e chiari nel distinguersi dall'operato di chi fa appello alla violenza.

A tutti Genova ha insegnato che la globalizzazione esige delle vittime e non si può essere neutrali. **La globalizzazione non è sinonimo di mondialità.** Conosciuta per quello che è, essa si rivela una tigre (un sistema) che non si riuscirà a cavalcare-e-corrreggere: ruba il terzomondo; peggiora la vita del popolo; è a servizio di una minoranza; costituisce un pericolo serio per l'ecologia... Guai a noi se accettiamo che la "narrazione" fatta dai signori della globalizzazione rimanga vincente-unica per il cammino dell'umanità. (ADV)

GENOVA? UN LUSSO BORGHESE.

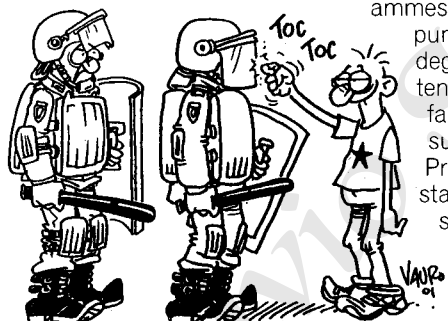
Carissimi di Cem, siccome siete una rivista legata all'area cattolica di sinistra, vi invito a difendervi dalla provocazione di Giorgio Vittadini, di *Comunione e Liberazione*, il quale ha detto: "Sia il Club del G8 che il *popolo di Seattle* sono istanze borghesi: è un lusso quello di parlare dei problemi della gente solo qualche giorno all'anno, mentre c'è invece bisogno di essere presenti nei Paesi poveri quotidianamente. Noi non abbiamo tempo di andare a Genova, perché siamo in Africa, in Asia, in America Latina, in quelle nazioni dimenticate da tutti, tranne che dal Papa e dalla CEI, che destina gran parte dei proventi dell'8 per mille per i Paesi poveri". Come rispondete?

Carmela G., Benevento.

Chissà perché, io associo CL al G8, ambedue preoccupati con certa "solidarietà". A loro io dico: "Signori miei, per favore, meno solidarietà e più giustizia". Da quando s'è intensificata la solidarietà, il rapporto tra i più ricchi e i più poveri è passato da 30:1 (nel 1960) a 86:1 (1997)! Non c'è puzza d'imbroglione? Sulla legittimità di "perdere tempo" partecipando al Summit, lascio rispondere a mia nipote Loretta che è stata a Genova. Dice: "Semmai chi doveva legittimarsi erano loro, del G8. Io mi chiedevo 'Dove sono i ragazzi della GMG di Tor Vergata o quelli di Rimini, dal momento che qui c'è da esercitare più responsabilità e cittadinanza attiva?'. E poi, se il Papa fosse giovane, credo che sarebbe stato lì a Genova in mezzo a noi nel Gsf. Io e il mio fidanzato siamo andati lì per riflettere, pregare e condividere a ritmo di festa. Perché hanno voluto rovinare tutto?". (ADV)

ANCORA SUGLI OGM (ORGANISMI GENETICAMENTE MODIFICATI)

Caro Direttore (...) Di recente il dr. Rossi mi ha comunicato di aver ricevuto i numeri arretrati della tua rivista e, a sua volta, ti ha inviato l'ultimo numero di *AGRI-cultura* con una lettera di accom-



pagnamento. Ma per entrare nel vivo di una imminente e proficua collaborazione parto subito dal tuo *testamento* lapidario: "Siamo, per esempio, contrari ai *cibi Frankstein*". Dalle cose che hai scritto su CEM/Mondialità mi sembra di capire che su molti problemi di fondo siamo dalla stessa parte (...) Credo sia fondamentale sgomberare il campo da qualche grosso ostacolo che impedisce fin da subito qualunque tipo di approccio corretto. Mi riferisco al **connubio micidiale: politica (multinazionali) - scienza (biotecnologia)**. Si tratta di un confronto tra un **oggetto forte** e un **oggetto bambino** che è al di fuori dal buonsenso. La ridda delle voci che si susseguono nei media induce la gente a fare degli OGM un "capro espiatorio". Forse perché inventato altrove - e quindi ideale per caricarlo dei danni da rischi derivanti dall'uso di tutte le altre tecnologie e che supinamente si accettano, come le vittime e i disabili dovuti agli incidenti stradali... Ciò non toglie che la valutazione dei rischi delle innovazioni tecnologiche sia un obiettivo da perseguire con una attenzione crescente. Come è sacrosanto considerare le "perversioni" a livello sociale planetario, prodotto dal libero mercato, le multinazionali, la globalizzazione, ecc. Per quanto riguarda le piante transgeniche, o OGM, (fenomeno inarrestabile) l'aspetto più importante è quello relativo alla "proprietà intellettuale" compatibile con l'economia dei Paesi sviluppati, ma vessatoria nei confronti dei Paesi in via di sviluppo i quali, almeno in passato, potevano accedere ai prodotti della genetica, quasi sempre in maniera gratuita. Questa distorsione non può però essere superata dicendo semplicemente "no!" agli OGM e paventando spauracchi inesistenti. La risposta è "sì!" agli OGM e aiuto tecnico e finanziario ai Paesi in via di sviluppo per metterli in grado di produrre gli OGM utili a loro.

Ma sappiamo anche che ben altre risorse economiche bisognerebbe mettere in campo per risolvere i problemi fondamentali di tre quarti della popolazione mondiale.

Benito G., Roma.

Carissimo Benito, sul tema io non sono un expert. E sono filotaoista. Condivido i sospetti di Zhuangzi (IV sec. a. C.), forse il maggior filosofo asiatico di tutti i tempi.

Po-lo [famoso auriga e intenditore di cavalli. NdR] disse: "Io so come trattare i cavalli". Da allora li hanno marchiati, tosati, hanno tagliato loro l'unghia, li hanno incapezzati, legati con guinzagli e pastoie, intruppati in scuderie e recinti. I cavalli che ne muoiono sono due o tre su dieci. Li affamano, li assetano, li fanno trottare, li fanno galoppare, li apparigliano, li allineano, con l'angustia del morso e dei finimenti davanti e il rigore della frusta e del pungolo dietro. I cavalli che ne muoiono sono più della metà. Eppure di generazione in generazione si dice: "Po-lo ben trat-

ta i cavalli". Questo è anche l'errore di coloro che governano il mondo. (Libro IV, 9)

Si dice che il produrre cibi transgenici (come l'adomesticare cavalli) sia per il bene dell'umanità. Concedetemi d'essere cauto e sospettoso. (ADV)

PROGETTO ANZIANI E SCUOLA

Egregio Direttore Padre De Vidi, è doveroso da parte mia ringraziarla per il lavoro meraviglioso che ha fatto e fa al CEM. Io ero una delle partecipanti al Convegno di Pestum (1974!) col Professor Mazzetti e il Direttore Baravalle. Nonostante la sua partenza per il Brasile, noi di Castelfranco abbiamo continuato sulla breccia. (...) Abbiamo anche accolto qui il Professor Nanni e Padre Milani. Anche il magnifico Piergiorgio Lanaro è stato spesso a Castelfranco. Ora, più vicina agli anziani, io ho tentato alcune programmazioni. Le mando qualcosa (sarebbe da rivedere), perché spero ci sia anche il suo consenso, nella forma che Lei vorrà, e per prevedere uno scambio intergenerazionale. Chissà?, un piccolo spazio su CEM Mondialità. (...) E se viene da queste parti, si faccia vivo.

Maria N., Castelfranco Veneto (Tv)

La lettera è lunga. Il progetto: Anziani. Attività nella scuola, molto dettagliato.

Cara Maria, si vede che buon sangue non mente. La ricordo molto bene, come ricordo bene iniziative scolastiche e ecumeniche di Castelfranco. Del *Progetto* mi piace l'idea di base che va al di là di una "università per la terza età", nel tentativo di fare un ponte generazionale. Io non posso che incoraggiare caldamente iniziative come questa. Sappiate anche che per mia natura mi faccio in quattro per intervenire ogni qualvolta sono invitato. Quindi aspetto un invito. ADV.

ADELANTE CON VALENTÍA

Caro Arnaldo da Vidano, alias el Profeta, forse saprai che sono attualmente a Milano, arrivato dall'Argentina nel novembre scorso. (...) Quanti anni sono passati! So che sei stato a Taiwan - ho letto a suo tempo qualche articolo su MS -. Poi in Brasile e ho letto qualche tuo articolo in portoghese. L'altro giorno ho aperto il sito del CEM e ho letto tutti gli editoriali di quest'anno e tutti gli articoli di Rubem Alves (che penso avrai conosciuto fin dal Brasile). Non ho parole per dirti tutta la mia soddisfazione-gioia-allegria soprattutto per i tuoi scritti pervasi di poesia, forza, sincerità, efficacia. Mi hanno fatto pensare a don Tonino Bello del quale ho letto qui a Milano *Alla finestra della speranza*. Ci sono pure certe somiglianze con R. Alves del quale ho recensito un libro in spagnolo su Borges y Jesus. (...) Rallegramenti. Adelante con valentía y nuevamente felicitaciones.

Walter G., Milano.

L'amicizia è la cosa più dolce della vita, dicono i cinesi. Verol (ADV)

Bibliomondo

a cura della REDAZIONE

Lecture Cem

Fabio Ballabio, Brunetto Salvarani
Religioni in Italia. Il nuovo pluralismo religioso

Collana Mondialità - EMI, Bologna, aprile 2001, pgg. 194

L. 22.000 - € 11,36

Per vivere appieno il nostro presente è indispensabile conoscere più e meglio le religioni "altre".

Ebrei, protestanti, ortodossi, buddhisti, musulmani: l'Italia multireligiosa parla di sé stessa.

Michele Cantoni,
Gabriele Bevilacqua

La sfida della mondialità e della interculturalità

82 schede per insegnanti, educatori, animatori.

Elledici, Torino 2000, pgg. 306

L.25.000 - € 12,91

Una mappa con ottantadue "stazioni di approdo",...uno strumento per tutti coloro che hanno a cuore il tema della mondialità e dell'interculturalità.

Salvarani Brunetto

A scuola con la Bibbia. Dal libro assente al libro ritrovato

Collana Mondialità - EMI, Bologna
Luglio 2001, pgg. 258

L. 24.000 - € 12,39

La Bibbia come testo chiave della nostra storia e della nostra cultura.

Un contributo per diffonderne la conoscenza a scuola.



Matteo Morozzi, Antonella Valer
L'economia Giocata. Giochi di simulazione per percorsi educativi verso una società sostenibile

EMI, Bologna, 2001, pgg. 258

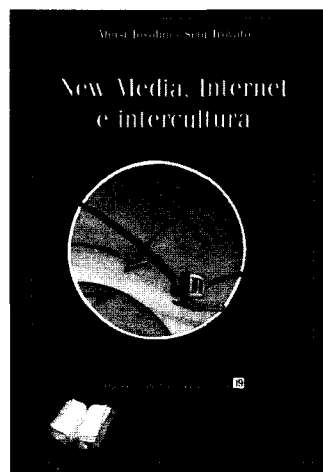
L. 24.000 - € 12,39

Per costruire ambienti educativi che sappiano promuovere un'etica della responsabilità.

Aluisi Tosolini, Sebi Trovato

New Media, Internet e intercultura

Quaderno dell'interculturalità n. 19

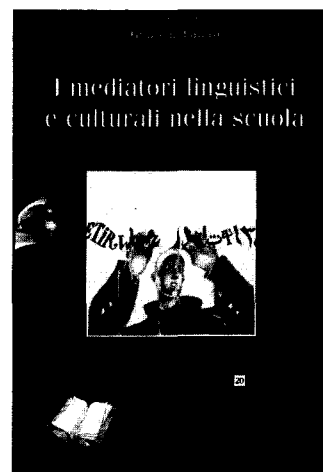
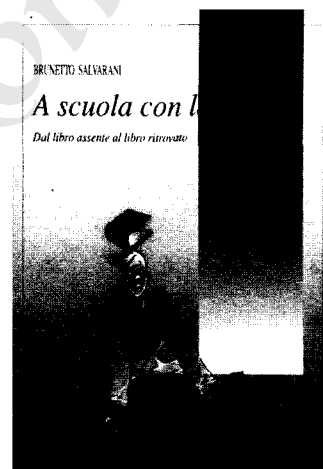


EMI, Bologna Marzo 2001, pgg. 114

L. 12.000 - € 6,20

Un punto sul significato della multimedialità e delle nuove tecnologie in chiave educativa

I libri possono essere richiesti alla "Libreria dei Popoli", stesso indirizzo della rivista.



e la relazione tra queste e l'educazione interculturale

Graziella Favaro

I mediatori linguistici e culturali nella scuola

Quaderno dell'interculturalità n. 20

EMI, Bologna marzo 2001, pgg. 114

L. 12.000 - € 6,20

Il ruolo dei mediatori linguistici e culturali: figura professionale sempre più richiesta nei servizi educativi e nelle scuole.

Spazio CEM

a cura di IVALDO CASULA - Collaborazione di BRUNETTO SALVARANI

40° CONVEGNO NAZIONALE CEM

"Senza prezzo. Cultura e pedagogia del dono" era il titolo del tradizionale ritrovo della "grande famiglia" del CEM prima dell'autunnale ripresa del lavoro, svoltosi alla Quercia di Viterbo dal 23 al 28 agosto, e interamente dedicato a riscoprire la "forza trasgressiva" del dono di fronte all'egemonia schiacciante del mercato globale

"Se una persona ha un martello nella testa, vedrà tutta la realtà come dei chiodi... Finché nella testa delle persone continuerà a prevalere il 'martello' dell'economia e del mercato tutta la realtà verrà percepita e valutata secondo queste categorie mercantili". Con queste parole Serge Latouche, docente di Economia politica all'Università di Parigi XI, ha infiammato i cuori degli oltre trecento partecipanti al 40° convegno nazionale del CEM-Mondialità, il movimento promosso durante il secondo conflitto mondiale dai padri saveriani, che da allora promuove l'educazione alla pace, ai diritti umani e all'intercultura sia nella scuola sia nel mondo dell'associazionismo e del "non-profit". Un appuntamento che si sta segnalando, in queste ultime edizioni, come un punto di riferimento assai atteso non soltanto da educatori, insegnanti e formatori, ma anche da un numero crescente di giovani e giovanissimi, mossi a non mancare, tanto dalla dimensione di "festa" e di "testimonianza" che vi si respira, quanto dalla proposta di metodologie di lavoro fresche e dinamiche



su argomentazioni decisive per comprendere l'odierna stagione su scala planetaria.

In apertura dei lavori il pedagogista Antonio Nanni, vicedirettore del CEM, ha affermato che l'odierna convivenza umana non solo non ha annullato il consolidato sistema di dono (con le tre classiche articolazioni di donare, ricevere e ricambiare), ma ne ha sviluppate parecchie altre forme. E' il caso del dono agli sconosciuti o agli estranei (ad esempio la donazione del sangue o i gruppi di aiuto reciproco sul genere degli Alcolisti Anonimi o delle Banche del tempo). Nanni ha anche illustrato alcuni elementi costitutivi del dono, quali la libertà, la fiducia, la socialità, la sua inalienabile ambiguità, nonché la sua valenza educativa nel quadro di una società di mercato. Gli educatori che optano per una simile strategia diventano automaticamente "culturalmente trasgressivi", poiché promuovono e diffondono "anticorpi cognitivi" nelle nuove generazioni in contrasto con la "cultura del marchio" e con le leggi dell'equivalenza mercantile.

Un auspicio condiviso senz'altro da Latouche, che si occupa abitualmente dell'analisi dei fondamenti epistemologici del-

l'economia e delle scienze sociali, al quale è toccato il compito di smorzare eventuali entusiasmi troppo facili, mostrando con esempi concreti la necessità di passi (e di sforzi) ulteriori.

E' vero che nelle nostre società il lavoro non remunerato diventa sempre più consistente e che oltre un terzo dell'economia viene realizzato al di fuori dello stato di mercato; ma è altrettanto vero che tutta questa multiforme realtà economica centrata sulla fiducia, sulla reciprocità e sulla solidarietà viene spesso strumentalizzata e persino finanziata dai governi centrali, per tenere in piedi le colonne portanti di un sistema di mercato. In tal modo, l'economia mantiene il suo primato

e non viene "re-inserita" all'interno dell'etica, mentre il dono finisce per rimanere subalterno.

Tuttavia, ha concluso Latouche, la "forza sovversiva" propria del dono rispetto alla società di mercato può cercare di contaminare e ibridare la struttura sociale capitalista.

In questa chiave, è apparsa altamente significativa la scelta degli organizzatori di dedicare uno dei punti fissi del convegno, il Momento dello Spirito, alla presentazione della "Charta Oecumenica", recentemente stipulata dalle chiese europee. Il compito era affidato a Sarah Numico, della segreteria della CCEE a San Gallo (CH), che ne ha ricordato le tappe principali, i non rari frangenti difficili e persino scoraggianti, ma anche lo straordinario significato profondo: quello di costituire tanto un documento di non ritorno quanto un vero e proprio "work in progress", affidato ora alle comunità locali, ai movimenti e alle associazioni di tutta Europa, in vista, come ha auspicato Sarah, di un'ulteriore stesura della "Charta" stessa, senz'altro prevista per i prossimi anni.

La discussione seguita si è incentrata, non a caso, sulla necessità di rendere sempre maggiormente protagonisti del cammino del dialogo ecumenico e interreligioso le giovani generazioni, individuando modalità diverse, e "colorate", di partecipazione e di impegno. Sulla medesima linea si è posto il caloroso saluto porto ai convegnisti dal vescovo della diocesi viterbese, mons. Lorenzo Chiarinelli, che ha chiesto loro di sintonizzarsi sul "battito del cuore del mondo" per renderlo più umano e più autentico.

IN RICORDO DI VITTORIO FALSINA

co, così come di lottare a fondo in prima persona per favorire tale cambiamento: "Il tema del dono ci porta alle radici della reciprocità: non c'è amore più grande di colui che dà la vita. Amare vuol dire donare, e il dono è vero solo quando è autenticato dall'amore".

Occorre rimarcare che il centro pulsante del Convegno di CEM è stato rappresentato dai

tragitto fra il "giocattolo donato" e il "dono-che-si-fa-al-giocattolo"...

Per tutti, in ogni caso, non è mancata la ricarica indispensabile per rituffarsi con rinnovato vigore nelle fatiche di un nuovo "anno sociale": pronti a donare almeno una piccola parte della passione ricevuta (e donata) nelle intense giornate viterbesi. Con l'obiettivo dichia-



quattordici laboratori di ricerca interculturale, che hanno riletto strategicamente il motivo del donarsi a 360 gradi, offrendo uno spaccato di tecniche e metodi educativi il più possibile coinvolgenti ed attivi: dai giochi per un'"altra" economia alla corporeità come dono della vita; dalle ipotesi di città finalmente sostenibili alle voci narranti dall'Africa dei "griot"; dai microcrediti e dalla finanza etica alle mille forme di scrittura che caratterizzano la contemporaneità fino al rapporto fra Bibbia e Corano visti come "grandi codici" dell'occidente che non possono essere ancora ignorati dalle nostre istituzioni scolastiche. E ancora - ovviamente - un gruppo apposito (e scatenatissimo) per gli adolescenti, e un altro con protagonisti i più piccoli, felicemente impegnati nel meraviglioso

rato di contribuire a far sì che vengano sempre più promossi spazi e tempi di incontro capaci di valorizzare la ricchezza delle differenze presenti nelle nostre città; e che nessuno più possa dichiarare amaramente, così come fece a suo tempo Cartesio: "In questa città ciascuno è talmente attento ai suoi profitti, che io potrei abitare qui tutta la vita senza che nessuno mi veda". ■

(Brunetto Salvarani per "La Settimana")

¹ La «Charta Oecumenica», ipotizzata in occasione della seconda Assemblea ecumenica di Graz (giugno 1997), è stata firmata congiuntamente lo scorso 22 aprile a Strasburgo dai rappresentanti della KEK, la Conferenza delle chiese ortodosse, anglicane e protestanti del vecchio continente, e del CCEE, il Consiglio delle Conferenze episcopali europee (cfr. CEM Mondialità, Giugno/luglio 2001).

Vicino a Syracuse, Stato di New York (Usa), in un tragico incidente stradale (a causa di un colpo di sonno?) venerdì 24 agosto u.s. ha perso la vita p. Vittorio Falsina. Molti di noi avevano avuto modo di conoscerlo al Convegno Cem 2000, dove ci aveva presentato la "Carta della Terra". Nonostante la sua giovane età, Vittorio era uno studioso di notevole livello. È stato ricercatore all'università di Harvard, collaboratore di fondazioni come la MacArthur di Chicago e la Rockefeller di New York, membro dell'équipe internazionale per la "Earth Charter"... Aveva guidato gruppi di ricerca in vari Paesi del mondo, dal Costa Rica all'Australia.



Nato a Castegnato (Brescia) nel 1962, dal 1988 era impegnato negli Stati Uniti, dove aveva svolto gli studi superiori ottenendo il dottorato in Etica e Relazioni internazionali presso l'Università di Chicago. Insegnava come *Visiting Professor* presso la Divinity School della Harvard University; era direttore di un progetto triennale di ricerca sul rapporto tra le religioni e i processi di globalizzazione.

Aveva ottenuto borsa di studio per una ricerca presso l'Istituto di scienze religiose di Trento. E a Trento aveva accompagnato il Dalai Lama in una recente visita. Ora le sue spoglie riposano nel suo paese natale.

Il Cem ringrazia tutti coloro che hanno fatto pervenire per scritto o con altri mezzi la loro partecipazione. E si unisce al dolore della famiglia, dei missionari saveriani e degli amici di padre Vittorio.

LA FINE? PIUTTOSTO UN NUOVO INIZIO

Non abbiamo altra alternativa per guidare il corso del futuro se non quella di scoprire il nostro ruolo in questo processo evolutivo di cui siamo parte. Se nel passato la civiltà e le religioni occidentali hanno guidato la storia sulla via dell'elezione, della distinzione dagli altri popoli e dell'alienazione dalla natura, la via che ci apre al futuro è quella dell'intimità con la terra, nella comunione con ogni creatura, nel mistero della vita che è Dio. Concludo con un'invocazione alla speranza. Se il dinamismo dell'universo sin dall'inizio ha formato il corso delle stelle, ha acceso il sole e formato la terra; se questo stesso dinamismo ha fatto emergere i continenti, i mari e l'atmosfera, ha svegliato la vita nella cellula primordiale e chiamato all'essere la straordinaria varietà di esseri viventi, e infine ci ha guidato con sicurezza attraverso secoli turbolenti, ci sono ragioni per credere che lo stesso processo sta guidandoci alla comprensione di noi stessi in relazione a questa epica dell'evoluzione. Educati da questa pedagogia che ci si rivela nella struttura dell'universo possiamo avere fiducia nel futuro che attende la manifestazione dell'avventura umana: a *new beginning*, un nuovo inizio.

Vittorio Falsina aveva pronunciato questo "inno alla speranza e atto di fede" come conclusione del suo intervento al Convegno Cem lo scorso anno a Pracinat.



La pagina di...

di RUBEM ALVES

PIUTTOSTO PERIRE CHE ODIARE

Le mie idee sono a pezzi. La mia testa è una sala scura dove sono proiettate diapositive. Immagini appaiono e scompaiono senza sosta e senza ordine apparente.

* La patetica figura di Bush, davanti alla televisione: occhietti da coniglio spaventato, senza saper cosa dire: leader della nazione più potente e arrogante del mondo. Ma egli ignora il mondo. Ha avuto un sogno fantastico: trasformare gli Stati Uniti in una sfera. Penso che Bush si sia ispirato ai guerrieri medievali che si proteggevano con armatura di ferro. Bush si immaginò come il presidente che sarebbe stato ricordato per aver trasformato il suo Paese in un guerriero invulnerabile, protetto da uno scudo a prova di perforazione: un "Super-Eroe".

* Quand'è ecco, all'improvviso, apparirmi una scena comica: dopo che i due guerrieri medievali lottarono, terribili nelle armature, con le spade che calano fendenti sui ferri avversari, il più forte, vincitore, mette un piede in un formicaio... Le formiche escono, minuscole, rapidissime, centinaia, migliaia, salendo, mordendo dappertutto. Il guerriero si esibisce in un ballo esilarante. Sì, anche le armature più perfette hanno interstizi. È questo che Bush ignorava. Chissà se adesso l'ha capito.

* Il colpo è stato programmato per essere spettacolare. Coloro che lo prepararono volevano che il mondo vedesse il ballo del guerriero impenetrabile. Più spettacolare di così non si può, senza dubbio. Ma il più terribile non sarà spettacolare. Sarà silenzioso. Non fornirà immagini per la televisione. Uomini e donne, discretamente, senza fretta, portano in tasca fiale piene di batteri letali. Facili da aprire nelle metropolitane, nelle chiese, nei super-

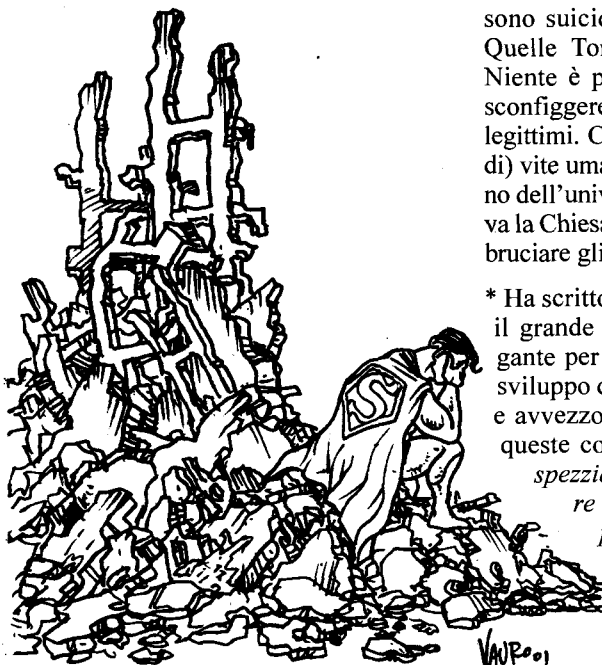
mercati, nei teatri. Nessuno se ne accorge, ma la morte è in libertà...

Da questo tiriamo due lezioni: nel mondo in cui viviamo non è possibile garantire la sicurezza perché tutte le armature hanno breccie; quindi o impariamo a vivere come esseri razionali, o la nostra civiltà è condannata.

* Chi sopravviverà? Non i dinosauri, ma le lucertole. Gli indios, grazie alla pesca sui fiumi e alla caccia nelle foreste, restando nelle canoe...

Rollo May ha suggerito l'epitaffio per la tomba dell'*Homo Sapiens*, specie in pericolo di estinzione: "Come il dinosauro, aveva potere senza capacità di cambiare; forza senza capacità di imparare".

* Psicologia. Mi sono immaginato al posto del pilota, con l'aereo puntato nella direzione della Torre. Cosa sente? Paura?



C'è un sorriso sulle sue labbra! È invaso da gioia immensa. Inebriato dal suo dio: la Morte. Il desiderio di vendetta è uno dei desideri più profondi e mortiferi dell'anima umana.

* Sansone, eroe biblico di forza fuor del comune, è stato portato dai nemici ad una grande celebrazione di trionfo con tremila persone, in un tempio. "Sansone invocò il Signore e disse: *Signore, mio Dio, ricordati di me! Dammi forza!*... Poi cercò a tastoni i due pilastri centrali che reggevano l'edificio. Si puntò contro di essi con la destra e con la sinistra, urlando: *Muoia Sansone con tutti i Filistei!* Spinse con tutta la sua forza. L'edificio crollò, travolgendo i capi dei Filistei e tutti gli altri. Così Sansone uccise più persone con la sua morte che in tutta la sua vita". (Giudici 16, 28-30)

È possibile che la leggenda del pilota sia destinata ad essere raccontata vicino a quella di Sansone.

* I terroristi siamo noi a chiamarli così. Essi si ritengono strumenti di Dio. Non sono suicidi. Sono martiri della verità. Quelle Torri erano tempio di Satana. Niente è più importante al mondo che sconfiggere Satana! Tutti i metodi sono legittimi. Che cosa sono alcune (migliaia di) vite umane, quando è in gioco il destino dell'universo? Non era così che pensava la Chiesa quando accendeva il rogo per bruciare gli eretici in piazza pubblica?

* Ha scritto Nietzsche: "Forse giungerà il grande giorno in cui un popolo, gigante per guerre e vittorie, eccelso per sviluppo di forza e intelligenza militari, e avvezzo a fare i più alti sacrifici per queste cose, esclami liberamente: *Noi spezziamo la spada! Piuttosto perire che odiare e temere; piuttosto perire che rendersi odioso e temuto.* Questa dovrebbe diventare, un giorno, la massima suprema per ogni popolo".

La Mèrica e il poverello

(da I fioretti di San Francesco, apocrifo)

Era Santo Francesco raunato co' suoi frati, quando giunse notizia terribile di un attentato contro la Mèrica. Istettero tutti istupefatti e comenziarono a fare commenti.

"È il più potente imperio del mondo codesta Mèrica: come fue possibile attentato sì grande e di tanta maestria?"

"La Mèrica è pur anco democratica et vera benefattrice de l'umanitade. Chi la colpì dev'essere cattivissimo!"

"Ella è il simbolo della civiltade. Li terroristi che colpirono Mèrica hanno colpito eziandio tutti noi con sua barbaritade. Eglino meritano punitione senza pietade".

"Assai cobardi et mali furono li terroristi a colpire l'inerte popolatione civile. E dell'istessa vita loro fecero spregio. Questo è inaudito peccato".

"Un grande imperio sempre ha nimichi detrattori, invidiosi di sua grandezza. Voglia il Cielo che la Mèrica non decida di isolarsi, lei che sempre fue apertissima et generosa".

"I' temo che con codesto facto deflagra la terza guerra mundiale".

"Senza fallo il mondo più non sarà l'istesso!"

"A noi si conveni correre in Mèrica a portare agiuto eziandio con l'armi!"

Entrementre tutti parlavano con grande loquacitade, Francesco stava come mutolo. Per sette dì Francesco istette senza profferir verbo; et solo mangiava alcuna crosta di pansecco et beveva alcuna acqua per non venire meno. Laonde in grande preoccupatione li frati il supplicavano che mettesse fine al silenzio, ma invano.

Finalmente aprì il labbio padre Franceso e disse: "Ahimè! Se il Signore non costruisce la citade, invano si lavora nelle torri! Se il Signore non custodisce la citade, inva-

no la difende il pentagono. Una campana ha sonato. L'ascolteranno li omini?"

E poichè terminava di suonare l'Angelus la campana di S. Damiano, li frati pensarono che anco Francesco fusse suonato.

Il santo sì continuò: "Ahinoi! Centinaia di migliaia di morti!"

"No, padre santo, vuolsse correggerlo uno delli frati. Li morti secondo li calcoli sarebbono 10 mila".

"Eppure i' vi dico che in questi stessi dì centinaia di migliaia sono li morti, e non di vecchiaia, ma vittime della violenza".

Ancor più sgomenti li frati, menando la testa ora dritta ora a manca a guisa di orsi del circo, guardarono Francesco come fusse uscito di senno.

Francesco dimandò: "V'è differenza tra il morire di spada o di leggi ingiuste?"

"Niuna differenza", rispuosero.

"V'è differenza, insistette Francesco, tra il morire di attentato terroristico nella Mèrica o di privatione nel Sud del mondo?"

E stando li frati zitti tuttiquanti, Francesco continuò: "Ambidui sono acti efferati del nostro tempo, conciossiacosacché il debito estero è furto e sono crudelissime le leggi del mercato globale, le quali portano alla morte di fame e miseria molti

nelli paesi poveri. E quelli che si ribellano, per punitione sono eliminati. Havvi una guerra silentiosa delli paesi ricchi contro li paesi poveri: la terza guerra mundiale. Perlocché fermissimamente condanniamo l'attentato contro la Mèrica, opera di facinorosi, e condanniamo tuttavia l'avidità di noi del primomondo che serviamo il Mammona della ricchezza invece di servire a Dio benedetto e ai fratelli... Di noi tutti abbia misericordia Dio" terminò con un sospiro il Poverello. A laude di Cristo. Amen.

(Tommaso Arnaldo da Vidano)



**Campagna abbonamenti
CEM/Mondialità 2002**

La congiuntura ci richiede
uno sforzo speciale

L. 40.000 € 21
Rinnovo

L. 100.000 € 52
Rinnovo triennale

L. 100.000 € 52
Rinnovo più due abbonamenti
a due amici

www.saveriani.bs.it/cem

Nel suo pellegrinare Honi il Mongolo
vide un uomo che piantava un carrubo.
Gli chiese: "Quanto tempo ci vuole perché
cominci a dar frutti?"

"Settant'anni", fu la risposta.

"Cosa?", esclamò Honi.

E tu sperì di vivere ancora settant'anni
per mangiare i frutti di questa pianta?"

Rispose l'uomo:

"Quando sono nato, vi erano piante di carrube.

Come i miei padri hanno piantato per me,
così io pianto per i miei figli e nipoti"

(Talmud Taanith, 23)

