

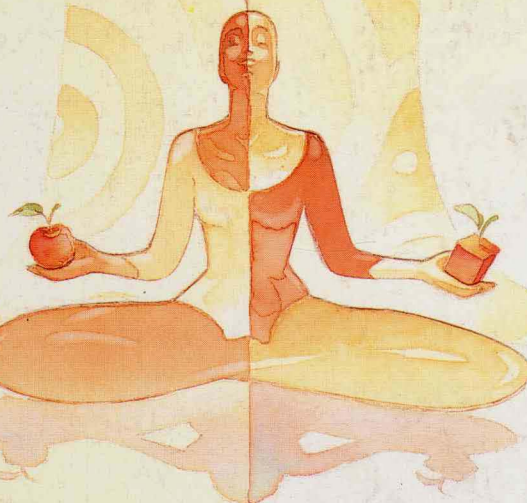
CEM

Mondialità[®]

Il mensile dell'educazione interculturale

**TRA BENE
E MALE?**

**1. SCEGLIERE
L'ALBERO DEL BENE
E DEL MALE**



**Rilanciamo
l'interculturalità
nella scuola!**

**Cinema: tra cattivi
e buoni maestri**

**Cooperazione e nuove
emergenze internazionali**

**La scuola degli altri:
il Giappone**

Sommario

n. 7 / agosto-settembre 2006

Editoriale

Rilanciamo l'interculturalità
nella scuola!
Brunetto Salvarani

Intercultura fase 2

questo numero

a cura di Federico Tagliaferri

in famiglia

Tra mille opzioni scelgo
Rita Vittori

scuola dell'infanzia

Ridisegnare mappe...
«per crescere, scegliendo
la propria strada»
Cristina Ghiretti

scuola primaria/elementari

Le scelte. Prendersi il tempo
per capire...
Lucrezia Pedrali

scuola secondaria di I grado

Educare ed educarsi a scegliere
Giuseppe Biassoni - Patrizia Zocchio

scuola secondaria di II grado

Scegliere diversa-mente
Antonella Fucecchi

università

Le famiglie sikh a scuola.
Materiali e occasioni interculturali
Francesca Gobbo - Francesca Galloni

schermi scene e scenari

Da Amarcord a Arrivederci ragazzi.
Tra cattivi e buoni maestri
Patrizia Canova

internet new media

Le stagioni delle nuove tecnologie
Aluisi Tosolini

per chi suona la campanella?

Mario Lodi senatore a vita
Gianfranco Zavalloni

Il "restodelmondo"

agenda interculturale

Lettera aperta
al Presidente della Repubblica
Alessio Surian

1

2

3

5

6

8

9

11

13

15

16

33

didattica/mente

Come educare alla memoria
a cura di Stefano Curci

34

educare al pluralismo religioso

Per una storia della frontiera.
Il pluralismo religioso nella storia
Marco Dal Corso

36

spazio caritas

Cooperazione e nuove
emergenze internazionali
Paolo Beccegato

38

la scuola degli altri

La scuola giapponese al centro
del terremoto sociale
Stefano Vecchia

40

spazio cem

Da Londra: soffice come il volo
radente di un gabbiano
Renzo Laporta

42

Per una giornata del dialogo
interreligioso a scuola
Brunetto Salvarani

43

nel territorio

I centri interculturali.
Intervista a Gabriella Favaro
Lorenzo Luatti

44

mediamondo

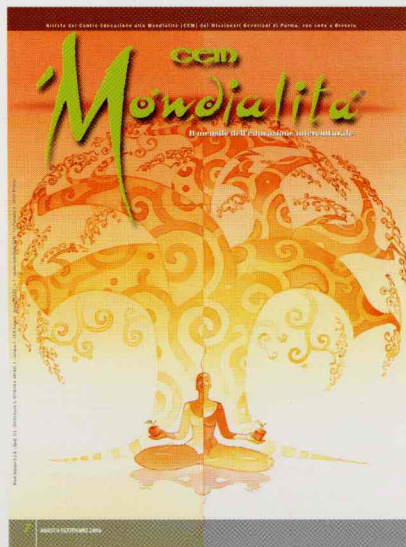
a cura della Redazione

47

la pagina di... r. alves

Amanti

48



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, Pa-
trizia Canova, Marco Dal Corso, Lino Ferracin,
Antonella Fucecchi, Adel Jabbar, Sigrid Loos,
Karim Metref, Roberto Morselli, Nadia Savol-
delli, Alessio Surian, Aluisi Tosolini, Rita Vitto-
ri, 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 Ghiretti, 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 Tra-
bucchi, 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 Bre-
scia, 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 Mabellini
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

dossier

TRA BENE E MALE?

1. SCEGLIERE.

L'ALBERO DEL BENE E DEL MALE



Introduzione
a cura di Antonio Nanni

17

Educare dopo Auschwitz
Milena Santerini

18

Come sarà ricordata la Shoà
dalle generazioni future?
Janina Bauman

22

Cinema: La guerra di Mario
a cura di Lino Ferracin

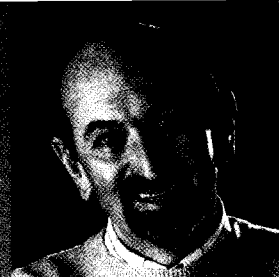
29

Shoà e deportazione.
Guida bibliografica
a cura di Silvia Mantovani

31



Una via italiana all'interculturalità 23-26
seconda puntata



Rilanciamo l'interculturalità nella scuola!

«**L**a Riforma Moratti non facilita l'integrazione scolastica dei figli degli immigrati, perché non parla mai di *interculturalità*, di *educazione interculturale*, non va mai al di là della *comunità locale, nazionale, europea*, non prevede risorse economiche e professionali per l'insegnamento della lingua italiana agli stranieri, condizione indispensabile per l'integrazione scolastica, e inoltre rende più difficile l'integrazione con alcune norme specifiche...». Il giudizio, a dir poco preoccupato, lo si legge fra i materiali di un convegno svoltosi nel giugno di un anno fa su «L'integrazione scolastica dei minori immigrati dopo la Riforma». Viene da monsignor Giovanni Nervo, già direttore di Caritas italiana ed ora presidente onorario della prestigiosa Fondazione Zancan. Da parte nostra, sull'argomento ci siamo intrattenuti a più riprese: già nell'ottobre 2002 inviammo una Lettera aperta al ministro Letizia Moratti in merito all'inopinata sparizione della *Commissione ministeriale per l'educazione interculturale*. Nella precedente legislatura (1996-2001), infatti, a tale Commissione era affidato «l'approfondimento delle problematiche relative all'educazione interculturale e l'adozione delle necessarie iniziative per tutti gli ordini e gradi della scuola». Formata da una quarantina di esperti e convocata cinque o sei volte l'anno, aveva promosso convegni e momenti formativi, producendo CD-rom e dando vita ad una serie di trasmissioni in collaborazione con la benemerita RAI-Educational: fino a costituire una rete di insegnanti e di scuole per un programma di educazione a distanza, e ad avviare un progetto di integrazione fra la Commissione stessa e altri gruppi di lavoro in vista della riforma scolastica e dell'elaborazione di nuovi saperi. Dal 13 maggio 2001, però, la Commissione non è stata più convocata... mentre la nostra Lettera aperta, ideata durante il 41° Convegno di CEM su «Educare diversa-mente» e corredata di molte firme a sostegno, non ha mai ricevuto risposta.

Ora, a poche settimane dalla nascita di un nuovo governo e con un nuovo ministro della (nuovamente Pubblica) Istruzione, Giuseppe Fioroni, intendiamo rispolverare quelle firme ma soprattutto quell'impegno.

Credo infatti sia davvero il caso, mentre ribadiamo l'urgenza e la necessità di dare voce e corpo a quella che chiamiamo la *Fase 2* dell'interculturalità (che dovrebbe guardare alla riforma dei saperi, dei canoni disciplinari, delle pratiche educative, dei metodi didattici, dei libri di testo e, in generale, del linguaggio utilizzato nella comunicazione scolastica), di rilanciare la campagna per il ripristino della Commissione, e abbiamo scritto a tale proposito al ministro Fioroni.

La nostra convinzione è che occorre puntare ad una visione pedagogico-politica (e non *scuolacentrica*) dell'interculturalità. È questa la ragione per cui vi offriremo sulla rivista, nel corso dell'annata, un *alfabeto* condiviso e in *progress*, 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 (la Legge Bossi-Fini!) e scolastiche (le famose *tre i*, ma non l'interculturalità, e le *sei educazioni*, ma senza l'educazione interculturale).

Come CEM non possiamo tacere su una scelta strategica così decisiva come l'interculturalità. Ne va della nostra identità, della nostra *mission*. Sappiamo bene, infatti, che nell'interculturalità c'è tutta la nostra cultura della mondialità come convivialità delle differenze, e il nostro impegno convinto per l'unità della famiglia umana. Ovviamente, vi terremo informati degli sviluppi della situazione...

La nostra convinzione è che occorre puntare ad una visione pedagogico-politica (e non scuolacentrica) dell'interculturalità



Questo numero

a cura di Federico Tagliaferri

Questo numero di CEM Mondialità, primo dell'annata 2006-2007, entra subito nel vivo del tema scelto per la riflessione *Tra bene e male? Il conflitto negli immaginari dell'educazione*, presentato in dettaglio nel numero di giugno-luglio. Il *dossier* e gli articoli correlati della prima parte della rivista, *Intercultura fase 2*, hanno come filo conduttore l'argomento *Scegliere. L'albero del bene e del male*. «Ogni educazione - sottolinea Antonio Nanni nell'introduzione al *dossier* - deve essere orientata alla scelta. La prima di tutte le scelte è quella tra il bene e il male». «Ma la realtà non è bianca o nera, è dominata dal grigio, dal chiaroscuro. L'esistente è complesso, ogni forma di assolutizzazione del reale è sempre patologica. Ogni volta che qualcuno ci promette una "terra senza il male" - prosegue Nanni - dobbiamo sospettare di trovarci dinanzi ad una cattiva utopia che, come la storia insegna, prelude tragicamente al sangue di molti. Nella lotta contro il male conviene attenersi ad un sano pragmatismo piuttosto che impegnarsi a dirimere in modo manicheo gli opposti assoluti. Orientare la scelta tra il bene e il male è il grande compito dell'educazione, soprattutto oggi che - nella società liquido-moderna - gli uomini sembrano aver smarrito ogni mappa per seguire la rotta».

Ecco che allora il *dossier* si apre con un lucido saggio di Milena Santerini sull'arduo compito di *Educare dopo Auschwitz* (pagg. 18-21), seguita dalla riflessione di Janina Bauman su *Come sarà ricordata la Shoà dalle generazioni future?* (pagg. 22 e 27-28), che cerca di individuare validi strumenti educativi sulla memoria dell'olocausto nell'epoca in cui anche gli ultimi testimoni diretti saranno scomparsi. Sempre sul tema dello scegliere, Lino Ferracin ci presenta il film *La guerra di Mario*, di Antonio Capuano (pagg. 29-30), la cui vicenda ruota attorno a un bambino «difficile», Mario, appunto, adottato da una donna che lo ama teneramente e che non riuscirà però a strapparla dalla sua terribile storia di vita. Una ricca bibliografia sull'olocausto e la sua memoria completa il *dossier* di questo numero (pagg. 31-32).

L'inserito del *dossier*, *Mosaico dell'intercultura*, a cura di Stefano Curci, è dedicato alla «via italiana all'interculturalità», con un tentativo di bilancio e la prospettiva di vie nuove.

Da segnalare due articoli, rispettivamente nella sezione *Intercultura fase 2* e «*Resto del mondo*», che si occupano di scuola con un «taglio» particolare: nel primo, Francesca Gobbo e Francesca Galloni hanno condotto un'inchiesta sui bambini della comunità *sikh*, delle scuole in provincia di Cremona (pagg. 11-12), nel secondo Stefano Vecchia apre una nuova serie, denominata *La scuola degli altri*, con una panoramica del sistema educativo giapponese (pagg. 40-41). □

Il mio mondo vegetale

di Pierluigi Pintori

«Tutto il percorso si sviluppa intorno alla ricerca dell'equilibrio. Inizialmente con le immagini che la natura mi ha donato per pura attrazione. La forza delle piante si è poi trasformata in energia vitale, in desiderio di verità...

Mi sono trasformato ed ho capito la mia essenza vegetale. In onore allo splendore celeste delle piante, vero collegamento tra la terra e il cielo. Studio e ricerco l'equilibrio interno ed esterno. Nella speranza di capire molto più di me e di quello che mi circonda.

Mi sono diplomato al corso di illustrazione della Scuola d'arti applicate del Castello Sforzesco di Milano. Espongo in fiere, feste di paese e sale mostre. Dalla Villa Casati di Cologno Monzese alla festa di zona del Naviglio Martesana. Collaboro con vari enti pubblici e dipingo dal vivo.
e-mail: pintoripierluigi@yahoo.it



Molte delle illustrazioni che accompagnano questo numero della rivista sono opera di Pierluigi Pintori, che ringraziamo di cuore.

Tra mille opzioni scelgo

In un contesto ove il cambiamento è velocissimo e continuo, il futuro non viene più considerato come pieno di felicità... in realtà in molti adulti, sia genitori sia insegnanti, predomina la paura del futuro. Non siamo più sicuri che il cambiamento sia sempre sinonimo di miglioramento, ma stiamo facendo esperienza che possa anche significare forte precarietà e peggioramento della propria situazione economica.

Fino a pochi decenni fa, nel secolo scorso, la fiducia nel futuro era ben motivata: partendo da un livello di vita in cui era garantiti a mala pena i bisogni primari, le generazioni del XX secolo hanno visto soddisfarsi, come in una sorta di favola, ogni sorta di bisogno, anche quelli che non pensavano di avere. Possiamo dire che l'industria ha lanciato continuamente sul mercato una strabiliante serie di articoli che andava ad anticipare il bisogno, in una sorta di Paese dei Balocchi... Si poteva credere nel progresso e confidare nella sua bontà fino a quando era visto come un movimento senza fine.

La tecnologia in cerca di bisogni

In realtà oggi abbiamo la sensazione di toccare il limite estremo dell'espansione possibile. Il progresso assume nuovi volti: non è più il bisogno di acquisire strumenti per dare risposta a bisogni materiali o psicologici, bensì di disfarsi dei vecchi oggetti per sostituirli con

In modo paradossale, oggi la tecnologia non risponde più ai nostri bisogni, mentre questi sembrano ormai dotati di volontà propria e precedono la domanda dei consumatori, invece di seguirla

nuovi, dotati di tecnologie più avanzate, che ci permettano di fare, con uno stesso oggetto, operazioni e funzioni prima frammentate in più strumenti. Ma soprattutto che siano più veloci e ci costino meno fatica per usarli.

In modo paradossale, oggi la tecnologia non risponde più ai nostri bisogni, mentre questi sembrano ormai dotati di volontà propria e precedono la domanda dei consumatori, invece di seguirla. Le novi-

tà tecnologiche diventano il modo in cui i produttori cercano di sedurre i potenziali utenti e tentano di convincerli di una «mancanza» insostenibile e insospettabile: solo acquistando quel nuovo prodotto essi potranno sentirsi al passo con i tempi.

Ormai la tecnologia ha spezzato i legami con i bisogni: l'unico bisogno è che essa si sviluppi.

Tutto ciò ha delle conseguenze sulla nostra percezione di quali sono i nostri reali bisogni e su cosa si fonda la felicità. Ormai, è sempre più difficile distinguere i bisogni veri da quelli falsi, quelli legittimi da quelli illegittimi, quelli primari da quelli secondari: sono tutti importanti allo stesso modo. L'obiettivo della pubblicità è avvertire il consumatore di come rispondere a bisogni non ancora nati con prodotti stupefacenti, che di per sé stessi meritano di essere desiderati. Ogni volta che esce un nuovo prodotto, scatta il confronto con quello che abbiamo già, e il desiderio di possederne uno più nuovo



e migliore... il senso di frustrazione diventa forte quando non possiamo più sentirci simili agli altri. Altre volte non possiamo fare a meno di comprarne uno nuovo perché gli oggetti sono unici e non esistono pezzi di ricambio o servizi di manutenzione, o perché farlo riparare costa come comprare un oggetto nuovo.

Il consumo sta cambiando volto: non è più inteso come un'attività per raggiungere uno scopo, bensì un'attività fine a se stessa, che trova la sua giustificazione e gratificazione nel suo espandersi. Non è un caso che una delle nuove patologie è l'acquisto compulsivo di beni, che in molti casi determina crolli finanziari in famiglie monoreddito.

Né avere, né essere, bensì usare

Fino al secolo scorso il dibattito sulla felicità ruotava intorno alla contrapposizione tra «essere e avere». Era la scelta tra «avere» o «essere» a separare i modelli di vita e gli ideali connessi: una bella vita piena di oggetti, oppure una vita virtuosa piena di significato. Il possesso di troppi beni materiali veniva visto come un ostacolo alla completezza dell'essere. L'unica forma accettabile dell'«avere» era quello di mettersi al servizio dell'«essere» e non viceversa. Il vivere per accumulare oggetti e cose veniva visto come vuoto rispetto ad una vita dove si dava importanza alle relazioni, allo sviluppo del proprio interiore.

Oggi, tra le nuove generazioni, queste due opzioni sembrano non avere alcuna attrattiva. Entrambe vengono viste come due modalità dove si sviluppa dipendenza, una dagli oggetti, l'altra dalle persone, per cui vengono rifiutate. Perché in una società così precaria chi è dipendente da qualcosa non sopravvive, in quanto non riesce a cogliere le opportunità che il continuo movimento offre e non sa destreggiarsi nella continua fluidità. I legami, appunto, «legano», rendono

fermi, ancorati, legati ad un posto o ad una persona che diventano ben presto obsoleti e superati da altre opportunità.

Gli oggetti (umani e artificiali) non vengono acquisiti per durare nel tempo, ma per essere usati per il tempo in cui si rivelano «funzionali» ai bisogni e ai desideri del momento. Il criterio di durata di un oggetto non è la sua capacità di rendere i servizi per i quali viene acquistato, ma è legata al «desiderio» del consumatore di avere quelle funzioni. Un oggetto più accattivante, magari con le stesse funzioni, può soppiantarli, solo perché più colorato, più moderno. Il vecchio oggetto si trasforma in «rifiuto» da smaltire e il suo habitat naturale è la pattumiera. Pertanto una società basata sui consumi funziona al suo meglio quando riesce a ridurre il tempo intercorso tra l'utilizzo e lo smaltimento, cioè quando riesce a trasformare il prodotto in rifiuto. Un uso istantaneo, «sul posto», che arreca piacere momentaneo e poi

**Il consumo sta
cambiando volto:
non è più inteso come
un'attività per
raggiungere uno scopo,
bensì un'attività fine
a se stessa, che trova
la sua giustificazione
e gratificazione
nel suo espandersi**



lascia liberi di provarne un altro, diventa il modello di vita che sta manifestandosi: con gli oggetti e nelle relazioni interpersonali. Oggi desiderare spesso significa provare continuamente nuove sensazioni legate a nuovi oggetti o nuove relazioni, da consumare e gettare tra i rifiuti appena usati, in modo da fare spazio per altri «inizi». Il sociologo Bauman afferma come oggi la vita di un consumatore è in realtà una sequenza infinita di «inizi». La gioia sta nell'andare in giro ad acquistare, tornare a casa con una serie di prodotti, a volte usarli, a volte dimenticarli appena acquistati. Il piacere non è legato al loro uso, ma al momento della scelta e dell'acquisto... appena tornati a casa si spegne il caleidoscopio di sensazioni legate ai templi del consumo e il prodotto perde parte del suo fascino. Si cerca allora di ritrovare quel piacere legato al momento della scelta del prodotto, ma non al suo possesso... scegliere diventa una bellissima esperienza dove tutti i sensi vengono coinvolti. Dopo c'è la noia... allora bisogna accorciare il tempo dell'uso del prodotto per poter avere l'opportunità di tornare a scegliere tra gli scaffali, perché oggi potrebbe essere uscito un modello nuovo, più avanzato...

È un mondo dove le opportunità di fare nuove esperienze giungono in modo vorticoso e svaniscono in modo altrettanto veloce. Il trucco consiste nell'acciuffarle quando compaiono e lasciarle andare quando svaniscono tenendosi pronti per le successive. Come dice lo stesso Bauman: «La prospettiva di un susseguirsi sempre più veloce di piacere è, letteralmente, sbalorditiva. Aiuta a levarsi dalla testa la preoccupazione della felicità. Aiuta anche a dimenticare che tale preoccupazione un tempo esisteva. Nella realtà del mondo liquido-moderno, questa amnesia è il senso della felicità»¹. □

¹ Z. BAUMAN, *La società sotto assedio*, Laterza, Roma-Bari 2005.



Ridisegnare mappe... «per crescere, scegliendo la propria strada»



Nel naturale processo di crescita, il modificarsi, il trasformarsi, il divenire sono sinonimi che con diverse accezioni di un comune linguaggio utilizziamo per descrivere processi e dinamiche nel corso dell'esistenza di ogni essere vivente.

Riflettendo invece sul significato di termini, anch'essi insiti nel cambiamento, come desiderare, immaginare, progettare, individuare, partecipare, cooperare, mi viene spontaneo considerarli come opportunità di ricchezze e sostegno dell'autodeterminazione di una scelta.

È indubbio che il ruolo culturale e formativo della scuola diventi fondamentale nel processo di orientamento per sviluppare negli individui la capacità di distinguere, valutare e scegliere, definendo in itinere la costruzione di proprie personalità.

Nella mia realtà scolastica, ad esempio, è frequente osservare come i bambini manifestino attraverso i diversi linguaggi narrativi (quali il gioco simbolico, la pittura, il teatro ecc.), il bisogno di esprimere interrogativi, speranze, sogni, disagi, paure, conflitti della loro vita. Interrogativi che attendono, in modo più o meno con-

**È indubbio che
il ruolo culturale e
formativo della scuola
diventi fondamentale nel
processo di orientamento
per sviluppare negli
individui la capacità di
distinguere, valutare e
scegliere, definendo in
itinere la costruzione di
proprie personalità**

sapevole, risposte di attenzione e conferma affettiva, sia da parte dei loro pari che dagli adulti, oltre a risposte rassicuranti dal punto di vista emotivo e cognitivo.

Tutti i giorni, ascoltando i racconti dei bambini, ne verifico l'inimitabile stile narrativo, un misto di immaginario e realtà che esprime sia la naturale necessità di decodificare le storie individuali, sia l'esigenza di «ricognizione

emotiva» a sostegno di vissuti problematici.

Tuttavia, nonostante i bambini abbiano, nella loro «valigetta degli attrezzi», buoni strumenti per accrescere l'autonomia personale, tra cui quello di scegliere e decidere, non si può trascurare la fuorviante interferenza del mal-essere culturale a cui i più piccoli sono particolarmente esposti.

Noi, insegnanti e genitori insieme, come esperti «cartografi», potremmo allora tracciare le mappe per ritrovare con i bambini un comune percorso di crescita che ci aiuti ad adottare differenti modi di apprendere e relazionare. Si tratterebbe di una forma di resistenza culturale al «nulla che avanza» in un vorticoso business economico e multimediale, nel quale tutti noi abbiamo perso la consapevolezza del valore di significati, di bisogni reali, di coesistenze civili.

Utilizzando in modo trasversale ogni disciplina scolastica possiamo offrire ai bambini l'opportunità di iniziare a costruire un pensiero autocritico e autonomo nelle scelte di ogni genere. □

Queste alcune proposte:

■ interviste individuali di tipo autobiografico già a partire dai bimbi di tre anni, per stimolarli a raccontarsi e a scoprire il valore e il senso delle parole necessarie per esprimere con maggior consapevolezza eventi, pensieri ed emozioni.

■ promuovere occasioni di ascolto empatico che consente di cogliere più in profondità il vissuto soggettivo dell'altro e a combattere l'indifferenza verso l'altrui esistenza.

■ aiutare i bambini ad affrontare il conflitto come risorsa della relazione attraverso strategie di confronto e convivenza civile fondata su regole e principi di rispetto e di non violenza.

■ favorire la libera espressione attraverso i tanti linguaggi narrativi (teatro, danza, pittura ecc.), per riconoscere la ricchezza delle diverse abilità e intelligenze al di là di schemi e stereotipi culturali.

■ sperimentare attraverso la lettura di testi e immagini i differenti punti di vista contrapposti a presunte verità assolute.

Le scelte. Prendersi il tempo per capire...

La scuola sembra vivere il presente con un certo disorientamento; si percepisce con disagio la richiesta da parte del mondo economico di fornire saperi e conoscenze utili al mercato e quindi già orientati, eterodiretti, identificati, proprio nella loro dimensione di utilità, con il bene. Si avverte la necessità di resistere e di ridefinire il proprio ruolo di istituzione pubblica, promotrice di accesso alla cultura per tutti. Le difficoltà si ripropongono però nel ripensare la fisionomia dei «tutti» e il significato di cultura. La pluralità dei soggetti, le complesse appartenenze familiari, sociali, religiose, linguistiche, comportano come conseguenza prima, la necessità di ripensare all'esperienza della scuola come momento di co-costruzione della conoscenza in permanente condizione di confronto (talvolta assai faticoso) e di cooperazione. Possiamo assumere quindi come Bene il fare e il riflettere condiviso, cioè la condizione

obbligata di dialogo e di interazione fra i soggetti differenti e fra i soggetti in apprendimento e le conoscenze. Bene è ciò che mi mette in relazione e consente il rapporto, non necessariamente facile o scontato, con la realtà esterna, è ciò che mi costringe a ripensare alla mia identità e alle mie appartenenze in relazione a quelle di altri, riconoscendo la legittimità della differenza. La scuola sceglie il

Durante il secolo scorso l'uomo ha appreso come controllare la materia inerte, come scomporla e riaggregarla in modo da ottenere strumenti, prodotti, macchine sempre più in grado di allargare le sue possibilità e il suo dominio sulla natura.

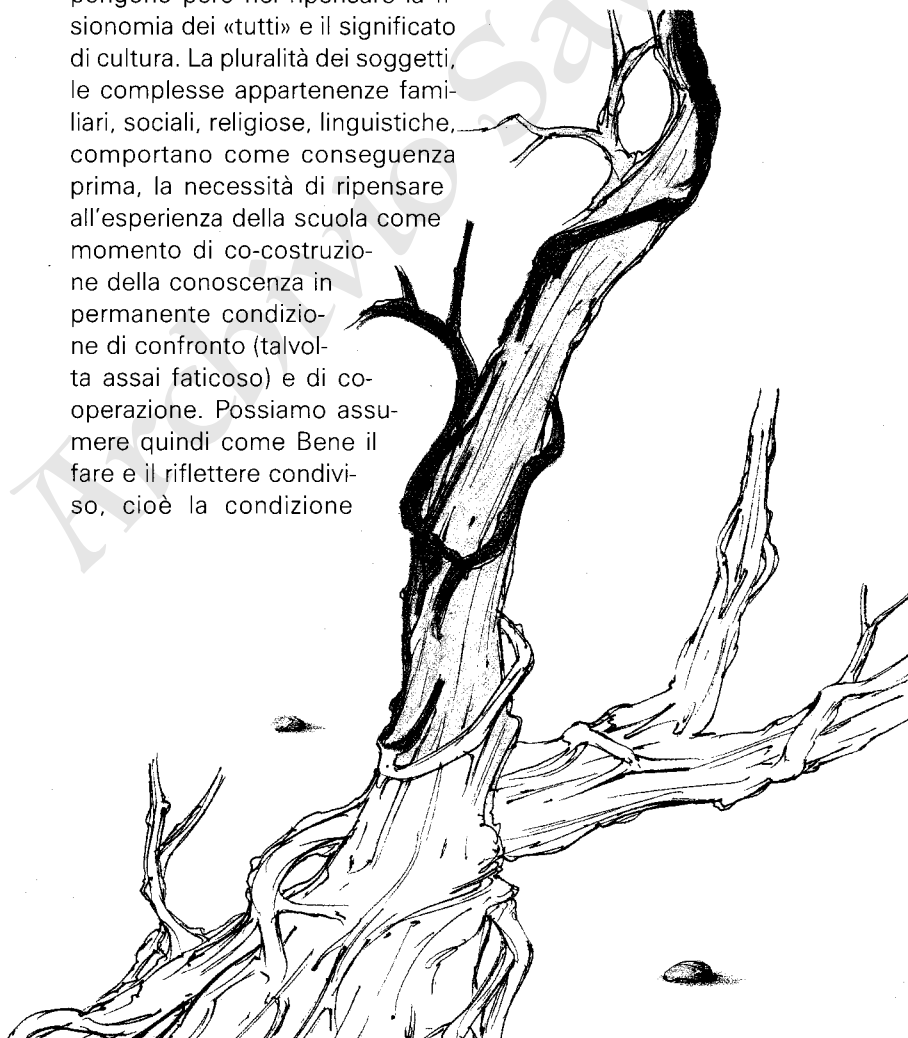
La tradizionale dicotomia tra la scienza, ricerca disinteressata rivolta alla conoscenza e la tecnica, applicazione dei risultati della ricerca finalizzata alla realizzazione di strumenti, è venuta a cadere e ha trascinato con sé la distinzione tra fatti e valori, fra tecnoscienza ed etica.

Queste evoluzioni hanno avuto e avranno un effetto dirompente sul nostro futuro e interrogano anche la scuola nei suoi concreti atti quotidiani.

Come formare i futuri cittadini e in rapporto a quali valori?

In altri termini: che significato pedagogico assumono le parole Bene e Male nell'attuale contesto?

bene quando probabilmente si orienta verso la prospettiva della educazione alla responsabilità: contro l'idea della ineluttabilità si rivaluta il senso del gesto individuale, delle decisioni quotidiane che concorrono alla formazione di un sentire articolato e partecipe nei confronti della realtà. Paradossalmente l'immaginario individuale, modellato mediaticamente, rende assai più complicato questo processo di riconoscimento del proprio diretto rapporto con le



grandi sfide del nostro tempo. L'illusione di conoscere tutto, di avere il mondo a portata di mano (o di telecomando) facilita la costruzione di un pensiero privo di spessore e poco incline alla individuazione delle componenti complesse che governano la realtà.

A partire dalle prime, piccole esperienze di conoscenza che la scuola deve proporre è la chiave della interpretazione sulla quale porre maggiore attenzione piuttosto che sugli aspetti quantitativi.

Maturare la capacità di scegliere significa anche possedere le necessarie conoscenze per essere in grado di decidere consapevolmente o meglio, essere in grado di organizzare la ricerca delle informazioni che sono necessarie alla scelta.

Educare alla scelta impone alla scuola di dover decidere a sua volta la cornice di riferimento sul piano dell'impegno etico. Non esiste la neutralità nel fatto educativo, ogni gesto produce un esito realizzando una modificazione sia sul piano cognitivo che esistenziale. Il senso di questa modificazione va individuato consapevolmente da parte dell'educatore rendendo quindi esplicita l'intenzionalità talvolta inespressa e poco articolata. I grandi valori di riferimento comune sono da considerarsi come organizzati in una rete a maglie larghe per permettere la più ampia condivisione. Si possono individuare alcuni nuclei fondamentali:

■ la costruzione dell'identità planetaria, la scoperta dell'interdipendenza tra aree geografiche, economiche, culturali diverse e dei rapporti che intercorrono tra le scelte individuali e collettive, la possibilità di un futuro per tutta l'umanità;

■ l'ambito dei diritti umani sanciti dalle grandi dichiarazioni universali e tradotti nelle varie costituzioni democratiche e contemporanea-



**Educare alla scelta
impone alla scuola
di dover decidere
a sua volta la cornice
di riferimento sul piano
dell'impegno etico**

mente dei diritti sociali (il diritto al lavoro, alla salute, all'istruzione, all'accesso all'informazione);

■ il riconoscimento della pluralità di forme di vita, di culture, di individui.

Non sono ambiti alieni dall'esperienza dei bambini, al contrario. L'abitudine al confronto e alla relazione come strategia metodologica quotidiana anche nell'ambito disciplinare, educa nel tempo al riconoscimento della complessità. Per poter scegliere, l'alunno deve maturare un io cosciente in grado di interrogarsi e di interrogare la realtà e quindi si rende opportuna una didattica che tenga in grande conto gli aspetti metacognitivi dell'apprendere e abitui alla riflessione sul senso del conoscere, sulla capacità di argomentare e mettere in discussione, sul piacere della conoscenza da un lato e sul valore del dubbio dall'altro, facilitando il percorso dal mondo delle categorie empiriche a quello

della formalizzazione. La dimensione metacognitiva favorisce l'esplicitazione delle idee e dei valori presenti nell'esperienza personale mentre la pratica dialogica consente di apprezzare il valore della diversità nella dialettica identità / alterità e di praticare l'impegno personale empatico.

Per poter scegliere è necessario l'esercizio al confronto delle opinioni e delle esperienze, al riconoscimento dei differenti punti di vista, alla motivazione delle proprie affermazioni, alla presa di coscienza delle implicazioni e delle conseguenze di un determinato modo di pensare sulla propria e altrui esistenza.

Dopo tante riflessioni sul concetto di identità, sulle sue caratteristiche e sui suoi elementi costitutivi forse è opportuno, in questo contesto, pensare ad una identità più capace di dubbio e di relatività, meno tesa alla affermazione di sé e più disponibile a sopportare il disagio del conflitto e capace di soluzioni più creative e spiazzanti, meno seriosa e più in grado di giocare con le mille possibilità offerte dalla scoperta del mondo.

Anche la nostra identità professionale ha bisogno di essere rivista in questa direzione. Forse la crisi di senso che molti insegnanti attraversano in questo tempo è legata ad un immaginario professionale che non funziona più: negli alunni si sono modificati in tempi rapidissimi stili cognitivi, strutture percettive e logiche, la dimensione quantitativa dei dati disciplinari è aumentata a dismisura, è difficile decidere quali competenze, saperi, contenuti, metodi, siano da privilegiare. Prendiamoci il tempo di osservare per capire, di ripensare in modo più consapevole le ragioni del nostro lavoro e poi per scegliere, inevitabilmente, ma con maggiore consapevolezza e maggior fiducia. □



Educare ed educarsi a scegliere

Un criceto si agita nervoso davanti a tre porte. La prima la conosce bene, è quella che gli ha procurato la scossa il giorno precedente. La seconda non porta con sé nessuna traccia di passaggio ed è quindi la più ignota. La terza è a fondo cieco. Il criceto è nervoso perché deve scegliere, ma non può sapere che la cosa migliore sarebbe quella di non scegliere, e rivendicare la sua libertà. La scelta, per essere tale, ha bisogno di una serie di presupposti, di strumenti, di conoscenze. È ciò di cui ci preoccupiamo quando avviamo gli studenti delle classi terze della secondaria di primo grado all'orientamento, al «cosa vorresti fare da grande». È un passaggio difficile durante il quale tutti danno consigli e direttive, ma dove in ultima analisi s'intuisce che deve maturare l'idea di identità.

Un passaggio stretto per il quale nessuno si è preso la briga di educarti. E

Bene e male

Durante le settimane in cui Bankei faceva il suo ritiro di meditazione, gli allievi venivano da tutto il Giappone per assistervi. Nel corso di questi seminari un allievo fu sorpreso a rubare: l'episodio fu riferito al Maestro il quale mostrò di non dare importanza all'evento. Successivamente l'allievo fu sorpreso più volte a rubare e anche stavolta Bankei fu informato, ma non si curò della faccenda. Questo fece andare in collera gli altri che minacciarono di abbandonare il posto se non fossero stati presi provvedimenti. Bankei li convocò tutti e disse: «Voi siete fratelli assennati, sapete quello che è bene e quello che non lo è. Potete scegliere di andare a studiare altrove, se non v'aggrada, ma questo povero fratello non sa nemmeno distinguere il bene dal male. Chi glielo insegnerà se non io?». E il volto di chi aveva rubato s'inondò di lacrime e molti ebbero modo di meditare.

neppure è facile individuare quali abilità sarebbe utile possedere per essere ben attrezzati, ben formati. Molte volte i formatori sensibili si sono interrogati sul «che fare?» ed alcune consapevolezza sono maturate. Forse la prima, la più complessa da gestire, potrebbe essere la consapevolezza dei limiti che sai di dover affrontare: nel proporci come modelli credibili d'adulto (coerenza mezzi/fini); nel pretendere d'indicare delle soluzioni (pensate ai molti studenti usciti con un giudizio appena sufficiente dall'esame di terza media che hanno dimostrato successi universitari o di collocazione sociale); nel

pensare che sia un nostro diritto giudicare partendo da dati parziali (analisi del triennio). Un'etica del «minimo errore» potrebbe essere un buon viatico che dà valore al processo formativo (responsabilizzando l'allievo), che valorizza il positivo del trascorso scolastico, che pone tutti i soggetti artefici del processo in ascolto ed in analisi sia del passato sia del divenire.

Altro riferimento potrebbe essere rappresentato da una sana pratica comparativa, partendo dalla nostra storia personale: per molti di noi adulti, pur ritenendoci probabilmente realizzati nella nostra vita, esaminare i percorsi scolastici che hanno portato alla «maturità» significa addentrarsi in itinerari scoscesi, fortuiti, e molto spesso, extrascolastici.

Però è vero che abbiamo potuto «scegliere di andare a studiare altrove», per parodiare la storiella Zen a fianco riportata. E molti questa opportunità non l'hanno. Scegliere è essere coscienti della propria identità, prima fra tutte quella affettiva.

Potersi orientare, più in generale nella vita, è avere la possibilità di provare, di sbagliare, di potersi permettere il lusso d'apprendere dai propri errori.

Pur non mancando le soddisfazioni di percorsi scolastici riusciti, si è tuttavia sempre più coscienti del fatto che troppo spesso sappiamo insegnare a chi «è già capace», a chi sa cogliere al volo le opportunità: in ultima analisi a chi fin dall'inizio se lo può permettere.

E se una volta tanto provassimo a reimpostare questo discorso a partire dalla famiglia, dai valori che vengono proposti dai politici e dalla società, anziché dalla scuola? Potremmo percepire noi stessi con maggiore leggerezza e salutare con felicità la liberazione di tanti criceti. □





Non possiamo permettere che le ferite del passato arrivino a suppurazione. Devono essere aperte. Devono essere pulite. Devono essere spalmate di balsamo perché possano guarire. Questo non significa essere ossessionati dal passato. Significa preoccuparsi che il passato sia affrontato in modo adeguato per il bene del futuro.

(dal libro di Marcello Flores, *Verità senza vendetta*, pag.71)

Scegliere diversa-mente

Educare è anche educare a scegliere, per promuovere interventi non repressivi che permettano la maturazione di un atteggiamento consapevole: affrontare una scelta giusta significa avere coscienza di sé, rispetto per la propria e altrui dignità, libertà, maturità, capacità di rinuncia.

La scelta è la biforcazione fondamentale: scegliere, come decidere, è connesso etimologicamente con l'atto di allontanamento contenuto dai prefissi «ex» e «de» che indicano il punto dal quale si prendono le distanze.

Questo è vero tanto per il singolo, quanto per le collettività; esempi storici di scelte politiche ed etiche alternative sono particolarmente efficaci sul piano educativo.

Il «Parent's Circle»

Nella storia di una società travagliata dalla guerra, il momento della scelta avviene quando, con la fine del conflitto, occorre prendere posizione nei confronti del nemico vinto: abbandonarsi alla



spirale di reazioni emotive istintive, oppure inventare strade diverse e scegliere il percorso della condivisione del dolore, della assunzione di responsabilità in nome di valori più grandi, per garantire un futuro differente alla propria società di appartenenza.

Due esempi attuali dimostrano che è possibile affrontare la questione del dolore e del torto subito a partire da una prospettiva diversa: il conflitto tra israeliani e pale-

stinesi e la fine dell'*apartheid* in Sudafrica.

Un testo che illustra approfonditamente il caso mediorientale è *Oltre il muro* di Giorgio Bernardelli, edizioni Ancora del Mediterraneo 2005. L'autore raccoglie esempi di interazioni costruttive tra israeliani e palestinesi che, travolti dal conflitto, tentano di gestirlo con una logica alternativa a quella dei kamikaze e dei carri armati. Emerge soprattutto l'esperienza dell'associazione del *Parent's Circle*, costituita da circa trecento famiglie di vittime israeliane e palestinesi che accettano di incontrarsi per «gettare ponti di riconciliazione con i propri nemici». Non solo, s'impegnano anche ad intervenire presso scuole e circoli culturali per dimostrare che il dialogo è possibile. E la loro presa di posizione è al di sopra di ogni sospetto di buonismo o *politically correctness*.

L'iniziativa è dovuta all'intuizione di Yitzhak Frankenthal, maturata dopo la morte del figlio Arik, rapito e ucciso dagli uomini di Hamas nel 1994. Alla sua voce si aggiungono quelle di molti altri: Rami che nel 1997 perde la figlia quattordicenne in un attacco kamikaze, e poi Adel Misk, chirurgo palestinese che di ritorno a casa nel 1993 scopre un capannello di persone intorno a suo padre, a terra con la testa fracassata dall'attacco di un colono israeliano.

Perché decidere di incontrarsi? Cosa ha indotto persone così crudelmente ferite a scegliere la strada dell'ascolto? Dopo lo scadere dei giorni di lutto si resta soli: «A questo punto devi prendere una decisione. Devi decidere che cosa fare di questa pena terribile che ti porti dentro, da che parte devi andare. E ci sono solo due strade: la

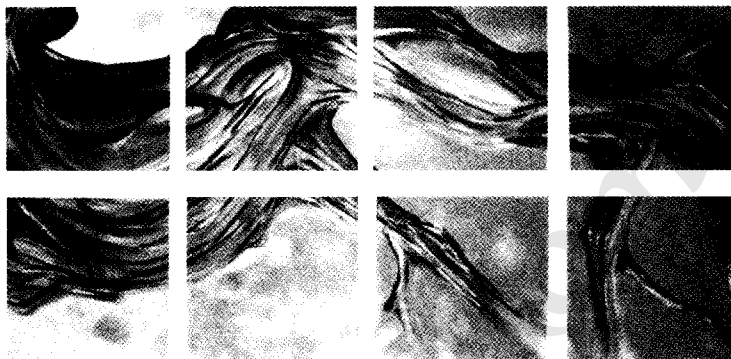
prima è quella più ovvia e naturale, la strada dell'odio, della vendetta. Perché quando ti uccidono una figlia quattordicenne, davvero sei pieno di rabbia. Ma siamo persone, non animali. E quindi possiamo aprirci ad un altro modo di pensare» (pag. 40).

Queste persone scelgono di fare del loro dolore non il luogo dell'odio né quello di un improbabile perdono, ma un terreno faticoso di incontro fondato sul riconoscimento del proprio dolore e della legittimità di quello dell'altro, per evitare che altri possano ancora, da ambo le parti, soffrire tanto: «Il nostro sogno è quello di non avere più iscritti - aggiunge Adel Misk -. Vorrebbe dire che non ci sono stati altri lutti» (pag. 45).

Ogni dolore, nella sua unicità, ma anche nella sua affinità, trova lo spazio di un'elaborazione sofferta, con uno sguardo altro capace di un futuro in cui sangue non chiami sangue. □



La scelta è la biforcazione fondamentale: scegliere, come decidere, è connesso etimologicamente con l'atto di allontanamento contenuto dai prefissi «ex» e «de» che indicano il punto dal quale si prendono le distanze



La Commissione sudafricana per la verità e la riconciliazione

Alla fine di un lungo periodo di violazioni gravissime dei diritti umani, i «vincitori» hanno la responsabilità di ricostruire il tessuto sociale lacerato, e di rispondere alla domanda di giustizia avanzata dalle vittime e dai loro familiari; ma a tale domanda s'accompagnano anche la richiesta di accertamento della verità, la necessità di riconoscere il dolore subito e inflitto, il risarcimento. La giustizia non viene mai sola, ma può essere declinata in unione ad altre istanze: verità, punizione, vendetta o riconciliazione. Come è possibile salvaguardare la richiesta di giustizia e verità evitando la punizione/vendetta? Come ricorrere alla riconciliazione schivando i rischi di una amnistia/amnesia? Grandi processi per crimini contro l'umanità, spesso affrontati con strumenti soltanto giudiziari, non hanno permesso di fare del processo il punto di partenza per la costruzione di una convivenza civile consapevole, non oppressa dal senso di colpa, né da rancori o rabbia inespressa.

La conclusione dell'*apartheid* in Sudafrica ha posto problemi diversi da quelli affrontati a Norimberga: dal momento che non era possibile identificare i precisi colpevoli appartenenti ad un solo settore sociale, il processo contro gli autori della segregazione razziale ha assunto l'aspetto di una citazione in giudizio dell'intera società sudafricana, del suo sistema legislativo, educativo, delle sue scelte politiche, sotto accusa per aver legittimato un meccanismo di annientamento dell'altro.

Il Sudafrica ha privilegiato la ricostruzione della verità come premessa indispensabile della riconciliazione, facendo ricorso ad un termine della lingua *Xhosa*, *ubuntu*, che identifica nella riconciliazione la capacità di «accettare e riconoscere l'umanità delle persone, ridare umanità e far riemergere l'umanità che è in loro» (pag. 59). Questa è la filosofia delle *Truth and Reconciliation Commissions*, Commissioni per la verità e la riconciliazione, il cui operato ha permesso al Sudafrica la coraggiosa transizione verso la democrazia. Al lavoro della Commissione presieduta dal vescovo Desmond Tutu, ai suoi presupposti teorici, è dedicato il testo di Marcello Flores dal titolo *Verità senza vendetta*, Edizioni Il Manifesto, Roma 1999. Dal 1995 al 1998 sono stati presi in esame cause e ragioni delle gravi violazioni di diritti umani avvenuti tra il 1960 e il 1993. Compito della Commissione era «offrire alle vittime la possibilità di rivelare e raccontare gli abusi di cui erano state oggetto; garantire l'amnistia alle persone che avessero reso piena confessione di ogni fatto rilevante legato ad azioni compiute per obiettivi politici; intraprendere misure di risarcimento, riabilitazione e ripristino della dignità umana e civile» (pag. 19). Le novità giuridicamente più significative sono in sintesi queste:

- la domanda di amnistia per essere accolta avrebbe dovuto contenere la piena e dettagliata confessione degli abusi compiuti, anche di quelli fino allora rimasti ignoti
- la volontà di risarcimento del danno
- la centralità accordata alle vittime di veder riconosciuto il dolore sofferto.

La Commissione ha dovuto anche confrontarsi con il rapporto tra narrazione/testimonianza e ricostruzione storica, e le critiche alla possibilità di amnistia, ma: «Talvolta è necessario scegliere tra verità e giustizia. Noi scegliamo la verità. La verità non riporta alla vita i morti, ma li libera dal silenzio» (pag. 55).



Le famiglie sikh e la scuola **Materiali e occasioni interculturali**

In questo articolo a quattro mani, Francesca Galloni ed io trattiamo del rapporto scuola-famiglia per l'interesse educativo e antropologico che esso riveste, mettendolo a fuoco in un'area - quella cremonese - caratterizzata dalla presenza numerosa di immigrati indiani, prevalentemente di religione sikh

Fare ricerca, in particolare quella etnografica o qualitativa, è fonte di grande interesse non soltanto sul piano dei risultati conoscitivi ma anche su quello *educativo*: per chi è impegnata/o in un'indagine, sollevare e discutere questioni metodologiche e teoriche sorte durante il «lavoro sul campo», oppure tracciare «mappe» dettagliate dei cambiamenti nel tessuto sociale e formativo italiano, rappresentano possibilità di comprensione e interpretazione della relazione interculturale che acquisiscono ulteriore incisività dal confronto dialettico con chi ha la responsabilità di coordinare tali indagini etnografiche.

La trasformazione negli atteggiamenti e nei progetti educativi che giovani ricercatori rilevano ha perciò un riscontro nella progressiva

consapevolezza, nelle diverse parti in causa, della complessità di ogni situazione multiculturale, e della sfida che essa rappresenta per l'obiettivo interculturale.

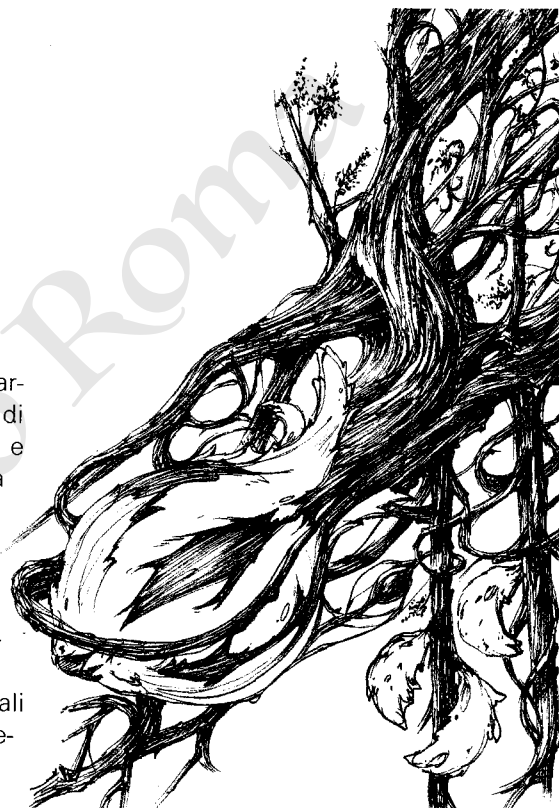
L'impegno di chi svolge una ricerca etnografico-educativa è anzitutto di condividere, a scuola o nei centri di aggregazione, le giornate dei giovani che fanno la «differenza» in tali contesti, che possono così essere studiati come possibili «luoghi interculturali». Queste ricerche etnografiche mostrano, dunque, il percorso di reciproco riconoscimento e comprensione, che risulta complesso proprio perché richiede, oltre alla conoscenza degli altri, anche la riflessione su di noi, sulle nostre aspettative (o pregiudizi) e cambiamenti.

In questo articolo «a quattro mani», Francesca Galloni¹ ed io trattiamo del rapporto scuola-famiglia per l'interesse educativo e antropologico che esso riveste, mettendolo a fuoco in un'area - quella cremonese - caratterizzata dalla presenza numerosa di immigrati indiani, prevalentemente di religione *sikh*².

Ascoltando le famiglie *sikh*, risulta positiva la loro valutazione degli insegnanti: «Maestri bravi», affermano ripetutamente, ma la ricerca evidenzia che si tratta di un apprezzamento generico che non gratifica i «bravi maestri», per i quali la silenziosa attenzione con cui i genitori *sikh* partecipano agli incontri non facilita la condivisio-

ne del progetto scolastico. Certamente le difficoltà linguistiche, aggiunte all'orario lavorativo dei padri e alla lontananza abitativa, complicano la situazione che non sempre i mediatori *punjab*³ riescono a sbloccare. Il problema si acuisce quando la scuola deve comunicare disagi o difficoltà dell'alunno: con l'obiettivo di coinvolgere la famiglia, la maestra mette per iscritto le sue preoccupazioni e i suoi avvertimenti, ma il significato di questa forma di comunicazione non è spesso condiviso dagli interlocutori cui si rivolge.

L'osservazione partecipante condotta tra alcune famiglie *sikh* permette di inquadrare la situazione: i *sikh* hanno grande rispetto per chi ha un ruolo educativo, cui attribuiscono autorità e competenza da esercitare nell'*ambito scolastico*. Gli insegnanti hanno la piena responsabilità a scuola, come le famiglie l'hanno in casa. Questo



principio fa sì che in genere esse non intervengano nelle decisioni educative, anche quando non le comprendono o non le condividono. La scuola, invece, interpreta questo atteggiamento come delega, se non disinteresse. Tuttavia, se si frequentassero con una certa regolarità le famiglie *sikh*⁴, si potrebbe comprendere il «malinteso» culturale proprio riflettendo su esperienze spesso frustranti: ad esempio, la richiesta ai genitori di persuadere i figli ad impegnarsi nei compiti a casa è disattesa non per indifferenza, ma per il rispetto dovuto al ruolo dell'educatrice. Così, la nostra convinzione che la famiglia sia più legittimata a rimproverare i figli, ottenendo risultati migliori, si scontra con la loro, secondo cui un tale intervento avrebbe sminuito l'autorità di una figura educativa.

La ricerca ci dice anche, però, che non dobbiamo accontentarci della sola spiegazione «culturalista», perché non soltanto le culture cambiano per ragioni interne, ma le migrazioni sono potenti moltiplicatori di cambiamenti delle «certezze» culturali. C'era, tra quei genitori, una sorta di disorientamento: alcuni padri ammettevano che lo scarso contatto con le maestre era anche dovuto alla fatica di ascoltare i racconti sulle difficoltà dei figli, non sapendo poi come ovviarvi in modo efficace. Gli sforzi per persuadere un bambino a studiare possono rivelarsi inutili, e provocare un senso di vergogna nel genitore di fronte alle rimostre giustificate delle maestre. Le competenze linguistiche limitate non permettevano ai genitori di aiutare il figlio ma venivano anche messe in ridicolo da questi. Inoltre, la mancanza di impegno è sentita come una grave sconfitta per chi crede, come queste famiglie e il *sikhismo* in generale, nella morale del lavoro duro che risolve ogni problema.

Le famiglie indiane tra cui si è svolta la ricerca vogliono la buona riuscita dei figli, credono che ogni ostacolo si possa superare con la determinazio-

ne e non giustificano facilmente eventuali insuccessi; anzi, spesso pensano che la scuola italiana sia troppo blanda, non risponda a tutte le esigenze di apprendimento che i figli hanno. Mettono in rilievo come le scuole indiane facciano scrivere e studiare di più, fin dalle classi iniziali, e in qualche caso ritengono utile che i piccoli studenti, a casa, si esercitino e superino alcune lacune. In molte famiglie, ad esempio, il fatto che i figli non sappiano bene le tabelline diventa un cruccio, così molti sforzi sono dedicati alla loro memorizzazione, spesso con metodi diversi da quelli insegnati in classe. Della scuola italiana i genitori *sikh* spesso criticano i metodi didattici ed educativi, piuttosto che i contenuti: qualcuno non ca-

È dunque possibile affermare che i rapporti tra scuola e famiglie *sikh* presentano molte più ombre di quanto non si voglia riconoscere (sebbene ci siano casi di ottima intesa e collaborazione)



pisce come mai le maestre non risolvano i problemi a scuola, inviando invece note scritte quando qualcosa non va, né si capacita di quello che percepisce come «caos», rimanendone sconcertato e interpretandolo come segnale di non adeguato rispetto per i docenti e di scarsa autorità da parte loro.

È dunque possibile affermare che i rapporti tra scuola e famiglie *sikh* presentano molte più ombre di quanto non si voglia riconoscere (sebbene ci siano casi di ottima intesa e collaborazione): da un lato, gli insegnanti dichiarano di non avere molti strumenti né tempo per affrontare i problemi di comunicazione con le famiglie. Dall'altro, i genitori, al di là dei problemi linguistici, non hanno l'abitudine (culturale) di intervenire, benché sovente non capiscano i metodi di insegnamento e formazione della scuola italiana. Sembra mancare, da parte nostra, quell'apertura verso gli altri che potrebbe valorizzare i familiari di questi ragazzi come persone capaci e intelligenti, prima ancora che nella funzione di insegnanti casalinghi. L'atteggiamento di compassione nei loro confronti, e di chiunque altro si sposti dal paese di origine per cercare un lavoro dignitoso e prospettive migliori, rilevato durante la ricerca (e che spesso convive con una sottile ma visibile ostilità verso gli immigrati), non favorisce questo tipo di riconoscimento che invece sembra uno dei più appropriati per immaginare, e costruire, una rete di relazioni interculturali. □

¹ Francesca Galloni da anni conduce ricerche tra le famiglie *sikh* del territorio cremonese: dapprima si è interessata dell'esperienza scolastica dei loro bambini, che successivamente ha seguito nei centri di aggregazione giovanile, e ora nell'impegno della scuola secondaria superiore.

² Dopo la tesi di laurea, nel 2000, F. Galloni ha pubblicato *Figli e figlie a scuola*, in Provincia di Cremona, *Turbanti che non turbano*, 2002.

³ La maggior parte degli indiani proviene dallo stato del Punjab, al confine con il Pakistan.

⁴ Questo è quanto ha fatto Francesca Galloni, grazie anche all'incarico temporaneo di seguire gli alunni delle classi elementari nei loro compiti a casa.



**Punti di vista cinematografici
sul mondo della scuola che (dis)orienta
e (dis)educa**

Da *Amarcord* a *Arrivederci ragazzi* **Tra cattivi e buoni maestri**

La scuola da sempre è stata una delle *location* privilegiate del cinema. Il connubio tra la settima arte e le aule scolastiche ha fatto sì che, sin dai suoi albori, numerosi registi si appassionassero al tema e si insinuassero con la macchina da presa dentro questo microcosmo, luogo per eccellenza di formazione, crescita, scoperta e ribellione. Jean Vigo, Francois Truffaut, Louis Malle, Nicholas Ray, Peter Weir, Bertrand Tavernier, Spike Lee, Elio Petri, Marco Risi, Zhang Yimou e Gus Van Sant, Nicolas Philibert, sono solo alcuni tra i numerosi autori che si sono posti davanti o dietro la cattedra, tra i banchi o dietro la lavagna, tra le mura o con lo sguardo rivolto verso «il fuori», per carpirne umori, passioni, atmosfere, per raccontare con lucidità, per registrare fermenti e desideri di mutamento o per ricordare con nostalgia. La scuola, spazio in cui si possono forgiare gli ideali etici che guidano le scelte di vita, è diventata nel corso della storia del cinema non solo luogo della messa in scena, della rappresentazione, ma anche «zona» in cui ritornare con la memoria, territorio in cui costruire la propria identità, dimensione per progettare il futu-

**La scuola, spazio in cui si
possono forgiare gli
ideali etici che guidano le
scelte di vita,
è diventata nel corso
della storia del cinema
non solo luogo della
messa in scena, della
rappresentazione,
ma anche «zona»
in cui ritornare con
la memoria**

ro e per immaginare un mondo da sognare.

Protagonisti della scena, alternativamente centri di interesse per i registi, gli alunni - come singoli o gruppo - e gli insegnanti. Ed è proprio di quest'ultimi che vorrei occuparmi in questa prima riflessione sul rapporto tra cinema e scuola.

Che fisionomie hanno gli insegnanti raccontati al cinema? Come si collocano rispetto ai conflitti nati

dentro e fuori delle mura scolastiche? Quanto e come incidono nell'orientare gli studenti e nell'educare alle scelte?

Pur con diversi gradi di sfumature, i modelli che si sono delineati sullo schermo sono sostanzialmente due: quello impositivo, coercitivo, fatto di dogmatiche certezze, principi calati dall'alto e valori imposti e quello in cui prevale una dimensione interlocutoria, di ascolto, di libertà e creatività, basato sull'importanza di sviluppare un'attitudine critica, sulla valorizzazione della soggettività e del confronto, sulla capacità di guidare/accompagnare la crescita dello studente e di orientarne le scelte.

Nel primo caso la presenza degli insegnanti, lungi dall'essere autorevole, viene subita con fastidio, insofferenza, sarcasmo, come ben dimostra il grande Fellini che in *Amarcord* si è simpaticamente «vendicato» di alcune figure di educatori della sua infanzia, passando in rassegna e mettendo alla berlina le tipologie degli insegnanti dell'Italietta fascista: docenti di italiano, storia, fisica, filosofia, religione e arte ritratti come macchiette di grottesca ignoranza e arroganza, inetti, maniacali, ripetitivi, conformisti, assolutamente distanti dal mondo degli studenti e privi di qualsiasi ruolo formativo ed educativo. Insegnanti che, insieme a quelli elencati da Woody Allen quando ricorda in *Io e Annie* la galleria degli orrori della sua infanzia scolastica, appartengono senza ombra di dubbio a quella categoria di insegnanti nozionistici, rigidi, punitivi, preoccupati di fare il proprio mestiere come se fosse una catena



di montaggio e che riescono solo a orientare le scelte nella direzione della ribellione verso un'istituzione scolastica retrograda e insoddisfacente.

Nella direzione opposta vanno figure di educatori capaci di stabilire ponti comunicativi forti con gli studenti come il professor Keating di *L'attimo fuggente* (Peter Weir, 1989) che, intuendo il grande bisogno di spazi di condivisione e di espressione dei ragazzi del college, li stimola a cercare nuove forme di cultura, a diventare maestri di se stessi, a guardare le cose da diversi punti di vista, a opporsi e a «combattere per trovare la propria voce». Ma anche come il professore di matematica di *La forza della volontà* (Ramon Menendez, 1988) che fa di tutto per vincere l'apatia dei suoi studenti portoricani e farli uscire dalla fatalistica rassegnazione con cui vivono la loro condizione di emarginati, rimettendo in moto la volontà, l'impegno, il desiderio del riscatto, il gusto della sfida con se stessi per ottenere una promozione.

Ma educare alla scelta e agire i conflitti può voler dire mostrare ai propri studenti che si è disposti a lottare e rischiare in prima persona per quello in cui si crede. È il caso del coraggioso maestro di Pietralata del film *Diario di un maestro* (Vittorio de Seta, 1972) che per far fronte alla massiccia dispersione scolastica, sperimenta un modo «non tradizionale» di fare didattica. Osteggiato dai colleghi e dal direttore, riesce però a conquistare i suoi giovani alunni che torneranno sui banchi entusiasti, motivati e curiosi di apprendere. Nella stessa direzione va Liliana, giovane maestra del film *Del perduto amore* (Michele Placido, 1998) che, sul finire degli anni cinquanta, si batte per emancipare culturalmente le ragazze che vivono in un piccolo paesino della Lucania e, con il suo entusiasmo vulcanico, riesce ad aprire una scuola alternativa e popolare.

L'amore per la conoscenza e la convinzione che l'educazione stia alla ba-

se dello sviluppo umano e della coscienza critica è ciò che muove, nel film *Lavagna* (Samirah Makhmalbaf, 1999), un gruppo di insegnanti che attraversano una poverissima ed aspra regione ai confini tra Iran ed Iraq chiedendo, villaggio dopo villaggio, se qualcuno vuole imparare a leggere e a scrivere. Stesso coraggio di affrontare la complessità muove Marco Terzi, insegnante di lettere del film *Mery per sempre* (Marco Risi, 1989) che sceglie come sede il carcere minorile «Malaspina» di Palermo dove, dopo un impatto non dei più facili, riuscirà, con un metodo di insegnamento antiautoritario, ad attirare l'attenzione dei detenuti e a promuovere il recupero della loro dignità umana.

Le figure dei «buoni maestri» della scuola al cinema sembrano volerci ricordare spesso che le lezioni di matematica, di letteratura o di storia formano la personalità e il pensiero degli studenti, ma la scoperta del mondo e la valenza formativa e orientativa della scuola, spesso sono legate alle riflessioni morali e sociali degli insegnanti, alla loro capacità di autoanalisi e di giudizio, oltre che alle esperienze dirette che portano gli studenti a confrontarsi con la realtà circostante e con i conflitti che caratterizzano la vita sociale. Un esempio su tutti la figura di padre Jean, priore del collegio francese del film *Arrivederci ragazzi* (Louis Malle, 1987) che, durante la seconda guerra mondiale, nasconde gli ebrei e i resistenti, che ha parole durissime contro le ricchezze e gli egoismi, che esorta i ragazzi a dividere il contenuto dei pacchi ricevuti da casa con chi non ha niente, che chiede di pregare non solo per le vittime ma anche per i carnefici, che cerca di spiegare, vivere ed elaborare i conflitti che si spiegano dentro

e fuori le mura del collegio e che educa gli studenti al rigore, al rispetto e alla dignità umana fino all'ultimo, quando a testa alta li saluta con un «Arrivederci ragazzi», mentre i carnefici nazisti lo portano via dal collegio, verso un campo di concentramento da cui non farà mai più ritorno.

Confrontarsi con le figure dei buoni e cattivi maestri tracciate dal cinema può offrire a tutti gli insegnanti buoni spunti di riflessione sul proprio ruolo educativo, può costituire occasione di dialogo e confronto con i propri studenti e può aiutare ciascuno a non dimenticare che per **orientare ed educare alle scelte** è necessario insegnare agli studenti a pensare e non cosa devono pensare ed è importante saper fondere autorevolezza e impegno, coraggio e passione, disciplina e coscienza, stupore ed etica, fantasia e rigore, come sembra volerci ricordare il professore del film *Il portaborse* (Daniele Luchetti, 1990) con la raccomandazione fatta ai propri studenti la sera prima della maturità: «Per essere uomini occorrono le due cose che Kant fece incidere sulla sua tomba: il cielo stellato sopra di me e la legge morale dentro di me». □





Le stagioni delle nuove tecnologie

Di cosa parliamo quando discutiamo di nuovi linguaggi, nuove tecnologie, internet? Sempre più spesso mi accade, chiacchiando di questi temi, di scoprire che non sempre le parole che usiamo hanno lo stesso significato o descrivono le stesse cose e gli stessi processi. Si parla di tecnologia, certo. Ma di quale tecnologia? Prendiamo il computer, questa strana macchina che dalla fine degli anni '70 del secolo scorso è entrata prepotentemente nelle vite di ognuno di noi.

Inizialmente il computer è stato associato al concetto di automazione. Una macchina che governava altre macchine, che faceva i conti più rapidamente tenendo a bada contemporaneamente un mucchio di variabili: Insomma, una sorta di regolo calcolatore (lo ricordate il regolo, quello strano strumento di legno utilizzato per effettuare calcoli complessi facendo scorrere le sue diverse anime?). Sul versante formativo il computer venne visto come *tutor*. È la stagione della CAI, *Computer Aided Instruction*, ovvero dell'autoistruzione mediante l'uso di speciali software che presentavano testi ed immagini a cui associavano poi domande per verificare la comprensione.

Negli anni '80 il computer diventa un *tool* personale. *Tool*, in inglese, significa utensile, attrezzo, strumento: nasce il personal computer dove la parola chiave è *perso-*



Cosa sarà nel futuro non è dato sapere ma certo l'evoluzione della tecnologia non si fermerà. Una delle linee di tendenza attuale è, ad esempio, la cosiddetta «convergenza»

nal, ovvero individuale, non comunicante con altri se non per mezzo di complesse condivisioni mediante dischetti. È il tempo della produzione: il computer serve per la propria personale produttività. Per fare calcoli, stilare relazioni, lavorare sui testi formattandoli e cambiandoli a piacere senza dover riscrivere sempre tutto da capo.

Sul finire degli anni '90 il computer si trasforma in multimediale e diventa un *tool* di comunicazione. Una macchina che parla, riproduce suoni ed immagini, proietta i

nostri lavori e ci permette di comunicare in rete tramite la posta elettronica. La rete internet cresce a dismisura sino a diventare l'unica macchina al mondo che non si spegne mai (e anche, paradossalmente, l'unica macchina che nessuno saprebbe come spegnere, eccezion fatta per un caso di catastrofe globale) e che permette una interazione di rete sempre più intensa e pervasiva.

Con il nuovo millennio, infine, le tecnologie cambiano ancora privilegiando l'aspetto della costruzione collaborativa della conoscenza. Il computer (ma avrà ancora senso parlarne al singolare?) si trasforma in un *tool* collaborativo. Si rende sempre più autonomo dal nostro *desk* e dal coacervo di cavi che lo circondano rendendosi portatile. Senza cavi, *wireless*, ci tiene connessi al mondo e ci permette di lavorare assieme ad altri a progetti comuni.

Cosa sarà nel futuro non è dato sapere ma certo l'evoluzione della tecnologia non si fermerà. Una delle linee di tendenza attuale è, ad esempio, la cosiddetta «convergenza». Il fatto cioè che tutte le nuove tecnologie tendono a convergere in un unico *tool*, il telefono cellulare, che sintetizza in sé televisore, lettore di cd-rom e riproduttore di suoni, computer, trasmissione di pacchetti di dati oltre che, ovviamente, della nostra voce.

Da qui la domanda iniziale: quando parliamo di tecnologia di che tecnologia parliamo? E quale conosciamo? A quale tappa evolutiva si è fermato il nostro uso?

Domande cruciali per ogni educatore, chiamato a fare i conti con i nuovi linguaggi ed i nuovi mondi abitati dai nostri giovani alunni ed a noi spesso sconosciuti. E forse proprio per questo troppo spesso demonizzati. □



Mario Lodi senatore a vita

Riflessioni a voce alta
di un dirigente scolastico

Invito tutti i lettori di CEM Mondialità a condividere un'idea, nata qualche settimana fa da un piccolo gruppo di insegnanti che collaborano da tempo con il maestro, scrittore e pedagogista Mario Lodi. Leggendo sui quotidiani alcune proposte di candidature per la nomina a Senatore a vita (di pertinenza del Presidente della Repubblica - art.59, 2° comma della Costituzione), abbiamo pensato di avanzare la richiesta di nomina per Lodi, sottoscritta, in un momento iniziale, da docenti della Scuola italiana, di vario ordine e grado, dirigenti scolastici, formatori ed educatori, e accompagnata in seguito dalle adesioni di alcune personalità importanti del mondo culturale, sociale e politico che conoscono di persona il valore, lo spessore culturale e l'impegno educativo del maestro di Piadena.

L'idea può sembrare azzardata e, sicuramente, sarà di difficile realizzazione ma, nonostante ciò, pensiamo che la nomina di Mario Lodi a senatore a vita sarebbe qualcosa di straordinario per il riconoscimento al suo impegno ed al suo amore per la scuola e per i bambini, sarebbe un'approvazione alla sua pedagogia ed un suggello al suo e al nostro modo di interpretare la scuola.

Forse i tempi non sono ancora maturi per un riconoscimento «alto», nei confronti della scuola pubblica italiana, impegnata da anni nel realizzare un servizio educativo di qualità... tuttavia noi ci vogliamo provare e vi chiediamo, se ne condividete le finalità, di sottoscrivere l'appello allegato indicando i vostri cognome e nome, qualifica professionale, scuola o sede di lavoro.

Per inviare l'adesione utilizzare
uno dei seguenti recapiti:

Gianfranco Zavalloni
burattini@libero.it

Linda Giannini
calip@mbx.panservice.it

Carlo Ridolfi
carloridolfi@yahoo.it

Luciana Bertinato
lbertainato@mbservice.it

Per maggiori informazioni e una
biografia di Mario Lodi:
<http://www.scuolacreativa.it>

Mario Lodi nasce nel 1922 a Piadena, in provincia di Cremona, dove, nel 1940, si diploma all'Istituto Magistrale. Nel 1948, è nominato maestro di ruolo nella Scuola Elementare di San Giovanni in Croce (Cremona), dove inizia a scoprire le capacità creative dei bambini, tema che approfondirà nel '50, quando si avvicina al Movimento di Cooperazione Educativa (un gruppo di insegnanti innovatori guidati da Giuseppe Tamagnini), che, ispirandosi alle tecniche del pedagogista francese Célestin Freinet, mirano ad introdurre e divulgare nella scuola pubblica i valori su cui si fonda la neo-Costituzione Italiana. Essi tentano di liberare le capacità espressive, creative e logiche dei bambini, mediante l'uso di tecniche adeguate: il testo libero, la ricerca, la corrispondenza, il calcolo vivente, l'invenzione di storie, la pittura, il canto, la danza e l'introduzione della stampa a scuola. Nel 1956, Mario Lodi viene trasferito alla Scuola Elementare di Vho di Piadena, dove inizia a scrivere con gli alunni i libri che lo renderanno noto al pubblico (ricordiamo *Cipi*, *La Mongolfiera*, *Il Paese sbagliato*, *Cominciare dal bambino*, *Guida al mestiere di maestro*, *La scuola e i diritti del bambino*). Nel 1989, riceve dall'Università di Bologna la Laurea Honoris Causa in Pedagogia e gli viene assegnato il Premio Internazionale Lego, in quanto «persona che ha dato un contributo eccezionale al miglioramento della qualità di vita dei bambini». Fonda la "Casa delle Arti e del Gioco", Centro di Studi e Ricerche sulla cultura del bambino. Dirige la collana Laboratorio Minimo rivolto agli educatori che intendono introdurre nella pratica scolastica l'atteggiamento scientifico. Cura rubriche sui problemi del nostro tempo e realizza l'esperienza dello scambio di scritti autobiografici con i bambini. Nel 2000, viene nominato dal Ministro della Pubblica Istruzione, membro della Commissione Ministeriale per il riordino dei cicli scolastici.



TRA BENE E MALE?

IL CONFLITTO NEGLI INNAMMINATI DELL'EDUCAZIONE



1. Scegliere L'albero del bene e del male

di Antonio Nanni

È la libertà di scegliere che fa dell'uomo un essere critico e autonomo. Per questo ogni educazione deve essere orientata alla scelta. La prima di tutte le scelte è quella tra il bene e il male, come nel giardino dell'Eden, dove l'uomo ha scelto di cogliere il frutto (proibito) divenendo, proprio per questo, simile a Dio. Un libro recente e controcorrente che ci offre una salutare provocazione è quello del sociologo Franco Crespi, *Il male e la ricerca del bene* (Meltemi, Roma 2005), dove vengono apertamente giudicate come «inadeguate» le varie teorie teologiche, filosofiche e morali del male che hanno prevalso nella tradizione occidentale, da Agostino, Leibniz, Kant al nostro tempo.

Ciò che Crespi rimprovera a queste teorie è il rifiuto di accettare la complessità dell'esistente, la sua fisiologica e insopprimibile ambiguità. La realtà non è bianca o nera, ma è dominata dal grigio, dal chiaroscuro. Ogni forma di assolutizzazione del reale è sempre patologica. Scrive Crespi: «L'ultimo esempio di queste tendenze è sotto a nostri occhi nella crociata promossa da Bush in nome della libertà democratica contro l'Islam e nella idea funesta del "conflitto di civiltà", del contrasto tra l'impero del bene e l'Asse del male, che oppone la visione del mondo occidentale come senz'altro buona rispetto a tutte le

altre» (p. 90).

Ogni volta che qualcuno ci promette una «terra senza il male» dobbiamo sospettare di trovarci dinanzi ad una cattiva utopia che, come la storia insegna, prelude tragicamente al sangue di molti. Per tali ragioni, conclude Crespi, nella lotta contro il male conviene attenersi ad un sano pragmatismo piuttosto che impegnarsi a dirimere in modo manicheo gli opposti assoluti. Orientare la scelta tra il bene e il male è il grande compito dell'educazione, soprattutto oggi che – nella società liquido-moderna (per dirla con Bauman) – gli uomini sembrano aver smarrito ogni mappa per seguire la rotta.

do ssian



EDUCARE DOPO AUSCHWITZ

di Milena Santerini

La vicenda del genocidio ebraico appare come una pagina della storia su cui ognuno deve fermarsi, ed un punto di non ritorno nella coscienza dell'umanità: ma come spiegarlo alle nuove generazioni? «Educare dopo Auschwitz» è un compito fondamentale, che richiede un maggiore approfondimento dal punto di vista storico e soprattutto educativo; ne è prova la relativa scarsità di ricerche sulle opinioni e sulle reazioni dei giovani rispetto ai racconti e alle testimonianze sull'argomento. Si rileva da più parti la scarsa conoscenza da parte delle nuove generazioni intorno alla guerra, ai campi, allo sterminio; viene sottolineato il legame tra ignoranza della storia ed atteggiamenti razzisti e xenofobi; si lamenta lo scarso impegno per i temi di impegno civile. Resta però tutto da indagare l'universo di pensieri, giudizi e pregiudizi con cui, a distanza di tempo, in un clima storico-culturale in mutamento, le nuove generazioni comprendono il passato.

L'interrogativo su *Auschwitz* si presenta come l'occasione per porre i giovani davanti ad una domanda enigmatica ed aperta sul male e sul rapporto con l'altro, soprattutto in quanto diverso, straniero, nemico. Rappresenta, infatti, non soltanto la follia o la crudeltà di pochi, ma anche la complicità di molti; come ha messo in luce Primo Levi, i campi svelano la *zona grigia* presente nel cuore di ogni uomo. In questo senso, una riflessione che parta da quegli eventi impedisce la banalizzazione del senso della vita, sottopone a critica i meccanismi apparentemente innocenti

L'interrogativo su «Auschwitz» si presenta come l'occasione per porre i giovani davanti ad una domanda enigmatica ed aperta sul male e sul rapporto con l'altro, soprattutto in quanto diverso, straniero, nemico

della vita quotidiana, l'assenza di responsabilità, la separazione, la distanza: induce a scoprire che la vita normale è sempre al confine con la diversità e con l'anormale, non ne è mai separata. Soprattutto, mette in crisi il tentativo di relativizzare l'altro, ridurlo a cosa, allontanarlo da sé e non considerarlo uomo e prossimo. Così, viene posta una domanda personale ad ognuno sulla scelta tra il bene e il

male non solo di fronte al passato, ma anche rispetto al presente.

Tale tematica si associa a quella dell'unicità o meno della Shoà, legata alla stessa identità ebraica. Il dibattito sull'unicità mostra la difficoltà di comprendere un evento «inesplicabile», anche se pienamente storicizzabile, che ha profondamente segnato la coscienza moderna. La Shoà è innegabilmente un oggetto di storia che va affrontato politicamente, un processo che si è sviluppato per fasi, e in questo sen-



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

so, come ha affermato Yehuda Bauer, è spiegabile e comparabile con altri, altrimenti si tratterebbe non di realtà, ma di liturgia. Tuttavia, si pone inevitabilmente, anche agli educatori, una domanda: la Shoà è un evento unico nella storia dell'umanità o è assimilabile ad altri massacri? si può parlare di genocidio anche per il massacro degli Armeni da parte dei Turchi durante la prima guerra mondiale e in seguito per la Cambogia tra il 1975 e il 1979, o l'uccisione dei Tutsi e degli Hutu moderati nel 1994 in Rwanda? Auschwitz è paragonabile ad altre tragedie, o è incommensurabile? È evidente, come sostiene Yves Ternon, che il termine genocidio è utilizzabile anche per altri eventi. Ciò non sottrae nulla alla singolarità di un progetto a dimensione mondiale, che tendeva alla distruzione totale degli ebrei per salvare l'umanità e che univa antisemitismo, ideologie razziste e tecniche moderne. Citando Habermas, Georges Bensoussan scrive: «La singolarità del genocidio del popolo ebraico mette in luce la violazione di quell'elemento fondamentale che sta alla base dei diritti umani» e aggiunge «L'unicità del genocidio degli ebrei non è né il preliminare di un'analisi né serve a stabilire una gerarchia della sciagura. È una conclusione».

Uno dei problemi che spesso gli educatori si pongono riguarda la «dicibilità» dell'Olocausto. È possibile parlare di

Auschwitz o esso rappresenta il cuore stesso del male dell'uomo? È indubbio, come è stato da più parti sottolineato, ed in particolare da A. Mayer, che circondare lo sterminio di ineffabilità e di mistero rischia di condurre ad una sacralizzazione che nasconde la realtà della vicenda storica. I risultati di una simile «nebbia» non potrebbero essere positivi né sul piano storico né su quello pedagogico. Le reazioni degli studenti che si accostano a film o a documenti sulla Shoà sono spesso, non a caso, di questo tipo. I fatti vengono percepiti come «assurdi» e «inspiegabili», mentre si tende a demonizzare i persecutori considerandoli «mostri» o «sadici». In questo caso si intuisce che l'approccio al tema non è stato sufficientemente integrato dalla conoscenza dei fatti. La documentazione storica sullo sterminio visto dalla parte dei persecutori come «uomini comuni», la strada aperta dalle considerazioni di Hannah Arendt sulla banalità del male, le biografie dei responsabili dei campi devono invece essere utilizzate in un progetto educa-

tivo, come si è visto nei capitoli precedenti, allo scopo di ricordare la dimensione ordinaria di coloro che hanno partecipato allo sterminio.

D'altra parte, anche l'eccesso di spiegazione non permette di accostarsi all'enigma di Auschwitz. In questo senso la «vertigine» che coglie chi si sofferma sugli eventi, sull'estremo cui si può giungere, può essere difficilmente razio-

Le reazioni degli studenti che si accostano a film o a documenti sulla Shoà sono spesso, non a caso, di questo tipo. I fatti vengono percepiti come «assurdi» e «inspiegabili», mentre si tende a demonizzare i persecutori considerandoli «mostri» o «sadici». In questo caso si intuisce che l'approccio al tema non è stato sufficientemente integrato dalla conoscenza dei fatti



nalizzata. La morte ed il male costringono ad una partecipazione personale, coinvolgono sentimenti di compassione e solidarietà, spingono ad una riflessione sul senso della vita. Un progetto di insegnamento della Shoà richiede - mentre si evita che prevalgano in modo epidermico soltanto gli aspetti puramente emotivi - di lasciare che le storie degli altri, anche se lontane nel tempo, entrino nel cuore e nella sensibilità di chi le ascolta o le legge.

Il dibattito sull'unicità dell'Olocausto diviene, in questo senso, una questione non soltanto teologica, filosofica o politica, ma anche pedagogica. La Shoà, infatti, ripropone, anche dal punto di vista educativo, il paradosso dell'unione indissolubile e del dilemma tra due opposti, universalismo e particolarismo, già presente nella storia di Israele. Nella misura in cui il dilemma si scioglie in un punto di vista *particolare* che riesce però ad abbracciare l'*universale*, la Shoà - evento storico preciso, databile e quantificabile - può condurre alla solidarietà con la causa di tanti singoli e popoli minacciati, perseguitati e sterminati.



MILENA
SANTERINI

è docente di
Pedagogia generale e
Pedagogia
interculturale presso la
facoltà di Scienze
della Formazione
dell'Università
Cattolica di Milano.



Oggi, va invece rilevata l'attuale «nevrosi comparativista» che spinge molti ad accostare *automaticamente* lager e gulag, Hiroshima ed Auschwitz. Si assiste anche al tentativo di passare troppo facilmente «dalla memoria alla storia», lasciandosi alle spalle il passato. In realtà, l'interpretazione di Auschwitz come *unicum*, come evento singolare non può essere accantonata né, al contrario, garantire alle vittime una esclusività nella sofferenza. Le vittime non presentano un'essenza diversa dagli Armeni, dai Tutsi, o dai Cambogiani, per fermarsi ai genocidi più terribili. Significativamente, i dipinti di un artista deportato a Dachau, Zoran Music, che rappresentano ombre di uomini e donne nell'orrore dei campi, sono stati uniti nella raccolta «Non siamo gli ultimi». Tuttavia, nulla come la Shoà ha costretto a ripensare il problema del Male e a porre il problema dell'unicità come *obbligo* di apertura all'universalità e alla solidarietà verso tut-

voca una revisione critica e una «de-banalizzazione» della vita, impegnando al cambiamento.

Il bisogno di riconoscimento, se da una parte può tendere all'esclusione della sofferenza degli altri, può, dall'altra, creare un senso di universalità e di solidarietà con tutte le vittime. Molti sopravvissuti ai campi, portando la loro testimonianza tra i giovani e nelle scuole, vivono questa scelta e mostrano dove risiede la differenza: essere ebrei dopo la Shoà significa aprirsi al dolore degli altri e, come ha scritto George Steiner, «essere un po' più uomini».

Trasmettere e storicizzare gli eventi della Shoà, limitandosi ad un puro intervento informativo, non garantisce una piena comunicazione dei profondi significati da essa suggerita. D'altra parte, esiste anche il rischio opposto: se ci si ferma agli aspetti soggettivi, emotivi ed intimi delle storie e delle testimonianze personali, c'è il pericolo di perdere o sottovalutare la dimensione storico-oggettiva dei fatti. In questo caso, ad esempio, la storia di un singolo costituisce il primo ed importante modo per parlare della Shoà, ma attraverso queste forme di memoria è necessario avvicinare eventi che potrebbero essere respinti ed allontanati.

Il *patto di compassione* stipulato tra il testimone e il lettore, o l'ascoltatore, non va contrapposto alla verità storica, ma integrata. Nella grande storia non ci sarebbe spazio per le voci delle vittime, se non ascoltando le loro dirette parole.



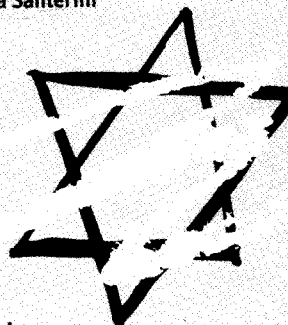
Il paradigma di Auschwitz resta un punto chiave nella storia del nostro secolo, come domanda sul male. Anziché alimentare la «concorrenza» tra le vittime per spartirsi il bene raro del riconoscimento e della solidarietà, occorre attingere alla nostra «infinita capacità di riconoscimento»

te le vittime della storia. In ogni caso, perciò, ciò che il dibattito sulla Shoà mostra con evidenza è la necessità di evitare ogni banalizzazione, per confrontarsi fino in fondo con un evento che obbliga a chiedersi «se questo è un uomo». Il paradigma di Auschwitz resta un punto chiave nella storia del nostro secolo, come domanda sul male. Anziché alimentare la «concorrenza» tra le vittime per spartirsi il bene raro del riconoscimento e della solidarietà, occorre attingere alla nostra «infinita capacità di riconoscimento». Attraverso quella che Chaumont definisce una *comunità di esperienza* tra noi e le vittime, Auschwitz, pur essendo un evento storico comparabile e commensurabile come tutti gli altri, pro-

ANTISEMITISMO SENZAMEMORIA

Insegnare la Shoah nelle società multiculturali

Milena Santerini



Carocci

Il testo di Milena Santerini che affronta approfonditamente il tema illustrato nell'articolo.

Carocci Editore, Roma 2005, pp. 224

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



Le narrazioni, invece, passando di persona in persona, ci fanno oltrepassare i confini ristretti dell'identificazione con chi ci è più vicino. In questo senso, ogni iniziativa sull'argomento deve individuare vari livelli di proposta. Al primo si colloca l'esperienza soggettiva e personale, l'accostamento alla testimonianza e alla singolarità dei casi (dimensione della *memoria*); al secondo, la contestualizzazione geotemporale degli eventi (dimensione della *storia*); al terzo, l'analisi e la valutazione delle parti in gioco, dei meccanismi

sociali e dei processi che hanno reso possibili gli eventi (dimensione *critica*); infine, la capacità di leggere e proiettare le vicende storiche sul presente e sul futuro per attualizzarne i significati, interiorizzando la scelta per il rispetto dei diritti umani, la tolleranza e la pace (dimensione *civico-politica*).

Un progetto educativo intorno alla Shoà può quindi considerare raggiunti i suoi obiettivi non quando muove genericamente a compassione per le vittime, né, al contrario, quando trasmette una conoscenza «impersonale» di fatti

Un progetto educativo intorno alla Shoà può quindi considerare raggiunti i suoi obiettivi non quando muove genericamente a compassione per le vittime, né, al contrario, quando trasmette una conoscenza «impersonale» di fatti. La *pietas* verso la storia di Anna Frank o verso altri itinerari individuali, così come – all'opposto – la mera ricostruzione dei fatti, non sono sufficienti. L'obiettivo è invece raggiunto quando particolare e generale si intrecciano: una singola vita viene considerata unica

e preziosa, mentre si accede ad una comprensione universale degli eventi. La storia della Shoà riguarda l'essere «soggetti politici», l'uso della memoria collettiva, le scelte morali. Ha scritto Bensoussan: «Lo sforzo pedagogico deve porre gli interrogativi che sembrano superati quando le cose hanno ripreso il loro corso naturale. Il nostro mondo interroga il passato, e non l'inverso. La "memoria di Auschwitz", ponendo interrogativi alle strutture del nostro presente, è una memoria viva».

Questo aspetto è particolarmente importante a partire dagli eventi seguiti all'11 settembre 2001, che hanno costituito una sorta di *epochmaking* in campo sociale e politico e dopo i quali anche l'educazione e la trasmissione della memoria sono inquietate da nuovi interrogativi. Dopo l'11 settembre, sembra tornare legittimo parlare di scontro di civiltà, di incompatibilità di culture, di Islam «naturalmente violento» o di fedi come fonti di divisione. Prevale una visione reificata e monolitica delle culture e delle religioni, viste non nella loro varietà e dinamicità, ma considerate come rigide prigioni che imprigionano i loro membri. Questo terreno rischia di essere il più favorevole allo scontro delle memorie, alla concorrenza delle vittime, al conflitto tra il ricordo delle sofferenze subite da una parte o dall'altra, da un popolo o da un altro. In questo modo, la memoria perde il suo significato morale e pedagogico per divenire patrimonio di parte e non lascia spazio ad una comprensione universale che, sola, permette la coabitazione e la pacifica convivenza tra diversi. □



COME SARÀ RICORDATA LA SHOÀ DALLE GENERAZIONI FUTURE?

di Janina Bauman

Da quali fonti trarranno
informazioni i giovani
per farsi un'idea
di questo periodo
del passato?

Nel XXI secolo l'apporto di fonti primarie d'informazione sulla Shoà necessariamente si estinguerà. Ci sono poche speranze di trovare altri messaggi personali scritti all'epoca e sul posto. Viceversa i testimoni oculari – tanto le vittime quanto i carnefici e gli spettatori – non sopravviveranno a lungo. Solo chi all'epoca della seconda guerra mondiale era bambino può ancora aggiungere un contributo scritto o orale alle testimonianze. Ma presto anch'essi se ne andranno. È difficile credere che, a parte i ricercatori del futuro, le nuove generazioni cercheranno mai accesso ai documenti originali o alle testimonianze più recenti dei sopravvissuti della Shoà, con l'eccezione forse del diario di Anna Frank. Ciò che resterà loro

da leggere sono ricerche storiche e opere d'ingegno. Queste fonti secondarie decideranno come i nostri posteri immagineranno la Shoà e cosa ne penseranno. Ecco perché, secondo me, le fonti secondarie dovrebbero venire considerate come addirittura più importanti dei documenti e delle testimonianze originarie.

Per i secoli a venire saranno questi lavori a plasmare l'immagine della Shoà. Quanto saranno affidabili dipenderà dalla capacità individuale, dagli sforzi e dalla scrupolosità dei ricercatori. Nondimeno anche la ricostruzione più meticolosa e onesta può rivelarsi parziale.

Romanzi, pièce teatrali, film e serie televisive sembrano le fonti d'informazione sulla Shoà più accessibili e meno affidabili. Immagino che tra cinquant'anni la maggior parte sarà sprofondata nel dimenticatoio, non più letta, vista o ricordata. Dopo trentaquattro anni chi ancora ricorda la miniserie televisiva *Holocaust*, prodotta nel 1978 a Hollywood da Marvin Chomsky? Vi recitavano Meryl Streep e molti altri attori di spicco, fu celebrata nelle recensioni e vinse un premio Emmy. Si trattò del primo autorevole tentativo di mostrare una storia complessiva della Shoà, tuttavia non si trattò di nient'altro che una *soap opera* hollywoodiana, con tutti i tedeschi dipinti come mostri e tutti gli ebrei come vittime innocenti.

Credo che solo le più riuscite opere d'ingegno (opere visuali prima di tutto) avranno una possibilità di essere lette o viste nei prossimi decenni.

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

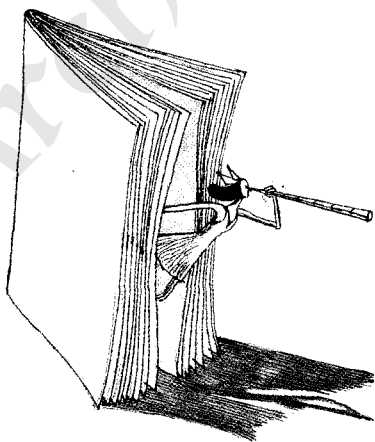
Dieci anni fa ho avuto un'esperienza di lavoro con una classe di studenti britannici quattordicenni. Discutendo il mio libro sulla sopravvivenza nel ghetto di Varsavia e in clandestinità, dimostrarono un'ignoranza quasi assoluta della Shoà. Sì, dicevano, abbiamo imparato a scuola che Hitler aveva mandato gli ebrei nei campi di concentramento e che



Tra le centinaia di film, ne ho scelti tre particolarmente notevoli che, credo, hanno le migliori opportunità di non venire dimenticati nel giro di qualche decennio

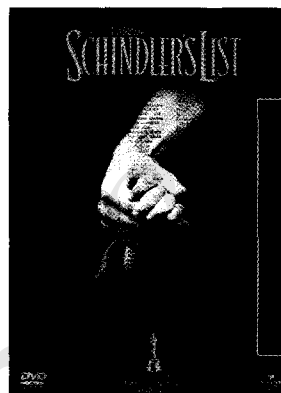
no. Così suppongo che gli insegnanti mostreranno o consiglieranno soprattutto dei film. Quali, mi chiedo.

Tra le centinaia di film, ne ho scelti tre particolarmente notevoli che, credo, hanno le migliori opportunità di non venire dimenticati nel giro di qualche decennio. Tutti e tre sono stati diretti da registi di grandissimo talento e di successo internazionale, tutti sono basati su storie vere e mostrano importanti personaggi storici interpretati da grandi attori.



Credo che solo le più riuscite opere d'ingegno (opere visuali prima di tutto) avranno una possibilità di essere lette o viste nei prossimi decenni

SCHINDLER'S LIST DI STEVEN SPIELBERG



Cast **Liam Neeson, Ben Kingsley, Ralph Fiennes, Caroline Goodall, Jonathan Sagalle, Shmulik Levy, Beatrice Macola, Uri Avrahami, Henryk Bista, Tadeusz Bradecki**
Regia **Steven Spielberg**
Sceneggiatura **Steven Zaillian**
Data di uscita **1993**
Genere **Guerra/Drammatico**

Basato sul ben documentato romanzo *L'arca di Schindler*, di Thomas Keneally, è la storia di Oscar Schindler, l'uomo d'affari tedesco membro delle SS che salvò più di 1100 ebrei dalla morte nelle camere a gas di Auschwitz. In una ricostruzione in bianco e nero, quasi da documentario, Spielberg offre un quadro potente del ghetto di Cracovia e della sua liquidazione, del campo di concentramento di Plaszow, dei treni che trasportano il loro carico umano ad Auschwitz e anche del campo stesso con le sue camere a gas. Anche i più ignoranti spettatori del futuro non potranno che fremere di compassione e di orrore. Questo sarà necessariamente il primo stadio per acquisire una conoscenza della Shoà. Che idea si faranno del personaggio principale, Oscar Schindler? Raffinato, con un debole per le donne, durante la guerra i suoi affari prosperano.

Benché membro delle SS, non indossa mai l'uniforme e non si lascia coinvolgere dalla politica del Terzo Reich. Dirige una fabbrica di pentolame usando forza lavoro gratuita, cioè i prigionieri ebrei del campo di Plaszow. Dapprima utilizza solo gli ebrei qualificati e in salute senza preoccuparsi degli altri. Fino a questo punto gli spettatori non possono provare piena accettazione nei suoi confronti. Ma col passare del tempo egli apre gli occhi di fronte alle atrocità perpetrate dai suoi compatrioti e alle miserie dei prigionieri condannati a morire.

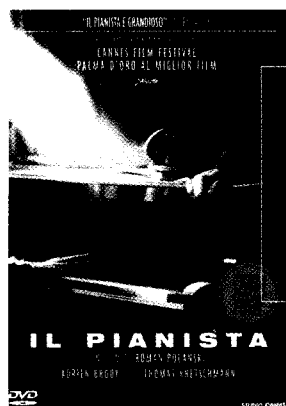
Pur restando un gaudente e un buon amico dei nazisti, comincia a occuparsi degli ebrei – di alcuni ebrei! – e cerca dapprima di salvare alcuni individui, poi sempre di più, utilizzando nella fabbrica anche coloro che non hanno qualifiche. Verso la fine della guerra si trasferisce nella sua città natale, in Moravia, dove apre una fabbrica di munizioni. Porta con sé i suoi ebrei e fa ogni sforzo per mettere nella lista quanti più lavoratori possibile. Per ogni nome nella lista deve corrompere le autorità di tasca sua. Schindler paga di persona anche i salari e il mantenimento dei suoi operai. La sua fortuna svanisce rapidamente. In breve fa bancarotta. Ma è amato e adorato dai suoi grati lavoratori come se



fosse un dio. In effetti verso la fine del film la figura di Schindler sullo schermo ricorda più Gesù Cristo che un carismatico uomo d'affari nazista.

Questo passaggio trasforma la ricostruzione di Spielberg, fin qui efficace, in una specie di fiaba sentimentale. Nonostante le stupende riprese, che spesso danno l'impressione di autentiche immagini documentarie, *Schindler's List* soccombe alle regole del melodramma commerciale di stampo americano. Per creare *suspense* sfrutta spesso gli orrori del genocidio.

IL PIANISTA DI ROMAN POLANSKI



Cast **Adrien Brody, Thomas Kretschmann, Frank Finlay, Maureen Lipman, Ed Stoppard, Julia Rayner, Emilia Fox, Ruth Platt, Valentine Pelka**
Regia **Roman Polanski**
Sceneggiatura **Ronald Harwood**
Anno di uscita **2002**
Genere **Drammatico**

Palma d'oro al Festival di Cannes nel 2002, il film è basato sulle memorie del celebre musicista Wladyslaw Szpilman, che sopravvisse nel ghetto di Varsavia e poi in vari rifugi tra le rovine della città fino alla sua liberazione da parte dell'Armata Rossa, all'inizio del 1945. La descrizione del ghetto di Varsavia da parte di Polanski è la più fedele alla realtà di qualsiasi altro film a me noto.

È un'onesta e scioccante ricostruzione di come la vita umana venga degradata attraverso la paura, la fame e l'umiliazione. Raccontando la storia di Szpilman e della sua famiglia il film mostra il deterioramento delle condizioni di vita nel ghetto: la chiusura dei cancelli, il peggioramento giorno dopo giorno, le deportazioni di massa al campo di Treblinka, la lotta disperata e la distruzione finale.

Per quanto riguarda il personaggio principale, Polanski non cerca di farne un eroe. È un uomo di talento ma per il resto normale, che guarda al mondo disumano intorno a lui dapprima con incredulità, poi con un misto di impotenza e timore finché, avendo perso tutto quel che aveva di caro, non intraprende una lotta disperata per la sopravvivenza biologica.

Per quelli della nostra generazione, il film di Polanski può risultare deludente: è troppo manualistico, cerca di dire e mostrare tutto sul ghetto di Varsavia, comprese le scioccanti ma ormai ben note scene di persone che si gettano dalle finestre delle case in fiamme, i soldati tedeschi che bruciano con i lanciafiamme quel che resta di Varsavia e molte altre scene passate nell'opinione comune. Ma per i giovani che lo vedranno tra cinquant'anni può rivelarsi una ricca fonte d'informazione sulla *Shoà*.

IL DOTTOR KORCZAK DI ANDRZEJ WAJDA



Cast **Wojciech Pszoniak, Ewa Dalkowska, Marzena Trybala, Piotr Kozlowski, Karolina Czernicka, Wojciech Klat, Agnieszka Kruk, Adam Siemion**
Regia **Andrzej Wajda**
Sceneggiatura **Agnieszka Holland**
Genere **Drammatico**

È la storia della vita del dottor Janusz Korczak, l'educatore, scrittore e assistente sociale ebreo polacco che dirigeva un orfanotrofio nel ghetto di Varsavia e che di sua spontanea volontà salì con gli orfani sul treno diretto al campo di sterminio di Treblinka.

In una densa ricostruzione del sovraffollamento del ghetto, Wajda mostra un mondo claustrofobico nel quale chi ha e chi non ha, chi vive e chi muore, si ritrova letteralmente spalla a spalla nella lotta quotidiana per la sopravvivenza. Tra i corpi emaciati stesi sui marciapiedi e i bambini che contrabbandano cibo attraverso le mura del ghetto, tra i poliziotti ebrei armati di manganello e i soldati tedeschi armati di fucile, il vecchio dottor Korczak, il pesante zaino in spalla, compie il suo giro quotidiano per incontrare i membri dello *Judenrat* e i milionari del ghetto, i collaborazionisti e i corrotti protagonisti del mercato nero. Chiede l'elemosina: denaro, patate o cereali per dar da mangiare ai duecento bambini affamati. Il benessere e l'integrità degli orfani sono la sua unica preoccupazione. Tiene chiusa a chiave la porta dell'orfanotrofio e alza un muro davanti alle finestre per impedire loro di vedere le malvagità del mondo circostante. Onestà, amicizia e amore sono i valori coi quali i bambini imparano da lui a vivere nonostante le circostanze. Korczak non si preoccupa della propria vita e rifiuta enfaticamente le infinite offerte dei suoi amici cristiani che insistono per portarlo in un luogo sicuro fuori dal ghetto. Come quello reale, anche il dottor Korczak dello schermo conquista oggi l'altissimo rispetto, l'ammirazione e la profonda simpatia degli spettatori. È possibile che susciti le stesse emozioni anche tra il pubblico del futuro. □

da *Shoà* di Janina Bauman, collana «Parole delle fedi», Emi, Bologna 2005
riduzione e adattamento a cura della redazione

¹ Documenti coevi (documenti ufficiali emanati dalle autorità e istituzioni tedesche, locali o ebraiche nei paesi europei occupati. Esse comprendono anche fotografie e filmati realizzati dai nazisti oppure, segretamente, dalle vittime). Diari, memorie, cronache, poesie, lettere (resoconti personali di sopravvissuti scritti molti anni dopo la guerra).

² Opere di storici, che conducono ricerche sul materiale delle fonti primarie; opere di immaginazione: romanzi, film, ecc.

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

cinema

LA GUERRA DI MARIO

a cura di Lino Ferracin

Il regista: è nato a Napoli nel 1940 e lì vive e lavora; titolare della cattedra di Scenografia all'Accademia di Belle Arti, è scenografo, pittore, autore e regista teatrale, televisivo e cinematografico.

Il suo primo film è *Vito e gli altri* (1988): a 12 anni, dopo aver assistito all'uccisione di madre, fratello e zio per mano del padre, Vito non ha altro destino che la strada: scippi, furti, televisione, tempi vuoti. Tra documento e finzione la vita dei ragazzi di strada nella nostra Italia. Il secondo lungometraggio, *Pianese Nunzio 14 anni a maggio* (1996), arriva alla

Mostra del Cinema di Venezia tra feroci polemiche e accuse di pedofilia. Nel 1997 un episodio del film *I vesuviani*; l'anno seguente *Polvere di Napoli*: film a episodi dall'*Oro di Napoli* di Vittorio De Sica alla polvere di Capuano. Del 2001 è *Luna rossa*, l'ultimo esponente di una potente famiglia della camorra racconta al giudice gli avvenimenti di cui è stato testimone e protagonista; un affresco spietato.

La parola al regista: «Ho cercato un film frugale, disadorno ma, nello stesso tempo, volevo che questi caratteri non diventassero cifra e stile. Niente belle inquadrature, quindi. Niente bella fotografia. Niente carrelli. Nessun virtuosismo di ripresa. Fondamentale è *cosa* ho inquadrato, non *come*».

«Scelgo le storie da raccontare lasciandomi colpire, ovvero è la storia che ti sceglie: io di solito abbraccio quelle vicende che mi trovano più vulnerabile, di fronte alle quali la prima

reazione è molto emotiva, impulsiva, quelle che toccano un nervo scoperto. È come se la storia dovesse entrarti dentro e dunque quella rispetto alla quale sei meno preparato, più debole e meno attrezzato per affrontarla, paradossalmente, è proprio quella giusta».



Regia: Antonio Capuano

Interpreti: Valeria Golino (Giulia), Marco Grieco (Mario), Andrea Renzi (Sandro), Rosaria De Cicco (Nunzia)

Italia, 2006, 100 min.
Medusa Film

«Scelgo le storie da raccontare lasciandomi colpire, ovvero è la storia che ti sceglie: io di solito abbraccio quelle vicende che mi trovano più vulnerabile, di fronte alle quali la prima reazione è molto emotiva, impulsiva, quelle che toccano un nervo scoperto»

La trama: Giulia, una donna della media borghesia napoletana, decide di prendere in affido temporaneo Mario, uno scugnizzo di Ponticelli. Mario ha nove anni ed è definito un bambino «difficile». Giulia si immerge totalmente nella sua nuova condizione di madre, corre, si preoccupa, soddisfa qualunque richiesta o capriccio del piccolo e ne giustifica anche gli atti meno accettabili. Sandro, con cui Giulia convive da circa due anni, è intimidito dalla presenza del

bambino e tenta comunque, senza riuscirci, di entrare in contatto con lui, anche il rapporto con Giulia entra in crisi e Sandro torna dalla madre. Mario si trova in un mondo che gli è completamente estraneo, il passaggio dall'ambiente degradato dell'infanzia a quello pulito e ordinato della nuova casa risulta subito traumatico e spesso il richiamo degli





amici di una volta lo porta a frequenti fughe. Attorno ai tre il giudice, le assistenti sociali, la madre naturale, il pappone della madre: tutti a tirare dalla loro parte. Il percorso che Mario, Giulia e Sandro fanno è difficile e doloroso.

Spunti di lettura: La guerra di Mario: quella sua, che combatte contro la sua condizione, contro la sua storia che lo ha abbandonato e deve ricostruirsi, tra il richiamo di una realtà che ha respirato da piccolo e che ha nel sangue e quella che gli dà adesso il Tribunale dei Minori. E la sua battaglia la esprime in quei sogni ad occhi aperti fatti di ritagli di memoria di frasi di bambini davvero in guerra in Africa o chissà dove nel mondo: sogni popolati di violenze, di torture, di esaltazione di sangue e di vite spezzate e membra tagliate. È una guerra in cui è solo, e deve collocarsi tra la scuola pulita e per bene dove non può fare nulla di ciò che la voglia gli fa venir fuori e la scuola della strada con quelli che hanno le tue stesse ferite. «La scuola è nu' brutto carcere e o carcere è na' bella scuola». È difficile vincere quando il nonno dell'a-

donna con un disperato bisogno di essere madre di Mario, fino a non accettare la sua inattesa maternità fisica e fino a rischiare di perdere l'uomo che ama. Sandro, così in difficoltà ad accettare il nuovo ruolo di padre adottivo e a giocarlo al modo totale di Giulia, tenta di entrare in contatto con il bambino, provandoci più volte, ma Mario lo respinge, lo sente troppo distante... Nunzia, la madre naturale, disperata e incosciente nella sua fatica di mettere insieme la sua vita. Guido il pappone, il padre? Il giudice e la tutrice, buoni, sinceri ma troppo attenti alla legge o invece davvero capaci di cogliere le dinamiche profonde del rapporto tra Mario e Giulia? Il regista non sembra indicare da che parte sono i buoni ed i cattivi, non giudica, non condanna ed i suoi personaggi sono imperfetti, sommersi da dubbi, incertezze e da contraddizioni. Tutti dicono di voler difendere e tutelare Mario, e lui sta in mezzo.

Il film ruota tutto intorno al disperato tentativo della protagonista di essere all'altezza della scelta. Una donna viva, positiva, che cerca in ogni modo di far breccia nel cuore del

Il rapporto educativo ha la sua radice più profonda e vincente in questo dichiararsi tutto per l'altro, perché questo scompagina la guerra, il rifiuto respirato nel latte materno



michetto, mostrandoti cardellini accecati, ti insegna la sua filosofia alternativa da delinquente organizzato: la scuola ti castra, ti vuole accecato perché così canti meglio, a scuola si impara a stare in silenzio. È la filosofia dell'Antistato, è la «scuola parallela» costituita dalla malavita.

Mario non è un bambino nato cattivo, è intelligente, ha sensibilità artistiche ma come tutti i bambini respira quello che gli danno e dentro è confuso, nero, sanguinante, aggressivo come esprime nello scarabocchio sui titoli di testa. Mario è uno che aspetta volutamente il rosso per attraversare la strada e ogni volta rischia la vita. Mario ha un disperato bisogno di amicizia, di affetto, che costruisce con Mimmo, un cagnolino raccolto per strada: un cane con un nome di bimbo, un'amicizia squilibrata a senso unico che costruisce da solo, perché l'altro non fa che guardarlo, stargli accanto e abbaiare. Mario non è ancora capace di entrare in un rapporto costruttivo con l'altro. E così alla fine Mario è solo nella sua guerra, ha perso anche Mimmo e mentre guarda allontanarsi quella che ha appena imparato a chiamare mamma non può fare altro che sperare in un miracolo, come suggerisce l'acrobazia impossibile di un aereo di linea nel cielo. La guerra di (attorno, su) Mario: gli attori sono Giulia, una

bambino. La sua è LA SCELTA, quella di dire fino in fondo sto con te, ti sono accanto, ti accetto e non ti allontano qualsiasi cosa tu faccia o decida. Il rapporto educativo ha la sua radice più profonda e vincente in questo dichiararsi tutto per l'altro, perché questo scompagina la guerra, il rifiuto respirato nel latte materno. L'altro ha bisogno di sentire che ci sei, che esiste di fronte a te, che ha uno spazio intoccabile nella tua esistenza. Mi hanno già lasciato, mi lascerai anche tu? Esiste una fine al tuo amore? Fino a che punto sono tuo? Giulia fa il passo di darsi tutta ma in questo donarsi si acceca, si mette alla pari, mentre quando si educa non si è alla pari, è necessario assumersi la responsabilità di essere colui che indica, suggerisce, dice No e dice Sì, che stimola e frena, che crea spazi di ricerca dentro a confini ogni volta valutati e allargati fino a far sì che i confini siano maturati nel cuore. Sandro coglie il problema, si accorge che qualcosa non va in quel tutto ciecamente donarsi, ma non si fa avanti, non problematizza la situazione con lei, non le dà chiavi di confronto e di lettura diversa, protesta e si allontana.

Alla fine le solitudini sono tre: quella di Sandro, quella di Giulia e quella di Mario. Una battaglia persa. La guerra, non sappiamo. □

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

La bibliografia sui campi di sterminio e sulla Shoà è vastissima e si arricchisce ogni anno. I riferimenti che seguono non hanno pertanto alcuna pretesa di completezza. Si tratta semplicemente di proposte di lettura e di documenti visivi che ci sembrano particolarmente significativi sia per i docenti sia per i ragazzi per una buona introduzione ed un approfondimento dell'argomento indicato.

La selezione dei testi ha voluto privilegiare le edizioni più recenti, le pubblicazioni in lingua italiana e quelle di più facile reperimento.

Una sezione è dedicata ai siti Web che hanno per argomento la Shoà facendo riferimento solo a siti italiani (anche per questa ragione l'elenco è piuttosto breve).



Shoà e deportazione Guida bibliografica

a cura di Silvia Mantovani

STORIA E MEMORIA: METODOLOGIA PLURIDISCIPLINARE

Bensoussan Georges, *L'eredità di Auschwitz. Come ricordare?*, Einaudi, Torino 2002

Bodei Remo, *Libro della memoria e della speranza*, Il Mulino, Bologna 1995; Id., *Se la storia ha un senso*, Moretti e Vitali, Bergamo 1997; id., *Il noi diviso. Ethos e idee dell'Italia repubblicana*, Einaudi, Torino 1998

Chiappano Alessandra e Minazzi Fabio (a cura di), *Atti del seminario residenziale sulla didattica della Shoah (Bagnacavallo, 16-18 gennaio 2003)*, Théléma Edizioni, 2003

Halbawachs Maurice, *La memoria collettiva*, Unicopli, Milano 1987

Jedlowski Paolo, *Memoria, esperienza, modernità*, Franco Angeli, Milano 1985; Id., *Il sapere dell'esperienza*, Il Saggiatore, Milano 1994

Sitografia

www.deportati.it

Il sito dell'associazione nazionale ex deportati italiani.

www.cdec.it

Il sito della Fondazione Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea. La Fondazione promuove lo studio delle vicende, della cultura e della realtà degli ebrei, con particolare riferimento all'Italia e all'età contemporanea.

www.oloocaustos.org

Sito tutto dedicato all'Olocausto, ricco di documentazione, biografie, link che rimandano ad alcuni luoghi di memoria in Italia.

www.fondazionefossoli.org

Sito dedicato alla storia dell'ex campo di concentramento di Fossoli e al Museo Monumento al Deportato Politico e Razziale. Ricco di informazioni relative alle attività svolte dalla Fondazione Fossoli dal 1996 ad oggi.

www.triangoloviola.it

Sito dedicato all'Olocausto dei Testimoni di Geova.

www.weblab900.it/tuttaunaltrastoria/content/ngari.htm

Per l'Olocausto degli zingari.

<http://donne.virgilio.it/itinerari/457/index.html>

La Shoah delle donne. Sito di testimonianze al femminile.

Mantegazza Raffaele, *L'odore del fumo. Auschwitz e la pedagogia dell'annientamento*, Città Aperta Edizioni, Troina (Enna) 2001

Rossi Paolo, *Il passato, la memoria, l'oblio*, Il Mulino, Bologna 1994

Rossi Doria Anna, *Memoria e storia: il caso della deportazione*, Rubettino, Soveria Mannelli (Cz) 1998

Salvati Mariuccia, *La memoria e le cose*, collana «Parolechiave», nr. 9, Edizioni Fondazione Lelio e Lisli Basso-Issoco, Roma 1995

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

Traverso Enzo (a cura di), *Insegnare Auschwitz. Questioni etiche, storiografiche, educative della deportazione e dello sterminio*, Bollati Boringhieri, Torino 1995

Wieviorka Annette, *L'era del testimone*, Cortina, Milano 1999

Yerushalmi Yosef Hayim, *Usi dell'oblio*, Pratiche, Parma 1990

TESTIMONIANZE

AA. VV. *Voci dalla Shoah* (testimonianze di Goti Bauer, Liliana Segre, Nedo Fiano, Oliver Lustig), La Nuova Italia, Firenze 1996

Améry Jean, *Intellettuale ad Auschwitz* - prefazione di Claudio Magris, Bollati Boringhieri, Torino 1987

Bauman Janina, *Inverno nel mattino. Una ragazza nel ghetto di Varsavia*, Il Mulino, Bologna 1994

Beccaria Rolfi Lidia, *L'esile filo della memoria. Ravensbruck 1945: un drammatico ritorno alla libertà*, Einaudi, Torino 1996

Berg Mary, *Il ghetto di Varsavia - Diario (1939-1944)*, Einaudi, Torino 1994

Bruck Edith, *Signora Auschwitz. Il dono della parola*, Marsilio, Venezia 1999

Carpi Aldo, *Diario di Gusen*, Einaudi, Torino 1993

Frank Anne, *I Diari di Anne Frank* a cura di Frediano Sessi, Einaudi, Torino 2002

Hillesum Etty, *Diario 1941-1943*, Adelphi, Milano 1985

Levi Primo, *Se questo è un uomo/La tregua*, Einaudi, Torino 1992

Levi Primo, *I sommersi e i salvati*, Einaudi, Torino 1986

Lewis Helena, *Il tempo di parlare*, Einaudi Torino 1996

Michlstaedter Marchesini Ada, *Con l'animo sospeso. Lettere dal campo di Fossoli (27 aprile - 31 luglio 1944)*, Primo quaderno di Fossoli, Gruppo Abele, Milano 2003

Millu Liana, *Il fumo di Birkenau*, La Giuntina, Firenze 1994

Oberski Jan, *Anni d'infanzia. Un bambino nei lager*, La Giuntina, Firenze 1993

Pappalettera Vincenzo, *Tu passerai per il camino. Vita e morte a Mauthausen*, Mursia, Milano 1974

Sacchi Danilo, *Fossoli: transito per Auschwitz. Quella casa davanti al campo di concentramento*, La Giuntina, Firenze 2002



Saletti Carlo (a cura di), *Testimoni della catastrofe. Depositioni di prigionieri del Sonderkommando ebraico di Auschwitz-Birkenau* (1945), Ombre Corte, Verona 2004

Semprùn Jorge, Wiesel Elie, *Tacere è impossibile: dialogo sull'Olocausto*, Guanda, Parma 1996

Sereny Gitta, *In quelle tenebre* (intervista a Franz Stangl, comandante di Treblinka), Adelphi, Milano 1994

Springer Elisa, *Il silenzio dei vivi*, Marsilio, Venezia 1997

Stroumsa Jacques, *Violinista ad Auschwitz*, Morcelliana, Brescia 2000

Tedeschi Giuliana, *C'è un punto della terra... una donna nel lager di Birkenau*, La Giuntina, Firenze 1988

Varini Franco, *Un numero un uomo*, terza edizione, Fondazione ex campo Fossoli 2004

Wiesel Elie, *La notte*, La Giuntina, Firenze 1980

SULL'ANTISEMITISMO E SULLA SHOAH

Antiebraismo e questione ebraica: tra prospettive storiche di lungo periodo, totalitarismi e secondo conflitto mondiale.

AA.VV., *Ebraismo e antiebraismo: immagine e pregiudizio*, La Giuntina, Firenze 1989

Bauman Zygmunt, *Olocausto e modernità*, Il Mulino, Bologna 1992

Collotti Enzo, *La soluzione finale. Lo sterminio degli ebrei*, Tea, Milano 1995

Friedlander Henry, *Le origini del genocidio nazista. Dall'eutanasia alla soluzione finale*, Editori Riuniti, Roma 1997

Goldhagen Daniel Jonah, *I volenterosi carnefici di Hitler: I tedeschi comuni e l'Olocausto*, Mondadori, Milano 1997

Grynber Anne, *Shoah. Gli ebrei e la catastrofe*, Electa Gallimard, Milano 1997

Hilberg Raul, *Carnefici, vittime e spettatori*, Mondadori, Milano 1994

Hilberg Raul, *La distruzione degli ebrei d'Europa*, Einaudi, Torino 1995

Luzzatto Voghera Gadi, *L'antisemitismo, domande e risposte*, Feltrinelli, Milano 1994

Marrus Michael, *L'Olocausto nella storia*, Il Mulino, Bologna 1994

Mosse George, *Il razzismo nella storia. Dalle origini all'Olocausto*, Laterza, Roma-Bari 1985

Picciotto Liliana, *Per ignota destinazione. Gli ebrei sotto il nazismo*, Mondadori, Milano 1994

Ravenna Marcella, *Carnefici e vittime. Le radici psicologiche della Shoah e delle atrocità sociali*, Il Mulino, Bologna 2004

Segre Bruno, *Shoah*, Il Saggiatore, Milano 2003

Till Bastian, *Auschwitz e la memoria su Auschwitz: sterminio di massa e falsificazione della storia*, Bollati e Boringhieri, Torino 1995

SU AUSCHWITZ E GLI ALTRI LAGER

L'universo concentrazionario e l'universo Auschwitz: storia, geografie, lessico.

Feltri Francesco Maria, *Per discutere di Auschwitz. Le domande perenni, le tendenze della ricerca, i problemi ancora aperti*, La Giuntina, Firenze 1998

Friedrich Otto, *Auschwitz, storia del lager 1940-1945*, Baldini & Castoldi, Milano 1994

Höss Rudolf, *Comandante ad Auschwitz, (una testimonianza)*, Einaudi, Torino 1997

Langbein Hermann, *Uomini ad Auschwitz: storia del più famigerato campo di sterminio nazista - Prefazione di Primo Levi*, Mursia, Milano 1984

Lustig Oliver, *Dizionario del Lager*, La Nuova Italia, Firenze 1996

Rousset David, *L'universo concentrazionario*, Baldini & Castoldi, Milano 1997

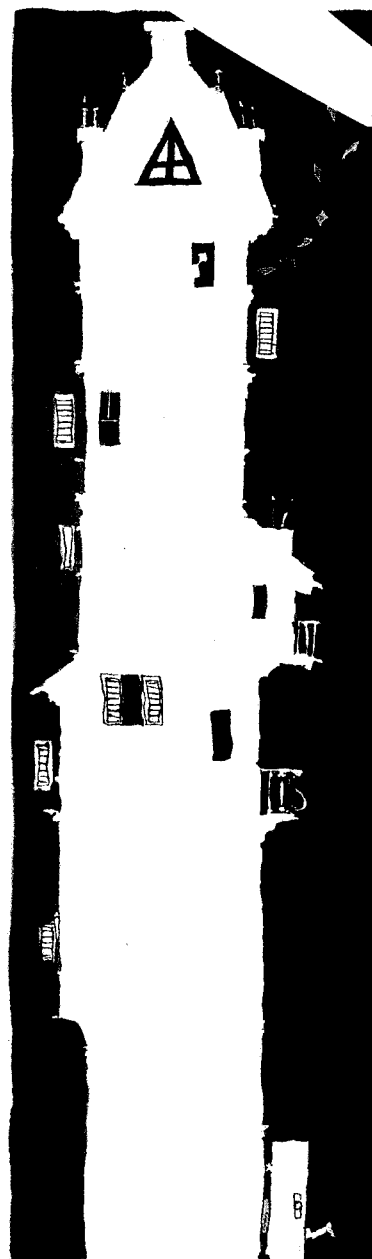
Sessi Frediano, *Auschwitz 1940-1945. L'orrore quotidiano in un campo di sterminio*, Coll. BUR, Rizzoli, Milano 1999

Sofsky Wolfgang, *L'ordine del terrore*, Laterza, Roma-Bari 1995

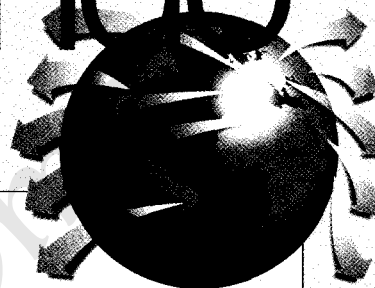
SUSSIDI AUDIOVISIVI

Hayon Zippel Nanette, Pezzetti Marcello, Picciotto Fargion Liliana, Andrea Bienati (revisione storica), *Destinazione Auschwitz* (libro + 2 cd-rom), Proedi Editore, Milano 2006

Raccoglie più di due ore di filmati originali, un atlante storico interattivo con più di 200 mappe, 3500 immagini, e migliaia di schede su ogni aspetto della Shoah e del suo epicentro simbolico Auschwitz-Birkenau. Contiene anche un dvd con il documentario di 30 minuti *Viaggio nella Fabbrica dello Sterminio* e il cortometraggio *Binario 21* della durata di 6 minuti. Il 30 gennaio 1944, dal Binario 21 della stazione Centrale di Milano, partì un convoglio con a bordo 605 ebrei. Il 6 febbraio, all'arrivo ad Auschwitz-Birkenau, 477 di loro furono uccisi nelle camere a gas, 108 morirono nei mesi successivi, solo 20 si salvarono.



il resto del mondo



agenda interculturale

Lettera aperta al Presidente della Repubblica

Alessio Surian
asurian@habitants.org

Signor Presidente,

Le scrivo questa lettera come cittadino dell'«Opera Nomadi», da decenni impegnato volontariamente nella tutela dei Rom/Sinti e Camminanti, le popolazioni più discriminate d'Europa, come confermato dall'ultimo monitoraggio dell'Unione Europea.

Da anni chiediamo una «sanatoria» o un decreto di «protezione umanitaria» a favore delle decine di migliaia di Rom rumeni che vivono in condizioni di emergenza umanitaria, senza sanità, istruzione, casa, diritti umani. Chiediamo un decreto legge per dare visibilità e i diritti finora negati a queste persone e garantire loro l'accesso alla sanità, alla scuola per i minori, alla casa, al lavoro in regola, alla sepoltura ufficiale. Non ci sarebbero più bambini morti di freddo, né adulti schiacciati nei cassonetti dei vestiti, né morti per malattie non curate o per incidenti sul lavoro, né malattie causate da campi-discarica. Si ridurrebbe anche la devianza criminale che, spesso, ha origine nel disperato tentativo di sopravvivere illegalmente, nella ricerca di mangiare-bere-dormire al riparo, giorno per giorno. Senz'altro i «campi nomadi», per loro stessa struttura,

sono produttori di devianza criminale.

Ma invece di affrontare questa emergenza umanitaria in modo civile ed ospitale (uno Stato si dovrebbe qualificare dall'attenzione verso gli «ultimi» ed i bambini), è in atto una specie di guerra verso questa minoranza etnica e linguistica trans-nazionale. Una guerra che non garantisce neanche aiuti umanitari di base, servizi igienici o razioni di cibo giornaliero. Una guerra fatta di appostamenti ed accerchiamenti dei campi all'alba, con poliziotti in assetto anti-guerriglia e unità cinofile, incursioni ed arresti di tutti gli occupanti che vengono successivamente deportati, espulsi o dispersi nel territorio. Le ruspe dell'esercito abbattano le baracche e fanno a pezzi le roulotte, lasciando sul campo elettrodomestici sfasciati e bambole di stoffa lacerate. Poi si scavano fossi e si tira filo spinato per impedire nuovi insediamenti.

Dove c'erano campi per diseredati si crea un deserto di rottami, e la chiamano «Repubblica di pace»: *Ubi solitudinem faciunt, pacem appellant*. Una guerra prepotente e vigliacca verso persone che non sono in grado di difendersi, verso «il popolo dei bambini» come sono chiamati i Rom per il numero dei figli. Una guerra che ha già creato una prima generazione di analfabeti sul territorio italiano. Una guerra verso il «popolo delle discariche e delle baracche» che, oltre a violare il diritto umanitario internazionale (il diritto di *non-refoulement*, per esempio), viola anche l'art.11 della Costituzione italiana: «l'Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli». Una guerra fatta e dichiarata non a mio nome, cittadino dell'Opera Nomadi.

Signor Presidente di tutti gli italiani, chiedo che Lei verifichi questo «stato di guerra» ed operi, se lo riterrà opportuno, perché venga subito dichiarata la pace e si mandino sul campo i soccorsi umanitari. E si riconosca a questa popolazione il sacro diritto alla vita e non alla morte per miseria, garantita - questa sì, dalle Forze dello stato. Di uno stato che, in questo caso, ripeto, non opera a mio nome.

Uno dei 500 cittadini Opera Nomadi del territorio nazionale



didattica/mente

Come educare alla memoria

a cura di Stefano Curci

Come è noto, dal 2000 il parlamento italiano ha istituito il «Giorno della memoria» con lo scopo di «ricordare, con un'apposita celebrazione, la Shoah, le leggi razziali, la persecuzione italiana dei cittadini ebrei, gli italiani che hanno subito la deportazione, la prigionia, la morte, nonché coloro che, anche in campi e schieramenti diversi, si sono opposti al progetto di sterminio e, al rischio della propria vita, hanno salvato altre vite e protetto i perseguitati». Tra i testi che sono usciti sull'aspetto didattico della «giornata della memoria» proponiamo il testo a più voci, curato da Daniele Novara, *Memoranda. Strumenti per la giornata della memoria* (La meridiana, Molfetta 2003).

Il testo presenta contributi teorici e proposte operative. Soffermandoci, per la natura della nostra rubrica, soprattutto su queste, riportiamo anzitutto l'interessante riflessione di Frediano Sessi per cui la data scelta per la giornata della memoria (27 gennaio, in ricordo della liberazione del campo di Auschwitz) richiama un evento troppo «lontano» dalla storia italiana della persecuzione degli ebrei, e può avere un effetto-oblio sulle responsabilità italiane, le connivenze e il collaborazionismo. Sessi propone di dare spazio a date come il 16 settembre (che ricorda la partenza del primo convoglio di deportati dall'Italia), o il 30 novembre (entrata in vigore dell'ordinanza di polizia n. 5, che segna l'inizio formale della politica antiebraica della Repubblica Sociale



Italiana), o ancora il 5 dicembre (apertura del campo di Fossoli). In ogni caso, educare alla giornata della memoria è indispensabile, ma a una condizione, come scrive Andrea Canevaro: «La trasmissione delle conoscenze del genocidio nazista può diventare strumento critico di analisi della realtà solo se basata su una for-

mazione culturale che strutturi personalità capaci di ricevere. Insomma non dovremmo tanto essere preoccupati delle notizie da dare quanto di un interlocutore capace di ricevere notizie, e questo interlocutore è chi cresce in un contesto culturale e sociale, e non nel vuoto solitario». Non basta dunque fare memoria, ma bisogna preoccuparsi della capacità di ricezione degli studenti. Come si può allora costruire un itinerario per educare alla memoria? Edoardo Patriarca suggerisce di seguire alcuni punti fermi:

La trasmissione delle conoscenze del genocidio nazista può diventare strumento critico di analisi della realtà solo se basata su una formazione culturale che strutturi personalità capaci di ricevere

1. Curare anzitutto la formazione dell'identità personale per sottrarre gli studenti alla logica utilitaristica e consumistica imperante: coltivare memoria e capacità di narrazione per educare al senso del limite, senza il quale può crescere il delirio di onnipotenza che sta alla base dei genocidi. E uscire dal consumismo significa educare alla gratuità e al dono.
2. Collegato al primo punto, c'è l'attenzione all'autobiografia: curare la costruzione di una propria biografia con le foto, le lettere, le cartoline, i disegni dei bambini... Non per una sorta di museo esposto alla polvere, ma per preservare la memoria dei passaggi significativi della vita personale

e familiare. Capire meglio la propria biografia aiuta a cogliere la memoria depositata nella comunità.

3. Ma per coltivare la memoria è necessario usare tutti i tempi, non solo quelli veloci che la società ci impone. Riscoprire i tempi lenti per interiorizzare l'esperienza quotidiana, capirne i significati.

4. Si deve poi allargare l'orizzonte, passare dall'individuale al collettivo. Nel discorso che stiamo facendo significa curarsi della memoria della comunità, valorizzare il patrimonio culturale artistico e naturale dei nostri territori. Si dovrebbe costruire una mappa condivisa della propria città, fatta di itinerari non turistici: far comprendere che cosa sia una rete comunitaria, depositaria della memoria di un territorio. Ribellarsi alla dittatura del tempo veloce, per evitare di precipitare in forme inedite di privatismo e mercantilizzazione della vita comunitaria.

5. Altro aspetto importante, secondo Patriarca, è la pluralità dei linguaggi. Si tratta della capacità di comunicare la memoria usando altri codici oltre alla parola parlata e scritta. Una maggiore cura nell'uso dei simboli e l'invenzione di nuove celebrazioni potrebbero aiutare gli adulti a non tramandare una memoria storica ingessata. Esempio: perché non trovare un modo di festeggiare il primo maggio che non sia affidato alle bandiere e ai trattori?

6. L'ultimo aspetto da curare per l'educazione alla memoria: cercare di costruire una città fondata sulla convivialità delle differenze anche lottando contro lo svuotamento simbolico delle periferie, contro la mancanza di cura dei beni culturali. ☐

È nato l'Istituto Paulo Freire Italia



Recentemente è stato costituito, da educatori, ricercatori, docenti universitari, l'Istituto Paulo Freire Italia, associazione culturale che intende valorizzare la proposta pedagogica dell'educatore brasiliano, adattandola al contesto socio-culturale italiano. In questa prospettiva, l'IPF-Italia vede nell'educazione degli adulti e nell'azione sociale e culturale gli strumenti per la promozione delle persone e delle comunità, nella prospettiva dell'"essere di più", secondo l'espressione coniata da Freire.

L'IPF si propone come riferimento per gruppi, circoli, associazioni che, a vario titolo, si richiamano all'approccio freiriano in Italia, e allo stesso tempo è impegnato a mantenere e sviluppare rapporti e progetti comuni con altri IPF nel mondo.

Paulo Freire, nato nel 1921 a Recife, è considerato uno dei più grandi pedagoghi dello scorso secolo; il suo rivoluzionario programma di alfabetizzazione, supportato dal governo Goulart negli anni Sessanta del '900, venne tuttavia bloccato sul nascere in seguito al Colpo di Stato del 1964, che lo costrinse all'esilio in Cile fino al 1980. Freire morì nel 1997

a San Paolo del Brasile.

I suoi principali saggi, *La pedagogia degli oppressi* e *L'educazione come pratica della libertà*, scritti durante gli anni di esilio, riassumono la sua riflessione teorica sul tema dell'alfabetizzazione e costituiscono, ancora oggi, un messaggio attuale per la costruzione di un dialogo interculturale.

Per informazioni:
www.paulofreire.it
ipf@paulofreire.it
tel: 02 2412461 (Laura Beltrami - Silvio Premoli)
cell: 348 2511088 (Silvio Premoli)

IPF ITALIA
Cascina Baraggia
via Petrarca 146
20099 Sesto S. Giovanni (MI)



educare al pluralismo religioso

Per una storia della frontiera. Il pluralismo religioso nella storia

di Marco dal Corso

PRIMA PARTE

L'ipotesi di lavoro sul pluralismo religioso, introdotta con l'articolo programmatico del mese scorso, è di affrontare il tema servendosi del concetto di «frontiera». Più di altre, questa categoria sembra utile al nostro intento educativo. E non solo perché la pedagogia si pone sempre temi e problemi di frontiera, ma soprattutto per la consistenza storica (se così possiamo dire) dell'idea di frontiera.

Gli analisti sociali, infatti, ci ricordano che la definizione di territorialità, e di conseguenza quelle di confine e di frontiera, è un «istinto primario»: vale per la singola persona, per la piccola comunità, per la nazione, per i continenti... E forse proprio perché è un bisogno di tutti e di ciascuno, il prodotto che ne esce non è mai finito, ma sempre negoziabile. Le frontiere nella storia sono terre di mezzo e, per questo, terre oltre le definizioni, oltre le appartenenze. Sono, per necessità storica, luoghi di incontro, rappresentano spazi di sincretismo, accolgono una cultura meticciosa, vivono in una geografia almeno bi-nazionale. Questo non significa negare la storia violenta e repressiva di tante frontiere, oggi come allora, terre problematiche per le politiche dominanti e per le ideologie identitarie. Ma la frontiera si propone, se ci interessa guardare la realtà piuttosto che la nostra proiezione su di essa, come terra di futuro:

offre esperienze, indica possibilità, segnala prospettive. L'educazione, ma anche la teologia, è chiamata a tenerne conto.

Per una storia del pluralismo religioso

Il tema del pluralismo religioso è stato annunciato come tema del futuro: prospettiva su cui declinare il fare teologia in questo nuovo millennio¹. Eppure quello del pluralismo non è un tema nuovo; esso ha una sua storia di cui la frontiera è parte principale. Non fosse altro perché una delle esperienze religiose storicamente importanti, come quella rappresentata dalla vicenda di Gesù, nasce alla frontiera dell'impero quale era la Palestina ai tempi dei romani.

Da questo punto di vista, il pluralismo rimane un problema per i centri religiosi, politici, identitari, mentre rappresenta una risorsa per le esperienze di periferia, dei margi-

ni, per la gente di frontiera. Così, i greci scopriranno un significato non solo geografico, ma anche culturale della parola *oikoumene* quando l'avventura imperiale di Alessandro Magno si spinge oltre lo spazio ellenico e incontra altre culture, altre visioni, altre lingue. Il «mondo abitato», cioè, è di tanti, di diversi e perché questa diversità possa essere sostenuta occorre trovare oltre la visione ellenica un fattore di unità. Perciò quello dell'ecumenismo è anche un compito politico: si tratta di costruire le possibilità di convivenza delle culture e delle religioni dopo averne scoperto la consistenza. E se le politiche imperiali intendono omologare, le regioni di frontiera accolgono, spesso clandestinamente, le diversità. Tale fatica serve per vivere perché in frontiera le persone si incontrano, convivono, devono stabilire mediazioni.

Questa memoria serve, allora, a ricordare che la prospettiva del pluralismo religioso non è, per l'appunto, solo religiosa: l'appello ecumenico che viene dalle frontiere di ieri e di oggi è anche culturale e politico. Lavorare per il pluralismo è impegno anche della cultura e della politica oltre che della religione. Tale lezione viene dalla frontiera².

**Il «mondo abitato»,
è di tanti, di diversi
e perché questa
diversità possa
essere sostenuta
occorre trovare
oltre la visione
ellenica un fattore
di unità**



L'inizio della frontiera

Fin dall'inizio la narrazione biblica è una storia di frontiera. Così il patriarca Abramo e sua moglie Sara, così l'arameo errante Giacobbe, così il racconto esodico e l'esperienza di essere straniero in Egitto fatta dal popolo di Israele. Diversamente dai centri di pensiero filosofico e teologico dove, a dire di Aristotele «ci sono uomini per natura destinati a comandare e altri per natura destinati ad obbedire», le esperienze di periferia vivono la presenza dello straniero come paradigma dell'«umano irriducibile». In frontiera, lo sanno bene i profeti biblici, la persona, qui lo straniero, non è riconducibile né alla logica del sistema, dove, cioè, tutto trova spiegazione ed ordine, né alla logica dell'io dove l'altro è omologato all'io³. La persona umana, insomma, sfugge a tutte le riduzioni. Non si riduce e non sta dentro a nessun codice, neppure a quello della purezza. L'esperienza del meticcio culturale e religioso che anche la Bibbia racconta acquista così il suo valore fondamentale: la frontiera ripropone il valore irriducibile dell'umano.

Così l'avventura umana di Gesù di Nazareth presentato dai Vangeli, in particolare da quello di Marco, come un pellegrino, un taumaturgo, un itinerante. Un frequentatore di frontiere: se non quelle geografiche (di fatto la sua attività pubblica non esce dai confini di Israele), sicuramente quelle culturali e religiose, politiche ed ideologiche.

Così la missione dei primi annunciatori, tra i quali Paolo: è una missione che attraversa, anche con conflitti, le frontiere e che si rivolge, in fedeltà ad un metodo imparato da Gesù, soprattutto alle classi più povere della società. In questo senso, proprio nella fatica di rivedere la storia del pluralismo religioso attraverso la categoria della frontiera, è importante sottolineare che il movimento di Gesù si diffuse nelle città romane soprattutto nelle classi sociali più basse.



L'esistenza di molti poveri e di molte religioni non è solo una constatazione sociologica ma anche una modalità di rileggere la storia del mondo

Visto dalla frontiera, cioè, il problema dell'ortodossia e delle eresie, che interessa tanta storia del cristianesimo, è un problema più delle élite che della gente semplice. Quello che divide, infatti, non può essere la buona notizia, ma si rivelano essere spesso le categorie culturali e filosofiche, quando non politiche, fatte proprie dalle élite⁴. Alla storia delle divisioni del centro occorre aggiungere la storia, non raccontata, del pluralismo ed ecumenismo vissuto nelle periferie.

L'esistenza di molti poveri e di molte religioni non è solo una constatazione sociologica ma anche una modalità di rileggere la storia del mondo. Osservandone i carismi come quello giudeo-cristiano. Il messaggio centrale di quest'esperienza religiosa, infatti, è che l'essenza stessa della religione è la passione per la giustizia e la fraternità. Dentro questo carisma, attorno a questo messaggio il dialogo tra le differenti culture e visioni religiose si può realizzare⁵. Lo sanno i poveri del sud del mondo di oggi e di ieri se è vero che il comportamento di un

pio ebreo quale era Gesù è scandalo per la pratica e la dottrina del giudaismo del tempo, ma non per coloro che lo accompagnano. I poveri attorno a Gesù vivono l'esperienza interreligiosa di un Dio che si manifesta nell'altro e nell'esperienza religiosa altrui come raccontato dagli episodi, per dirne alcuni, della donna sirio-fenicia (Mt 15,21-28), dell'ufficiale romano (Lc 7,1-10) e del samaritano (Lc 10,29-37). L'esperienza

credente attorno a Gesù nasce interreligiosa, cresce in frontiera. La storia successiva si preoccupa, piuttosto, di mettere i confini, di definire i limiti dogmatici ma anche territoriali. *Extra ecclesiam nulla salus* rappresenta lo slogan dei «controllori della frontiera». Che invece continua a proporsi in tutte le terre di mezzo dove le persone cercano di vivere e gustare la vita sotto le stelle e di quel Dio che fa piovere sui buoni e sui cattivi, senza discriminazioni. Ma questa è un'altra storia da raccontare. □

¹ Cfr. la ricca ed articolata riflessione di Claude Geffrè, *Credere ed interpretare: la svolta ermeneutica della teologia*, Queriniana, Brescia 2002.

² Per un'interpretazione dell'ecumenismo come spazio ed esperienza di liberazione, vedi, tra gli altri, Julio de Santa Ana, *Ecumenismo e liberazione*, Cittadella, Assisi 1989.

³ Queste categorie le devo a Carmine Di Sante, *Lo straniero nella Bibbia*, Città Aperta, Troina (Enna) 2002.

⁴ Per un'interpretazione del cristianesimo a partire dall'esperienza popolare vedi la ricca opera di José Comblin, *Corso di missiologia*, pro-manuscripto.

⁵ La sfida del pluralismo religioso alla teologia è raccolta, tra gli altri, anche dal recente impegno editoriale dei teologi dell'Asett (Associazione Ecumenica di Teologi e Teologhe del sud del mondo). Vedi Aa.Vv., *Verso una teologia del pluralismo religioso*, EMI, Bologna 2005.

caritas

Cooperazione e nuove emergenze internazionali

di Paolo Beccegato

Nel corso degli anni '90 si è constatato, soprattutto in Italia, un forte calo degli aiuti pubblici allo sviluppo (APS) stanziato dai vari governi, in rapporto al loro prodotto interno lordo (PIL). Il fenomeno aveva conosciuto una temporanea inversione di rotta in Italia attorno all'anno 2000. In seguito il trend è andato drasticamente peggiorando fino allo scorso anno, in cui il nostro paese si è collocato all'ultimo posto tra quelli donatori, smentendo le promesse fatte e gli impegni assunti in sede internazionale di stanziare APS pari allo 0.7 per cento del PIL. Valori molto lontani dallo 0.700 programmato in sede internazionale.

Un ulteriore elemento che non si può non notare, osservando l'andamento dei flussi internazionali di aiuti negli ultimi anni, è l'aumento dei fondi impiegati in emergenze umanitarie (che rientrano, appunto, nel novero degli APS). Gli aiuti d'emergenza sono passati dal 4.28 per cento del totale nel 1992 al 6.63 nel 2002 (se teniamo conto della sola componente bilaterale, si è passati dal 1.4 per cento del 1981-82 al 7.4 del 2001-02), aumento che si è verificato in un decennio in cui, in valori assoluti a prezzi correnti, il totale APS è rimasto sostanzialmente invariato. I fondi utilizzati in questi interventi umanitari di emergenza vengono distolti dagli altri settori della cooperazione allo sviluppo, generando delle carenze che non permettono di finanziare i veri programmi di sviluppo e soprattutto di prevenire le crisi umanitarie.

Seguendo la logica, e le raccomandazioni internazionali, i fondi della cooperazione dovrebbero orientarsi prima di tutto in base alle priorità dei bisogni. Nello specifico, l'obiettivo della riduzione della po-

vertà implica che i paesi beneficiari degli aiuti dovrebbero essere prima di tutto, e in misura maggiore, i paesi più poveri.

Invece i dati pubblicati nel rapporto di ricerca curato dalla Caritas italiana «Guerre alla finestra» (Editrice Il Mulino, Bologna 2005) mettono in evidenza come la cooperazione internazionale allo sviluppo sia spesso uno strumento di politica estera, finalizzata in prima battuta ad interessi economici o politici e solo in secondo luogo alla lotta alla povertà. Guardando i dati relativi ai casi studio, si nota un forte incremento nell'APS concesso dalla comunità internazionale subito dopo lo scoppio della fase più acuta delle varie crisi. Da questo dettaglio sorge una riflessione legittima: dato che ogni conflitto è preannunciato da numerosi segnali, perché questi fondi, che sono poi resi disponibili, non sono impiegati in pri-

Parlare di conflitti armati significa parlare anche di «interventi umanitari» e di cooperazione internazionale per lo sviluppo



mo luogo per prevenire lo scoppio del conflitto, invece che per tentare di ridurne gli effetti? Ma ancor più sconcertante nel citato rapporto è l'esistenza di emergenze di serie A e di serie B, conflitti dimenticati anche per ciò che riguarda gli aiuti internazionali (e non solo i mass-media).

Dopo l'11 settembre 2001, si è assistito ad un continuo lievitare delle spese militari a livello internazionale che ha coinvolto gran parte delle nazioni del mondo. Non solo. Cosicché, ad esempio, paesi come Afghanistan, Egitto, Giordania, Turchia, Territori Palestinesi hanno registrato dei sensibili aumenti nell'APS ricevuto dagli stati donatori. A ben vedere, i paesi che hanno beneficiato in maniera maggiore di questi cambiamenti sono proprio quelli che si sono rivelati importanti alleati nella lotta al terrorismo internazionale, sia concretamente, fornendo un appoggio diretto negli interventi armati in Afghanistan e Iraq, sia diplomaticamente, fornendo un appoggio indiretto, ma altrettanto importante. Tra i primi ritroviamo, ad esempio, la Turchia e il Pakistan, che hanno messo a disposizione strutture logistiche rilevanti alle operazioni militari in Afghanistan, e che hanno beneficiato, tra il 2001 e il 2002, di aumenti di più del 300 per cento la prima e più dell'800 per cen-

to il secondo. Tra i donatori risaltano in maniera particolare gli Stati Uniti, che hanno aumentato enormemente l'APS a questi due paesi.

Tra i secondi ritroviamo i paesi mediorientali che hanno beneficiato, nel periodo considerato, di consistenti aumenti nell'APS ricevuto come, ad esempio, l'Egitto e la Giordania, che sono senz'altro due Paesi importanti negli equilibri di quell'area e che si sono dimostrati «diplomaticamente collaborativi» nella guerra al terrorismo.

Un altro aspetto interessante, sempre legato alla lotta al terrorismo, ci arriva dai dati dell'APS del 2003-2004, che tengono conto delle dinamiche legate alla guerra in Iraq. Colpisce vedere il gran numero di paesi considerati in via di sviluppo che hanno preso parte attiva nell'intervento militare, inviando loro contingenti, molti in numero simbolico di poche decine di militari o offrendo un appoggio ufficiale, anche solo di carattere diplomatico. Ma guardando gli stanziamenti di APS del congresso statunitense emergono alcuni curiosi parallelismi: ad esempio la Polonia, dopo l'attiva collaborazione offerta durante le operazioni militari in Iraq, ha ottenuto un aumento di 46 milioni di dollari rispetto all'anno precedente. Va sottolineato che nel 2002 lo stesso Paese aveva beneficiato di poco più di 2 milioni di dollari (dati ufficiali OCSE). Questo conferma la tesi di un rinnovato ruolo strategico della cooperazione allo sviluppo, in un nuovo scenario internazionale. □

Dopo l'11 settembre, la cooperazione allo sviluppo è divenuta, ancor più, cooperazione all'emergenza. Ma i casi Iraq e Afghanistan non fanno che confermare la tesi dell'esistenza di conflitti privilegiati e conflitti dimenticati, anche dalla cooperazione internazionale.

La lotta alla povertà e il sostegno ai processi di sviluppo implicano la realizzazione di attività complesse, alla cui realizzazione possono e devono partecipare, con ruoli differenziati, superando visioni centralistiche e secondo il principio di sussidiarietà, le diverse realtà del paese (oltre alle ONG, l'associazionismo, le imprese, le università, gli enti locali, le stesse Chiese) in grado di mettere in campo specifiche capacità e professionalità, sia nella fase di programmazione come in quella di realizzazione degli interventi.

Bisogna valorizzare maggiormente anche la partecipazione e il pieno coinvolgimento della società civile dei paesi beneficiari per arrivare ad una vera cooperazione tra popoli che, attraverso forme associative organizzate, possono dare un efficace contributo alle politiche di cooperazione, di identificazione, pianificazione, realizzazione e valutazione dei progetti.

È inoltre fondamentale che uno stato si impegni a trasmettere i valori della solidarietà, della giustizia, della pace internazionale, attraverso programmi più precisi di educazione allo sviluppo, a cui siano garantiti adeguati fondi. Anche questa funzione dovrebbe essere maggiormente svolta di concerto con gli enti responsabili della cooperazione decentrata e valorizzando la società civile.

Occorre insomma un cambiamento di rotta. Dai conflitti dimenticati, anche dalla cooperazione, ad un approccio nuovo allo sviluppo e alla pace. Il 90 per cento delle guerre si combatte proprio nei paesi più poveri. Prevenire le guerre anche con politiche più determinate di lotta alla povertà non è una raccomandazione astratta e idealista. Profetiche in tal senso le parole di Paolo VI: «L'altro nome della pace è lo sviluppo».



Tra questi, almeno inizialmente: Afghanistan, Albania, Azerbaigian, Bulgaria, Colombia, El Salvador, Eritrea, Estonia, Etiopia, Georgia, Honduras, Ungheria, Kuwait, Lettonia, Lituania, Macedonia, Mongolia, Nicaragua, Filippine, Polonia, Repubblica Ceca, Repubblica Dominicana, Romania, Ruanda, Singapore, Slovacchia, Turchia, Uganda, Uzbekistan e ben sei Paesi senza un sistema di difesa militare autonomo: Costa Rica, Islanda, Isole Marshall, Micronesia, Isole Solomon, Palau, uno Stato con soli 20 mila abitanti!

la scuola degli altri

La scuola giapponese al centro del terremoto sociale

di Stefano Vecchia

Com'è la scuola degli altri? Inizia con questo numero un viaggio fra i banchi di scuola del nostro pianeta, per comprendere i diversi sistemi educativi e le realtà scolastiche di Paesi vicini e lontani dal nostro.

Allontanata in un passato nemmeno tanto lontano la sua povertà contadina, esorcizzato l'incubo atomico dopo sessant'anni da Hiroshima e Nagasaki, superati diffidenza e senso d'inferiorità verso un mondo occidentale fin troppo idealizzato e contrastato con la forza della sua capacità produttiva, il Giappone scopre oggi un pericolo assai difficile da combattere in coloro che maggiormente anticipano l'incerto futuro ed esprimono l'inquietudine del presente: i suoi giovani.

Non è un problema di gap generazionale. Non ci sono certezze adulte da contrapporre a idealismo e mutevolezza adolescenziali. Dalla metà degli anni Novanta del XX secolo, il Giappone sta vivendo una transizione che ha spinto nell'incertezza l'intera popolazione adulta e nella disperazione molte migliaia di cittadini di ogni età, senza più una prospettiva esistenziale. È in questa situazione che fioriscono le marginalità e si alimentano in modo autoreferenziale le molte devianze di questo paese. I suoi giovani le anticipano, le vivono e le esasperano. *Bo-sozoku*, *hijime*, *hikikomori*... «bande violente», «bullismo», «ritiro dal mondo», sono termini specifici che l'Occidente ha recepito attraverso i *manga*,

i fumetti, ma che in Giappone sono parte della realtà giovanile.

Congiuntura economica e shock culturale hanno provocato un vero e proprio terremoto sociale che continua a propagarsi, ma rispetto alla situazione giovanile, è in particolare sotto accusa anche il sistema educativo, incapace di cambiare se stesso prima ancora di contribuire all'evoluzione dei giovani giapponesi.

Erede alla distanza delle scuole shogunali e delle più popolari *terakoya* (scuole dei templi), fortemente riformato a seguito della Restaurazione Meiji dal 1868 come base per lo svi-

La competizione per essere ammessi nelle università più prestigiose è molto forte, visto che proprio in tali università le maggiori aziende ricercano il personale qualificato

luppo del paese, il sistema scolastico giapponese è funzionale a una struttura ad alta produttività e di forte coesione sociale.

L'anno scolastico inizia abitualmente ad aprile. Fino dalle elementari l'ordine e la pulizia delle classi sono affidati agli studenti, divisi in gruppi funzionali (in media gli alunni sono 30-40 per aula). Il principio educativo della scuola elementare è quello di coltivare lo spirito di collaborazione, di fornire conoscenze pratiche, di stimolare capacità scientifiche, conoscenze linguistiche e matematiche, di avviare alla comprensione delle arti tradizionali.

La scuola media punta a formare buoni cittadini, dotati di abilità necessarie nella società ed educare al rispetto del lavoro. Nella scuola superiore viene riservato maggiore spazio all'educazione civica, alla cultura generale, alle abilità tecniche. Si promuovono anche l'individualità (non l'individualismo...) e la capacità critica.

Per quanto riguarda l'università, a seconda degli indirizzi, l'accento viene



posto sull'istruzione tecnologica o sulla cultura generale, soprattutto si cerca di sviluppare capacità intellettuali, morali e attitudini individuali, in quanto il vero *training* professionale avviene nel mondo del lavoro.

In Giappone gli esami di profitto sono sostanzialmente una formalità: assai importante è invece essere ammessi - sempre per esame - ai migliori istituti superiori e alle università più prestigiose. Da qui la grande diffusione delle costose «scuole di recupero», che incidono pesantemente sui bilanci familiari, senza per questo garantire una reale crescita culturale degli studenti, in quanto l'insegnamento è basato sull'apprendimento mnemonico finalizzato al superamento degli esami.

La competizione per essere ammessi nelle università più prestigiose è molto forte, visto che proprio in tali università le maggiori aziende ricercano il personale qualificato. Anzi, fino agli anni '90 del secolo scorso, di norma il contratto di lavoro veniva concluso ancora prima della laurea (oggi questo è meno frequente). Di fatto, gli anni dell'università sono considerati preparatori all'ingresso nel mondo del lavoro e in genere non propongono *curricula* di studi particolarmente impegnativi. L'ultimo anno è trascorso dagli studenti nella ricerca di un buon impiego e, sempre più spesso, in viaggi all'estero.

Yuji Oniki, giornalista giapponese esperto della realtà giovanile, descrive i crimini efferati che hanno a volte come teatro le aule scolastiche come una diretta conseguenza del sistema educativo, a volte inutilmente repressivo, a volte troppo attento alla formazione di un individuo-tipo, secondo indirizzi che vengono aggiornati con esasperante lentezza. «Il sistema scolastico giapponese ha avuto successo, ma a quale costo?», si chiede Oniki.

Frutto di un'evoluzione culturale acceleratasi nell'ultimo decennio, nei figli del Paese del Sol Levante si rileva una maggiore indipendenza e una crescente capacità di affrontare i proble-

Il sistema scolastico giapponese si basa, oltre che sulla scuola materna, su 6 anni di elementari, 3 di medie e 3 di superiori. 4 sono gli anni di base dell'università.

L'istruzione obbligatoria inizia a 6 anni e termina a 15, coprendo così l'istruzione elementare e media. La scuola superiore, con esclusione degli indirizzi tecnici e professionali, è a indirizzo unico. Le scuole elementari, medie inferiori e medie superiori sono per la maggior parte pubbliche, mentre scuole materne, università e corsi parauniversitari, sono in maggioranza privati.

La percentuale d'iscrizioni alla scuola dell'obbligo è assai vicina al 100 per cento, mentre il 97 per cento degli studenti prosegue gli studi.



mi autonomamente. Tuttavia, questo riguarda ancora un numero limitato di giovani e la mentalità comune non favorisce certamente gli aspetti positivi dell'individualismo. Soprattutto, il sistema scolastico non sembra in grado di recepire necessità e istanze che emergono dal mondo giovanile e, in generale, dalla società.

Come sostiene padre Sonoda Yoshiki: «La realtà giovanile in Giappone è alle prese con la perdita del senso della vita e del suo valore. Basti pensare al numero crescente di suicidi o agli omicidi perpetrati da giovanissimi che continuano a scioccare l'opi-

nione pubblica riportando in primo piano il problema educativo e le sue finalità. Fin dalle scuole materne, infatti, il bambino è sottoposto alla spietata legge della concorrenza che insegna ad essere ai vertici a ogni costo, nella scuola prima, nella società poi. In questo modo è venuto a logorarsi il più elementare senso di solidarietà sociale e di servizio, di sincera collaborazione e di dedizione che, per tanto tempo, ha rappresentato la forza della società giapponese».

La scuola giapponese, nonostante i costanti aggiornamenti introdotti a partire dal 1980, resta un sistema con molti problemi gravi e irrisolti. Se da

Yuji Oniki, giornalista giapponese esperto della realtà giovanile, descrive i crimini efferati che hanno a volte come teatro le aule scolastiche come una diretta conseguenza del sistema educativo

un lato i cambiamenti sono andati nel senso di una maggiore flessibilità e del riconoscimento delle differenze tra gli alunni (ad esempio, per quanto riguarda gli immigrati o figli degli immigrati; ma anche per le diverse capacità di apprendimento), dall'altro i *curricula* restano inadeguati, e - anche a causa del permanente spirito nazionalista che li informa - suscitano le frequenti proteste delle associazioni di genitori, oltre che dei gruppi in difesa dei diritti umani e delle libertà civili. Sono decine di migliaia gli studenti, dalle elementari alle superiori, che abbandonano gli studi per l'incapacità di sopportare la pressione del sistema educativo, piuttosto che le normali difficoltà degli studi. Un fenomeno che negli ultimi venticinque anni ha decuplicato il numero di questi giovani destinati a una permanente dipendenza dalla famiglia o all'emarginazione sociale. □

spazio cem/da londra

Soffice come il volo radente di un gabbiano

di Renzo Laporta

**Sono passati i tempi
dell'efficienza ed
affidabilità inglesi,
ed ognuno fa come
può per ingannare
il tempo dell'attesa
nelle stazioni
della metropolitana**

Renzo Laporta, storico collaboratore di CEM Mondialità, risiede da alcuni anni a Londra. Ecco la sua riflessione sul primo anniversario dell'attentato in metropolitana



Oggi è il 7 di luglio e come un anno fa mi accingo a salire sul metrò, viaggiando verso l'altra parte della città. La mia meta sarà diversa; scenderò due stazioni prima, ad *Adelgate East* anziché a *Mill End*. Proprio dove scoppiò una delle bombe che hanno bloccato l'apparente ed inarrestabile megalopoli di Londra. Un mio amico mi ha detto che il pittore Vass esibirà i suoi quadri in una chiesa lì vicino. Me li hanno descritti più volte, ma sono curioso di vederli di persona. Dicono che lui combina «il colore e la scrittura» in un modo del tutto originale. Mi correggo, «le Sacre scritture ed i colori». Io mi comporto come tutti gli altri: ci si siede e si aspetta malcontenti sulle

carrozze del metrò. Si spera che il viaggio sia breve, senza interruzioni, andature a singhiozzo e ritardi, sovraffollamenti ed affanni per l'aria che non ha buon ricambio, continui rumori stridenti e radio-annunci del conduttore. Sono passati i tempi dell'efficienza ed affidabilità inglesi, ed ognuno fa come può per ingannare il tempo dell'attesa. E poi c'è da aggiungere la preoccupazione per il fatto che non sono sicure. Tutto questo affligge i pendolari e lo puoi rilevare dalle loro espressioni generalmente poco serene.

Insieme a tutto ciò, il 7 di luglio ha rischiato d'incrinare la mia fiducia e speranza verso *la convivialità delle differenze* e l'impegno per farle acca-

dere. Era andato in crisi uno dei miei valori più intimi, insieme alla sospensione dell'utilizzo di questo servizio di trasporto essenziale. Qualcosa doveva accadere per riparare e rigenerare energia. E grazie al cielo è successo. Da quel momento, nel mio viaggio ho inserito un rituale. È un'azione semplice, gratuita, che non affatica e che a me porta fiducia.

Semplicemente, per pochi minuti, lascio che lo sguardo vada lento e scorra senza sosta sui volti delle persone che mi circondano. Come un soffice volo di gabbiano sul mare, che si abbandona al gesto. In quella parentesi di tempo provo profonda consolazione e mi ritrovo con gli altri.

Il mio vedere non legge le differenze, non scopre i dettagli che porta il vivere in una società multiculturale. Però ritrova l'appartenere ad una comune natura umana, e questo mi basta per continuare sereno il viaggio.

Vass è proprio lì che accoglie tutti, vicino al banchetto con il cibo indiano e i suoi quadri appesi ed allineati uno dopo l'altro alle pareti che fanno le navate delle chiese. Questa volta vedo l'insieme ed i dettagli di ogni dipinto, e mi piacciono tutti.

Non ho trovato modo migliore di celebrare il 7 di luglio in pace. □

In una chiesa Cristiana,
ogni dipinto porta spesse,
calde tinte d'oriente,
in alto una sfera di colore da
raggiungere,
in basso scritture che generano
le forme arcaiche
dell'uovo, del fiore di loto,
del cerchio perfetto.
Scritture
che sono le Sacre scritture
del Corano.

spazio cem

Per una giornata del dialogo interreligioso a scuola

di Brunetto Salvarani

Ci siamo già soffermati sulla nostra rivista sulla *pedagogia dei gesti* di Giovanni Paolo II, il quale, forte anche di una sensibilità e di tecniche di drammatizzazione che gli venivano dalla sua stessa biografia giovanile, ha consapevolmente accompagnato il proprio magistero più o meno tradizionale con molteplici gesti connotati da una vistosa potenza espressiva, evocativa, carismatica. Il quadro che ne è derivato è, almeno *in nuce*, un autentico atlante della pedagogia interreligiosa, che ha toccato alcuni dei luoghi più ricchi di senso del pianeta, finendo per tracciare una sorta di manuale dei rapporti con l'alterità rispetto al quale sarà difficile - anche per la forza dei gesti compiuti - tornare indietro. Un atlante pressoché sterminato nelle proporzioni, del quale è impossibile sfogliare ogni pagina, e che ha avuto quali interlocutori privilegiati mondi culturali lungamente osteggiati (o compresi) dalla sua chiesa: l'ebraismo, l'islam, le grandi presenze religiose planetarie.

Al cuore di tale atlante, una data 27 ottobre 1986, e un luogo, Assisi. Su invito dello stesso Karol Wojtyła ai leader religiosi di tutta la terra, si tiene la prima *Giornata mondiale di preghiera per la pace*, nella patria di San Francesco, dove almeno visivamente, anche dai teleschermi, è posto sul tappeto il motivo grandioso quanto complesso del dialogo interreligioso. Nasce qui quello che sarebbe stato

detto, appunto, lo *spirito di Assisi*. Ciascuno dei presenti (ebrei, musulmani, buddhisti, indu, fino ai nativi americani su cui qualcuno troverà pure il modo di fare dell'ironia) invoca Dio adottando il linguaggio che gli è caro, per evitare il sincretismo ma soprattutto perché ne emerga la pluralità delle voci, come strumenti diversi al servizio di un'unica sinfonia. Non mancheranno le critiche, anzi; in particolare, da quegli ambienti interni alla sua chiesa che temono che il dialogo possa sfociare in relativismo, e il confronto con le sapienze religiose dell'umanità finisca per annacquare la specificità di Gesù Cristo.

A vent'anni da quella data, CEM Mondialità ha deciso di appoggiare e di far propria con sincero entusiasmo la proposta comparsa su *Avvenire* del 22 marzo 2006 di Paola Bignardi di scegliere appunto il 27 ottobre, in memoria dell'incontro di Assisi, per una giornata dell'incontro fra le religioni a scuola. Come voi lettori e lettrici ben sapete, il CEM è impegnato sin dalla sua nascita, che risale al lontano 1942, nell'educazione alla pace, al dialogo e all'interculturalità, ed è stato anche 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 dello stesso Giovanni Paolo II a condividere il digiuno dei fratelli e sorelle musulmani, il 14 dicembre 2001. Il mondo della

CEM Mondialità ha deciso di appoggiare e di far propria 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, per una giornata dell'incontro fra le religioni a scuola

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 a partire dalle scuole e delle istituzioni educative mirare alto, operando in positivo per fermare le sirene dei fondamentalismi, delle chiusure identitarie e dei presunti scontri di civiltà, tenendo ferma la barra sulla via maestra del dialogo, del confronto, della riflessione critica sulla realtà.

Da parte nostra, quindi, non solo condividiamo la proposta della giornata dell'incontro fra le religioni, ma siamo impegnati direttamente nel coinvolgere in primo luogo gli insegnanti, gli alunni e le loro famiglie, con quella stessa responsabilità che ci guida nel nostro impegno quotidiano. 

nel territorio

I Centri Interculturali Intervista a Graziella Favaro

di Lorenzo Luatti

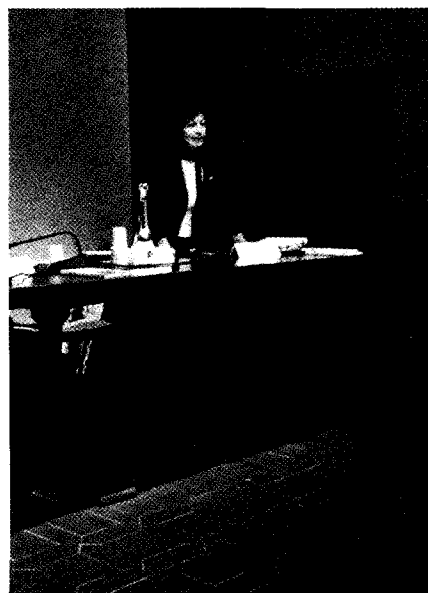
Pedagogista assai nota, autrice di numerosi studi sull'inserimento scolastico degli alunni stranieri e sull'educazione interculturale, curatrice di apprezzate collane editoriali (di cui una per bambini di narrazioni bilingui), fondatrice del Centro COME, consulente di vari enti e istituzioni, Graziella Favaro è senza dubbio la persona che più da vicino conosce la storia, la realtà, lo stato di salute dei Centri Interculturali italiani. Come si dice, «ha il polso della situazione». Grazie ad una frequentazione più che decennale, fatta di proficue e continue

collaborazioni e scambi con i singoli Centri attivi nei vari territori; grazie alla rete nazionale dei Centri Interculturali e al loro convegno annuale, di cui Graziella è ideatrice, promotrice e coordinatrice scientifica. Con lei abbiamo cercato di fare il punto della situazione, di ripercorrere la breve storia dei Centri, di approfondire alcuni temi di loro interesse, di tracciare alcune possibili linee di lavoro, attuali e future.

È trascorso oltre un decennio dalla costituzione dei primi Centri Interculturali. Ad ottobre, a Bari, si terrà il 9° Convegno nazionale dei Centri. Cosa ricordi dei primi tempi? Cos'è rimasto, e cos'è cambiato rispetto alle idee, all'entusiasmo, alle motivazioni dei primi anni?

In questi dieci anni molte cose sono cambiate nel mondo dell'immigrazione e dell'intercultura, in particolare, gli scenari si evolvono molto in fretta. Sono cambiati profondamente i paesaggi sociali e culturali delle città, che sono ora decisamente multiculturali e plurilingui; sono cambiate la composizione e la fisionomia delle classi e delle scuole; sono cambiati i soggetti

e i modi degli interventi. Se questo è il quadro in cui agiscono i centri interculturali, dobbiamo anche dire che la loro azione ha avuto in questi 10 anni momenti alterni: ora di visibilità e di proposta vivace; ora di sosta e di stasi. Le politiche sull'immigrazione si sono orientate a tratti decisamente verso l'emergenza, il controllo, il contenimento e poco spazio e attenzione sono stati di conseguenza dedicati agli interventi a carattere culturale e interculturale, al lavoro lungimirante, paziente e quotidiano sulle comunità e i servizi che accolgono, e su coloro che sono accolti. Ed è questo soprattutto il ruolo dei centri interculturali: il lavoro capillare per costruire, giorno



dopo giorno e *insieme*, l'integrazione interculturale, accompagnare i processi di inclusione e la trasformazione dei servizi per tutti.

La storia dei centri interculturali e degli incontri che ne hanno sancito il legame, pur operando in città diverse - che hanno così costruito la rete «leg-

pagnamento all'uso dei servizi... In questa fase, i centri interculturali hanno scambiato e messo in comune molte «buone pratiche», hanno contribuito a diffondere strumenti, modalità di lavoro, idee. La qualità degli interventi e dei progetti si è indubbiamente innalzata e certe iniziative, da sperimentali e isolate, sono diventate quasi di «routine». Ma l'attenzione era ed è ancora tutta rivolta verso gli immigrati e poco indirizzata invece a «leggere» e accompagnare le trasformazioni nelle comunità locali, nelle

**Le politiche
sull'immigrazione si sono
orientate a tratti verso
l'emergenza e il controllo,
mentre poca attenzione
è stata riservata
agli interventi a carattere
culturale
e interculturale**

gera» che li unisce - e che è importante ripercorrere (v. box) può essere scandita in tre tappe.

Durante la prima tappa (grosso modo fino agli inizi degli anni Duemila), gli atteggiamenti prevalenti erano quelli di un'intercultura un po' ingenua, benevola, che portava a enfatizzare le differenze e che proponeva azioni rivolte soprattutto a conoscere le culture «altre». Curiosità e apertura erano dunque le idee da promuovere e il clima che si coglieva.

In una seconda fase - in cui ci troviamo tuttora - l'attenzione si è spostata soprattutto sui dispositivi e le azioni per l'integrazione degli immigrati - adulti e bambini - e spesso i progetti hanno assunto il carattere di una sorta di «pedagogia compensatoria». E dunque: interventi di mediazione linguistico-culturale; azioni di insegnamento dell'italiano come L2; accom-

scuole, nella città, nei servizi per tutti. È necessario dunque oggi aprire una terza fase che rilanci la riflessione sui «modelli di integrazione», sull'intercultura per tutti, sulla necessità di costruire - soprattutto a partire dai più piccoli, i cittadini di domani - uno «sguardo cosmopolita», per dirla con U. Beck.

E il ruolo dei centri interculturali, su questi temi, può essere importante e centrale.

Quali sono, a tuo avviso, i principali punti di forza, le difficoltà e le sfide con cui devono misurarsi, oggi e nei prossimi anni, i Centri e le persone che vi operano?

Per quanto riguarda i punti di forza, penso che essi siano da rintracciare nel carattere di innovazione costante che caratterizza l'azione di molti centri interculturali, che si vivifica anche grazie ai contatti, agli scambi. Un al-

Il convegno annuale I temi, le città, i Centri organizzatori

■ *I Centri Interculturali. Mappa e azioni*, Centro COME, Milano 1998

■ *I Centri Interculturali. Mappa, azioni, parole-chiave*, Centro Interculturale, Venezia 1999

■ *Mediare Parole - Mediare Significato. La mediazione e i mediatori nella scuola e nei servizi educativi*, Centro Millevoci, Trento 2000

■ *Tra Memoria e Progetto. Bambini e Famiglie tra due culture*, Centro Documentazione Città di Arezzo, Arezzo 2001

■ *Storie Narrate e Storia di Sé. Fiabe, narrazioni e autobiografia nell'incontro tra culture*, CREMI, Fano 2002

■ *Passaggi e Soste. Intercultura: spazi e limiti dell'incontro*, Centro Interculturale, Città di Torino, Torino 2003

■ *L'Italiano e le Altre Lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Centro MEMO, Modena 2004

■ *Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati*, Centro Prometeo, Reggio Emilia 2005

■ *Pluralismo culturale e diritti di cittadinanza. Una sfida per le comunità che cambiano*, (12-13 ottobre 2006), Centro Interculturale Città di Bari-Abusuan, Bari 2006



tro elemento positivo è dato dal fatto che molti centri sono un «ibrido» di privato sociale che lavora per il pubblico e questo può essere un bene perché si coniugano efficienza e continuità nel tempo, attenzione all'efficacia e ai risultati e visibilità e riconoscimento. Ci sono naturalmente anche dei punti critici, delle difficoltà: i centri interculturali «incardinati» nel pubblico (negli Enti locali) seguono le vicende delle amministrazioni locali, sono soggetti ai cambiamenti politici e ai tempi lunghi delle decisioni burocratiche. I centri che operano in convenzione con il pubblico - più «snelli» nei tempi e più puntuali nell'agire - sono tuttavia dipendenti dai progetti e rischiano spesso la precarietà e l'incertezza.

Per quanto riguarda le sfide del futuro, i centri interculturali devono diventare sempre di più luoghi di elaborazione - rispetto ai processi di integrazione e all'intercultura - e luoghi di azione. Non più dunque solo il «fare per il fare», ma interventi illuminati da chiarezza sugli orizzonti, da riferimenti comuni e condivisi. Per questo, è importante pensare a due diversi momenti di incontro dei centri interculturali: quello del consueto convegno annuale, aperto a tutti, in una città di anno in anno diversa - come finora è avvenuto - e uno, interno e più ristretto - destinato agli operatori dei centri interculturali - di riflessione, scambio, occasione di pensiero e di elaborazione comune.

Da alcuni anni si parla di una rete nazionale, informale, dei Centri Interculturali. Nel frattempo si sono costituite o rafforzate alcune reti regionali (in Toscana, Emilia-Romagna, Puglia...). Quali sono le tue aspettative sulla Rete? Cosa dovrebbe fare oltre a quello che già fa?

Esiste in effetti una rete «leggera», che si è tessuta di fatto, strada facendo e che è formata dai centri interculturali delle città che in questi anni hanno ospitato il convegno annuale (vedi box). Esiste una rete informale

più larga, estesa a tutti i centri interculturali, che si rinsalda in vario modo: attraverso i siti, lo scambio di informazioni, la richiesta di materiali, i contatti frequenti e a distanza fra gli operatori... Nel tempo si è creata una sorta di comunità intellettuale e anche affettiva perché lo spirito che anima i momenti di contatto e di scambio è quello dell'amicizia, della solidarietà, della reciprocità. I centri più piccoli hanno potuto in questi anni contare sull'esperienza delle realtà più consolidate; la documentazione prodotta via via ha dato vigore, riferimenti e diffusione a iniziative e pratiche che altrimenti sarebbero rimaste poco conosciute e circoscritte.

L'appuntamento annuo è dunque atteso, ricercato, sempre più frequentato.

La metafora che ho usato qualche anno fa in occasione di un appuntamento consueto è stata quella della *casa*: ci dedichiamo di volta in volta a definire e arredare un pezzo della dimora comune. Abbiamo cercato di erigere progressivamente le fondamenta (i riferimenti comuni di un centro inter-

culturale), poi le pareti (le parole-chiave delle azioni), i passaggi e le porte (le strategie di mediazione)... Quest'anno a Bari ci dedicheremo a un compito molto impegnativo: a delineare i principi dell'ospitalità, le «regole della casa» che deve accogliere le differenze e promuovere la cittadinanza. La rete si rafforza e si apre a territori nuovi (il convegno si sposta al Sud) e forse è giunto il tempo di farla diventare qualcosa di più (ma non di diverso): una scelta associativa, di partecipazione e di adesione.

Coniugando insieme l'autonomia di ciascuno con il reciproco riconoscimento.

Mantenendone tuttavia il carattere di gratuità, «militanza intellettuale», dono. Per continuare insieme un cammino intrapreso tempo fa che si rinnova e si costruisce strada facendo. Interculturalmente. □

Per quanto riguarda le sfide del futuro, i Centri Interculturali devono diventare luoghi di elaborazione, per i processi di integrazione e per l'intercultura



mediamondo

Anna Vanzan

La storia velata. Le donne dell'Islam nell'Immaginario italiano

Edizioni Lavoro, Roma 2006, pp. 158, € 11,00

L'autrice ripercorre la storia dei rapporti tra l'Italia e il mondo islamico esaminando la letteratura del nostro paese. La sua attenzione si concentra soprattutto sui racconti di viaggio, scritti attraverso vari secoli: memoriali, relazioni di ambasciatori, diari. Testi che hanno determinato un'immagine della donna musulmana ancora presente nel nostro immaginario e tuttora viziata da pregiudizi. Il testo giunge fino all'epoca contemporanea.

Paolo Affatato e Emanuele Giordana (a cura di)

A oriente del Profeta, l'Islam in Asia oltre i confini del mondo arabo

Edizioni ObarraO, Milano 2005, pp. 222, € 23,00

L'Islam asiatico, il grande, immenso sconosciuto. Sia perché alla ribalta c'è sempre, purtroppo, quello mediorientale, sia perché conoscere la storia di settecento milioni di musulmani (su 1,3 miliardi del totale) è davvero difficile e complicato. Ci tenta questo volume grazie ad un gruppo di studiosi ed esperti che ripercorrono la storia dell'Islam in India, Cina, Indonesia, Bangladesh e altri paesi, offrendoci le ragioni storiche, sociali e politiche della situazione attuale.

Maria Votano

Diario di bordo... Una maestra racconta

Edizioni Officina Grafica, Villa San Giovanni (CZ) 2006, pp.109, s.i.p.

L'appassionata e tenera testimonianza dell'impegno di una vita a scuola, con molti interessanti resoconti di esperienze anche in Africa e in America Latina.

Valeria Ribeiro Corossacz

Razzismo, meticcio, democrazia razziale. Le politiche della razza in Brasile

Rubbettino Editore, Soveria Mannelli (CZ) 2006, pp.138, € 8,00

Il Brasile non è un'isola felice in cui il razzismo non esiste. Al contrario, quella brasiliana è una società complessa, in cui il razzismo è sempre stato presente. Come uscirne? Quali politiche adottare a livello istituzionale?

Dino Dozzi (a cura di)

Isaia. Il mistero di Dio

Edizioni Dehoniane, Bologna 2006, pp. 199, € 15,40

Una lettura del libro di Isaia per grandi temi, affidata a autori diversi e con molti riferimenti all'attualità.

Lorenzo Luatti (a cura di)

La città plurale. Trasformazioni urbane e servizi interculturali

Emi, Bologna 2006, pp. 380, € 16,00

La città contemporanea e le sue trasformazioni interculturali, i diritti di cittadinanza, i nuovi bisogni. Vari specialisti affrontano il tema.

Anna Vanzan

LA STORIA VELA

Le donne dell'Islam
nell'immaginario italiano

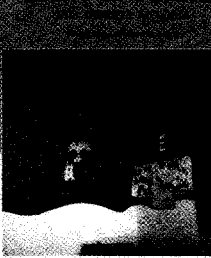


A oriente del Profeta

L'Islam in Asia oltre i confini del mondo arabo



Isaia. Il mistero di Dio



In collaborazione con
l'Istituto di Formazione e Ricerca Educativa

Amanti

Continuo la mia meditazione sull'amore, senza preoccuparmi dell'ordine logico delle idee: l'inconscio non segue linee rette. Mi torna alla mente un poema di Fernando Pessoa. L'asse di questa poesia è la parola «altra», che si riferisce non a un'altra donna, a un'amante vietata, bensì all'«altra» che abita nell'immagine della persona amata, e che si riflette nei suoi occhi.

Nel primo verso è esposto il pensiero: «Non amiamo ciò che abbiamo, ma quello che non abbiamo quando amiamo». Nell'abbracciare la mia amata, quello che amo non è la donna che ho tra le braccia ma quello che non ho nel momento in cui la abbraccio. Questo è il dolore dell'amore.

Il poema prosegue: «La barca si ferma, lascio i remi, noi ci teniamo per mano. A chi porgo la mia mano? All'altra. La mia bocca sfiora la bocca che ho sempre sognato di baciare. Di chi è questa bocca? Dell'altra. I remi sono già caduti nell'acqua, la barca è portata dalle onde. (...) Sei bella, sei colei che ho sempre desiderato. Vita, non permettermi di desiderare nulla di più del tuo bacio. Ti bacio e a chi penso? All'altra».

Chi è questa «altra» che fa dimora in te e per colpa della quale io ti amo? In un altro poema risponde: «Nessuno ama un altro; ama soltanto ciò che di se stesso esiste nell'altro, oppure è supposto». Sarà questo il segreto del mito di Narciso? Siamo tutti innamorati della nostra immagine riflessa nell'altro? Gli occhi dell'altro, la musica della sua voce, i suoi gesti dipingono l'immagine che desidero essere. Lo specchio e la fotografia mi fanno già vedere come sono. Fernando Pessoa racconta la sua esperienza con una fotografia che lo ritraeva insieme ai colleghi e in cui lui si trovava tanto insignificante: «lo specchio e le fotografie mostrano la nostra insignificanza, ma gli occhi dell'amata sorridono quando mi vedono e mi dicono: "Come sei bello"».

Cassiano Ricardo ha inserito la sua meditazione sull'amore in una poesia terribile, ispirata forse da una domanda di Agostino: «Cosa amo quando ti amo?». «Perché anche una semplice fotografia mi commuove?» La continuazione del poema è un tentativo di dare una risposta a questa domanda. La risposta è semplice: la fotografia, immobile, è il luogo in cui colloco l'immagine di colei che amo e che abita in te, ma non sei tu. Se non sei tu, chi è? Sono io. Mi cer-

co nella persona amata. Tutti noi siamo alla ricerca dei pezzi che ci sono stati strappati.

Milan Kundera, nel suo libro *L'insostenibile leggerezza dell'essere*, medita sul mistero dell'amore tra Tomas e Tereza. Sembra che ci sia nel cervello una zona specifica, che potremmo chiamare memoria poetica, che registra tutto ciò che ci colpisce, che ci commuove, che dà bellezza alla nostra vita. Per Tomas, Tereza è la sola a lasciare il segno in questa zona del cervello. «L'amore inizia da una metafora, nel momento in cui una donna si iscrive con una parola nella nostra memoria poetica». Quando Tereza gli viene incontro, sola e malata, Tomas vede in lei una bimba indifesa che gli si avvicina, portata dalle acque di un fiume dentro un cestino di vimini: per questo l'ama.

Roland Barthes, dopo aver perso la madre, ha raccolto nella solitudine tutte le fotografie di lei, cercando quella che lui amava. E l'ha trovata in una vecchia fotografia di quando era bambina. Era quella l'immagine che lui amava: la bambina che abitava nella madre anziana.

Dette tutte queste cose inutili per gli innamorati, permane la verità del poema di Adelia Predo:

«L'amore è la cosa più felice.
L'amore è la cosa più triste.
L'amore è la cosa che voglio di più».



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 Jerahi-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 Stamera

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.
serata Momento dello spirito
Islàm 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

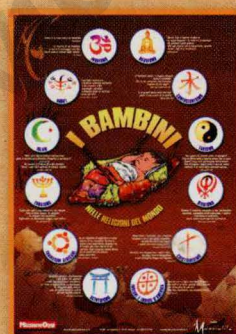
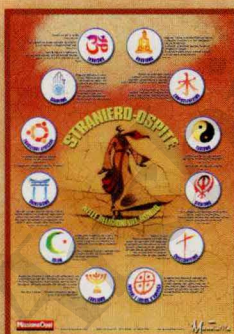
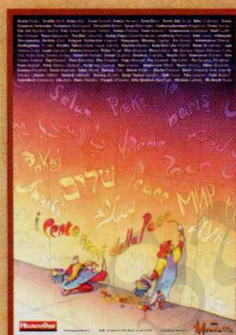
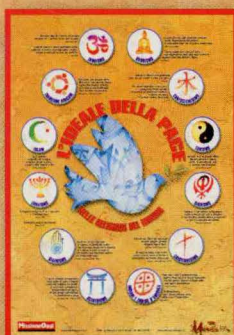
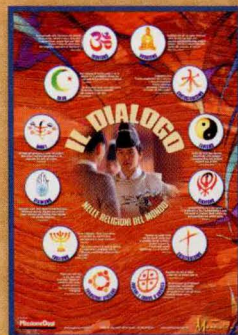
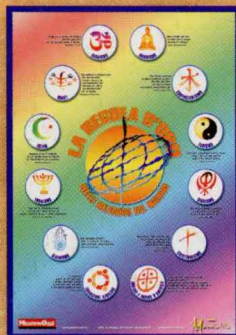
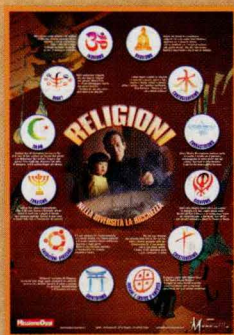
- adulti € 95.00
- giovani fino a 21 anni € 60.00
- bambini (da 6 a 12 anni) € 45.00

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

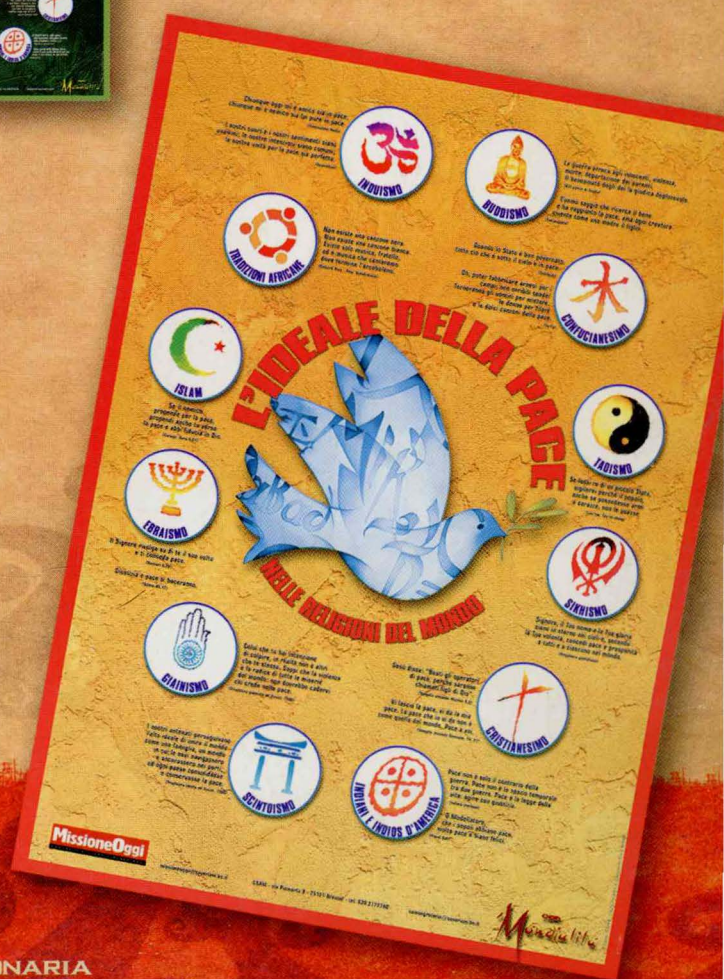
C'È UN POSTER PER TE!

APPENDI AL MURO LA TUA VOGLIA DI CAMBIARE IL MONDO...



Il 27 ottobre 2006 sarà la giornata dell'incontro fra le religioni nella scuola. Per questa importante occasione CSAM propone un'inedita collezione di **POSTER INTERRELIGIOSI**: un mosaico di otto *dazibao* per la costruzione di un vocabolario interculturale. Che cosa dicono le principali religioni mondiali su temi quali pace, dialogo, ecologia, bambino, straniero-ospite? Come si scrive-dice «pace» nelle diverse lingue del mondo? Le risposte si trovano negli otto poster 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; € 14,00 la serie completa

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

Per richieste: Libreria dei Popoli, tel. 030.3772780
fax 030.3772781 - e-mail: libreria@saveriani.bs.it

CSAM

CENTRO SAVERIANO ANIMAZIONE MISSIONARIA