

cem

Mondialità®

Il mensile dell'educazione interculturale

30
25
18

**TRA BENE
E MALE?**

2. PREMIARE
IL PARADISO NEGLI IMMAGINARI
DELL'EDUCAZIONE

**A Verona, quale posto
per il dialogo?**

**Internet: conectando
mundos**

**Premiare a scuola.
La valutazione**

**La scuola degli altri:
l'India**

Sommario

n. 8 / ottobre 2006

Editoriale

A Verona quale posto per il dialogo?
Brunetto Salvarani

Intercultura fase 2

questo numero

a cura di Federico Tagliaferri

in famiglia

Piccoli consumatori insoddisfatti crescono
Rita Vittori

scuola dell'infanzia

Premiare, valorizzando per «promuovere la crescita»
Cristina Ghiretti

scuola primaria

Tutti promossi?
Lucrezia Pedrali

scuola secondaria di I grado

Premiare o promuovere?
Vincere o partecipare?
Giuseppe Biassoni - Patrizia Zocchio

scuola secondaria di II grado

In Paradiso... tre metri sopra il cielo
Antonella Fucecchi

università

Conversazioni interculturali
Francesca Gobbo

schermi scene scenari

L'educazione e il conflitto tra il premiare e il promuovere
Nadia Savoldelli

internet new media

Conectando mundos
Aluisi Tosolini

per chi suona la campanella?

Orti di pace a scuola
Gianfranco Zavalloni

Il "restodelmondo"

agenda interculturale

Pluralismo culturale e diritti di cittadinanza
Alessio Surian

1

2

3

5

6

8

10

11

13

15

16

33

didattica/mente

Premiare a scuola. La valutazione
a cura di Stefano Curci

34

la scuola degli altri

India. Le caste dell'istruzione
Stefano Vecchia

36

educare al pluralismo religioso

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

38

spazio caritas

Dai conflitti dimenticati alla costruzione della pace
Paolo Beccegato

40

spazio cem

Dieci motivi per dialogare
a cura della Redazione

42

I paradossi. Il fiore sul greto

Domenico Milani

43

nel territorio

Insieme con... il Cd/Lei di Bologna
Lorenzo Luatti

44

mediamondo

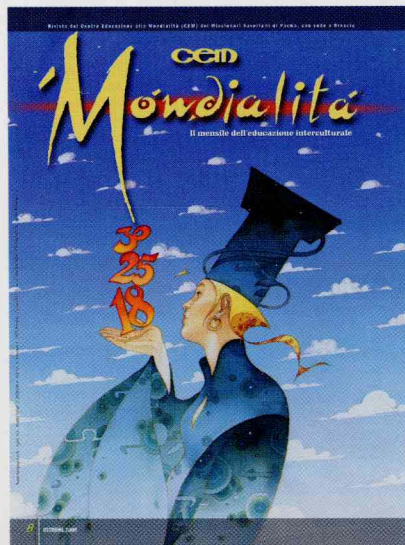
a cura della Redazione

47

la pagina di... r. alves

Luccellino

48



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



Direttore:

Brunetto Salvarani salvarani@saveriani.bs.it

Condirettrici:

Antonio Nanni nanni@saveriani.bs.it
Lucrezia Pedrali pedrali@saveriani.bs.it

Segretarie di redazione:

Gloria Crescini, Oriella Vezzoli
cemsegreteria@saveriani.bs.it

Redazione:

cemredazione@saveriani.bs.it
Federico Tagliaferri (caporedattore)
Monica Amadini, Carlo Baroncelli, Davide Bazzini, Giuseppe Biassoni, Silvio Boselli, Patrizia Canova, Marco Dal Corso, Lino Ferracin, Antonella Fucecchi, Adel Jabbar, Sigrid Loos, Karim Metref, Roberto Morselli, Nadia Savoldelli, Alessio Surian, Aluisi Tosolini, Rita Vittori, Patrizia Zocchio

Collaboratori: Rubem Alves, Fabio Ballabio, Michelangelo Belletti, Luciano Bosi, Simona Botter, Paolo Buletti, Stefano Curci, Andrea D'Anna, Mariantonietta 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 Trabucchi, Franco Valenti, Gianfranco Zavalloni

Direttore responsabile: Domenico Milani

Direttore generale: Brunetto Salvarani

Direzione, Redazione e Amministrazione:

Via Piamarta 9 - 25121 Brescia
Telefono 0303772780 - Fax 0303772781
cemsegreteria@saveriani.bs.it
c.c.p. n. 11815255

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

Editore: Centro Saveriano Animazione Missionaria - CSAM, Soc. Coop. a r.l., via Piamarta 9 - 25121 Brescia, reg. Tribunale di Brescia n° 60127 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

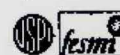
Abbonamento CEM / estero:

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?

2. PREMIARE IL PARADISO NEGLI IMMAGINARI DELL'EDUCAZIONE

Introduzione
a cura di Antonio Nanni

17

Premiare. Il paradiso negli immaginari dell'educazione
Aluisi Tosolini

18

La «valutazione autentica»
Mario Comoglio

28

Cinema: I ragazzi del coro
a cura di Lino Ferracin

30

Educazione.
Guida bibliografica
a cura di Aluisi Tosolini

32



Multiculturalismi? No, grazie! 23-26
terza puntata





A Verona, quale posto per il dialogo?

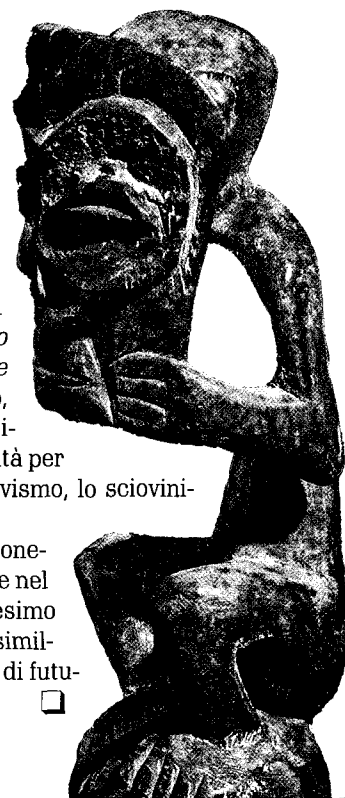
È diventato un luogo comune sostenere che, da circa un ventennio, il protagonismo di chiese e religioni *altre* sia esponenzialmente aumentato sotto il cielo del Belpaese, in modo tale da non poter essere più sottovalutato (anche dalle agenzie educative). Coi *talk show* intenti a discutere - spesso approssimativamente - del *ritorno di Dio*, l'11 settembre letto come un'epifania delle patologie connesse al discorso religioso, e i sociologi a fotografare l'avvento di una *società postsecolare*... Da una parte, mi pare evidente che occorre fare i conti col pluralismo religioso e con le contaminazioni fra i diversi sentieri del divino; dall'altra, però, tale situazione, ancora largamente *in progress*, non sta producendo, salvo eccezioni, un'assunzione di responsabilità nella consapevolezza di cosa significhi testimoniare il Vangelo in una società in cui perdura la secolarizzazione ma affiorano confusamente ansie mistiche e bisogni spirituali. In un reale impegno sul tema cruciale del dialogo, ecumenico, interreligioso e interculturale. In un investimento, nel vissuto quotidiano, sull'educazione all'alterità: un'alterità che non ci sta solo di fronte o di fianco, col musulmano o il *sikh* della porta accanto, ma che ci abita, attraversando le nostre stesse città e comunità, sempre più plurali, diversificate e affaticate nella ricerca di un linguaggio comune per dire *laicamente* Dio. È questo lo scenario complesso in cui si avvicina l'ormai prossimo convegno di Verona su *Testimoni di Gesù - risorto speranza del mondo*, chiamato a ridisegnare con coraggio e profezia le strategie di una chiesa assai mutata dai tempi di Palermo '95. Qui si collocano, del resto anche gli echi recenti delle incomprensioni seguite al discorso di Benedetto XVI a Ratisbona.

Non sarà facile, per tante ragioni. A partire dal fatto che *dialogo* è termine indispensabile che però oggi rischia, purtroppo, di non comunicare alcunché per l'estenuazione del suo uso, e la banalità con cui vi si ricorre, senza elaborarlo appieno. Si noti: paradossalmente, perché al dialogo, in realtà - come hanno mostrato il Concilio e la *pedagogia dei gesti* di Giovanni Paolo II, la *Charta Oecumenica* e lo stesso papa Ratzinger, pochi giorni fa - non c'è alternativa. E perché il dialogo non è in opposizione, come talora si dice (dal punto di vista del credente) con la missione e l'annuncio: anzi! La questione, semmai, riguarda le modalità pratiche per tracciare adeguati cammini di *educazione a dialogare*, sin dalle comunità locali. È viva, in effetti, la sensazione che ci sia nell'aria un diffuso bisogno di dialogo, umano e concreto, che non sempre le istituzioni, ecclesiali e civili, riescono ad intercettare. Di un incontro interreligioso che andrebbe finalmente consi-

derato come un felice segno dei tempi per il domani: perché sarebbe fuorviante se il pesante clima politico-culturale e l'intransigenza pervasiva odierna impedissero di cogliere che tra cristiani e gli *altri* non si danno solo diffidenze o scontri, ma pure esperienze d'apertura e fiducia reciproca... E *buone pratiche* in tal senso, fortunatamente, non mancano! Penso, ad esempio, alle molte realtà che in meno di un lustro hanno concorso a creare un'autentica tradizione nazionale, la *Giornata ecumenica del dialogo cristianoislamico* dell'ultimo venerdì di Ramadan. Che hanno colto come vitale il passaggio dal *dialogo delle buone maniere e dei salamelecchi* al *dialogo nella verità e nella franchezza*, anche se le loro esperienze risultano spesso, si direbbe, *poco notiziabili*... È decisivo raccontare il *positivo* esistente: anche perché il dialogo fornisce ai credenti un'opportunità per esaminare assieme l'universale tendenza umana per l'esclusivismo, lo sciovinismo e la violenza che infettano le identità religiose.

Sì, mi pare davvero doveroso domandarci, anche qui al CEM: favorirà l'appuntamento veronese quel salto di qualità che porti a leggere il dialogo non più come una sfumatura marginale nel paesaggio dell'essere chiesa e comunità civile, ma piuttosto il *caso serio* del cristianesimo odierno e della nostra società, contro ogni ricorrente predicazione di sventura? Qui, verosimilmente, risiede la scommessa su cui gioca la credibilità di una chiesa e di una città capaci di futuro, che mettano al cuore della propria vita la *virtù bambina della speranza*. □

È decisivo raccontare il positivo esistente: anche perché il dialogo fornisce ai credenti un'opportunità per esaminare assieme l'universale tendenza umana per l'esclusivismo, lo sciovinismo e la violenza che infettano le identità religiose



Questo numero

a cura di Federico Tagliaferri

Questo numero di CEM Mondialità, secondo dell'annata 2006-2007, non mancherà di centrare con precisione il tema scelto per la riflessione *Tra bene e male? Il conflitto negli immaginari dell'educazione*. Il dossier e gli articoli correlati della prima parte della rivista, *Intercultura fase 2*, hanno infatti come traccia l'argomento *Premiare. Il paradiso negli immaginari dell'educazione*.

«Quali sono, a scuola, - si chiede Antonio Nanni nell'introduzione - i criteri reali con cui gli studenti vengono promossi o bocciati? Quando gli insegnanti operano la "valutazione" degli alunni, da quali pre-comprensioni si fanno orientare e condizionare? Certamente da tante intenzioni che possiamo ritenere oneste e perfino "oggettive" (per quel che è possibile). Ma siamo proprio sicuri che l'immaginario degli educatori - che ovviamente non è univoco, ma differenziato - non eserciti un suo ruolo preciso? E come afferrare e cercare di disvelare, portandolo alla luce, questo immaginario che rimane sempre nascosto e inafferrabile?».

È a partire da queste domande che Aluisi Tosolini, curatore del dossier, s'interroga sul ruolo della promozione e della bocciatura a scuola, sul ritardo e sul fallimento scolastico, sugli esiti degli alunni stranieri, sulla volontà e sulla capacità del «sistema» scuola di accompagnare i ragazzi nel percorso formativo, giungendo ad affrontare la difficile questione dei criteri di valutazione degli alunni, e proponendo, in conclusione, l'adozione di un sistema definito di «valutazione autentica» (pagg. 18-22). Lo stesso curatore ci propone in merito una breve antologia di Mario Comoglio, lo studioso che in Italia ha compiutamente affrontato questo tema (pagg. 27-29). Sempre all'interno del dossier, Lino Ferracin ci presenta il film *Les choristes - I ragazzi del coro* di Christophe Barratier, una vicenda ambientata in un riformatorio francese del dopoguerra dove i ragazzi, scatenati e incontrollabili, sottoposti a tremende vessazioni da parte del direttore, incontrano nella figura di un sorvegliante, professore di musica disoccupato, un animo sensibile capace di coinvolgerli e di farli cantare in un coro (pagg. 30-31). La bibliografia sul problema della valutazione scolastica completa il dossier di questo numero (pag. 32).

Nell'inserito del dossier, *Mosaico dell'intercultura*, Roberto Morselli, affronta in «Multiculturalismi? No, grazie!» il significato del termine «multiculturalismo», oggetto di un acceso dibattito sia in Italia, sia a livello internazionale (pagg. 23-26).

Da segnalare, nella sezione *Fiesto del mondo*, l'articolo di Stefano Vecchia, che ci offre la seconda puntata della serie *La scuola degli altri*, con una panoramica del sistema educativo in India (pagg. 36-37), e il ritorno della penna di padre Domenico Milani, uno dei «padri fondatori» dell'esperienza del CEM, in un nuovo appuntamento fisso, significativamente chiamato «Paradossi» (pag. 43). □

Il museo di Parma

Le immagini che corredano questo numero di CEM Mondialità provengono dal Museo d'Arte Cinese ed Etnografico di Parma, annesso alla casa madre dei Missionari Saveriani.

Fondato nel 1901 con l'intento di far conoscere la Cina, arricchito nel corso degli anni, recentemente ristrutturato, esso ospita attualmente anche una pregevole collezione di maschere ed oggetti africani. CEM Mondialità ringrazia la Direzione del Museo per aver consentito la riproduzione di foto e disegni, tratti dal catalogo da poco pubblicato, «Le fonti del sacro nell'Arte Africana», a cura di C. Fai-Nzuji. Una selezione di oggetti di arte africana sarà esposta in una mostra a Brescia (per maggiori informazioni, v. la quarta di copertina).



IN FAMIGLIA rita vittori



Piccoli consumatori insoddisfatti crescono

Lo scorso mese abbiamo messo in evidenza come l'esperienza del «consumare» sia ormai determinante nella vita in Occidente. Non è più un consumo nato in risposta a bisogni specifici delle comunità e delle persone, ma è ormai diventato un «bisogno» esso stesso, alimentato dal progresso tecnologico che sembra vivere di una vita propria e assurgere a nuovo Demiurgo.

I bisogni nascono dalle opportunità offerte dal mercato stesso, pieno di nuovi prodotti che proclamano la loro intenzione di rendere al consumatore una vita più piacevole e facile: l'affrancamento da qualsiasi forma di fatica fisica e mentale è un accattivante slogan pubblicitario che cattura la nostra attenzione. Un bambino oggi nasce in un mondo fatto di scaffali pieni di prodotti colorati, dalla forma accattivante, dal sapore invitante. Individuo tra una folla di individui, è già alla ricerca dell'oggetto che più appaga i suoi desideri, è già in grado di fare piccole ma precise scelte.

La nuova ricerca di felicità

Tutto ciò pone la ricerca della felicità in un'ottica completamente nuova. Oggi tutti noi pensiamo che i bisogni umani continuino a crescere a dismisura, più velocemente della capacità di soddisfarli. E così si assottiglia il confine tra «bisogni reali» e «falsi bisogni», cioè tra oggetti di cui non si può fare a meno e oggetti che diventano ostentazione di vanità e del superfluo. Tutti sono ritenuti autentici e non si riesce più a discernere una gerarchia che ci orienti nell'acquisto. Ce lo dice e ripete la pubblicità, fatta per far nascere nuovi desideri, modificando e indirizzando diversamente i precedenti. Ma ad un patto: che il desiderio non venga mai appagato, ma sempre rivolto verso nuovi prodotti che promettono sensazioni mai provate.



Le nuove esigenze create dal mercato devono apparire irrinunciabili; vedendo il prodotto le persone, piccole o grandi che siano, sentono l'imperativo ad acquistare il nuovo ritrovato tecnologico perché «serve», non perché piace. Il possesso di quel prodotto deve sembrare una risposta ad un bisogno profondo, la cui mancanza

provoca senso di frustrazione e di inadeguatezza.

In questo contesto il clima che si crea è di perenne incertezza, perché le novità escono di continuo, e non si ha mai la sicurezza di essere arrivati ad un traguardo dove ci si possa rilassare. In breve tempo ogni prodotto diventa vecchio e motivo di disagio: bisogna allora subito ottenere quello tecnologicamente più avanzato, con funzioni sempre più complesse, anche se non utilizzate. La felicità consiste nel godere e mostrare agli altri quali nuove possibili funzioni tecnologiche si ha la possibilità di usare, anche se effettivamente

La felicità consiste nel godere e mostrare agli altri quali nuove possibili funzioni tecnologiche si ha la possibilità di usare, anche se effettivamente inutilizzate

inutilizzate. Si pensi all'evoluzione dei telefoni cellulari che ormai sommano in unico prodotto una serie di funzioni fino a poco tempo fa svolte da oggetti diversi: con essi si possono scattare foto, registrare brevi video, ascoltare musica, collegarsi alla rete, fare videotelefonate. Soprattutto i giovani rincorrono questi nuovi prodotti come oggetti transizionali di identificazione di gruppo. Avere un modello obsoleto significa per molti restare fuori dal gruppo e vivere uno stato emotivo di inadeguatezza, perché il gruppo giudica anche in base al possesso dei nuovi modelli.

Il consumatore «nemico» del mercato

In questo contesto il «nemico» del mercato diventa il consumatore che, una volta soddisfatto il bisogno con un prodotto, non avverte la necessità di cambiarlo fino a quando esso funziona. L'atto del comprare sta diventando «compulsivo», una necessità fine a se stessa, senza nessun collegamento con il bisogno, quasi una «vocazione». Anche il concetto di lavoro di conseguenza subisce una modificazione: il lavoratore «tradizionale» vedeva nel lavoro un'attività con un significato autonomo e il consumo era ritenuto un atto necessario per la sopravvivenza. Oggi è il consumo a diventare un'attività autonoma e il lavoro ha senso solo se dà la possibilità di consumare sempre nuovi prodotti, da quelli materiali a quelli intellettuali a quelli spirituali.

L'incertezza come fonte di insoddisfazione

Il ricambio con cui i nuovi modelli arrivano nelle vetrine a ricordarci quanto siano superati quelli che possediamo crea una sensazione di incertezza nella vita di ciascuno: appena si acquista un oggetto esso ci appare già «vecchio» e si avverte il vuoto interiore dato dalla mancanza del nuovo.

Ciò ha delle conseguenze sulla psiche e sulla personalità di tutti, in particolare delle nuove generazioni: l'incertezza crea una continua sensazione di ansia e di insoddisfazione. I bambini non hanno il tempo di affezionarsi ai propri giochi, di creare cioè dei legami affettivi che durano nel tempo e rendono quel gioco significativo e importante. Appena ricevuto, il gioco viene usato e poi dimenticato, perché intanto ne arrivano di nuovi sempre più accattivanti. Se non si ha il tempo per affezionarsi si alimentano i tratti avidi della personalità: si usano gli oggetti

senza attenzione, senza preoccuparsi di non romperli e di farli durare il più possibile. Non si ha più la sensazione che dietro l'oggetto ci sia la fatica dei genitori che con il loro lavoro hanno permesso quell'acquisto, non c'è più cura per ciò che si ha perché non si avverte alcun limite a ciò che si può possedere. A volte, gli oggetti vengono rotti di proposito per mostrare ai genitori che si ha bisogno di un nuovo gioco, di una nuova penna, di un nuovo zaino. In questo modo ci si sente sempre interiormente «vuoti» perché il mondo degli oggetti produce sempre nuove attrazioni e l'insoddisfazione continua a crescere. L'avidità porta con sé anche l'insoddisfazione per ciò che si ha e si è raggiunto, con l'attenzione continuamente rivolta a ciò che ancora non si è potuto sperimentare o fare. Un rapporto avido con la vita significa anche non sentire gratitudine nei confronti di nulla e nessuno, perché il sentimento di fondo nella vita è l'inade-

**L'invidia fa sì che
ammettere le proprie
mancanze
o i propri limiti
diventi fonte
di sofferenza, per cui
per molte persone
diventa importante
mostrare
un'immagine di sé
felice e appagata,
in modo da essere
essi stessi oggetti
di invidia**

quatezza rispetto a quanto invece il mondo può offrire. Il confronto con gli altri spesso è caratterizzato dall'invidia, perché gli altri appaiono sempre più felici e più appagati dalle cose che possiedono o dalle esperienze che possono fare. Ma dove c'è invidia è difficile che possa nascere collaborazione o solidarietà: l'attenzione della persona è puntata sugli aspetti superficiali e appariscenti della vita degli altri. L'invidia fa sì che ammettere le proprie mancanze o i propri limiti diventi fonte di sofferenza, per cui per molte persone diventa importante mostrare un'immagine di sé felice e appagata, in modo da essere essi stessi oggetti di invidia.

L'invidia spinge le persone ad avere una vita che è un continuo confronto con l'illimitatezza delle possibilità che sembrano a portata di mano: appena si riesce ad afferrarne una, se ne presentano molte non ancora provate, in un ciclo continuo di consumo e nuova insoddisfazione. Gli altri diventano lo specchio delle proprie mancanze, il confronto non diventa stimolante, ma avvilente per cui viene evitato; il dialogo appare come la somma di due monologhi ove ciascuno esplicita il proprio punto di vista senza essere disposto a farsi modificare dall'altro per il timore di apparire debole; la paura di mostrarsi bisognosi fa nascondere i reali bisogni che in questo modo non trovano più spazi né privati né pubblici dove condividerli...

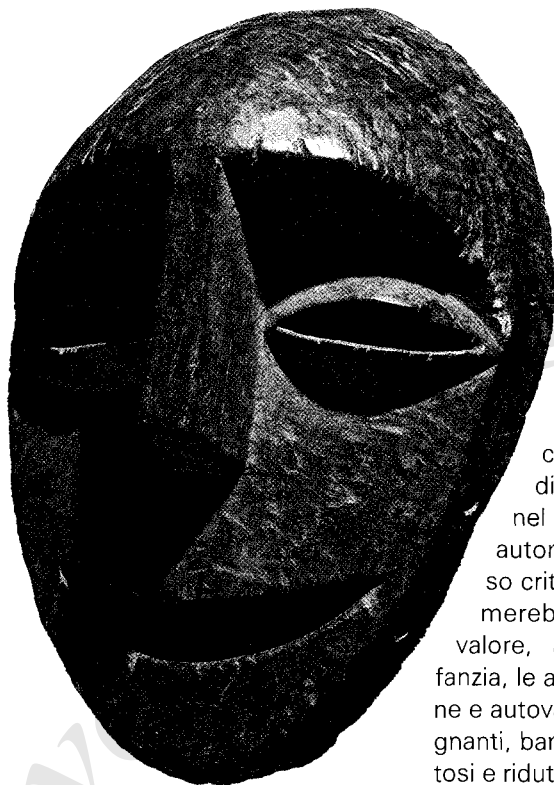
Il rischio è che si crei una frattura troppo profonda tra ciò che appare e ciò che si sente realmente dentro: per questo diventa importante creare spazi di condivisione dove si ha l'opportunità di tornare a ragionare insieme agli altri sui temi importanti della vita. Solo così la politica come attività che cerca di dare risposta ai bisogni reali delle persone può tornare ad essere un'attività umana e non solo una «professione». Solo così la vita stessa può tornare ad essere «appassionata».





Premiare, valorizzando per «promuovere la crescita»

Riguardo alla scuola dell'infanzia, è noto che, al di là della recente proposta ministeriale, a mio avviso delirante e approssimativa chiamata Portfolio, non è previsto un criterio ufficiale di valutazione che possa esprimersi nel termine di «promozione»



musicale, in alternativa al tradizionale modello di programmazione annuale. Ogni bambino e ogni bambina divengono così i protagonisti attivi delle loro esperienze e delle attività formative vissute, attraverso le quali possono cogliere e scoprire «i colori e sapori» di saperi e di significati che resteranno nel tempo e costruire così un autonomo e responsabile senso critico. In questo senso assumerebbero dunque un diverso valore, anche nella scuola dell'infanzia, le attività di verifica, valutazione e autovalutazione, liberando insegnanti, bambini e genitori da irrispettosi e riduttivi protocolli valutativi fondati su quantificazioni e giudizi standardizzati, come alto, medio, basso o su trancianti profezie di futuri «destini scolastici».

Relativamente al tema della valorizzazione, utilizzo spesso con i bambini un testo molto significativo intitolato *Il Punto* di P. Reynolds, che narra di una bambina sconsolata dall'idea di non saper disegnare, la quale un giorno a scuola manifestò il suo disagio scagliando la matita contro il foglio bianco segnandolo involontariamente con un punto. «Molto interessante» - disse l'insegnante osservando il foglio - «ora firmalo!» e il giorno seguente a sorpresa lo espose nell'aula incorniciato.

La piccola allieva pensò che se il suo punto, tracciato infelicamente, aveva avuto un tale successo, sarebbe valsa la pena di ripartire da lì per recuperare fiducia e soddisfazione con nuovi e più elaborati dipinti. Per dirlo con una metafora, penso che promuovere e premiare i bambini può significare aiutarli a «firmare» i loro sforzi, «incorniciando» i risultati che essi ottengono, quali che siano e da cui possano fiduciosamente ripartire. □

Questo stato di cose mi fa pensare con sollievo all'opportunità di una più libera condizione professionale per gli insegnanti, attraverso la quale si possono sperimentare nuove modalità di valutazione centrate sui valori interculturali. Penso alla sperimentazione di metodologie innovative che contemplino, più che l'alunno, l'individuo come figlio di una personale storia che ha diritto di voce e che come tale, possa apprendere, esprimendo serenamente le soggettive potenzialità cognitive, affettive e culturali, in un clima relazionale valorizzante e di equità valutativa. Il quotidiano percorso didattico con i bambini può allora essere intrapreso come un metaforico affascinante approdo «sull'isola che c'è», dove si possano lasciare zavorre di pregiudizi e stereo-

tipi (già presenti a questa tenera età), per poter scoprire e sperimentare insieme tappe di crescita significative quali la conoscenza, la fiducia, la valorizzazione, la comunicazione e la cooperazione. Un percorso educativo tracciato sullo schema di una mappa relazionale che orienti e guidi i soggetti nella gestione dei conflitti in modo non violento, non competitivo e non giudicante e che educi ad una concezione di premio come riconoscimento personale e collettivo dell'impegno di ciascuno nel conseguimento di un traguardo, al di là dei diversi risultati e successi.

Questo approccio educativo interculturale suggerisce una stimolante idea di progetto-azione, da sviluppare attraverso mirate proposte didattiche come i giochi cooperativi, attività varie di narrazione e di ricerca artistica e



La quantità di consigli che ci sommergono all'inizio di ogni anno scolastico o in concomitanza degli esami dalle pagine dei giornali e dagli studi televisivi circa le opinioni e gli atteggiamenti dei giovani o sulle ricette da applicare per far fronte alle difficoltà degli alunni, partono tutte dal medesimo presupposto: la scuola è un luogo in cui far vedere se si è riusciti ad imparare certe cose o a fare certi compiti

Tutti promossi?

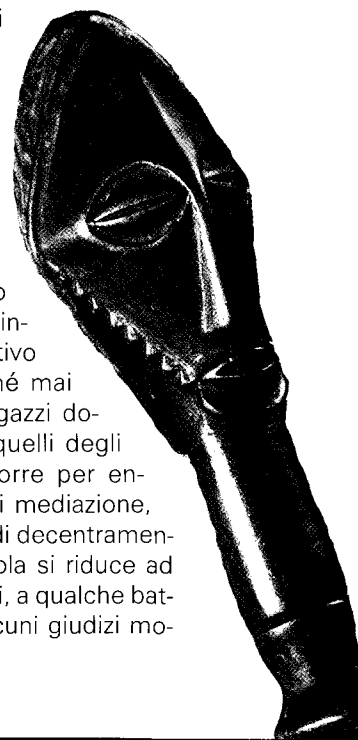
Durante un'attività di laboratorio svolta con ragazzi di quattro classi prime di un istituto professionale è stato proposto un questionario relativo alla paura di incontri sgradevoli: gli alunni dovevano indicare cinque gruppi di persone, ordinati dal più al meno sgradito, che non amano incontrare fuori casa. Al primo posto, dalla quasi totalità, sono stati indicati gli insegnanti. Si potrebbe banalmente sostenere che è ovvio: gli insegnanti rappresentano il dovere, le sanzioni e la fatica. Alla richiesta di chiarire le ragioni della scelta molti hanno indicato però una sensazione di disagio non legata a motivi particolari se non al fatto che la scuola non deve interferire con la vita: si va a scuola perché non si può farne a meno, ma cercando di separare i due ambiti, mantenendo, per quanto possibile, una distanza significativa tra la vita fuori e quella dentro la scuola.

Certo, il campione esiguo, il tipo di scuola, le caratteristiche dell'attività proposta non consentono di trarre indicazioni, e men che meno conclusioni, da questo episodio, ma offrono il pretesto per una riflessione sulla percezione della scuola e dei suoi compiti.

La quantità di consigli che ci sommergono all'inizio di ogni anno scolastico o in concomitanza degli esami dalle pagine dei giornali e dagli studi televisivi circa le opinioni e gli atteggiamenti dei giovani o sulle ricette da applicare per far fronte alle difficoltà degli alun-

ni, partono tutte dal medesimo presupposto: la scuola è un luogo in cui far vedere se si è riusciti ad imparare certe cose o a fare certi compiti. È cioè il luogo nel quale rendere manifesto il proprio successo o il proprio fallimento senza alcun rapporto con il mondo esterno. Eppure proprio il cambiamento della realtà esterna dovrebbe costringerci a mettere in discussione il modo in cui si intende la prestazione e la valutazione. Scrive Riccardo Massa (*Cambiare la scuola*, Laterza, Roma-Bari 1999, pagg. 173-174): «(...) I giudizi della scuola sono inutili e incerti. Quando non vuole darli è ancora più devastante di quando li dà a casaccio, in maniera irresponsabile e arbitraria. La fantasia di una scuola che non dà giudizi è il risvolto negativo della sua forma, basata sull'esame e sulla sanzione. Tutto questo è disfatto da tempo (...). L'adeguatezza delle condotte intellettive e l'adeguamento di quelle relazionali devono

essere richiesti sulla base di compiti di realtà (...). Non possono più essere attesi in ordine a obiettivi che non c'entrano nulla con quelli dei ragazzi, con le loro motivazioni più intrinseche di tipo affettivo e cognitivo. Perché mai gli obiettivi dei ragazzi dovrebbero essere quelli degli insegnanti? Occorre per entrambi un luogo di mediazione, di negoziazione e di decentramento. Oppure la scuola si riduce ad una lista di obiettivi, a qualche batteria di test, ad alcuni giudizi mo-



SCUOLA PRIMARIA lucrezia pedrali

rali, alla loquacità degli insegnanti e alla custodia di una popolazione di giovani sempre più stanca e rassegnata (...). Intendere il concetto di competenza in ambito educativo come elemento scisso da un contesto di vita, di azione e di rielaborazione, significa ridurne la complessità. Farne qualcosa di troppo scolastico, inutile, astratto. Non si vuole una scuola avalutativa ma un contesto e un progetto di azioni che possano essere valutate concretamente rispetto a criteri oggettivi e condivisi.

L'esperienza di apprendimento ha valore di per sé e non deve essere costruita e proposta in funzione della valutazione successiva. Solo in questo modo la dimensione

Non si vuole una scuola avalutativa ma un contesto e un progetto di azioni che possano essere valutate concretamente rispetto a criteri oggettivi e condivisi

prescrittiva della scuola diventa sensata. È a partire da pratiche cooperative e da situazioni avalutative che si possono introdurre strategie di confronto e di competizione individuale e di gruppo. Se la scuola produce un nuovo senso di appartenenza, se consente di imparare cose significative, se permette tempi adeguati, se realizza la possibilità di acquisire abilità ed esercitare competenze allora la valutazione diventa sensata, realizzata sotto forma di esplorazioni e attività concrete.

In questo senso la scuola è il luogo in cui tutti devono essere promossi: tutti sono portatori di esperienze che possono essere intessute con pratiche concrete ed esperienze culturali.

Assolvendo al suo compito di istruire-educare la scuola *promuove*: costituisce il luogo nel quale si

trasmette e si costruisce cultura, si apprendono saperi formali ma anche si esercitano metodi di indagine e di scoperta, ci si misura con altri mettendo in campo componenti emotive, sociali.

Il contesto di apprendimento deve essere quanto più simile al contesto della vita reale: in questo modo l'esperienza e l'iniziativa del bambino possono essere tenute in conto e valorizzate.

In un simile contesto la valutazione non si riduce ad un apparato strumentale (voti, schede, giudizi ecc) orientato alla funzione di controllo e di selezione, strumento estrinseco all'apprendimento e insensato. Al contrario può diventare occasione per sperimentarsi attraverso prove individuali o di gruppo rispetto alle competenze acquisite.

Promuove tutto ciò che permette

di padroneggiare i propri processi di controllo dell'attività cognitiva, tutto ciò che porta verso l'autonomia e la condivisione.

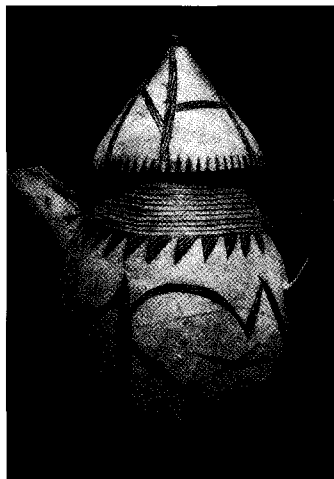
Il problema dell'insegnamento non può ridursi in quello della misurazione del profitto, pena la perdita di senso e il rischio di inutilità. Il nesso tra educazione e vita, tra scuola e vita diventa il nodo essenziale. In questo senso diventano fondamentali i rapporti che la scuola intesse con le famiglie: non si tratta semplicemente di coinvolgerle in talune iniziative, ma di ridefinire con esse un processo di negoziazione aperta strettamente connesso alla attività del fare scuola. Per recuperare significato al proprio agire in aderenza alla realtà, la scuola deve diventare luogo di mediazione e di interpretazione di istanze e richieste formative.

In tutto questo la valutazione rimane un punto essenziale. Il processo formativo richiede di essere confermato, confrontato, consolidato. Ma senza intaccare la qualità della relazione tra soggetti, senza in alcun modo svaloriare l'esperienza dei ragazzi.

Tutti promossi quindi: secondo l'idea che la valutazione è richiesta di prestazioni in un contesto significativo che permetta al soggetto di esprimersi non con una *performance* astratta e fittizia, ma secondo le sue proprie capacità e in risposta a problemi reali.

Promossi perché la funzione della scuola non è quella di constatare il successo o il fallimento degli alunni in rapporto a criteri astratti, bensì quello di permettere esperienze concrete di apprendimento a partire dal riconoscimento di ciascuno.

Promuovere significa in questo senso ridare significato ad una pratica che rischia altrimenti di sancire in maniera esemplare l'inadeguatezza del nostro sistema scolastico. □





Premiare o promuovere? Vincere o partecipare?

C'è stato o ci sarà un «Paradiso» dell'educazione. Mentre lo scriviamo, un po' per gioco, un po' per riflessione, il punto interrogativo che doveva terminare la frase se ne vola via, lasciando un senso di incertezza, in cerca di risposte a diversi problemi.

Numerosi fattori sono contenuti in questa domanda-affermazione: per noi è come un magma roccioso che non consente di separare i singoli minerali. Comprende le storie personali delle nostre vite e le nostre aspettative giovanili. Comprende l'andare oltre lo spazio istituzionale della formazione, spesso non trovando soddisfazione in ambito scolastico, ricercando collaborazioni con organismi non governativi, cooperative territoriali, ecc.

È un fuoco ancora troppo vivo per poterci addentrare ed esaminarlo: come il conflitto, richiede una pausa dall'emozione, un suo raffreddamento, per essere affrontato con serenità ed un minimo di senso critico... Sarà un esame da «quando andremo in pensione».

Eppure è uno sfondo ineludibile, da tenere in considerazione fiutandone l'esistenza perché, da bravi miscredenti come siamo, delle tracce di «Paradiso» le abbiamo cercate ed ottenute in terra, e siamo sicuri che anche voi lettori, pur sognando orizzonti educativi paradisiaci, qualche scorcio di utopia l'avrete realizzato.

Da questo sfondo, ricco di successi e di delusioni, abbiamo pensato di partire per sottoporvi alcune suggestioni: non saranno misteriose come la ricerca del Santo Graal, ma valgono la pena di qualche incursione.

Modello cooperativo, modello competitivo

Alcune scelte non solo sono possibili, ma sono doverose: spesso noi fermiamo la nostra attenzione più su cosa trasmettere (contenuti) che non su come fare per trasmettere, cercando la via che ci appare più semplice per raggiungere lo scopo.

Gli studenti osservano, analizzano ed apprendono... ma cosa?

Gli alunni recepiscono soprattutto i modelli di insegnamento

(modalità operative, relazionali, affettive) o i contenuti trasmessi. Ancora una volta il

punto interrogativo stenta a collocarsi, lasciando una frase aperta ed ambigua...così

ambigua da invitare a guardarci dentro, da spronare a spaziare in nuovi ambiti alla ricerca di percorsi scolastici diversi dagli attuali.

Fate un esperimento su voi stessi: ripensate ai contenuti appresi nel corso della vostra formazione scolastica, magari aiutandovi con vecchi quaderni, libri, diari... Molto, moltissimo è stato dimenticato; ma i ricordi relativi ai vostri insegnanti non hanno fatto la stessa fine.

La scuola, nella sua impostazione attuale, e spesso la formazione in generale, prediligono il modello competitivo: mete da raggiungere piuttosto che traguardi condivisi, conoscenze apprese piuttosto che abilità da esibire



**La scuola, nella sua
impostazione
attuale, e spesso la
formazione in
generale,
prediligono il
modello
competitivo: mete
da raggiungere
piuttosto che
traguardi condivisi,
conoscenze apprese
piuttosto che abilità
da esibire**

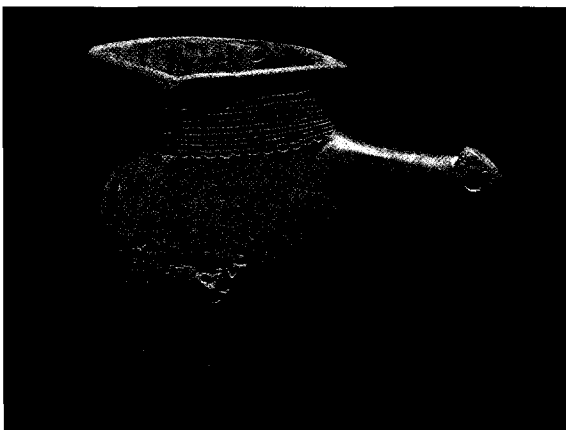


re. La stessa lezione frontale e le rare occasioni di attività svolte in laboratorio ne sono un esempio lampante.

Una scuola interculturale non può prescindere da quanto abbiamo detto; i modelli riverberano dalla scuola alla società e se la legge è quella del più potente, se la collaborazione e la democrazia nell'apprendimento non ti è mai stata mostrata come modello, difficilmente tenderai a riproporla quale soluzione delle tue problematiche.

Ma su questo ragionamento, non si corre il rischio d'avvitarci su noi stessi?

È un buon insegnante di educazione musicale chi, da ogni classe, sa fare emergere qualche buon strumentista che lo faccia ben figurare nelle iniziative scolastiche, o chi presenta una banda che con fatica mostra un più incerto risultato, impiegando gli alunni di tutta una classe? È preferibile una squadra di basket selezionata tra i migliori alunni dell'istituto



che arrivi in finale regionale, o molti alunni che partecipino al torneo scolastico magari con minore spettacolarità e prestigio?

Entrambi i metodi hanno qualcosa di efficace e di interessante. Il modello cooperativo favorisce assunzioni di ruolo, promozione del sé, scambio d'abilità (si veda la potenzialità nella ricerca del *brainstorming*); il modello competitivo consente traguardi individuali e scoperte tutt'altro che insignificanti.

Entrambi rispondono ad una didattica ragionata e cosciente se perseguiti con consapevolezza senza la pregiudiziale del «modello unico». □

Il premio, la promozione e la coerenza tra i mezzi e i fini

Spesso ci troviamo ad agire su crinali, con poche certezze dell'efficacia del nostro operare: è la secondaria di primo grado stesso che lo richiede, rispecchiando in questo la prima ricerca d'identità che apre all'adolescenza.

Forse è per questo che una particolare attenzione ci sembra debba essere riservata all'idea di come favorire (come genitori, insegnanti, formatori) il raggiungimento dei personali obiettivi e una armonica realizzazione di sé.

L'idea del premio, che fino all'anno precedente (nella scuola primaria) funzionava con il bambino, assume connotati inquietanti nell'adolescente: se fai così sei un bambino buono, non azzittisce le numerose domande che si affacciano in chi cerca di comprendere il senso del proprio essere, anzi genera disorientamento e confusione.

Il termine che ci sembra più significativo per delineare un atteggiamento positivo potrebbe essere «promuovere»; ed è un po' quello che succede non solo nel mondo della scuola: si promuovono atteggiamenti positivi e si cerca di rimarcare la propria disapprovazione per ciò che riteniamo inidoneo.

Il problema è che in questo procedere, in maniera spesso inconscia, incombono morali personali, stili ed esperienze di vita, ambizioni e situazioni contingenti...

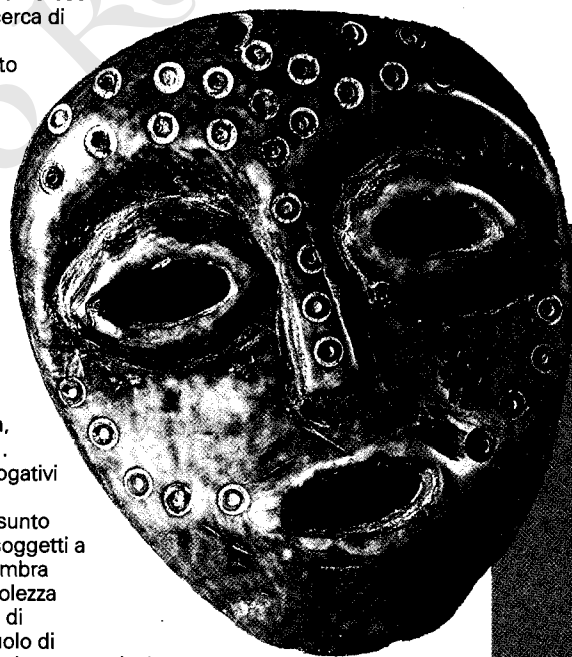
Un altro crinale ed altri punti interrogativi ed esclamativi che si rincorrono.

Tuttavia il termine promuovere, assunto come modalità per incoraggiare i soggetti a trovare il personale percorso, ci sembra possa essere legato alla consapevolezza del minimo errore: sono cosciente di poter commettere errori nel mio ruolo di formatore, sono cosciente che ciò che per me è giusto rappresenta una parte (come visione, cultura, ecc.) dell'insieme, so che anch'io ho appreso attraverso prove ed errori... senza far mancare il mio pensiero critico, promuovo le altrui aspettative.

A fine articolo, ci rendiamo conto che non abbiamo scritto di grandi novità, forse abbiamo suscitato qualche dubbio o fatto intravedere possibili orizzonti.

Poi il pensiero ritorna alla scuola e alla formazione, e le immagini che ci vengono in mente sono quelle delle schede di valutazione (premio - competizione), delle discipline scolastiche considerate importanti e di quelle secondarie (su cosa sono basate le prove dell'Invalsi?), dell'insieme della struttura organizzativa scolastica che non promuove una scuola di maturità ma di obbedienza.

Ci rendiamo conto che il nostro sogno nel cassetto è ancora legato a quella scuola del buon senso, la Scuola di Barbiana, dove i più dotati aiutano i meno fortunati, dove il rigore ha un senso, dove l'obbedienza non è più considerata una virtù.



Una scuola interculturale non può prescindere da quanto abbiamo detto; i modelli riverberano dalla scuola alla società e se la legge è quella del più potente, se la collaborazione e la democrazia nell'apprendimento non ti è mai stata mostrata come modello, difficilmente tenderai a riproporla quale soluzione delle tue problematiche



In Paradiso... tre metri sopra il cielo

Numerose metafore relative ad uno stato di felicità assoluta attingono ad un immaginario connesso con l'idea del paradiso, conseguito dopo molte prove: giusto premio assegnato in virtù del merito. Ciò corrisponde all'innata certezza che sforzo e impegno otterranno il successo, in particolare a scuola. Voti, valutazioni, esami rappresentano autentiche sfide: la promozione non è solo un passaggio o la conclusione di un percorso formativo, ma la conferma della propria idoneità. Essere promossi significa essere considerati capaci, efficaci, in una parola, degni. Pur non volendo, la valutazione scolastica viene percepita dall'alunno come un giudizio di valore sulla sua umanità e dignità. Le prove per quanto parziali, a volte discutibili, rappresentano per chi le vive l'occasione per conquistare l'approvazione della famiglia, dei professori, dei compagni. Una promozione, allora, potrebbe somigliare ad un paradiso. Mentre, con certezza, la bocciatura è un inferno.

Il Paradiso, storia di una parola e di una idea

L'idea del paradiso è un patrimonio di vari universi religiosi, come dimostra l'interessante saggio di P.A. Bernhein G. Stavrides, *Paradiso Paradisi*, Einaudi Torino 1994. Come è a noi popolarmente noto, il paradiso è il risultato di varie evoluzioni. La prima attestazione risale ad una tavoletta protosumerica dove appare Dilmun, luogo privo di malattie e violenza, ma l'idea di paradiso si è fissata nel nostro imma-



ginario attraverso la Genesi ove indica il giardino delle origini, l'habitat umano perfetto e perduto. Il termine *pairidaeza*, di origine persiana, diviene *paradeisos* nella versione greca dell'antico testamento, detta dei Settanta, poi *paradisus* nella Vulgata. Un passaggio fondamentale si verifica quando l'Eden si tramuta in luogo della destinazione finale. Allora il paradiso assume connotazioni diverse: nelle scritture neotestamentarie si eleva spiritualizzandosi fino alla sua definitiva ubicazione celeste.

Ma a questa conclusione si perviene dopo lunghe elaborazioni collegate a discussioni teologiche relative all'immortalità dell'anima, alla resurrezione, alla funzione etica che ha come premio e compensazione delle ingiustizie subite.

Paradiso, paradisi

La rappresentazione del paradiso islamico, invece, risente di una maggiore fisicità: nel Corano indica un giardino di delizie fonte di uno stato interiore di felicità, accessibile attraverso i sensi lusingati dalle bellezze che vi si offrono. Nell'islam prevale la «concretezza proiettiva» che il paradiso assume come appagamento di aspettative e desideri lungamente provati nella vita. Non mancano riflessioni teologiche e dibattiti tra saggi relative ad alcuni interrogativi comuni anche ad ambiti cristiani: quali occupazioni svolgere, se sia possibile il ricongiungimento con i propri familiari, se an-

La ricerca del paradiso è un'avventura dell'immaginario che rivela un aspetto dell'identità attuale attraverso la storia delle nostre nostalgie

che gli animali vi abbiano parte. Altre concezioni del Paradiso non sono assimilabili a quelle elaborate dai tre monoteismi. Benché presente anche nell'induismo, ciò che s'intende per paradiso è diverso per varie ragioni: la concezione ciclica del tempo, una diversa idea dell'anima, la reincarnazione (*samsara*), il politeismo; il nirvana, come ricongiungimento con il Brahman non è che il cammino indicato da alcune correnti filosofiche. Lo sterminato corpus di testi sacri indu ammette molteplici soluzioni contraddittorie: anche l'esistenza di un paradiso per ogni divinità: in tutto trecentotrenta milioni! Ma si tratta di stati precari, inizio di un ciclo nuovo di tempi destinati a decadere e a rinnovarsi in un nuovo paradiso iniziale. Per quante metamorfosi possa aver subito, la ricerca del paradiso sembra essere una costante dell'animo umano, l'invincibile nostalgia per la beatitudine delle origini. □

Conversazioni interculturali

Se non vogliamo accontentarci di una società multiculturale del consumismo, dobbiamo promuovere una disposizione ad interrogarci che potrebbe iniziare dalla riflessione sui processi sociali e/o culturali che permettono di non problematizzare le nozioni di comunità locale, nazionale, e perfino europea

Nel suo editoriale del mese scorso Brunetto Salvarani condivide il giudizio preoccupato di chi da tempo si occupa d'intercultura sullo stato della medesima, e rilancia l'urgenza di una visione interculturale che non riguardi soltanto la scuola, ma offra un progetto educativo e politico profondamente innovativo. Effettivamente, se non vogliamo accontentarci di una società multiculturale del consumismo, dobbiamo promuovere una disposizione ad interrogarci che potrebbe iniziare dalla riflessione sui processi sociali e/o culturali che permettono di non problematizzare le no-

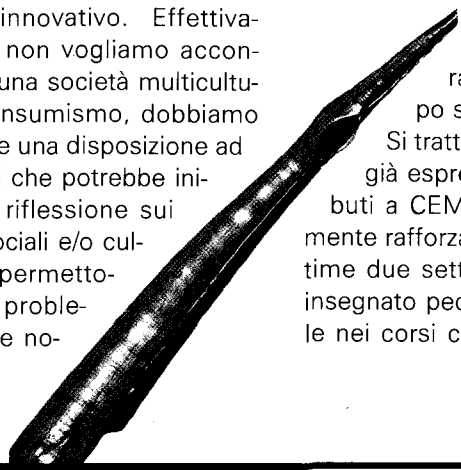
zioni di comunità locale, nazionale, e perfino europea.

Il silenzio, forma violenta d'esclusione

Ipotizzo che uno di questi sia il silenzio, una forma a modo suo violenta d'esclusione. Il silenzio sulle nostre diversità, e sulla fatica di integrarsi ha contraddistinto la storia, anche scolastica, di tanti cittadini italiani; certamente ci sono state pregevoli ricerche di sociologia sulle migrazioni interne, qualche decennio fa, ma pochissime sono state quelle di pedagogia. Eppure, a ripercorrere quelle storie e quella fatica si comprende che cosa possa significare l'impreparazione delle scuole e della società a riconoscere, e a confrontarsi con differenti modi di vivere e di comunicare, e perché

oggi un progetto di trasformazione educativa e culturale riguardi, al tempo stesso, gli altri e noi. Si tratta di una convinzione già espressa nei miei contributi a CEM, che si è recentemente rafforzata quando, nelle ultime due settimane di luglio, ho insegnato pedagogia interculturale nei corsi cosiddetti speciali ri-

volti agli insegnanti precari nella scuola primaria e dell'infanzia. Per chi, come me, di solito parla d'intercultura a chi lavorerà, o già lavora, in ambiti educativi *non* scolastici, trovarsi di fronte ad alcune centinaia d'insegnanti ha rappresentato da un lato un'occasione (in effetti, quasi una sfida, visto anche i pochi giorni a disposizione) per valorizzare, attraverso la riflessione sulla cultura della scuola, la dimensione del confronto tra soggetti (loro ed io) con saperi ed esperienze in parte differenti. Dall'altro, è stata l'occasione per invitare le mie ascoltatrici - il 99,6 per cento dei partecipanti ai corsi - a mobilitare la loro personale esperienza di diversità. Certamente, vivere e lavorare a Torino ha facilitato la partecipazione alla discussione sugli incidenti scolastico-culturali incontrati da molte



consiste, sui modi di aggirare gli ostacoli (di solito mettendo nell'angolo le differenze linguistiche e culturali che caratterizzavano l'ambito familiare), sulla consapevolezza del prezzo pagato, o che si continua a pagare, nel caso della differenza religiosa.

La non conoscenza delle altre religioni

È emersa, infatti, una diffusa non conoscenza di altre religioni, che si accompagna a cognizioni approssimative sul cristianesimo (spesso fatto coincidere con il cattolicesimo, sebbene vi fossero state, proprio durante i corsi, le testimonianze d'insegnanti cristiane, ma non cattoliche) e sull'ebraismo, che dovrebbero farci riflettere sull'uso della religione di maggioranza per (discutibili) ragioni culturali e identitarie, piuttosto che di fede¹. Forse non per caso, la dimensione della differenza religiosa non ha provocato, tra le insegnanti, quella sorpresa consapevolezza, condivisa invece attraverso i racconti sulle difficoltà comunicative e culturali incontrate durante il tempo della scuola. Molte narrazioni avrebbero potuto essere dei giovani e giovanissimi che ora costituiscono la nuova popolazione scolastica italiana: la diversità tra la lingua parlata a scuola e quella parlata a casa, l'italiano quasi nel ruolo di lingua franca laddove i genitori avevano origini geografiche e linguistiche differenti, la consapevolezza di comprendere ma di non parlare il dialetto o i dialetti della famiglia, la necessità, che ora pare ingiusta, di perdere alcuni tratti cultura-

li familiari per costruire un'identità funzionale ad un legittimo progetto di promozione personale. C'è stato molto da imparare, ascoltando e partecipando a queste conversazioni diventate poi occasioni per un ulteriore lavoro d'analisi e d'interpretazione, poiché le movenze di un racconto, i contenuti, le sue metafore e i suoi silenzi richiedono sempre l'attenzione e la mediazione di categorie storiche, antropologiche e linguistiche. In un senso non secondario, confrontare somiglianze e diversità d'esperienze, accorgersi con sorpresa di quello che si tace in un contesto formale e pubblico (perché farlo è considerato non appropriato, perché lo diamo per scontato, perché nessuno ce ne chiede conto, perché è sempre stato così), avvia al riconoscimento non soltanto di differenze ma anche di ciò che ci accomuna. Parafrasando quanto scriveva Giovanna Marini (2005) a proposito delle sue ricerche di musicologia, vorrei dire che gli insegnanti ed io, cercando culture, abbiamo trovato persone. □

Riferimenti bibliografici

Bianchi E., *La differenza cristiana*, Einaudi, Torino 2006
Marini G., *Una mattina mi son svegliata*, Rizzoli, Milano 2005

¹ È una riflessione che si ritrova, tra altre altrettanto importanti, in *La differenza cristiana* (2006) del monaco Enzo Bianchi, e che andrebbe sostenuta e confrontata con quelle condotte nell'ambito protestante o dell'ebraismo.

Rete Italiana Scuole di Ecologia all'Aperto

Cesena, 11 novembre 2006
ore 9,00-17,00
Sala convegni Ecoistituto delle Tecnologie Appropriate
via Germazzo 189,
località Molino Cento

3° Convegno Nazionale sulle esperienze didattiche di orti scolastici, giardini naturali e frutteti antichi a scuola...

GLI ORTI DI PACE luoghi ideali per intrecciare scambi con la natura, l'ambiente e la comunità

Pia Pera
L'ORTO DI UN PERDIGIORNO

Ivonne Corazzi,
Scuola dell'Infanzia SoleLuna di Parma
UN ORTO ALLA MATERNA

Valeria Cometti, di SlowFood
IL PROGETTO «ORTO IN CONDOTTA»

Nadia Nicoletti
L'ORTO DI VILLAZZANO

M. Grazia Vincoletto,
di San Mauro Torinese
L'ORTO DEI SEMPLICI

Cristina Bertazzoni
L'ORTO DI PEGOGNAGA

Programma del convegno prevede il racconto di esperienze di scuole che hanno realizzato e stanno realizzando orti biologici, spirali delle officinali, giardini naturali, frutteti antichi, vivai, raccolta di semi, allevamenti di animali da cortile e altro ancora...

Verranno poi presentati i materiali a disposizione delle scuole:

- Il quaderno di campagna (per appuntare, disegnare, far memoria...)
- Il poster-manifesto «L'ORTO BIOLOGICO A SCUOLA»
- Il manuale pratico per SALVARE I SEMI e difendere la biodiversità
- Lo scaffale «Orti» della Biblioteca dell'Ecoistituto <http://opac.provincia.ra.it/SebinaOpac/Opac>

n.b.: è indispensabile l'iscrizione e la prenotazione

Per informazione:
cellulare 335.5342213
email: grta-cin@libero.it
siti internet:
<http://www.tecnologieappropriate.it>
<http://www.biodiversita.info>





**Il laboratorio teatrale come spazio
che favorisce, gratifica, soddisfa, valorizza**

L'educazione e il conflitto tra il premiare e il promuovere

**Quante volte prima di iniziare
un laboratorio teatrale con una
nuova classe e con un nuovo
collega, mi sono chiesta se
percorrere strade già fatte e
rassicuranti sul risultato o
addentrarmi nel rischio del
nuovo, lasciandomi andare
all'ascolto, al dialogo
aperto, al gioco dinamico
della relazione...**

Non voglio scrivere sul rapporto tra il teatro e la scuola suscitando avversione negli insegnanti, ma credo che se il processo formativo di una persona fosse modellato ponendo come disciplina base dell'apprendimento il teatro, avremmo senz'altro persone più consapevoli e più preparate, poiché alla base del teatro ci sono le energie psicocorporee della trasformazione, vi è la necessità di fare i conti con se stessi, col conflitto e con la relazione. Ecco perché sarebbe molto utile che ogni educatore potesse sempre frequentare contemporaneamente l'interiorità e l'esteriorità di una persona, la zona cognitiva, l'istinto corporeo e le emozioni, navigan-



do attorno agli altri e dentro di sé. Che sapesse guidare allievi di ogni età nell'ascoltare e governare le emozioni, nel convivere con i dubbi e le incertezze e aiuti a dominare le paure del cambiamento e della novità. Fosse artefice e bussola **della crescita e del cambiamento di se stesso, dei singoli e del gruppo** attraverso la mobili-

tazione dell'energia creativa di tutti, come il teatro sa fare.

La proposta metodologica del teatro a scuola

Proprio alla luce di questo, per un insegnante, accogliere la proposta metodologica del teatro a scuola può costituire una fertilissima opportunità per trovare benessere, prima di tutto per se stesso e poi per contagio nei confronti dei propri allievi. Si produce allora il *riconoscimento* di cui spesso hanno tutti bisogno: riconoscere sé, l'Altro, la diversità dentro e fuori, è il passo indispensabile da compiere per contribuire ad una nascita individuale e collettiva. E in ogni caso è una conquista raggiunta, magari anche con affanni e ricerca tra squilibri, dubbi e conflitti, che vede aprirsi nuove strade prima di tutto esistenziali, poi professionali.

Quante volte prima di iniziare un laboratorio teatrale con una nuova classe e con un nuovo collega, mi sono chiesta se percorrere strade già fatte e rassicuranti sul risultato o addentrarmi nel rischio del nuovo, lasciandomi andare all'ascolto, al dialogo aperto, al gioco dinamico della relazione... E poi? **Il premio:** aperture progettuali, risultati inattesi, collegi partecipativi al lavoro e soprattutto la passione, l'emozione che viene quando senti che sei sulla giusta strada, che ragazzi a te sconosciuti si rivelano e ti presentano la loro ricchezza.

Se il laboratorio teatrale porta già **soddisfazione** e divertimento mentre osservi gli allievi e ne vedi i volti sereni, rilassati, concentrati,

partecipativi, la gratificazione aumenta ancor di più quando vedi agire ed esprimersi colui o colei che in classe è escluso, isolato, immerso nelle difficoltà di apprendimento, sopraffatto dal giudizio comune, chiuso nel guscio della rinuncia a farsi conoscere, soprattutto se è appena atterrato da un aereo che lo ha catapultato in un nuovo continente. Sia nel laboratorio che sul palcoscenico avviene il «miracolo»: studenti che hanno trovato lo spazio per manifestarsi e che ricevono, oltre all'applauso **gratificante**, la comprensione del gruppo che finalmente li accetta, che si accorge di loro, che li **valorizza**. Senza il «buonismo» che potrebbe emergere, troppe volte ho visto trasformarsi il gruppo quando «riconosce» la persona: essa sente che può emergere e farsi sentire da qualcuno che l'ascolta, può interpretare i suoi drammi, esprimere i suoi sogni, le paure, le emozioni. Sul palcoscenico emerge la forza catartica e liberatoria, ma questo luogo rappresentativo viene vissuto soprattutto come palestra del comportamento quotidiano. Si attua così la vera promozione alla vita.

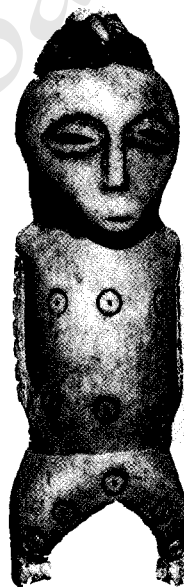
Quante volte ho sentito la collega che afferma *«Ma guarda quell'alunno come è espressivo qui nel laboratorio teatrale! Pensa che in classe è il peggiore! E poi non ti dico gli sforzi che faccio per farlo parlare in italiano...E qui ha imparato a memoria un testo... e lo sa anche recitare!! Certo quando lo ha cantato nella sua lingua era proprio poetico...»*.

Per arrivare all'accettazione del rischio di percorrere didattiche del teatro occorre acquisire strumenti metodologici adeguati: spesso però incontro colleghi che dichiarano la loro ignoranza tecnica, ma ne escono quando impostano la relazione educativa liberandosi da schemi disciplinari ed assumono la didattica laboratoriale. L'educazione teatrale può in sostanza, aiutare la persona a realizzarsi come individuo e come soggetto sociale attraverso una serie di tap-

La riflessione come promozione del confronto

La riflessione come promozione del confronto, è pensata come elemento centrale affinché la conoscenza permetta l'elaborazione di comunanze e differenze sui contenuti dell'esperienza per realizzare, in alcuni casi, specifiche teorizzazioni su nuovi bisogni e nuovi problemi. La concettualizzazione dovrebbe consentire la comprensione degli eventi ed accomunare le persone nella ricerca di significati condivisi.

Si tratta, ancora una volta, di capire che fare educazione interculturale a scuola, come fare teatro, consiste soprattutto nello sforzo di liberare il massimo di energia di ciascuno e, nello stesso tempo, di trovare il senso e il significato delle cose, delle persone, degli eventi, delle relazioni, costruendo una trama dotata di ragione assieme agli altri, in un gioco di realtà e finzione in cui il cambiamento di ruolo (come nel teatro), porta crisi e conflitto, ma consente di negoziare con gli altri e di costruire socialmente, appunto, sensi e significati.



pe fondamentali: - la ricerca di un equilibrio individuale; - la costituzione di una soggettività sociale attraverso lo scambio culturale tra i membri del gruppo; - la capacità di agire progettuale, guidati da un fine; - la rielaborazione dei significati. Per compiere questo tipo di percorso è importante creare un *setting* di accoglienza,

uno spazio formativo ottenibile in una situazione laboratoriale che generi quella condizione di fiducia necessaria ad una disponibilità relazionale, e porre l'attenzione su un piccolo gruppo. Il laboratorio teatrale infatti è un intervento teso allo sviluppo delle capacità creative, della socializzazione e di una più intensa e consapevole relazione interpersonale, attraverso la proposta di un itinerario formativo basato su esercizi-gioco di comunicazione verbale e non verbale.

Gli obiettivi del laboratorio teatrale

Nello specifico, gli obiettivi che si prefigge questo tipo di laboratorio sono: - un aiuto alla formazione di un'identità personale, tramite la presa di coscienza delle proprie potenzialità, la conoscenza di sé come unità psicofisica e, in quanto tale, come essere in relazione; - lo sviluppo della creatività per la promozione di capacità critica e di partecipazione attiva nella modificazione della realtà; - **la facilitazione** della comunicazione interpersonale, per un rapporto più autentico con gli altri e con l'ambiente; - l'accostamento del giovane al quotidiano come al luogo in cui si dispiega a poco a poco il senso della sua vita. Nel laboratorio teatrale è possibile che ciascuno esprima la propria specificità e diversità: ognuno ha un messaggio da comunicare con il corpo e la voce, il che gli permette di trovare la propria identità e di accogliere l'altro come una persona che ha qualcosa da dire. La reciprocità diventa il luogo della manifestazione dei significati, in quanto la persona scopre la sua dimensione vitale partendo dall'altro. Il laboratorio teatrale, come processo di attribuzione di significati, riesce a collegare l'azione col pensiero e viceversa: esso infatti, pur essendo in una prima fase centrato sul fare, non trascura l'essenziale momento della riflessione che permette di acquisire una maggior consapevolezza su ciò che è stato compiuto. □



Conectando mundos

Il mondo, come scrive Jeremy Rifkin, può essere diviso tra chi è connesso e chi no, chi è in rete e chi no: è il tema del cosiddetto *digital divide*. Ma essere connessi non basta, come sanno bene i computer di molte scuole e gli insegnanti che li osservano invecchiare e diventare obsoleti senza sapere bene che farsene. La tecnologia non basta. Come non basta la connessione. Occorre infatti dirsi a che scopo si è connessi, con chi si è connessi e per quale finalità educative e formative, quale spazio/ambiente si intende creare e costruire assieme. È necessario, insomma, un pensiero formativo.

Un esempio intelligente di uso della connessione e della rete è rappresentato da un progetto realizzato da tre ong europee (la spagnola Intermon Oxfam, l'italiana Ucodep, la maltese Inizjamed) e reperibile al sito <http://www.conectandomundos.org>

Si tratta della creazione di uno spazio di partecipazione e interscambio attraverso le nuove Tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Uno spazio alternativo per la partecipazione e l'interscambio tra alunni e alunne di differenti realtà geografiche, culturali, economiche e sociali.

L'edizione 2005/6 si è concentrata sui temi della povertà e della disuguaglianza nell'ottica della formazione alla cittadinanza globale.

Le attività proposte sono concepite per essere realizzate tramite Internet, ma tutto il lavoro ha il suo necessario complemento in aula.



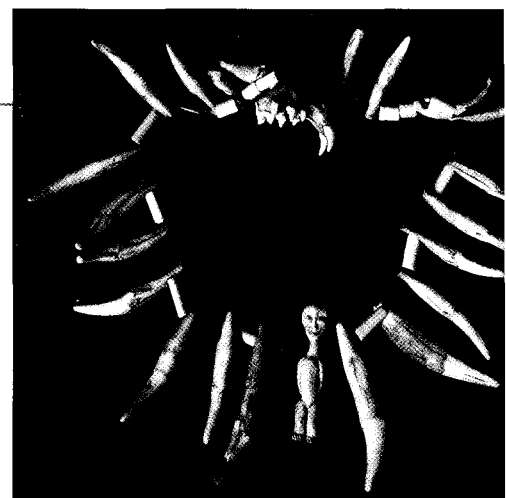
La tecnologia non basta. Come non basta la connessione. Occorre infatti dirsi a che scopo si è connessi, con chi si è connessi e per quale finalità educative e formative, quale spazio/ambiente si intende creare e costruire assieme

L'obiettivo di *Conectando Mundos* è accrescere nei partecipanti la conoscenza dei diversi modi di intendere il mondo, ma anche la capacità di discutere e arrivare a punti di incontro sia con i partecipanti virtuali sia con i propri compagni/e di classe.

Il lavoro d'interscambio e di dibattito in rete permette così di entrare a contatto con persone che vivono in ambienti lontani aiutando gli studenti a creare diverse comunità di apprendimento, nelle quali si raggruppano alunni e alunne della stessa età provenienti da punti geografici differenti. In queste comunità, e grazie a strumenti di partecipazione come forum, gli alunni/e possono comunicare con il resto dei/delle partecipanti e realizzare attività di carattere collaborativo.

Aperto ad alunni dai 6 ai 17 anni, il progetto utilizza quattro diverse lingue ed ha visto impegnati, nel passato anno scolastico ben 8 mila studenti suddivisi in squadre di lavoro di 8 gruppi classe.

Supportato da un percorso di for-



mazione rivolto ai docenti, il progetto ha permesso, grazie al lavoro realizzato in classe e a quello attraverso Internet, di giungere a punti di consenso ed all'elaborazione di conclusioni ed impegni comuni in ordine alla cittadinanza globale ed alla lotta alla povertà ed alle disuguaglianze.

Un esempio di come la rete, connettendo mondi, permetta di immaginare mondi nuovi. □



Orti di pace a scuola

Riflessioni a voce alta di un dirigente scolastico

Luglio 2003. Durante un viaggio dall'Italia verso l'Austria, sul confine, nella piccola località di Tarvisio, entro in una libreria e subito vengo attratto da un libro. Nella copertina una foto originale: data non meno di 60 anni fa, evidenzia un signore che si fa ombra con un originale ombrello vegetale, una enorme foglia. Il titolo del libro è *L'orto di un perdigiorno - Confessioni di un apprendista ortolano*. L'autrice è Pia Pera. In pochi giorni leggo il libro e scopro che è il diario vero di chi ha deciso di trasferirsi dalla città alla campagna e dedicarsi all'arte di coltivare pomodori, zucche, cicorie, cavoli... e tutto quello che l'orto può regalare a chi vi si dedica. Nel libro si parla di comuni amici, ad esempio Giannozzo Pucci. Ed è proprio da lui che riesco ad ottenere l'indirizzo e il numero di telefono di Pia. La invito poi ad un corso di formazione per insegnanti che stanno cimentandosi nell'interessante esperienza di fare un «orto biologico» a scuola. Nasce così una bella amicizia. Poi la sorpresa. A tre anni dal primo incontro, alcuni mesi fa giunge anche una lettera inviata da Pia al sottoscritto e ad altri amici. Ne estraggo alcune parti.

...è il diario vero di chi ha deciso di trasferirsi dalla città alla campagna e dedicarsi all'arte di coltivare pomodori, zucche, cicorie, cavoli... e tutto quello che l'orto può regalare a chi vi si dedica

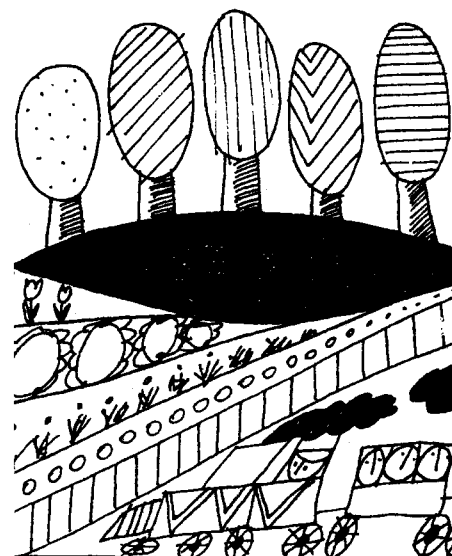


Cari Amici, desidero parlarvi di un progetto in cui vorrei coinvolgervi, **Ortidipace** (www.ortidipace.org): un portale concepito come lo strumento a disposizione di chi si proponga di creare orti e giardini nelle scuole, oppure di coltivare orti in appezzamenti di terreni pubblici assegnabili su richiesta...dopo l'uscita del mio libro *L'orto di un perdigiorno*, sono stata invitata a tenere conferenze sul tema degli «orti didattici», ovvero il meraviglioso esperimento degli orti tenuti dai bambini nelle scuole elementari e medie. [...] Mi sono chiesta: perché solo lì? Perché non promuovere un numero maggiore di orti? E perché dovrebbero coinvolgere soltanto i bambini? Quella degli orti didattici è una bellissima iniziativa: vorrei vederla crescere, perché è un'occasione unica di stimolare la consapevolezza ecologica in modo spontaneo, nella più completa libertà interiore, nel fare più che nel discettare, prendendo come maestro la stessa natura. In una parola, di lanciare dei semi. Ho chiamato il portale orti di pace in contrapposizione implicita agli orti di guerra(*). Orti, ma anche giardini, meglio ancora: orti come cuore dei giardini. Come far sì che nelle scuole si possano creare orti e giardini? Orti e giardini nelle scuole contribuiranno a trasformare la scuola in qualcosa di vivo di cui prendersi cura.

È nato così, da una sua idea e da una nostra comune volontà, un interessante strumento di collegamento fra tutte le realtà che hanno deciso di realizzare nella propria scuola *orti biologici, spirali delle officinali, giardini naturali, frutteti antichi, vivai, raccolte di semi, allevamenti di animali da cortile* e altro ancora.

Ho voluto evidenziare con poche righe un'esperienza che può servire anche a tutti coloro che con l'orto a scuola traggono spunto per una eccellente proposta di «educazione interculturale». È anche un invito a collaborare e far sì che davvero *ortidipace.org* possa diventare una «rete» fra gli orti didattici. □

(*) Orto di guerra: piccolo appezzamento che, in tempo di guerra, viene ricavato da un giardino o da un parco pubblico per potervi coltivare ortaggi, verdure, legumi e sfamare la popolazione. Espediente tipico di un'economia di sopravvivenza. Qualsiasi spazio diventa buono per seminare: minuscoli Orti di guerra si possono perfino fare in casa, nella vasca da bagno o dentro scatole di scarpe. (E. Albinati).



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

Mondialità

2. Premiare Il paradiso negli immaginari dell'educazione

Quali sono, a scuola, i criteri reali con cui gli studenti vengono promossi o bocciati? Quando gli insegnanti operano la «valutazione» degli alunni, da quali pre-comprensioni si fanno orientare e condizionare? Certamente da tante intenzioni che possiamo ritenere oneste e perfino «oggettive» (per quel che è possibile). Ma siamo proprio sicuri che l'immaginario degli educatori – che ovviamente non è univoco, ma differenziato – non eserciti un suo ruolo preciso? E come afferrare e cercare di disvelare, portandolo alla luce, questo immaginario che rimane sempre nascosto e inafferrabile? La nostra indicazione è che per comprendere meglio ciò che agisce nella mente degli educatori durante le varie fasi della valutazione bisogna indagare sulle

connessioni che legano tra loro il linguaggio docimologico (promozione-bocciatura) con il linguaggio arcaico e mitico-religioso (salvezza-castigo) e con il moderno linguaggio economico (debiti-crediti). Sappiamo bene che queste interessanti connessioni non vengono mai considerate perché normalmente il mondo dell'immaginario rimane «non pensato» e per questo forse ancora più potente. Lo aveva capito perfettamente don Lorenzo Milani quando con i ragazzi di Barbiana scriveva la famosa Lettera a una professoressa. Ma credo di poter dire che, a quaranta anni di distanza, la realtà della scuola non sia cambiata:

essa finisce per elevare i privilegiati e per respingere chi ha già ostacoli in partenza. Questo lo dice oggi il Ministro della Pubblica Istruzione Giuseppe Fioroni quando osserva che solo l'8% dei figli dei ceti popolari arriva a laurearsi! C'è dunque qualcosa di sbagliato in una scuola dove i figli dei poveri risultano essere immancabilmente anche i più cretini! Così come deve pur far riflettere il fatto che più ancora delle condizioni economiche della famiglia sembra incidere il titolo di studio dei genitori.

Antonio Nanni





Su cento ragazzi e ragazze iscritti al primo anno di scuole superiori solo 18 sono quelli che accederanno alla laurea nei tempi corretti. Un dato che alcuni possono considerare scarsamente significativo: non tutti coloro che terminano gli studi superiori si iscrivono infatti all'università. Ma è pur sempre un dato su cui riflettere perché segnala da un lato il basso livello di preparazione complessivo della popolazione italiana e dall'altro il forte peso della selezione scolastica¹.

PREMIARE. IL PARADISO NEGLI IMMAGINARI DELL'EDUCAZIONE

di Aluisi Tosolini

BOCCIATI E PROMOSSI

Ma aggiungiamo altri dati. Andando a sfogliare l'ultima indagine del ministero della pubblica istruzione sull'intero sistema della scuola italiana si scopre, ad esempio, che solo il 72% dei ragazzi e delle ragazze iscritti al primo anno di scuola superiore hanno la probabilità di conseguire il diploma cinque anni dopo. E questo è un dato nazionale che tiene insieme l'82% del Trentino con il 53% della Sardegna e il 62% della Valle d'Aosta (cfr. grafico 4.1.5)².

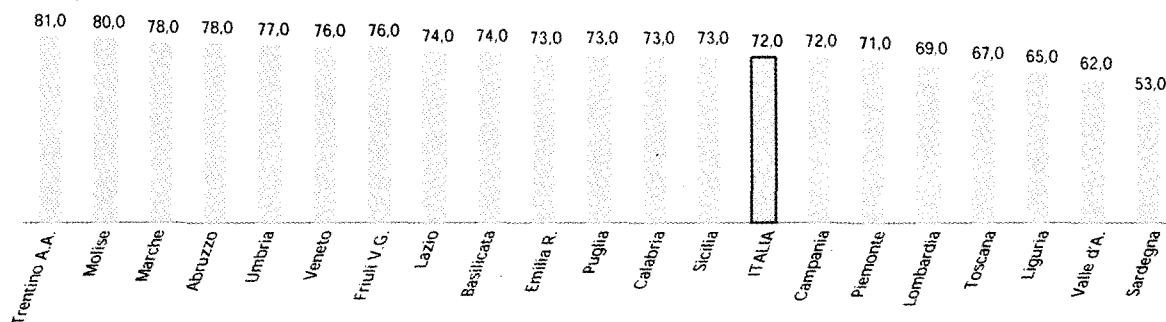
Lo stesso rapporto evidenzia come, con riferimento all'anno scolastico 2003/04, la quota di non promossi per 100 scrutinati sia quasi trascurabile nelle primarie (1,1%) mentre sale al 3,9% nelle secondarie di I grado, per arriva-

re a 13,8% in quelle di II grado. In tutti e tre i livelli scolastici le percentuali più elevate di non promossi si registrano nel primo anno di corso, quando gli studenti affrontano un nuovo ciclo di studi. Si conferma inoltre il fatto che le ragazze sembrano avere meno difficoltà: in tutti i livelli scolastici, le percentuali delle non promosse sono sempre inferiori a quelle fatte registrare dai loro compagni.

Nell'ambito delle scuole secondarie di II grado, la percentuale di respinti varia sensibilmente in relazione al tipo di scuola frequentato (Tav. 4.1.2): gli istituti professionali risultano avere la più alta percentuale di non promossi (19,3%, quasi uno studente ogni cinque), seguiti dall'istruzione artistica (16,8%) e, da ultimo, dai licei (7,3%).

Il risultati dei licei risentono tuttavia delle dinamiche di autoselezione degli studenti: i ragazzi che si iscrivono e porta-

Grafico 4.1.5 - Probabilità di conseguire il diploma per regione (diplomati interni per 100 iscritti al 1° anno 5 anni prima)
Scuola secondaria di II grado - A.S. 2003/2004



2. Il paradiso negli immaginari dell'educazione

Tavola 4.1.2 - Non promossi per sesso, tipo di scuola e gestione (per 100 scrutinati). Scuola secondaria di II grado - A.S. 2003/2004

Tipi di scuola	Totale	Maschi	Femmine
Totale scuole			
TOTALE	13,8	16,5	10,9
Licei	7,3	9,2	5,7
Istituti magistrali	9,7	15,3	8,7
Istituti tecnici	15,3	17,5	12,3
Istituti professionali	19,3	22,1	15,3
Istruzione artistica	16,8	23,0	13,4
Statali			
TOTALE	15,7	18,6	12,4
Licei	8,3	10,5	6,6
Istituti magistrali	11,6	18,7	10,6
Istituti tecnici	17,1	19,6	13,7
Istituti professionali	19,9	22,8	15,8
Istruzione artistica	18,4	25,1	14,7
Non statali			
TOTALE	6,8	8,2	5,6
Licei	5,1	6,6	3,7
Istituti magistrali	7,0	9,7	5,9
Istituti tecnici	8,0	8,7	6,8
Istituti professionali	9,3	10,9	9,3
Istruzione artistica	8,3	11,4	6,4

Fonte: MIUR - DG Studi e programmazione.

Il percorso nella scuola secondaria superiore è spesso accidentato, segnato da ripetenze, trasferimenti da un tipo di scuola all'altro, interruzioni di frequenza, anche temporanee, che allungano la permanenza all'interno del sistema.

Tavola 4.1.4 - Ammessi alla classe successiva con debito formativo per anno di corso, tipo di scuola, ripartizione geografica e sesso (per 100 scrutinati). Scuola secondaria di II grado - A.S. 2003/2004

	Totale	1° anno	2° anno	3° anno	4° anno
TIPO DI SCUOLA					
Totale	32,1	32,3	35,1	27,3	33,9
Licei	28,6	27,9	29,6	29,2	27,4
Istituti magistrali	31,4	31,1	32,5	32,9	29,0
Istituti tecnici	33,7	32,0	34,6	35,1	35,8
Istituti professionali	33,0	37,6	42,1	-	39,7
Istruzione artistica	34,9	36,1	39,2	29,6	36,9
RIPARTIZIONI GEOGRAFICHE					
Nord-Est	34,2	35,4	37,4	29,3	35,8
Nord-Ovest	34,7	34,8	37,5	30,8	36,4
Centro	32,9	33,2	36,0	28,7	34,6
Sud	28,8	28,9	32,3	23,4	30,5
Isole	29,5	29,5	31,9	24,7	32,3
SESSO					
Maschi	35,3	35,0	38,3	31,0	39,1
Femmine	28,4	29,5	31,9	25,1	29,2

Fonte: MIUR - DG Studi e programmazione.

no a termine gli studi liceali sono, infatti, coloro che hanno già conseguito i risultati migliori agli esami di licenza media. Va inoltre segnalata una maggiore selettività nelle scuole secondarie di II grado statali rispetto alle non statali: nel primo caso, la quota di non promossi è oltre il doppio (15,7%, contro 6,8%). A livello territoriale, le differenze fra le percentuali di non promossi variano notevolmente da regione a regione: quelle con la maggiore incidenza di scrutinati non promossi sono la Sardegna (18,2%) e la Liguria (17,1%), mentre le regioni con le percentuali più basse sono il Trentino Alto Adige (9,9%), il Molise (11,3%) e il Friuli Venezia Giulia (11,5%).

A questi dati vanno aggiunti quelli riferiti ai debiti formativi. Come è noto nella scuola italiana vi è una terza via tra bocciatura e promozione: un tempo esistevano gli esami di riparazione sostituiti poi dalla «promozione con debito» in una o più discipline. Debito che dovrebbe essere recuperato nell'anno successivo ma che spesso si trascina fino all'esame di stato³.

Nelle scuole secondarie di II grado quasi uno studente su tre è ammesso a frequentare l'anno scolastico successivo con un debito formativo (Tav. 4.1.4).



IL RITARDO SCOLASTICO: CARRIERE DIFFICILI ED ACCIDENTATE

Essere bocciati significa, come è ovvio, o ripetere l'anno o abbandonare gli studi.

L'Istat, in una ricerca presentata il 3 agosto 2006, evidenzia che «tra i diplomati del 2001 circa il 73,0 per cento ha sperimentato un percorso scolastico regolare concludendo gli studi entro i tempi previsti, all'età di 19 anni¹, ma più di un quarto, il 27,0 per cento, si è diplomato ad un'età superiore». (Grafico 1 indagine Istat).

Insomma il percorso nella scuola secondaria superiore è spesso accidentato, segnato da ripetenze, trasferimenti da un tipo di scuola all'altro, interruzioni di frequenza, anche temporanee, che allungano la permanenza all'interno del sistema.

I ritardi, continua l'Istat, sono dovuti sia ai cambi di indirizzo sia, soprattutto, alle ripetenze: il 23,5 per cento dei diplomati del 2001 è stato almeno per una volta ripetente nel cor-



so degli studi superiori. Gli studenti provenienti dagli istituti tecnici e professionali presentano i curricula scolastici più irregolari; in particolare, la percentuale maggiore di ripetenti si rileva tra i diplomati degli istituti tecnici (superiore a quella media di oltre 7 punti), mentre la quota più alta di chi si diploma dopo i 19 anni si registra tra i diplomati degli istituti professionali (39,2 per cento). Tra i ragazzi che provengono dagli studi liceali si rileva, invece, sia la quota minima di ripetenti (13,3 per cento) sia il più alto tasso di regolarità rispetto alla durata degli studi (l'87,5 per cento ha conseguito il titolo entro i 19 anni).

I dati sin qui riportati si riferiscono ai primi anni del duemila. Le cose, tuttavia, non sono cambiate di molto nell'ultimo anno scolastico. Lo conferma l'*Indagine campionaria sugli scrutini, esami di licenza e gli esami di stato - Anno Scolastico 2005/06*.

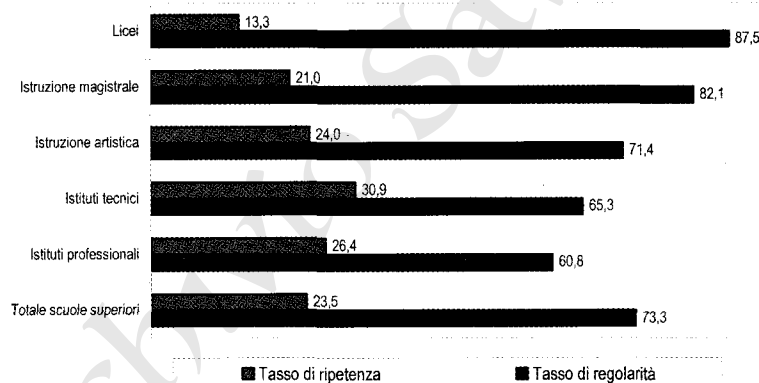
L'indagine, riferita solo alle scuole secondarie di I e II grado evidenzia che a conclusione dell'anno scolastico la probabilità di essere ammessi all'anno successivo diminuisce passando dal primo al secondo grado della scuola secondaria.

gli studenti non viene ammesso a frequentare la classe successiva. La quota dei non ammessi diviene però meno rilevante nei successivi anni di corso. E all'esame di stato, conclusivo del corso, quasi tutti (verrebbe da dire quasi tutti i sopravvissuti...) risultano promossi (96,5%).

GLI ESITI DEGLI ALUNNI STRANIERI

Nel gennaio del 2005 il Ministero dell'Istruzione ha pubblicato un'importantissima ricerca sugli esiti degli alunni stranieri⁹. Oggetto della ricerca sono gli scrutini finali dell'anno scolastico 2003/04. In estrema sintesi si può affermare, utilizzando uno dei titoli della pubblicazione, che gli studenti non arrivano assieme al traguardo ma molti, sia fra gli italiani sia fra gli alunni stranieri, si perdono per strada. A livello macro si può osservare che l'esito scolastico degli alunni stranieri è costantemente inferiore rispetto al successo scolastico degli allievi italiani. E ciò in ogni ordine di scuola. Il divario fra i tassi di promozione degli allievi stranieri e di quelli italiani è il seguente:

Grafico 1 – Tasso di regolarità al conseguimento del titolo e tasso di ripetenza dei diplomati del 2001 per tipo di scuola. Per 100 diplomati



Indagine Istat 'Percorsi di studio e di lavoro dei diplomati' del 2004



I dati permettono di leggere anche una correlazione tra tipologia di scuola ed esito scolastico: a prescindere dal fatto che gli alunni siano italiani o stranieri, nelle scuole professionali il tasso di insuccesso scolastico è molto più alto che nei licei.

La quota dei non ammessi alla classe successiva nella scuola secondaria di primo grado è del 3% mentre raggiunge il 12,2% in quella di II grado (*Tab. 1 dell'indagine citata*). L'introduzione della valutazione biennale ha fatto sì che nel secondo anno della scuola secondaria di I grado i ragazzi non ammessi al terzo anno sono una percentuale più alta rispetto all'anno scolastico 2004/05 (3,6%, a fronte del 2,6%). Nelle scuole secondarie di secondo grado la quota di giovani che non supera gli scrutini risulta più elevata negli Istituti professionali e tecnici (rispettivamente 18,9% e 15,4%), mentre raggiunge il minimo nei licei classici e in quelli linguistici (5,5% e 6,2%). La selezione maggiore si ha nel primo anno della scuola secondaria di secondo grado: il 16,3% de-

- 3,36 nella scuola primaria,
- 7,06 nella secondaria di I grado,
- 12,56 nella secondaria di II grado, in cui più di un alunno straniero su quattro non consegue la promozione. Nelle diverse tipologie di scuole secondarie di II grado si può osservare che nell'ambito liceale vi è la maggior percentuale di promossi fra gli studenti stranieri (80,30%), mentre gli istituti professionali fanno registrare la minore percentuale di promossi (70,40%).

Nei primi si registra anche la maggior percentuale di promossi fra gli allievi italiani (90,51%), mentre negli istituti professionali si registra solo il 78,90% di promozioni degli studenti italiani.

2. Il paradiso negli immaginari dell'educazione

Tab.1 - Scrutinati per l'ammissione alla classe successiva, per anno di corso_Secundaria di I e II grado (valori percentuali)

	A.S. 2005-06		A.S.2004-05	
	Ammessi	Non ammessi	Ammessi	Non ammessi
Secundaria di I grado				
Totale	97,0	3,0	97,5	2,5
1°	97,2	2,8	97,4	2,6
2°	96,4	3,6	97,4	2,6
3°(*)	97,4	2,6	97,7	2,3
Secundaria di II grado				
Totale	87,8	12,2	87,6	12,4
1°	83,7	16,3	84,6	15,4
2°	88,2	11,8	87,8	12,2
3°	88,9	11,1	88,2	11,8
4°	91,6	8,4	91,1	8,9
Totale	87,8	12,2	87,6	12,4
Licei classici	94,5	5,5	94,9	5,1
Licei scientifici	92,9	7,1	93,2	6,8
Licei linguistici	93,8	6,2	95,8	4,2
Licei socio-psico-pedagogici	90,0	10,0	90,5	9,5
Istituti tecnici	84,6	15,4	84,3	15,7
Istituti professionali	81,1	18,9	81,2	18,8
Istruzione artistica	85,6	14,4	85,3	14,7

(*) I dati si riferiscono all'ammissione agli esami di licenza e non all'esito degli esami stessi



Grande attenzione è stata data all'elaborazione degli strumenti di valutazione degli apprendimenti ed alla costruzione e gestione di prove strutturate, semistrutturate e non strutturate allo scopo di garantire validità, attendibilità, funzionalità.



Oggi i fini dell'educazione non sono più dati, non sono costanti ed immodificabili come nel tempo della modernità dove le previsioni e gli interventi educativi riguardavano nella sostanza solo i mezzi per raggiungerli

In sostanza i dati permettono di leggere anche una correlazione tra tipologia di scuola ed esito scolastico: a prescindere dal fatto che gli alunni siano italiani o stranieri, nelle scuole professionali il tasso di insuccesso scolastico è molto più alto che nei licei. Il dato diventa ancor più significativo se si tiene conto che dei circa 45 mila alunni stranieri che frequentavano le scuole superiori nell'anno scolastico 2003/2004 più del 40% (4 studenti su 10) si sono indirizzati verso gli istituti professionali.

OLTRE I DATI: QUALCHE RIFLESSIONE

I dati sin qui presentati, che sono solo una piccola parte dell'immensa mole di analisi e studi sul tema, si sono concentrati sulla dimensione della valutazione conosciuta come finale o sommativa. Come è noto questa dimensione non esaurisce il campo d'azione della valutazione che opera anche a livello iniziale (con scopo diagnostico) e intermedio (che privilegia la dimensione formativa. In questi anni, poi,



il dibattito ha fatto emergere molte altre dimensioni della valutazione: si parla così di valutazione di sistema, interna, esterna, di processo, di prodotto, degli apprendimenti e/o delle competenze⁶. Enorme sviluppo ha poi avuto la scienza chiamata docimologia che vede come suo capostipite F.V. Edgeworth che agli inizi del '900 pubblicò il testo *The statistics of examinations* nella quale per la prima volta appare la scarsa attendibilità e validità delle valutazioni date agli esami. In particolare grande attenzione è stata data all'elaborazione degli strumenti di valutazione degli apprendimenti ed alla costruzione e gestione di prove strutturate, semistrustrate e non strutturate⁷ allo scopo di garantire validità, attendibilità, funzionalità.

La ricerca si è anche soffermata sul fatto che il giudizio del valutatore può essere influenzata da fattori psicologici, sociali ed emotivi che producono gravi effetti negativi che possono essere così sintetizzati⁸:

- effetto alone: condizionamento derivante da giudizi negativi o positivi precedenti
- effetto contrasto: condizionamento derivante da standard ideali di prestazione
- effetto stereotipia: condizionamento a opinione generalizzata originaria
- effetto Pigmalione: condizionamento derivante da aspettative di prestazione nei confronti degli alunni

BOCCIARE, PERCHÉ?

La parola valutazione deriva dal participio passato *valitus* del verbo latino *valere* che significa stimare, dare o avere un prezzo. Dal punto di vista etimologico dunque valutare identifica il processo mediante il quale si attribuisce valore ad un oggetto, ad un fatto. Valutare significa dunque assegnare valore, esprimere un giudizio su un evento significativo.

In ambito scolastico e formativo la valutazione assume pertanto un rilievo centrale perché essa, nel momento in cui esprime un giudizio su colui che apprende esplicita anche il «parametro» a partire da cui si valuta ed il vissuto del valutatore.

La sociologia ha chiarito più volte come il sistema scolastico sia una funzione del sistema politico e sociale e che il mondo della scuola esprime e riproduce le stesse contraddizioni che popolano la società. Non per nulla, come hanno evidenziato i dati sopra riportati, i bocciati sono soprattutto coloro che provengono dai ceti più poveri, con minore cultura e minore possibilità di accesso alla stessa.

In sostanza, seppure l'affermazione vada presa con la dovuta cautela, la scuola non fa altro, spesso, che riprodurre quella differenza sociale e culturale che vorrebbe o dovrebbe rimuovere.

Si tratta di un paradosso che contiene al suo interno un lato oscuro e spesso scarsamente indagato.

Se valutare significa dare valore, tale attività richiede infatti sempre una sorta di comparazione con un metro di misura, una situazione ideale, un punto di arrivo condiviso.

Insomma, rispetto a cosa uno studente non viene bocciato o promosso? Rispetto a che definizione di standard, di competenza, di sapere, di conoscenza?

Nell'età postmoderna, come ha segnalato Zygmunt Bauman in un saggio dedicato all'istruzione, *«la filosofia e la teoria pedagogica si trovano di fronte al compito inconsueto e impegnativo di teorizzare un processo formativo che non è guidato fin dall'inizio da un tipo di bersaglio pianificato in anticipo, di modellare senza conoscere o visualizzare chia-*

La sociologia ha chiarito più volte come il sistema scolastico sia una funzione del sistema politico e sociale e che il mondo della scuola esprime e riproduce le stesse contraddizioni che popolano la società



Mosaico dell'intercultura

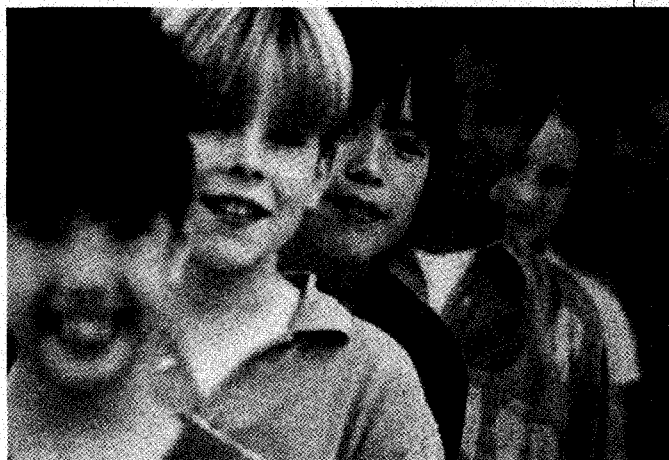
a cura di Roberto Morselli

3. MULTICULTURALISMI? NO, GRAZIE!

Il multiculturalismo è stato oggetto di un consistente dibattito internazionale che negli ultimi anni ha interessato in modo significativo anche il nostro paese. Crediamo sia necessario occuparcene perché il velo di incertezza che lo avvolge rende possibili diversi modi di intendere le relazioni interculturali. Spesso ispirate a un legittimo diritto alla differenza, le prospettive del multiculturalismo rischiano di aprire il varco a un mondo sociale e politico fondato su nuove forme di esclusione e di apartheid. Nel dossier avanziamo alcune questioni di metodo, formuliamo domande e solleviamo dubbi su questo concetto e sui suoi ambigui usi al fine di tentarne un superamento nella prospettiva richiesta dalla Intercultura fase 2.

IL PROCESSO E LE SUE RAPPRESENTAZIONI

Il mondo nel quale viviamo è da sempre cosmopolita e multiculturale, caratterizzato dal movimento, dagli scambi e dalle relazioni tra persone di diversa provenienza. Prima le società tradizionali, poi quelle complesse, hanno sviluppato le loro specifiche culture attraverso contatti di ogni tipo. Alcuni periodi storici e alcuni contesti geografici sono stati particolarmente favorevoli a questa logica di scambi. Basti pensare al processo di reciproca interazione tra le culture ebrai-



ca, greca e latina durante la civiltà ellenistica, o al medioevo islamico, o, ancora, al Rinascimento europeo che ha permesso una progressiva integrazione di popolazioni di altri continenti creando quel *sistema-mondo* (Wallerstein) con il quale ancora ci confrontiamo. Oggi, infine, sono i processi di globalizzazione a intensificare i flussi migratori e le forme di interdipendenza economica e culturale, mettendo in crisi i confini e le distinzioni di tipo nazional-statale. Se la globalizzazione è, per un verso, una potente forza di integrazione, per un altro, scatena processi di frammentazione, di chiusura localistica, di rivendicazione identitaria e neocomunitarista.

A seguito dello sviluppo di questi processi è maturato, soprattutto in Occidente, il dibattito sul multiculturalismo. Con questo termine s'intende, in genere, quel variegato mondo di teorie che definiscono una strategia di approccio sociale alla differenza, basate sulla suddivisione dei gruppi umani in culture (definite da linguaggio, storia, memorie e tradizioni specifiche) dotate di diritti che vanno riconosciuti e salvaguardati. Il multiculturalismo «insedia quindi nello spirito nazionale il rispetto delle differenze culturali» (Beck). È ampiamente diversificato al suo interno e presenta significati che oscillano dalla semplice constatazione della coesistenza di molteplici culture in uno stesso territorio alla sofisticata elaborazione di modelli di assimilazione o di integrazione. Non intendiamo in questa sede porre a confronto le varie posizioni, quanto,



I concetti di cultura e di etnia su cui si basa la maggior parte dei discorsi sulle società multietniche e multiculturali, al di là delle sfumature che li distinguono, vengono in genere sottratti alla dimensione del mutamento, a una concezione negoziale, flessibile e contestuale delle identità

semmai, mettere in discussione dalle radici questo sguardo parziale e ideologico verso la differenza, per tentare di oltrepassarlo nella direzione della prospettiva interculturale.

SIGNIFICATI E USI DEL CONCETTO

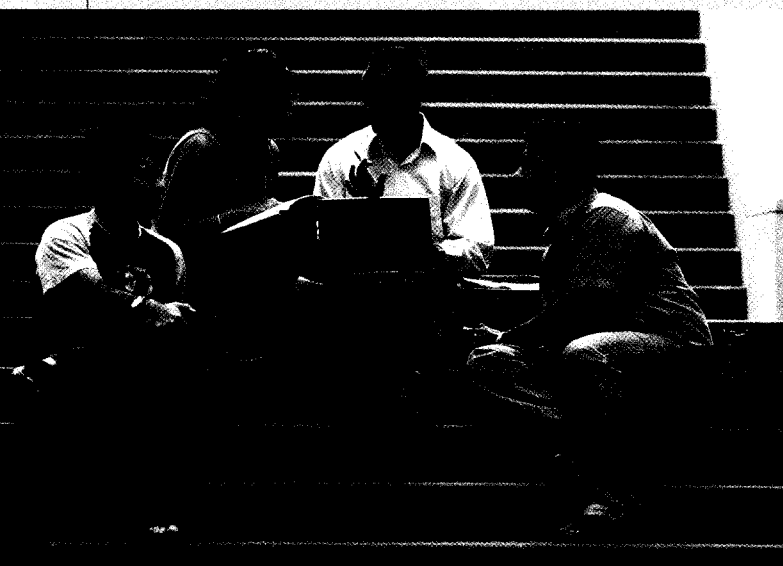
Partiamo da una domanda chiave. *Perché, ad un certo punto, la diversità è diventata un problema?* Le diversità hanno sempre rappresentato sia un'opportunità di arricchimento sia una fonte di conflitti. Ma nel mondo occidentale, a partire dalla fine degli anni ottanta, è aumentata l'attenzione al tema delle differenze culturali per via di un profondo cambiamento strut-

turale. Alberto Melucci lo riassume nel modo seguente: «Nella forma più sintetica, vicina allo slogan, direi che la ragione fondamentale sta nel fatto che nel corso degli anni ottanta, e soprattutto dopo il cataclisma socio-politico rappresentato simbolicamente dal crollo del muro di Berlino, è diventata visibile ed esplicita la fine di una possibilità su cui la diversità nelle società occidentali aveva sempre potuto contare: il fatto cioè che ci fosse sempre un esterno sul quale la si poteva proiettare»¹. L'Occidente prende allora atto che non esiste più un esterno in cui esportare la differenza, che lo spazio-tempo comprende tutto il nostro pianeta e contiene tutte le differenze (delle quali la cultura occidentale è solo una delle possibili).

Il multiculturalismo può essere interpretato come uno dei risultati di questa raggiunta consapevolezza, come un prodotto culturale specifico delle società centrali egemoni, «che cominciano a categorizzare il mondo in rapido cambiamento alla luce dei propri interrogativi e anche delle proprie paure»². Il multiculturalismo è quindi una categoria prodotta da queste società per affrontare una serie di fenomeni inquietanti e per tentare di darvi risposta.

A cosa fa riferimento il concetto? A quanti fenomeni si applica? Il multiculturalismo fa riferimento a fenomeni qualitativamente diversi, non unificabili, che possono essere raggruppati come segue:

- fenomeni residuali del processo di costruzione dello stato nazione moderno, come la creazione di minoranze interne marginalizzate o la divisione di una stessa cultura-etnia tra diversi stati confinanti;
- fenomeni che derivano dalla creazione di nuovi spazi sovranazionali (per esempio, Unione Europea o Nafta) soprattutto come esigenza di integrazione economico-politica, dai quali emergono nuovi problemi di identità e si affermano nuovi diritti alla diversità per le minoranze o le comunità locali;
- fenomeni legati ai processi migratori, che si sviluppano dalle periferie verso il centro, dai Sud ai Nord delle varie aree continentali, ed espongono in modo violento le culture locali subalterne al forte impatto con il modello dominante occidentale³;
- fenomeni di «esclusione moltiplicata», che riguardano le forme di mobilitazione che vedono coinvolte minoranze, soprattutto indigene, che rappresentano gli esclusi degli esclusi (è il caso delle popolazioni indigene del Quebec che hanno come loro controparte la maggioranza francofona, che a sua volta ha come controparte il governo federale canadese controllato dagli anglofoni).



Le diversità hanno sempre rappresentato sia un'opportunità di arricchimento sia una fonte di conflitti

Questi processi sono qualitativamente discontinui e richiedono strumenti concettuali sofisticati (assai più della semplice nozione di multiculturalismo) per essere compresi. Senza la capacità di trasformare il nostro approccio teorico al problema sembra quindi difficile pensare a una sua reale soluzione. «Questo compito ha dunque una priorità scientifica e morale e rimanda alle nostre responsabilità più urgenti»⁴.

PREMESSA METODOLOGICA E SCELTA DI CAMPO

Per andare oltre i limiti del multiculturalismo, occorre partire da un'esigenza di chiarimento metodologico e concettuale. Non possiamo essere ingenui con le parole, negli usi che ne facciamo nei diversi contesti della vita sociale e del lavoro. Non possiamo esserlo in una società che ha fatto dell'informazione la sua risorsa primaria e nella quale la produzione, la distribuzione e il controllo delle informazioni diventano le chiavi

dei processi sociali, rispetto a cui altre risorse diventano secondarie e strumentali. Le parole che utilizziamo non sono cioè soltanto modi di nominare le cose, ma acquistano il potere di farle esistere, di renderle parte del nostro mondo quotidiano.

Dal punto di vista metodologico, dovremmo essere sempre consapevoli del fatto che i nostri discorsi sono storicamente situati e interessati, sono atti linguistici di qualcuno in un contesto e in un tempo ben determinati. Questa premessa ci spinge a porre una domanda cruciale: *Quali sono i presupposti dei discorsi sulla differenza?* La questione è di fondamentale importanza perché il discorso su queste nozioni diventa esso stesso una sorta di arena conflittuale e il controllo sul suo significato è la vera posta in gioco dei dibattiti culturali e politici. «Il fatto che utilizziamo una categoria o un'altra per qualificare tali fenomeni è già quasi una scelta di campo»⁵. Questo aspetto di metodo deve spingerci quindi verso la ricerca di una maggiore trasparenza nei presupposti dei nostri ragionamenti sul multiculturalismo, che troppo spesso vengono dati per scontati e taciuti (soprattutto nel dibattito interno ai paesi occidentali).

Va peraltro aggiunto che un'intera serie di concetti e nozioni correlate al nostro tema ha subito significativi cambiamenti: diviene sempre più problematico cioè, quando si discute di multiculturalismo (ma anche di intercultura), usare concetti come cultura, etnia, nazione, popolo e via dicendo che contribuiscono ad articolare la fondativa e problematica opposizione tra identità e differenza.

I concetti di cultura e di etnia su cui si basa la maggior parte dei discorsi sulle società multiethniche e multiculturali, al di là delle sfumature che li distinguono, vengono in genere sottratti alla dimensione del mutamento, a una concezione negoziale, flessibile e contestuale delle identità. Questi discorsi invitano cioè a pensare le nozioni di etnia e di cultura in relazione stretta con le idee, fortemente problematiche, di autenticità e di purezza. Ogni discorso sul multiculturalismo, che voglia porsi criticamente verso le concezioni in atto, deve far tesoro di queste premesse e consapevolezza.

IL PARADOSSO DELLA DIFFERENZA

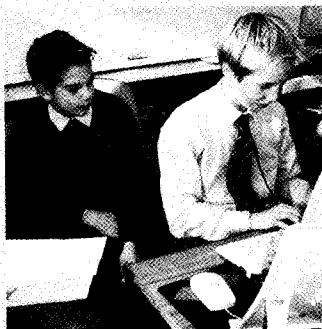
Come andare oltre i limiti e le ambiguità del multiculturalismo? Noi crediamo che sia opportuno cercare condizioni e strumenti che garantiscano ai gruppi e ai

singoli (pensiamo alla condizione paradigmatica degli immigrati) la possibilità di costruire la propria identità plurale (fatta di pezzi provenienti da diversi contesti), evitando che siano costretti a considerare quella culturale come l'unica (omogenea, radicale, fondamentale, esclusiva) forma di identità rispetto alle altre attuali e possibili (la forma culturale tende a prevalere dove

le altre vengono negate). E qui diventano centrali le scelte sui criteri per il riconoscimento delle differenze, sui percorsi di accesso alla cittadinanza, sui modi della partecipazione e sulle politiche per riequilibrare le forti asimmetrie, soprattutto socio-economiche, tra le differenze.

Ma, insieme a tali strategie dovrebbero crescere sentimenti di *indebolimento* e di *autolimitazione* che nascono da una consapevole assunzione del paradosso della differenza. La differenza ha un potere autogenerativo e autopropulsivo. Man mano che si afferma, genera altre differenze, e viceversa, via via che queste sono riconosciute e legittimate, se ne creano di nuove. Nasce però il problema di capire e decidere dove fermarsi, per evitare che il processo non diventi un fattore di frammentazione e di attivazione di potenziali conflitti intergruppo. Tenendo conto che «nessuna autorità centrale o nessuna fonte di legittimazione generalizzata può oggi porre limiti a tutte le possibili differenze, si deve prevedere una quota quasi inevitabile di conflitti, ma nello stesso tempo occorre lavorare per accrescere le capacità di autolimitazione degli attori»⁶. Questa *autolimitazione* nella definizione e nella rivendicazione della propria identità ci sembra uno dei criteri chiave per scardinare il multiculturalismo, che, al contrario, tende a dare fiato alle rivendicazioni identitarie a scapito degli elementi che unificano. Viene in aiuto il fatto che oggi nessuna cultura può dirsi autosufficiente e che tutte hanno tassi elevati di contaminazione e di meticciamiento.

Un altro sociologo italiano, Franco Cassano, ci esorta a praticare una sorta di movimento oscillatorio tra *autorelativizzazione* e *volontà di impotenza*⁷, per poterci meglio *affacciare* sull'altro. A tal fine può essere utile recuperare quelle forme di decostruzione dell'assolutizzazione di sé e dell'ostilità verso l'altro che le culture hanno prodotto nel tempo⁸. Ci permetterebbero di andare oltre quella tolleranza e curiosità che l'Occidente sembra potersi concedere avendo ormai distrutto l'autonomia delle altre culture. Ma per rendere



credibile questo movimento di ascolto, di avvicinamento e di approssimazione all'altro «è necessario non delegare a nessuno il posto di confine, dove il rapporto con l'altro è più diretto. L'idea di stare sul margine della propria cultura è al fondo l'idea-guida di una radicale apertura all'altro, ma per questa stessa ragione anche il criterio di misura della sua serietà».

Le forme di una possibile convivenza pacifica possono quindi generarsi solo a partire dal sentimento della mancanza, della sofferenza e della non-autosufficienza che ciascuna «cultura» sperimenta in riferimento alle altre. In questo indebolimento della protervia alberga dunque la possibilità di superare il multiculturalismo, che, forse inconsapevolmente, ancora accetta e alimenta la logica dello scontro tra civiltà. □

Indicazioni bibliografiche

- Aime M. *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino 2004.
 Beck U. *Lo sguardo cosmopolita*, Carocci, Roma 2005.
 Cassano F. *Approssimazione. Esercizi di esperienza dell'altro*, il Mulino, Bologna 1989.
 Habermas J. e Taylor C. *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano 1998.
 Kymlicka W. *La cittadinanza multiculturale*, il Mulino, Bologna 1999.
 Melucci A. *Culture in gioco. Differenze per convivere*, il Saggiatore, Milano 2000.
 Taylor C. *Multiculturalismo. La politica del riconoscimento*, Anabasi, Milano 1993.
 Zamagni S. e Vigna C. (a cura di) *Multiculturalismo e identità*, Vita e Pensiero, Milano 2002.
 Zoletto D. e Leghista G. (a cura di) *Gli equivoci del multiculturalismo*, in Aut-Aut n. 312, novembre-dicembre 2002.

Note

- ¹ Alberto Melucci, *Culture in gioco. Differenze per convivere*, il Saggiatore, Milano 2000, p. 54.
² Idem p. 55.
³ È opportuno ricordare che il multiculturalismo non è generato dalla presenza degli immigrati, i quali, semmai, si limitano ad aggiungere differenze in una società già fortemente differenziata al proprio interno.
⁴ Idem, p. 60.
⁵ Idem, p. 53.
⁶ Idem, p. 61.
⁷ Franco Cassano, *Approssimazione. Esercizi di esperienza dell'altro*, il Mulino, Bologna 1989, pp. 87-117.
⁸ «Si pensi a tutte quelle pratiche buddhiste che hanno come stadio finale il raggiungimento della condizione di Sterminatore del Nemico (*Arhan*), alla sottolineatura della compassione per tutti gli esseri viventi, per le loro sofferenze; si pensi alla gandhiana non-violenza del forte; si pensi all'esaltazione taoista dell'acqua, della straordinaria adattabilità dello spirito della valle, alla valorizzazione del vuoto e del non-potere; si pensi a Francesco che in piena crociata si reca all'accampamento del sultano d'Egitto, all'amore, all'umiltà e alla carità cristiana; si pensi al significato più paradossale dell'elezione ebraica, alla sua costituzione dell'uomo come essere morale e quindi responsabile verso l'altro, ecc.» (Idem, p. 111).

2. Il paradiso negli immaginari dell'educazione

Se la conoscenza è il nuovo valore, anche economico, delle società globali, l'educazione lungo tutto l'arco della vita si configura come elemento che permette l'inclusione nella cittadinanza democratica di tutti i cittadini



VERSO UNA VALUTAZIONE AUTENTICA

A partire dagli anni novanta si è sviluppato un movimento pedagogico che ha inteso contrapporsi alla valutazione tradizionale vista soprattutto come misurazione a partire da test oggettivi. La valutazione autentica (v. articolo seguente)



è nata all'interno del più ampio movimento di pensiero costruttivista che assegna un ruolo centrale al contesto ed alla capacità degli studenti di divenire soggetti attivi del processo di apprendimento in contesti reali. Nello stesso tempo gli stessi insegnanti sono chiamati ad abbandonare la falsa idea di essere i possessori delle conoscenze da trasmettere per assumere il nuovo ruolo di mediatori nel processo di apprendimento.

ramente il modello cui mirare, un processo che nel suo caso migliore può far presagire, mai imporre, i propri risultati e che ingloba tale limitazione nella propria struttura; in breve un processo aperto, interessato più a rimanere aperto che a fornire un prodotto specifico, e timoroso più di una conclusione prematura che della prospettiva dell'eterna inconcludenza»¹.

Oggi i fini dell'educazione non sono più dati, non sono costanti ed immutabili come nel tempo della modernità dove le previsioni e gli interventi educativi riguardavano nella sostanza solo i mezzi per raggiungerli. Oggi non è più così: i bersagli si spostano ed occorre imparare a seguirli dimenticando rapidamente quanto si è appreso in precedenza.

Ma se i bersagli si spostano continuamente la valutazione fa altrettanto? E gli insegnanti, i valutatori, sono capaci di stare al passo con i tempi?

E che ruolo hanno in questo processo gli studenti?

Trasformare la valutazione significa così trasformare anche il proprio insegnamento. Un mutamento radicale che richiede ai docenti non solo nuove competenze metodologiche ma, soprattutto, una nuova e riflessiva capacità di interagire con le culture e la società entro cui operano.

Una sfida attualissima e sempre più impegnativa in un tempo in cui si sostiene che non si finisce mai di apprendere. Se la conoscenza è il nuovo valore, anche economico, delle società globali, l'educazione lungo tutto l'arco della vita si configura come elemento che permette inclusione nella cittadinanza democratica di tutti i cittadini.

La valutazione non riguarda così solo il chiuso delle aule scolastiche ma, al contrario, si colloca nel cuore stesso della vita sociale quale garanzia ed opportunità di cittadinanza per tutti. □

¹ Il dato è segnalato da tutte le ricerche internazionali, fra tutte si veda la ricerca PISA dell'OCSE. I dati del *Program for international student assessment* - PISA - sono reperibili sul sito dell'INVALSI, l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione, <http://www.invalsi.it>. L'Associazione Treelle così sintetizza il dato: «oltre la metà della popolazione adulta manca di una sufficiente padronanza funzionale del linguaggio scritto». Nello stesso tempo, continua il rapporto di Treelle, «solo poco più di un quinto della popolazione adulta è coinvolta in attività di istruzione e formazione... dalle quali è però sostanzialmente escluso chi non ha completato l'istruzione secondaria superiore, cioè proprio chi ne avrebbe maggiormente bisogno». Eppure negli ultimi anni si è assistito ad un costante aumento degli insegnanti sino a giungere «a una media di 11 studenti per insegnante nella scuola elementare e a una media di 10 studenti per insegnante nella scuola secondaria, tra le più basse dell'Unione Europea (pari a 16 studenti per insegnante nella scuola primaria e 13 nella secondaria). Questa rappresenta la

più costosa ed evidente delle anomalie del sistema scolastico italiano. Se il nostro sistema educativo dovesse avere una media di studenti per insegnante pari a quella europea ci si troverebbe di fronte ad oltre 250 mila insegnanti in soprannumero (circa 110 mila nella scuola elementare e oltre 150 mila nella scuola secondaria) (elaborazione su dati di MIUR, dicembre 2001a e 2001b e OECD 2001)». Le citazioni sono riprese da Associazione TREELLE, *Scuola italiana, scuola europea? Dati e confronti*, 2002, quaderno 1, pag. 18, 22, 28.

² MIUR, *La scuola in cifre*, 2004. Il capitolo 4 è interamente dedicato alla selezione scolastica ed al capitale umano.

³ La recente proposta di riforma dell'esame di stato prevede che i debiti debbano obbligatoriamente essere saldati prima di poter sostenere l'esame finale. Ciò rischia di portare, nei prossimi anni, ad un ulteriore aumento della selezione.

⁴ Ministero dell'Istruzione Direzione Generale Studi e Programmazione Ufficio di statistica, *Notiziario Statistico*, 2006 n. 1.

⁵ MIUR, *Indagine sugli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana*, Roma, gennaio 2005. Il testo è disponibile sul sito <http://www.istruzione.it> (sezione editoria)

⁶ Si veda ad esempio modello CIPP adottato dall'INVALSI. Si tratta di un modello unificato che coinvolge quattro aspetti del sistema: contesto, input (ovvero le risorse materiali e umane), processo e prodotto (in senso stretto il numero di licenziati dell'ultimo anno, in senso più ampio si possono utilizzare anche indicatori di profitto e di risultati rispetto alla situazione d'entrata).

⁷ Si vedano ad esempio G. Domenici, *Gli strumenti della valutazione*, Tecnodid, Napoli 1991; G. Moretti, A. Quagliata, *Strumenti per la valutazione degli apprendimenti. Le prove di verifica strutturate e semistrutturate*, Monolite editrice, Roma 1999.

⁸ Cfr G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Roma-Bari 1993.

⁹ Z. Bauman, *L'istruzione nell'età postmoderna*, in *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 175-176.



«La valutazione autentica è un vero accertamento della prestazione perché da essa apprendiamo se gli studenti possono in modo intelligente usare

ciò che hanno appreso in situazioni che in modo considerevole li avvicinano a situazioni di adulti e se possono rinnovare nuove situazioni»

LA «VALUTAZIONE AUTENTICA»

di Mario Comoglio¹

In genere la valutazione del profitto scolastico è stabilita dal confronto dei risultati ottenuti dagli studenti con i risultati attesi (obiettivi). È in base alla loro vicinanza o distanza che si traggono inferenze sul grado di apprendimento. Quando è emersa l'esigenza di una misura che fosse il più possibilmente precisa, si è fatto soprattutto ricorso a prove standardizzate. Questo sistema, il cui scopo iniziale è stato quello di constatare soltanto il successo oppure l'insuccesso dell'apprendimento per suggerire interventi di rinforzo o di aiuto, per molti è diventato anche un sistema di giudizio selettivo. Il limite maggiore della valutazione tradizionale sembra collocarsi «in ciò che» essa intende e riesce a valutare. Valutando ciò che un ragazzo «sa», si controlla e si verifica la «riproduzione» ma non la «costruzione» e lo «sviluppo» della conoscenza e neppure la «capacità di applicazione reale» della conoscenza posseduta.

Una valutazione che voglia essere maggiormente autentica dovrebbe consentire di esprimere un giudizio più esteso dell'apprendimento e cioè della capacità «di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di approfondimento permanente» (Arter & Bond, 1996, p.1)².

La prospettiva di una «valutazione alternativa» in sostituzione di quella tradizionale è stata proposta da Grant Wiggins (1993)³ e sta a indicare una valutazione che intende ve-



Valutando ciò che un ragazzo «sa», si controlla e si verifica la «riproduzione» ma non la «costruzione» e lo «sviluppo» della conoscenza e neppure la «capacità di applicazione reale» della conoscenza posseduta

rificare non solo ciò che uno studente sa, ma ciò che «sa fare con ciò che sa» fondata su una *prestazione reale e adeguata* dell'apprendimento.

Teorie dell'apprendimento autentico, dell'insegnamento inteso come inculturazione, della cognizione situata, del costruttivismo o del costruttivismo sociale dimostrano che gli studenti comprendono e assimilano in misura maggiore quando hanno a che fare con situazioni reali rispetto a quanto devono apprendere in situazioni decontestualizzate. Perciò, visto che si apprende di più in questo modo, è giusto anche valutare l'apprendimento non in modi astratti e artificiali, ma con prestazioni creative, contestualizzate. Parliamo quindi di valutazione autentica: «quando ancoriamo il controllo al tipo di lavoro che persone concrete fanno

piuttosto che solo sollecitare risposte facili da calcolare con risposte semplici. La valutazione autentica è un vero accertamento della prestazione perché da essa apprendiamo se gli studenti possono in modo intelligente usare ciò che hanno appreso in situazioni che in modo considerevole li avvi-

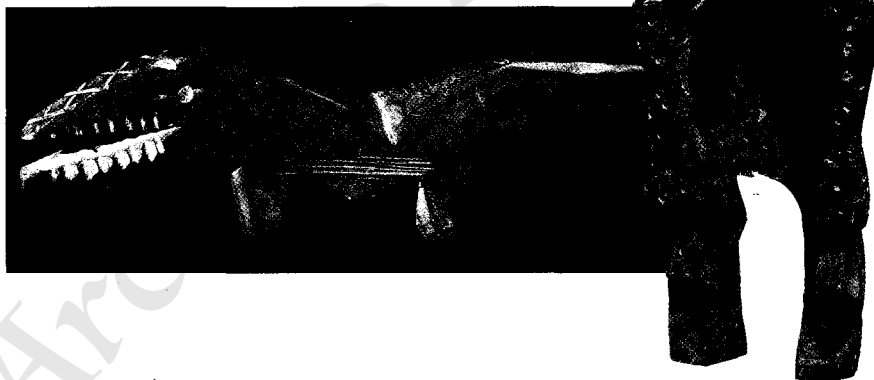
2. Il paradiso negli immaginari dell'educazione

cinano a situazioni di adulti e se possono rinnovare nuove situazioni» (Wiggins, 1998, p. 24)¹.

Verificando con maggiore autenticità l'apprendimento si possono far raggiungere livelli più elevati di prestazione e preparare meglio gli studenti a un inserimento di successo nella vita reale. Non avendo prioritariamente lo scopo della classificazione o della selezione, la valutazione autentica cerca di promuovere e di rafforzare tutti, dando opportunità a tutti di compiere prestazioni di qualità. Essa offre la possibilità sia agli insegnanti che agli studenti di vedere a che punto stanno, di autovalutarsi e, in conformità a ciò, migliorare il processo di insegnamento o di apprendimento: gli uni (gli insegnanti) per sviluppare la propria professionalità e gli altri (gli studenti) per diventare autoriflessivi e assumersi il controllo del proprio apprendimento. In questo modo, gli uni (gli insegnanti) scoprono il loro ruolo come «mediatori» dell'apprendimento, gli altri (gli studenti) si scoprono esaminatori di se stessi.

Wiggins (1998, pp. 22-24) indica queste come le *caratteristiche* della valutazione autentica:

Verificando con maggiore autenticità l'apprendimento si possono far raggiungere livelli più elevati di prestazione e preparare meglio gli studenti a un inserimento di successo nella vita reale



1. È realistica

Il compito o i compiti replicano i modi nei quali la conoscenza della persona e le abilità sono «controllate» in situazioni di mondo reale.

2. Richiede giudizio e innovazione.

Lo studente deve usare la conoscenza e le abilità saggiamente e in modo efficace per risolvere problemi non strutturati, ad esempio progettare un piano, la cui soluzione richiede di più che seguire una routine, una procedura stabilita o l'inserimento di una conoscenza.

3. Richiede agli studenti di «costruire» la disciplina.

Invece di ridire, di riaffermare o di replicare attraverso una dimostrazione ciò che gli è stato insegnato o ciò che già co-

nosce, lo studente deve portare a termine un'esplorazione e lavora «dentro» la disciplina di scienze, di storia o dentro ogni altra disciplina.

4. Replica o simula i contesti nei quali gli adulti sono «controllati» sul luogo di lavoro, nella vita civile e nella vita personale.

I contesti richiedono situazioni specifiche che hanno costrizioni, finalità e spettatori particolari. I tipici test scolastici sono senza contesto. Gli studenti hanno bisogno di sperimentare che cosa vuol dire fare un compito in un posto di lavoro e in altri contesti di vita reale che tendono ad essere disordinati e poco chiari: in altre parole i compiti veri richiedono un buon giudizio. I compiti autentici capovolgono quella segretezza, quel silenzio che alla fine sono dannosi e quell'assenza di risorse e di feedback che segnano il testing tradizionale.

5. Accerta l'abilità dello studente nell'usare efficientemente e realmente un repertorio di conoscenze e di abilità per negoziare un compito complesso.

La maggior parte degli item del test convenzionale sono elementi isolati di una prestazione, simile agli esercizi pre-atletici svolti dagli atleti prima di entrare in gara, piuttosto che l'uso integrato di abilità che una gara richiede. Anche qui è richiesto un buon giudizio. Sebbene ci sia uno spazio per esercizi pre-gara, la prestazione è sempre più della somma di questi esercizi.

6. Permette appropriate opportunità di ripetere, di praticare, di consultare risorse e di avere feedback su e di perfezionare la prestazione e i prodotti.

Per essere educativa una valutazione deve tendere a migliorare la prestazione degli studenti. Il classico test convenzionale manca di questa prerogativa in quanto mantiene le domande segrete e i materiali di risorsa lontani dagli studenti fino a che dura la prova. Se dobbiamo focalizzarci sull'apprendimento degli studenti attraverso cicli di prestazione-feedback-revisione-prestazione, sulla produzione di prodotti e di standard conosciuti di qualità elevata, e se dobbiamo ancora aiutare gli studenti ad apprendere ad usare le informazioni, le risorse e le annotazioni per eseguire una prestazione reale in un contesto, i testi convenzionali non sono utili allo scopo. □

¹ Riduzione e adattamento da M. Comoglio, *La valutazione autentica*, in *Orientamenti Pedagogici*, 49 (1), 2002, pp. 93-112

² J. Arter, & L. Bond (1996), *Why is assesment changing*, in R. E. Blum, & J. A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, (1-3; 1-4), Alexandria, VA; Association for Supervision and Curriculum Development.

³ G. Wiggins (1993), *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA; Jossey-Bass.

⁴ G. Wiggins (1998), *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, San Francisco, CA; Jossey-Bass.



cinema

LE CHORISTES I RAGAZZI DEL CORO

a cura di Lino Ferracin

Il regista: Christophe Barratier nasce nel 1963 in una famiglia di attori teatrali e giovanissimo inizia a cantare in un coro e a frequentare il Conservatorio di Parigi. Dopo una carriera come chitarrista classico, nel 1991 comincia a lavorare per la Galatée Films, la società di produzione di suo zio Jacques Perrin, come produttore delegato per film come *Microcosmos*, *Il popolo migratore* e *Himalaya, l'infanzia di un capo*. *Les Choristes* è il suo primo lungometraggio.

La parola al regista: «Pur essendo una storia semiautobiografica ho scelto di ambientarla alla fine degli anni Quaranta perché proiettando questa storia nel passato avremmo dimenticato l'attualità e ci saremmo concentrati soltan-

Siamo nel fango della società. Là dentro, tra l'indifferenza degli insegnanti e degli assistenti, a dominare sono le urla del direttore e le sue punizioni, alle quali corrispondono da parte dei ragazzi altrettanti strepiti, disordini, scherzi cattivi e talvolta pericolosi.



to sulle ferite di questi bambini, sull'universalità della loro sofferenza, il sentimento d'ingiustizia e d'abbandono che avverte un bambino i cui genitori sono assenti o scomparsi. [...] Non volevo fare un film sociale ma un film che parlasse di psicologia infantile».

La trama: Francia, 1949. Clément Mathieu, professore di musica disoccupato, è assunto come sorvegliante in un istituto di rieducazione per minori, *Le fond de l'étang*. Lo stile educativo imposto dal direttore Rachin è basato sul motto



Regia: Christophe Barratier

Soggetto: Christophe Barratier ispirato al film *La cage aux rossignols* di Jean Dreville, 1945

Interpreti: Gerard Jugnot (Clément Mathieu), François Berléand (Rachin, il direttore), Jean-Baptiste Maunier (Pierre Morhange bambino), Jacques Perrin (Pierre Morhange adulto), Marie Bunel (la madre di Morhange), Maxence Perrin (Pepinot bambino).

Francia/Svizzera/Germania 2004, 95min, Filmauro.

Candidato all'Oscar quale miglior film straniero e per la miglior canzone.

«Azione - Reazione», e cioè ad ogni infrazione volontaria o meno del regolamento da parte dei ragazzi la risposta sono punizioni fisiche, cella di isolamento ecc. I ragazzi sono assolutamente incontrollabili. Mathieu adotta un metodo radicalmente diverso, soprattutto coinvolge gli allievi nella sua passione per la musica e a poco a poco mette insieme un coro. Tuttavia il successo di Mathieu è osteggiato dal direttore, che approfitta della prima occasione per allontanarlo: un giorno la scuola va a fuoco e Mathieu viene ritenuto responsabile e licenziato. Nel partire Mathieu porta con sé il piccolo Pepinot, che da adulto, ricorda i fatti di quegli anni lontani all'adulto Pierre Morhange, diventato famoso direttore d'orchestra.

Spunti di lettura: da sempre il cinema francese sa presentarci prodotti che dopo avere mietuto successi e pubblico oltralpe anche da noi hanno il loro buon riscontro di botteghino. Sono film popolari, semplici, senza estremismi o intellettualistiche analisi politiche, ma di buon livello e che raccontano episodi possibili a chiunque. I classici film che

2. Il paradiso negli immaginari dell'educazione

piacciono alla gente ma che fanno andare in bestia alcuni critici. *Les choristes* è un film così: bello, di buon livello, con una buona dose di nostalgia per quei tempi in cui era ancora possibile fare del bene senza bisogno dell'Onu. Un film dove ci sono tutti gli elementi tipici di una storia costruita attorno ad un docente buono che arriva in mezzo a una scolaresca terribile in un collegio diretto col pugno di ferro. Un film equilibrato che non calca troppo la mano sul drammatico e sul sentimentale, diretto bene e recitato benissimo. La musica è giusta per le atmosfere, i colori e i volti dei ragazzini.

Siamo nell'educatorio, nel carcere minorile, nel collegio per orfani e disadattati, siamo nel *Le fond de l'étang* (Il fondo dello stagno). Siamo nel fango della società. Là dentro, tra l'indifferenza degli insegnanti e degli assistenti, a dominare sono le urla del direttore e le sue punizioni, alle quali corrispondono da parte dei ragazzi altrettanti strepiti, disordini, scherzi cattivi e talvolta pericolosi. Qui non si educa, ci si scontra, ognuno afferma se stesso, cercando di imporsi senza mini-

bilità, non fa mai finta di non vedere la tua marachella se tu l'hai visto ma la sua punizione è intervento educativo, è uno scotto da pagare ma mai inutile o umiliante.

Eh sì, perché l'educare esige l'esserci, lo starci, la scommessa. Io ci sono e tu ci sei. Non è necessario che l'adulto si metta a giocare ai ragazzini, non è necessario mettersi i jeans con gli sbregghi, puoi continuare ad ascoltare Gino Paoli senza doverti convertire all'Hip Hop, puoi continuare a usare male un telefonino vecchio modello ma ci sei. Esistiamo l'uno di fronte all'altro, c'è uno scontro-incontro, c'è un riconoscersi, c'è per un momento iniziale, un accettarsi. Certo la sfida educativa è quella di fare attenzione, di cogliere, di capire, ma soprattutto è chiamare fuori. Ognuno con il suo gradino da superare, giusto, adeguato a lui, mai facile e mai impossibile: c'è chi nel coro fa il solista, chi fa parte del gruppo dei contralti o dei soprani, chi regge lo spartito e chi pompa aria nell'organino. Ognuno il suo gradino, ognuno sale. C'è un po' nel film il mito del buon selvaggio, degenerato a causa della società corrotta, e che la mu-

Les choristes è un film così: bello, di buon livello, con una buona dose di nostalgia per quei tempi in cui era ancora possibile fare del bene senza bisogno dell'Onu



mamente badare all'altro; gli occhi non si incontrano mai, si dicono solo un rifiuto; e se si è obbligati ad esporsi, si deve rimanere indifferenti e superiori qualunque cosa avvenga.

Certo, siamo nel 1949, siamo in Francia, in un riformatorio. Oggi non è più così, la scuola galleggia, è funzionale a se stessa, si parla addosso. Ci sono sì le classi incontenibili, gli insegnanti incapaci ma soprattutto regna l'indifferenza. Non so se esisti, il tuo starmi di fronte comincia quando ti presenti e, quando te ne vai, esci dalla mia vita. Stiamo di fronte. Io non ti interesso e tu non mi interessi. C'è la disciplina, ci sono le verifiche, ci sono le valutazioni, il resto non mi e ci interessa. Chi sei, chi sono, come sei, come sono. Puoi venirmi di fronte vestito in qualsiasi modo tu voglia, in classe puoi fare (senza disturbare) tutto quello che vuoi; puoi esistere o non esistere. Alla fine dell'anno tireremo le somme.

No, così non si educa. Il film suggerisce una strada diversa, un atteggiamento più positivo, un modo educativo di essere e di considerare l'altro. Il sorriso di Jugnot non è né timidezza né buona educazione, è un dichiararsi presente. È uno spostare la sfida su di un altro piano. Non fa mai finta di non vedere, si gioca, ti sta di fronte con la sua e la tua responsa-

sica come l'arte può salvare (avete presente *Mission* e il flauto del missionario?). Ma c'è il Rosso che rappresenta l'impossibile sfida sempre da accettare come sfida e come sconfitta: è il bocciato. La storia è fatta di Adamo che sceglie altro, di un Caino che uccide il fratello e di un Giuda che tradisce. Se liberi siamo, lo siamo anche nella possibilità di dire No, di rifiutare, di cercare altrove. Educare significa anche accettare la sconfitta, ma sempre meditata, fatta propria, riflettuta e ritornata alla realtà e alla prossima sfida che un nuovo incontro ti lancia. Educare significa anche dire No e Sì, significa anche assumersi fino in fondo la responsabilità del ruolo che comporta anche quel No finale che ha tutta la sua forza solo se non è rifiuto di una persona ma solo di un atteggiamento e di un comportamento. E il regista sembra suggerirlo proprio con il Rosso, l'irrecuperabile: se leggiamo con speranza l'ultimo suo sguardo mentre è portato via dalle guardie, c'è uno spiraglio, un riconoscere da parte sua un incontro, un aver colto una differenza, un possibile altro. Poca cosa per uno capace di dare fuoco ad una scuola per vendicarsi, ma uno spiraglio c'è in cui lanciarsi e su cui scommettere. □



Educazione Guida bibliografica

a cura di Aluisi Tosolini

I TESTI CLASSICI SULLA VALUTAZIONE

La ricerca sulla valutazione si è mossa nel corso del '900 lungo due direttrici espresse dai differenti approcci funzionalista e fenomenologico.

Per il primo approccio si vedano le opere di Tayler e di Bloom, Gagné, Mager, mentre per il secondo gli scritti di Eisner.

Per uno sguardo complessivo si vedano:

M. Lichtner, *La qualità delle azioni formative*, FrancoAngeli editore, Milano 2001.

P. Plessi, *Teorie della valutazione e modelli operativi*, La scuola ed, Brescia 2004.

IL DIBATTITO SULLA VALUTAZIONE: SIGNIFICATI E STRUMENTI

L. Guasti, *Valutazione e innovazione*, De Agostini, Novara 1996.

A cura di G. Dionisi e R. Tadiello, *Valutazione formativa e pedagogia del contratto e differenziazione didattica*, FrancoAngeli - IrreVDA, Milano 2002.

P. Calidoni, *Progettazione, organizzazione didattica e valutazione nella scuola dell'autonomia*, La Scuola ed., Brescia 1999.

G. Domenici, *Gli strumenti della valutazione*, Tecnodid, Napoli 1991.

G. Moretti, A. Quagliata, *Strumenti per la valutazione degli apprendimenti. Le prove di verifica strutturate e semistrustrate*, Monolite editrice, Roma 1999.

G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari 1993.

SCUOLA E SELEZIONE SOCIALE

All'interno della sterminata pubblicistica su questo tema consiglio due saggi ormai classici:

Giddens, *Fondamenti di sociologia*, Il Mulino, Bologna 2000 (specialmente il cap. XIV).

S. Brint, *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna 2002.

LA CRISI DELLA SCUOLA E DELLA VALUTAZIONE NELLA SOCIETÀ GLOBALE

Z. Bauman, *L'istruzione nell'età postmoderna*, in *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 175-176.

Z. Bauman, *Vita liquida*, Laterza, Bari 2006, pag. 144.

R. Sennet, *La cultura del nuovo capitalismo*, Il Mulino, Bologna 2006.

Nel capitolo centrale del suo lavoro Sennet affronta il fallimento del sistema formativo in ordine alla riqualificazione professionale.

Per una analisi del sistema statunitense risulta molto utile il saggio di L. Guasti e A. Lapointe, *Ricerca didattica e sistema educativo americano*, La scuola ed., Brescia 2006.



il resto del mondo

agenda interculturale

IX Convegno nazionale dei centri interculturali

Pluralismo culturale e diritti di cittadinanza

Una sfida per le comunità che cambiano

Bari 12-13 ottobre 2006

Alessio Surian
asurian@habitants.org

Enti promotori: Centro Interculturale Città di Bari, Centro COME di Milano, Centro Interculturale della Città di Torino, Centro di Documentazione Città di Arezzo. In collaborazione con: Regione Puglia; Provincia di Bari; Comune di Bari; Università degli Studi di Bari; Camera di Commercio - Bari; CSA - Bari; APT - Bari.

Giovedì 12 ottobre 2006, ore 15.00-19.00

■ Saluti delle autorità

Nichi Vendola, Presidente della Regione Puglia;
Vincenzo Divella, Presidente della Provincia di Bari;
Michele Emiliano, Sindaco di Bari; Letizia De Torre, sottosegretario MPI

■ Presentazione del Centro Interculturale di Bari e della Rete dei Centri Interculturali della Puglia

Pasquale Martino, Assessore alla pubblica istruzione, politiche giovanili, politiche per l'infanzia, accoglienze e pace

■ Coniugare uguaglianza e differenze. Le sfide dell'integrazione interculturale

Introduzione al tema

Graziella Favaro, Centro COME - Milano; Rete dei centri interculturali

Quale modello di pluralismo culturale?

Anna Maria Rivera - Università degli Studi di Bari

Il rischio di un «eccesso di culture»

Marco Aime, Università degli Studi di Genova

Interculturalità, cittadinanza ed educazione alla politica

Luisa Santelli Baccegato, Università degli Studi di Bari

Presiede e conclude Pasquale Martino

Venerdì 13 ottobre 2006, ore 9.00-13.00

■ Seminari di approfondimento e confronto di buone pratiche:

Pluralità culturale e inclusione sociale nella città e nei servizi;

Pratiche interculturali nella scuola e nei servizi educativi;

Linguaggi, contaminazioni, espressioni meticce

Venerdì 13 ottobre, 15.00-17.00

Incontro dei Centri Interculturali: prospettive, rete, modalità di scambio...

Per il programma dettagliato del convegno o ulteriori informazioni rivolgersi a:

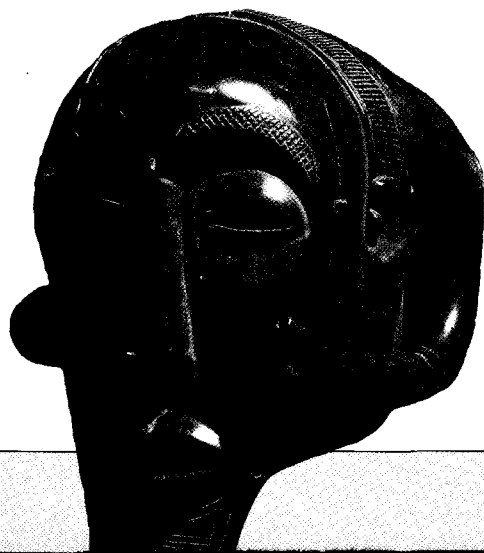
Segreteria organizzativa

Centro Interculturale Abusuan

Strada Vallisa, 67/68 - 70122 Bari

Tel/fax 080.5283361

Email: intercultura@abusuan.com



didattica/mente

Premiare a scuola. La valutazione

a cura di Stefano Curci

Se si ragiona in termini di «premio» in ambito scolastico, il primo riferimento che viene in mente è la valutazione, tema sempre più centrale nelle discussioni sulla didattica, come dimostrano la diffusione della docimologia (la scienza dell'educazione che si occupa di problemi valutativi) e azioni ministeriali come la creazione, nel 1999, dell'INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione) che si occupa di monitorare gli standard di prestazione degli alunni delle scuole italiane.

La valutazione scolastica è un tema delicato per la netta valenza fiscale dei giudizi degli insegnanti, e, d'altra parte, il corpo docente non sempre è sensibile all'esigenza di introdurre sistemi di valutazione - interna o esterna - del lavoro degli insegnanti. Così la valutazione, da risorsa positiva per la scuola, rischia di essere vissuta essenzialmente come uno spauracchio. Lo strumento da cui abbiamo ricavato alcuni spunti è il testo di Gaetano Domenici *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Roma-Bari 2006.

Quali prove adottare per la valutazione?

Il problema è conosciuto da tutti gli insegnanti, ed è oggetto di dibattito in qualsiasi sala professori: meglio la valutazione scritta o quella orale? Meglio la prova strutturata, quella semi-strutturata o quella «aperta»? Il criterio seguito da Domenici è quello

dell'oggettività scientifica, e questo indirizza subito la discussione. Infatti per essere pienamente oggettivi bisogna preferire l'interrogazione scritta all'orale e la prova strutturata a quella aperta. Riteniamo che in questa scelta - naturalmente discutibile - pesi in modo decisivo il ruolo di professore universitario dell'autore, forse più attento alla gestione dei grandi numeri che all'apprendimento personalizzato del singolo alunno, che dovrebbe essere visto meglio usando prove aperte. Secondo l'autore le prove verbali orali non facilitano una rilevazione esaur-

stiva, perché se l'insegnante cambia le domande i voti non avranno una validità oggettiva, in quanto gli ambiti verificati finiscono con l'essere diversi; e se l'insegnante non cambia le domande gli ultimi alunni saranno favoriti rispetto ai primi.

Ma nemmeno tutte le prove scritte possono essere considerate affidabili: il tema classico infatti non coglie tutte le abilità che dovrebbero essere sottoposte a controllo, ed è caratterizzato dall'interpretazione soggettiva che gli studenti potrebbero dare alla

La valutazione scolastica è un tema delicato per la netta valenza fiscale dei giudizi degli insegnanti, e, d'altra parte, il corpo docente non sempre è sensibile all'esigenza di introdurre sistemi di valutazione - interna o esterna - del lavoro degli insegnanti

traccia. Insomma, il tema fornisce dati valutativi che non sono omogenei e, aspetto spesso sottovalutato, dipende anche dalle caratteristiche soggettive di chi corregge le prove. Quest'ultimo punto è molto delicato, perché mette in questione la capacità dell'insegnante di sfuggire a quegli effetti che - proditoriamente - possono inficiarne la capacità di non essere condizionato: *l'effetto di alone*, ovvero l'alterazione del giudizio in forza dell'influenza esercitata da giudizi precedenti; *l'effetto di contrasto*, ovvero la sovrastima o la sottostima di una prova per condizionamento di al-



tre prove dello stesso alunno; *l'effetto di stereotipia*, ovvero la scarsa alterabilità dell'opinione che si ha di un allievo, come una sorta di pregiudizio; *l'effetto della distribuzione forzata dei risultati*, la convinzione tacita di molti docenti che gli esiti della classe debbano rispecchiare la curva a campana di Gauss, con un 20% circa di allievi su livelli ottimali, un 60% su livelli sufficienti-mediocri, l'ultimo 20% su livelli bassi; infine *l'effetto Pigmalione*, o della profezia che si autoverifica, con il docente che assume comportamenti verbali e non verbali coerenti con le sue previsioni sull'esito del rendimento di un alunno.

Le prove strutturate

Dunque la via proposta è quella delle prove strutturate, in cui il correttore - chiunque sia e in qualsiasi momento agisca - dia sempre la stessa valutazione: si tratta degli *item* vero/falso, dei completamenti, delle corrispondenze, delle scelte multiple. I *quesiti vero/falso* richiedono di scegliere tra due risposte alternative, perciò possono rilevare solo conoscenze molto semplici, con un'alta probabilità di rispondere bene casualmente. Per ovviare a questo inconveniente si può introdurre l'eventualità «VF», ovvero l'affermazione tanto vera quanto falsa a seconda delle situazioni, oppure si può chiedere di argomentare sinteticamente le ragioni della scelta.

I *completamenti* richiedono di scegliere tra alcuni termini proposti (in numero superiore al necessario per la presenza di termini distrattori) per completare un brano. Il problema spesso è dato dalla difficoltà nel reperire un brano ben rappresentativo del materiale di apprendimento da verificare.

Le *corrispondenze* chiedono di mettere a confronto, secondo criteri espliciti, ogni elemento di una serie di dati con il corrispondente elemento di

una seconda serie (che presenta un numero di elementi maggiore).

I test a scelta multipla

Ma la preferenza dell'autore è per i *test a scelta multipla*: «al contrario di quanto generalmente accade con le prove tradizionali, elaborate assai spesso estemporaneamente, anche per questa ragione, con i test oggettivi di conoscenza si può avere la ragionevole certezza di riuscire a controllare i più importanti e rappresentativi elementi dell'apprendimento senza il timore di compiere quelle grossolane omissioni che spesso costringono solo tardivamente a dover scoprire nella preparazione degli allievi lacune insospettite ma ormai difficilmente rimontabili» (p. 70).

Dunque, si tratta dei cosiddetti «quiz» fatti di un numero variabile di domande con quattro possibili risposte (cinque se si inseriscono due soluzioni esatte invece di una). Perché non si tratti - come invece spesso accade - di una prova di tipo meccanico, riproduttivo, bisogna in-

serire domande che sondino la capacità di effettuare trasformazioni dei dati, la capacità di passare dal particolare al generale e viceversa, di applicare i saperi in situazioni nuove... Quindi non si tratta affatto di una prova rapida da preparare per il docente, come dimostrano le altre raccomandazioni: variare il punteggio delle risposte privilegiando le parti di programma più significative, fare in modo che la prova non superi i cinquanta-sessanta minuti per la questione del calo di attenzione, e, in caso di utilizzo di modalità diverse nella stessa prova, ordinare i quesiti evitando il criterio della difficoltà progressiva per non lasciare la parte più impegnativa quando i ragazzi sono più stanchi.

Infine, alcuni errori da evitare nella preparazione dei test: uso di domande poco chiare; infondatezza dei distrattori rispetto all'argomento del quesito; uso nel quesito di informazioni non essenziali; uso nella domanda di una negazione (o, peggio, una doppia negazione). Le ricerche hanno dimostrato che comunicare agli allievi che le risposte sbagliate saranno penalizzate non fornisce risultati apprezzabili rispetto alle situazioni in cui la stessa informazione non è data: perciò si può evitare di penalizzare gli errori. □

...con i test oggettivi di conoscenza si può avere la ragionevole certezza di riuscire a controllare i più importanti e rappresentativi elementi dell'apprendimento senza il timore di compiere quelle grossolane omissioni che spesso costringono solo tardivamente a dover scoprire nella preparazione degli allievi lacune insospettite ma ormai difficilmente rimontabili



la scuola degli altri

India. Le caste dell'istruzione

di Stefano Vecchia

Una protesta ha attraversato la scorsa primavera le strade dell'India. Una protesta che ha avuto, almeno per l'Occidente, un oggetto estraneo e incomprensibile: le caste. Due giovani hanno cercato di darsi fuoco per dimostrare con un gesto estremo la propria opposizione al sistema di quote che dovrebbe favorire i settori più arretrati della popolazione, ma che spesso si rivela poco efficace, rischiando di perpetuare antiche divisioni sociali. Per settimane sono stati soprattutto i medici e gli studenti di medicina a far sentire la loro voce al governo centrale che, con un voto bipartisan in Parlamento (che ha visto 331 favorevoli e 17 contrari), ha deciso di aprire dal 2007 ulteriori spazi di accesso all'istruzione per quei gruppi di bassa casta e fuoricasti che la tradizione socio-religiosa dell'antica India continua a relegare ai margini della società.

Il programma di incentivazione all'istruzione primaria

Quello dell'istruzione è un immenso problema e allo stesso tempo una grande opportunità per l'India, che, con una popolazione che supera il miliardo di abitanti, potrebbe competere ai più alti livelli con il resto del mondo. Con l'83° emendamento alla Costituzione del 1950, il parlamento indiano ha reso l'istruzione elementare un diritto e un dovere fondamentale per i cittadini. Scopo della scuola elemen-



Il sistema scolastico indiano attualmente prevede una scuola pre-elementare, elementare (da 6 a 11 anni), media (divisa in middle e high school, da 11 a 14), superiore (14-18). Complessivamente, dodici anni di studi fino alle porte dell'università (college, university o technical school).

In India il sistema scolastico è diviso tra quello nazionale (o centrale) e quello statale (dei vari stati che compongono l'Unione Indiana), quello locale (o municipale) e quello «informale». Le scuole controllate dalle amministrazioni locali sono indirizzate alle classi meno abbienti. Queste istituzioni sono fortemente sovvenzionate, ma ciò non vale sempre per i libri di testo e il corredo scolastico degli studenti. Numerose sono, inoltre, le scuole private che forniscono un'istruzione secondaria.

Quello dell'istruzione è un immenso problema e allo stesso tempo una grande opportunità per l'India, che, con una popolazione che supera il miliardo di abitanti, potrebbe competere ai più alti livelli con il resto del mondo

tare è fornire un'istruzione generalista accessibile agli studenti (con un marcato accento sulle caste inferiori, sui tribali e sulle femmine), favorire il proseguimento degli studi e raggiungere obiettivi educativi prestabiliti. Come conseguenza del programma di incentivazione all'istruzione primaria, nel 2000 il 94% della popolazione ru-

rale dell'India disponeva di una scuola elementare di primo livello nel raggio di un chilometro e l'84% di una scuola elementare di secondo livello nel raggio di tre chilometri.

Insieme a una maggiore possibilità di accesso scolastico, si è cercato di arginare la piaga dell'abbandono. Nel 2002-2003, si stimava che l'82% dei giovani fra i 6 e i 14 anni frequentasse la scuola: una percentuale che il governo di Nuova Delhi si è impegnato a portare al 100% entro il corrente decennio, grazie a un programma di intervento articolato che prevede, tra l'altro, una sensibilizzazione delle famiglie, il coinvolgimento delle comunità e incentivi economici.

Nell'intero sistema educativo indiano si sta assistendo allo sviluppo di due fenomeni: uno riguarda il graduale abbandono del sistema di *marks* (voti o crediti) per uno basato su livelli di merito, che eviti forme estreme di competizione e lo stress fino al suicidio. Il secondo riguarda l'istruzione cosiddetta «informale», una galassia di iniziative che tocca soprattutto i livelli delle elementari e delle medie in-

Nell'intero sistema educativo indiano si sta assistendo allo sviluppo di due fenomeni: uno riguarda il graduale abbandono del sistema di marks (voti o crediti) per uno basato su livelli di merito, che eviti forme estreme di competizione



feriori, indirizzata ai gruppi sociali che per ragioni di censo o di emarginazione hanno un limitato accesso all'istruzione regolare. Ora il governo di Nuova Delhi ha in progetto di riservare un ulteriore 27% dei posti disponibili nell'istruzione superiore alle cosiddette «altre caste arretrate». Si tratta di una parte della popolazione attorno al 30%, alla quale, per la sua posizione a un livello superiore nella gerarchia sociale, non erano stati finora riconosciuti benefici particolari.

Il miraggio universitario

Nell'istruzione superiore emergono le centinaia di università, sotto il controllo dei vari governi locali, ad esclusione delle 18 Università centrali, controllate direttamente dal governo nazionale e da esso finanziate. Sono poli educativi di eccellenza, che comprendono il top delle università indiane: l'*Indian Institute of Technology* (nel campo tecnologico e informatico), la *National School of Law* (nel campo giuridico), l'*All Indian Institute of Medical Sciences* (nel campo medico-sanitario e della ricerca medica), l'*Indian School of Business* e l'*Institute of Management* (nel campo economico e dell'amministrazione).

La recente protesta degli studenti di medicina si comprende più facilmente alla luce della difficoltà del paese (che sta vivendo una fase di forte crescita economica) a gestire le sue tante necessità, nell'accentuato dualismo di un sistema scolastico pubblico sovraccarico e di uno privato molto ambito, ma a numero chiuso. Solo l'1% di coloro che si pongono in lista d'attesa per accedere alle scuole migliori, infatti, riescono ad entrarvi. Per le istituzioni tecniche e scientifiche, quelle che danno accesso alle professioni più prestigiose o più remunerative, la situazione è drammatica: basti pensare che in tutta l'India ci sono soltanto 242 scuole di medicina e solo sette facoltà di ingegneria informatica, da cui escono le migliori menti di un paese che produce software ai massimi livelli mondiali, ma che rischia di vedersi precludere i già pochi spazi professionali disponibili da un ampliamento delle quote destinate alle parti meno favorite della popolazione. Queste ultime non sempre possono o sanno approfittare di tali opportunità e accade così che non tutti i banchi loro riservati nelle aule vengano riempiti, mentre quelli destinati a caste più elevate restano un oggetto del desiderio per molti. □

Nel 1950-51 in India solo 3,1 milioni di studenti erano iscritti alle elementari, contro i 39,5 milioni del 1997-98. Gli alunni sono quindi decuplicati, ma il numero delle scuole non è cresciuto altrettanto: da 223 mila a 775 mila nello stesso arco di tempo.

I dati emersi dal censimento nazionale del 2001 mostrano come poco meno della metà della popolazione indiana nel suo complesso possieda un titolo di studio non universitario: circa 146 milioni di cittadini hanno frequentato le scuole pre-elementari, circa 140 milioni la scuola elementare e circa 90 milioni le medie inferiori.

Le misure introdotte dal governo per favorire il diffondersi dell'istruzione tra i settori meno favoriti sembrano avere scarso successo. Se da un lato il 22,5% dei posti disponibili nelle scuole pubbliche è destinato agli intoccabili (*dalit*) e ai gruppi tribali, dall'altro ben pochi di questi posti vengono effettivamente occupati (solo il 3%). Tale percentuale risulta molto bassa se si considera che questi due segmenti della popolazione rappresentano circa un quarto degli abitanti dell'India nel suo complesso.



educare al pluralismo religioso

Per una storia della frontiera. Il pluralismo religioso nella storia

di Marco dal Corso

SECONDA PARTE

Avendo scelto di leggere la storia delle religioni e in particolare del cristianesimo dentro la categoria ermeneutica della «frontiera» e dopo aver introdotto una possibile storia del pluralismo religioso che fin dall'inizio, almeno nella pagina biblica che conosciamo, si presenta come storia culturalmente plurale e religiosamente meticcia, in quest'articolo la proposta è di dare continuità a questa storia avvicinando l'avventura religiosa avvenuta nel «Nuovo Mondo» quando il cristianesimo incontrò, a volte rispettando e spesso manipolando e cancellando, gli universi culturali e religiosi dei popoli di Abya Yala, ribattezzata nei termini coloniali di America Latina. L'ipotesi investigativa che anche qui proponiamo è quella di riconoscere la «frontiera religiosa» ricca, sorprendente e capace di futuro, che esiste nel continente sudamericano. Un laboratorio e un patrimonio esperienziale (come altre esperienze del sud, della

periferia e delle diverse frontiere) che, in tempi di pluralismo religioso, ha molto da indicare per le prospettive del dialogo tra le culture e le religioni.

La frontiera sudamericana: il cristianesimo e le culture indigene, africane e iberiche

Le categorie religiose meticce

Il sostentamento. Se la religione coloniale si presenta come la religione della conquista, dell'espansione e del governo delle cose del mondo, l'esperienza religiosa autoctona, al contrario, pensa non tanto al governo quanto al *sustento*, al sostentamento e alla manutenzione della vita nel mondo. La categoria imperiale, di fatto, non riesce a cancellare l'interpretazione indigena

che sopravvive alla teologia del «bianco perfetto». Ancora oggi le religioni indigene latinoamericane con la parola *sustento* intendono un'espressione mistica, spirituale e non solo economica, così come i culti mesoamericani sono ancora oggi grandi banchetti dove celebrare il «nostro sostentamento». Alla stessa maniera, le teogonie indigene parlano di Dio come «cibo della nostra vita» (quella azteca), prevedono il momento centrale del culto nell'atto di «aprire la bocca» (maya), interpretano la funzione sacerdotale anche nel senso di redistributori di carne (quechua), attribuiscono all'alimento una trascendenza divina e intendono la religione a partire dalla ricerca del cibo (aymara).

A queste categorie indigene valorizzatrici del cibo e dell'idea di religione come «sostegno» piuttosto che

come «conquista», si affianca la spiritualità africana trapiantata nel nuovo mondo. Diversamente dagli spiriti puri, che costituiscono la ricerca incessante della filosofia greca, quelli africani, al contrario, mangiano e bevono perché, in questa maniera, aiutano e collaborano a sostenere l'ordine cosmico. Le celebrazioni afroamericane sono ricche di cibo e bevande da offrire agli *orixas* per invitare gli spiriti ancestrali a partecipare alla fatica che è mantenere la vita nel mondo.

Ma anche la spiritualità iberica medioevale, arrivata spesso clandestina sulle caravelle dei conquistatori e degli evangelizzatori ufficiali, riconosce Maria come «sostegno saporoso e abbondante dei cristiani».



**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**

La maternità divina. Quest'ultima nota apre, allora, ad un'altra categoria religiosa meticcia, dopo quella della religione come sostentamento, quale quella rappresentata dalla «maternità divina». La stessa storia occidentale rivela qui delle scoperte interessanti in ordine al pluralismo religioso se solo osservassimo il culto mariano dal punto di vista della pietà popolare e non della dottrina ufficiale².

Con l'inizio dell'avventura coloniale sono in gioco due visioni: quella della «sostenibilità» del mondo che pure è una lotta e una ricerca continua e quella della «fame e pestilenze» predette dai missionari a tutti coloro che non si convertono alla nuova religione. Ma il monoteismo ufficiale portato da questa ultima visione era visto come impotente davanti alle necessità materiali e vitali delle popolazioni locali

La frontiera religiosa indio-afro-iberoamericana che esiste su questo tema è, ad esempio, quella rappresentata dalla devozione a *Tonantzin-Guadalupe*. Ad una *Virgem de la Mercedes* invocata dai conquistatori nella difficile e pericolosa missione, corrisponde la *To (nostra)-nantli (madre)-tzin (amore)* traducibile con l'espressione di «Nostra Adorata Madre» e presentabile come reinterpretazione *nahuas* della Vergine Maria. Quest'appropriazione indigena e popolare non ha solo un valore folklorico, ma è servita anche ad articolare ed appoggiare le proteste sociali quali, ad esempio, quelle della rivolta degli aztechi contro il monopolio spagnolo della religione cattolica all'inizio della conquista oppure la *Madre de Dios* è stata la supplica rivolta da Atahualpa



ne. Ma il monoteismo ufficiale portato da questa ultima visione era visto come impotente davanti alle necessità materiali e vitali delle popolazioni locali. Il Dio onnipotente e giudice non è sufficiente per cambiare il mondo e renderlo fonte di sostentamento, mentre lo può una divinità vicina alla gente, capace di ridere e piangere con le allegrie e i dolori delle persone. Per una Maria interpretata dalla *apatheia*, virtù stoica promossa dall'Occidente, esiste una Maria passionale, terrena, capace di sentimenti quale quella pregata a Guadalupe e scoperta dall'indigeno Diego.

Infine, altra categoria religiosa meticcia è quella rappresentata da un'interpretazione di Dio che va oltre le rappresentazioni occidentali e latine del «Dio paterfamilias», autoritario e lontano, per presentare, invece, la figura di un Dio prossimo, umano e vicino. La spiritualità indigena e popolare riscrive, insomma, la figura di Dio con argomenti e contenuti che le sono familiari e possibili.

(SEGUE NEL PROSSIMO NUMERO)

per convocare la ribellione indigena nel XVII secolo. La re-interpretazione mariana fatta dagli indigeni è ancora presente nelle feste e devozioni popolari in tutta l'America Latina quando la Madre di Dio rappresenta, nell'immaginario popolare, la divinità del *sustento* e le feste acquistano il carattere di un carnevale anticipato.

Con l'inizio dell'avventura coloniale sono in gioco due visioni: quella della «sostenibilità» del mondo che pure è una lotta e una ricerca continua e quella della «fame e pestilenze» predette dai missionari a tutti coloro che non si convertono alla nuova religio-

¹ Per le categorie ermeneutiche che andiamo presentando in questo articolo devo molto al lavoro di ricerca ormai trentennale del CEHILA (Commissione di studio della Chiesa in America Latina) e in particolare all'opera di Campos Maximiliano Salinas, *Gracias a Dios que comi: el cristianesimo en Iberoamerica y el Caribe*. Ed Dabar. Mexico, 2000.

² A questo proposito è ricca e feconda la ricerca storica di autori come Carlo Ginzburg, tra altri.

caritas

Dai conflitti dimenticati alla costruzione della pace

di Paolo Beccegato

La crisi in Medio Oriente non fa che riproporre la grande questione di come affrontare un conflitto, tutti i conflitti, dimenticati o meno, a partire dalle modalità di approccio al conflitto stesso da parte dei vari attori coinvolti: le parti in lotta, i sostenitori dell'uno, quelli dell'altro, chi interviene dall'esterno per «mediare», chi ne subisce le conseguenze, magari senza alcuna colpa se non quella di abitare nel teatro di guerra. Come costruire la pace in scenari di violenza e di guerra? Quale approccio alla risoluzione dei conflitti armati?

Gli studi sulla pace

In tal senso bisogna innanzi tutto introdurre una prima questione di linguaggio. Conflitti o guerre? Occorre ricordare che gli studi sulla pace si svilupparono nel corso dei secoli, ma subirono un'accelerazione soprattutto nel XX secolo, in relazione alle due guerre mondiali e alla «guerra fredda» al fine di prevenire una escalation nucleare devastante per il genere umano e per il pianeta terra. Anche il conflitto tra «capitale» e «lavoro» costituì il retroterra per studi e analisi.

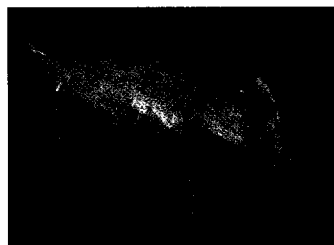
Si compose così una sorta di «scienza della pace». Il conflitto è studiato come un fenomeno generale, con caratteristiche simili sia che riguardi le relazioni internazionali sia la politica nazionale, le comunità e i gruppi sociali, i rapporti tra individui. L'approccio diventa via via multidisciplinare, frutto della fusione di diversi campi di studio, nella convinzione che la comprensione del conflitto è lo studio dei metodi per prevenirlo e risolverlo sia una scienza estremamente complessa.

Conflitto o guerra?

Una questione di linguaggio

Si precisò così che conflitto e guerra sono due realtà ben diverse. Il conflitto è un aspetto intrinseco e normale nelle relazioni umane, spesso anche motivo di cambiamento e avanzamento sociale. È espressione della eterogeneità degli interessi, dei valori e delle credenze, che scaturisce dalle relazioni tra individui, gruppi, nazioni. Il conflitto è quindi inevitabile, anzi talvolta positivo e utile. Cambia molto invece il modo in cui lo si affronta: così dal conflitto si può passare alla guerra. È una questione di abitudini e di scelte che determinano le modalità di risoluzione dei conflitti. Gli studi per la pace e la riso-

Come costruire la pace in scenari di violenza e di guerra? Quale approccio alla risoluzione dei conflitti armati?



luzione dei conflitti si propongono di far cambiare approccio ad alcuni comportamenti abituali basati sulla violenza (organizzata), per farli evolvere verso interazioni più costruttive e sostenibili.

Cinque approcci al conflitto

Chi si trova in una situazione di conflitto, anche non violento, di solito, tende a concentrarsi sulle proprie ragioni, sui propri interessi e a trascurare quelli dell'altro. La storia di Caino e Abele (Genesi 4,1-16) è un emblema del conflitto, ed è stata utilizzata negli studi classici per illustrare cinque diversi modi di fare conflitto.

Nella figura 1, l'asse delle ascisse rappresenta l'attenzione per sé e quello delle ordinate l'attenzione per l'altro. Alternativamente, è possibile pensare all'attenzione per sé come attenzione ai propri obiettivi e all'attenzione per l'altro come attenzione agli obiettivi dell'altro e alla relazione.

FIGURA 1

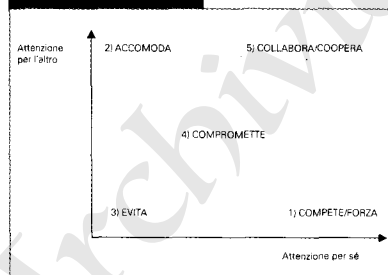
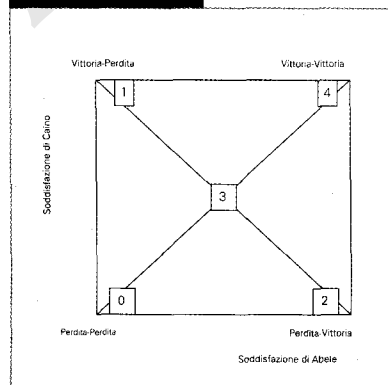


FIGURA 2



COMPETERE - Caino vuole ottenere il favore del Signore e per questo è disposto ad uccidere il fratello; egli ha un alto interesse per sé e un basso interesse per Abele (oppure un alto interesse per il proprio obiettivo ed un basso interesse per la relazione): il suo stile di conflitto è competitivo (1). Il competitivo è concentrato sui propri interessi ed obiettivi, fa la sua strada anche se il prezzo da pagare è rovinare la relazione con la controparte. Egli vede nella controparte un avversario ed è disposto ad utilizzare il proprio potere per vincere.

ACCOMODARE - Se Caino avesse una grande attenzione per Abele ed una scarsa attenzione per sé, egli accomoderebbe (2), rinunciando a soddisfare il proprio interesse, ma facendo contento il fratello. L'accomodante è l'opposto del competitivo: è disposto a negare il proprio interesse pur di soddisfare la controparte, facilmente ammette i propri errori, può essere estremamente generoso ed accettare il punto di vista altrui anche se non lo condivide. Cerca di mantenere la pace ad ogni costo, anche ignorando i propri interessi nel conflitto. Sacrifica le proprie ragioni, quelle del suo gruppo o della sua parte, magari anche perché sa che dal conflitto uscirebbe sconfitto.

EVITARE - Caino potrebbe rifuggire il conflitto ed evitare il confronto con Abele (3), in questo modo non soddisferebbe né il proprio interesse, né quello del fratello. Chi tiene poco alla relazione e poco al proprio obiettivo, evita il conflitto o lo pospone ad un tempo futuro, perché vede il conflitto senza speranza e pensa che non valga la pena spenderci energie. Le differenze sono sottovalutate e il disaccordo, come risultato, è accettato.

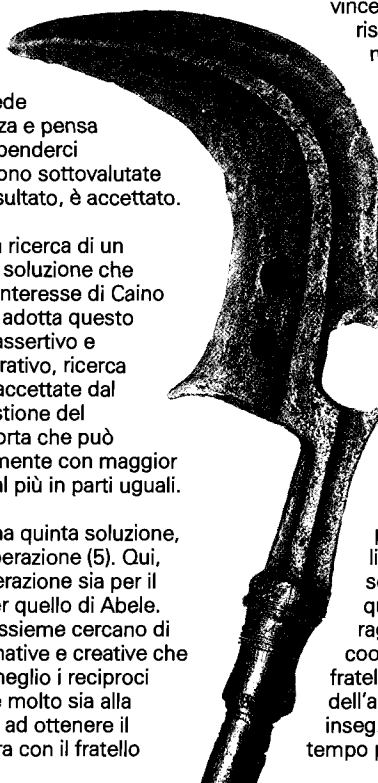
COMPROMETTERE - La ricerca di un compromesso (4) è una soluzione che soddisfa in parte sia l'interesse di Caino che quello di Abele. Chi adotta questo stile è moderatamente assertivo e moderatamente collaborativo, ricerca soluzioni mutualmente accettate dal principio, e vede la questione del contendere come una torta che può essere divisa, preferibilmente con maggior soddisfazione per sé o al più in parti uguali.

COLLABORARE - C'è una quinta soluzione, la collaborazione o cooperazione (5). Qui, Caino ha un'alta considerazione sia per il proprio interesse, sia per quello di Abele. Si unisce al fratello ed assieme cercano di generare soluzioni alternative e creative che possano soddisfare al meglio i reciproci interessi. Se Caino tiene molto sia alla relazione con Abele che ad ottenere il favore del Signore, lavora con il fratello

per cercare soluzioni che soddisfino entrambi. Per far ciò, è necessario esplorare gli interessi propri e dell'altra parte e capire le cause del conflitto. Qui la disputa viene vista come un problema da risolvere assieme e non come disaccordo che divide le parti.

LE POSSIBILI SOLUZIONI - Comunemente, chi si trova in conflitto, pensa che dal conflitto uscirà un vincente e un perdente, oppure che si troverà un compromesso. In questi casi, le parti percepiscono il conflitto come una situazione a somma-zero, cioè una situazione in cui il guadagno di una parte equivale alla perdita dell'altra. Ma in realtà, in un conflitto violento, il risultato più comune è che ambedue le parti perdano. Scopo tradizionale della risoluzione del conflitto è aiutare le parti a percepire il conflitto come una situazione a non-somma-zero, dove ambedue le parti possono perdere e ambedue le parti possono guadagnare.

LA FIGURA 2 illustra la teoria. Si continua il riferimento alla storia di Caino ed Abele: verso la destra della figura sta la soddisfazione di Abele, verso l'alto sta la soddisfazione di Caino. L'oggetto del contendere è il favore del Signore. Caino percepisce la disputa come una situazione a somma-zero: egli può ottenere il favore del Signore che non sarà dato ad Abele (Caino vince, Abele perde, punto 1 della figura 2); oppure il favore del Signore può essere dato ad Abele (Caino perde, Abele vince, punto 2). Altri possibili risultati, secondo Caino, stanno nella linea fra i punti 1 e 2, in cui il Signore ripartisce il suo favore fra i due fratelli, tale ripartizione potrebbe essere equa (punto 3) oppure dare più all'uno e meno all'altro. In realtà le cose andarono diversamente, la soluzione che dà la Bibbia è il punto 0, in cui sia Caino che Abele perdono, perché Abele viene ucciso dal fratello e Caino perde il favore del Signore. Esiste quindi un'altra linea in questa situazione di conflitto, che può essere tracciata dal punto 0 al punto 4. Le soluzioni della linea fra 0 e 4 sono a non-somma-zero. Il punto 4 è quello che può essere raggiunto attraverso uno stile cooperativo, cioè se ogni fratello si fosse preso cura dell'altro. È quanto avrebbe insegnato e testimoniato, molto tempo più tardi, il Vangelo di Gesù.



spazio cem

Dieci motivi per dialogare Quinta giornata del dialogo cristiano-islamico

a cura della Redazione

Il prossimo 20 ottobre 2006 si terrà la Quinta Giornata del dialogo cristiano-islamico.

Si tratta di un'iniziativa che, nata dal basso, è diventata una scadenza quasi «istituzionale» della pur difficile realtà italiana.

Anche quest'anno i promotori propongono una pista di riflessione per continuare lungo la strada dell'incontro di civiltà e del dialogo interreligioso e interculturale. I motivi per continuare questo cammino, iniziato nel 2001 subito dopo i tragici attentati dell'11 settembre 2001, sono ancora molti, a cominciare dai tanti conflitti in corso, che traggono il loro combustibile proprio dall'odio interreligioso e interculturale.

Alla base della «Giornata» si pone il documento in dieci punti elaborato da Paolo Branca, docente di lingua e letteratura araba nell'Università Cattolica di Milano; Stefano Allievi, docente di sociologia nell'Università degli studi di Padova; Silvio Ferrari, docente nelle università di Milano e Lovanio; Mario Scialoja, presidente della Lega musulmana mondiale-Italia.

L'idea di un decalogo è valida e coinvolgente. È anche un modo per cercare di costruire insieme un'etica comune, che abbia come elemento fon-

damentale il rispetto integrale dell'altro/a, che corrisponde al comandamento del «non uccidere» comune a tutte le religioni.

Proponiamo dunque, aderendo all'iniziativa dei promotori della «Giornata», lo slogan «Dieci motivi per dialogare», che riassume le molte iniziative da seguire per rendere concreto il dialogo, e per superare l'odio, la guerra e la xenofobia.

Il documento che sottoponiamo alla vostra riflessione non è, e non vuole essere, esaustivo di tutto ciò che è possibile fare. Come in passato, ribadiamo che l'invito al dialogo e all'incontro fra cristiani e musulmani, tanto necessario in questo momento storico, è rivolto non soltanto ai diretti interessati, ma ad ogni persona di «volontà buona». □

Il testo completo è disponibile alla pagina web www.ildialogo.org/islam/cristianoislamico.htm

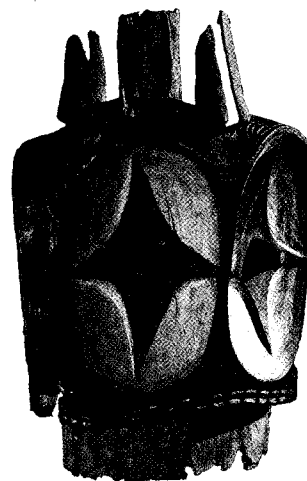
Sottoscrivono e promuovono l'appello le seguenti riviste e associazioni (in ordine alfabetico):

ADISTA, Confronti, CEM Mondialità, Cipax - Centro interconfessionale per la pace, EMI - Editrice Missionaria Italiana, «Forum Internazionale Civiltà dell'Amore», Agnese Ginocchio (cantautrice per la pace), il dialogo, Isola Nera, La nonviolenza è in cammino, Missione Oggi, Mosaico di Pace, Notam - lettera agli amici del gruppo del Gallo di Milano, QOL, Tempi di Fraternità, Volontari per lo Sviluppo.

Per l'elenco completo dei firmatari dell'Appello, per tutti i materiali ad esso relativi e per le iniziative in corso, si può visitare il sito www.ildialogo.org, o scrivere all'indirizzo di posta elettronica: redazione@ildialogo.org

Per un insegnamento aconfessionale delle religioni nella scuola pubblica

La 43ª Sessione di formazione ecumenica del Segretariato attività ecumeniche (SAE), dedicata al tema «Chiamati alla fede, nei giorni della storia», si è chiusa il 29 luglio scorso a Chianciano (Siena). Al termine, la Sessione ha approvato una mozione sull'insegnamento aconfessionale delle religioni nella scuola pubblica. Il gruppo sulla pedagogia dell'interreligioso ha infatti elaborato una mozione sull'insegnamento delle religioni nella scuola pubblica, in cui si afferma che è «necessario ed indilazionabile l'avvio di percorsi che - attraverso studi, dibattiti, proposte didattiche e relative sperimentazioni - si pongano nell'ottica di un insegnamento aconfessionale, e per tutti, dei fenomeni storico-religiosi all'interno della scuola pubblica». «Ciò anche ad evitare - prosegue il testo della mozione - che trovino ulteriore spazio le spinte, del resto già presenti, verso una moltiplicazione degli insegnamenti confessionali, che a nostro avviso sarebbe una risposta sbagliata al legittimo bisogno di informazione e conoscenza religiosa, e costringerebbe fatalmente la scuola pubblica ad abdicare al proprio ruolo fondamentale di spazio in cui la riflessione critica, e il dibattito aperto, debbano prevalere sui confessionalismi e le pulsioni identitarie. Quanto sopra si auspica sia fatto proprio dalla società civile e dalle sue forze politiche».



i paradossi

Il fiore sul greto

di Domenico Milani

È un lavoro che tu, certamente, hai fatto di notte, quando le tenebre ti fasciavano del loro manto sinistro. Ti incamminavi, cauto, con il leggero peso del piccolo cadavere che tenevi avvolto sottobraccio, lungo la breve scarpata che ti portava sul greto sassoso del torrente. Ti eri portato, teco, una pila ed un badile dal manico corto.

Il lavoro non è stato breve. La pila spandeva una macchia di luce sulla ghiaia, fino alle fronde delle acacie, mentre tu, deposto il piccolo cadavere in disparte, ti affannavi, col badile e con le mani, a scavare la piccola tomba per occultarlo.

Ma prima, prima di scendere sul greto del torrente, prima che l'irreparabile succedesse, che cosa avevi fatto? Sospinto da quale furia demoniaca avevi stretto quel nodo scorsoio attorno al collo del piccolino fino a strangolarlo e poi a picchiarlo con violenza sulla fronte, mentre lui di divincolava, urlando?

Poi, si è quietato, certo.

Poi, quell'immane silenzio che è piombato su di te, mentre il cadaverino era ancora lì, davanti a te!

Ed ora stai raspando nel greto del torrente, col badile e con le mani, per nascondere fra i ciottoli, levigati dallo scorrere impetuoso delle acque, nei giorni della piena!

Hai finito il lavoro.

Dorme il piccolo cadavere, sotto i sassi del greto, mentre tu risali la breve scarpata, riponi in macchina il badile, ritorni lentamente sulla grande strada e sfrecci via.



Quando, due giorni dopo, il piccolo cadavere viene ritrovato, ha gli occhi pieni di terriccio e il suo miracoloso sorriso è disegnato sul suo volto da una smorfia scomposta.

Ed allora, l'angoscia di noi tutti !

L'angoscia di tutta la terra, di questi miliardi di creature che popolano l'intero universo, esterrefatte dal tuo crimine!

La nuova Direzione di CEM/Mondialità, nella persona del suo nuovo direttore Brunetto Salvarani, mi ha proposto di riprendere una breve rubrica sulla rivista, del tipo di quanto scrivevo sotto il titolo di «Il Liminare», 8 anni fa. Dopo un periodo di riflessione, ho accettato la proposta ed inizio, con questa pagina, il mio modesto apporto sotto il titolo I PARADOSSI. Buona lettura!

E tutti dicono: «Non è giusto!». Certo, non è giusto. Come fai a dire loro che è giusto? No, certamente non è giusto.

A MENO CHE, tu che stai leggendo queste righe, non ti rifaccia ad un piccolo libro ove è narrata una storia tutt'altra. Ove non si ha vergogna di parlare di angeli. E di uno spaventoso *paradosso*: «Non è vero che tutto sia finito lì, sul greto del torrente». Ove si narra di un seme di grazia, deposto vicino al cuore del piccolino nel giorno in cui poche gocce d'acqua furono versate sul suo capo, mentre erano pronunciate parole misteriose.

E se quel seme fosse diventato un fiore?

Un tipo come Dante Alighieri, credeva a questa «*folia*».

nel territorio

Insieme con... il Cd/Lei di Bologna

di Lorenzo Luatti

Diversi anni fa, «novizio» dell'ambiente, mi fu proposto di andare per l'Italia a visitare alcuni Centri interculturali, per capire meglio la loro organizzazione e il loro funzionamento, ascoltare e raccogliere idee, esperienze e materiali. Quel viaggio - rivelatosi decisivo per la mia formazione - ebbe inizio a Bologna, al Centro di Documentazione/Laboratorio per l'Educazione Interculturale, meglio conosciuto come CD/LEI, già allora uno dei Centri interculturali italiani più attivi e apprezzati. Serbo ancora un bel ricordo di quell'incontro: la calda accoglienza che mi fu

riservata, la disponibilità e la professionalità delle persone incontrate, le sollecitazioni e i suggerimenti raccolti, i tanti materiali ricevuti che, al mio ritorno, furono mostrati come un tesoro preziosissimo. È da lì che voglio ripartire in questo viaggio tra i Centri Interculturali. Per capire come si vedono oggi, quali sono gli insegnamenti maturati, quali i progetti futuri. Ne parlo con Miriam Traversi, responsabile del CD/LEI fin dalla sua costituzione, autrice di numerosi saggi e pubblicazioni, nonché condirettrice della rivista Educazione Interculturale

15 anni di CD/LEI, non sono davvero poca cosa per la realtà dei Centri interculturali italiani. In sintesi, quali sono stati i momenti che più hanno segnato la storia del Centro?

Prima di tutto ringrazio di questa occasione che, in qualche modo, mi obbliga a fermarmi, riflettere e a cercare risposte essenziali rispetto alle tante attività, iniziative e progetti realizzati in oltre 15 anni di lavoro. Posso affermare che le tappe più significative sono già tracciate nelle finalità e negli obiettivi del CD/LEI. È utile ricordare che il CD/LEI è nato dalla concomitanza di tre elementi: 1) la circolare ministeriale 301/89 in cui si auspicava l'apertura di Centri di documentazione interculturali e si sollecitavano i Provveditorati ad aprire intese con gli Enti Locali; 2) l'intuizione e la spinta iniziale dei sindacati confederali che già

accoglievano i primi flussi di immigrati e ne coglievano i bisogni e il concomitante interesse del Provveditorato, dell'Università, del Comune e della Provincia; 3) la scelta (nel '91 apparve molto innovativa) di quattro Istituzioni pubbliche di stipulare una Convenzione per dar vita a un Centro di Documentazione e Laboratorio per una Educazione Interculturale che rispondesse ai bisogni e alle richieste emergenti dalle scuole di Bologna e dei Comuni della provincia dove cominciavano ad arrivare bambine/i, ragazze/i da Paesi extraeuropei, senza nessuna formazione per gli insegnanti, né informazioni per i genitori stranieri, né materiali didattici specifici.

Il CD/LEI è stato, quindi, il primo Centro Interculturale e interistituzionale in Italia e ha cercato, a fronte anche di limiti oggettivi dovuti a una parziale ca-



renza di personale competente e a finanziamenti sempre limitati, di porsi come un servizio di supporto, ascolto e consulenza per le scuole. Le tappe più significative hanno coinciso con la vita stessa del Centro, in crescita ed evoluzione certamente grazie ad alcuni progetti e iniziati-

lizzare progetti ma, anche e soprattutto, di diffonderli presso altre realtà scolastiche locali, regionali e nazionali, seminando conoscenza e buone prassi. Già dai primi anni abbiamo raccolto l'invito dei collaboratori stranieri a tradurre, pubblicare e diffondere informazioni bilingui scuola-famiglia, comprese le schede di valutazione, nella convinzione di salvaguardare il diritto dei genitori immigrati a capire le richieste del modello della scuola italiana. Abbiamo anche creduto e continua-

Accanto all'attività ordinaria si sono realizzati progetti particolarmente significativi per il loro carattere innovativo e sperimentale, i cui risultati continuano ad essere operanti in molte scuole

ve più pregnanti e significativi, ma anche grazie alla concretezza di un lavoro quotidiano fatto di relazioni, scambi, incontri, rapporti con colleghi ed esperti dai vari Paesi delle Comunità degli immigrati, di consulenze e informazioni offerte e diffuse ad insegnanti, studenti, famiglie, operatori sociali, mediatori culturali, tirocinanti e tesisti.

Ci è parso subito chiaro che la documentazione (nei primi anni cartacea e successivamente informatizzata), intesa come raccolta e archiviazione sia di percorsi didattici sull'accoglienza e inserimento degli alunni/e stranieri, sia di progetti di educazione interculturale realizzati dalle scuole e dalle associazioni, spesso con la nostra consulenza, avrebbe costituito la peculiarità del Centro, in quanto servizio in grado di co-progettare, monitorare e rea-

mo a credere nell'importanza della formazione, per cui abbiamo proposto e ri-proposto ogni anno corsi, seminari e *workshop* per docenti e operatori sociali su metodologie didattiche innovative, insegnamento dell'italiano come L2, i temi dell'educazione interculturale, della cittadinanza, dei diritti umani, delle culture e religioni. Accanto all'attività ordinaria si sono realizzati progetti particolarmente significativi per il loro carattere innovativo e sperimentale, i cui risultati continuano ad essere operanti in molte scuole. Mi limito a citarne tre: il progetto europeo *Aperti Sesamo - biblioteca multiculturale itinerante* che ha dato avvio in Bologna e Provincia all'apertura di moltissimi «scaffali multiculturati»; *Le Stanze dei genitori* diventato, oggi, *Luoghi non comuni* e che prevede un'attività di cono-

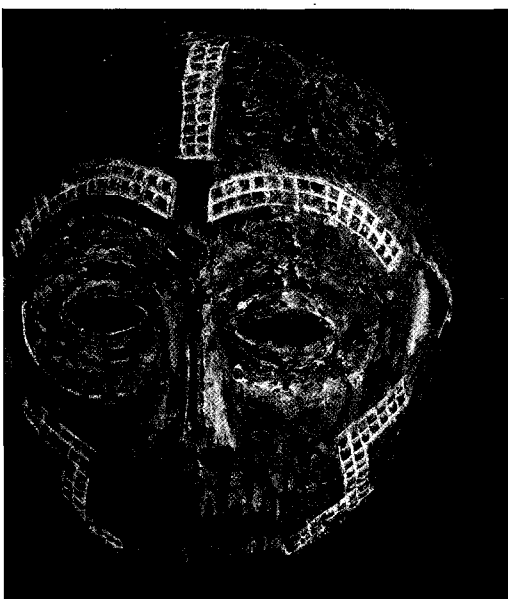
LUOGHI NON COMUNI **Esperienze di incontro fra scuole e famiglie**

Il Progetto Luoghi Non Comuni assume quale paradigma pedagogico la relazione scuola-famiglia, come elemento centrale per un efficace inserimento degli allievi stranieri nelle scuole di Bologna. Le difficoltà linguistiche e gli impegni lavorativi dei genitori sono infatti considerati come fattore principale dell'assenza di comunicazione fra scuola e famiglia, ma a questo va aggiunta anche la mancanza di strumenti, risorse e spazi che consentano ai genitori stranieri di partecipare alla vita scolastica dei figli.

Ci si è ispirati al principio della partecipazione attiva e alle esperienze già realizzate dal CD/LEI dal 1997 al 2000 in sei scuole del territorio bolognese, conosciute come Le stanze dei genitori. A fornire il modello cui l'esperienza si è ispirata sono state le Rooms for parents inglesi, aperte e funzionanti in tutte le scuole tutti i giorni, grazie alle presenze di genitori inglesi e soprattutto indiani e pakistani, per offrire informazioni nelle lingue madri e sostegno alle famiglie delle minoranze etniche hanno costituito. L'idea era pertanto quella di creare uno spazio fisico autogestito per incontrarsi, socializzare, trovare informazioni sulla scuola in varie lingue, promuovere iniziative su tematiche che corrispondano ai bisogni reali dei genitori, formarsi e sostenersi nel difficile compito di educare e dove i genitori degli allievi potessero partecipare a corsi di lingua o a manifestazioni culturali per la conoscenza reciproca.

Consapevoli di quanto sia difficile arrivare alle famiglie straniere e coinvolgerle, in Luoghi Non Comuni abbiamo deciso di scegliere tre Istituti in zone ad alto flusso migratorio sui quali concentrare le nostre azioni. Le caratteristiche delle comunità residenti in questa zona sono assai diverse per composizione etnica delle classi e delle famiglie, ma il bisogno era, e resta, comune: quello di comunicare di più con le famiglie, di rendere i genitori più protagonisti della vita dei loro figli per contribuire ad aumentarne l'autostima e favorire il processo di crescita e di relazione come allievi e come figli. Far incontrare i genitori degli studenti italiani e quelli degli studenti stranieri in un contesto comune di apprendimento e di reciprocità che promuova conoscenza, incontro e ascolto attivo ci sembra uno strumento valido per superare le prime paure e gli annosi pregiudizi verso la diversità.

Per saperne di più:
www.comune.bologna.it/istruzione/cd-lei/



scienza reciproca, di relazione e di solidarietà attiva fra genitori immigrati e autoctoni (*vedi box*) e, infine, il lungo e ripetuto *Percorso di formazione per Mediatori culturali*, la cui qualifica è stata nel 2005 riconosciuta anche dalla Regione Emilia Romagna.

Immagino che siano molte le acquisizioni maturate in questi anni. Quali indicazioni ti sentiresti di dare a chi oggi vuole aprire un centro interculturale?

Prima di mettere in atto qualunque proposta operativa, mi sentirei di suggerire ad ogni realtà nuova che sta per nascere di partire da una fase di ascolto attivo e ricerca di quanto è già stato realizzato sia nel territorio sia in altre realtà tra cui, per esempio, la rete dei Centri interculturali. È infatti assennato non solo evitare ripetizioni e dispersioni di iniziative e materiali già esistenti, ma anche entrare in relazione col mondo della scuola e dell'extrascuola, dei Centri già esistenti e lavorare *insieme con* i mediatori culturali, per conoscere ed assumere altri punti di vista e favorire in ogni modo la crescita e la diffusione di mentalità aperte, critiche e consapevoli, capaci di interazione e di dialogo, perseguendo una costante opera di controinformazione attraverso seminari, incontri, dibattiti, mostre e proponendo l'imperativo etico alla base dell'intercultura, cioè il tema della responsabilità sociale ed educativa di tutti, immigrati e autoctoni.

Quali sono oggi i temi di maggiore attenzione al CD/LEI? E nei prossimi anni, verso quali temi orienterà la sua azione?

Da qualche anno abbiamo ampliato il raggio delle nostre attività ed iniziative alle scuole secondarie superiori e in particolare verso gli istituti professionali che rappresentano le scuole *rifugio* per la maggior parte degli alunni stranieri, ma dove, anche, esiti negativi, bocciature e selezioni sono più elevate e la conflittualità è molto



alta, oltre al fatto che parte dei docenti non è ancora del tutto consapevole della necessità di formarsi per poter insegnare in classi multiculturali. Di conseguenza abbiamo orientato anche la formazione sul tema dei diritti di cittadinanza, delle pari opportunità formative, dell'orientamento mirato, dello studio delle seconde generazioni di immigrati, delle difficoltà e aspettative degli alunni stranieri dopo la terza media. Proseguiremo anche nei prossimi anni la diffusione dei protocolli di accoglienza in rete, da utilizzarsi dalla scuola primaria alla secondaria di II grado. Metodologicamente, lavoriamo sempre *insieme con* i docenti, attraverso proposte sperimentali sia sull'importanza di adeguare contenuti e metodi alle emergenze educative, sia favorendo l'approccio cooperativo (*cooperative learning*) e l'istruzione complessa, che promuove l'equità nelle classi multiculturali, oltre a riconoscere e valorizzare le competenze e le abilità di *tutti* gli alunni, italiani e stranieri. □

Da qualche anno abbiamo ampliato il raggio delle nostre attività ed iniziative alle scuole secondarie superiori e in particolare verso gli istituti professionali che rappresentano le scuole rifugio per la maggior parte degli alunni stranieri, ma dove, anche, esiti negativi, bocciature e selezioni sono più elevate e la conflittualità è molto alta, oltre al fatto che parte dei docenti non è ancora del tutto consapevole della necessità di formarsi per poter insegnare in classi multiculturali



mediamondo

Alessandra Ferrario

Tutti i nodi vengono al pettine (kit didattico)

Vannini, Brescia 2006, € 40,00

L'opera, nata dall'esperienza di laboratorio dell'autrice, è rivolta a insegnanti, genitori, animatori. Si articola in due volumi, vendibili anche singolarmente: il primo, *Storia e significati dei tappeti* (pp. 108, € 12,00) illustra la lavorazione dei tappeti nel mondo, proponendo una lettura comparata degli aspetti culturali, simbolici e religiosi ad essa connessi. Il secondo volume, *Laboratori e racconti di tappeti* (pp. 84, € 10,00), mostra, in modo semplificato e ludico, alcune fasi della lavorazione dei tappeti, e permette di riprodurre le ricerche cromatiche, sacre ed artistiche dei vari popoli. I due volumi sono racchiusi in una «scatola telaio» che contiene il necessario per una prima tessitura, per sottolineare la consapevolezza, alla base dell'opera, del profondo intreccio tra il conoscere e il fare.

Adriana Di Rienzo - Federico Zannoni

Con gli occhi dei bambini

Carocci editore, Roma 2006, pp.128, € 10,00

Il testo nasce da esperienze condotte in diverse scuole primarie del territorio reggiano con alunni che, attraverso il commento di immagini, barzellette e modi di dire, hanno dato forma al loro modo di pensare, vivere e immaginare il mondo e le persone che vengono da lontano. Emergono stereotipi e piccole verità, fantasie e competenze, retaggi del passato e nuove prospettive. Il tutto grazie al dialogo, vero e proprio strumento d'indagine e di educazione all'interculturalità.

Indira Franco - Consuelo Marcoli - Gianni Beretta

Cacao (libro +DVD)

Emi, Bologna 2006, pp. 64, € 16,50

Dopo il petrolio e il caffè, il cacao è la terza materia prima più scambiata a livello internazionale. Nel Sud del mondo le persone impegnate nella produzione di cacao sono oltre 14 milioni, ma solo il 5% dei proventi delle vendite finisce nelle loro tasche. Storia, mercato, commercio equo e solidale, sono i temi trattati nel libro. Il DVD, invece, racconta il viaggio del cacao dalla sua raccolta in Ecuador, da cui proviene, fino ai consumatori finali.

Giovanni Maria Bellu

I fantasmi di Portopalo

Mondadori, Milano 2006, pp. 254, € 8,40

La notte di Natale del 1996 una «carretta del mare» con a bordo circa trecento clandestini di origine pakistana, indiana e tamil, affondò nelle acque del Canale di Sicilia. Si è trattato del più grande naufragio nella storia del Mediterraneo dalla fine della seconda guerra mondiale, eppure questa tragedia è passata quasi sotto silenzio. Il libro rievoca quest'incredibile vicenda, dimostrando anzitutto che quel naufragio era realmente avvenuto e di come un intero paese abbia custodito per anni un terribile segreto. L'avvio di un'indagine, infatti, avrebbe significato la chiusura dello spazio di pesca, in quel tratto di mare, per un tempo indeterminato.

Olga Drossou - Heike Jensen - Claudia Padovani

Saperi del futuro

Emi, Bologna 2006, pp. 222, € 13,00

Diciannove donne, docenti e professioniste, analizzano, da una prospettiva di genere, questioni cruciali dell'era della comunicazione. Le autrici propongono un utilizzo più umano e meno tecnico-commerciale dei saperi del futuro, nel rispetto di tre principi: i diritti umani fondamentali; la partecipazione dal basso, la risposta globale ai bisogni del Sud del mondo.

I materiali segnalati (e non segnalati) possono essere richiesti alla nostra Libreria dei Popoli che fa lavoro di spedizione postale, con sconti del 10% per gli abbonati e pagamento in CCP a materiale già ricevuto (nelle richieste specifica che sei un abbonato di CEM). www.saveriani.bs.it/libreria - libreria@saveriani.bs.it





L'uccellino

Un'amica è andata a Rio Grande do Sul e mi ha portato in regalo un calendario dedicato a Mario Quintana. Sono già passati cento anni dalla sua nascita¹. Il calendario mostra un cielo azzurro con un'enorme luna piena, il profilo del vecchietto sorridente, un bastone e un uccellino in mano. Non è comune che gli uccelli si posino così a contatto con gli esseri umani. Io non l'ho mai visto accadere. La ragione la spiega Bachelard: «Gli uomini sono coloro che hanno perso la fiducia degli uccelli». Ma sembra che l'uccellino fermo sul bastone di Mario Quintana non abbia letto Bachelard. Lui si fida dell'uomo che tiene il bastone.

Questo uccellino è un'allusione a una quartina che Quintana ha scritto per vendicarsi dei suoi assassini. È noto che lui è stato ucciso diverse volte, secondo la sua stessa testimonianza. «La prima volta che mi hanno ucciso, ho perso il modo di sorridere che avevo... Dopo, ogni volta che mi uccidevano hanno portato via qualcosa di me...». È un testo triste che sanguina. Quando l'ha scritto sentiva ancora il dolore provocato dal coltello. Dopo, col tempo, ha imparato che il ridere è l'arma che uccide di più che la rabbia. È stato allora che egli ha trovato la fine al proprio caso: «Tutti questi che ingombrano la mia strada, loro passeranno... Io passerò».

Mi è venuta voglia di scrivere su di lui perché anche a me piacciono gli uccellini. Quando leggo Mario Quintana torno ad essere un ragazzino perché non è possibile leggerlo senza ridere, con quella risata che provoca leggerezza.

La poesia ha un potere magico: ci trasporta verso mondi diversi. Quando leggo Rilke e Hilda Hilst, per esempio, mi sento camminare in una foresta fitta e misteriosa. Quando invece leggo T.S. Eliot e Cecilia Meireles mi scopro in un mare profondo. «Il fiume è dentro di noi e il mare è attorno a noi. La nostra visione è sottomarina; i nostri occhi guardano in alto e vedono la luce che si frantuma attraversando acque agitate. E sul fondo di questa fredda luce marina nuotano i miei occhi, due pesci bruni alla ricerca di me stessa...».

Allora leggo Mario Quintana. Non trovo né il mistero delle foreste e neppure il mistero del mare. Quello che trovo è il mondo che vedo quando apro la finestra. Hilda Hilst, Rilke, Cecilia e Eliot, sono forse i poeti delle profondità mentre Mario Quintana è il poeta della su-

perficie? Leggerezza e sorriso sono forse segno di acque superficiali? Nietzsche non si è mai considerato superficiale, ma allo stesso tempo si proclamava buffo. Quintana è il poeta che mostra le profondità della superficialità del quotidiano. Non è necessario entrare nella foresta e nemmeno immergersi fino in fondo al mare. Basta aprire la finestra... Fa poesia con qualsiasi cosa, ogni cosa è un giocattolo, è legno, è pietra, è bere la birra al bar, è il fischio del treno, è il vento che soffia, è la cuoca nera dal sorriso a forma di luna, è l'ultima stella, le scarpe che parlano, il silenzio della sala d'attesa, i bauli delle nonne morte, il fantasma e *pirulin, lulin, lulin...*

Nel suo umore c'è una strategia per liberarci dai mostri che ci perseguitano. Tu cammini per una via. All'improvviso compare un drago che sputa fuoco dalle narici. Tu inizi a correre. Ma il drago corre più forte. Quindi ti fermi, lo guardi e gli dici: «Joli, Joli...». In quel momento lui diventa un cagnolino con la coda tra le gambe...

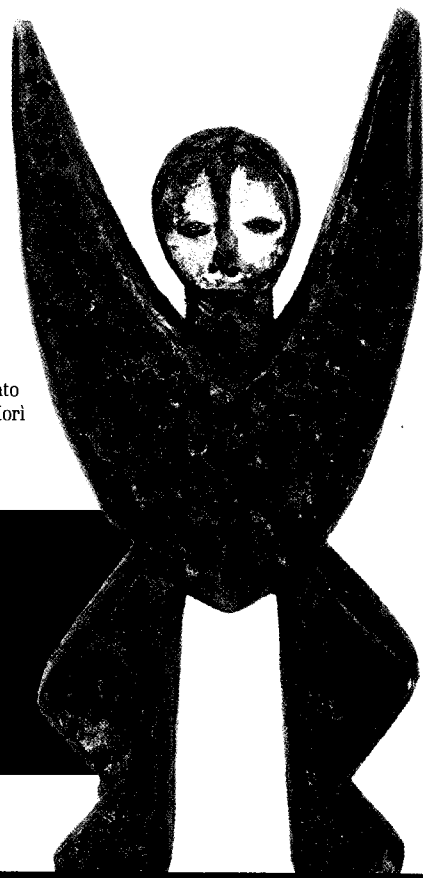
Funzionerà questa strategia quando il drago si chiama morte? «Sono sempre stato un metafisico», ha affermato Quintana. «Penso soltanto alla morte, a Dio e a come passare una vecchiaia tranquilla». Cosa può fare il pensiero con la morte? «Un giorno...ecco, io finisco. Poi sarà quello che sarà. Morire, che me ne importa? Il problema è lasciar vivere!» □

¹ Mario Quintana, poeta brasiliano, era nato a Rio Grande do Sul il 30 giugno 1906. Morì nel 1993.

Rubem Alves

Incontrerà il pubblico
venerdì 17 novembre 2006
alle ore 17.30
presso i Missionari Saveriani
in via Piamarta 9 a Brescia

Ingresso libero e aperto a tutti



20 ottobre 2006

Quinta giornata ecumenica del dialogo cristianoislamico

Un decalogo per il dialogo

1. *Incoraggiare la collaborazione con le istituzioni a ogni livello per promuovere una reale partecipazione. Promuovere il censimento e la valorizzazione delle molteplici esperienze in atto*
2. *Scoraggiare con fermezza ogni forma di illegalità.*
3. *Valorizzare le iniziative che stimolano la condivisione di valori, interessi e impegno comune al servizio della collettività.*
4. *Dare priorità alle donne e ai giovani*
5. *Offrire percorsi di formazione universitaria a quanti svolgono funzioni di servizio alle comunità, specie nei ruoli di orientamento e di guida.*
6. *Stimolare, specie nelle scuole, la valorizzazione degli apporti delle differenti culture del Mediterraneo alla costruzione di una comune civiltà.*
7. *Incoraggiare i mass media a dare spazio alle numerose esperienze di collaborazione e di condivisione tra persone di fede e di cultura diversa, evitando di diffondere e/o amplificare soltanto fatti e notizie che confermino mutui pregiudizi.*
8. *Promuovere politiche che migliorino le condizioni di vita delle società di provenienza degli immigrati.*
9. *Valorizzare l'azione delle istituzioni locali nel promuovere iniziative che possono costituire dei modelli validi anche per analoghe situazioni.*
10. *Approfondire la conoscenza reciproca, nel mutuo rispetto pur senza rinunciare allo spirito critico e autocritico.*

NON C'E' PACE SENZA GIUSTIZIA !

ADISTA, Roma, www.adista.it

CEM - Mondialità, Brescia, www.saveriani.bs.it/cem

Confronti - Roma, www.confronti.net/

EMI- Editrice Missionaria Italiana, Bologna, www.emi.it

"Forum Internazionale Civiltà dell'Amore" - Rieti,

Email: forum@forumreligioni.it

Il Dialogo - Periodico di Monteforte Irpino -

www.ildialogo.org/

La nonviolenza è in cammino, Viterbo, email: nbawac@tin.it

Missione Oggi, Brescia, www.missioneoggi.it

Mosaico di Pace - Bisceglie(Ba), www.mosaicodipace.it/

Notam, Milano, www.ildialogo.org/notam

QOL, NOVELLARA (RE), www.qolrivista.it

Tempi di Fraternità - Torino, www.tempidifraternita.it/

Volontari per lo sviluppo, Torino,

www.volontariperlosviluppo.it/

Per info: www.ildialogo.org tel. 3337043384

8 novembre 2006 - 16 gennaio 2007

Quinta mostra annuale
organizzata dai Missionari Saveriani di Brescia

Smascherando l'Africa

ARTE,
MITI, SIMBOLI,
REALTA'



La Mostra è divisa in due sezioni:

OGGETTI E STRUMENTI DI USO QUOTIDIANO

Un percorso che permette al visitatore di incontrare l'Altra Africa, quella di tutti i giorni, apparentemente semplice, ma estremamente ricca. La visita si sviluppa partendo dagli oggetti di uso quotidiano, mettendo l'accento sui significati del loro utilizzo: un cucchiaino di legno, per esempio, non è solo un attrezzo da cucina, ma simboleggia l'ospitalità, l'abbondanza, la donna.

MASCHERE, STATUETTE ED OGGETTI ALLE "ORIGINI DEL SACRO"

Questa sezione comprende opere provenienti dal Museo d'Arte Cinese ed Etnografico della Casa Madre dei Saveriani di Parma, di enorme valore storico, artistico ed etnografico, rappresenta la parte più importante della Mostra. La ricca collezione presente nel Museo di Parma è stata recentemente riordinata, grazie a un accurato lavoro di catalogazione. Frutto di questo lavoro e fresco di stampa è il libro *Le Fonti del Sacro nell'Arte Africana*, che verrà presentato in occasione della Mostra.

Le fonti del sacro nell'Arte Africana

di Clementine Faki-Nzaji



L'AFRICA E LA SUA ARTE

Con la sua produzione artistica, l'Africa ha sempre esercitato un forte fascino, nonostante che se ne sia colto quasi solo l'aspetto esteriore. Eppure i tanti oggetti prodotti (maschere, statue, sgabelli, feticci, ecc.) non erano destinati alla contemplazione estetica: essi riflettono, invece, tratti specifici delle culture africane (vita e morte, bene e male, maternità, salute e malattia, ecc.).

È naturale dunque che l'ammiratore di questa arte si ponga alcune domande: questi oggetti come sono stati pensati nel loro ambiente naturale? Perché sono stati realizzati? Chi ha dato loro un significato e qual è?

La mostra si pone l'obiettivo di aiutare il visitatore a capire ciò che vede: la risposta è che tutti gli oggetti appartengono al campo concettuale del «Sacro».

Ma, per sua natura, il Sacro o Essere Supremo è inafferrabile e non è direttamente raggiungibile. Perciò, nel modo africano di accostarsi ed interagire col Sacro, vi sono esseri spirituali: *antenati, spiriti, fantasmi*; uomini del sacro: *indovini, maghi, guaritori*; oggetti simbolo: *maschere, statuette, sgabelli, bastoni di potere, ecc.* Tutto ciò è chiamato a svolgere una funzione d'intermediazione tra l'Invisibile e gli uomini.

Durante la mostra si terranno concerti e conferenze.

Inaugurazione:
mercoledì 8 novembre, ore 18.00
con la presenza del sindaco di Brescia
Paolo Corsini
e dell'autrice del volume C. Faki-Nzaji

La mostra è allestita nella Sala delle Colonne
del Centro Saveriano di Animazione Missionaria
via Piamarta 9 - 25121 Brescia

Per informazioni
tel. 349.3624217 - fax 030.3772781
e-mail: mostrafrafrica@yahoo.it

Orari
feriale: 9.00 - 12.30 e 14.30 - 17.30
sabato: 9.00 - 12.30 e 14.30 - 18.00
domenica e festivi: 10.00 - 13.00 e 15.00 - 18.30

INGRESSO LIBERO - Ampio parcheggio disponibile