

cem Mondialità[®]

Il mensile dell'educazione interculturale



TRA BENE E MALE?

IL CONFLITTO
NEGLI IMMAGINARI
DELL'EDUCAZIONE

La mappa
di un nuovo mondo

L'educazione "liquida"

Per chi suona
la campanella?

Il mosaico
dell'intercultura

La frontiera religiosa

Il football
trasformato in riso

Sommario

n. 6 / giugno-luglio 2006

Editoriale

La mappa di un nuovo mondo
Brunetto Salvarani

Intercultura fase 2

questo numero

a cura di Federico Tagliaferri

in famiglia

L'educazione "liquida"
Rita Vittori

scuola dell'infanzia

L'immaginario infantile
contro "l'oscuro maligno"
Cristina Ghirelli

scuola primaria/elementari

La scuola e la dimensione
del conflitto
Lucrezia Pedrali

scuola secondaria di I grado

La domanda non scontata
Giuseppe Biassoni - Patrizia Zocchio

scuola secondaria di II grado

La gestione evolutiva del conflitto
Antonella Fucecchi

università

Metafore e quotidiana diversità
Francesca Gobbo (SECONDA PARTE)

schermi scene e scenari

Giocare con il conflitto...
perché la metodologia teatrale?
Patrizia Canova - Nadia Savoldelli

internet new media

Internet e le pecore elettriche
Aluisi Tosolini

per chi suona la campanella?

La gita a piedi,
camminando lentamente
Gianfranco Zavalloni

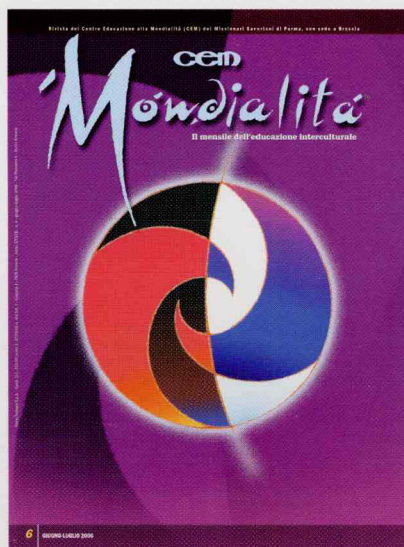
Il "restodelmondo"

agenda interculturale

Orgoglio e pregiudizio
Alessio Surian

didattica/mente

Didattica e insegnamento
a cura di Stefano Curci



educare al pluralismo religioso

La frontiera religiosa
Marco Dal Corso

spazio caritas

Informazione di guerra o di pace?
Paolo Beccegato

spazio cem

Convegno di Reggio Calabria
Mimma Iannò Latorre

Una missione in casa
Francesca Iripino

Il Convegno di Alzano Lombardo
Nadia Savoldelli

il dibattito, sì!

"Educare al pluralismo religioso"
Irene Tumitti

spazio csam

La libreria dei popoli
a cura della Redazione

mediamondo

a cura della Redazione

nel territorio

I Centri Interculturali
di Lorenzo Luatti

la pagina di...

Boa sorte, caro Parnold!
a cura della Redazione

la pagina di... r. alves

Il football trasformato in riso

dossier

TRA BENE E MALE?

IL CONFLITTO NEGLI IMMAGINARI DELL'EDUCAZIONE

Introduzione

a cura di Antonio Nanni

Presentazione dei temi

dell'annata 2006-2007

Mosaico dell'intercultura

a cura di Antonio Nanni

Cinema:

Crash - contatto fisico

a cura di Lino Ferracin

Bibliografia



La rigenerazione del CEM

23-26

prima puntata

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



Direttore:

Brunetto Salvarani salvarani@saveriani.bs.it

Condirettori:

Antonio Nanni nanni@saveriani.bs.it

Lucrezia Pedrali pedrali@saveriani.bs.it

Segretarie di redazione:

Gloria Crescini, Oriella Vezzoli

cemsegreteria@saveriani.bs.it

Redazione:

cemredazione@saveriani.bs.it

Federico Tagliaferri (caporedattore)

Monica Amadini, Carlo Baroncelli, Davide Bazzini, Giuseppe Biassoni, Silvio Boselli, Patrizia Canova, Marco Dal Corso, Lino Ferracin, Antonella Fucecchi, Adel Jabbar, Sigrid Loos, Karim Metref, Roberto Morselli, Nadia Savoldelli, Alessio Surian, Aluisi Tosolini, Rita Vittori, Patrizia Zocchio

Collaboratori: Rubem Alves, Fabio Ballabio, Michelangelo Belletti, Luciano Bosi, Simona Botter, Paolo Buletti, Stefano Curci, Andrea D'Anna, Marianonietta Di Capita, Alessandra Ferrario, Giuliana Gatti, Francesca Gobbo, Cristina Ghirelli, Piera Gioda, Stefano Goetz, Grazia Grillo, Mimma Iannò, Renzo La Porta, Lorenzo Luatti, Raffaele Mantegazza, Maria Maura, Oikia Studio&Art, Roberto Papetti, Margherita Porcelli, Carla Sartori, Nadia Trabucchi, Franco Valenti, Gianfranco Zavalloni

Direttore responsabile: Domenico Milani

Direttore generale: Brunetto Salvarani

Direzione, Redazione e Amministrazione:

Via Piamarta 9 - 25121 Brescia

Telefono 0303772780 - Fax 0303772781

cemsegreteria@saveriani.bs.it

c.c.p. n. 11815255

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

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

Quote di abbonamento:

10 num. (gennaio-dicembre 2006)	Euro 28,00
Abbonamento triennale	Euro 75,00
Abbonamento d'amicizia	Euro 75,00
Prezzo di un numero separato	Euro 4,00

Abbonamento CEM / estero:

Europa: via sup.	Euro 38,60
Bacino Mediterraneo:	Euro 42,00
America e Asia:	Euro 49,00
Africa:	Euro 49,50
Oceania:	Euro 55,00

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

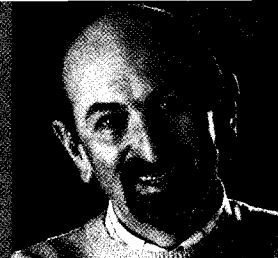
Progetto grafico: Enzo Chisacchi, Paolo Mabbellini
Disegni di copertina: Silvio Boselli

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



E-mail: cemsegreteria@saveriani.bs.it

www.cem.coop



La mappa di un nuovo mondo

Partiamo con la poesia, e inauguriamo l'anno sociale di *CEM Mondialità* coi coinvolgenti versi meticcii di Derek Walcott, dalla raccolta "Mappa del nuovo Mondo". Un po' perché c'è sempre bisogno di poesia, di poesia non ce n'è mai troppa, e perché essa – recitava un bel libro di qualche anno fa – "salva la vita"; e un po' perché le suggestioni offerte da Walcott sono parecchie, per noi che cerchiamo di proporre ogni mese *il mensile dell'interculturalità*. Mi piace soprattutto l'idea per cui la nostra identità si rispecchia nella *stranierità dell'altro*, di colui o colei che – per caso o per scelta – ci sta di fronte. È, questa, una novità epocale, come ormai sappiamo, che spesso però, per molti motivi, produce più conflitti che soddisfazioni, più problemi che, appunto, *esultanza*.

Così, abbiamo pensato di dedicare questa nuova annata al *conflitto*. Allo scontro dei simboli, che da tempo andiamo denunciando, e che oggi si è fatto così drammatico da imporsi all'attenzione generale per la sua gravità. In una società complessa come la nostra, tutto appare relativo, parziale, confuso proprio a causa dell'assenza di un paradigma condiviso. Il vero potere occulto che sembra orientare le nostre scelte (etiche, politiche, economiche) viene ad essere appunto l'immaginario: di qui la lotta quotidiana per la sua occupazione mediatica, al fine di condizionare gli orientamenti dell'opinione pubblica. Né la scuola, e neppure il mondo della formazione e dell'informazione sembrano più in grado di porre un rimedio come agenzie di contropotere, perché anch'essi sono travolti dalle logiche perverse e pervasive del *marketing (pseudo)-educativo* e dello strapotere mediatico.

Che fare? Ecco la (classica) domanda che ci guiderà, un interrogativo con cui vogliamo confermare il nostro proposito di *tornare a scuola mirando alto* – da un lato – e di tuffarci nel mezzo della mischia, per cercare di non subire la realtà come inesorabile fluire del destino, ma contribuire attivamente alla determinazione di ciò che è bene e di ciò che è male. Ci baseremo sulla cultura della gestione del conflitto e sulla sua presenza (letta ora come risorsa, ora prevalentemente come tabù) negli immaginari dell'educazione. Come

scrivevo nell'editoriale di un anno fa, siamo convinti che CEM possa essere, in rete con altri soggetti, uno dei luoghi in cui si lavora per ridare centralità alla scuola; per restituirle nuovamente dignità, mentre un po' tutte le figure che vi afferiscono – insegnanti, famiglie, ma anche e soprattutto gli alunni – la vivono male, al più la sopportano, e – salvo benemerite e sempre più eroiche eccezioni – non provano più alcun interesse per cambiarla. Perché, non dimentichiamolo in questi mesi di nuovo parlamento e nuovo governo, se si vuole cambiare in meglio questo Paese, è indispensabile cominciare dal restituire voce e centralità alle sue istituzioni educative.

Passando rapidamente alla rivista che state sfogliando, ci troverete più conferme che novità, dopo la *rivoluzione dolce* dello scorso anno. Ancora tre parti (*Intercultura Fase 2*, il *Dossier* e il *Resto del mondo*), qualche ritocco qui e là, l'intenzione di valorizzare ancor più la dimensione nazionale e internazionale del nostro impegno, i corsi di formazione che abbiamo rilanciato nei mesi scorsi. Ma vorrei ricordare gli altri luoghi in cui potete trovarci: dal tradizionale convegno, che ci vedrà tornare felicemente nella bella Viterbo, al nuovissimo sito WEB (www.cem.coop), che ci auguriamo divenga sempre più interattivo e capace di dialogare col grande popolo del CEM.

Amore dopo amore

**Tempo verrà
in cui, con esultanza,
saluterai te stesso arrivato
alla tua porta, nel tuo proprio specchio,
e ognuno sorriderà al benvenuto dell'altro,
e dirà: Siedi qui. Mangia.
Amerai di nuovo lo straniero che era il tuo Io.
Offri vino. Offri pane. Rendi il cuore
a se stesso, allo straniero che ti ha amato
per tutta la tua vita, che hai ignorato
per un altro e che ti sa a memoria.
Dallo scaffale tira giù le lettere d'amore,
le fotografie, le note disperate,
sbuccia via dallo specchio la tua immagine.
Siediti. È festa: la tua vita è in tavola.**



Cara lettrice, caro lettore, allora, "siediti. È festa. La tua vita è in tavola".



Questo numero

a cura di Federico Tagliaferri

Questo numero programmatico dell'anno 2006-2007 vede nel dossier a firma di Antonio Nanni il quadro generale e l'esposizione dettagliata, denominata *Le tappe di un cammino*, di ciò che offriranno al lettore i dossier che saranno progressivamente pubblicati da CEM Mondialità nei numeri da agosto-settembre 2006 a maggio 2007 (da pag. 17 a pag. 29). Tema ispiratore dell'intera annata sarà *"Tra bene e male? Il conflitto negli immaginari dell'educazione"*. Si tratta del terzo anno consecutivo in cui la rivista affronta la questione dell'immaginario: questa volta considerandolo - come specifica Nanni - "non come specifico oggetto di studio, bensì come cornice, contenitore, sorgente di significato, come alfabeto di segni e simboli, ossia di linguaggio insieme verbale e non verbale, poiché l'immaginario è un sistema complesso e polivalente che sempre precede, orienta e accompagna sia il nostro 'pensare', sia il nostro 'educare'". Tre i punti preliminari da considerare nel suggerimento dell'autore: il conflitto come banco di prova dell'educazione; il conflitto tra bene e male in un tempo di smarrimento; il grano e la zizzania crescono insieme, ossia il conflitto che è tra noi, tra popolo e popolo, tra cultura e cultura, tra religione e religione e perfino dentro ciascuno di noi.

Le quattro pagine centrali del dossier (da pag. 23 a pag. 26), curate anch'esse da Antonio Nanni, sono dedicate ad una nuova iniziativa, il *Mosaico dell'intercultura*. Sarà un lavoro *in progress* di sintesi progettuale delle molteplici "tessere" che compongono questo mosaico. C'è bisogno infatti - sottolinea il curatore - di non perdere la visione d'insieme di ciò che è chiamata a diventare oggi l'interculturalità nella scuola e nella società. Questo primo numero del *Mosaico* contiene i temi degli inserti che sono in programma nel corso dell'annata 2006-2007, che costituiscono tutti una ricca fonte di riflessione sui punti cruciali dell'educazione interculturale oggi.

Completano il dossier le pagine dedicate al cinema a cura di Lino Ferracin (pagg. 30-31), che illustra i contenuti e il significato del film *Crash - Contatto fisico*, del regista canadese Paul Haggis, che affronta il tema dell'intolleranza e del razzismo a Los Angeles, intrecciando una serie di storie che si toccano e scatenano reazioni diverse.

Una robusta bibliografia sugli argomenti trattati nel dossier è pubblicata a pag. 32.

Le rubriche della prima parte della rivista, *Intercultura fase2*, si riallacciano per la maggior parte ai temi del dossier. Rita Vittori affronta il conflitto in famiglia a partire dalla riflessione su una recente opera del sociologo Zygmunt Bauman (pagg. 3-4), Cristina Ghiretti ne tratta a proposito dei bambini della scuola d'infanzia (pagg. 5-6), mentre Lucrezia Pedrali sottolinea il ruolo del conflitto nell'ambito della scuola primaria, ricordandoci che la scuola che accetta di recuperare il "rimosso" assume il conflitto come dimensione inevitabile (pag. 7). Di conflitto nella scuola secondaria di primo grado parlano nel loro articolo Giuseppe Biassoni e Patrizia Zocchio, ricordando che l'educazione al conflitto è un elemento cardine della formazione, che non si limita ai soli aspetti contenutistici, ma favorisce la crescita socio culturale dell'individuo (pagg. 8-9). Antonella Fucecchi, nelle pagine dedicate alla scuola secondaria di secondo grado, mette in luce come il conflitto sia un aspetto essenziale e congenito della relazione educativa (pagg. 10-11), Patrizia Canova e Nadia Savoldelli applicano il tema del conflitto al linguaggio cinematografico e teatrale (pagg. 13-14).

Completano la sezione *Intercultura fase2* la seconda parte dell'articolo di Francesca Gobbo, *Metafore e quotidiane diversità* (la prima parte è stata pubblica sul numero di maggio), la rubrica "Internet New Media" di Aluisi Tosolini, che tratta di *media education*, e, novità da questo numero, il "Diario di un dirigente scolastico" di Gianfranco Zavalloni, che ci invita a riscoprire il piacere e il valore educativo della gita a piedi.

La terza parte della rivista, è ricca, come di consueto, di articoli sul dialogo interreligioso, di recensioni, di riflessioni e di notizie dal mondo CEM.



L'educazione liquida

Dopo aver preso in considerazione la famiglia come luogo di educazione interculturale, sento la necessità di proporre una serie di riflessioni generali sull'educazione, sia scolastica sia in famiglia, oggi partendo dalle domande di genitori e insegnanti nella relazione educativa incontrati nei corsi, dal numero crescente di forme di disagio osservate in bambini e adolescenti.

È innegabile l'accelerazione dei cambiamenti nel contesto economico e sociale, li abbiamo sotto gli occhi tutti i giorni in forma sempre più evidente: essi vanno ovviamente ad influenzare anche le caratteristiche della personalità delle nuove generazioni, che sviluppano quegli aspetti più consoni a vivere in una società accelerata, globalizzata, multiculturale.

Come ogni cambiamento, anche quello attuale porta con sé instabilità e precarietà in tutti i settori, da quello lavorativo a quello personale e relazionale: non è un caso che il Festival della Filosofia tenutosi in maggio a Roma, avesse come titolo IN-Stabilità.

Il nodo sta nel fatto che genitori e insegnanti spesso guardano il mondo con occhiali di cui spesso non si accorgono: il rischio allora è di demonizzare l'esistente, di giudicarlo comunque negativo perché confrontato con il passato, oppure di cercare di assomigliare ai propri figli o alunni come tentativo di sedurli, cioè attirarli a sé. Molti adulti faticano nella relazione educativa: molti genitori non riescono a unire l'affettività con l'autorevolezza nell'educazione, molti insegnanti si lamentano che gli alunni abitano la scuola in modo passivo e spesso disinteressato.



La vera posta in gioco è allontanare l'incubo dell'eliminazione dalla gara, essere sempre all'altezza delle richieste del mercato: e poiché il mercato è globale, anche la concorrenza lo è

Come adulti ci sentiamo spaesati, con la sensazione di non comprendere più gli eventi e ci lasciamo trascinare dalle frasi: "Ai nostri tempi era diverso...". Oppure "gli allievi erano diversi...". Possiamo allora farci catturare dal desiderio di chiuderci entro le nostre categorie di giudizio per sentire che stiamo facendo tutto il possibile oppure dobbiamo fare un'ulteriore fatica: interrogarci su chi abbiamo di fronte, osservarne le caratteristiche e

cercare di immedesimarci in loro per comprendere i nuovi bisogni.

"Vita liquida"

Questo il titolo del nuovo libro di Bauman¹, il sociologo che da tempo ha parlato di "liquidità" come emblema della nostra società. Siamo liquidi e precari, asserisce nel libro: infatti siamo in tempi in cui le situazioni evolvono prima che i nostri modi di pensare e agire possano trasformarsi in abitudini e procedure. Il carattere liquido della vita delle persone e quello della società si alimentano a vicenda, con la conseguenza che nulla può mantenere una forma definita per lungo tempo. In una società liquido-moderna tutto "invecchia" precocemente e gli individui non riescono a concretizzare i risultati delle loro azioni in beni durevoli: in breve tempo le attività vengono estromesse dal mercato del lavoro e le competenze diventano inutilizzabili. Le condizioni in cui si opera e le strategie messe in atto per rispondere alle nuove esigenze diventano obsolete prima ancora che possano essere fissate, apprese e tramandate. Diventa quindi difficile, se non inutile, apprendere dalla propria e altrui esperienza e ripetere strategie messe in atto con successo nel passato. Altrettanto difficile diventa provare a prevedere cosa accadrà in futuro sulla base delle esperienze pregresse.

La vita liquida assume le connotazioni di instabilità e precarietà, dove il senso di incertezza predomina nella consapevolezza di ciascuno.

Per questo il sentimento più accentuato è l'ansia di essere colto alla sprovvista e non cambiare rotta in tempo, di non riuscire a stare al passo con i tempi che si muovono velocemente, di non accorgersi della "data di scadenza", di non cogliere il momento giusto per cambiare e di ritrovarsi ad un punto di non ritorno per la propria sopravvivenza.

La vita liquida non ha un inizio e una fine definiti: è una serie di inizi e di fini molto ravvicinati, che danno un forte senso di instabilità esterno ed interiore. L'unica cosa che si può fare è correre continuamente dietro il cambiamento per riuscire a stare nello stesso posto, per non essere considerati "scaduti" e quindi estromessi come rifiuto della società.

La vera posta in gioco è allontanare l'incubo dell'eliminazione dalla gara, essere sempre all'altezza delle richieste del mercato: e poiché il mercato è globale, anche la concorrenza lo è.

Le maggiori possibilità di successo sono appannaggio di personalità fluide e leggere, come coloro che si occupano di finanza, che conducono un'esistenza nomade, senza radici in un territorio definito, né appartenenze che appesantiscono. Persone che amino muoversi incessantemente, senza legami né valori stabili, incuranti del futuro ma radicati nel presente. In loro tutto ciò che è nuovo appare come buono e desiderabile, la precarietà è un valore e l'instabilità un imperativo categorico.

Il modello di riferimento è, per Bauman, Bill Gates, personaggio che distrugge facilmente ciò che ha creato, che convive bene nella caoticità e nella frammentazione, che sa muoversi all'interno di una rete di possibilità.

In questo mondo è quindi bandita l'eternità: nulla è eterno, ma tutto può essere infinito. Il presente infatti, finché dura, non ha limiti definiti e può offrire tutte le esperienze che un tempo si sperava di poter fare giunti ad una determinata età. Ma siccome non sappiamo quanto dura, bisogna fare subito tutte le esperienze gratificanti perché "del futur non c'è certezza" e ciò che è lasciato è perso. Grazie al numero sempre crescente di esperienze che si possono fare

nella vita, non si ha molta nostalgia dell'eternità. Anzi l'eternità è qui sulla terra.

Generazioni "liquide"

Bauman descrive in modo preciso il mondo che ci circonda e in cui i nostri figli e allievi hanno visto la luce... la domanda allora è: come vedono il mondo loro che sono nati già precari e instabili? Cosa sentono i giovani che cercano di costruire il loro futuro in un contesto sociale per noi adulti così ansiogeno? Le loro reazioni ci sorprendono, spesso ci irritano, a volte ci fanno sentire scontenti... ma quali risorse hanno a disposizione per continuare la loro strada senza punti di riferimento costanti? Invece di oscillare tra permissività e autoritarismo, tra sensi di colpa e seduzione, possiamo pensarci in un "dinamico stare" dove l'ascolto reciproco possa diventare refrigerio per ambedue? Possiamo apprendere da loro il navigare tra le incertezze e loro apprendere da noi il diventare adulti? Ma

quanti di noi riescono ad approdare ad un'adulthood?

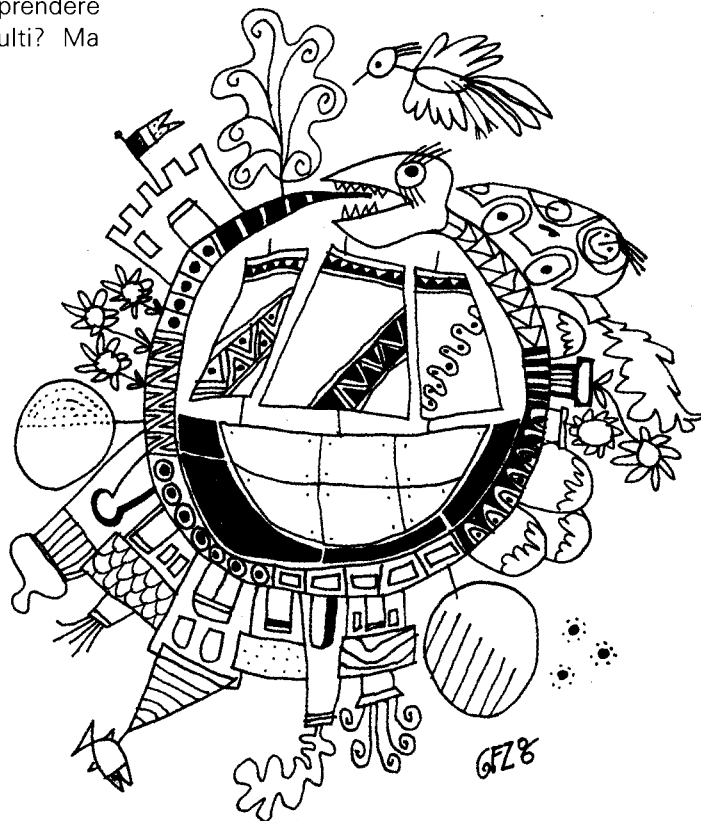
Un'analisi anche di quanta fatica facciamo a capire in che cosa consiste questa famosa adulthood in un contesto che spinge tutti a rimanere sul palcoscenico della vita senza invecchiare mai è doveroso... in fondo siamo tutti legati da fili sottili che intessono reti e relazioni, orditi e tessuti.

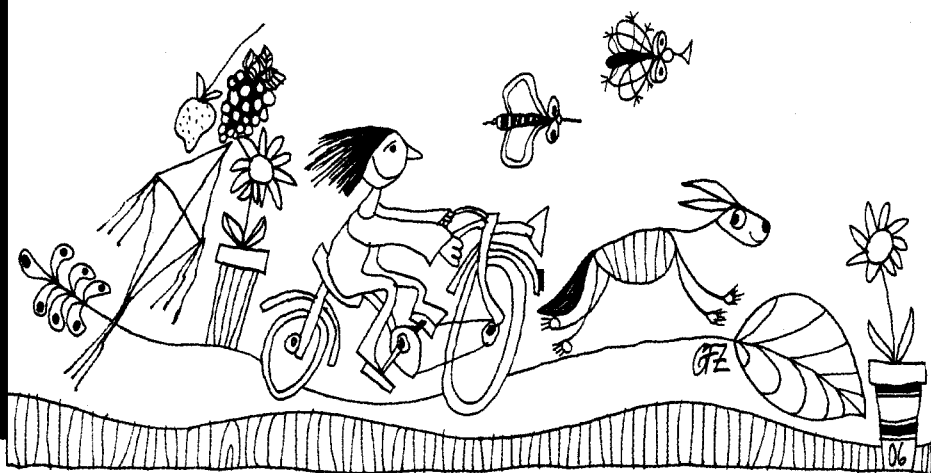
Ne siamo consapevoli?

Dove sta il conflitto in una società dove la frammentazione tiene separati o volutamente uniti elementi dissonanti? È il preludio a nuove forme di convivenza o il timore di non riuscire a gestire il conflitto se non attraverso forme di violenza esasperata che tenta di negare l'altro se non soggiace ai nostri bisogni? □

¹ Z. BAUMAN, *Vita liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2006.

La vita liquida assume le connotazioni di instabilità e precarietà, dove il senso di incertezza predomina nella consapevolezza di ciascuno



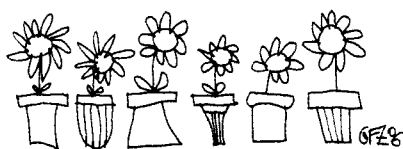


L'immaginario infantile contro l'oscuro maligno

Sono molti e complessi gli aspetti educativi attinenti a un contrasto filosofico così vasto e profondo come il BENE e il MALE, al punto da giustificare in molti insegnanti timori e dubbi sull'opportunità di poter essere, oltre che efficaci, anche legittimati a trattare temi la cui etica viene spesso strumentalizzata e svitata da opportunisti che "guerre di potere" mascherate da affascinanti quanto pericolose scorciatoie verso promesse di felicità più virtuali che reali.

Scegliendo fra i vari libri della nostra biblioteca scolastica, sovente mi è capitato di leggere ai bambini racconti e fiabe inerenti al tema del conflitto o alle diverse interpretazioni del bene e del male. Traendo spunto dal contenuto valoriale di alcuni di questi testi, in più occasioni ho potuto condurre i bambini a riflessioni e a mirate attività narrative (svolte nei diversi laboratori espressivi), che nel tempo li hanno aiutati ad aumentare da un lato la

Saranno i bambini stessi ad indicarci con semplicità soluzioni di situazioni conflittuali, ricorrendo a sentimenti infallibili come l'amore, l'amicizia, la tenerezza, sarà la loro forte speranza del bene sovrano del male a sostenerci nell'insegnare il superamento di stereotipi moralistici e giudicanti



consapevolezza dei significati emotivi e affettivi dei loro vissuti quotidiani e dall'altro a rivedere ed affrontare la rigidità e la negatività di condizionamenti culturali che già a questa età incidono notevolmente sul loro immaginario. L'omologata qualità del loro tempo libero dopo la scuola spesso li isola e li stordisce davanti alle play station o ai media dai cui schermi "evadono" come forsennati, ora disegni animati di bambini-mostriciattoli caricaturali, isterici e perversi, ora di mostri umani in carne ed ossa che sul ring fingono di dilaniarsi sul serio come cani rabbiosi, o ancora "cronache" di vita quotidiana di persone che si svolgono in riadattate fattorie che, se vi abitassero reali galline, paperi, mucche e maiali... sarebbe istruttivo osservare anziché così triste da vedere. È chiaro allora che l'ansia indefinita dei bambini così piccoli di essere già "belli e famosi", il sogno indotto di essere da grandi calciatori o veline, non ha nulla a che vedere con il trasporto e la passione infantile di un tempo per miti ed eroi. Quale contrapposizione e alternativa culturale può allora offrire la scuola, quali strumenti nella "cassetta degli attrezzi" possiamo aggiungere per contribuire a riparare, anche in piccola parte, a questi danni, riconsegnando ai bambini giocattoli, alberi, tempo e sane compagnie? Potremmo partire dalla loro naturale propensione per il gioco simbolico attraverso il quale ci e si raccontano, rivelandoci le loro più autentiche e diverse concezioni di "buoni e malvagi", "di ombre e luci", "di amore e odio", "di coraggio e viltà", "di riso e pianto" e così via. Se offriamo ai bambini questa indispensabile opportunità di gioco rappresentativo possiamo, osservandoli a nostra volta, cogliere, come pescatori di perle, reali bisogni, disagi inespressi, desideri e timori. Ciò consentirebbe di dare loro risposta attraverso mirate esperienze didattiche che li aiutino a

STATO PATRIMONIALE

ATTIVO	esercizio 2005	esercizio 2004
A) CREDITI V/SOCI PER VERSAMENTI ANCORA DOVUTI:		
I. non richiamati	-	100
II. richiamati	-	-
TOTALE A)	-	100
B) IMMOBILIZZAZIONI:		
I. immobilizzazioni immateriali	33.167	19.367
meno fondi di ammortamento	16.600	13.834
immobilizzazioni immateriali nette	16.567	5.533
II. immobilizzazioni materiali	734.445	728.097
meno fondi di ammortamento	661.854	624.680
immobilizzazioni materiali nette	72.591	103.417
III. immobilizzazioni finanziarie	5.165	5.165
TOTALE B)	94.322	114.115
C) ATTIVO CIRCOLANTE:		
I. rimanenze	402.022	334.671
II. crediti	457.970	510.011
di cui esigibili oltre l'esercizio successivo	-	-
III. attività finanziarie che non costituiscono immobilizzazioni	-	-
IV. disponibilità liquide	100.309	109.110
TOTALE C)	960.300	953.792
D) RATEI E RISCONTI ATTIVI	1.149	27.533
TOTALE PATRIMONIALE ATTIVO	1.055.772	1.095.540
PASSIVO	31.12.2005	31.12.2004
A) PATRIMONIO NETTO:		
I. capitale sociale	325	484
II. riserve da sovrapprezzo azioni	-	-
III. riserve da rivalutazione	-	-
IV. riserva legale	524.802	644.273
V. riserva per azioni proprie in portafoglio	-	-
VI. riserve statutarie	-	-
VII. altre riserve	-	-
VIII. utili (perdite) portate a nuovo	-	-
IX. utile (perdita) dell'esercizio	-74.836	-119.471
TOTALE A)	450.291	525.286
B) FONDI PER RISCHI ED ONERI	33.123	33.123
C) TRATTAMENTO DI FINE RAPPORTO LAVORO SUBORDINATO	91.515	83.537
D) DEBITI	471.442	444.585
di cui esigibili oltre l'esercizio successivo	47.795	47.795
E) RATEI E RISCONTI PASSIVI	9.400	9.009
TOTALE PATRIMONIALE PASSIVO	1.055.772	1.095.540

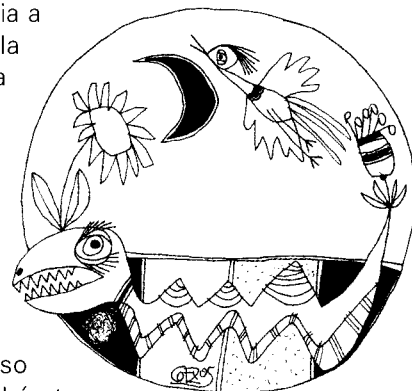
CONTO ECONOMICO

	esercizio 2005	esercizio 2004
A) VALORE DELLA PRODUZIONE:		
1. RICAVI DELLE VENDITE E DELLE PRESTAZIONI	1.336.886	1.452.457
2. VARIAZ. RIM. PRODOTTI IN CORSO DI LAV., SEMIL., FINITI	-	-
3. VARIAZIONE DEI LAVORI IN CORSO SU ORDINAZIONE	-	-
4. INCREMENTI DI IMMOBILIZZAZIONI PER LAVORI INTERNI	-	-
5. ALTRI RICAVI E PROVENTI	145.297	113.317
di cui contributi in c/esercizio	-	-
TOTALE A)	1.482.183	1.565.774
B) COSTI DELLA PRODUZIONE:		
6. PER MATERIE PRIME, SUSSIDIARIE, CONSUMO, MERCI	574.398	592.995
7. PER SERVIZI	621.471	641.844
8. PER GODIMENTO BENI DI TERZI	-	-
9. PER IL PERSONALE	353.565	333.075
9a) stipendi	290.815	276.978
9b) oneri sociali	45.293	40.633
9c) trattamento di fine rapporto	17.457	15.465
9d) trattamento di quiescenza	-	-
9e) altri costi	-	-
10. AMMORTAMENTI E SVALUTAZIONI	39.941	40.961
10a) ammortamento immobilizz. immateriali	2.767	2.767
10b) ammortamento immobilizz. materiali	37.174	38.194
10c) altre svalutazioni delle immobilizzazioni	-	-
10d) svalutaz. crediti compresi nell'attivo circolante e disp. liquide	-	-
11. VARIAZ. RIMAN. MAT. PRIME, SUSS., CONSUMO E MERCI	-67.351	37.798
12. ACCANTONAMENTI PER RISCHI	-	-
13. ALTRI ACCANTONAMENTI	-	-
14. ONERI DIVERSI DI GESTIONE	19.675	25.919
TOTALE B)	1.541.698	1.672.592
DIFFERENZA TRA VALORE E COSTI DELLA PRODUZIONE (A-B)	-59.515	-106.818
C) PROVENTI E ONERI FINANZIARI:		
15. PROVENTI DA PARTECIPAZIONI	-	-
16. ALTRI PROVENTI FINANZIARI	938	874
16a) da crediti immobilizzati	-	-
16b) da titoli immobilizzati	-	-
16c) da titoli iscritti nell'attivo circolante	-	-
16d) proventi finanziari diversi dai precedenti	938	874
17. INTERESSI PASSIVI E ALTRI ONERI FINANZIARI	2.259	2.531
TOTALE C) (15+16-17)	-1.321	-1.657
D) RETTIFICHE DI VALORE DI ATTIVITA' FINANZIARIE		
E) PROVENTI ED ONERI STRAORDINARI:		
20. PROVENTI	-	575
21. ONERI	-	-
TOTALE E) (20-21)	-	575
RISULTATO PRIMA DELLE IMPOSTE (A-B+/-C+/-D+/-E)	-60.836	-107.900
22. IMPOSTE SUL REDDITO DELL'ESERCIZIO	14.000	11.572
23. RISULTATO DELL'ESERCIZIO	-74.836	-119.472
23. UTILE (PERDITA) DELL'ESERCIZIO	-74.836	-119.472

riordinare con equilibrio emozioni e stati d'animo contrastanti e ad affrontare il conflitto come necessaria occasione di crescita e confronto, non come censura moralistica dei "buoni" o come occasione di sfogo violento. Partendo di qui, si possono allora recuperare nel nostro intervento educativo metafore originarie e universali come efficaci strumenti di dialogo con i bambini, per ritradurre insieme valori etici dispersi o distorti nella cultura odierna, chiarendoci nel quotidiano agire e apprendere sostanziali differenze tra opposti e eccessi... come spade e fiori, volgarità e grazia, arroganza e umiltà, grida e silenzi, linguaggi e slang, competizione e gioco, amore e possesso.

Saranno i bambini stessi ad indicarci con semplicità soluzioni di situazioni conflittuali, ricorrendo a sentimenti infallibili come l'amore, l'amicizia, la tenerezza, sarà la loro forte speranza del bene sovrano a sostenerci nell'insegnare il superamento di stereotipi moralistici e giudicanti. Così hanno commentato i miei bimbi, al termine dell'ascolto di una bella storia "io e la tigre" di Soria e Falsini, che narra di una bambina come tante, curiosa e intelli-

gente, che rinuncia a stare accanto alla sua grande amica tigre per non chiederle di vivere per amor suo in una gabbia di uno zoo: "...io non chiuderei il mio amico in gabbia, anche se non posso più vederlo, perché starebbe male e io gli voglio bene, allora lo penserei e basta!" (Andrea di 5 anni); "...Se i poliziotti mi avessero costretto a chiudere la mia amica tigre in gabbia, io le avrei scavato di nascosto dentro la gabbia una lunga galleria così lei avrebbe potuto uscire e andare per il mondo come prima!" (Irene, 5 anni). Alcune brevi testimonianze fra le molte perle raccolte che stanno a dimostrare quanto i bambini siano in grado di navigare in quel famoso mare di profondità, sfumature, bagliori e miraggi che esiste tra il bene e il male.



Il conflitto è una delle esperienze dell'agire quotidiano. Ha a che vedere con la passione, l'intenzionalità, la scelta, i progetti, i cambiamenti, i limiti; inevitabilmente interessa ed è interessato dall'educazione. Il conflitto è altresì faticoso: richiede partecipazione, sofferenza, capacità di sopportare la frustrazione, creatività, mobilità cognitiva. Come meccanismo di soluzione dei problemi appare assai più semplice, e apparentemente più efficace, la *rimozione*.



La scuola e la dimensione del conflitto

La scuola è interessata da un importante processo di rimozione: esiste un non detto che non trova legittimità nelle grandi formazioni discorsive specialistiche e che assume carattere di residualità rispetto ai grandi temi dell'educazione; è il non detto del disagio diffuso, della insofferenza generazionale, della insoddisfazione professionale, della noia e della delusione, cioè di sintomi che rinviano al malessere di ragazzi, genitori e insegnanti. Pur trovando spazio nelle ricerche psicosociali, questi elementi non entrano mai direttamente nel discorso pedagogico formale, si giustappongono ad esso, talvolta lo sostituiscono, ma non lo modificano.

Questa situazione pone la scuola al centro di un conflitto interessante tra opposte istanze: da un lato l'esigenza di formare i cittadini, promuovere abilità e competenze, dare strumenti di integrazione e di cultura, riproponendo al proprio interno le condizioni della vita reale (con la durezza e la selettività conseguenti); dall'altro l'esigenza di come affrontare il malessere diffuso e l'infelicità dei soggetti che la abitano. Il piacere, la sofferenza, il male e il bene che riguardano alunni, insegnanti, genitori possono trovare spazio all'interno di un codice

formativo adeguato? Il tentativo di rispondere a questa domanda si è verificato con la rinnovata attenzione alla dimensione relazionale ed affettiva (i progetti e le varie educazioni, per tradurre in termini didattici) accanto alla dimensione cognitiva (le discipline e i saperi curricolari). Si è mantenuta per lo più, nella pratica scolastica quotidiana, la distinzione tra cognitivo ed affettivo, intesi come due aspetti della persona altrettanto irrinunciabili ma all'interno di un processo educativo che in sostanza non ha mai interpretato come irrimediabilmente interconnessi i due aspetti: il conflitto è stato rimosso nel momento in cui si è pensato di portare nella scuola *anche* l'educazione affettiva anziché affrontare la scommessa (incerta e compromettente) di accettare *sempre*, in ogni fase del proprio operare la presenza di soggetti che impegnano mente e corpo, cognizioni ed emozioni.

La scuola che accetta di recuperare il rimosso assume il conflitto come dimensione inevitabile: esce dalla propria apparente neutralità che spesso maschera un moralismo conformista e si espone al confronto, alla incertezza, al movimento. Si compromette con la felicità e l'infelicità, si misura con la pluralità dei soggetti e con la

comunità in cui opera. Non è la dimensione quantitativa delle proposte che rende ragione di un processo formativo, così come le proclamazioni di intenti e i progetti di educazione alla pace da soli non ci rendono capaci di elaborare i conflitti. Ridimensionare le proposte *straordinarie* e prestare ascolto al tempo interiore di ciascuno, permettere al corpo (anzi, ai corpi) di entrare legittimamente nelle nostre aule con tutto il portato della loro esperienza: forse è da lì che si può ripartire. La scuola come sperimentazione di sé e del mondo attraverso l'esercizio di competenze cognitive e operative, come recupero del rapporto tra gesto e parola, senza negare o rimuovere. Si avverte la necessità (o il desiderio) di una passione educativa capace di sedurre e di contagiare le persone. Sia pure attraverso la legittimazione di sentimenti ritenuti da sempre non adeguati, quali l'aggressività, il disagio, la paura.

Certo non per constatarne l'evidenza e tentare di contenerli in maniera più o meno efficace, bensì per leggerli come elementi di possibile trasformazione attraverso modalità e pratiche educative che non rimuovono gli elementi di disturbo/interferenza, ma li considerano condizione naturale di ciascuno. □



La domanda non scontata

Ecludendo affrettate conclusioni, le risposte stentano a dipanarsi, appesantite da "peccati d'origine" legati all'idea stessa di conflitto ed al suo contrario: potremmo semplificare citando "nessuno è perfetto, ma chi vorrebbe essere nessuno"; oppure "se il benessere è la pace interiore, chi vorrebbe sostare lungamente in un limbo tanto cercato quanto sfuggito una volta raggiunto"; non è forse l'incontro/ricerca d'Ulisse con la maga Circe e la trasformazione dei marinai in porci la parodia dell'essere, sempre inquieto in ricerca di...

Abbandonando questi scogli appena intravisti, proviamo a seguire i solchi di questo percorso. In che misura la domanda interessa l'ordinamento scolastico e le sue sfide?

La secondaria di primo grado a quali esigenze deve rispondere?

La pedagogia degli anni novanta metteva in risalto come la scuola fosse un'agenzia formativa e non educativa, evidenziando che la formazione comprende aspetti educativi ma se ne fa carico per "il pezzetto" che le compete nello specifico ambito. Altre agenzie formative (famiglia, società sportive, culturali, sociali...) devono assumersi la medesima consapevolezza. Il legame con il territorio diventa una parola chiave del fare didattica. L'educazione al conflitto appartiene a tutte le agenzie presenti e deve riproporre la centralità dei soggetti, li deve rendere



partecipi dei processi condividenone percorsi, incidenti, avanzamenti e battute d'arresto. Ciò significa abbandonare i propri porti sicuri per navigare verso altre mete, dando spazio alla relazione, al rispetto reciproco, al superamento di pregiudizi e di morali precostituite.

Tra il bambino della scuola primaria e il ragazzo della superiore, nelle fasi di crescita, la sfida scolastica incontra la paura del nuovo, facendo a volte prevalere soluzioni di comodo che si richiamano a vecchie regole. Il portfolio ed il voto in condotta ne sono un esempio: nella relazione didattica non ci sono bambini "cattivi", ma solo l'emergere di disagi da parte del bambino stesso. Pensiamo forse di rispondere a questi problemi con il voto in condotta? È utile questo processo per affrontare le radici del conflitto?

La domanda non scontata, da cui far partire la ricerca che ci vedrà impegnati in quest'annata della rivista, ruota attorno all'idea se "può esistere un'educazione al conflitto"? Quali obiettivi si vorrebbe perseguire, o meglio a quali finalità si vorrebbe pervenire?

L'educazione al conflitto è un elemento cardine della formazione che non si arresta ai soli aspetti contenutistici, ma favorisce la crescita socio culturale dell'individuo. Perché ciò possa verificarsi, è necessario assumere una visione d'insieme mutuata da due fattori: l'occasionalità e la funzionalità come elementi che determinano il "percorso di vita". Gli avvenimenti che ci accadono e la realtà che ci circonda sono correlati a questi due fattori. Tuttavia l'aspetto formativo non può più prescindere dall'idea che atteggiamenti opportuni o indesiderati rispondano a situazioni di benessere o malessere presenti nella crescita. L'aspetto formativo non può nemmeno prescindere dalla circostanza che l'apprendimento sia fortemente condizionato dall'occasionalità e dalla funzionalità e che le scelte, ad ogni età, hanno una componente di casualità ed un'altra di autodeterminazione con tutto ciò che ne consegue nel dirigere il timone della propria vita.

Come procedere e su quali punti concentrare l'attenzione della nostra ricerca?

Accettare di confrontarsi e di ribaltare il concetto di "buona condotta", rivisitando l'idea di "normalità": crescere è scoprire ciò che "confligge", che si scontra con la nostra sicurezza, con la nostra idea di realtà, gusto, sogno, ambizione...

"Non essere paura", vivere le affettività e sapersi misurare con le morali; prendere coscienza che ciò che vale a 12 anni può variare con il passare degli anni, che la visione di un adulto non è neutra e "giusta", ma determinata dalle esperienze (positive-negative) che lo hanno accompagnato: in una parola sapersi confrontare, accettare l'errore come parte del processo ed assumere l'etica del minimo errore (umiltà) come premessa del reciproco rispetto.

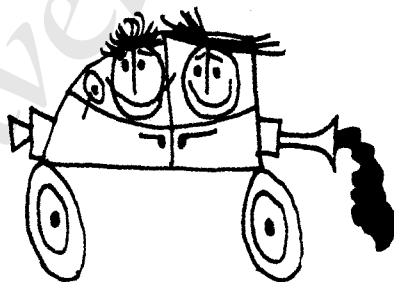
L'ego e la costruzione d'identità assumono un carattere determinante nella nostra ricerca, di cui percepiamo l'importanza senza possedere facili schemi applicativi o ricette risolutive.

L'altalena della relatività e del relativismo come bisogno di ridiscutere, rivisitare, allenarci a non dare nulla per scontato di quanto è profondamente fissato nella storia, con il sedimentare di abitudini/tradizioni e del passato.

L'ambito esposto può apparire teorico, ostico, per "addetti ai lavori". È questa sicuramente l'ultima cosa che vorremmo; rimanga come traccia dissacrante e vena umoristica l'eco di un brano musicale di Guccini: "Bisogna saper scegliere in tempo, non arrivarci per contrarietà; tu giri adesso con le tette al vento, io ci giravo già vent'anni fa" (venga letta come relazione tra due individui, non come "problema quote rosa").

Ed un racconto Zen. Quello dei due monaci che nel loro pellegrin-

Tra il bambino della scuola primaria e il ragazzo della superiore, nelle fasi di crescita, la sfida scolastica incontra la paura del nuovo, facendo a volte prevalere soluzioni di comodo che si richiamano a vecchie regole



nare incontrano una bella fanciulla impossibilitata a guardare un fiumiciattolo, pena sguaiare il proprio vestito; uno si dichiara impossibilitato ad aiutarla mentre l'altro la prende in braccio e l'accompagna dall'altra parte, suscitando lo sdegno del primo. È a notte fonda, prima di riposare le stanche membra per il lungo viaggio, che il monaco intraprendente risponde alle continue rimozioni del serio compagno: "Nell'atto di guardare il fiumiciattolo con quella graziosa fanciulla, nel momento in cui l'ho deposta a terra, ho posto fine al mio conflitto; viceversa tu non sei ancora riuscito a toglierla dalla testa e ne percepisci solo il peso". □

27 ottobre 2006,

La scuola a scuola di dialogo

CEM Mondialità appoggia con sincero entusiasmo la proposta di Paola Bignardi, comparsa su *Avvenire* del 22 marzo 2006, di scegliere il 27 ottobre, in memoria dell'incontro di Assisi del 1986, per una giornata dell'incontro fra le religioni a scuola. Il CEM è sin dalla sua nascita, nel lontano 1942, impegnato nell'educazione alla pace, al dialogo e all'interculturalità, ed è inoltre fra i promotori su scala nazionale della Giornata ecumenica del dialogo cristianoislamico, che si celebra in Italia sin dal 2002 in occasione dell'ultimo venerdì di Ramadan, facendo proprio l'invito di Giovanni Paolo II a condividere il digiuno dei fratelli e delle sorelle musulmani, il 14 dicembre 2001. Il mondo della scuola e della formazione è da sempre il nostro campo di riferimento, e conosciamo bene le sue difficoltà in un tempo di grandi cambiamenti in ambito culturale e religioso: riteniamo perciò che oggi più che mai sia necessario operare in positivo, a partire dalle scuole e dalle istituzioni educative, per fermare le sirene dei fondamentalismi, delle chiusure identitarie e dei presunti scontri di civiltà, tenendo ferma la barra sulla rotta del dialogo, del confronto, della riflessione critica sul mondo. Faremo di tutto perché la proposta della giornata dell'incontro fra le religioni diventi realtà, coinvolgendo in primo luogo gli insegnanti, gli alunni, le loro famiglie.



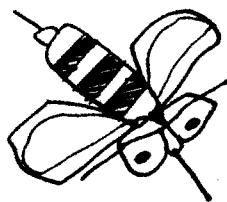


La gestione evolutiva del conflitto

Il conflitto come risorsa

Impropriamente percepito come sinonimo di scontro o guerra, il conflitto è un tema rimosso o poco praticato in ambito educativo, anche perché considerato una disfunzione, il nemico numero uno del dialogo, specie di quello interculturale. In realtà, il conflitto è un aspetto essenziale e congenito della relazione: indagarne la genesi e le dinamiche e le possibili evoluzioni è una strada necessaria per le ricadute feconde ed insospettate che esso ha in campo pedagogico. Del conflitto si ha paura, perché genera ansia e provoca tensioni, ma il maggior pericolo consiste nel non volerlo conoscere ed

esplorare come "codice della contemporaneità", un'opportunità per promuovere l'insorgere di una coscienza planetaria. Un sussidio efficace per affrontare e approfondire questo tema è costituito dal testo di Ugo Morelli *Conflitto. Identità, interessi, culture*, Meltemi, Ro-

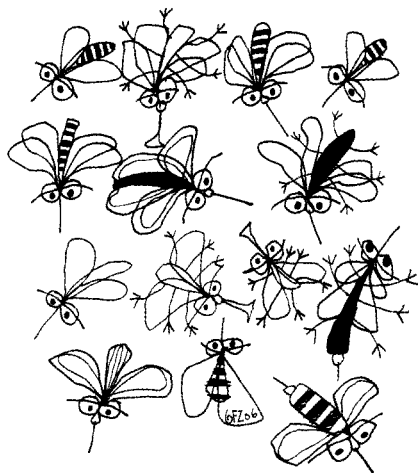


ma 2006. In sei capitoli incalzanti e densi, l'autore offre una serie di indicazioni preziose, aiutando a cogliere le implicazioni e la ricchezza che la gestione evolutiva del conflitto comporta. Perché il conflitto non deve essere temuto, mascherato o frettolosamente liquidato con improbabili accordi o fragili compromessi: nel conflitto occorre sostare, sopportandone incertezza ed ambiguità per imparare a gestirlo.

Una cultura del conflitto

La sorprendente origine etimologica del termine è ricavabile da un passo di Lucrezio del *De Rerum natura* in cui il verbo *confligit* è impiegato a proposito del congiungimento carnale: *confligere*, è, dunque, ricerca di armonia, di un equilibrio diverso, generato dalla relazione stessa e dalle sue dinamiche vitali, è sinonimo di incontro e di nuova ed insospettata possibilità. Porre l'analisi del conflitto al centro dell'attenzione è un'urgenza: viviamo nell'epoca dei conflitti, confrontandoci con fenomeni non spiegabili con i paradigmi epistemologici abitualmente in uso, eppure si soffre, come osserva Morelli, "di difficoltà di accesso al conflitto e alla sua efficace elaborazione". Due sono gli ostacoli derivati

Del conflitto si ha paura, perché genera ansia e provoca tensioni, ma il maggior pericolo consiste nel non volerlo conoscere ed esplorare come "codice della contemporaneità", un'opportunità per promuovere l'insorgere di una coscienza planetaria



da convinzioni di natura antropologica e psicologica che rendono problematico un approccio evolutivo al conflitto: il fatto che ognuno è fondamento di se stesso e si auto-definisce in una prospettiva di individualismo assiologico di lunga tradizione, e l'unitarietà fissa ed immutabile dell'identità personale (cfr. pag. 16 e segg.).

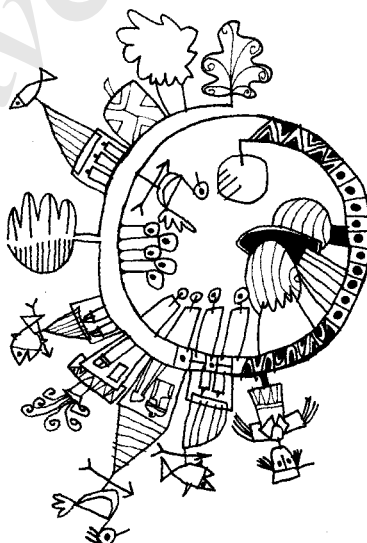
Saper confliggere richiede un'evoluzione di tutte le teorie e le strategie impiegate per evitare la deriva antagonista del conflitto e promuovere risoluzioni cooperative e generative che ne valorizzino le potenzialità positive; l'approccio al conflitto non può essere solo di natura etica, ma scientifica ed educativa.

Varie prese di posizione devono essere aggiornate a proposito della dicotomia guerra/pace, perché rappresenta una lettura semplicistica e grossolana di atteggiamenti relazionali che ammettono altre possibilità:

- la relazione cooperativa fondata sulla reciprocità,
- la relazione antagonista che conduce alla guerra,
- la relazione di indifferenza in cui l'identità dell'altro non ha alcuna rilevanza,
- la relazione conflittuale "in cui punti di vista e posizioni diverse riescono a essere elaborati contenendo le differenze e il loro valore con possibilità di reciproca emancipazione". □

L'educazione alla gestione evolutiva e non violenta del conflitto pone al centro della sua attenzione le interdipendenze ambigue tra hospes ed hostis: tra l'esigenza dell'altro e la percezione della sua pericolosità.

L'altro è sempre, contemporaneamente il nostro vincolo e la nostra possibilità



Abitare il conflitto

Al tema del conflitto sono collegati metafore ed immagini care all'esperienza formativa del CEM, da recuperare a valorizzare in quest'ottica:

- abitare l'ambiguità: spazio di vincolo e possibilità di significati nuovi (non solo precarietà di certezze);
- abitare il margine: spazio mobile di trasformazione e negoziato anche faticoso e costoso (non solo periferia rispetto ad un ipotetico centro);

- sostenere la mancanza: spazio che permette la propria autonomia e quella dell'altro (non solo perdita o vuoto di senso).

Ma elaborare il conflitto è anche, e soprattutto, sollevare la rimozione che avvolge alcuni temi e atteggiamenti tabù come aggressività e invidia; significa saper usare l'aggressività sinonimo di vita e di movimento (*adgredior*) per la valorizzazione di processi educativi fondati "non tanto sulla repressione di istinti, quanto sulla elaborazione di modi di divenire, orientata sulla elaborazione non distruttiva dell'aggressività e alla possibile trasformazione di una istituzione come la guerra" (p. 40).

Metafore e quotidiana diversità (seconda parte)

Ogni metafora funziona secondo la modalità analogica: noi interpretiamo, o re-interpretiamo, un evento, una relazione o una condizione sociale attraverso un riferimento letterale che tuttavia ne rappresenta anche il limite, poiché offre soltanto *quella* determinata prospettiva. Ogni metafora richiede dunque un supplemento di riflessione per chiarire, analizzando il riferimento letterale, fin dove ci conduca.

Definire le attuali società, culture e identità come meticciate o ibridate evidenzia "la valenza positiva dello scambio e della reciprocità (...) [l']essere disponibili alla *contaminazione culturale* per un arricchimento personale e dell'umanità in genere ... la realtà delle nuove culture, complesse, labili, reticolari" (Gennai, 2005, pag. 111), attraverso la ripresa metaforica di quanto afferma la biologia, e cioè che la vita non può fare a meno del cambiamento, dell'innovazione, della diversità. Scrivendone da biologo e genetista, Marcello Buiatti confessa la sua "parzialità" per la meravigliosa e indispensabile diversità della vita umana e non umana, dedicando ad essa "e a tutte le diaspore" il suo libro (2004). Egli ci fa vividamente comprendere quale sia il contributo della biologia alle metafore del meticciamiento e dell'ibridazione, ricordando che variabilità e plasticità – ovvero, la possibilità del cambiamento – hanno un valore intrinseco: infatti, i sistemi naturali e sociali troppo rigidi e omogenei risultano estremamente fragili e facilmente disgregati e/o distrut-



ti da cambiamenti ambientali cui non riescono ad adattarsi, diversamente da quanto invece avviene tra le popolazioni, umane e non umane, dotate di un patrimonio genetico diversificato. In questo senso, il processo di ibridazione, e cioè la ricerca e l'utilizzazione della variabilità genetica, *insieme* alle mutazioni casuali che avvengono di generazione in generazione, sono un fatto positivo perché danno luogo a maggiori e migliori modi di rispondere a condizioni ambientali variate e al conseguente "disordine" che può mettere a rischio il nostro sistema. C'è anche un'altra ragione per apprezzare, e rispettare, "la meravigliosa diversità del mondo": introducendo l'indeterminatezza e l'imprevisto nel ciclo della vita, essa esprime il grado di libertà che ogni sistema, in particolare umano, possiede e ci salvaguarda dalle ricorrenti inclinazioni, nelle scienze naturali e sociali, verso le spiegazioni deterministiche. Buiatti però ammonisce che i processi di cambiamento genetico non spiegano fino in fondo la ricchezza culturale e intellettuale di cui abbiamo goduto e continuiamo a godere, e sottolinea piuttosto l'infinitamente superiore capacità di invenzione del nostro cervello.

Evocata dalle riflessioni di Buiatti, ritrovo una questione controversa che periodicamente si ripresenta, contrapponendo scienziati sociali ed educatori convinti che il miglioramento individuale e collettivo della qualità della vita avvenga grazie al miglioramento degli ambienti di vita e alla moltiplicazione delle opportunità date a ciascuno, a quanti condividono invece una visione pessimistica sulla possibilità di alcuni gruppi etnici di raggiungere, per esempio, i risultati educativi conseguiti dai loro pari, proprio per il differente patrimonio genetico¹. È anche una questione che incrocia la mia biografia, perché l'incontrai all'inizio del percorso di studi americani e non fu estranea al mio successivo impegno di ricerca nelle realtà multiculturali (Gobbo, 1977). Essa metteva, e mette ancora in gioco la consapevolezza del nesso costitutivo tra educazione e giustizia sociale, per cui l'obiettivo di una migliore qualità della vita non può prescindere dalla realizzazione del diritto ad apprendere. Le metafore "biologiche" celebrano la diversità umana e culturale, ma non sono indispensabili per promuovere esperienze educative che potenzino le nostre capacità critiche e creative e ci facciano riconoscere e apprezzare la diversità presente tra di noi, tanto da diventarne amici e sostenerla (anche nella variante della biodiversità) contro un unico modello di vita e le monoculture. □

¹ Marcello Buiatti rileva che alla genetica si sceglie di ricorrere nell'illusione di poter individuare i soggetti migliori ancor prima della loro nascita e per liberarsi del senso di colpa, ovvero della responsabilità per le proprie azioni e idee.

Riferimenti bibliografici

- BUIATTI M., *Il benevolo disordine della vita*. UTET, Torino 2004.
 GENNAI G., *Lessico interculturale*, EMI, Bologna 2005.
 GOBBO F., *Decentramento e partecipazione di base: il caso della "Black America"*, in *Scuola e Città*, XXVIII, (1977), 1, pp. 32-39.

Giocare con il conflitto... perché la metodologia teatrale?

"La fantasia è una facoltà dello spirito, capace di inventare immagini mentali diverse dalla realtà nei particolari o nell'insieme. La creatività è una capacità produttiva dove fantasia e ragione sono collegate con un risultato realizzabile sempre praticamente"



Per incontrarsi, ma anche per stare insieme, per fare amicizia, per stare bene, per fare festa, per giocare: questo è il teatro con le persone. Il teatro che entra nella scuola, fa incontrare le persone e viene investito dalla loro energia, fantasia, creatività, inventiva. Ne esce un teatro trasformato che si riveste di obiettivi fondamentali nella crescita di una persona: attivare la fantasia, potenziare la creatività, trovare l'immagine di se stessi, anche nel riconoscimento delle debolezze, degli scontri con le alterità, le differenze, gli ostacoli, le difficoltà... o i conflitti.

"La non creatività produce frustrazione, prostrazione e annullamento della persona". Il teatro è lo spazio-tempo dove la persona può "mettersi in gioco" con se stessa e con gli altri.

Il teatro è gioco per eccellenza, l'oggetto del gioco-teatro è rappresentato dalla persona/personaggio e dalla sua storia. Al centro c'è l'uomo, con i suoi sentimenti, il suo corpo, la sua mente, le relazioni con gli altri³. Infatti "è nel gioco, e solamente nel gioco che l'individuo, bambino oppure adulto, è in grado di essere creativo e di utilizzare l'intera personalità, e solo

quando è creativo l'individuo scopre il sé"⁴, la sua forza per affrontare i problemi. Così il laboratorio teatrale a scuola si pone come una "diversa" palestra dove allenarsi ad affrontare, magari nella simulazione, i problemi del quotidiano oppure i grandi temi conflittuali che ci attorniano.

L'aspetto della scelta, dell'azione libera, all'interno della quale non esiste alcun elemento di costrizione, è tipico del gioco. Chi gioca si sottopone al rischio di una situazione extraquotidiana, lo accetta perché la condizione ludica stessa assicura protezione, è conscio della presenza di regole garantite da un "arbitro" che si incarica, o meglio è incaricato dal gruppo stesso, di garantire la sua incolumità nel corso dell'avventura⁵.

**La non creatività
produce frustrazione,
prostrazione
e annullamento
della persona.**

**Il teatro è lo spazio-
tempo dove la persona
può "mettersi in gioco"
con se stessa
e con gli altri**

Nel gioco i partecipanti accettano di innescare una situazione che porterà a una modifica. "Aver voglia di giocare significa rendersi disponibili a misurarsi con se stessi e con gli altri, che sono diversi, portatori di disequilibrio alle mie convinzioni, ai miei pregiudizi, con le regole del gioco, con i cambiamenti che il gioco produce dentro e intorno a noi. [...] Il gioco teatrale è anche momento magico, in cui ci si trasforma e si trasforma ciò che ci circonda, per reinventarlo a nostro piacimento"⁶. Il gioco teatrale, grazie a questi effetti, permette una liberazione di emozioni e va oltre: "permette all'attore e allo spettatore di prendere coscienza del gioco, del fare finta che consente di dire verità altrimenti inesprimibili; e il teatro permette di prendere le distanze dagli stessi sentimenti che suscita"⁷.

Il laboratorio interculturale così impostato può anche porsi come un'attività ricreativa, senza fini immediati: si possano esercitare capacità corporee e intellettive; nel senso di "gioco teatrale" legato alla situazione di finzione e pensato con funzione di mediazione tra la parte emotivo-relazionale e il corporeo. Il gioco teatrale offre una cornice privilegiata per combinare le caratteristiche della struttura ludica e della finzione, manifestandosi come una modalità per affrontare con sicurezza la realtà, modificarla, stravolgerla all'interno della logica teatrale; è un modo per sentirsi attivi e creativi nei confronti della realtà, intervenendo su di essa⁸, confermando così la visione evolutiva ed attiva del conflitto stesso. Per concludere citiamo un interessante contributo appartenente a un libro indirizzato a insegnanti e operatori⁹. *"Il laboratorio è uno spazio dove ognuno può sperimentare in modo ampio le proprie capacità espressive e di relazione, uno spazio in cui tutti possono fare tutto misurandosi con ogni tipo di emozione, voce, suono, movimento, ritmo e con tutti i personaggi"*. □

Variazioni di sguardi e traiettorie incrociate

Punti di vista (cinematografici) sul mondo della scuola e sul conflitto negli immaginari dell'educazione

"Siamo tutti angosciati, stiamo tutti male e questo perché abbiamo occhi e orecchie. Non può andare peggio di così, solo meglio. La scuola superiore è il punto dell'abisso. Sopravvivere è l'importante. Rinunciare non vi renderà più forti, vivere sì. Perciò tenete duro, lottate per la scuola che volete. Faccio parte anch'io della generazione 'Perché preoccuparsi?' Perché è ora. Perché il mondo ricomincia con noi, non con i politici, gli insegnanti, gli esperti. Io sono convinto che il mondo intero non vuole che essere curato... io ho bisogno della stessa cura, disperatamente..." (Mark Hunter - "Hard Harry", in *Pump up the volume*, 1990).

Il cinema, specchio della società che lo genera, spesso incrocia leggi di varia natura e conflitti di varia entità, frequentemente è vero e proprio termometro di umori, trasformazioni, cambiamenti, si fa narratore di tradizioni e leggi, ma anche di trasgressioni e di spinte all'innovazione. Ma come rappresenta la società da cui pesca linfa vitale per le proprie storie? Come racconta i conflitti, le spinte centrifughe, le diversità che premono per il cambiamento? Quali sono i film-simbolo, nell'immaginario collettivo, sull'ambiente scolastico e sui conflitti che in esso spesso si generano? Quali scenari si dispiegano tra bianco e nero e colore, tra autoritarismo e ribellione, tra contestazione giovanile e rigida istituzione, tra promozione e bocciatura, tra educazione e seduzione, tra impegno e indifferenza, tra disciplina e autorevolezza, tra passione e 'catena di montaggio'? Quali le atmosfere e le dinamiche educative? Come si racconta l'integrazione o l'emarginazione scolastica? La conflittualità docente-discente o il crearsi e rimodellarsi di positive relazioni interpersona-

li? Esiste, almeno nella finzione cinematografica, l'insegnante ideale? L'insegnante di umana concretezza, progettualità didattica, aura carismatica? Per cercare di dare parziali e provvisorie risposte a tali quesiti, nei numeri dell'annata si tratteranno rotte per navigare nella mappa cinematografica raccogliendo, nell'aleatorietà della memoria, svariati esempi, sostanzialmente intorno a tre nuclei: l'individuo in rapporto a sé, ai propri coetanei, alla classe, agli amici, ai rivali; la relazione che si instaura tra studenti e docenti; il confronto tra soggetti e istituzioni scolastiche. A partire da queste tre tipologie è possibile infatti tracciare spaccati psicologici e generazionali, apprendere molto sul difficile dialogo intergenerazionale e sulle modalità di trasmissione culturale, riflettere sulle dimensioni esistenziali, politiche e sociali della realtà scolastica, in particolare in relazione all'alfabetizzazione e alla gestione del conflitto, alle convivenze e al conflitto quale incontro tra differenze. □

¹ MUNARI B., *Bruno Munari*, Feltrinelli, Milano 1979.

² Ragazzi ed educatori di Arese *Noi... il clown!*, El-Di Ci, Torino 1990.

³ Cfr. REGOLIOSI L., *Appunti su gioco, creatività e animazione* in "Ci Ag Gi", Regione Lombardia - Settore Famiglia e Politiche Sociali, 1997, in RICCARDI V., *Riti di esplorazione e azione teatrale in adolescenza: esperienze extrascolastiche a Milano e Provincia*, Università Cattolica del Sacro Cuore.

⁴ WINNICOTT D., *Playing and Reality*, Tavistock Publications, London 1971; tr. it.: *Gioco e realtà*, Armando, Roma 1992, p. 54. Cfr. inoltre TURNER V., *The Anthropology of Performance*, Paj Publications, New York 1986; tr. it.: *Antropologia della performance*, Il Mulino, Bologna 1993. Vedi anche MORINI L., ROSSENA R., *Giocare con il corpo*, Ottaviano, Milano 1987.

⁵ Cfr. RICCARDI V., cit.

⁶ ROSSENA R., MORINI L., cit.

⁷ ROCCO S., *L'animazione creativa in ambito riabilitativo e terapeutico*, in Albanese O., Ba G., Pivetti F. (a cura di), *Arte terapia*, Edizioni del Consorzio, Tenno 1993.

⁸ Cfr. CARBONARO A., VALERI M., *Il gioco tra creatività e violenza. Itinerario pedagogico-didattico tra i rituali della creatività e della violenza ludica*, Lisciani & Giunti, Teramo 1990.

⁹ BONI M., RONCAGLIA S., *A teatro con la scuola dei cattivi*, Città Nuova, Roma 2000.

I temi dell'annata

Nella rubrica *Schermi, Scene e Scenari* proporremo alcuni possibili itinerari che, attraverso il linguaggio teatrale e cinematografico e a partire da alcune parole chiave, possano favorire l'esplorazione del conflitto negli immaginari dell'educazione e suggerire piste e strategie per affrontare, fronteggiare, gestire positivamente i conflitti. Mensilmente si alterneranno spunti di lavoro e di riflessione dedicati ai linguaggi del teatro e del cinema:

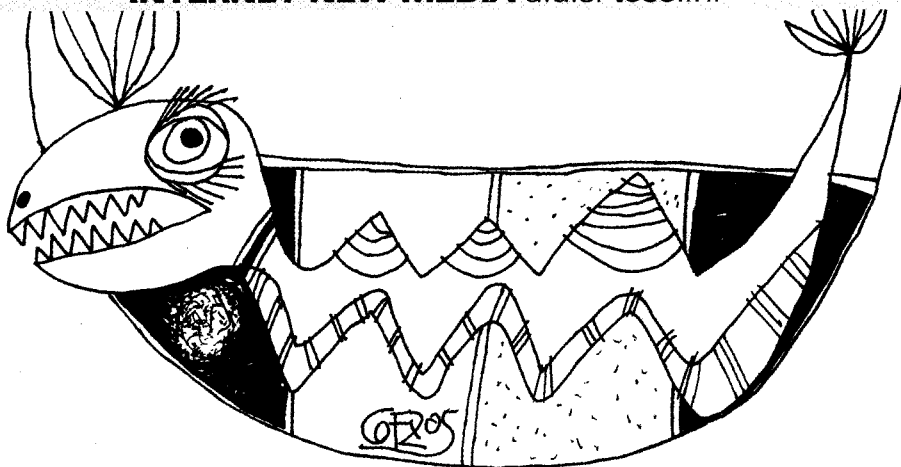
TEATRO

- L'educazione e il conflitto tra il premiare e il promuovere. *Il laboratorio teatrale come spazio che favorisce, gratifica, soddisfa, valorizza.*
- Le emozioni, i sentimenti e gli affetti nella relazione educativa. Simpatia, preferenza ed effetto Pigmalione. *Il laboratorio teatrale come spazio di educazione affettiva.*
- La scuola come luogo (anche) di intolleranza e di discriminazione. *Il laboratorio teatrale come spazio di prova in cui agiscono le dinamiche del potere.*
- Maturità sembra essere il traguardo di un lungo percorso educativo. Eppure non si è mai abbastanza maturi: *Il laboratorio teatrale come spazio formativo permanente.*

CINEMA

- da *Amarcord* a *Arrivederci ragazzi*: tra buoni e cattivi maestri.
- da *Zero in condotta* a *Les Choristes*: i sommersi e i salvati.
- da *I quattrocento colpi* a *La forza della volontà*: la scuola come limitazione o come occasione.
- da *Dietro la maschera* a *Caterina va in città*: tra inclusione e discriminazione.
- da *Essere e avere* a *L'attimo fuggente*: tra educazione e seduzione.

INTERNET NEW MEDIA aluisi tosolini



Internet e le pecore elettriche

Le nuove tecnologie dell'informazione non sono semplicemente strumenti da applicare, ma processi da sviluppare

La società nella quale viviamo è caratterizzata dalla presenza sempre più pervasiva della rete, di internet, e dei processi di digitalizzazione tipici della cybercultura.

Si tratta di un cambiamento radicale, ovvero del passaggio dal capitalismo industriale al *capitalismo informazionale*. Siamo entrati, come scrive Manuel Castells – uno dei più acuti studiosi della nuova struttura sociale – nella Galassia Internet: la rivoluzione della tecnologia dell'informazione e della comunicazione e la trasformazione sociale che l'accompagna costituiscono una cesura epo-

cale nel modo di sviluppo delle società umane

Con la dizione *informazionale* Castells si riferisce al paradigma tecnologico che costituisce la struttura di fondo del nuovo capitalismo. Il capitalismo industriale era infatti basato sulla creazione, la lavorazione e la distribuzione di energia frutto della potenza generata prima dal vapore e poi dall'elettricità.

Il capitalismo informazionale è invece il capitalismo che opera su scala globale usando tecnologie informatiche di comunicazione basate sulla microelettronica e, sempre di più, sull'ingegneria genetica come tecnologia capace di riprogrammare i codici informatici di tutte le forme di vita. La peculiarità della rivoluzione tecnologica attuale consiste quindi non tanto e non solo nella centralità della conoscenza e dell'informazione, ma nell'applicazione delle stesse a dispositivi per la generazione della conoscenza e per l'elaborazione/comunicazione dell'informazione, in un ciclo di feedback cumulativo tra innovazione e suoi usi.

Le nuove tecnologie dell'informazione dunque non sono semplicemente strumenti da applicare, ma processi da sviluppare.

Il che significa che le nuove tecnologie costituiscono, lo si voglia o no, il nuovo ambiente in cui i soggetti sono immersi quotidianamente. Ciò implica significative conseguenze in ambito formativo: oggi la formazione dei cittadini del mondo *glo-cale* non può

prescindere da questo nuovo contesto e pertanto occorre far sì che gli stessi ambienti di apprendimento tengano conto della nuova dimensione *informazionale*.

Len Masterman, l'ispiratore più autorevole della corrente di pensiero definita *Media education*. (si veda il volume del 1985, *Teaching the media*) sostiene che i media nella scuola vanno studiati come ogni altra realtà della cultura umana. Non devono cioè essere un fatto occasionale, ma un *curriculum* che attraversa tutto l'arco scolastico. In secondo luogo Masterman si concentra sul concetto di *representation* che unifica tutte le attività di *Media education*: i media, per lui, non sono la realtà, ma una sua rappresentazione, una costruzione di un'immagine di realtà.

Occorre dunque da un lato "decostruire" questa rappresentazione artificiale della realtà (mediante quattro strumenti: a) i *determinants* o gli elementi strutturali presenti nella comunicazione mediale, cioè l'intreccio economia-pubblicità-media; le leggi dello stato e gli apparati economici...; b) il *linguaggio*; c) l'*ideologia*; d) l'*audience*), e dall'altro operare perché vi sia, da parte di tutti, *alfabetizzazione, autonomia critica* ed assunzione di nuova *cittadinanza*.

Si può discutere se sia vero o no che i media sono solo rappresentazione, ma certo non è discutibile il fatto che oggi l'accesso alla piena cittadinanza passa necessariamente dai media.

A non tener conto di questo fatto si rischia di fare la fine di quegli esseri (umani???) di cui parla Philip K. Dick nel suo celebre romanzo del 1968 intitolato *Ma gli androidi sognano pecore elettriche?*

Si rischia cioè di non capire che corriamo tutti il rischio di dimenticare che, come sostiene Dick, non sono gli androidi ad assomigliare agli uomini, ma sempre più gli uomini ad assomigliare agli androidi. □





La gita a piedi, camminando lentamente

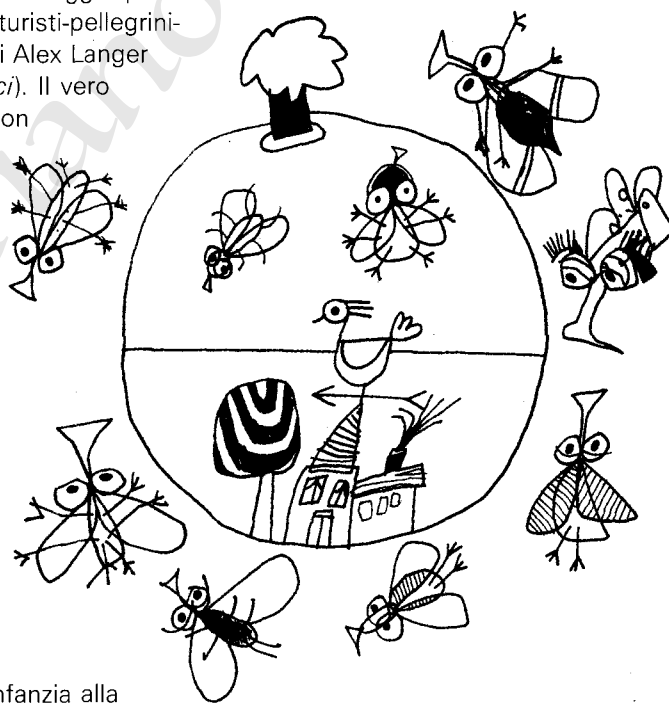
Riflessioni a voce alta di un dirigente scolastico

C'è un'associazione che da 12 anni, in Italia, propone un modo nuovo (e nel contempo antico) di essere turisti. Questa associazione si chiama *La Boscaglia* (www.boscaglia.it) e propone "viaggi a piedi". Il "camminare lenti" è il metodo di questi moderni turisti-pellegrini-nomadi-viandanti, che hanno scelto come slogan il motto di Alex Langer "lentius, profundis, suavis" (*più lenti, più profondi, più dolci*). Il vero scopo del viaggio non è quindi "arrivare", ma "camminare", non è la "meta", ma il "percorso", non è il "dove", ma il "come". Se chiediamo agli studenti delle nostre scuole qual è l'esperienza più significativa della "gita scolastica", raramente ci sentiremo rispondere "...il luogo, la località, il museo visitato, la mostra vista". Le risposte che ci sentiamo dare sono tutte centrate sul clima della classe, la situazione, lo stare insieme con i compagni, il tempo passato insieme in modo diverso dalla solita routine scolastica. Ecco, credo che dobbiamo riflettere su questo e far sì che la gita divenga sempre più un'occasione per vivere l'importanza del cammino e non dell'arrivo. Viene alla memoria il bellissimo film *La gita scolastica*, di Pupi Avati, dove una classe di quinta liceo, per premio, vince una gita a piedi, di più giorni, da Bologna a Firenze. Nel film, se ben ricordo, nemmeno appare Firenze. Tutto è centrato sull'andare, sulla magia del cammino, sugli imprevisti incontri, sulle relazioni fra i camminatori.

Da qui la mia proposta alle scuole italiane, dalle scuole d'infanzia alla secondarie di 2° grado: la gita scolastica a piedi.

Si parte da scuola: un buon paio di scarpe, una buona attrezzatura, uno zainetto o zaino, borraccia, cappellino, occhiali... poi via, alla scoperta di spazi, luoghi e incontri "talmente vicini" che spesso ci sfuggono a causa del dis-orientamento o del poco tempo che i mezzi di comunicazione troppo veloci (auto, telefono, internet...) ci lasciano. Sono convinto che la gita scolastica, partendo da scuola e camminando a piedi, sia un'opportunità per i ragazzi e le ragazze delle classi, per conoscersi meglio, per rispettarci maggiormente, per accettare il *passo lento del più debole*, per scoprire un mondo imprevisto a noi vicino. Altri vantaggi immediati li possiamo subito constatare: abbattimento non indifferente di costi, riduzione di inquinamento, minor consumo di un bene prezioso qual è il petrolio. Ci sembra poco?

Attendo Vostre considerazioni, ma soprattutto "diari delle Vostre gite scolastiche a piedi".



Sono convinto che la gita scolastica, partendo da scuola e camminando a piedi, sia un'opportunità per i ragazzi e le ragazze delle classi, per conoscersi meglio, per rispettarci maggiormente, per accettare il passo lento del più debole, per scoprire un mondo imprevisto a noi vicino

TRA BENE E MALE?

IL CONFLITTO NEGLI IMMAGINARI DELL'EDUCAZIONE

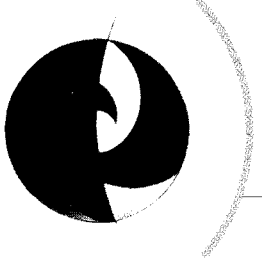


Lo scontro dei simboli, che da qualche anno andiamo denunciando, è oggi diventato così evidente da imporsi all'attenzione di tutti per la sua gravità. I simboli hanno una forza dirompente e rappresentano l'ABC di ogni immaginario. In una società complessa come la nostra tutto appare relativo, parziale, confuso proprio a causa dell'assenza di ogni paradigma. Il reale potere occulto che sembra orientare le scelte (etiche,

politiche, economiche) delle persone viene ad essere appunto l'immaginario. Di qui la lotta quotidiana per l'occupazione mediatica dell'immaginario per poter condizionare gli orientamenti dell'opinione pubblica. Neanche la scuola, né il mondo della formazione e dell'informazione sembrano più in grado di porre un rimedio come agenzia di contropotere perché anch'essi appaiono travolti dalle logiche perverse e pervasive del

marketing (pseudo)-educativo e dello strapotere mediatico. Che fare?

Con la nostra proposta ci tuffiamo nel mezzo della mischia, nell'occhio del ciclone... per cercare di non subire la realtà come inesorabile fluire del destino ma contribuire attivamente alla determinazione di ciò che è bene e di ciò che è male, facendo leva sulla cultura del conflitto e sulla sua presenza (ora come risorsa, ora prevalentemente come tabù) negli immaginari dell'educazione.



1. Scegliere. L'albero del bene e del male

Il conflitto non esisterebbe se non "tra" due realtà o dinanzi ad una scelta da compiere. La scuola è in molti modi interpellata dai conflitti: quelli che accadono oggi nella società e nel mondo, quelli che si verificano nei rapporti tra le stesse persone all'interno della classe; quelli del passato che si studiano nella storia; quelli che sono intrinseci ad ogni scelta che facciamo.

Non c'è educazione che non sia costitutivamente anche un "orientare", perché la vita è fatta di scelte continue. Ma scegliere significa sempre de-cidere, e questo vuol dire letteralmente "tagliare", intraprendere una strada per rinunciare ad un'altra. In ogni sistema educativo, di ieri e di oggi, dell'occidente come di ogni parte del mondo, si educa sempre alla scelta. L'insegnante non è mai un operatore *super partes* neutrale ed equidistante rispetto ai conflitti che caratterizzano la vita sociale.

Ci aiuta il racconto che leggiamo in Genesi, il primo libro della Bibbia, dove si dice che: "Dio fece germogliare dal suolo ogni sorta di alberi graditi alla vista e buoni da mangiare, tra cui l'albero della vita, in mezzo al giardino e l'albero della conoscenza del bene e del male" (Gen 2,8-9). E diede questo comando all'uomo: "Tu potrai mangiare di tutti gli alberi del giardino, ma dell'albero della conoscenza del bene e del male non devi mangiare, perché quando tu ne mangiassi, certamente moriresti" (Gen 2,16). Ma l'uomo ne

mangiò e da quel momento, a causa del peccato divenne mortale.

"Il Signore Dio disse allora: Ecco l'uomo è diventato come uno di noi, per la conoscenza del bene e del male. Ora, egli non stenda più la mano e non prenda anche dell'albero della vita" (Gen 2,22).

Il CEM propone di affrontare con i giovani il problema del bene e del male non con astrazioni concettuali lontane dalla vita reale, ma partendo dai fatti e dalla storia. In ogni epoca si è riflettuto su questo, ma è soprattutto dopo Auschwitz

che il male è posto al centro della riflessione pedagogica per la sua chocante drammaticità. Che senso può avere ancora l'educazione se l'umanesimo, il rinascimento, l'illuminismo... hanno poi condotto l'Europa alla tragedia di Auschwitz? La riflessione educativa sulla Shoah ci costringe dunque a intraprendere un nuovo cammino.

Sappiamo ad esempio che in Italia a partire dal 2001, il 27 gennaio, è stato proclamato ufficialmente "il giorno della memoria" per ricordare che in quella giornata del 1945 avvenne la liberazione del campo di Auschwitz. Approfittiamo di questa occasione per promuovere iniziative finalizzate all'educazione alla memoria ed in particolare al discernimen-

to di ciò che è bene ed umanizzante e di ciò che è male e distruttivo. Può essere la proiezione di un film o la visita di una mostra, una ricerca culturale o uno spettacolo, o anche l'ascolto di testimonianze di ex-deportati, o altro ancora.



TRA BENE E MALE: IL CONFLITTO NEGLI IMMAGINARI DELL'EDUCAZIONE

a cura di Antonio Nanni

Con questo numero programmatico la nostra rivista avvia la sua terza annata consecutiva sul *leitmotiv* dell'immaginario, questa volta affrontandolo non come specifico oggetto di studio bensì come cornice, contenitore, sorgente di significato, come alfabeto di segni e di simboli, ossia di linguaggio insieme verbale e non verbale, poiché l'immaginario è un sistema complesso e polivalente che sempre precede, orienta e accompagna sia il nostro "pensare" sia il nostro "educare".

Come non esiste alcun pensiero che non si iscriva in un orizzonte immaginario, così pure non esiste alcun percorso educativo che possa prescindere da

un immaginario educativo. Ora questo discorso di ordine generale vogliamo metterlo alla prova sul tema del conflitto, chiedendoci qual è il ruolo che ha avuto il conflitto nella storia della pedagogia e delle istituzioni educative.

Oggi molti educatori sono abituati a ritenere (finalmente) che il conflitto non sia un tabù da temere, ma una risorsa da "gestire" e da valorizzare positivamente. Ma fino a qualche tempo fa le cose stavano così? E nelle epoche passate, in Europa e altrove (ad esempio nell'Islam, nel Buddhismo, nell'Induismo, in Africa, in Cina...) come era ed è ancora considerato il conflitto nella sfera educativa? Non era forse molto diffusa, quasi istituzionalizzata,

2. Premiare. Il Paradiso negli immaginari dell'educazione

Nell'immaginario educativo, culturale e religioso, c'è sempre un riferimento al luogo della felicità e della beatitudine, al Paradiso, come siamo abituati a dire. Paradiso è l'espressione che in lingua greca traduce l'immagine biblica del "giardino dell'Eden". È il luogo dove abita Dio, e dove riposeranno per sempre tutti gli uomini giusti che otterranno la salvezza come ricompensa e premio eterno per le loro opere buone. Questa visione è valida per l'ebraismo, per il cristianesimo e anche per l'islam, e verificheremo come nelle varie religioni troviamo un immaginario in parte simile e in parte differenziato rispetto all'al di là. Ora nel linguaggio dell'educazione questo immaginario religioso appare così remoto e traslato che di fatto scompare e al suo posto si insedia un immaginario non religioso che è fatto di categorie secolarizzate e moderne. Non siamo posti più davanti ad un "giudizio" (universale) ma ad un "esame", ad una "valutazione" che comporterà come conseguenza non un premio (salvezza) o un castigo (dannazione) ma una promozione o una bocciatura.

In che senso, però, il conflitto è presente ed opera in questo meccanismo procedurale apparentemente "oggettivo"? Quali sono i criteri reali con cui gli alunni vengono promossi o bocciati? La proposta che come CEM vogliamo avanzare è innanzitutto di portare alla luce ciò che rimane nascosto nell'atto valutativo e poi di rendere la valutazione più "interculturale" attraverso la valorizzazione della teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner. Non sono gli alunni che devono adattarsi alla rigidità dell'insegnamento scolastico ma è la scuola che deve aprirsi alla pluralità dei linguaggi e dei modelli di apprendimento degli alunni che oggi sono, tra l'altro, di molte provenienze culturali e geografiche. Se vogliamo che anche "la classe operaia va(da) in Paradiso", come dice il titolo di un vecchio film (1971) di Elio Petri, bisogna pure che qualcuno tolga gli ostacoli e apra la strada affinché questo traguardo possa essere raggiunto.

Quali sono i criteri reali con cui gli alunni vengono promossi o bocciati?

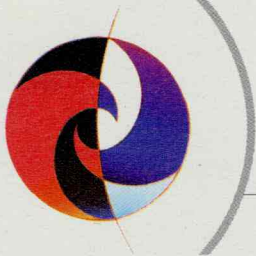


l'abitudine di educare all'odio del nemico e alla sua distruzione? È importante realizzare un'indagine per verificarlo e riconoscere che una certa concezione del conflitto, quella che anche il CEM ha avuto modo di conoscere almeno come impostazione teorica, è ancora tutta da dimostrare sul piano dell'esperienza storica. Infatti la cultura della pace e della non-violenza, non solo è molto recente, ma è ancora troppo poco conosciuta e praticata. Questo vuol dire, concretamente, che l'immaginario degli educatori (almeno della loro stragrande maggioranza) è ancora un immaginario "bellico", armato, militarizzato, intollerante, violento. Ciò che è stato

fatto finora per cambiare tale situazione nella direzione dell'educazione alla pace e alla mondialità è purtroppo poca cosa, quasi un lavoro di nicchia, che non ha scalfito per nulla né il pensiero educativo egemone né il sistema mediatico.

Se il CEM insiste tenacemente a scavare ancora sull'importanza dell'immaginario degli stessi educatori è perché è convinto che sino a quando i maestri ed i professori non si metteranno in gioco personalmente per operare una revisione critica del proprio immaginario pedagogico, essi continueranno ad essere strutturalmente (nonostante la buona volontà) degli attivisti organici al sistema per

trasmettere alle nuove generazioni una cultura che contiene in forme mascherate e nascoste quelle idee che possiamo sintetizzare nella difesa dell'occidente e nello scontro di civiltà. È questa la ragione per cui da tempo abbiamo intrapreso la strada della "decolonizzazione" del nostro immaginario, nella convinzione che il punto di partenza del cambiamento da operare siamo appunto noi stessi. Un cambiamento che inizia dunque con un lavoro di auto-critica, attraverso un autoesame non masochista ma orientato alla "riforma del pensiero" (come direbbe Morin) o ad una nuova "ecologia della mente" (come avrebbe detto Bateson) o ad una "cultura disarmata



3. Punire. L'inferno negli immaginari dell'educazione

Il luogo della punizione nella Bibbia è chiamato Scheol e ancor più frequentemente Geenna. Si troverebbe sotto terra, nell'oscurità più totale, una bolgia ardente ed eterna destinata agli uomini malvagi e ai peccatori. Un luogo dove regnano le tenebre e c'è pianto e stridore di denti. Anche qui occorre estendere la nostra indagine ai grandi universi religiosi e culturali.

Nell'immaginario delle religioni monoteiste (ebraismo, cristianesimo ed islam), com'è noto, la punizione si collega all'inferno, come troviamo mirabilmente esemplificato nella "Divina Commedia". Oggi però l'immaginario più che essere alimentato dalle religioni è nutrito dai mass media e dal linguaggio dell'economia.

A scuola, per esempio, al momento della valutazione si boccia (o si respinge) o anche si danno dei "debiti". Il ricorso alla coppia economica debiti/crediti è la dimostrazione inconfutabile del passaggio culturale già avvenuto da un immaginario prevalentemente etico-sociale (promosso/respinto) ad un immaginario più marcatamente economico-aziendale (debiti/crediti). Ciò sta a mostrare quanto sia invadente e pervasiva l'economia nel campo dell'educazione.

Ma al di là del linguaggio: quali sono i criteri reali con cui gli alunni vengono oggi respinti (o promossi) nella scuola? Da che cosa si evince che ben oltre il merito e le capacità permangono ancora fattori sociali, economici e culturali che impediscono a tanti alunni di essere promossi? Quando poi a scuola si punisce questo o quel ragazzo, in che cosa consiste la punizione? Qual è allora la concezione del conflitto che sembra essere prevalente tra gli insegnanti?

La proposta del CEM è di stimolare gli educatori ad acquisire una nuova cultura dell'aggressività (che è insieme benigna e maligna, costruttiva e distruttiva) mettendo in rete esperienze di educazione alla pace con esperienze di educazione interculturale.

Il volume di Pietro Roveda *Aggressività e intercultura* (Ed. La Scuola, Brescia 1999) aiuta a comprendere come siamo già in ritardo nel compiere questo passo decisivo e coraggioso. Educare all'interculturalità è anche un modo concreto per formare una personalità nonviolenta.



Il ricorso alla coppia economica debiti/crediti è la dimostrazione inconfutabile del passaggio culturale già avvenuto ...

ta" e pronta al dialogo (come direbbe Panikkar).

In particolare, oggi, diventa fondamentale concentrare la nostra attenzione sull'egemonia mediatica, perché è soprattutto il linguaggio dei mass media e dei new media a plasmare il nuovo immaginario giovanile e globale. La crisi delle tradizionali istituzioni educative (la famiglia, la scuola, la parrocchia, l'associazionismo, ecc.) ha favorito lo strapotere del sistema mediatico che è andato subito a collocarsi proprio in quegli spazi lasciati vuoti dalle agenzie classiche che sono oggi evanescenti.

Ecco dunque una breve premessa prima di illustrare le tappe del cammino

che intendiamo percorrere nei prossimi mesi per sviluppare il tema che sarà al centro del convegno di agosto a Viterbo: **"Tra bene e male? Il conflitto negli immaginari dell'educazione"**.

Cerchiamo innanzitutto di chiarire il significato di questa traccia. Anche se la frase antepone il riferimento al bene e al male, il tema centrale è il conflitto, ma non ci sarebbe mai un conflitto se non "tra". E infatti la prima parola è appunto la preposizione "tra". Essa indica lo spazio e la materia del contendere (tra bene e male, tra verità e menzogna). È allora opportuno soffermarci su tre aspetti preliminari:

A) Il conflitto come banco di prova dell'educazione;

B) Tra bene e male in un tempo di smarrimento;

C) Il grano e la zizzania crescono insieme.

A) IL CONFLITTO COME BANCO DI PROVA DELL'EDUCAZIONE

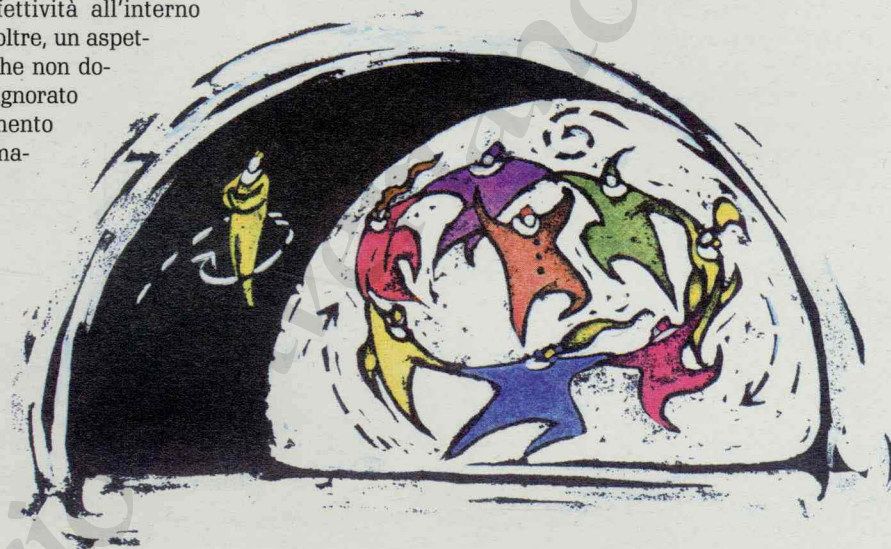
Il nostro primo obiettivo non è di analizzare i conflitti reali e chiederci che cosa si possa fare per superarli positivamente. Noi cercheremo di capire quale sia il ruolo e la funzione che il conflitto ha avuto ed ha nell'immaginario educativo (che non è mai sganciato da un contesto storico reale) e insieme cercheremo di rintracciarlo nei modelli pedagogici degli insegnanti, ma anche nelle discipline sco-

4. Preferire. Perché c'è sempre un Beniamino?

Nella storia dei dodici figli di Giacobbe il più piccolo, Beniamino, era il preferito. Anche nella relazione educativa non si dà equidistanza ma per molteplici ragioni si manifestano quelle particolari attenzioni che danno vita alla preferenza.

È totalmente falso ritenere che la scuola sia la sede del *logos* e che non sia anche la sede del *pathos*, delle passioni, dei sentimenti, degli affetti, delle emozioni. Questo pregiudizio è smentito dalla realtà. La scuola non è frequentata da robot, da automi senz'anima, da macchine calcolatrici, ma da persone che hanno un cuore e un corpo, che vivono relazioni e legami, che sono fatte anche di eros e di affettività. Se anche a scuola esistono pochi o tanti Beniamini vuol dire che esistono preferenze e predilezioni, simpatie e affinità elettive. Purtroppo dobbiamo riconoscere che i temi dell'affettività, dell'eros, della sessualità, della corporeità sono ancora troppo trascurati. C'è un'alfabetizzazione assente nella scuola che fa a cazzotti con una società ampiamente erotizzata, forse in un modo esasperato e patologico. È necessaria una pedagogia delle emozioni e dell'affettività all'interno della scuola. Inoltre, un aspetto particolare che non dovrebbe essere ignorato è l'approfondimento dell'effetto Pigmione in classe.

È necessaria
una pedagogia
delle emozioni e
dell'affettività
all'interno della
scuola



lastiche, nei libri di testo, nelle pratiche didattiche e metodologiche, nei sistemi di valutazione ecc.

Come viene pensato e agito il conflitto all'interno della scuola? Tutto quello che si fa normalmente in riferimento ad esso trova la sua legittimazione silenziosa ma decisiva proprio nell'immaginario educativo, ossia in quella realtà magmatica e trasversale che troviamo codificata per lo più nel sistema dei simboli e dei riti che sono propri della scuola.

La nostra esperienza diretta ci porta a dire che, nella scuola come nella società, il conflitto è sinonimo di violenza, di scontro, di guerra, e che queste manifestazioni sono quasi sempre ri-

tenute normali e naturali. C'è una sorta di fatalismo sulla inevitabilità della violenza come si trattasse di un istinto naturale. Il documento di Siviglia sulla violenza (16 maggio 1986) in cui studiosi di varie discipline sostengono l'infondatezza scientifica di questa visione è per lo più sconosciuto. Si afferma nel documento che "non esistono prove che la guerra, come ogni altro comportamento umano violento, sia frutto di un istinto, di un programma inscritto nella natura umana". Ma l'idea di conflitto che prevale nell'immaginario educativo attuale è ben lontana da questa affermazione.

In un libro interessante di qualche anno fa dal titolo curioso *Il nemico ha la*

coda. Psicologia e biologia della violenza (Giunti, Firenze 1996) si spiegano i meccanismi inconsci e consci che trasformano l'altro prima nel diverso, poi nel demone (che ha la coda) ed infine nel nemico (demonizzato) come qualcuno da odiare e distruggere.

Sulla nostra rivista sono già apparsi validi contributi sul conflitto (penso a quelli di Rita Vittori o di Nanni Salio, o anche ai richiami all'elaborazione del Centro psicopedagogico di Piacenza animato da Daniele Novara) che sono tutti da valorizzare. Recentemente è stato pubblicato un volume di Ugo Morelli, *Conflitto. Identità, interessi, culture* (Meltemi, Roma 2006) – vedere l'articolo di Antonella Fucecchi che si riferisce



5. Discriminare. Da Cenerentola a Calimero

E difficile riconoscerlo, ma anche la scuola è luogo di intolleranza e discriminazione, il che dimostra che la pedagogia del conflitto è poco conosciuta e praticata. Sappiamo bene che in tutte le classi i "Vai fuori!" si sprecano, a torto o a ragione. Ma non c'è solo questa reazione dei docenti ai comportamenti inaccettabili degli studenti.

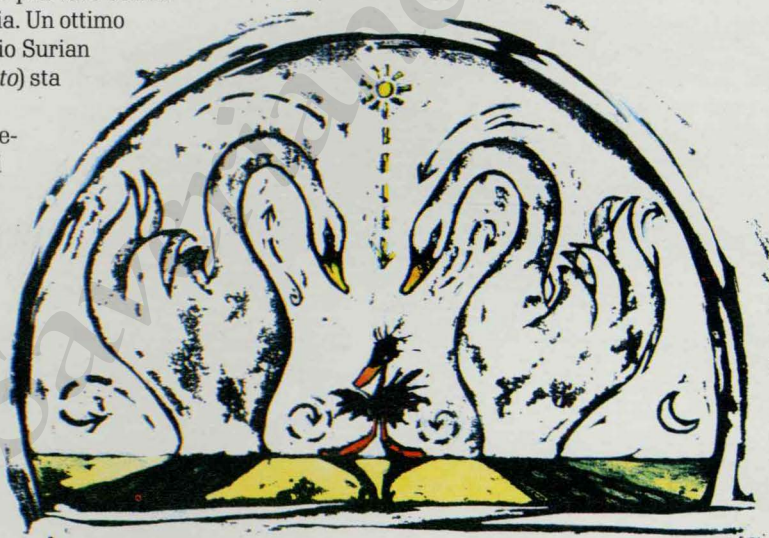
A scuola può accadere che si discrimini anche per questioni legate al colore della pelle, al credo religioso, alle condizioni socio-economiche. Sappiamo bene che le forme di razzismo che si registrano anche a scuola sono lontanissime da quelle teorizzate a suo tempo dal francese Gobineau e dall'inglese Chamberlain. La discriminazione razziale si è spostata dal piano biologico al piano culturale ed etnico. Oggi, dunque, si tratta di differenze ed ineguaglianze culturali e sociali non certamente biologiche.

A scuola i ragazzi discriminano soprattutto facendo leva sulla dialettica tra "loro" e "noi", tra "we group" (noi) e "out group" (loro), tra l'inclusione e l'esclusione.

I riferimenti che troviamo anche nel mondo delle favole (come a suo modo in Cenerentola) o della pubblicità (si pensi a Calimero) possono risultare utili per far riflettere i ragazzi. Ma altrettanto si può fare con la letteratura e ancor più con la cinematografia. Un ottimo sussidio curato da Patrizia Canova e Alessio Surian per la Regione Lombardia (*Sguardi in ascolto*) sta a dimostrarlo.

I docenti devono essere consapevoli che l'educazione civica e il rispetto dei diritti umani è il primo obiettivo della scuola. Per questo bisogna essere intransigenti davanti ad ogni discriminazione verso gli immigrati e i diversamente abili, o comunque verso l'altro.

I docenti devono essere consapevoli che l'educazione civica e il rispetto dei diritti umani è il primo obiettivo della scuola



proprio a questo testo – in cui si fanno considerazioni interessanti.

Far coincidere conflitto e guerra è sbagliato. Il *conflictus* latino (*polemos* in greco) non indicava infatti la guerra guerreggiata, ma quell'incontro tra differenze che caratterizza l'esperienza umana anche nelle relazioni di massima corrispondenza, come l'amore. Il conflitto cioè è la dinamica più propria della nostra vita: solo che noi ne abbiamo paura, e tendiamo a negarlo. E allora preferiamo far finta di niente. Solo che così, dice Morelli, il conflitto diventa antagonismo aggressivo e dannoso, come la cronaca dimostra ogni giorno! È proprio privandoci del conflitto che finiamo per facilitare la guerra, mentre

il miglior esito di una gestione evolutiva del conflitto dovrebbe essere una buona preparazione del conflitto successivo.

Ancor più efficace la prospettiva che offre Daniele Novara, direttore della rivista trimestrale *Conflitti*, che da tempo sta sperimentando una "alfabetizzazione al conflitto" come educazione alla pace. Per lui la pace non deve essere pensata come assenza di conflitto ma propriamente come conflitto e questo come "luogo della relazione". Bisogna allora che gli educatori sappiano affrontare il conflitto nelle relazioni educative e abbiano la capacità di vivere il conflitto come potenziale di crescita.

Scrive acutamente Novara: "non si tratta di insegnare contenuti pacifisti ma di riconoscere la possibilità di uno scambio continuo con l'altro". Benissimo! Lo scambio con l'altro è anche lo spazio proprio della intersoggettività e dell'intercultura. Ed è per questo che conflitto, pace e intercultura si saldano insieme.

Nell'educazione è prevalsa invece una totale legittimazione della cultura di guerra, dei suoi eroi condottieri e grandi generali, degli eserciti in battaglia e delle gloriose vittorie. Non è il caso di impiegare tante parole per dimostrarlo. È sufficiente rileggere perfino il testo integrale del nostro inno nazionale (che certamente va storicizzato ma

il Mosaico dell'intercultura

a cura di Antonio Nanni

Ogni mese la nostra rivista presenterà un inserto a quattro facciate con l'obiettivo di delineare il mosaico dell'intercultura. Sarà un lavoro *in progress* di sintesi progettuale delle molteplici "tessere" che compongono il mosaico. C'è bisogno infatti di non perdere la visione d'insieme di ciò che è chiamata a diventare oggi l'interculturalità nella scuola e nella società.

È vero che il CEM se ne occupa tematicamente da oltre quindici anni, ma è altrettanto vero che nel frattempo tante cose sono cambiate e molti aspetti si sono chiariti.

Al momento in cui scriviamo questo primo inserto (programmatico) si è appena insediato il governo Prodi, con Giuseppe Fioroni al Ministero dell'Istruzione. L'ultimo atto che ha compiuto il Ministro Moratti in merito alla presenza degli alunni immigrati nel nostro Paese è la pubblicazione della circolare ministeriale n. 24 del 1 marzo 2006, recante il titolo "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri". Ossia, allo scadere dei cinque anni del suo mandato, il governo di centrodestra, che aveva vinto le precedenti elezioni nel lontano 13 maggio 2001, ci lascia finalmente un documento che si ricollega alle circolari e alle pronunce del CNPI (Consiglio Nazionale Pubblica Istruzione) degli anni '90 fino alla sua ultima pronuncia del 19 dicembre 2005 sulle problematiche interculturali nella scuola e nella società italiana.

DALLA FASE 1 ALLA FASE 2

Ora, leggendo questo documento, l'impressione che se ne trae è che siamo effettivamente fermi alla "Fase 1" dell'interculturalità, quella rivolta agli alunni stranieri. Quando, infatti, vengono date le "indicazioni opera-

tive" l'interculturalità si riduce ad un elenco di iniziative rivolte esclusivamente agli alunni stranieri, quali:

- come accogliere gli alunni stranieri nella scuola;
- percorsi per il conseguimento del titolo scolastico del primo ciclo di istruzione;
- l'insegnamento dell'italiano e altri apprendimenti linguistici;
- l'orientamento;
- i mediatori linguistici e culturali a scuola;
- la formazione del personale scolastico;
- la valutazione;
- libri di testo, biblioteche, materiali didattici;
- normativa di riferimento.

Come si vede, siamo di fronte ad una serie di attività "propedeutiche" e speciali, ma la "Fase 2" dell'intercultura, ossia quella che dovrebbe essere mirata alla riforma dei saperi, dei canoni disciplinari, delle prati-



che educative, dei metodi didattici, dei libri di testo e, in generale, del linguaggio che viene utilizzato nella comunicazione scolastica (parole chiave come cultura, identità, differenza, mediazione, cittadinanza, laicità, etica pubblica, simbolo, convivenza ecc.) è assente.

La nostra convinzione è che occorre lavorare per una visione pedagogico-politica (e non scuolacentrica) dell'interculturalità. È questa la ragione per cui ci impegniamo a proporre un "alfabeto" condiviso, presentando l'interculturalità come una grammatica di civilizzazione, insieme educativa e politica. Si tratta di riprendere un cammino che è stato bruscamente interrotto dalle politiche migratorie (legge Bossi-Fini) e scolastiche (le famose "tre i", ma non l'interculturalità, e le "6 educazioni", ma senza l'educazione interculturale).



Come Cem non possiamo rinunciare e soprattutto non possiamo tacere su una scelta strategica così importante come l'interculturalità. Ne va della nostra identità associativa, ne va della nostra "mission".

Per questo, oltre alle collane di libri che promuoviamo in collaborazione con le edizioni EMI di Bologna, oltre ai corsi di formazione che teniamo in continuazione in tante città, abbiamo deciso collegialmente di elaborare a schede una sorta di alfabeto interculturale *in progress*. Ogni inserto potrebbe essere articolato in questi cinque punti:

- l'importanza di quella parola-chiave (per l'interculturalità);
- il dibattito più recente intorno ad essa;
- aspetti che appaiono ormai acquisiti;
- le prospettive che il Cem si impegna a promuovere;
- breve bibliografia per la ricerca.

UN MOSAICO IN PROGRESS

Ecco i temi dei futuri inserti che sono in programma nel corso dell'annata 2006-2007.

Settembre 2006

Una via italiana all'interculturalità

Siamo consapevoli che vari modelli di integrazione e di convivenza, sperimentati in diversi paesi dell'Europa e del mondo, hanno mostrato la corda e, negli ultimi tempi, sono entrati in crisi.

È il momento che l'Italia trovi una sua via (originale) all'interculturalità, facendo tesoro delle sue radici storiche e dei propri valori identitari.

Ma quali sono i tratti che dovrebbero caratterizzare la via italiana che si intende costruire?

Due testi di riferimento sono:

- M. Santerini, *Intercultura*, La Scuola, Brescia 2003.
- L. Turco, P. Tavella, *I nuovi italiani. L'immigrazione, i pregiudizi, la convivenza*, Mondadori, Milano 2005.



È il momento che l'Italia trovi una sua via (originale) all'interculturalità, facendo tesoro delle sue radici storiche e dei propri valori identitari

Ottobre 2006

Multiculturalismi? No, grazie

Tanti avvenimenti conflittuali e distruttivi che hanno avuto luogo in vari paesi (dall'Olanda all'Inghilterra, dalla Francia alla Spagna, dalla Germania agli Stati Uniti), mostrano che i modelli di multiculturalismo in vigore in quelle società non hanno nulla di esemplare e non sono più da imitare.

Questo vale per il modello separatista come per il modello assimilazionista, per il modello comunitarista come per il modello del *melting pot* e del *salad bowl*.



Siamo chiamati a ridefinire la nozione di cultura immaginandola non più come una "boccia" da biliardo ma come una "spugna" in un catino

Anche il modello italiano – che qualcuno definisce dell'integrazione subalterna – deve essere ridefinito, a nostro avviso, nella direzione dell'interculturalità.

Due testi di riferimento sono:

■ S. Zamagni, C. Vigna (a cura), *Multiculturalismo e identità*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

■ C. Taylor, J. Habermas, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano 2002.

Novembre 2006

Quando diciamo "cultura"

Non c'è interculturalità senza cultura. E tuttavia oggi l'incontro tra persone di diverse culture non vuol dire che per comprendere la cultura dello "straniero" bisogna riferirsi al suo "luogo" di provenienza o al suo "gruppo etnico" di appartenenza.

Siamo chiamati a ridefinire la nozione di cultura immaginandola non più come una "boccia" da biliardo ma

come una "spugna" in un catino. Sono gli stessi antropologi culturali che ci sollecitano a tener conto delle profonde trasformazioni che il concetto di cultura sta subendo rispetto al recente passato.

Due testi di riferimento sono:

■ A. Appadurai, *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma 2001

■ D. Cuhe, *La nozione di cultura nelle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna 2003.

Gennaio 2007

Identità aperte, identità plurali

Nella nostra società del pluralismo e del meticciamento il tema dell'identità è al centro delle attenzioni educative. Come ripensare la questione dell'identità? Come coniugare insieme il bisogno di identità forte e sincera con l'apertura all'altro e alla differenza? Come educare al senso di appartenenza (il noi, il *we group*) evitando la discriminazione e l'esclusione dei diversi (*out group*)? Perché si parla sempre più insistentemente di identità plurali? Perché oltre alle "radici" la nuova identità ha bisogno delle "ruote" (sotto le radici)? Che utilità può avere l'immagine dell'identità come un "ponte levatoio" e come una "stanza a tre pareti"? Perché un autore importante come Zygmunt Bauman preferisce parlare non di identità ma di "identificazione"?

Due testi di riferimento sono:

■ A. Maalouf, *L'identità*, Bompiani, Milano 1999.

■ Z. Bauman, *Intervista sull'identità*, Laterza, Roma-Bari 2005.

Febbraio 2007

Cittadinanza. Anche per i simboli

L'interculturalità serve a formare nuovi cittadini responsabili aperti al mondo. Il principio di cittadinanza ha avuto una lunga evoluzione: dalla polis greca allo stato moderno, fino all'attuale progetto cosmopolita. Ma oggi vediamo come il diritto di cittadinanza non si accontenti più del riconoscimento dei tradizionali diritti sociali, civili e politici (il lavoro, la casa, l'istruzione, la sanità, il voto...) ma si spinga fino a chiedere il riconoscimento del diritto al "simbolo". Questa quarta dimensione della cittadinanza (simbolica) diventa

Il Cem sa che nell'interculturalità c'è tutta la sua cultura della mondialità come convivialità delle differenze e il suo impegno convinto per l'unità della famiglia umana

centrale in una prospettiva di interculturalità e di società decente.

Due testi di riferimento sono:

■ A. Margalit, *La società decente*, Guerini e Associati, Milano 1998.

■ Aa.Vv., *La città multiculturale*, Emi, Bologna 2005.

Marzo 2007

Una nuova laicità

Non è possibile la coesistenza in una società multiculturale senza un'etica pubblica condivisa. Uno stato democratico e moderno, tuttavia, non dispone di un'etica già data, ma essa sarà il risultato del contributo che tutti i cittadini sapranno offrire: credenti, non credenti e diversamente credenti; autoctoni o stranieri. Nessuno ha il monopolio dell'etica, tutti sono tenuti a esprimere i propri valori in un linguaggio pubblicamente accessibile. La laicità, allora, non è contro qualcuno o qualcosa ma è quello spazio pubblico plurale di garanzia affinché ognuno si veda rispettato nella sua diversità senza censure pregiudiziali.

Due testi di riferimento sono:

■ J. Ratzinger, J. Habermas, *Etica, religione e stato liberale*, Morcelliana, Brescia 2005.

■ G. Amato, V. Paglia, *Dialoghi post-secolari*, Marsilio, Venezia 2006.

Aprile 2007

Ogni educatore è un mediatore

Da molti anni si riflette sul profilo del mediatore. C'è chi vorrebbe caratterizzarlo in un modo e chi in un altro. Anche per questo la figura del mediatore rimane ancora oggi molto controversa. Noi siamo convinti che in ogni educazione sia presente la funzione della mediazione. Tuttavia, i luoghi dove i mediatori operano variano dai servizi socio-educativi (scuole, asili ni-



do...) ai servizi socio-sanitari (ospedali, ambulatori, consultori...); dai servizi di accoglienza (centri di ascolto, mense...), ai servizi di sicurezza sociale e di ordine pubblico (questure, tribunali, carceri...). È dunque importante delineare un profilo professionale non riduttivo del mediatore, ma rispettoso della complessità delle sue funzioni. Il mediatore infatti è chiamato a fare da "ponte" per prevenire conflitti ma anche per dare un suo contributo alla progettazione sociale.

Due testi di riferimento sono:

■ G. Favaro, *I mediatori linguistici e culturali nella scuola*, Emi, Bologna 2001.

■ A. Tosolini, *I mediatori linguistici e culturali in AA.VV., Alunni del mondo. Strategie per l'accoglienza*, Sinno, Roma 2005

Maggio 2007

Convivere. Una civiltà possibile

Chi lavora per l'interculturalità non cerca lo scontro e non gioca in difesa, arroccandosi. Cerca il dialogo, lo scambio, la mescolanza, in ogni caso la costruzione della civiltà del convivere. Nella scelta interculturale è presente una visione dell'uomo e della società, una vera "grammatica" di civilizzazione a forte connotazione pedagogico-politica. Il Cem sa che nell'interculturalità c'è tutta la sua cultura della mondialità come convivialità delle differenze e il suo impegno convinto per l'unità della famiglia umana.

Due testi di riferimento sono:

■ A. Riccardi, *Convivere*, Laterza, Roma-Bari 2006.

■ L. Santelli Beccegato, *Interculturalità. Cosa se no?*, Levante, Bari 2002.

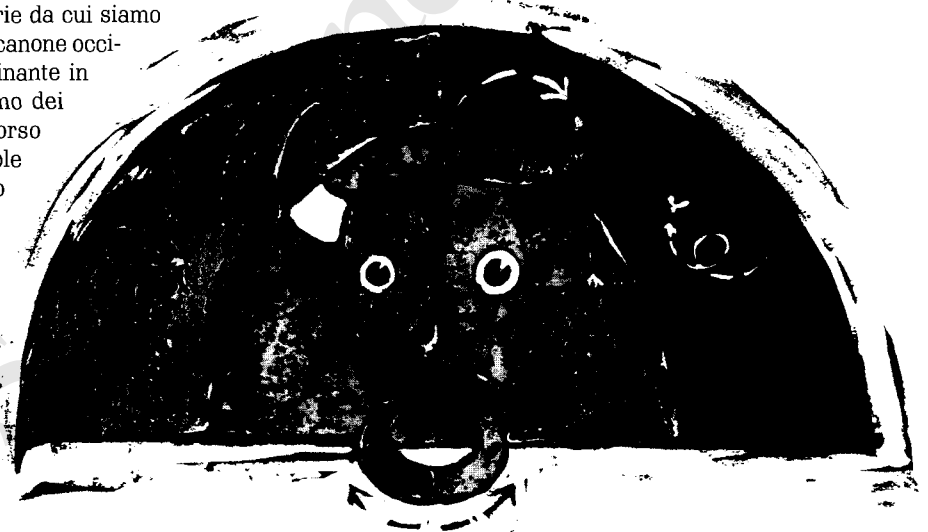
6. Idolatrare. Il vitello d'oro

L'idolatria è una brutta vecchia storia, ma il pericolo che si ripeta anche oggi e nelle forme più subdole, non solo non è da escludere, ma è sotto il nostro sguardo: nella società come nella scuola.

Se limitiamo la nostra attenzione al mondo giovanile emerge prepotentemente il sistema delle griffe, la moda, le nuove tecnologie per comunicare (il *blog*, l'abitudine a chattare, l'Ipod o il lettore MP3, il telefonino, ecc.), il *piercing* e il tatuaggio, la religione fai da te, ecc. Ma c'è un fenomeno che si sta diffondendo tra i giovani di cui non pochi insegnanti sono già a conoscenza e giustamente allarmati. Si tratta di MMS (immagini e brevi video pornografici) e di canzoni piene di bestemmie e parolacce che i ragazzi hanno l'abitudine di scambiarsi con facilità da un cellulare all'altro, dando vita ad una vera e propria patologia sociale che sta rovinando tanti giovani e perfino bambini di scuola elementare. Ma le responsabilità sono tutte degli adulti, di certi adulti, che fanno l'apologia di determinati video, consumi e merci che invece dovrebbero trovare quel filtro critico che fino ad oggi è mancato: pensiamo all'uso di videogiochi e al moltiplicarsi di *reality show*.

Anche la scuola ha le sue idolatrie da cui siamo chiamati a liberarci. Si pensi al "canone occidentale" che è ancora oggi dominante in tanti saperi, si pensi al feticismo dei "programmi" da svolgere nel corso dell'anno (soprattutto nelle scuole superiori!), si pensi ancora al rito della visita culturale, o del viaggio scolastico, o della vecchia "gita", che fortunatamente sembra stia scomparendo. Vogliamo dire che anche la scuola, come la nostra società, ha i suoi idoli da abbattere e i suoi nuovi spazi di libertà da sperimentare e, soprattutto, da inventare.

Anche la scuola ha le sue idolatrie da cui siamo chiamati a liberarci



che veicola un messaggio francamente discutibile sul piano educativo)! Tanti e significativi passi avanti sono stati compiuti nel tempo a noi più vicini, come dimostrano l'unanime condanna del genocidio e della tortura, dell'antisemitismo, del razzismo e della pena di morte (che però ancora unanime non è) ecc. Ora è necessario che nella scuola si elabori una cultura del conflitto, una vera "etica" del conflitto, una più concreta gestione evolutiva e nonviolenta del conflitto. Comprendere il conflitto significa cogliere tutta la sua complessità: cause, tipologia, prevenzione, negoziazione, ecc.

La scuola deve favorire un approccio realistico e non utopico al conflitto

perché far credere di poter vivere in una società senza conflitti sarebbe un'illusione dannosa. Soprattutto in un periodo storico nel quale assistiamo quotidianamente alla esasperazione della conflittualità ad ogni livello: interpersonale, internazionale e perfino "simbolico".

B) TRA BENE E MALE IN UN TEMPO DI SMARRIMENTO

Se c'è un conflitto paradigmatico è quello tra bene e male a tutti i livelli, compreso quello dell'immaginario educativo.

La coppia terminologica bene-male appare indissolubile perché non si può definire una delle due polarità se

non in riferimento all'altra. Ma è l'interrogativo e la ricerca intorno all'origine e alla natura del "male" che ha caratterizzato prevalentemente le dottrine tradizionali. Sarebbe molto opportuno poter raccontare non solo la visione ebraico-cristiana, e poi "occidentale", intorno a questo problema cruciale.

Altre narrazioni e punti di vista meritano di essere considerati e il CEM è consapevole che mettere in evidenza una sola lettura e una sola visione è un limite e una riduzione eccessiva che si cercherà di colmare. Abbiamo infatti richiesto a esponenti dell'Islam, della religione Induista, del Buddismo, della cultura cinese, ecc. di of-



7. Sedurre. Dal canto delle sirene al pifferaio magico

Difficile negare che viviamo in una società ridotta a spettacolo dove la forza di attrazione è data soprattutto dai parametri estetici della bellezza e del piacere che si prova nell'apparire.

Sia nella vita sociale che nella scuola abbiamo a che fare con il potere della seduzione e con la fatica di resistere al canto delle sirene e alle melodie fatali del pifferaio magico. Ogni messaggio viene confezionato allo scopo di conquistare il consenso di chi lo riceve. Più si è deboli, più si abbocca all'amo. Considerata la situazione generale in cui versa il nostro paese, si può immaginare quante siano le mosche che rimangono catturate nella tela del ragno!

Si tratta allora di rafforzare l'educazione al senso critico, alla capacità di selezione e di discernimento, al saper dire no argomentando la risposta, a scoprire finalmente il valore della "resilienza" (forza d'animo che ci fa resistere e reagire di fronte ad un trauma), una capacità ancora troppo poco conosciuta e valorizzata. Bisogna offrire ai ragazzi gli strumenti per potersi difendere da soli in questa dittatura mediatica, morbida e avvolgente, in cui tutti siamo costretti (volenti o nolenti) a navigare. Basterà far conoscere i percorsi della cosiddetta "Media Education"? È questa la strada che anche il CEM si impegna a sperimentare senza illudersi sulle sue virtù taumaturgiche. Siamo infatti consapevoli di quanto sia difficile dar vita al decondizionamento mediatico in una società dove assistiamo all'accerchiamento dei media: una vera società "sotto assedio".

Bisogna offrire ai ragazzi gli strumenti per potersi difendere da soli in questa dittatura mediatica, morbida e avvolgente, in cui tutti siamo costretti (volenti o nolenti) a navigare



frirci contributi specifici proprio sul tema del bene e del male.

In questo primo dossier, tuttavia, valorizzeremo la visione che sentiamo appartenere di più, quella della tradizione ebraico-cristiana e di fatto occidentale. A partire da Platone e Aristotele, per i quali l'origine del bene è Dio ma l'origine del male è la materia, il corpo. Invece il Cristianesimo, e soprattutto Agostino, ritiene che anche la materia e la corporeità siano buone, essendo state create da Dio, e dunque il male non è che una privazione del bene causata dal peccato originale, ossia dalla volontà umana corrotta. Un cambiamento notevole!

Con Agostino il male viene interpretato come non-realtà e non-essere, un deficit, una mancanza, una perdita, mentre il bene è concepito come un essere pieno reso possibile dalla "grazia" che è risanamento della natura corrotta dal peccato.

La successiva tradizione cristiana ha mantenuto sostanzialmente inalterata questa visione del bene e del male. Tanti sono i pensatori che potrebbero essere indagati su tale concetto. Kant, Leibniz, Hegel, Schopenhauer, Leopardi, ecc. Ma forse è Nietzsche il pensatore che più di altri ha cercato di oltrepassare questa tradizione cristiano-occidentale con la sua visione "dionisiaca" della vita e

con la sua teoria del Superuomo e della volontà di potenza che lo porta a collocarsi "al di là del bene e del male".

Oggi un autore importante che può aiutarci a ricostruire il problema del male partendo dalla "libertà" è Paul Ricoeur, che si sofferma sulle categorie fondamentali per comprendere il male: la fallibilità, la colpa, la punizione, il pentimento, il perdono.

Per Ricoeur non basta la conciliante risposta della Teodicea né la ribellione esasperata (*ybris*) di Prometeo, né la soluzione di comodo del manicheismo (un principio per il bene, un principio per il male: due regni separati).

8. Diventare adulti. Peter Pan è immortale?

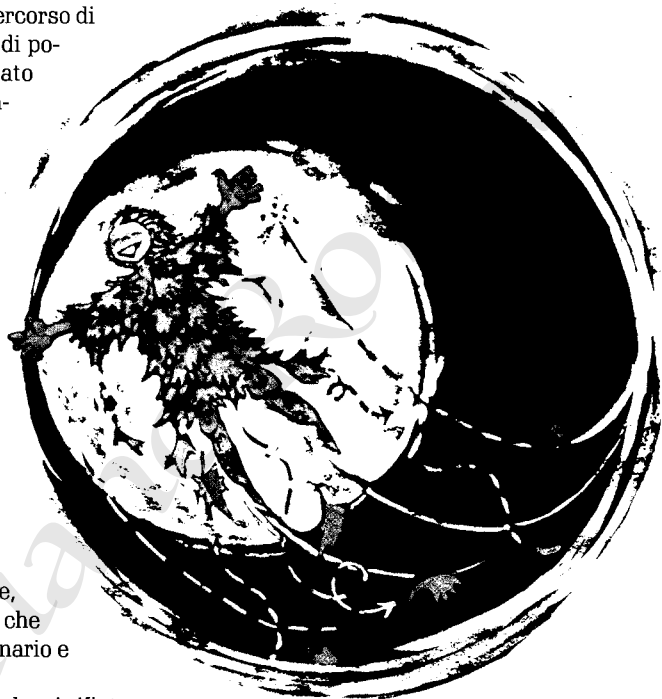
Maturo: è questo il giudizio che conclude un percorso di studio, è con questo concetto che si ritiene di poter definire quanto un giovane è diventato "adulto", al di là dell'età anagrafica di 18 anni. Ma anche qui torna a far capolino il tema del conflitto come struttura dinamica della vita. È vero che si diventa maturi, prima o poi, ma è anche vero che non siamo mai abbastanza maturi e che occorre fare un elogio dell'immaturità, se ciò vuol dire che vivere è camminare.

In sostanza, torna ad aleggiare in questa problematica la vecchia figura di Peter Pan che rimane sempre un po' bambino nonostante il trascorrere del tempo.

Ho l'impressione che oggi la sindrome di Peter Pan sia molto diffusa. Sono tanti gli adulti che amano indossare i calzoncini corti e compiacerli di un certo giovanilismo. Ma perché accettare la propria età adulta incute questo timore? Perché è così faticoso far morire l'immagine di Peter Pan dentro di sé?

È a questi interrogativi che siamo sollecitati a rispondere, trovando le ragioni sociali del fenomeno. Crediamo infatti che non si possa evitare di fare i conti con il peso dell'immaginario e con il "dover essere" che esso comporta.

Questo significa che siamo dinanzi a una folla di persone che si rifiutano di crescere e di agire da adulti e che continuano a crogiolarsi in un'immaginaria giovinezza come fossero eterni bambini. Non siamo forse anche qui davanti ad un conflitto che attraversa gli stessi adulti educatori, insegnanti e perfino genitori?



Ho l'impressione che oggi la sindrome di Peter Pan sia molto diffusa. Sono tanti gli adulti che amano indossare i calzoncini corti e compiacerli di un certo giovanilismo

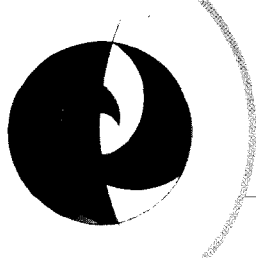
È invece opportuno riprendere tra le mani il libro di Giobbe, per riproporre coraggiosamente la domanda sulla sofferenza del giusto innocente o la domanda che nel nostro tempo ha posto Adorno: si può ancora pensare dopo Auschwitz?

La verità è che la pedagogia attuale è situata storicamente in un'epoca di smarrimento ma anche di profonda sofferenza e di violenza strutturale. L'uomo contemporaneo appare disorientato anche rispetto ai principi fondamentali del bene e del male. Tant'è che si è aperta la riflessione su una domanda che suona quasi come un paradosso: è ancora possibile educare?

C) IL GRANO E LA ZIZZANIA CRESCONO INSIEME

Nessun manicheismo, non esiste sulla terra un regno del bene contrapposto al regno del male: il conflitto è tra noi, tra popolo e popolo, tra cultura e cultura, tra religione e religione e perfino dentro ciascuno di noi. Non si può attribuire a qualcuno o a qualcosa che è fuori dalla storia, la responsabilità del male, dell'ingiustizia e della sofferenza. Tutto questo ricade interamente sulle scelte, sulla volontà e sulla responsabilità dell'uomo. Dio non è compromesso con il male, ma che il male esista costituisce certamente un mistero se è vero che Dio è onnipotente. Neanche può essere

chiamato in causa il demonio, come se esistesse un principio del male. Nella Bibbia, ad esempio, il diavolo non c'è nel momento del peccato originale. Giobbe osa mettere Dio sul banco degli imputati arrivando a chiedergli perché il giusto sia condannato a soffrire. E la risposta che Dio darà a Giobbe è la stessa che anche Gesù darà ai suoi discepoli: non si deve dividere il bene dal male e il grano dalla zizzania. Essi sono destinati a crescere insieme nello stesso campo. Per questo non bisogna pretendere di avere da una parte l'erbaccia e dall'altra il grano buono. Così facendo, infatti, si correrebbe il rischio di sradicare anche il grano.



cinema

CRASH CONTATTO FISICO

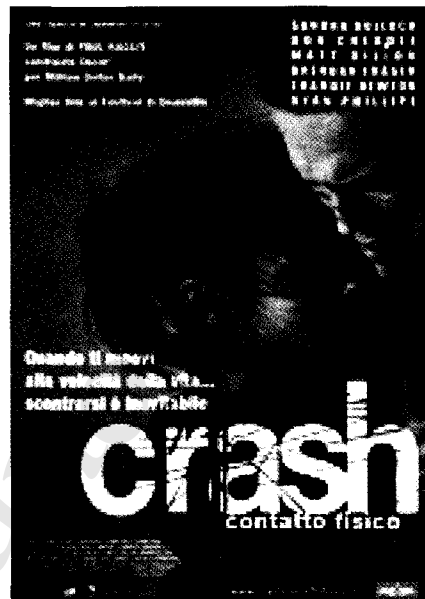
a cura di Lino Ferracin

(con un saluto e un ringraziamento a Margherita Porcelli, che per molti anni ha affiancato Lino in questa rubrica)

Il regista: Canadese, nato a London in Ontario nel 1953, Paul Haggis, figlio di gente di spettacolo e proprietari di teatri, dall'età di 22 anni vive a Los Angeles. Si è dedicato a lungo alla televisione come sceneggiatore, produttore e anche come regista; suo è il serial TV *Walter Texas Rangers*. Recentemente Il NY Times ha dichiarato il suo serial *EZ Street* uno dei più importanti e significativi di tutti i tempi. Nel 2004 ha ricevuto una nomination all'Oscar per la sceneggiatura di *Million Dollar Baby*.

Nonostante un attacco di cuore che lo ha tenuto fermo per due settimane ha voluto portare a termine il suo *Crash*, primo film da regista, ripagato con una nomination all'Oscar per la migliore regia. Autore impegnato sui temi della pace e della non-violenza ha ricevuto in tal senso numerosi importanti riconoscimenti.

La parola al regista: "Nel caso di *Crash*, toccando un tema come il razzismo, non volevo prendere spunto da quella gentaglia razzista che abita in Alabama o in altri stati del Sud degli Usa. Sarebbe troppo facile puntare il dito contro di loro e indicarli come i cattivi. Preferisco scrivere delle cose che mi mettono a disagio, delle mie colpe e di quelli dei miei amici. È più difficile guardare a chi siamo noi veramente e a cosa facciamo. Credo che i film dovrebbero trattare risposte difficili a domande altrettanto complesse. Il problema è che nel cinema ci sono i buoni e i cattivi, mentre nella vita siamo tutti entrambi le cose. Quando ci riferiamo a noi lo facciamo in termini di complessità, se pensiamo agli altri, diventiamo molto semplicisti e questo è quello che io desidero evitare nel mio lavoro. La cosa meravigliosa è che gli esseri umani incarnano una grande ambiguità. Io penso a me stesso nei termini di una brava persona che ha fatto delle cose terribili e che continuerà a farle. Adoro le contraddizioni degli esseri umani. [...] Ho voluto fare un film scomodo, che partisse dalle mie stesse paure, per riflettere su quelle dell'intera nazione e costringere il Paese ad ammettere la sua intolleranza. [...] *Crash* è un film più sull'intolleranza che sul razzismo perché ritengo l'intolleranza un problema peggiore, che non dipende necessariamente dal razzismo o dall'odio, ma può avere



Regia: Paul Haggis

Interpreti: Sandra Bullock (la moglie isterica), Brendan Fraser (il procuratore, marito di Jean), Don Cheadle (il detective nero), Matt Dillon (il sergente), Thandie Newton (la moglie del regista), Ryan Phillippe (la recluta), Jennifer Esposito (la poliziotta ispanica), Terrence D. Howard (il regista televisivo), Chris Bridges (uno dei due ladri), Larenz Tate (l'altro ladro), Shaun Toub (l'iraniano), Michael Pena (il fabbro messicano)

Usa/Germania 2004, 107 min.
Distribuzione: Filmauro

cause più banali o anche più profonde come la paura. Questo è quello di cui vuole parlare il film. [...] Io sono il più cinico ottimista che conosco, quindi ho fiducia nel futuro. Ecco perché nel film ho voluto tenere il maggiore equilibrio possibile tra speranza e tragedia.

Trama: 36 ore a Los Angeles. Una serie di storie si toccano scatenando reazioni diverse. Nelle strade della città tra la notte e il giorno di una vigilia natalizia sono molti i personaggi che, a partire dal crash iniziale tra due auto, si incontrano/scontrano scambiandosi insulti, aggressioni verbali e fisiche, attenzioni, ascolto, rifiuti, dolcezze, perdono, recriminazioni, affetto, aiuto. Una moglie frustrata e il marito procuratore antirazzista per interessi politici, due ragazzi neri sbandati e ladri d'auto, uno dei quali spara in continuazione teorie sulla giustizia nella società, l'amante ispanica e il detective nero con una madre drogata che lo maltratta, un timido coreano trafficante di uomini, un latinoamericano fabbro agguista porte e la figliuola protetta da un manto magico,

un iraniano ossessionato dalla difesa del suo negozio che balbetta un misero inglese e con una figlia che cerca di contenerlo, una recluta della polizia che tenta di cambiare il mondo, il suo sergente razzista e incazzato con il mondo ma dolcissimo con il vecchio padre malato, un regista nero e la moglie maltrattati dal sergente in perlustrazione, una città fredda e anonima dove l'arrivo della neve natalizia sembra un manto di grazia a coprire umanità in ricerca.

Spunti di lettura: I titoli di testa scorrono su tondi colorati che si muovono, sono i fari di auto che scorrono, sono fari sfocati, così guardiamo il nostro scorrere sulla terra con occhi fuori fuoco, come dietro a vetri corazzati e parabrezza indistruttibili, indifferenti e impossibilitati dalla frenesia a guardare chi corre accanto. Poi lo scontro, l'obbligo fisico di entrare in relazione con uno, che subito inquadri nello stereotipo di classe o razziale e, se

come sommerso da un lato oscuro di te che nella borghese razionalità credi non ti appartenga ma da tempo cova, coltivato dai titoli, dalle notizie, dalle storie, dalle tue paure, dalla tua non voglia di farti silenzio dentro per accettarti come campo seminato a grano dove la zizzania prospera e sembra soffocarti. E poi, appena prima dei titoli di coda, comincia a nevicare, da quell'alto verso cui alzi gli occhi come ad aspettarti un respiro, uno spazio diverso per la tua anima.

Siamo ritornati all'inizio della storia dove, accanto ad un'auto incidentata che brucia, un ragazzotto è freddo nella morte datagli da una pallottola di un altro giovane che tentava, nonostante la paura, di essere diverso. A pochi passi dal cadavere seminascoato nella terra il portafortuna del morto, un san Cristoforo, un inutile (?) lascia passare nel caos delle strade. Il cerchio si richiude sulle lacrime di un fratello, la cinepresa si innalza e ci accor-

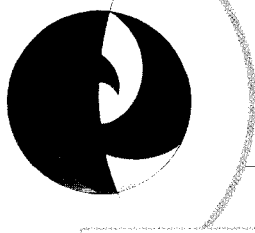


Siamo come bambini soli nella nostra cameretta rannicchiati sotto il letto per paura della pallottola vagante, che da qualche parte ci aspetta, e aneliamo un padre che ci ricopra con un mantello fatato impenetrabile all'acciaio, un San Cristoforo che ci porti sulle spalle e ci tenga alti sui gorghi della città mondo

sei il forte, sono insulti che volano oppure violenza mentre, se sei il debole, repressa aggressività o dolorosa umiliazione. Esplosioni irrazionali di violenza annullano la distanza fisica tra i contendenti e parimenti improvvisi appaiono momenti di pura grazia, mantelli protettivi che fermano il colpo di morte. Quanto dolore, quanta solitudine, quante grida inascoltate di aiuto, quanta impossibile gioia agognata, quanta sofferenza con lampi di miracolo e di speranza. Siamo come bambini soli nella nostra cameretta rannicchiati sotto il letto per paura della pallottola vagante, che da qualche parte ci aspetta, e aneliamo un padre che ci ricopra con un mantello fatato impenetrabile all'acciaio, un San Cristoforo che ci porti sulle spalle e ci tenga alti sui gorghi della città mondo. Il caso domina le strade della città, tutto è possibile dietro all'angolo a cui stai arrivando e nell'improvviso crash sei

giama che tutto il film è stato girato come dall'alto, con uno sguardo intenso, partecipato, coinvolto e nello stesso tempo meditato, distaccato, consapevole, fiducioso come chi guarda il campo prima della mietitura e sa che la zizzania finirà nel fuoco dell'amore.

Crash è un film sullo *scontro* dentro al quale c'è una possibilità di *incontro*. Ogni personaggio si presenta come in realtà non è, quasi tutti si capovolgono, si risvoltano quasi sorpresi e stupiti della possibilità di essere altri da quelli che si pensavano. Quasi dramma pirandelliano sulla identità di ciascuno. C'è un assassino dentro di me oppure un potenziale eroe capace di donare la vita per il "nemico"? Quale "altro" dorme dentro al sonno della mia ragione, ottenebrata da messaggi eterei e dal mancato silenzio? Come facciate corrose e vuote abbiamo bisogno di terremoti, di crash che ci svelino a noi stessi e agli altri. Come un malessere profondo si alligna dentro le nostre anime, alimentato da paure, solitudini, frustrazioni, da incapacità a guardarci dentro e ad accettarci, incapacità di guardare l'altro e di accettarlo. Ma possiamo, come uno dei due ragazzotti, aprire le porte del nostro furgoncino e lasciare che i nostri pensieri prigionieri escano e si confrontino. È necessario forse guardarci dall'alto, farci aiutare ad ascoltarci con un'altra lente. Nessuno è se stesso fino a quando l'incontro con l'altro non lo rivela. □



BIBLIOGRAFIA

a cura di Antonio Nanni

AA VV., *Storia mondiale dell'educazione*, 4 volumi, Città Nuova, Roma 1986.

AA VV., *La relazione aggressiva*, Borla, Roma 1988.

AA.VV., *Percorsi di pace nell'era della globalizzazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Cz) 2003.

ANGELINI G., *Educare si deve, ma si può?*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

ARENDT H., *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Feltrinelli, Milano 1995.

ATTILI G. - FARABOLLINI F. - MESSERI P.(a cura), *Il nemico ha la coda. Psicologia e biologia della violenza*, Giunti, Firenze 1996.

BACCARINI E. - THORSON L. (a cura), *Il bene e il male dopo Auschwitz*, Ed. Paoline, Roma 1998.

BENSOUSSAN G., *L'eredità di Auschwitz. Come ricordare?*, Einaudi, Torino 2002.

BORI P.C., *Per un consenso etico tra le culture. Tesi sulla lettura secolare delle Scritture ebraico/cristiane*, Marietti, Genova 1995.

BURGIO A., *L'invenzione delle razze*, Manifestolibri, Roma 2001.

CERTINI R. (a cura), *L'immaginario: una frontiera avanzata della formazione e della scuola*, Carocci, Roma 2004.

CINQUETTI M., *Ricoeur e il male. Una sfida per pensare altrimenti*, Edizioni Seneca, Torino 2005.

DAL LAGO A., *Non-persone. L'esclusione degli stranieri in una società globale*, Feltrinelli, Milano 1999.

DONÀ M., *La libertà oltre il male. Conversazione con Piero Coda ed Emanuele Severino*, Città Nuova, Roma 2006.

FILIPPA M., *Dis-crimini. Profili dell'intolleranza e del razzismo*, Sei, Torino 1998.

FOUCAULT M., *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino 1976.

FROMM E., *Il cuore dell'uomo. La sua disposizione al bene e al male*, Caruba, Roma 1965.

GINDRO S. (a cura), *La Xenofobia*, Guida, Napoli 1993.

GIOVANNI PAOLO II, *Non lasciarti vincere dal male ma vinci con il bene il male*, Discorso per la Giornata mondiale della Pace, 1° gennaio 2005.

LACROIX M., *Il culto dell'emozione*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

LUZZATTO VOGHERA G. - PERILLO E. (a cura), *Pensare e insegnare Auschwitz*, Angeli, Milano 2004.

MANTEGAZZA R., *L'odore del fumo. Auschwitz e la pedagogia dell'annientamento*, Città Aperta, Troina (En) 2001.



MANTOVANI G., *L'elefante invisibile*, Giunti, Firenze 1998.

MORELLI U., *Conflitto. Identità, interessi, culture*, Meltemi, Roma 2006.

NOVARA D. (a cura), *Memoranda. Strumenti per la giornata della memoria*, La Meridiana, Bari, 2003.

NUSSBAUM M., *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 2004.

PANIKKAR R., *Pace e disarmo culturale*, Rizzoli, Milano 2003.

RICOEUR P., *Finitudine e colpa*, il Mulino, Bologna 1972 (contiene anche *L'Uomo fallibile* e *La Simbolica del male*).

RICOEUR P., *Il male*, Morcelliana, Brescia 1994.

RIVERA A.M., *Estranei e nemici. Discriminazione e violenza nazista in Italia*, DeriveApprodi, Roma 2003.

ROVEDA P., *Aggressività ed intercultura*, La Scuola, Brescia 1999.

SANTERINI M., *Antisemitismo senza memoria. Insegnare la Shoah nelle società multiculturali*, Carocci, Roma 2005.

SANTERINI M. - SIDOLI R. - VICO G., *Memoria della Shoah e coscienza della scuola*, Vita e pensiero, Milano 1999.

SHERMER M. - GROBMAN A., *Negare la storia. L'olocausto non è mai avvenuto: chi lo dice e perché*, Editori Riuniti, Roma 2002.

TAGUIEFF P.A., *Il razzismo*, Raffaello Cortina, Milano 1999.

TODOROV T., *Memoria del male, tentazione del bene. Inchiesta su un secolo tragico*, Garzanti, Milano 2001.

TORNOTTI M.L., *La nonviolenza nelle culture indiane dai Veda a Gandhi*, Cittadella, Assisi 1994.

TRAVERSO E. (a cura), *Insegnare Auschwitz. Questioni etiche, storiografiche, educative della deportazione e dello sterminio*, IRSAE Piemonte - Bollati Boringhieri, Torino 1995.

VICO G. - SANTERINI M., *Educare dopo Auschwitz*, Vita e pensiero, Milano 1995.

il resto del mondo



agenda interculturale

Orgoglio e pregiudizio

Alessio Surian
asurian@habitants.org

È stato presentato il 6 aprile scorso a Milano, presso il PIME, il volume "Orgoglio e Pregiudizio: una ricerca tra Filippine e Italia sulla transizione all'età attiva dei figli di emigranti e dei figli di immigrati", curato da Laura Zanfrini e Maruja Asus (FrancoAngeli, Milano 2006). Si tratta dei risultati della ricerca realizzata da Fondazione ISMU e Scalabrini Migration Center di Manila, con uno studio che, da un lato, approfondisce le traiettorie di adolescenti e di giovani di origine filippina nati in Italia o che qui si sono ricongiunti con le rispettive famiglie, e, dall'altro, quelle dei loro coetanei che vivono nelle Filippine la loro transizione alla età adulta.

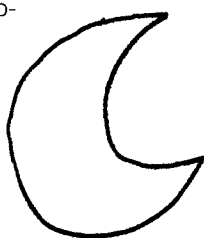
Quello che emerge è un profilo interessante, che mette in discussione alcune categorie, come quella della transcultura, perlomeno nelle modalità in cui si è soliti associarle alle tendenze legate alla globalizzazione. Vari sono gli elementi di ambivalenza: questi giovani, figli dell'emigrazione, appaiono subire, da un lato, i pregiudizi della società italiana (ma oltre il 90% della comunità filippina pensa che ci siano troppi stranieri in Italia) e della stessa comunità alla quale appartengono e, dall'altro, si sentono portatori di specifico orgoglio: dettato dalla fedeltà alla propria cultura d'origine, ma anche dall'ambizione di

operare mutamenti rispetto al modello filippino d'incorporazione nella società e nella economia italiana.

All'incontro di presentazione sono intervenuti don Gino Rigoldi, Fondazione Ismu e presidente di Comunità Nuova e Leonida L. Vera, ambasciatrice delle Filippine presso la Santa Sede. La presentazione della ricerca è stata affidata a Padre Fabio Baggio, Scalabrini Migration Center di Manila e a Laura Zanfrini, professoressa nell'Università Cattolica di Milano e membro della Fondazione Ismu. Accanto alla proiezione del video "Chasing Rainbows. Young Filipinos ponder the future", sono giunte le testimonianze di don Augusto Casolo, parroco di San Lorenzo di Milano; padre Ricky Gente, vice-parroco di Santa Maria del Carmine di Milano e cappellano della comunità filippina; don Giancarlo Quadri, direttore dell'Ufficio diocesano per la pastorale dei migranti; Irene De Matthaeis, docente referente per il progetto integrazione studenti stranieri IPCS B. Cavalieri di Milano, i presidenti delle Associazioni giovanili. Dopo le conclusioni di Vincenzo Cesareo, segretario generale della Fondazione Ismu, l'incontro ha ospitato lo spettacolo del gruppo filippino di danza della parrocchia di Santa Maria del Carmine.

L'incontro ha messo in luce alcuni dati significativi, che presentano analogie con la condizione dei giovani italiani in genere, e meritevoli di indagine anche nel confronto con altre comunità presenti in Italia: l'allungamento dei percorsi scolastici, ma anche una "crescente

porosità tra la condizione di studente e quella di lavoratore"; la forte contaminazione con il mondo del lavoro che precede frequentemente il completamento degli studi e legata spesso ad un "deficit di legittimità" che la ricerca definisce "tributario della loro origine straniera e dei loro marcatori etnici stigmatizzanti"; la centralità della famiglia, il valore sul quale sembrano convergere tutte le generazioni ed i gruppi sociali. □



didattica/mente

Didattica e insegnamento

a cura di Stefano Curci

Questa rubrica "Didattica/mente" sarà presente in ogni dossier. La sua finalità è offrire indicazioni per la didattica ricavandole da esperienze già fatte e comunque da testi recentemente pubblicati e vicini al tema specifico che viene affrontato dal dossier. Iniziamo dunque dal tema dei conflitti a scuola.

Riportiamo gli spunti dell'agile volumetto, appena uscito, di Paolo Borin *A scuola con difficoltà. I punti critici della relazione educativa* (Carocci, Roma 2006). Il testo presenta, accanto a diverse considerazioni teoriche sui rapporti tra docenti, alunni e famiglie, alcuni esempi concreti di risoluzione dei conflitti nel contesto scolastico.

1. Il conflitto tra alunno e docente

Un primo esempio che segnaliamo è il classico conflitto che prima o poi inevitabilmente si presenta tra l'insegnante e l'allievo dal carattere difficile, proprio quello che non può essere affrontato con l'opposizione di un altro carattere difficile. Secondo Borin, il docente ha anzitutto evitato sia la fuga, cioè il rifiuto del problema, sia un'immedesimazione incontrollata nella difficoltà dell'altro, fino all'estremo di vivere il suo disagio come proprio: un'empatia senza limiti espone pericolosamente il docente al malessere che egli vorrebbe aiutare a risolvere.

Queste sono due tentazioni da cui rifuggire, perché dentro ogni adulto possono trovarsi forme di disturbo più o meno lievi, *border line*, che in questi casi possono venir fuori inaspettatamente. Di fronte alla situazione conflittuale di un alunno l'insegnante deve ridurre il vuoto sociale che si crea attorno all'allievo dal ca-

rattere difficile prima che la frattura col gruppo classe sia troppo profonda. L'insegnante non deve dare all'alunno né una scarsa disponibilità, né un'attenzione particolare che lo porterebbe ad essere una sorta di paladino dell'alunno agli occhi della classe.

Quello che spesso accade nella pratica concreta è una situazione in cui l'insegnante non riesce a venire a capo del problema, e reagisce con la vergogna per la propria debolezza e con l'omertà e il silenzio verso le stesse debolezze colte nelle reazioni dei colleghi. Ma fragilità umane e piccole in-

L'insegnante non deve dare all'alunno né una scarsa disponibilità, né un'attenzione particolare che lo porterebbe ad essere una sorta di paladino dell'alunno agli occhi della classe

congruenze professionali diventano falle significative nell'impianto educativo del *team* docente. Poi la situazione si stabilizza e il gruppo docente perde l'occasione di costruirsi, magari ripetendo l'errore educativo già fatto dalla famiglia: infatti gli insegnanti, ognuno chiuso nel proprio ruolo, comprendo reciprocamente le proprie difficoltà, rimandando sempre uno scontro frontale, non hanno saputo dare un punto di riferimento stabile all'allievo. Insomma, la ribellione dello studente di fronte all'adulto non va soffocata con l'autorità né con la complicità del buonismo di maniera: essa è una forma di dialogo che però è urlata, proprio perché viene da un disagio, e andrebbe compresa, mentre andrebbero cercate tutte le fragilità sommerse prima che si manifestino.

Ancor più complessa è la situazione in cui un intero gruppo classe si ribella al punto da sembrare coeso e co-alizzato contro l'insegnante, minandone la resistenza psicologica. Anche in questo caso, l'insegnante deve resistere alla tentazione di usare gli strumenti dell'autorità, e non deve lasciarsi distrarre dal timore che i colleghi lo vedano in difficoltà.

Inoltre Borin mette in luce un altro rischio connesso a questa situazione: il fatto che l'insegnante sia distratto dalle situazioni più problematiche gli impedisce di vedere quegli alunni che rientrano "nella media" e che rischiano così di diventare invisibili nelle loro caratteristiche di persone.

Borin ha un suggerimento pratico specifico per le classi della scuola elementare: un ripensamento della stessa disposizione fisica degli arredi, dato che la cattedra al centro del fuoco visivo dei bambini è già il segnale che l'adulto è l'unico punto di riferimento, il controllore che vede tutti: la comunicazione tra studenti, limitata ai vicini di banco, ha il sapore della trasgressione, perché la disposizione degli arredi invita a indirizzare l'attenzione verso la cattedra. La proposta di Borin è quella di creare dei pic-

coli gruppi che siedano intorno allo stesso tavolo, in modo da decentrare la classe ridimensionando la cattedra e facilitando l'interscambio tra i bambini: così l'adulto cede parte della sua posizione dominante, in favore di capacità di autogestione e di una maggior socialità.

2. Il conflitto tra docenti

Altro caso di conflitto analizzato nel testo è quello di due insegnanti con idee diverse, che si riferiscono a modelli pedagogici diversi e con caratteri poco disposti a cedere posizioni. Borin fa il caso di due maestre elementari, una propensa per una scuola più "scientifica" e meno sensibile

beri i bambini (con l'insegnante che si limita a controllarli da lontano) o cercare forme più ludiche di aggregazione, attraverso l'uso del corpo e del movimento (con la partecipazione dell'insegnante)?

In questa situazione Borin segnala come la soluzione del conflitto sia passata per l'intervento di mediazione dei colleghi, gli unici con i titoli per inserirsi: e questo prima che si verificasse una situazione che invece è abbastanza tipica e pedagogicamente sconsigliabile, quella per cui gli insegnanti in conflitto coinvolgono i genitori (che comunque non tardano molto a conoscere la realtà attraverso i racconti dei figli) per avere il soste-

ghi si percepiscono come un gruppo di pari, persone che hanno lo stesso titolo per dibattere questioni educative, senza che nessuno goda di un *bonus* dovuto ad una presunta competenza superiore. Poi se è diffusa la convinzione che l'obiettivo non è una mitica armonia tra colleghi, difficilmente realizzabile in un gruppo numeroso, ma si deve spostare tutto il proprio interesse sul progetto predisposto per i bambini. Si deve interporre il filtro professionale del benessere dei bambini alla propria soddisfazione di adulto lavoratore.

Nello specifico, Borin segnala che la soluzione del dilemma doveva necessariamente propendere per un ruolo dell'educatore sempre attivo. Giocare coi bambini significa far loro capire che il momento ludico vale come la lezione di matematica: intervenire sul modo in cui stanno coi loro amici significa far loro percepire che ciò vale come l'insegnamento di storia. Come scrive l'autore: "se l'adulto si occupa di me bambino quando gioco, quando bisticcio con i miei compagni, quando gestisco i miei spazi liberi, significa che gli interessino come persona e non solo come alunno. Significa che non gli interessa solo il mio apprendimento, ma tutta la mia educazione, tutto il mio modo di affrontare una vita sociale soddisfacente, tutto il mio benessere nelle varie situazioni che la vita scolastica presenta" (66-67).

Questo perché nella nostra società non solo sono sempre più rari i gruppi spontanei, quelli che si aggregavano e giocavano per strada, ma c'è anche il fenomeno dei genitori che vogliono continuare a godere della loro condizione di adolescenti permanenti e giocare con loro. Per questo il lavoro di gruppo degli insegnanti è indispensabile: ignorarsi, proseguire per vie parallele, ammettere la compresenza di diversi messaggi educativi come se questo non compromettesse l'impianto generale del progetto, è un'illusione. □



Giocare coi bambini significa far loro capire che il momento ludico vale come la lezione di matematica: intervenire sul modo in cui stanno coi loro amici significa far loro percepire che ciò vale come l'insegnamento di storia

agli aspetti emotivi e affettivi, l'altra proveniente dall'esperienza del tempo pieno e sostenitrice di un'azione globale nei confronti dei bambini. Da una parte si sosteneva il distacco professionale e la necessità di spazi di non ingerenza da parte dell'adulto, dall'altra un'impostazione in cui la presenza dell'adulto fosse decisiva anche negli spazi liberi dei bambini. Il momento maggiormente critico era l'intervallo di metà mattina: lasciare li-

gno che magari non hanno dai colleghi. La tenuta esterna di un gruppo docente non dovrebbe essere oggetto di contrattazione, e i docenti dovrebbero avere l'abilità di non scaricare sul collega "dissidente" tutte le manchevolezze del lavoro didattico, di resistere alla tentazione di far diventare il collega in disaccordo il capro espiatorio.

Il conflitto tra docenti si può superare a due condizioni: anzitutto se i colle-

educare al pluralismo interreligioso

La frontiera religiosa

di Marco dal Corso

Osservata dal punto di vista dello sviluppo storico, la religione nasce come sistema per "marcare le frontiere". Storicamente, infatti, ogni sistema di credenza religiosa si afferma differenziandosi. La logica sociale delle religioni sembra produrre inevitabilmente il conflitto. E che i rapporti tra i sistemi religiosi monoteisti, per fermarsi a questo livello, siano stati conflittuali rimane un'evidenza storica difficilmente negabile. Dentro questa logica sociale, allora, è da iscrivere anche l'istituzione dell'autorità religiosa come, ad esempio, quella del vescovo: figura trapiantata e adattata dall'organizzazione imperiale romana il cui scopo e ruolo originario era appunto quello di "vigilare le frontiere". Da qui in avanti è possibile capire, senza giustificare, il conflitto tra eresia e ortodossia, salvezza e perdizione, dentro e fuori, che l'assioma medioevale "extra ecclesiam nulla salus" descrive apoditticamente. Eppure, proprio la genesi storica della religione ricorda la logica sincretica della stessa: quello della religione è un sistema tendenzialmente sincretico. Lo vuole la tradizione prima ancora che qualche teologia o pensiero illuminato. Tramandare, ce lo insegna la storia, è sempre e insieme trasmettere e tradire, fedeltà e adattamento, continuità e novità.

Per una storia del pluralismo religioso

Osservato da questo punto di vista, il sincretismo religioso resta un concetto fondamentale per lo studio della storia del pluralismo religioso: prima

di essere visto come una negazione o "confusione" della verità da purificare secondo l'interpretazione missionaria classica ed etnocentrica, incapace di reggere il confronto con la diversità, ma anche prima ancora di venir interpretato dall'antropologia moderna come forma di adattamento alla conquista spirituale e alla colonizzazione dell'immaginario. Il sincretismo, invece, vissuto e praticato nello spazio della frontiera tra differenti religioni, rappresenta la vitalità e la creatività storica dei credenti. Un "prodotto" non previsto, ma non per questo meno significativo, dell'incontro tra universi culturali e religiosi distinti. È la ricerca di significato religioso della vita dentro le possibilità storiche di religioni venute, spesso, per combattersi e annullarsi. Questo è evidente nella storia delle religioni e soprattutto di quelle religioni che vivono a sud.

La storia del pluralismo religioso, poi, fa i conti con le sfide della modernità e soprattutto con i due miti che pensano la frontiera. Quello che la frontiera la vuole difendere (mito identitario) e quello che la frontiera la vuole abbattere (mito della globalizzazione). Interessante osservare che pure se di segno opposto entrambi questi miti convergono nel risultato: l'espulsione dell'altro, del diverso. Erigere un muro identitario, ma anche cancellare le diversità culturali, produce il non riconoscimento dell'altro. La frontiera, cioè, la possiamo difendere e proteggere da qualcuno e insieme la possiamo abbattere spostando i confini ai limiti del pianeta. Stato e Mercato sembrano essere, a questo punto, le due istitu-

zioni che meglio di altre hanno incarnato queste idee: la patria da difendere, il mercato da allargare. Uno trasformando il simile in nemico, l'altro riducendo il cittadino culturalmente diverso in consumatore potenzialmente uguale¹. Di fronte a questi meccanismi di espulsione dell'alterità, il pluralismo culturale e religioso viene interrogato. Quale alternativa alla negazione della diversità? Come il pluralismo è capace di accogliere la diversità senza combatterla e senza cancellarla? Inizialmente, crediamo che occorra passare dalla frontiera ideale a quella reale. L'aderenza con la realtà può illuminare le alternative e le possibilità. Esiste una frontiera reale, esistono esperienze concrete, iniziative locali, gruppi e persone che vivono di incontro e scambio tra culture e religioni. In questa storia reale e attuale, le religioni hanno subito uno spostamento: da centro regolatore della vita individuale e sociale a provincia finita di significato dentro altre province. Se è così, allora è possibile abitare la frontiera senza perdere la propria identità. Perché nell'era dello scambio tra religioni non si nega la fede, ma essa viene scelta piuttosto che assunta come retaggio. La frontiera reale riconsegna una fede come esperienza personale dopo tanti anni di "cristianità", fa prevalere il credere sull'appartenere dopo la stagione del "cristianesimo anagrafico" e, infine, aiuta a varcare i confini dei differenti sistemi di credenza dopo tante "guerre di religione".

La frontiera religiosa: il pluralismo religioso oggi

È nostra convinzione che la frontiera religiosa rappresenti il tema-problema del pluralismo culturale e religioso oggi. Problema per tutti i fondamentalismi e integritismi devoti o meno, ma problema anche per tutte le persone non abituate a frequentare la frontiera. O forse solo a non riconoscerla dal momento che tanto della nostra storia personale e comunitaria

Le religioni, mentre presentano una differenza irriducibile, non sono luoghi incomunicabili, recinti invalicabili. E se



Le religioni come frontiera, terra di mezzo, piuttosto che luogo identitario reclamato per difendersi dalla diversità, indicano il futuro. A più livelli. Innanzitutto, a livello di antropologia teologica. Il pluralismo religioso chiede, inizialmente, di smascherare il codice della purezza che dalla grammatica del sacro, dove puro religioso si distingue da impuro profano, passa ad essere "travestimento culturale" della ideologia della disuguaglianza. Esiste, infatti, un pensiero della disuguaglianza che da Aristotele (dove tra gli uomini

Il pluralismo religioso, infine, indica un futuro spirituale. Quello, come ri-

cordano i teologi indiani, dove "essere religiosi è essere interreligiosi". Il pluralismo è la via spirituale del credente del futuro se è vero che il pluralismo religioso è rivelazione divina. Infatti, esso chiede di superare i modelli teologici-spirituali del passato, quelli che vanno dalla teologia dei "semina verba" di Giustino, alla "preparatio evangelica" di Eusebio di Cesarea, alla "anima naturaliter christiana" di Tertulliano. Il pluralismo religioso invita il credente a non porre al centro della sua ricerca di fede la religione, ma Dio. Al centro della sua ricerca di fede non se stesso, ma l'altro, non la volontà di capire l'altro ma la disponibilità a diventare suo ospite, non interpretare la realtà a partire da sé ma a partire, come ricorda la Bibbia, dallo "straniero, dall'orfano e dalla vedova". La spiritualità del dialogo interreligioso è quella che pone il pluralismo non come problema da risolvere, ma come grazia da vivere. □

¹ Rimane attuale e feconda la lettura che su questi temi propone Ernesto Balducci, *L'altro: un orizzonte profetico*, Edizioni Cultura della Pace, Firenze 1996.

² Claude Geffré, *Verso una teologia delle religioni* in Gibellini, R. (a cura di). *Prospettive teologiche per il XXI secolo*. Queriniana, Brescia 2003, p. 353.

³ Vedasi su questo il numero monografico di Concilium. *Un altro mondo è possibile*, Queriniana, Brescia 2004, n. 5.

⁴ Queste e altre considerazioni che seguono in questa sezione le devo a Stefano Allievi, *Pluralismo*, EMI, Bologna, 2006.

⁵ Una interpretazione in questo senso è quella suggerita dagli intellettuali sudamericani; vedi, tra altri, Enrique Dussel, *Filosofia da Libertação*, Lodoia, Sao Paulo (Brasil), 1977 e il più recente *L'occultamento dell'altro*, Piccola Editrice, Celleno 1999.

⁶ In tal senso, vedi Jacques Audinet, *Il tempo del meticcio*, Queriniana, Brescia 2001.

spazio caritas

Informazione di guerra o di pace?

di Paolo Beccegato

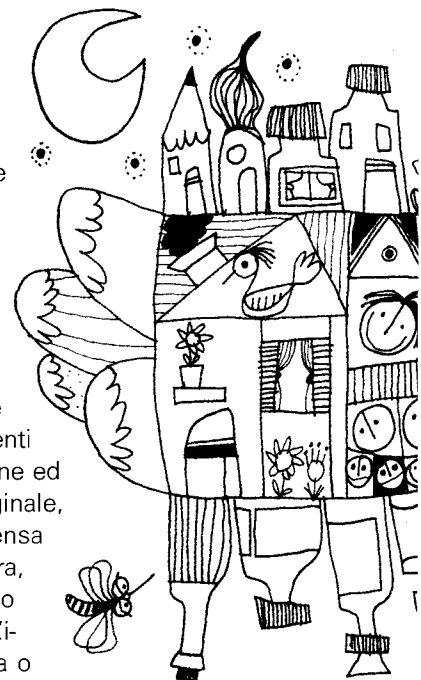
Quali sono i passaggi che intercorrono tra il fatto e l'informazione che ci giunge attraverso i media? Come mai alcune notizie ci arrivano ed altre no? E come giungono fino a noi? Sono rispondenti al vero o distorte rispetto alla realtà? Nelle tragiche situazioni di guerra, dove, si sa, "la prima vittima è la verità", quale informazione ci viene offerta? Dà voce solo ai potenti o si cura anche di chi non conta? In ultima istanza, promuove la pace o legittima la guerra? Il rapporto di ricerca "Guerre alla finestra" (ed. Il Mulino, 2005), curato dalla Caritas Italiana in collaborazione con Famiglia Cristiana e con Il Regno, nella seconda parte, espone i risultati di un ampio studio, frutto di rilevazioni a campione su un arco di tre anni, tra la seconda metà del 2001 e il 2004, includendo quindi gli attentati terroristici dell'11 settembre 2001, le guerre in Afghanistan, in Iraq e altri tragici conflitti "dimenticati". Tale studio ha riguardato il legame tra alcuni fatti che hanno caratterizzato i conflitti presi in esame nel rapporto di ricerca stesso – attraverso un voluminoso lavoro di ricostruzione degli eventi, anche grazie a fonti extragiornalistiche – e la ripresa degli stessi sui mass-media nazionali. In seconda battuta è stato anche studiato "il filtro" costituito dalle agenzie stampa e dalle vari redazioni. Le guerre esaminate sono state: Afghanistan, Iraq, Israele-Palestinese, Colombia, Repubblica Democratica del Congo e Sri Lanka.

Conflitti dimenticati

In sintesi, si può concludere che la gran parte dei fatti che caratterizzano i conflitti violenti nel mondo vengono deliberatamente oscurati prima dalle agenzie e soprattutto poi da parte delle varie redazioni di tele/radio/giornali. Vi sono eventi che possiamo definire catalizzatori di informazione ed altri che invece assumono una posizione marginale, pur presentando in ogni caso momenti di intensa drammaticità. La diffusione delle notizie di guerra, infatti, è strettamente collegata al tipo di conflitto in essere e alle sue implicazioni per l'occidente. L'innesco di un conflitto, l'inizio di una guerra o un attentato particolarmente cruento, ovunque esso accada, è senz'altro un momento che suscita un'elevata attenzione a livello locale, ma non a livello internazionale.

Le chiavi di lettura prevalenti

Per quanto riguarda l'analisi delle chiavi di lettura prevalenti risulta che generalmente le principali agenzie di stampa italiane e i nostri quotidiani si occupano ampiamente di cronaca militare e diplomatica a scapito dell'approfondimento



delle cause, del contesto, delle conseguenze sociali delle guerre, ad esempio sui civili inermi. La presenza delle notizie è episodica con una vitalità che spesso non supera i due giorni consecutivi, non permettendo agli utenti di capire l'evolversi dei fatti e di collocarli in un quadro di riferimento noto.

Le fonti

L'analisi sulle fonti dei lanci di agenzia ha messo in luce che il maggior numero di informazioni, mediamente un comunicato su tre, dà voce al governo 'ufficiale' del paese dove si svolge il conflitto, generalmente parte in causa del conflitto stesso, mentre le forze contendenti interne riportano una minore attenzione, che non supera il 10% rispetto a quella complessiva. Dopo il governo, sono le agenzie internazionali la principale fonte di informazione. Ma se si considera che oltre il 90% delle informazioni che circolano a livello mondiale sono in mano ad un ristretto numero di agenzie di stampa occidentali, dalle statunitensi *Associated Press* e *United Press International* alla britannica *Reuters*, dalla francese *Agence France Press* alla tedesca *Deutsche Presse Agentur*, allora si comprende come l'attendibilità delle notizie di guerra sia quantomeno discutibile: o fonti provenienti da parti in causa nella guerra o fonti occidentali che corrono il rischio di letture incapaci di calarsi nel contesto culturale locale o addirittura non esenti da poteri forti internazionali.

Molto frequentemente gli articoli nei principali quotidiani nazionali relativi alle guerre nel mondo non sono firmati, confermando come siano solo la ripresa di lanci di agenzia o "istituzionali", senza ricorrere quindi ad inviati o a fonti di prima mano. I rischi di manipolazione o di banalizzazione e semplificazione delle dinamiche di guerra sono pertanto enormi.

Le agenzie stampa

Disponendo di corrispondenti in ogni angolo del pianeta, le agenzie stampa internazionali controllano la rete mondiale del flusso di informazioni e, inevitabilmente, sono spesso direttamente riprese anche dalle agenzie di stampa italiane, quindi, dai media italiani. I livelli di conoscenza e di comprensione dei conflitti da parte dell'opinione pubblica italiana sono pertanto legati anche agli obiettivi informativi di tali agenzie nel panorama dell'informazione globale.

Il sistema informativo delle agenzie di stampa analizzate nel volume "Guerre alla finestra", mostra ancora una volta una sorta di asimmetria e di squilibrio fra i vari conflitti del pianeta. Infatti, accanto ad aree di "super-informazione", esistono aree di "sotto-informazione", all'interno delle quali si situano tutti i cosiddetti conflitti dimenticati.

L'analisi effettuata dimostra come, in generale, le agenzie di stampa nazionali e internazionali riportino prevalentemente notizie ed informazioni su quei conflitti che, per diversi motivi, economici e non solo, interessano direttamente o indirettamente le sorti dell'Occidente. Dall'altra parte, la percentuale delle notizie relative al Sud del mondo è scarsa oppure è legata per lo più a catastrofi naturali o umanitarie (come nel caso dei riflettori puntati su Sri Lanka e Indonesia dopo il maremoto avvenuto nel sud-est asiatico il 26 dicembre 2004).

Un'informazione alternativa

Per cercare di dare voce a chi non ha voce, contribuendo a raccogliere informazioni provenienti dalle associazioni del Sud del mondo, sono nate varie reti di raccolta di informazioni indipendenti, tra cui l'agenzia di stampa Misna (*Missionary Service News Agency*), che offre un'informazione molto più equilibrata tra i vari conflitti. Nel lancio dei comunicati non tiene solo conto dei criteri di notiziabilità dei media occidentali, ma intende offrire comunque un servizio informativo con vari approfondimenti e reportage sul Sud del mondo. Non a caso l'Agenzia presenta una omogeneità fra i lanci sui diversi conflitti, senza prediligere alcuni a scapito degli altri.

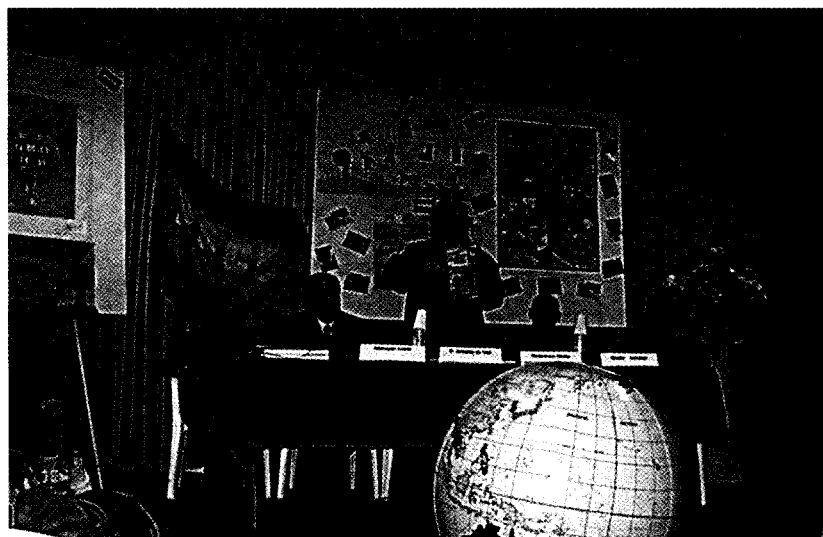
Oltre ad autorevoli esponenti della società civile, fonti privilegiate di Misna sono gli esponenti delle Chiese e Caritas locali, oltre ai missionari presenti nel Sud del mondo. Si tratta di uomini e di donne che testimoniano con la vita il servizio alla verità del Vangelo. Questo fatto è dimostrato anche dai dati relativi alle fonti, che nel 28% dei casi, ad esempio per la guerra in Iraq, è risultata essere la Caritas e la Chiesa locale. Sono proprio questi i punti di riferimento di un'informazione alternativa a favore dei "senza voce". Un'informazione di pace e per la pace.

Sui lanci dell'agenzia cattolica trovano anche spazio gli appelli della comunità internazionale (20%), delle organizzazioni non governative, del mondo della cooperazione allo sviluppo e di quanti parlano sulla base di testimonianze dirette, di storie vissute. Non viene quindi data la parola solo al mondo diplomatico, ai governi o alle istituzioni protagoniste della politica internazionale, che invece monopolizzano l'attenzione delle grandi agenzie internazionali.

Su Misna mancano i toni della presa di posizione unilaterale, non si cerca di "demonizzare" l'avversario, ma di comprendere punti di vista e valorizzare spiragli di dialogo. Non a caso la cronaca diplomatica, quella economica e l'attenzione sociale e sanitaria per le vittime innocenti dei conflitti è maggiormente presente rispetto alle altre agenzie analizzate. Appare un'informazione che potremmo definire "dal basso", che parte dalle esigenze reali di vita, in cui trovano spazio e voce le sofferenze e le angosce dei popoli, prima che dei loro governanti.

È quanto ci aspetteremmo normalmente da tutti coloro che con deontologia professionale si occupano di informazione.





spazio cem

Sul convegno di Reggio Calabria Il mio paese è il mondo

di Mimma Iannò Latorre

“Il mio Paese è il mondo” è il titolo che il Gruppo locale Cemsud di Gallico - Reggio Calabria ha voluto dare alla prima edizione del Concorso rivolto alle scuole primarie e secondarie del territorio reggino che hanno realizzato nell’anno scolastico 2005-2006 percorsi di educazione interculturale.

Lo scopo del concorso è di socializzare i lavori che già da molti anni gli insegnanti delle scuole producono e di incentivare lo scambio delle esperienze più significative di educazione alla mondialità. Il concorso, quindi, come pretesto di un forum per dialogare e incontrarsi sulle attività educative delle scuole. Sono questi, certamente, percorsi complessi sia per gli alunni, che, martellati dai media sui falsi valori propinati dal pensiero unico, sono spesso confusi e condizionati a fare scelte consumiste e non orientate a nuovi stili

di vita più sobri, sia per gli insegnanti, non tutti e non tutte animati da sentimenti di giustizia e di trasformazione dei propri punti di vista ego-etnocentrici...

È necessaria la capacità di mettersi in discussione a partire da sé e a maturare soprattutto una sensibilità alla formazione continua, aggiornandosi per approfondire, ampliare e modificare i propri programmi in una prospettiva interculturale che rispetti la diversità, adottando dove è utile, nuove metodologie per rispondere in modo adeguato alle sfide della società pluralista nella quale viviamo. La premiazione del Concorso è avvenuta il primo giugno scorso al “Parco della Mondialità”, luogo conosciuto dalle scuole perché offre spazi adibiti ad incontri di studio, di svago e di sport. Il Parco è affidato alle attente cure dei missionari saveriani di Gallico e, per un intero pomeriggio, è stato tea-

Un “Concorso” per cominciare a incontrarsi e confrontarsi nelle scuole di Reggio Calabria sui temi dell’Intercultura

tro gioioso di gruppi di bambini, genitori ed insegnanti che nonostante la pioggia sono accorsi numerosi per ricevere il giusto riconoscimento alle loro fatiche. Sono stati premiati i migliori elaborati multimediali raccolti in un cd, i versi poetici più genuini, i testi narrativi più pertinenti e fantasiosi e i cartelloni più creativi. La presenza di padre Arnaldo De Vidi, giunto apposta da Brescia, ha dato uno spessore internazionale alla manifestazione, perché la sua esperienza di missionario e il suo speciale contributo pluriennale al CEM si sono intrecciati in una forte testimonianza su come si può fare intercultura nella scuola. Le insegnanti del Gruppo locale CEM hanno concluso l’incontro, coinvolgendo il pubblico presente in un momento di riflessione attiva sul teatro dell’Oppresso, fornendo così un ulteriore stimolo di riflessione sulle tante e possibili strategie educative che si possono adottare per fare acquisire agli alunni e non solo, una coscienza e un atteggiamento critici nei confronti del sistema di “oppressione” nel quale tutti viviamo.

L’educazione deve diventare una pratica di libertà individuale e collettiva nel rispetto dei valori e delle esperienze di vita di tutti e nella speranza di costruire davvero, a partire dall’infanzia, una società conviviale e non violenta, ispirata dall’amore che unisce l’umanità in una sola grande e differente famiglia. □

spazio cem

Una missione in casa

**Giochi dell'altro... mondo!
Giuha facce juca!**

di Francesca Irpino

Missionari Saveriani e i Laici Saveriani di Salerno hanno dato vita ad un progetto di educazione alla mondialità: "una missione in casa". L'idea nasce dalla convinzione di vivere un'epoca in cui è necessario spogliarci del nostro eurocentrismo ed indossare l'abito della mondialità. "Giochi dell'altro... mondo! Giuha facce Juca!" ha rappresentato il primo passo del neonato progetto. Un evento culturale organizzato col patrocinio del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, della Provincia e del Comune di Salerno, tra marzo e aprile 2006.

La manifestazione ha rappresentato un'iniziativa di sensibilizzazione, il cui intento è stato stimolare la creatività di ragazzi ed adulti e far riflettere sul concetto di mondialità, tramite lo strumento del gioco alternativo e povero, con attività di tipo didattico, culturale ed educativo tese al divertimento, all'interattività ed al coinvolgimento sensoriale ed emotivo. Protagonisti sono stati giocattoli, strumenti musicali e favole provenienti da paesi del sud del mondo... e non solo. E' stata una grande occasione per giocare insieme, scoprire e conoscere le "cose dell'altro mondo".

Questo primo evento del progetto è stato dedicato principalmente ai bambini, coinvolgendo le scuole presenti sul territorio per un totale di circa tremila presenze.

La partecipazione degli studenti a "Giochi dell'altro... mondo! Giuha facce Juca!", prevedeva un viaggio intorno al mondo diviso in 5 tappe. Canti e



**È stata una grande
occasione per giocare
insieme, scoprire
e conoscere le
"cose dell'altro
mondo"**

balli africani per iniziare il cammino con un carico di energia, passando per una "disarica" dove costruire giocattoli con materiali di riciclo, poi una sosta all'angolo delle favole, raccontate da animatori o interpretate dai bambini stessi, in seguito la tappa del confronto-incontro con la testimonianza di Padri e laici Saveriani, che hanno vissuto molti anni nei paesi del sud del mondo, ed infine un momento di meditazione, con la visione di un filmato istruttivo.

Il cuore dell'evento è stato, però, la mostra di arte concettuale. In esposizione circa 250 oggetti fra giocattoli e

strumenti musicali africani e di altri paesi del sud del mondo, con l'obiettivo di creare un'occasione d'incontro tra i popoli, come premessa per un'autentica solidarietà mondiale.

Grazie all'installazione, effettuata dall'artista e regista Amato Consalvo, il visitatore viene invitato, lungo un percorso concepito come un arcipelago di nove postazioni/visioni, a riflettere sui contrasti tra occidente ed i paesi "del terzo mondo".

L'impatto è, però, fortissimo, il contrasto regna sovrano e domina le emozioni. Si farebbe fatica a trovare un equilibrio, se l'artista non avesse concepito un percorso che guida le emozioni e invita il visitatore alla riflessione evitando di perdersi. Troppo facile sentirsi abbagliati da così tanti colori dai toni vivaci, tipici delle culture africane, abbandonarsi alla meraviglia alla vista di creazioni ad opera di bambini ed in alcuni casi sentirsi estasiati nel trovarsi di fronte a vere opere d'arte. Ma in un viaggio di fantasia, il visitatore si ritrova poi, di fronte ad un televisore smontato e stravolto in cui sono incastrati tutti i sogni di libertà e di pace. Proprio come quei piccoli pesci rossi, posti lì, a fianco alla TV, imprigionati in una sfera colma d'acqua. Destinati ad impazzire per il gusto sadico di Caterina (o Anna, Giovanna...) che si diverte a vederli girare, girare ed ancora girare, rimpinzandoli di cibo in scatola, beninteso, perché non "muoiano di fame". Anche se muoiono, dove è il problema? Cara Caterina, non ti preoccupare, mamma li butta nel water e ti compra tanti pesciolini nuovi. E quelle strane forme, che assumono i loro corpi nell'avvicinarsi alla sfera per guardare chissà cosa, ci incuriosiscono e ci tengono attaccati al vetro, ricordandoci un po' l'effetto dei cosiddetti *reality show*. È pur vero che il voyeurismo appartiene alla natura

umana da sempre, ma una domanda sorge spontanea: Perché stimolare i nostri lati peggiori?

L'artista ci fa riflettere anche su di un altro volto della violenza: l'idolatria, che si traduce nel desiderio dello spettatore di voler a tutti i costi entrare nella scatola al neon. E perché non fargli fare compagnia a quei simpatici pesciolini rossi?

È così che il percorso accompagna la riflessione, dosando gli aspetti positivi e negativi del mondo "globale", tra il fascino di culture di uomini lontani e l'orrore del disumano. Sentirsi in allegra compagnia, grazie ai fantastici strumenti musicali, costruiti con i materiali più disparati, appartenenti alla sola natura e soli e abbandonati, di fronte ai pezzi del televisore (simbolo del progresso e dell'emancipazione) che diventano i missili sparati sulla città di Sarajevo. Il percorso non risparmia il ricordo della mafia. Una mafia, che come il migliore tumore che si rispetti, dilaga in metastasi e si rinnova in forme sempre nuove, per cui diviene sempre più difficile trovarne una cura.

Ed ancora, tra le macchinine di terracotta etiopi ed un taxi di latta, il visitatore si scontra con macchine concettuali ad opera dell'artista, espressione di una economia spregiudicata, che ha portato alla costruzione di oggetti esplodenti, mine antiuomo a forma di giocattoli per bambini. Ed ancora un consumismo scellerato, una natura sfruttata, con la foga di chi sprema un limone fino in fondo per dissetarsi dall'arsura estiva, ma dove il superfluo si butta via. Ritenuto meno degno di un maiale, di cui si sa, non si butta via nulla, come recita un noto proverbio popolare. Quel superfluo che altrove è vita, è divertimento per bambini, che utilizzando la fantasia ne ricavano strumenti di gioco.

Il viaggio termina con un messaggio di speranza. La speranza negli uomini e la certezza dell'esistenza di un'anima trionfano e svuotano le nostra coscienza dai sensi di colpa, colmandola di desiderio e di responsabilità verso il futuro. Dandoci appuntamento all'edizione del prossimo anno, che sarà dedicata alla musica. □

CONVEGNO

La valorizzazione del linguaggio interculturale nella scuola

13 maggio 2006 - Missionari Saveriani di Alzano Lombardo - Bergamo

di Nadia Savoldelli

In un sabato soleggiato e primaverile il CEM bergamasco si è ritrovato per la prima volta ad accogliere, nella bella casa dei Missionari Saveriani di Alzano Lombardo, un convegno che ha visto la presenza di una settantina di persone provenienti da esperienze diverse: docenti, mediatori e mediatrici culturali, genitori ed operatori educativi. Il convegno ha avuto il contributo economico dell'Associazione *Il cerchio di gesso* con la Provincia di Bergamo e la Rete Teatro & Scuola, il Patrocinio del Centro Servizi Amministrativi di Bergamo e del Comune di Alzano Lombardo.

La relazione di Antonio Nanni non poteva che soddisfare la domanda di concetti basilari dell'educazione interculturale e soprattutto esplicitare gli alfabeti vecchi e nuovi del linguaggio che rappresentavano la tematica del convegno stesso. Sia la mattina che il pomeriggio ci siamo suddivisi in gruppi di lavoro: la scuola dell'infanzia e primaria con la conduzione della dirigente scolastica Laura Ferretti, della docente e condirettrice CEM Lucrezia Pedrali e della sottoscritta in qualità di docente e formatrice CEM; la scuola secondaria di primo grado con la mediatrice culturale

Nada Charara, Aurelio Bertocchi e Laura Arnoldi, entrambi docenti e componenti del gruppo Cem di Alzano; la scuola secondaria di secondo grado con Fulvio Manara, docente universitario a Bergamo.

Anche il momento del pranzo è stato significativo grazie alla conduzione della Associa-



zione Persepoli, nota nel territorio bergamasco per la sua attività di diffusione delle culture culinarie persiana, armena e mediorientale: ci ha offerto un appetitoso pasto persiano introdotto dalla lettura su *"Harissà. Il favoloso viaggio zoroastriano dalla Persia a Siviglia e alla Tunisia"* di Monique Zetiaoui. Dopo il momento della convivialità, Lucrezia Pedali, Roberto Morselli ed io abbiamo presentato CEM, l'associazione, la rivista, i convegni più recenti ed il prossimo di agosto 2006 a Viterbo. Quando avremo raccolto i contenuti emersi dalla relazione introduttiva, dal lavoro dei gruppi, dalla attenta e ricca sintesi conclusiva di Roberto Morselli, potremo dare ai lettori della rivista le riflessioni che questo convegno ha saputo mettere in luce.

Un buon modo per incominciare a rendere viva una casa saveriana ospitale ed aperta al CEM! □

il dibattito, sì!

Educare al pluralismo religioso... e altre riflessioni sulla scuola

di Irene Tumiatti

Questa breve riflessione nasce dopo aver letto l'ultimo libro del direttore Brunetto Salvarani "Educare al pluralismo di religioso" (EMI 2006), di cui mi sento di sottolineare e apprezzare i numerosi spunti per un'analisi seria sulla scuola oggi e soprattutto sul ruolo imponente che le religioni hanno nell'educazione dei giovani...

La scuola di oggi sembra non avere il desiderio di rivedere veramente se stessa.

Il dinamismo è oscillante tra la nostalgia del passato e la speranza e la curiosità del futuro. Sono entrata nella scuola dieci anni fa e ancora non sono in grado di dire verso quale scuola provare nostalgia. La scuola nella quale sono cresciuta e sono diventata adulta era una scuola che si interrogava poco su chi io fossi e su quali fossero i miei desideri e le mie potenzialità. La scuola in cui insegno oggi è una scuola spesso confusa tra il desiderio di collocare veramente l'alunno al centro del suo progetto educativo e il desiderio di lasciare che i contenuti prescindano dal contenitore e dalla società che gli cambia attorno. Insegno religione per una scelta principalmente fondata sulla passione per la conoscenza della religione cui sento di appartenere e dei molteplici fenomeni religiosi che caratterizzano la storia dell'umanità; per la convinzione che sia necessario, anche nello studio di questa materia, un approccio storico oltre che fenomenologico e una formazione seria e continua per essere professionisti pronti, competenti, disponibili alla ricerca e alla discussione.

Rimango perplessa quando insegnanti di religione ritengono di dover

rimanere fuori dalle istanze dell'educazione interculturale e interreligiosa perché il mondo della scuola interpellata soprattutto, anche se non solo, noi. Molti colleghi si sentono vacillare di fronte alla complessa e impetuosa esperienza dello studio delle altre religioni e delle altre culture, perché temono che la conoscenza possa confondere loro e gli alunni su quella che è la verità.

L'unica verità che come docente mi sento di dover difendere ogni giorno è la verità di mostrarmi come sono, nella mia posizione di fede e nella mia assoluta sincerità e rispetto nel riconoscere e conoscere quella degli altri. La verità della conoscenza umile, attenta, insaziabile dell'universo umano nella sua totalità, senza temere che conoscere voglia dire mai rinunciare e così Salvarani in "Educare al plurali-

La scuola in cui insegno oggi è una scuola spesso confusa tra il desiderio di collocare veramente l'alunno al centro del suo progetto educativo e il desiderio di lasciare che i contenuti prescindano dal contenitore e dalla società che gli cambia attorno

smo religioso" sottolinea: *"La differenza reciproca accettata, percepita e vissuta come un'occasione di autopurificazione e di miglioramento del proprio cammino, il punto di partenza di ogni autentico dialogo... Per parecchio tempo, al contrario, il senso comune sul dialogo ecumenico, interreligioso e interculturale ha predicato che esso si sarebbe potuto meglio realizzare sulla base di una sorta di rinuncia – più o meno tattica – alla propria identità da parte dei partecipanti al dialogo stesso".*

Ma anche la necessità per l'educazione interculturale della conoscenza delle religioni: *"L'educazione interculturale, decisamente, non sta facendo i conti con le religioni. Anzi a dire il vero, a me pare che con le religioni i conti non li stia facendo – se non poco e male – neppure l'educazione in generale".*

Il mondo ha bisogno di essere decodificato e capito anche alla luce della religione in un momento in cui esse si impongono all'attenzione di noi educatori e dei nostri studenti.

Ricerca di una nuova identità, di valori, riscoperta del sacro e di Dio, bisogno di risposte certe, bisogno di capire chi siamo, da qualunque ipotesi venga lo stimolo comunque non si può tacere sul tema delle religioni, non si può superficialmente affidarsi a dati generici, parziali, faziosi, ma scegliere il rigore, il rispetto, la competenza.

L'insegnante di religione è e deve essere la figura di riferimento di un sapere fondato, corretto, capace di mettere in relazione questo sapere con altri saperi, di creare percorsi coerenti con altre discipline.

È l'ora del pluralismo non solo nell'ambito della religione ma direi anche nell'ambito delle altre discipline. È l'ora del decentramento culturale a partire da e con la scuola.

A volte si chiede all'IRC di essere anacquato per non disturbare troppo, di essere l'ora di psicologia spiccia per risolvere i "problemi dei giovani", quando probabilmente il problema principale che hanno è la non cono-

spazio csam

La Libreria dei Popoli

Qualche domanda a padre Gianni Zampini, direttore della libreria Csam, sempre più centro di riferimento sui temi della mondialità, dell'intercultura, del dialogo interreligioso.

a cura della Redazione

Perché una "Libreria dei Popoli"?

L'abbiamo chiamata così perché il principio che la ispira è quello di dare voce a tutte le genti, ai popoli e alle culture del mondo. Spesso nelle comuni librerie è difficile trovare libri ed opere su questi argomenti. Da noi invece alcuni testi fondamentali sono sempre disponibili, penso a *Le vene aperte dell'America Latina*, di Eduardo Galeano, alle biografie e ai testi di dom Helder Camara, di padre Ernesto Balducci, di Thomas Sankara, di Amartya Sen.

Che cosa significa oggi gestire una libreria interculturale?

Il Centro Saveriano di Animazione Missionaria (Csam) è impegnato per la pace, per l'armonia, per la cooperazione. Di tutto ciò non si può parlare senza conoscere, senza documentarsi, senza leggere. La nostra libreria aspira a fornire questo servizio. Puntiamo soprattutto sulla riflessione su come essere cristiani oggi nel mondo in relazione alle altre grandi religioni. Non abbiamo tanto uno scopo catechistico, quanto quello di stimolare la riflessione e l'apertura al mondo. Infatti noi serviamo i gruppi missionari, le botteghe del commercio equo e solidale e i gruppi di solidarietà.

Come va la libreria nell'attuale non facile situazione economica?

Non è tanto un problema di vendite, quanto un problema economico: la situazione generale fa sì che le famiglie abbiano scarse risorse da destinare all'acquisto di libri. Aggiungo che noi non vogliamo essere solo una libreria ad uso "locale", ma puntiamo a essere presenti in varie manifestazioni, come convegni, congressi, giornate missionarie, ecc., dove organizziamo un'esposizione di libri "a tema".

Come scegliete le novità librarie?

Selezioniamo ogni mese dai 150 ai 250 titoli dal mercato librario italiano. Sono quelli che noi suggeriamo come valide letture su temi come il dialogo interreligioso, i rapporti tra Nord e Sud del mondo, il volontariato, la cooperazione internazionale, le grandi religioni, la didattica. Aggiungo che prestiamo la massima attenzione anche alle opere dei piccoli editori, che in Italia incontrano molte difficoltà nella distribuzione dei loro libri. Molti di essi utilizzano nostra libreria per la distribuzione dei loro testi.

Vendete anche per corrispondenza?

Sì, abbiamo attivato con successo questo servizio. Siamo in grado di spedire in giornata i libri richiesti, utilizzando Poste Italiane: normalmente il cliente li riceve entro una settimana.

Siete in grado di fornire bibliografie?

Questo è uno dei nostri fiori all'occhiello: sul sito www.saveriani.bs.it/libreria è disponibile il catalogo generale della libreria, su cui si possono effettuare ricerche online per autore, titolo, editore, argomento. Ogni mese il catalogo viene aggiornato, così se si stampano i file per argomento, alla fine dell'anno si può disporre di un'ottima bibliografia ragionata.

Avete un settore specifico per i ragazzi?

Stiamo creando un settore che presti attenzione alle esigenze del mondo difficile dell'adolescenza (la fascia d'età che comprende i ragazzi che frequentano la seconda e terza media e il biennio delle superiori). Si tratta di uno sforzo che abbiamo intrapreso di recente per venire incontro alle esigenze di molti educatori.

LIBRERIA DEI POPOLI

Via Piamarta 9 - 25121 Brescia - Tel. 030.3772780 - Fax 030.3772781

e-mail libreria@saveriani.bs.it - sito internet: www.saveriani.bs.it/libreria

scienza e la mancanza di strumenti per leggere la realtà in cui vivono; così Franca Pinto Minerva nel manuale *"L'intercultura"*: *"La conoscenza delle altre religioni può consentire al soggetto di costruire una visione più ricca e problematica dei modi diversificati attraverso i quali gli uomini e le donne interpretano e si rapportano nel mondo, organizzano il sistema delle relazioni con gli altri, danno senso alla propria vita"*.

Come molti colleghi con cui ho la fortuna di lavorare, ho fatto dell'intercultura uno stile di insegnamento in cui la materia che insegno smette di essere "culturalmente facoltativa" perché completa e viene arricchita dalle altre discipline.

La trans-disciplinarietà con la storia, la geografia, la letteratura, il greco, il latino, la filosofia rendono l'insegnamento della religione meno estemporaneo, emotivo, in balia degli eventi e dei "venti" della cronaca e ne fanno uno strumento a sua volta necessario. Non temo mai che gli studenti perdano di vista chi sono, la loro educazione, la loro appartenenza, e in questo senso non credo che la confessionalità o meno dell'insegnamento sia il punto, ma vedo in loro fiorire nuove consapevolezze nel sentirsi parte di una storia umana più vasta, nel sentire che le religioni creano ponti non ostacoli, che la propria fede va continuamente affermata e motivata con lo stile del rispetto, della ragionevolezza, della coerenza.

Vedo crescere giovani uomini e donne che assumono la mentalità, la responsabilità della pace, della tolleranza, del dialogo, del discernimento critico di fronte ad una realtà sempre più complessa che non va temuta ma accolta con equilibrio e curiosità.

Raimon Panikkar definisce il dialogo tra le religioni *un dialogo indispensabile* e aggiunge: *"Diviene in effetti evidente che tutte le culture e tutte le religioni hanno ormai bisogno le une delle altre per restare fedeli alla parte migliore di se stesse"*. □

mediamondo

Daniel Fishman

Il chilometro d'oro. Il mondo perduto degli italiani d'Egitto

Guerini e associati, Milano 2006, pp. 231, € 18,00

L'autore ripercorre in modo romanzato la storia secolare della presenza di una famiglia ebraica italiana in Egitto. La vicenda è ovviamente solo uno spunto narrativo: il quadro che ne esce è un'affascinante descrizione della vita quotidiana, della convivenza e della varietà culturale etnica e religiosa che caratterizzavano la società egiziana prima della rivoluzione del 1952. È un mondo scomparso, sottolinea Fishman, perché travolto dagli sviluppi politici del nasserismo, che, in maniera miope e strumentale, ha cancellato un patrimonio di tradizioni diverse per far spazio al nazionalismo e al "socialismo arabo". Il libro non è un'"operazione nostalgia", ma la genuina rievocazione di un'epoca che ha ancora molto da dirci, soprattutto nel campo della convivenza tra fedi diverse.

'Ala al-Aswani

Palazzo Yacoubian

Feltrinelli, Milano 2006, pp. 215, € 16,00

Un romanzo di un narratore egiziano che ha avuto uno straordinario successo nel mondo arabo, e da cui sarà presto tratto un film. In un antico, decadente palazzo del Cairo si intrecciano le vite dei personaggi più diversi: un anziano *viveur*, un ambiguo domestico, un mercante senza scrupoli, una giovane ambiziosa. Tra tutti emerge la figura del figlio del custode, devoto musulmano, ragazzo serio e studioso, deciso a costruirsi l'avvenire arruolandosi nella polizia: ma la vita prenderà per lui, e per altri, una piega completamente diversa. Respinto dall'accademia, avvicinato da un gruppo di radicali islamici, arrestato e torturato, andrà incontro a un tragico epilogo. Il romanzo, scritto magistralmente in stile sobrio e asciutto, è soprattutto, ma non solo, il tentativo di descrivere e spiegare la genesi di un terrorista, in una città dominata da politici corrotti, ma che porta ancora le tracce dell'antico cosmopolitismo e della capacità di convivenza dei suoi straordinari abitanti.

Musica

LE BRUIT

Il gruppo vocale, tutto al femminile, è di recente formazione e ha pubblicato da poco il suo primo cd, intitolato appunto *Le bruit*, contenente nove brani. L'intenzione è stata da subito quella di accomunare l'esperienza vocale al desiderio di sperimentarsi acrobaticamente in sonorità nuove. *Le bruit*, cioè il rumore, è proprio la scelta stilistica del gruppo. Avvicinare il suono della voce all'imitazione degli strumenti a percussione, ai rumori della natura e della quotidianità ispirandosi alla musica popolare e folkloristica. Il gruppo, composto da Camilla Ferrari, Barbara Fortin, Elisabetta Mazzullo, Maria Mazzullo, Rosamaria Reato, con Alessandro Alfonsi e Luca Marcello alle percussioni, arrangia e reinterpreta brani di provenienza africana, gitana, americana e della tradizione mediterranea.

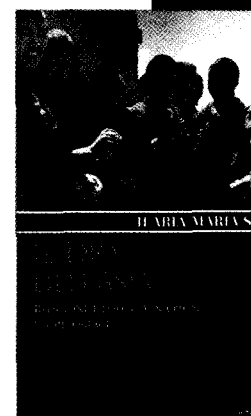
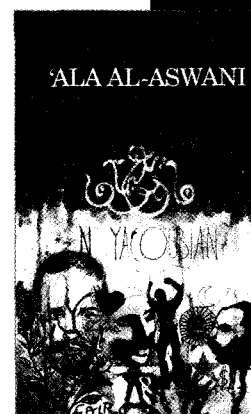
Per informazioni e/o richieste:
 lebruit@libero.it - www.lebruit.it

Ilaria Maria Sala

Il Dio dell'Asia. Religione e politica in Oriente. Un reportage

Il Saggiatore, Milano 2006, pp. 350, € 17,00

Il Dio dell'Asia raccoglie una serie di *reportage* sul modo di esprimersi della devozione religiosa in alcuni paesi asiatici noti per i loro successi economici o in gran parte ignorati dalle pagine di cronaca. Quindici "finestre" su altrettanti paesi o regioni: dal Xingjiang cinese, regione musulmana che tenta di resistere all'assimilazione voluta da Pechino, alla Mongolia interna dove la popolazione venera in segreto il Dalai Lama; dai quattro paesi ancora dominati da un regime comunista, Vietnam, Laos, Cina e Corea del Nord, dove il potere politico continua a condizionare la pratica religiosa, alle sciamane della Corea del Sud; dal culto assassino di Aum Shinrikyo in Giappone, alla delicata dea del Mare taiwanese, simbolo dell'unità cinese. E poi ancora Filippine, Singapore, Malaysia, Indonesia, per chiudere con una visita all'ex colonia portoghese di Macao, ora cinese, la "Città di Dio", dove le religioni convivono in una curiosa atmosfera, fatta di "dolce vita", scarsa coscienza politica e vizio diffuso, nella quale i culti s'intrecciano senza sfiorarsi né disturbarsi troppo.



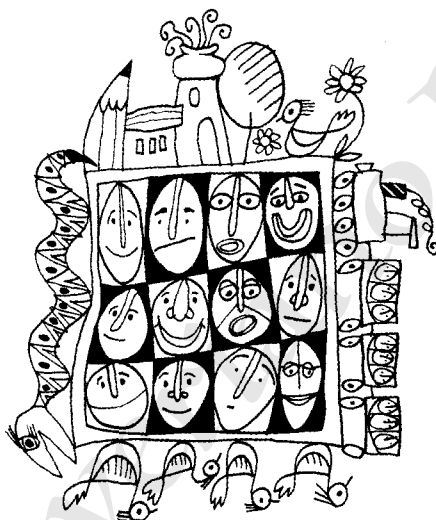
nel territorio

Visti da vicino i Centri Interculturali

di Lorenzo Luatti

Una diffusione capillare nei territori, un ricco patrimonio di esperienze e di sperimentazioni sul "campo", una pluralità di sigle, di attività diversificate, di proposte metodologiche e di materiali prodotti, una spiccata creatività di modelli organizzativi adottati e una molteplicità di figure professionali che operano al loro interno: ecco alcuni tratti distintivi di un ipotetico identikit della variegata realtà dei centri interculturali italiani. Una realtà in movimento, vivace e in decisa crescita quantitativa, soprattutto in questi ultimi anni di profonde trasformazioni multiculturali prodottesi nella società, nelle città, nei servizi per tutti. Nonostante l'assenza e il silenzio della politica nazionale.

Nell'esperienza italiana, i centri interculturali hanno svolto e svolgono un ruolo significativo, per molti versi pionieristico: sono "spazi e luoghi" organizzati dove si offrono *alcune* risposte ai bisogni sia degli operatori dei servizi sia della popolazione immigrata, dove lo scambio e l'incontro con l'altro sono modalità condivise e ricercate. Dire quanti sono oggi non è possibile: non esiste un albo o un registro, e neppure una definizione condivisa e comprensiva delle tante possibili espressioni. La loro storia più che decennale ce li rappresenta come soggetti pubblici o privati, collocati nell'ambito del *non profit*, titolari di un progetto complesso, nel quale gli obiettivi e le azioni rivolte all'affermazione dei diritti dei migranti e alla costruzione di una società interculturale sono prevalenti e si mantengono co-



stanti nel tempo. È chiaro, poi, che la caratterizzazione dei luoghi come interculturali va verificata di volta in volta sul campo, prendendo in esame la presenza effettiva di pratiche orientate allo sviluppo di strategie di contatto e di spazi di riflessione partecipati volti a ricercare soluzioni comuni. Un possibile, ma parzialissimo, indicatore dell'esistente ci è offerto dalla Rete nazionale dei centri interculturali e da quei centri che partecipano al suo convegno annuale (nell'ultima edizione superavano i 100): ma si tratta, in genere, delle realtà più consolidate e di medio-grandi dimensioni. Sappiamo bene che esistono molte altre realtà, più o meno frammentate, poco conosciute al grande pubblico, ma che svolgono localmente un ruolo di "mediazione" e di supporto altrettanto pregevole.

Anche le normative regionali e, soprattutto, quella nazionale si sono recentemente accorte di loro. Pensiamo soltanto al costante richiamo ai centri interculturali presente nell'importante circolare n. 24 del 1/3/2006

del MIUR ("Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri"), che attinge a piene mani dalle esperienze e dalle buone prassi delle scuole, ma anche e soprattutto dalle riflessioni cui hanno contribuito i centri interculturali. Si tratta, a mia conoscenza, della prima volta che i centri interculturali fanno la loro comparsa in un documento normativo dello stato. Come dire, queste linee guida sono anche il frutto del vostro decennale lavoro sui territori, a contatto diretto con le scuole ed i servizi educativi. Un riconoscimento tardivo, ma che il grande popolo dei centri interculturali ha apprezzato sicuramente.

Un ulteriore segnale del fermento che si respira intorno ai centri viene dal meridione, con la costituzione di nuovi centri interculturali. E non è un caso se quest'anno, per la prima volta, il tradizionale convegno dei centri interculturali si sposta a sud, nella città di Bari, presso il nuovo Centro Interculturale di Bari (IX Convegno nazionale, 12 e 13 ottobre, "Pluralismo culturale e diritti di cittadinanza").

Nei prossimi mesi, in questo spazio offerto da CEM – da sempre attento al mondo plurale dei centri interculturali –, vorrei proporvi un viaggio in compagnia dei centri interculturali. Da Nord a Sud, collocati in grandi o piccole città, costituiti recentemente o attivi da molti anni, conosciuti o ancora da scoprire, con specificità settoriali differenti etc., cercheremo di osservarli da vicino, presentando alcune esperienze e progetti di qualità. Cercheremo poi di capire meglio, con interviste ad alcuni attori chiave, quali sviluppi e novità riserva il futuro ai C.I., cosa "bolle in pentola", partendo anche dalle esperienze delle Reti locali e dalla Rete nazionale. Riporteremo inoltre i risultati delle riflessioni che tali realtà sviluppano in forma collettiva, in occasioni di incontri e seminari, con particolare attenzione al seminario nazionale. Mi auguro che si riveli un'occasione di conoscenza e di arricchimento per tutti. □

Boa sorte, caro Parnold!

"Confesso che sono un pellegrino": così hai voluto intitolare l'ultima puntata di "La pagina di ... Arnaldo De Vidi" che hai curato – dopo tanti anni di editoriali e testi poetici indimenticabili – su questa rivista che in parte è una tua creatura.

Il gruppo redazionale sa che ti deve molto ed esprime sinceramente la sua gratitudine, consapevole di interpretare anche la stima di tutti i lettori di CEM Mondialità e il riconoscimento della famiglia saveriana.

Missione a Taiwan, in quell'Asia di Francesco Saverio, e del tuo Matteo Ricci (cui hai dedicato una tesi) e poi vent'anni di Brasile solidarizzando con le lotte dei *Sem Terra*... fino ad assumere per dieci anni la direzione del CEM e di questa rivista che fin dagli anni '70 si è potuta avvalere del tuo prezioso contributo.

In questi "passaggi" fondamentali, sempre accompagnati da una prorompente passione poetica e da un indomabile impegno missionario e politico per la giustizia, possiamo riassumere le parole-chiave di una esistenza donata come impegno per gli altri.

Il CEM è pellegrino proprio come lo sei tu, per questo non ci è stato impossibile capire la tua benedetta inquietudine.

E se pure qualche incomprensione c'è stata in quest'ultimo periodo di rigenerazione che il CEM sta vivendo in piena sintonia con la famiglia saveriana, questo non ci impedisce di comunicarti pubblicamente un ringraziamento convinto per quanto hai saputo fare per il nostro movimento, attraverso la rivista, i convegni, i corsi di formazione, le pubblicazioni, in uno spirito di dialogo e di laicità che hanno sempre caratterizzato le tue scelte.

Ad oggi, Padre Arnaldo, non ci è dato ancora sapere quale sarà la destinazione della tua futura missione, ma non mancheremo di informare tempestivamente i nostri lettori e simpatizzanti sulle tue prossime scelte. Intanto, il nostro cammino continua collegialmente e con senso di responsabilità, forte dei suoi oltre 60 anni di storia e carico di speranza, entusiasmo e creatività.

Le nuove responsabilità affidate ai laici e la crescente presenza femminile fanno del CEM un'associazione lungimirante e all'altezza dei tempi nuovi.

Caratteristiche, queste, che sicuramente tu stesso hai più volte auspicato. Per questo ti diciamo ancora grazie, Padre Arnaldo, per averci sempre sostenuto, difeso e comunque aiutato a crescere.

L'amicizia e la simpatia del CEM ti accompagneranno sempre e ovunque.

Boa sorte, caro Parnold!

La redazione di CEM-Mondialità





Il football trasformato in riso

Non assisto al gioco del football, non conosco i nomi dei giocatori, non tifo per nessuna squadra, sono un *idiota*. In senso etimologico questa parola indica una persona che detiene caratteristiche peculiari. In Brasile tutti fanno il tifo, perciò chi non tifa per una squadra è un *idiota*.

La responsabile di una casa editrice, Raissa, insisteva perché io scrivessi un libro sul football, un argomento per me impossibile da trattare a causa della mia *idiozia*. Lei però non cedeva, continuando a implorarmi, così, commosso da tanta determinazione, sciolsi i miei pensieri e li lasciai volare.

Mi ricordai di aver discusso della mia *idiozia* con la mia analista. Avevo vergogna di essere così diverso, mi autoescludevo sempre dai gruppi di uomini che discutevano di football, mentre il lunedì mattina, sul taxi, l'argomento era sempre la partita della sera precedente: il taxista parlava da solo e io gli davo ragione. La mia analista mi suggerì di prestarmi a quella tecnica che si chiama "associazione libera", cioè pensieri sciolti come il volo degli *urubu*. Così mi tornò alla memoria un'esperienza dimenticata, la prima partita di football a cui ho assistito nella mia vita. Avevo cinque anni e vivevo in campagna quando mio fratello mi portò ad assistere ad una partita. Io non capivo nulla di cosa stava succedendo, vedevo uomini adulti in calzoncini che correvano in un campo per calciare una palla. Tutto si svolgeva senza grandi emozioni, quando all'improvviso vidi sulla strada vicino al campo di calcio un cavallo nero e una vacca. Quest'ultima, spaventata dalla gente che correva da una parte all'altra, entrò nel campo di gioco, abbassò la testa e si mise a correre verso la palla. I giocatori scapparono spaventati, molti salirono sugli alberi, io ero piccolo ed ebbi paura, così mio fratello mi trascinò in un porcile per cercarvi rifugio. Da lì non vidi niente, ma sentii soltanto i porci con i loro grugniti, che io non conoscevo. Ebbi di nuovo molta paura.

Questa fu la mia prima esperienza con il football. Esperienza bovina, esperienza suina. La mia analista, colpita dal mio racconto, concluse che la mia indifferenza verso il football in verità non era tale. La mia indifferenza copriva in realtà un sentimento di profondo terrore, prodotto dalla vacca imbrozzarrata e dai porci maleodoranti. In conclusione, la mia esperienza non ha niente in comune con una partita di football. Quella a cui assistetti terminò in maniera disastrosa. Allo stesso modo,



non è infrequente che i giocatori manifestino uno "spirito suino" all'interno del campo di gioco.

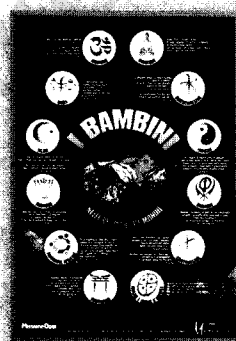
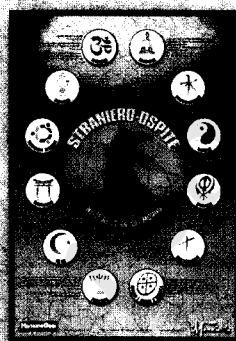
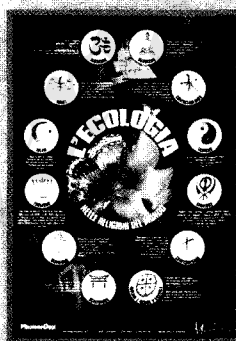
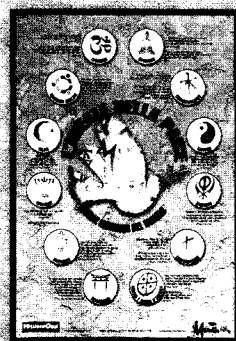
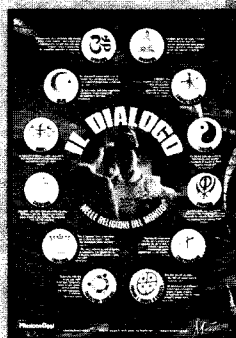
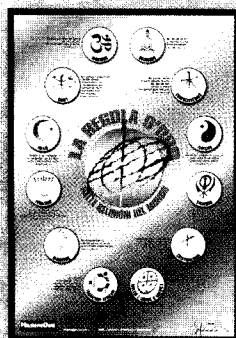
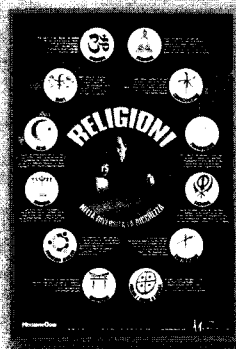
Riuscii a curarmi da questo terrore solo molti anni dopo, grazie a Ronaldinho. Ronaldinho gioca a football come un bambino. Il football è un brutto gioco, pieno di imbrogli, calci, spinte, sgambetti, parolacce. Solo Ronaldinho lo sa rendere allegro. Perché è un bimbo che gioca sorridendo.

Non mi interessa la squadra per cui gioca. Io tifo per Ronaldinho anche se non segue e nemmeno determina la politica economica del Brasile. Così sono un tifoso *idiota*, ma vedendo il suo sorriso io mi dimentico della vacca infuriata e dei porci.

È con queste memorie che comincia il mio libro. I miei pensieri volano. Ho appreso da internet che il football cominciò in Cina, 3000 anni avanti Cristo, gioco di guerrieri che usavano le teste dei prigionieri decapitati come palla. Poi il football e la religione: tifosi e giocatori tutti ad invocare i santi. E che dire del football e della politica? E chi direbbe che esiste una somiglianza fra il piacere del football e il piacere dello stupratore? Ogni goal è uno stupro... Ho capito che questo gioco è il circo del mondo. Non c'è nessun altro sport che provochi tanta passione, tanta allegria, tanta tristezza. Il football dà un senso alla vita di molte persone che sarebbero altrimenti condannate alla noia. Il football fa dimenticare la realtà politica, ideologica, religiosa, economica, razziale.

È la grande religione ecumenica, in cui scompaiono le differenze. In questo circo c'è solo un pagliaccio. Non prende il football sul serio. I pagliacci sono quelli che trasformano le cose serie in cose divertenti. È questo che ho fatto... Di qui il titolo che ho scelto: "Il football trasformato in riso".

POSTER INTERRELIGIOSI



La Collezione POSTER INTERRELIGIOSI propone qualcosa di inedito. Sapendo che un'immagine vale cento parole e un'immagine gigante ne vale mille, sapendo che un'immagine più una didascalia documentata vale molte lezioni, la presente collezione offre un mosaico di otto *dazibao* per un vocabolario interreligioso-interculturale. Chi non desidererebbe sapere che cosa dicono le principali religioni mondiali su temi quali pace, dialogo, ecologia, bambino, straniero-ospite? Ecco allora i cinque rispettivi poster. Inoltre delle religioni importanti è sapere sia la loro identità irriducibile, sia la regola d'oro che le avvicina tra loro. La serie è completata dal poster "i cento nomi della pace" che illustra come si scrive-dice "pace" in cento lingue diverse. Gli otto poster sono stati studiati anzitutto come sussidio didattico per la scuola e le istituzioni in un'Italia sempre più multiethnica e multireligiosa.



Poster disponibili: Pace, Bambini, Straniero-Ospite, Dialogo, Ecologia, Regola d'oro, Religioni, I 100 nomi della pace

Dimensioni: cm 48x68

Soggetti: 8 poster tematici con immagine centrale

Prezzo: € 2,00 ciascuno; € 13,00 la serie completa

Costo di spedizione: posta normale (ordinaria) € 5,00;
per corriere (celere) € 8,00

Tra bene e male?

IL CONFLITTO NEGLI IMMAGINARI DELL'EDUCAZIONE

i relatori

Annamaria Rivera

Antropologa, è docente di Etnologia (Dipartimento di Scienze Storiche e Sociali) all'Università di Bari. Fra i suoi campi di ricerca vi è l'indagine critica di categorie e concetti-chiave delle scienze sociali e l'analisi delle mutevoli forme dell'etnocentrismo e del razzismo nelle società contemporanee. È autrice e coautrice di numerose opere. Collabora con diversi quotidiani e riviste; dirige la collana di studi e ricerche "Antropologiche", dell'editore Dedalo, per la quale ha tradotto, curato e introdotto le edizioni italiane di opere di sociologi e antropologi francofoni. È stata una dei fondatori e portavoce della "Rete antirazzista" in Italia e componente della Consulta nazionale "per i problemi degli immigrati e delle loro famiglie", istituita presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri.

Gabriele Mandel Khan

Khalyfa (Vicario generale) in Italia della Confraternita sufi Jer-rahi-Halveti, fondata a Istanbul nel 1704. Docente universitario, scrittore, pittore, psicologo, tra i suoi innumerevoli scritti c'è *Mistico* (Collana Parole delle fedi, EMI, Bologna 2006).

Aluisi Tosolini

Filosofo e pedagogista, attualmente dirigente scolastico, insegna presso la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica di Piacenza e presso il SSIS dell'Università di Parma.

i laboratori

1. TRA PASSATO E PRESENTE: L'ABITO HA FATTO IL MONACO... O VICEVERSA?

Alessandra Ferrario
e Oriella Stameria

2. LA COMUNICAZIONE NEL CONFLITTO: AGGRESSIVA, EFFICACE O... ECOLOGICA?

Pio Castagna e Alfredo Panerai

3. NOTIZIE DALL'HAREM. Donne in conflitto tra esigenze e bisogni

Sigrid Loos e Rita Vittori

4. MININO E MICIFUZ, PER UN GESTO DI POCO CONTO

Paolo Buletti e Stefano Goetz

5. UNA SPECIE DI PACE: Laboratorio teatrale per una grammatica della reciprocità

Eleonora Fumagalli e Marina Pecorelli

6. AL-ANDALUS:

Alla scoperta della lingua araba
Adel Jabbar

7. IN CERCA DELLA TERRA SEM-MALES. Immaginari religiosi sulla terra

Marco Dal Corso

8. L'ASCOLTO TRA L'IMMAGINARIO E IL SUO CONTRARIO

Pippo Biassoni e Patrizia Zocchio

9. L'INDIFFERENZA DEGLI SCOPI Ascoltare e agire suoni e silenzi che ci circondano

Luciano Bosi

10. ITINERARIA PICTA. Sguardi e grafie sul ConFlittoVegno

Patrizia Canova, Silvio Boselli
e Roberto Morselli

11. "LA CALUNNIA È UN VENTICELLO". Il teatro del corpo e della voce

Nadia Savoldelli

12. PAROLE IN MOVIMENTO, PAROLE CHE EDUCANO

Silvana Aliberti e Salvatore Catalano

PER ADOLESCENTI

13. NOI RAGAZZI DELLO ZOO DI MERLINO

Riccardo Olivieri e Maria Maura

PER BAMBINI

14. IL RITORNO DI PIPPI Celine Dissard e Renzo Laporta, col supporto di Silvia Bazzini

il programma

Giovedì 24 agosto 2006

dalle ore 9.00 Accoglienza convegnisti
ore 17.00 Apertura del Convegno
Introduzione di Antonio Nanni
Presentazione dei laboratori
a cura di Rita Vittori
serata Spettacolo teatrale **"Sotto assedio"**, compagnia *Volgiti, che fai*, regia di Antonello Ricci

Venerdì 25 agosto 2006

ore 9.30 Relazione sul tema:
Annamaria Rivera
Introduzione di Adel Jabbar
ore 15.00 Laboratori
serata Proiezione del documentario
"Sulle tracce di Francesco Saverio".
Alle radici della nonviolenza:
un incontro con Peppe Sini
responsabile del Centro
di Ricerca per la pace di Viterbo
I saperi delle mani: percorsi
narrativi nella città di Viterbo

Sabato 26 agosto 2006

ore 9.00 Laboratori
ore 15.00 Laboratori
serata Spettacolo teatrale
"Bambole",
di e con Candelaria Romero,
con il patrocinio di Amnesty International
So 'mpastato nel peperino:
passeggiata in città fra i saperi
delle mani

Domenica 27 agosto 2006

ore 9.00 Laboratori
pomeriggio Libero. L'associazione AUCS
propone a chi è interessato:
visita guidata
nella città di Viterbo.
Momento dello spirito
serata **Islām tra conflitto e dialogo**,
Gabriel Mandel Khan

Lunedì 28 agosto 2006

ore 9.00 Laboratori
ore 15.00 Laboratori
serata **CEM incontra il borgo della
quercia: festa di piazza**
stand, degustazione di prodotti
tipici, cernfest e concerto
In collaborazione con Arci, AUCS, e AIAB

Martedì 29 agosto 2006

ore 9.30 Incontro con Aluisi Tosolini
Conclusione

Quota di iscrizione al Convegno

- adulti € 95.00
- giovani fino a 21 anni € 60.00
- bambini (da 6 a 12 anni) € 45.00

Segreteria organizzativa del convegno

CEM/Mondialità - Via Piamarta 9 - 25121 Brescia
tel. 030.3772780 int. 243 - fax 030.3772781
e-mail: cemsegreteria@saveriani.bs.it