

cem Mondialità®

Il mensile dell'educazione interculturale

TRA BENE E MALE?

3. PUNIRE
L'INFERNO NEGLI IMMAGINARI
DELL'EDUCAZIONE

Un cuore puro

Quando diciamo
cultura

Gli studenti cinesi
in Italia

La scuola islamica
di Milano

Sommario

n. 9 / novembre 2006

Editoriale

Un cuore puro
Brunetto Salvarani

Intercultura fase 2

questo numero

a cura di Federico Tagliaferri

in famiglia

Educatori sì, ma con stile
Rita Vittori

scuola dell'infanzia

Solitudini e castighi
Cristina Ghiretti

scuola primaria

Quando la scuola boccia
Lucrezia Pedrali

scuola secondaria di I grado

Educazione che respinge
o educazione consapevole?
Giuseppe Biassoni - Patrizia Zocchio

scuola secondaria di II grado

Punire e correggere: purgatorio
e inferno nell'educazione
Antonella Fucecchi

università

Promozione scolastica
e promozione sociale
Francesca Gobbo

schermi scene scenari

Da «Zero in condotta»
a «Les Choristes»
Patrizia Canova

internet new media

Tux all'hackmeeting
Aluisi Tosolini

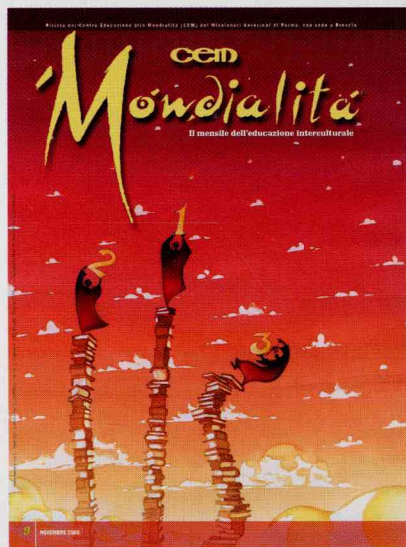
per chi suona la campanella?

La camminata di un pedagogo
Gianfranco Zavalloni

Il "restodelmondo"

agenda interculturale

Poesie e racconti del mondo
in Italia
Alessio Surian



1

2

3

5

7

9

10

12

13

15

16

33

didattica/mente

Bocciare. Il caso degli studenti
cinesi in Italia
a cura di Stefano Curci

34

la scuola degli altri

Italia. Il caso della scuola islamica
di Milano. Intervista a Paolo Branca
Federico Tagliaferri

36

educare al pluralismo religioso

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

39

spazio caritas

Decostruire le ragioni della guerra
Paolo Beccegato

41

spazio cem

I paradossi. Prima linea?
Domenico Milani

43

nel territorio

Diversi scaffali diversi
Lorenzo Luatti

44

mediamondo

Scegliere il cuore
a cura di Carlo Baroncelli

46

Recensioni

a cura della redazione

47

la pagina di... r. alves

Il clown

48

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



Direttore:

Brunetto Salvarani - salvarani@saveriani.bs.it

Condirettori:

Antonio Nanni - ufficiostudi@acli.it
Lucrezia Pedrali - pedrali@saveriani.bs.it

Segreteria:

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

Redazione:

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

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

Direttore responsabile: Domenico Milani

Direzione e Redazione:

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

Amministrazione - abbonamenti:

Centro Saveriano Animazione Missionaria
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia
Telefono 0303772780 - Fax 0303774965
abbonamenti@saveriani.bs.it

Registrazione Tribunale di Parma, n° 401 del 7/3/1967
Editore: Centro Saveriano Animazione Missionaria -
CSAM, Soc. Coop. a r.l., via Piamarta 9 - 25121 Bre-
scia, reg. Tribunale di Brescia n° 50127 in data
19/02/1993.

Quote di abbonamento:

10 num. (gennaio-dicembre 2007)	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?

3. PUNIRE. L'INFERNO NEGLI IMMAGINARI DELL'EDUCAZIONE

Introduzione

a cura di Antonio Nanni

17

Il potere della valutazione

Paola Plessi

18

Antologia della valutazione

a cura di Paola Plessi

27

Cinema:

Le ricamatrici (Brodeuses)
a cura di Lino Ferracin

30

Punire.

Guida bibliografica
a cura di Paola Plessi

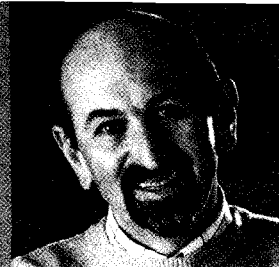
32



Quando diciamo cultura

23-26

quarta puntata



Un cuore puro

Qualche settimana fa, ho avuto la fortuna di partecipare ad un incontro ristretto con Raimon Panikkar. Organizzato dalla rivista *Interculture* e svoltosi sull'Appennino bolognese (nei pressi di quella Marzabotto che accoglie il visitatore con un cartello su cui, invece di magnificarne le bellezze ambientali o archeologiche, si recita lapidariamente «Ricordati!»), il seminario ha rappresentato un'occasione preziosa per ritrovare un amico ma soprattutto un maestro, uno degli ultimi rimasti sulla scena odierna. L'avevo incontrato - fra l'altro - anche parecchi anni fa, ad Assisi, proprio durante un convegno di CEM, in una serata in cui (assieme a Bruno Hussar) esplorammo con calore gli esiti dei cambiamenti in atto nel mondo delle religioni, e l'ho rivisto ancora lucidissimo e appassionato, a dispetto - o in forza - dei suoi venerandi quasi 88 anni. Panikkar, papà hindu e mamma cattolica, catalano ma anche indiano, è una personalità-ponte, testimonianza vivente dell'eccezionale opportunità che può derivare umanistica (la sua prima laurea è in chimica, versi mentali, quello occidentale e quello mai venir meno alla fedeltà della sua identità di politica, comunità... ogni suo argomentare parte dalla necessità vitale di decentrarsi, di assumere il punto di vista dell'altro per giungere ad una sintesi nuova e uscire dalla crisi che ci attanaglia; e dalla constatazione della nostra inadeguatezza, del nostro limite, intesa come responsabilità planetaria.



re dall'incrocio delle due culture, scientifica e le altre in filosofia e teologia); così come dei due uni-orientale, che egli ha attraversato costantemente, senza cristiano e prete. Abbiamo discusso di dialogo, mistica, testimonianza vivente dell'eccezionale opportunità che può derivare

Negli stessi giorni, Il *Festivaletteratura* di Mantova ospitava un altro maestro che ha scelto di vivere tra occidente e oriente, fra l'India nativa e gli Stati Uniti: l'economista Amartya Sen, già premio Nobel, che presentava nel frangente - come si dice - la sua ultima fatica, il libro *Identità e violenza*. Mi è sorta, spontanea, l'idea di accostare le sue tesi a quelle di Raimon, e vi ho trovato un motivo in più per coltivare, nonostante tutto, la *piccola virtù della speranza*. Sen ci esorta, infatti, a tenere presente l'*inaggrabile natura plurale delle nostre identità*. A diffidare da quanti guardano il nostro pianeta attraverso la lente deformante che lo riduce a mera *federazione di religioni e civiltà*: anche perché l'imposizione di una presunta identità unica è spesso il preludio all'esercizio di *quell'arte marziale che consiste nel fomentare conflitti settari*. E non è un caso, una volta di più, che tale appello contro l'ossessione identitaria contemporanea ci giunga da un pensatore cosmopolita, un indiano di casa a Cambridge e a Harvard, che - pur non rinnegando le proprie origini - ha scelto di valorizzare il *meticciamento*, l'ibridazione fra le antiche culture asiatiche e quanto c'è di buono in ciò che chiamiamo occidentale.

Riprendere in mano i suoi lavori, e quelli di Panikkar, non è mai tempo sprecato. In entrambi i casi, si tratterà di un efficace antidoto contro ogni abuso d'identità, e a favore di quell'incontro con l'alterità che, storicamente, è sempre stato il punto di partenza per un autentico salto di qualità. Nulla di facile, si badi, anzi! Ma anche nulla di più urgente se non vogliamo rassegnarci a convivere tristemente coi fantasmi di uno scontro di civiltà ormai tanto evocato che sembra incombere su tutti noi. Panikkar ci dice anche qual è il punto d'avvio per qualsiasi dialogo serio, identificandolo in quel *cuore puro* cui esortano tutte le tradizioni religiose. Senza la purezza del cuore, non può darsi alcuna relazione, alcun incontro vitale. Nella Bibbia, quando il re Salomone ha la possibilità di chiedere qualsiasi dono a Dio, nella sua grande sapienza chiede solo un *lev shomer*, un cuore capace di ascoltare. □

Panikkar, papà hindu e mamma cattolica, catalano ma anche indiano, è una personalità-ponte, testimonianza vivente dell'eccezionale opportunità che può derivare dall'incrocio fra la cultura occidentale e quella orientale

Questo numero

a cura di Federico Tagliaferri

Questo numero di CEM Mondialità, terzo dell'annata 2006-2007, prosegue nell'itinerario dedicato alla riflessione sul tema *Tra bene e male? Il conflitto negli immaginari dell'educazione*. Il dossier e gli articoli correlati della prima parte della rivista, *Intercultura fase 2*, propongono come argomento *Punire. L'inferno negli immaginari dell'educazione*.

Come sottolinea Antonio Nanni nell'introduzione al *dossier*, molte delle scelte compiute dai docenti nella scuola vengono orientate dall'immaginario che ciascuno porta con sé, e che finisce con l'influenzare i comportamenti di ognuno, anche se in forma di apparente spontaneità. Proprio per questo è necessario mettersi in discussione, avere il coraggio di fare «autocritica»: una scuola che «boccia» e che «respinge» deve anzitutto chiedersi se nel campo della valutazione scolastica tutto ciò che si poteva fare è stato fatto.

Paola Plessi, curatrice del dossier, parte dalla considerazione che la valutazione è, nella scuola, un dovere, una necessità, un dato di fatto, ma rileva che essa conserva un carattere frettoloso e posticcio nella prassi, che pure ne riconosce la necessità e l'importanza. Ma la sua posizione resta ancora secondaria rispetto all'insegnamento, da cui si mantiene separata, generalmente «in coda». Dopo un ampio *excursus*, l'autrice auspica in coloro che operano nella scuola, e più in generale in contesti educativi, l'avvio di un processo di analisi critica del proprio modo di agire la valutazione (pagg. 18-22), richiamando la necessità di un'autovalutazione del proprio modo di valutare. La stessa curatrice ci propone in merito una breve antologia (pagg. 27-29).

Sempre all'interno del *dossier*, Lino Ferracin ci presenta *Le ricamatrici (Brodeuses)* di Eleonore Faucher, un film «al femminile», intimo, emozionante, dove i particolari suggeriscono sentimenti e pensieri: un film di vicinanza e di prossimità, di attenzioni e ritrosie, protagoniste due donne lacerate dalla vita e dalla morte (pagg. 30-31).

La bibliografia sul problema della valutazione scolastica completa il *dossier* di questo numero (pag. 32).

Nell'inserto del *dossier*, il *Mosaico dell'intercultura*, a cura di Antonella Fucecchi, è dedicato a «Quando diciamo cultura», una riflessione sul significato di questo termine e sulle sue più recenti modificazioni (pagg. 23-26).

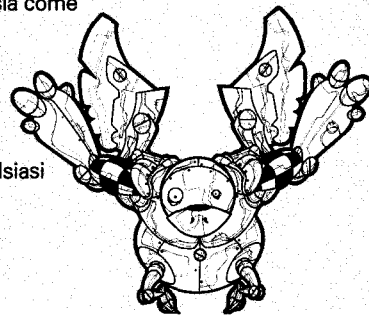
Nella sezione «*Resto del mondo*», proponiamo per la serie *La scuola degli altri* un'intervista all'islamologo Paolo Bionta sulla reale portata della vicenda della scuola islamica di Milano (pagg. 36-38), e il secondo appuntamento con padre Domenico Milani e la sua rubrica «Paradossi» (pag. 43). □

Marco Campori

Le illustrazioni che corredano questo numero della rivista sono state realizzate da Marco Campori, che ringraziamo. Ecco un suo breve profilo.

Le strade della mia città, con i suoi colori, le sue forme e la sua popolazione multietnica, hanno sempre esercitato un grande fascino su di me, i miei soggetti e le mie ricerche, sia stilistiche sia compositive. In parte derivano proprio da questa energia che mi circonda, quello che creo è una sorta di «valvola» di sfogo. Per ampliare e migliorare le mie capacità mi sono diplomato come perito in arti grafiche e successivamente al corso di illustrazione presso la Scuola di arte applicata del Castello Sforzesco. Ho partecipato a parecchie mostre in ambito di arte urbana anche a livello internazionale come «Urban Edge Show» e «More» alla Fiera Campionaria di Milano e presso studi e gallerie. Eventi che mi hanno permesso di crescere sia come persona sia come artista, permettendomi di confrontarmi con artisti di tutto il mondo. Non meno importanti per il mio background sono i fumetti e l'illustrazione moderna, in tutti i loro risvolti: non nascondo la mia particolare passione per i generi robotici, cyberpunk e fantasy. Amo disegnare su qualsiasi superficie dai semplici fogli ai muri.

www.steambiz.com
e-mail: elgato@steambiz.com





Educatori sì, ma con stile

Sia la scuola sia la famiglia spesso si interrogano su come impostare il rapporto educativo con generazioni nate nel contesto attuale, ove l'illimitato sembra essere a portata di mano: la vita assomiglia ad un grande supermercato dove per ogni esigenza esiste un prodotto che la soddisfa, basta allungare la mano, pagare alla cassa e si può provare la felicità. Ovviamente la vita «reale» non sembra organizzata sul principio del «piacere»: esistono dei limiti ben precisi che vanno riconosciuti, accettati e digeriti per poter sperimentare una sensazione di pienezza e di soddisfazione. I nostri stipendi non sono illimitati, gli spazi in casa per contenere gli oggetti acquistati nemmeno. Molti genitori, di fronte alle richieste continue dei figli, non sanno sottrarsi al rituale dell'acquisto per il timore del pianto o della delusione negli occhi dei figli, soprattutto se piccoli.



Recuperare il senso del limite della propria azione

Noi adulti, per prima cosa, dobbiamo riflettere su cosa ci spinge ad acquistare continuamente per i nostri figli piccoli giochi, figurine, magliette ecc. In molti casi questo è un gesto che il genitore compie al rientro dal lavoro: anche se di poca spesa, il bambino si abitua a ricevere ogni giorno qualcosa, come se il vuoto lasciato dall'assenza, peraltro giustificata, del genitore, fosse riempibile attraverso gli oggetti. Al mattino, molte madri, di fronte al pianto del bambino che le vede uscire per andare al lavoro, promettono un «regalino» per acquietarlo e trascorrere la giornata senza sensi di colpa. Perché è qui il centro del problema: i genitori si sentono in colpa ogni volta che il figlio piange o li guarda con aria triste o accusatoria. In

Al mattino, molte madri, di fronte al pianto del bambino che le vede uscire per andare al lavoro, promettono un «regalino» per acquietarlo e trascorrere la giornata senza sensi di colpa

fondo, la cattiva divulgazione di studi psicologici li ha abituati a ritenersi gli unici responsabili della felicità dei propri figli. Questo li induce a costruire non una relazione educativa «dialogica», dove i genitori calibrano i loro interventi in ba-

se a ciò che osservano nel comportamento dei figli, ma una relazione dove convivono due monadi, i genitori e i figli, con tutto il vario sistema di alleanze reciproche. I genitori controllano continuamente l'umore dei figli per monitorarne la felicità e stabiliscono il grado di prestazioni da ricevere in cambio: alcuni hanno aspettative alte, altri basse, spesso decise in base alle proprie esperienze passate di figli, ma assai raramente dettate dalla conoscenza e dall'osservazione della personalità reale del figlio stesso. In altre parole, il livello delle aspettative viene deciso o da ciò che è stato letto in manuali divulgativi su come «fare dei figli felici» o dal ricordo del comportamento dei loro genitori quando erano loro stessi figli piccoli. Il rapporto con i figli diventa così mediato o dal loro desiderio di diventare genitori senza «colpe» o da modelli teorici su come allevare figli sicuri e felici. In ambedue i casi non è il figlio «reale» a essere osservato, ma è l'idea a prevalere sulla realtà.

Ma il senso di colpa sembra essere il filo rosso che unisce genitori con stili educativi completamente opposti: sia gli ansiosi, sia i trop-

po permissivi, in realtà partono dal presupposto che tutto il destino dei figli dipenda da loro e qualsiasi loro difficoltà debba essere attribuita ad una propria mancanza.

Primo passo importante quindi è scoprire le mille forme di «amore» di cui si rivestono i nostri sensi di colpa, perché essi fanno perdere la capacità di distinguere quando il limite che poniamo è «educativo», cioè aiuta i figli ad avere una relazione più responsabile con se stessi e con gli altri, e quando invece esso è dettato solo da esasperazione o da timori non realistici.

Questo non significa che l'azione dei genitori non sia importante. Non dimentichiamo che i figli sono grandi osservatori e imitano il modo di reagire dei genitori nei confronti delle varie esperienze della vita: l'ansia quindi si può tramutare o in paura di sperimentare o in sprezzo del pericolo; il troppo permissivismo può indurre a comportamenti disimpegnati eticamente se non addirittura in comportamenti violenti o forti depressioni, perché il bambino sente di non avere una guida.

In equilibrio tra stili diversi

In una ricerca effettuata recentemente a Roma¹ è emerso come siano presenti almeno 4 stili educativi nelle famiglie:

Il modello autoritario: padre e madre stabiliscono regole molto restrittive senza alcuna spiegazione e punizioni severe per le trasgressioni. I principali strumenti di controllo rimangono l'intimidazione e la coercizione. Di fronte alla disobbedienza dei figli diventano ancora più dogmatici aumentando la distanza affettiva con i figli.

Lo stile permissivo: è l'esatto opposto. I genitori non tengono una condotta coerente e non svolgono una funzione di guida; non pongono limiti per paura di condizionare i figli. Quando sono esasperati, tendono a diventare autoritari reagendo sull'onda dell'emotività. In un clima di incoerenza, i figli tendono a non ascoltarli cercando nel gruppo dei pari la coerenza. Tale atteggiamento può sfociare nella trascuratezza, soprattutto quando iniziano i problemi a scuola. Non sapendo come reagire, i genitori se ne disinteressano e i figli fanno ciò che vogliono.

Lo stile iperprotettivo: questi genitori sono in genere ansiosi per ciò che potrebbe accadere ai loro figli e rischiano di diventare invadenti, cercando di organizzare ogni momento della giornata in modo da controllarli. Svolgono al loro posto ogni incombenza, limitando la loro capacità

di rendersi autonomi. In tal modo i figli rischiano di diventare dei «piccoli dittatori», in quanto c'è sempre qualcuno che si occupa di loro.

Lo stile autorevole: sono genitori che esigono il rispetto delle regole che vengono stabilite in base all'età dei figli. Cercano la vicinanza affettiva, senza essere invadenti o disinteressati; sono affettuosi senza creare dipendenza affettiva.

Molto spesso accade che in ciascuna famiglia ci sia un'alternanza di stili, a seconda del periodo, della stabilità della coppia, di altri fattori socio-culturali. È molto facile però vedere l'alternanza dei primi tre, mentre è più difficile riuscire a mantenere uno stile autorevole, anche perché nei primi anni di vita le giovani coppie tendono a impostare un rapporto basato sull'iperprotezione e sul permissivismo. La conseguenza è che spesso i bambini e i ragazzi si percepiscono soli, perché non hanno la sensazione di avere una famiglia che li guida nella vita, bensì una famiglia che li controlla o li lascia liberi di scegliere in base agli interessi che via via emergono.

Rimanendo in balia di se stessi, i figli non sono in grado di accudire gli altri più deboli o piccoli, perché sono essi stessi a sentirsi tali. Avendo come centro di interesse la propria persona, molti non riescono a rimanere disponibili all'ascolto degli adulti, perché nella loro esperienza i «grandi» non hanno nulla da insegnare rispetto alla vita. Ritornare a vivere la vita quotidiana come un gioco e non solo a giocare con loro può essere una buona via da percorrere: per stare insieme a loro non occorre solo trascorrere del tempo a giocare, andare in bici, a passeggiare, ma rendere i momenti di lavoro casalingo quasi come un «gioco» da fare insieme, in modo che per tutti la vita torni ad essere più leggera e vivibile. □

**Rimanendo
in balia di se
stessi, i figli non
sono in grado di
accudire gli altri
più deboli o piccoli,
perché sono essi stessi a
sentirsi tali**



¹ M. Oliverio Ferraris - M. Togni, *Genitori e figli: una questione di stile*, in *Psicologia contemporanea*, Giunti, settembre-ottobre 2005.



Solitudine e castighi per fortuna esiste «la clemenza della corte... dei bambini»

Credo che anche gli insegnanti si trovino a confrontarsi quotidianamente con i pregiudizi e gli stereotipi che li condizionano, sia nelle scelte didattiche, sia negli stili educativi e relazionali. Prenderne atto mi sembrerebbe già una buona partenza per dare inizio, partendo da se stessi, a processi di cambiamento verso una concreta pedagogia interculturale, ricercando contenuti e modalità che offrano a bambini e genitori competenze professionali che siano al servizio di un mutuo insegnamento, di una costante ricerca di occasioni di crescita collettiva. Un rapido sguardo retrospettivo alla mia esperienza professionale, iniziata una trentina d'anni fa nella stessa realtà territoriale in cui ancor oggi insegno, mi ricorda che, in particolare nei primi dieci anni, l'incontro con allievi e genitori era caratterizzato dalla «semplicità», al punto che a volte questi rapporti rasentavano la leggerezza da parte degli adulti, soprattutto per quanto riguarda le attese formative dei figli, mentre in altri casi era evidente una più serena disponibilità alle relazioni sociali. Ciò spesso si traduceva in incontri festosi, che diventavano un aspetto importante della realtà scolastica.

Oggi la situazione è molto cambiata, a causa dell'accelerazione



degli stili di vita, prodotta dall'attuale modello di cultura economica e sociale, che pone agli educatori nuovi e complessi problemi, sempre più difficili da affrontare. Problemi che richiedono un rinnovato impegno per non disperdere i valori della funzione educativa della scuola. Penso a questo proposito alla crescente «solitudine geni-

Nel mio immaginario, più emotivo che culturale, ho spesso attribuito un'accezione negativa alla parola «punizione», associandola ad altre come castigo, mortificazione, svalutazione, indifferenza. Ciò è accaduto in conseguenza di esperienze da me vissute in ambito scolastico, sociale, e in seguito anche lavorativo. Queste esperienze, comuni a molte persone anche se in forme e intensità diverse, hanno fortemente condizionato il «chi» siamo oggi e di conseguenza il «come» ci relazioniamo con gli altri, sia in ambito privato, sia in ambito sociale e professionale

toriale» come condizione ormai riconosciuta fra i malesseri della nostra epoca, che genera confusione di ruoli, ansie da prestazione, fughe verso modelli culturali proposti dai media, con inevitabili ricadute negative sui figli, sempre più disorientati, emotivamente fragili e dispersivi nei processi di apprendimento.

Riconoscendo queste difficoltà, ritengo anzitutto importante, nella pratica scolastica, rivedere un certo atteggiamento «giudicante»

che a volte gli insegnanti adottano rivolgendosi ai bambini e ai genitori. Questo atteggiamento comprende modi sentenziosi e accusatori nell'affrontare i problemi comportamentali, suscitando contrapposizioni o conflitti. Se questo atteggiamento verrà modificato, sono convinta che si possa recuperare il dialogo con i genitori, rivalutando temi come l'educazione alla responsabilità e alla convivenza civile, i principi formativi fondati su valori universali come la giustizia, il rispetto, la comprensione, la solidarietà. Sono principi che insegnanti e genitori dovrebbero trasmettere con il loro esempio, prima ancora che con l'insegnamento di regole, orientamenti etici e comportamentali.

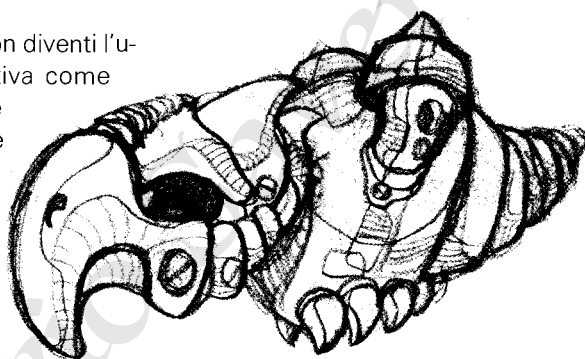
Perché la punizione non diventi l'unica modalità educativa come termine di valutazione per le competenze e per i comportamenti dei ragazzi, o, peggio, una scorciatoia per non assumersi responsabilità nell'affrontare difficoltà e disagi, reputo fondamentale che gli adulti e, nello specifico, gli insegnanti, s'interrogino sul quanto e sul come intendono agire per favorire un sereno clima relazionale nella classe e con la famiglia.

Ecco alcuni suggerimenti in merito: oltre alle attività educative a sfondo interculturale (di cui ho scritto in articoli precedenti), come quelle sulla gestione non violenta dei conflitti, vorrei aggiungere quelle relative al tema della cooperazione, proponendo ai bambini una serie di giochi come quelli descritti nei testi di Sigrid Loos. Circa le mie riflessioni in merito al rapporto con i genitori, farò invece riferimento a due esperienze che ho condiviso in questi ultimi anni con colleghe e genitori della scuola



«Laddove l'individuo non orienta la propria vita e le proprie scelte con una consapevolezza interiore, non sceglie più per la libertà ma subisce l'arbitrio altrui. Libertà non è fare ciò che si può, né fare ciò che può essere fatto o detto, o pensato impunemente, libertà è fare ciò che è giusto. Fare ciò che è giusto diventando il giudice di se stesso, non l'avvocato difensore».

Moni Ovadia, *Vai a te stesso*.



in cui insegno. Da esse sono infatti derivate importanti ricadute relazionali, sia in termini di fiducia, sia in termini di conoscenza tra le diverse persone, al di là e nel rispetto dei diversi ruoli e competenze.

«I laboratori giocati» - Si tratta di una serie d'incontri organizzati dagli insegnanti, in orario extrascolastico, volti al coinvolgimento attivo dei genitori nei diversi laboratori tematici utilizzati quotidianamente dai loro bambini (ceramica, teatro, pittura, ecc.), per condividerne nella diretta sperimentazione il valore educativo e relazionale, in un clima di gioco e allegria.

«Le serate a tema» - Diversi incontri su temi di comune interesse educativo (regole, televisione,

autonomie, ecc.) dove il confronto veniva mediato da una docente esterna nel ruolo di facilitatrice.

Il dibattito era inoltre alimentato da una serie di riprese video, realizzate dagli insegnanti, che mostravano attività varie e momenti significativi vissuti con i bambini nell'arco di una giornata scolastica. Le riprese coglievano anche i momenti di presenza dei genitori durante la gestione dei bambini (per esempio all'arrivo o all'uscita da scuola), questo ha permesso di visualizzare e discutere i limiti e le difficoltà nel rapporto con i figli, in un clima sereno e non giudicante. Vorrei concludere condividendo con voi una «perla di saggezza» regalatami dal mio figlio minore (di undici anni) durante una chiacchierata sul tema della punizione: «...Se un bambino sbaglia, per esempio rispondendo male alle insegnanti o maltrattando gli altri, può essere punito dalle maestre, ma poi, se fossi nelle maestre, chiamerei i suoi genitori per capire se il loro bambino ha dei problemi o se devono solo insegnargli il ri-

Perché la punizione non diventi l'unica modalità educativa come termine di valutazione per le competenze e per i comportamenti dei ragazzi, reputo fondamentale che gli adulti e, nello specifico, gli insegnanti, s'interrogino sul quanto e sul come intendono agire per favorire un sereno clima relazionale nella classe e con la famiglia

spetto per gli altri... Altre volte invece sono le maestre che sbagliano e puniscono ingiustamente un bambino forse per un malinteso». Grazie, Francesco, per questo esempio di clemenza affettiva che offri a noi insegnanti... Potrà aiutarci a scegliere più spesso il perdono anziché la condanna. □



Quando la scuola boccia

La bocciatura costituisce una forma di rimozione, quasi letterale, di soggetti o situazioni che vengono espulsi da un contesto e collocati in un altro o semplicemente ignorati e lasciati a sé, senza alcuna interpretazione



Spostare da un luogo all'altro, collocare altrove, rinviare: queste le operazioni connesse alla bocciatura. In altre parole il senso della bocciatura risiede nella disconferma. Non si limita ad essere un gesto tecnico o una procedura derivante dalla valutazione della prestazione: chiama in causa la percezione di sé, il giudizio di valore esteso dal soggetto alla sua famiglia, il confronto fra una persona e il gruppo.

In questo senso la scuola boccia ogniquale non riconosce, non distingue, non considera la pluralità nella quale è immersa e dalla quale è costituita, si riconduce ad un'astratta unitarietà che diventa il paradigma sul quale misurare il grado di successo o di insuccesso. Accanto al gesto tecnico la valutazione comprende sempre un aspetto relazionale che rinvia di-

rettamente ad un sistema di valori non sempre esplicitati e assunti dall'istituzione come immutabili e necessari.

Il problema diventa quindi quello di sottoporre questo sistema di riferimento ideale ad un'analisi severa e di rinegoziarne i significati coinvolgendo in questa operazione tutti i soggetti coinvolti.

La scuola non è il territorio dedicato esclusivamente ai curricoli, ai test, all'insieme di pratiche finalizzate allo svolgimento dei mitici programmi: esiste una materialità diffusa che va oltre tutto questo, esistono fili e relazioni che interconnettono gli insegnanti tra di loro, gli insegnanti con gli alunni, con le famiglie. Questa materialità è però sotterranea, esclusa dalla riflessione consapevole, mantenuta sullo sfondo o rimossa, per l'appunto bocciata. Non pare sufficientemente dignitoso assumerla nel discorso istituzionale perché considerata residuale rispetto al grande compito che storica-

mente è affidato alla scuola: l'istruzione. Ma proprio dallo sfondo emerge come un'interferenza nei processi di apprendimento perché li condiziona e talvolta, nelle situazioni più estreme, li vanifica. C'è una grande resistenza ad assumere all'interno del dibattito sulla scuola e più in generale sull'educazione, la presenza e la legittimità di istanze che provengono da fuori contesto e che vengono considerate un disturbo o un rumore di fondo, ma non riconosciute nella loro potenza.

La scuola boccia quando è autoreferenziale, quando cioè non riflette sulla sua forma e sulle sue pratiche e si percepisce come naturalmente data e utile per definizione. Ma oggi questa utilità è messa in crisi da una serie di fattori. Il modello secondo il quale in passato il percorso scolastico si rapportava quasi linearmente al mondo del lavoro e alle scelte professionali è venuto meno e quindi l'istruzione formale, in apparenza,

non costituisce più il nesso necessario con un progetto professionale. La diffusione delle cosiddette nuove tecnologie ha ampliato a dismisura i luoghi delle possibili acquisizioni di conoscenze. In un passato recente la scuola era il luogo deputato alla trasmissione del sapere, proporzionato diversamente a seconda del tipo di istituzione scolastica.

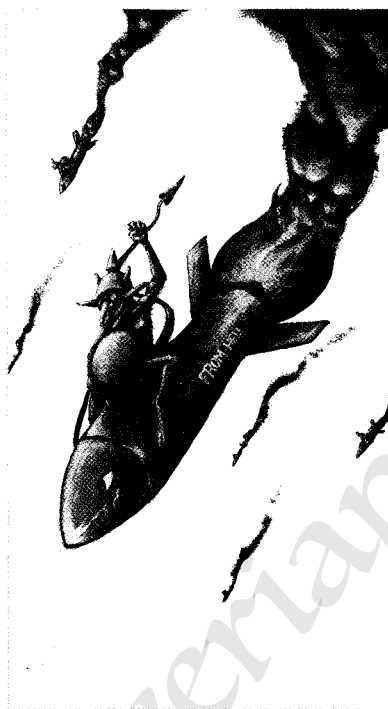
Ora, la moltiplicazione delle fonti che producono e distribuiscono il sapere rischia di rendere inutile la presenza di un luogo storicamente deputato alla sua erogazione. La scuola assume forse la funzione di luogo della elaborazione critica di tutta questa molteplicità di fonti e di conoscenze e soprattutto di selezione. Compito difficile perché rinvia ad altre dimensioni e chiama in causa l'etica e la politica. Come e cosa scegliere e perché? In virtù di quale mandato?

La mancata risposta a questa domanda sembra essere la rimozione più evidente. Si dà per scontato che la forma scuola, così come storicamente si è consolidata, sia immutabile e che le operazioni di cambiamento debbano tuttalpiù riferirsi ai soli programmi o a qualche strategia metodologica aggiornata.

La bocciatura può valere quindi allo stesso modo per l'istituzione oltre che per i soggetti. Non sembrano costituire risposte significative le sole operazioni di ingegneria scolastica se non accompagnate dal tentativo di rispondere alla domanda sul senso.

La paura che accompagna questo tipo di riflessione è generata dalla possibilità di perdere la propria consolidata, ma oramai apparente, identità. Non fosse che questa identità è spesso una serie di scambi formali e ormai incongrui agli altri mondi paralleli che l'attorniano.

La scuola bocciata è quella del tutto impermeabile alla realtà ester-



La scuola non è il territorio dedicato esclusivamente ai curricoli, ai test, all'insieme di pratiche finalizzate allo svolgimento dei mitici programmi: esiste una materialità diffusa che va oltre tutto questo

na e incapace di negoziare con altri universi simbolici.

Assumere una prospettiva interculturale può generare risposte alla domanda di senso. Abbiamo bisogno di nomadismo, sia sul piano cognitivo sia relazionale. E questo bisogno non è determinato dalla presenza degli alunni stranieri e dalle conseguenti pratiche metodologiche in ordine all'accoglienza e al sostegno linguistico. È il rapporto complessivo della

scuola con la realtà che richiede nomadismo perché è a partire dal riconoscimento della parzialità e dell'alterità che si possono iniziare nuove pratiche e nuove forme.

La scuola che boccia (e viene bocciata) è quella dell'esclusione pregiudiziale, quella cioè non disposta ad assumersi il disagio della complessità. La parola disagio esprime un altro versante della rimozione: non vanno taciuti la fatica e talvolta il dolore che accompagnano i processi di trasformazione. Accettare come legittima la presenza della dimensione affettiva dei soggetti incarnati che la abitano è accogliere codici simbolici che agiscono nella vita reale ma che non trovano spazio in quel particolare luogo del fittizio quale la scuola è in gran parte. Recuperare la dimensione relazionale significa riaffermare il rapporto tra la scuola e la vita reale: questione complessa che richiederebbe di ridefinire il legame già esistente sia pure non indagato, fra istituzioni o sorgenti educative che una comunità esprime. In questo senso il concetto di patto educativo assume un nuovo significato: né la famiglia, né altri enti possono da soli affrontare il problema dell'educare. Le difese di principio e le delimitazioni di ambito da parte di ognuno di questi soggetti alimenta proprio l'autoreferenzialità ma tradisce debolezza e confusione.

Le contrapposizioni che si determinano nel tentativo di delimitare artificiosamente confini e competenze finiscono con il generare spazi vuoti di pensiero e di elaborazione. Ma la vita dei bambini e delle bambine non prevede sospensioni o demarcazioni fittizie. Vanno rinegoziati i significati dell'educare ridefinendo altresì competenze e prerogative proprie dei singoli enti educativi, ma a partire dalla consapevolezza del compito comune. □



Educazione che respinge o educazione consapevole?

Abbiamo già avuto occasione di esprimere il nostro punto di vista in relazione alla valutazione¹. Potremmo far ripartire le riflessioni su questo tema domandandoci a quali incognite andrà incontro l'adulto di domani, e quindi che tipo d'intervento formativo sia necessario attivare. Ci è capitato di rileggere, riordinando vecchi appunti, uno scritto di Willems che ci sembra in argomento: «Sentire e realizzare l'originalità dell'essere è uno dei punti più importanti per l'educatore... Lo scopo dell'educazione sta nel rendere cosciente ciò che è incosciente, ponendo gli opposti in giusto rapporto tra loro»².

Originalità e consapevolezza, come contenuti determinati e metodo euristico, sembrano essere binomi in perenne conflitto. Pensiamo stia in questa loro condizione sia la scommessa formativa, sia l'antidoto «anti-noia» del mestiere dell'insegnante, piuttosto che quello del genitore.

Il verdetto «respinto - promosso» rappresenta un atto finale che coinvolge tutti i soggetti sopra ricordati con ponderazione, sofferenza e reciproca crescita, mentre la formazione assume i connotati di un supermercato di saperi, percorsi, esperienze da cui attingere per personalizzare la crescita. Per quanto possiamo ritenere significativo e ancora attuale quanto finora detto, ci sembra che il pensiero non possa arrestarsi lì, ne manca una parte: ci sono ancora troppa emarginazione, troppe difficoltà nel colmare deficit culturali; troppe vite segnate nel loro sviluppo da un annunciato e



trici di un disagio, sospendendo giudizi morali e intolleranze personali;

■ accettare che ogni individuo sia caratterizzato da propri limiti e risorse e che solo facendo leva sulle seconde si possano affrontare i primi.

Per la «parte» restante da individuare, ci è d'aiuto nella nostra ricerca il proseguire il cammino sulle coordinate che, mai come ora, ci sembrano punti saldi di riferimento:

■ l'intercultura come terreno di confronto, di crescita e di verifica delle opportunità che un mondo in cambiamento

può offrire;

■ la non violenza come modello di confronto in una società sempre più incapace di aprirsi e di cercare soluzioni alternative all'arroganza ed agli annunciati disastri;

■ la necessità di un supporto all'affettività, che favorisca momenti di condivisione e di benessere tra famiglia e scuola.

Purtroppo nel sentir parlare alcuni colleghi, presi a rincorrere traguardi formativi e tabelle tassonomiche, ci sembra di essere in una posizione perdente, noi che i risultati li valutiamo dalla maturazione e dall'autonomia dei soggetti. Vale sempre la massima del toccare con mano: allo scienziato che chiedeva nuova conoscenza al grande saggio, quest'ultimo versò una tazza di tè facendone trascinare il liquido bollente sulle mani... Può sembrare banale ma bisogna svuotare la tazza prima di immettervi altro liquido. □

quasi inevitabile insuccesso. Vorremmo arrivare a dare un nome, una visibilità a questo vuoto, di cui magari ora intravediamo solamente l'orizzonte.

Ci rendiamo conto che non incide in tal senso un solo fattore, ma molteplici aspetti, tuttavia il nostro compito potrebbe essere facilitato da percorsi di educazione all'autocritica, in cui poter prendere coscienza di alcuni aspetti:

■ l'assunzione dell'idea della contraddizione come parte essenziale della vita che mette in discussione le personali cornici di riferimento, che rinegozia le sicurezze e mette in dinamica i saperi;

■ giudicare segni meritevoli d'attenzione e d'analisi condivisa fattori quali il sentirsi inadeguato e le spie rivela-

**«Lo scopo dell'educazione
sta nel rendere cosciente
ciò che è incosciente,
ponendo gli opposti in
giusto rapporto tra loro»**

¹ G. Biassoni e P. Zocchio, *La valutazione ed il percorso condiviso: far suonare le corde giuste per una comune crescita*, in CEM Mondialità, giugno - luglio 2005, p. 8

² E. Willems, *L'orecchio musicale*, traduzione italiana di G. Vinello, Zanibon, Padova 1985, primo volume, terza edizione.



Punire e correggere

purgatorio e inferno dell'educazione

Correzione e castigo sono fasi inevitabili di ogni processo educativo, direttamente correlati con l'esercizio dell'autorità e della responsabilità: è un passaggio conflittuale della relazione educativa in cui il coinvolgimento emotivo da ambo le parti è molto intenso. Correggere richiede saggezza e rispetto, perché la correzione non si tramuti in umiliazione; significa anche avere il coraggio di riconoscere ed ammettere i propri errori: non si educa se non educandosi



re: il classico di Jacques Le Goff *La nascita del Purgatorio*, Einaudi 1996, prezioso per analizzare la genesi di questo luogo in un aldilà transitorio assente nell'immaginario del mondo antico, e il recente volumetto di George Minois *Piccola storia dell'inferno*, il Mulino 2006. Le due opere indagano la genesi di queste dimensioni, pensate in vista della coesione e del controllo sociale ed esplorano la funzione dell'immaginario di matrice religiosa.

A ciascuno il suo inferno

La creazione dell'inferno tradizionale è dovuta ad una sintesi tra immaginario mesopotamico ed ebraico ed elaborazione mitologica e filosofica del mondo classico: la riflessione teologica e la suggestione popolare di stampo cristiano hanno suggellato la definitiva fissazione degli aspetti tipici.

L'inferno è una costante di ogni civiltà ed assume aspetti multiformi; tutte le società ne hanno uno, connesso più o meno con l'idea di giudizio e castigo, transitorio od eterno. Molte culture, però, non prevedono l'esistenza di luoghi ultraterreni separati, ma collocano i defunti in un oltretomba indeterminato, destinato a tutti: è il caso dell'Ade omerico, dello *Sheol* ebraico che nel tempo hanno assunto connotazioni eticamente più definite. Una linea di demarcazione tra gli inferni delle società orali e tribali e quelli delle società fondate sull'idea di stato è rappresentata dalla presenza del giudizio finale che appare nel mondo mesopotamico, babilonese, egizio e classico, cioè in realtà culturali in cui vige un complesso sistema giuridico. In queste società l'inferno ha una funzione correttiva e tende a dare risposte al problema del male, e la giustizia divina è in ininterrotta continuità con il corpus giuridico in vigore: nel-

Si corregge per migliorare, rinnovando la fiducia nelle capacità di evoluzione personale, facendo sentire che la qualità del rapporto educativo, messa alla prova, non potrà che crescere. Alla punizione scolastica si accompagna, però, nell'alunno anche un grande senso di perdita e di vergogna: spetta all'educatore non aggravare la ferita che la correzione comporta e il modo in cui verrà vissuta. Il senso di colpa può tramutarsi in una molla di crescita, se opportunamente elaborato. Soprattutto, occorre vigilanza emotiva per evitare di trasferire aggressività o supponenza, intenzioni che, an-

che se inconscie, il sottile fiuto dell'alunno percepisce acutamente.

Le fonti dell'immaginario su castigo ed espiazione

Quale modello opera nel nostro immaginario quando affrontiamo la questione della colpa e del castigo? Metafore e similitudini sono influenzate da luoghi di penitenza, di patimento che hanno nell'inferno la loro matrice più diretta e nel purgatorio la versione evolutiva dell'idea di colpa e di possibile espiazione.

La letteratura in merito è sterminata, ma segnaliamo in particolare due ope-

l'Epopea di Gilgamesh le colpe riecheggiano le prescrizioni del codice di Hammurabi. L'oltretomba antico più strutturato è quello dell'Eneide (libro VI) diviso in aree distinte: il Tartaro e i Campi Elisi. Anche in questo caso le pene comminate sono stabilite secondo una scala di gravità che rispecchia la legge delle Dodici Tavole.

L'inferno cristiano

Se le Scritture forniscono poche informazioni sull'inferno, la letteratura apocalittica e gli apocrifi nutrono l'immaginario popolare. Per arginare il proliferare di fantasie, dal XI al XIII secolo la teologia ridefinisce l'inferno come principio e non come luogo. È la scolastica a fornire il contributo più

L'inferno è una costante di ogni civiltà ed assume aspetti multiformi; tutte le società ne hanno uno, connesso più o meno con l'idea di giudizio e castigo, transitorio od eterno

significativo: l'inferno ha rapporti con il diritto e la filosofia; il giudizio si trasforma in un processo con avvocati ed arringhe; nel XII secolo è stabilita la distinzione tra peccato veniale e mortale, nel 1215 la confessione annuale è obbligatoria, il Concilio di Firenze del 1439 decreta che il pagano, l'eretico, chi è fuori della Chiesa, sarà destinato al fuoco eterno. Dopo la scoperta dell'America il numero dei dannati aumenta vertiginosamente: milioni di indigeni e di loro antenati hanno nell'inferno il loro luogo predestinato. Vi finiranno anche i nemici della chiesa e della gerarchia ecclesiastica.

Da questo momento il processo di formazione dell'inferno è compiuto e pronto per i numerosi fini che ne verranno fatti. Dal Medioevo fino al XVI

secolo è stato fonte d'ispirazione per poeti, artisti e mistici più di quanto lo sia stato il paradiso, perché intorno al tema del castigo e della colpa l'immaginario è sadicamente fecondo. L'evocazione dei tormenti, impiegata in omelie e sermoni, alimenta la pastorale della paura tra XVII e XIX secolo, epoca in cui declina la fortuna dell'inferno cristiano: «il più compiuto sistema totalitario di castigo che lo spirito umano abbia concepito» (cfr. *Piccola storia dell'inferno*, pag. 96).

Il purgatorio: centro di permanenza temporanea

Il purgatorio come realtà intermedia tra inferno e paradiso, creato nel XII secolo, rappresenta una rilevante innovazione della concezione dell'aldilà,



con il superamento della logica binaria, e conferma teologicamente l'efficacia del culto dei defunti e dei suffragi in loro favore. Purgatorio era un termine usato in funzione aggettivale, unito a sostantivi, come pena e fuoco. Nasce per rispondere agli interrogativi sulla sorte delle anime dopo la morte e prima del giudizio universale, e sostituisce le dimore e i ricettacoli in cui si

supponeva che esse attendessero il verdetto finale, soppiantando luoghi poco chiari come «il seno di Abramo». Destinato alle anime mediocrementemente buone e a quelle mediocrementemente cattive, è un penitenziario dal quale si uscirà redenti anche prima del giorno del giudizio. È una creazione cattolica avversata dagli ortodossi e dai riformati ed ha oscillato tra una sorta di inferno ridotto o di anticamera del paradiso, dimensione che ha prevalso. Il carattere intermedio e transitorio del purgatorio, la possibilità di uscirne attraverso preghiere, riflette anche il mutamento sociale e politico prodotto dall'ascesa della borghesia, di nuovi ceti commerciali ed artigianali: «Il Purgatorio costituisce un elemento di questa espansione nell'immaginario sociale, nella geografia dell'aldilà, nella certezza religiosa, è un tassello del sistema. È una conquista del XII secolo» (cfr. *La nascita del purgatorio*, pag. 147).

I nuovi inferni

Che ne è nell'immaginario attuale di queste dimensioni ultraterrene così anticamente radicate? Hanno subito un declino inevitabile, soprattutto il purgatorio, mentre si declinano al plurale paradiso ed inferno impiegati per indicare condizioni antipodiche, ma è l'inferno a predominare. Nell'ultimo secolo il concetto di inferno in senso tradizionale muta profondamente dopo il Concilio Vaticano II da un punto di vista teologico. Abbandonato dalla fede, l'inferno risorge nella riflessione filosofica: nel XX secolo diviene espressione dell'angoscia dell'uomo e metafora della condizione umana. Perde le sue connotazioni oltremondane perché l'inferno, quello vero è qui, tra noi nel cuore dell'uomo, negli orrori dei genocidi, dei totalitarismi, nelle disuguaglianze economiche, nelle catastrofi ambientali; per questo il XX secolo è il secolo degli inferni, il peggiore di tutti è quello del libero arbitrio, quello che l'uomo si infligge da sé. □



Promozione scolastica e promozione sociale nella società multiculturale

Nel linguaggio ordinario «promozione» evoca contemporaneamente la scuola, l'economia (i promotori di prodotti finanziari), le merci (articoli in promozione, sconti promozionali), infine la società, dove si parla piuttosto di mobilità, o ascesa, sociale individuale e di gruppi. Per ciascun esempio, il prefisso «pro-» davanti al verbo «muovere» segnala, pur con differenti sfumature, un'azione orientata verso l'esterno, l'avanti, l'estensione, la prosecuzione nello spazio e nel tempo. Così, a scuola essere promossi significa avanzare alla classe superiore, mentre nella società il raggiungimento di un analogo obiettivo (il miglioramento della posizione sociale degli individui, rispetto a quella del loro genitore, e dei gruppi) implica l'avanzare in senso ascendente attraverso la gerarchia sociale, o metaforicamente salire di grado sulla scala sociale.

Se la promozione scolastica è il risultato di un successo nello studio, quella sociale è stata a lungo interpretata come effetto dell'investimento nella scolarizzazione, che eserciterebbe un'influenza positiva determinante sulle disuguaglianze sociali e culturali all'origine, riconoscendo il merito individuale. Per la corrente sociologica funzionalista o meritocratica, la scuola costituisce un vettore di emancipazione individuale e progresso collettivo. Pur non ignorando i limiti di questa corrente, si tratta di una convinzione condivisa anche da chi, in campo educativo, s'impegna per una società più giusta tenendo in debito conto il peso delle condizioni strutturali, sottolineato dalle ricerche successivamente condotte dai sociologi della corrente conflittualistica. Questi hanno messo in evi-

denza che la scuola, lungi dal rimuovere le disuguaglianze scolastiche (conseguenza delle disuguaglianze di origine) e promuovere la mobilità sociale, è piuttosto il luogo dove esse sono riprodotte, premiando coloro che partono già avvantaggiati (grazie al capitale culturale trasmesso in famiglia) e producendo un'immobilità sociale inquietante per chi ancora crede nella connessione, pur problematica, tra educazione e giustizia sociale. Oggi, criticate le premesse teoriche e le modalità metodologiche di queste due correnti sociologiche, è riconosciuto che la scuola incide sulle disuguaglianze di origine ma non al punto di affrontarle e risolverle con sistematicità, sociologi e antropologi dell'educazione hanno spostato l'obiettivo di ricerca sulle scelte e le strategie che ciascun attore sociale mette in atto per riuscire nel suo progetto di promozione.

Anche in Italia, l'incremento di popolazione scolastica straniera nelle scuole secondarie superiori dà un'occasione per rallegrarsi e riflettere: si può infatti ipotizzare che l'investimento in una più lunga scolarizzazione dei figli da parte delle famiglie immigrate sia stato deciso perché queste, già nel paese d'origine,

avevano la convinzione (o la speranza) che una scolarizzazione più lunga dia buoni frutti (maggiori opportunità sul mercato del lavoro, formazione di una coscienza critica nei giovani) da un lato e, dall'altro, perché il contesto di immigrazione offre (almeno per ora) maggiori speranze di miglioramento. Come affermava l'antropologo J. U. Ogbu nella sua teoria ecologico-culturale, le minoranze cosiddette volontarie, o migratorie, strutturano la loro vita *qui* (il paese di arrivo) attraverso il ripetuto confronto con la gamma di opportunità offerte lì (il paese di emigrazione), ricavandone ragioni di ottimismo e di sostegno per i figli, soprattutto quando il loro percorso di scolarizzazione è segnato da azioni di emarginazione e/o razzismo. Tuttavia, la *probabilità* di una promozione sociale attraverso gli sforzi individuali e il sostegno familiare non può bastare ad una scuola e a una società che si vogliono più giuste: nelle società multiculturali e stratificate, le disuguaglianze legate alla classe sociale s'intrecciano e si sommano a quelle dipendenti dal pregiudizio e da strategie familiari efficienti nei confronti delle differenze culturali¹, così che l'impegno degli insegnanti dovrebbe riguardare non soltanto la progettazione e il sostegno di esperienze di apprendimento e modi d'insegnare che rispondano positivamente

a questa più ampia domanda di scolarizzazione, ma anche la capacità di individuare e interpretare le ragioni, spesso non esaminate neppure a scuola, che ostacolano la condivisione di un nuovo senso e di nuove possibilità del vivere insieme. □

¹ A. Van Zanten, «*Studenti seri e «studenti turbolenti»: ordine e disordine nelle scuole medie della periferia francese*», in Gobbo F. (a cura di), *Etnografia dell'educazione in Europa*, Edizioni Unicopli, Milano 2003, pp. 52-77.





I sommersi e i salvati

da «Zero in condotta» a «Les Choristes»

Non è un caso che fra i banchi di scuola della storia del cinema, molto più che nella pratica didattica quotidiana, la punizione, la bocciatura, l'esclusione e i castighi vengano messi in scena nella loro dimensione di problematicità e criticità



«**C**hi pensate di essere?». Così recita il titolo del tema che è stato assegnato ad

alcuni studenti costretti per punizione a passare tutto il sabato in un liceo dell'Illinois nel film *Breakfast Club* (John Hughes, 1984). «Io insozzo i muri della scuola e faccio scempio della metrica francese» è la frase che l'alunno Antoine Doinel (in *I quattrocento colpi* di François Truffaut, 1959) dovrà scrivere per cento volte come castigo per aver irriso l'insegnante durante la lezione. Questi sono solo due tra i molteplici esempi che il cinema ci offre quando racconta storie di studenti che manifestano disagio per il mondo in cui vivono, la famiglia, gli insegnanti, la scuola... Ed è proprio dentro al tipo di scuola che non sa attivare altri rapporti

che non siano quelli basati su un rigido sistema di voti, su premi e punizioni, sulla correzione rispetto a quella che viene avvertita come un'infrazione delle regole, che il cinema s'intrufola, con il suo sguardo attento, critico e sapiente, quasi a voler guidare lo spettatore ad interrogarsi sulle responsabilità che un'istituzione «normativa» e «normalizzatrice» ha nel produrre atteggiamenti di protesta e di rivolta, di fuga o addirittura di reazione violenta.

Proprio per questo non è un caso che fra i banchi di scuola della storia del cinema, molto più che nella pratica didattica quotidiana, la punizione, la bocciatura, l'esclusione

e i castighi vengano messi in scena nella loro dimensione di problematicità e criticità. Che vengano presentati nella loro insensatezza, come strategie perdenti, inopportune e inadeguate per la crescita e la formazione delle giovani generazioni. Che vengano trattati accentuandone i risvolti negativi e le inevitabili negative conseguenze. Non è raro il caso in cui il regista prenda in maniera evidente e dichiarata le distanze da chi punisce e boccia, per schierarsi invece dalla parte delle «vittime», dalla parte di chi deve accettare un'educazione imposta solo attraverso l'applicazione di una ferrea disciplina fatta di regole rigide e di divieti. Dalla parte di chi diventa autore di svariate angherie come forma di reazione a soprusi subiti, a ingiustizie messe in atto dall'insensibile universo degli adulti...

Sono i film in cui le reazioni dei ragazzi, i tentativi di produrre rottura dell'ordine costituito, diventano termometri del malessere, segnali del bisogno di cambiamento e la ribellione, la rivolta, diventano foriere di libertà e veri e propri modelli comportamentali.

Un esempio sopra tutti è dato da *Zero in condotta* (*Zéro de conduite*) di Jean Vigo del 1933, film autobiografico del giovanissimo regista, divenuto manifesto e simbolo della lotta dei bambini contro l'anaffettività e l'insensibilità del potere dei grandi. Per lo spirito anarchico, ironico e libertario che si respirava nel film, la censura impose dei feroci tagli e lo fece usci-



Tecnologicamente parlando, nulla è più interculturale di Tux, un simpatico animaletto che assomiglia, in realtà, più ad un anatroccolo nero che ad un pinguino e che ogni tanto può esservi capitato di incontrare navigando in rete. Se foste stati a Parma all'hackmeeting il 2 e 3 settembre, forse avreste le idee più chiare e sapreste di chi sto parlando, oppure, al contrario, dopo aver partecipato a qualche evento del meeting, vi sentireste ancora più spiazzati, perché vedere ragazzini muoversi con tanta disinvoltura intorno al pc, quel maledetto congegno che avete fatto tanta fatica ad imparare ad usare e che continua a presentarvi problemi e misteri, questo può fare davvero male. Altro che intercultura, vi direste: divento Caino e uccido questo mio fratello minore così saccente!

Tux all'hackmeeting

A Parma, i tanto temuti hacker stavano facendo, guarda caso, intercultura, perché non c'è nulla di più interculturale del *www* e, preferibilmente, loro la fanno con un pinguino. Le nostre giovani generazioni sono ormai abituate ad abitare il villaggio dei media, luo-

go in cui, secondo Pierre Levy dominano la cybercultura ed il cyberspazio. Se, come sosteneva Einstein, nel secolo appena trascorso ci sono state tre grandi «esplosioni», ossia la bomba demografica, la bomba atomica e la bomba delle telecomunicazioni, è vero che la seconda e la terza sarebbero due modi con cui l'umanità ha risposto all'aumento demografico: uccidendo o comunicando. Le telecomunicazioni estendono da un capo all'altro del mondo la possibilità di contatto amichevole, di

scambi di conoscenze, di scoperta delle differenze. Ciò che ci si comunica via etere è *cybercultura* e permette di costruire un legame universale basato su interessi comuni e non su appartenenze territoriali; sulla condivisione del sapere, sull'apprendimento cooperativo, su processi aperti di comunicazione. Il luogo in cui si gioca questo scambio cooperativo di pensieri prende il nome di *cyberspazio* (quello che noi chiamiamo etere) e fornisce un ambiente propizio allo sviluppo dell'intelligenza collettiva, un termine che indica la messa in sinergia di competenze, di risorse, della costruzione di una memoria comune, dell'attivazione di modi di cooperazione flessibili: intercultura, dunque.

È dall'intelligenza collettiva di chi lavora in rete che nasce il pinguino Tux e tutto l'*open source*.

Nella logica di chi ama il pinguino c'è l'avversione per i programmi di Bill Gates in primis, ma di tutto il software commerciale, in generale. Un'avversione che si estende ai programmi «chiusi». Il pinguino Tux è il simbolo di Linux, sistema operativo sempre *in progress* sul quale girano programmi che tutti coloro che sono in grado di farlo modificano continuamente in meglio, usando la loro creatività e mettendola al servizio della comunità dei cybernauti. □

(Ha collaborato Sebi Trovato)

Le telecomunicazioni estendono da un capo all'altro del mondo la possibilità di contatto amichevole, di scambi di conoscenze, di scoperta delle differenze





Il Mosaico dell'intercultura

a cura di Antonella Fucecchi

4. QUANDO DICIAMO CULTURA

UN BREVE PREMESSA

Non c'è attualmente termine più inflazionato della parola «cultura»: fatti di attualità a carattere locale o planetario e dibattiti mediatici la impiegano come una chiave interpretativa di sicura efficacia. Occorre proprio per questo fare il punto sulle numerose accezioni in cui viene impiegata e sulle trasformazioni che obbligano ad aggiornarne il significato. Intanto, colpisce la sua complessità, la molteplicità degli ambiti di uso e la capacità di evocare automaticamente scenari ben radicati nel nostro immaginario, frutto delle evoluzioni storico filosofiche che la parola e il concetto hanno subito nel tempo.

Un *brain storming* di tipo scolastico attraverso la varietà di associazioni, esprime questa polisemia: società, valori, conoscenza, tradizioni, modo di pensare, lingua, arte, letteratura, religione, territorio, appartenenza, diversità, popolo, nazione... Impiegato in ambito antropologico e sociologico, nella forma vulgata più elementare e diffusa, il termine non è neutro e va manipolato con cura perché predispone alla categorizzazione, e alla classificazione preparando già la strada a più o meno impliciti giudizi di valore, in quanto metro per misurare appartenenza, differenza, diversità.



Il mosaico dell'intercultura

Settembre 2006:	Una via italiana all'interculturalità (Stefano Curci)
Ottobre 2006:	Multiculturalismo? No, grazie (Roberto Morselli)
Novembre 2006:	Quando diciamo «cultura» (Antonella Fucecchi)
Gennaio 2007:	Identità aperte, identità plurali (Rita Vittori)
Febbraio 2007:	Cittadinanza. Anche per i simboli (Aluisi Tosolini)
Marzo 2007:	Una nuova laicità (Brunetto Salvarani)
Aprile 2007:	Ogni educatore è un mediatore (Adel Jabbar)
Maggio 2007:	Convivere. Una civiltà possibile (Lucrezia Pedrali)

VEDI ALLA VOCE CULTURA

Diffusa a livello planetario grazie alla pervasività della lingua inglese, la parola ha una chiara origine latina nel verbo *colere*, cioè coltivare, ma anche occuparsi intensamente, prendersi cura di una attività, che in senso proprio è la coltivazione dei campi radicata in una concezione religiosa dell'agricoltura. Infatti, non a caso, anche la parola «culto» ha origine dal medesimo verbo e viene impiegata per indicare il complesso degli atteggiamenti e delle varie pratiche compiute in onore di una divinità. In senso traslato oggetto del *colere* può essere la conoscenza e la formazione, intesa come progressiva elaborazione di una propria visione del mondo, tanto individuale quanto collettiva. Dunque, la polisemia connaturata al termine ha contribuito a rendere la moderna parola cultura sovraccarica di senso fino a grondarne, al punto che persino l'Unesco, agenzia di sicura autorevolezza, nel Rapporto finale della conferenza internazionale tenuta a Città del Messico dal 26 luglio al 6 agosto 1982 esita a fornire una definizione unitaria di cultura, tentando di farci stare dentro tutto il possibile: «La cultura in senso lato può essere considerata come l'insieme degli aspetti spirituali, materiali, intellettuali ed emozionali unici nel loro genere che contraddistinguono una società o un gruppo sociale. Essa non comprende solo l'arte e la letteratura, ma anche i modi di vita, i diritti fondamentali degli esseri umani, i sistemi di valori, le tradizioni e le credenze».

ALCUNE PRECISAZIONI IMPORTANTI

Il termine assume rilevanza grazie alla riflessione filosofica avviata nel periodo illuministico, con la contrapposizione tra natura e cultura; l'elaborazione francese ha orientato il dibattito spostando l'attenzione sull'asse cultura-universalismo; nel pensiero tedesco, invece, la riflessione ha avuto un esito diverso, avvicinando e facendo coincidere cultura e nazione. Una ricostruzione sintetica ed efficace di questo passaggio è costituita dal volume di Denis Cuche', *La nozione di cultura nelle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna 2003. In ogni caso, il concetto di cultura è spiccatamente di matrice europea, e non è oggetto di attenzione da parte di altre società, per esempio quelle di tipo orale che hanno abiti e stili culturali sui quali non avvertono, però, la necessità di avviare una specifica riflessione. La categoria cultura è stata elaborata dal pen-

siero occidentale in funzione del suo bisogno di definire confini per identificare le caratteristiche unificanti ed identitarie di un gruppo. Ma la svolta più efficace si ha quando l'accento si sposta sulla differenza, e la cultura è il punto di partenza per riconoscerla, accoglierla e darle senso. Questa evoluzione ha senso all'interno del sistema di pensiero sociologico ed antropologico occidentale e non è esportabile automaticamente in altri sistemi, sensibilità e pensieri, neppure nella sua accezione più ampia di apertura al dialogo. Sono preziose alcune osservazioni del sociologo anglo indiano Arjun Appadurai² in merito alla pericolosità del termine. L'autore si dichiara a disagio nell'impiegare il sostantivo cultura, forse perché «ha a che fare con il preconceito che la cultura sia un oggetto, una cosa, una sostanza fisica o metafisica» il che conduce ad una serie di pericolose conclusioni: «se implica una sostanza mentale, il sostantivo cultura privilegia di fatti quell'idea di condivisione, accordo e compiutezza che [...] distoglie l'attenzione dalle concezioni e dall'azione di coloro che sono emarginati o dominati. Se invece è vista come sostanza fisica, la cultura comincia allora a puzzare di qualche varietà di biologismo, inclusa la razza, che abbiamo sicuramente superato come categorie scientifiche³». Pertanto, specifica ancora Appadurai, è preferibile considerare la cultura come «uno strumento euristico utile per parlare della differenza, piuttosto che come una proprietà degli individui e dei gruppi».



Diffusa a livello planetario grazie alla pervasività della lingua inglese, la parola ha una chiara origine latina nel verbo *colere*, cioè coltivare, ma anche occuparsi intensamente, prendersi cura di una attività

CULTURA E GLOBALIZZAZIONE

In ogni caso tutte le culture, comunque vengano intese, non sono statiche e rigide, ma sono soggette a mutamenti ed evoluzioni studiate attraverso la creazione di modelli, ma le teorie finora elaborate sono entrate in una fase di stallo, soverchiate dalla rapidità con la quale alcune rivoluzioni planetarie hanno invalidato i tradizionali parametri di riferimento. I fattori di tali trasformazioni sono, secondo Appadurai:



- la diffusione dei mass media elettronici, Internet *in primis*: (da fonti attendibili risulta⁴ che il numero di utenti del Web ha raggiunto il miliardo e che in 1 secondo transitano 5mila miliardi di bit).
- le migrazioni forzate e non che generano «sfere pubbliche diasporiche»
- l'uscita definitiva dal territorio-nazione come habitat culturale statico
- la deterritorializzazione come conseguenza dei due precedenti fenomeni
- la creazione, in seguito all'intersezione dei due fenomeni precedenti, di immaginari fautori e portatori di nuovi scenari.

L'espansione dei media elettronici ha un influsso rilevante sul piano dell'immaginario nel quale sono immersi i fruitori capaci di una ubiquità che li rende copresenti in contesti lontanissimi e li aggancia psichicamente a realtà virtuali: i media elettronici «spingono alla trasformazione del discorso quotidiano e sono contemporaneamente delle risorse di costruzioni del sé in tutti i tipi di società, per tutti i tipi di persone»⁵. In particolare, l'autore indiano concentra l'attenzione sulla nascita di comunità culturali transnazionali che uniscono cittadini migranti al paese di origine e ad altre comunità nonostante la loro apparente naturalizzazione nel paese di

approdo; è il caso dei cittadini britannici di origine pakistana. Questo fenomeno ridisegna le appartenenze in modo diverso da quello previsto dai paesi occidentali che credono di promuovere efficaci modelli d'integrazione. Quando, sostiene Appadurai, «lavoratori turchi emigrati in Germania guardano film turchi nei loro appartamenti tedeschi [...] quando tassisti pakistani a Chicago ascoltano le cassette di prediche registrate in Pakistan o in Iran, siamo di fronte a immagini in movimento che incrociano spettatori deterritorializzati. Tutto ciò crea sfere pubbliche diasporiche, fenomeni che mettono in crisi quelle teorie che continuano a basarsi sulla rilevanza dello stato nazionale come fattore chiave dei più rilevanti mutamenti sociali»⁶.

In tutti questa situazione assume un ruolo essenziale l'immaginazione:

- l'immaginazione è ormai una pratica quotidiana e non è più confinata negli spazi della creazione artistica, «è parte del lavoro mentale quotidiano della gente comune in molte società. È entrata nella logica della vita ordinaria»⁷. Ciò è vero in particolare per chi si muove: «queste persone che si muovono devono trascinare con sé la capacità di immaginare nuovi modi di vita».
- la distinzione tra fantasia ed immaginazione: la fantasia è un fenomeno che riguarda la sfera privata, soggettiva e resta sganciata da progetti ed azioni, mentre l'immaginazione può diventare impulso per l'azione.
- la distinzione tra senso individuale e collettivo di immaginazione: i mass media rendono possibile l'esistenza di college invisibili, comunità per sé in grado di passare dall'immaginazione condivisa all'azione collettiva.

Secondo Appadurai le sfere pubbliche diasporiche sono già i crogioli di un ordine politico transnazionale, i loro motori sono i mass media interattivi ed espressivi e i movimenti di profughi, attivisti, studiosi e lavoratori, organizzazioni non governative; si tratta di un nuovo ordine caratterizzato da un'elevata eterogeneità che renderà necessaria l'elaborazione di una convenzione e di una carta sui valori e sulle norme condivise.

NUOVI PANORAMI

La situazione culturale globale richiede nuove chiavi di lettura, in grado di interpretare le disgiunture tra economia, cultura e politica e la complessità non più

riassumibile con l'opposizione centro-periferia, neppure quando si parla di realtà policentriche.

Appadurai propone di leggere la contemporaneità attraverso le relazioni che intercorrono tra cinque flussi culturali globali indicati con neologismi formati con il suffisso «-orama», per suggerire una serie di «costrutti prospettici», «mondi immaginati» che oltrepassano i confini sociali tradizionalmente definiti, nei quali si svolgono processi culturali su scala planetaria. Per questo prendendo in considerazione le migrazioni, la tecnologia, i movimenti finanziari, i media e le ideologie, descrive cinque scenari liquidi o volatili come la polvere, in perenne movimento: Etnorami; Tecnorami; Finanziarismi; Mediorami; Ideorami.

Gli etnorami descrivono flussi di esseri umani e comunità in transito in grado di imprimere svolte ed accelerazioni ai processi culturali mai visti prima e di modificare assetti consolidati. I tecnorami si intersecano con gli scenari precedenti e illustrano la realtà fluida della crescita tecnologica, la sua iniqua distribuzione dovuta a relazioni più complesse tra flussi finanziari, decisioni politiche e disponibilità di forza lavoro comune e altamente specializzata. In questi scenari, i finanziarismi pongono l'attenzione sulla disposizione e sulla disponibilità del capitale globale disorganizzato, fuori dalle logiche interpretative collaudate.

Le relazioni tra i tre panorami sono a loro volta segnate da disgiunture e discontinuità, da variazioni di parametri difficilmente prevedibili. Mediorami ed ideorami sono collegati all'immaginario e alla facoltà di plasmarlo, fornendo carburante inesauribile ai processi di trasformazioni; i mediorami indicano sia la capacità di produrre immagini attraverso il controllo dei mezzi di comunicazione, sia la massa sterminata di immagini che alimentano narrazioni collegate con i panorami precedenti, facendo sfumare la differenza tra realtà, virtualità e finzione.

Gli ideorami sono attivi sul versante politico, lavorano con materiali residui delle grandi ideologie; nel loro complesso ruotano su alcune parole chiave di stampo illuministico: libertà, diritti, benessere e soprattutto democrazia, usate, però, senza la coerenza interna che avevano in origine e declinate in modo molto diverso a seconda dei contesti politici e delle diverse realtà in cui vengono impiegate.

SCONTI DI CIVILTÀ?

Il quadro che si delinea apre molti interrogativi: come avviene in questi contesti la trasmissione culturale?

Quali sono punti di riferimento identitari per famiglie deterritorializzate? Si può fare a meno di padri fondatori e delle tradizioni? Qui esplodono i rischi di manipolazioni, di invenzioni di radici, una vera «miccia emotiva» per politiche dell'identità violente già all'interno delle mura domestiche, e sono le donne a sopportare il maggior peso di queste fratture e discontinuità che passano attraverso i conflitti maschili tra padri territorializzati e figli del mondo diasporico. La configurazione dei flussi culturali che caratterizzano la nostra epoca segue il modello della geometria frattale e non euclidea. Entrano in crisi vecchi modelli di stabilità e regolarità e di fiducia nella prevedibilità di alcuni fenomeni e subentra una logica che somiglia a quella del caos.

Senza entrare nel merito della differenza di significato tra cultura e civiltà, appare chiaro alla luce di queste osservazioni quanto sia grossolana la tesi dello scontro di civiltà per affrontare scenari di scambi e relazioni segnati da una complessità senza precedenti. È una chiave inefficace per analizzare le dinamiche attive in un sistema frattale in cui esistono innumerevoli linee frastagliate, somiglianze e sovrapposizioni. Lo scontro presuppone realtà statiche, omogenee, ancorate ad un territorio dai confini sicuri e riconoscibili, mentre gli scenari attuali sono caratterizzati da conflitti suscettibili di varie evoluzioni le cui dinamiche sono ancora imprevedibili e misteriose.

¹ Il testo presenta un'impostazione dell'analisi del termine a partire da una prospettiva sociologica ed antropologica, sottolineando che anche altre discipline si occupano di cultura, specie psicanalisi, storia ed economia. L'autore presenta anche una panoramica delle principali teorie da Tylor a Levi Strauss, con un'appendice relativa al buon uso dell'etnocentrismo e del relativismo.

² Arjun Appadurai, *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma 2001.

³ Diffidenze analoghe, anche se diversamente motivate, nei confronti del termine cultura vengono espressi da Marco Aime in *Eccessi di cultura*, Einaudi Torino 2004. L'autore mette in guardia dalle strumentalizzazioni e dalla mistificazione che un abuso di tale concetto produce, illustrando anche le strategie adottate per «inventare» tradizioni presentate come autoctone, autentiche, «pure»: interessante il caso della Padania, dei Celti e della «razza Piave».

⁴ Cfr. *Il Sole 24 Ore*, 3 settembre 2006.

⁵ A. Appadurai, op. cit., pag. 16.

⁶ Ibidem, pag. 17.

⁷ Ibidem, pag. 19.

Indicazioni bibliografiche

- M. Aime, *Eccessi di cultura*, Einaudi, Torino 2004.
J.L. Amselle, *Connessioni. Antropologia dell'universalità delle culture*, Bolla-Boringhieri, Torino 2001.
H. K. Bhabha, *Nazione e narrazione*, Meltemi, Roma 1997.
A. Appadurai, *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma 2004.
D. Cuche, *La nozione di cultura nelle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna 2003.
A. Melucci, *Culture in gioco, differenze per convivere*, Il Saggiatore, Milano 2000.

il resto del mondo



agenda interculturale

Poesie e racconti del mondo in Italia

Alessio Surian
asurian@habitants.org

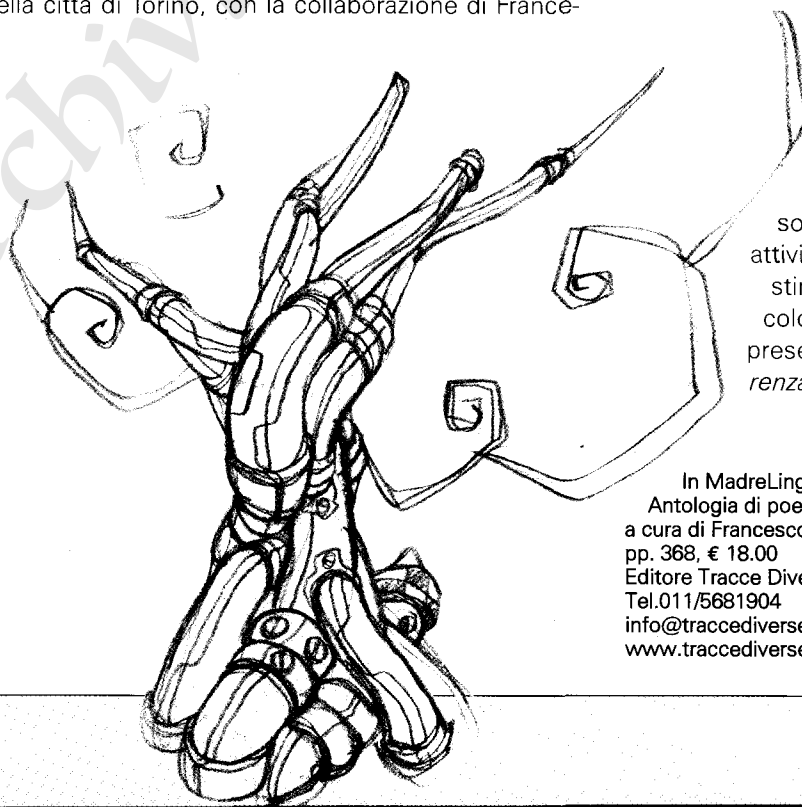
Crescono le iniziative che mirano a diffondere la letteratura interculturale in Italia. Un punto di riferimento, per iniziare, è il sito curato da Karim Metref, storico collaboratore CEM, denominato LettERRANZA.org (<http://www.letteranza.org/index.html>), ricco di spunti e di utili materiali, dal quale è possibile ricevere una newsletter con regolari aggiornamenti.

Sempre su questo tema, di particolare significato è stata la presentazione, avvenuta a Torino il 27 ottobre 2006, dell'antologia curata da Francesco Vietti *In MadreLingua - Antologia di poesie e racconti del mondo in Italia*, pubblicata da Di Salvo Editore - Tracce Diverse. Il volume, realizzato insieme al Centro interculturale della città di Torino, con la collaborazione di France-

sca Paci e l'*editing* di Silvia De Marchi, raccoglie 50 racconti. Nelle parole di Francesca Paci, si tratta di «[...] Cinquanta "finestre" sugli stranieri che abitano tra noi, portatori di cultura e non solo di bisogni essenziali. Una ricchezza dunque, invece del solito problema».

Secondo Silvia De Marchi, «questa antologia è un gesto di accoglienza, a braccia aperte, da parte degli scrittori che ne hanno permesso la realizzazione a noi che la leggiamo. Se la lingua è il luogo dove ci sentiamo a casa, allora scegliere di abitare una lingua che non è quella materna, e ancor più scrivere nella lingua dell'altro, è un segno chiaro di ospitalità. Significa adottare la lingua del paese in cui si è stabilito di vivere, e forse anche lasciarsi adottare da questa. Le parole di questi scritti, che si possono leggere seguendo un proprio itinerario, si offrono come domande, aprono al dialogo, solleticano la curiosità del lettore verso i mondi che in queste pagine trovano posto. Ci si ritrova presi nel gioco di cercare ciò che resta dell'originaria lingua materna e che è conservato e preservato in qualche modo nella lingua altra».

Francesco Vietti, curatore del volume, è impegnato in progetti di valorizzazione delle «culture della migrazione» e tiene laboratori di alfabetizzazione per studenti stranieri. Parte del materiale presente nel libro è stato selezionato attraverso un concorso letterario, mentre i testi rimanenti sono stati forniti da enti e associazioni attivi nel territorio torinese. Da queste testimonianze è già stato tratto lo spettacolo *Altr'Italie*, diretto da Claudio Canal e presentato in occasione di *Identità e Differenza 2006*. □



In MadreLingua
Antologia di poesie e racconti del mondo in Italia
a cura di Francesco Vietti
pp. 368, € 18.00
Editore Tracce Diverse, via Valeggio 4, 10128 Torino
Tel. 011/5681904
info@tracediverse.com
www.tracediverse.com/

didattica/mente

Bocciare in una scuola poco interculturale

Il caso degli studenti cinesi in Italia

a cura di Stefano Curci

La scuola italiana è per molti studenti luogo di Paradiso (= promozione) e per pochissimi Inferno (= bocciatura): infatti la percentuale di promossi nella scuola italiana si attesta tra il 97 e il 98 per cento. Per trovare percentuali di delusione di studenti più alte basta cercare tra gli studenti appena usciti dagli esami di stato, dove si trovano spesso delusioni soprattutto per il modo di condurre gli orali, ma non si tratta propriamente di bocciature.

Il dibattito sulla scuola che probabilmente boccia poco è aperto, oscillando tra quelli che - spesso richiamandosi alla *Lettera a una professoressa* di don Milani e alla sua denuncia di una scuola che respinge preferibilmente gli svantaggiati - rifiutano l'idea di una selezione troppo severa, e quelli che invece lamentano la mancanza di credibilità di una scuola troppo «buona». Tra questi ultimi molte università, che in questi anni hanno abolito il valore del voto finale delle scuole superiori nella formazione del punteggio per l'accesso alle facoltà o ai corsi di laurea a numero chiuso. Dall'altra parte ribattono i più «morbidi»: il diploma non dà più, come una volta, accesso al lavoro e quindi perché farlo sudare più di tanto?

Credo che per noi educatori appassionati di intercultura il problema sia ancora più complesso, perché verte in modo particolare sulla condizione degli studenti stranieri, che sono per cause di forza maggiore quelli più in difficoltà nel sistema d'istruzione. An-

Le difficoltà degli studenti cinesi dipendono anche da veri e propri fraintendimenti culturali:

in Cina i bambini sono subito educati ad una disciplina rigorosa, all'impegno reciproco e cooperativo, al rispetto dell'autorità degli insegnanti e quindi ad un grande autocontrollo: perciò incontrano difficoltà nella scuola italiana che è più individualista e meno autoritaria. Ma agli occhi degli insegnanti italiani il silenzio dei bambini è spesso segno di chiusura, e non viene ricollegato alle regole ricevute in Cina



che se - come leggiamo nel Libro bianco della Commissione europea *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva* (1995) - non basta l'innalzamento della scolarità per garantire il lavoro, è anche vero che i soggetti più penalizzati sono quelli provvisti dei livelli di istruzione più bassi, e per essere cittadini nella società dell'informazione occorre una

strumentazione concettuale che solo una scolarizzazione di almeno dieci anni può dare.

Faccio riferimento ad un caso particolare, quello degli studenti cinesi in Italia, studiato da Hu Gui Ping e descritto nel volume curato da A. Colombo, A. Genovese e A. Canevaro, *Educarsi all'interculturalità. Immigrazione e integrazione dentro e fuori la scuola* (Erickson, Trento 2005, pp. 129-137). Il caso in questione può essere uno spunto di riflessione per le difficoltà che stanno alla base dei fallimenti degli studenti stranieri in Italia.

Il punto di partenza è uno studio della sinologa Maria Omodeo, che ha constatato quanto il numero di studenti cinesi che completano le superiori in Italia sia esiguo rispetto al numero totale dei giovani cinesi, e in controtendenza rispetto a paesi come Olanda, Francia e Stati Uniti dove invece molti più studenti riescono a finire il percorso scolastico. La spiegazione della Omodeo punta sia sull'inadeguatezza del sistema educativo italiano, che inserisce i ragazzi in classi inferiori rispetto alla loro età e tende a semplificare troppo gli obiettivi del *curriculum*, sia sulle condizioni di vita degli studenti, tra abitazioni precarie, genitori che fanno lavorare presto i ragazzi, fatica ad alfabetizzarsi nella nuova lingua e difficoltà a legare con i ragazzi italiani.

Tuttavia, le difficoltà degli studenti cinesi dipendono anche da veri e propri fraintendimenti culturali: in Cina i bambini sono subito educati ad una disciplina rigorosa, all'impegno reciproco e cooperativo, al rispetto dell'autorità degli insegnanti e quindi ad un grande autocontrollo: perciò incontrano difficoltà nella scuola

italiana che è più individualista e meno autoritaria. Ma agli occhi degli insegnanti italiani il silenzio dei bambini è spesso segno di chiusura, e non viene ricollegato alle regole ricevute in Cina.

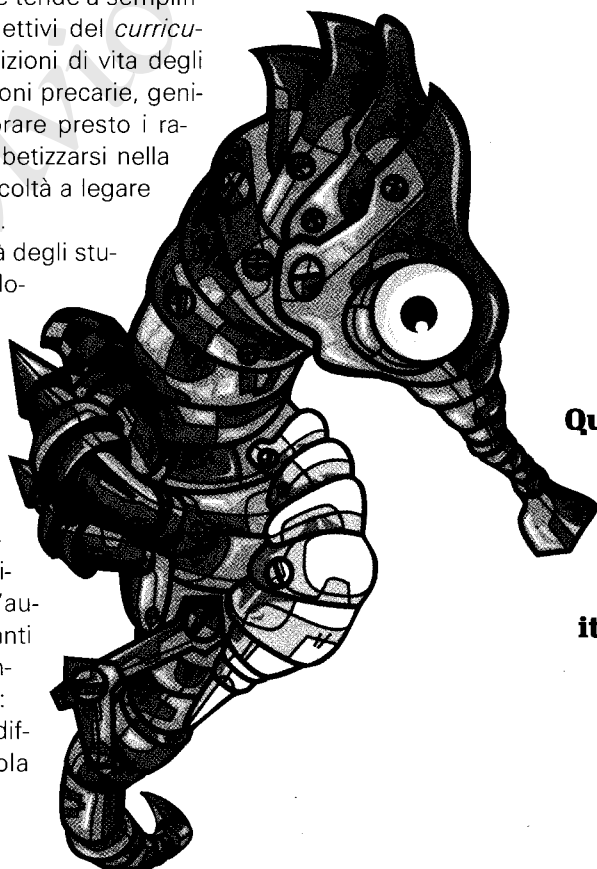
Infatti l'autore cita un'altra ricerca che dimostra come i cinesi siano percepiti dagli italiani come «timidi» e la mimica facciale dello studente cinese (occhi bassi, sorriso enigmatico) viene spesso scambiata per segno di «falsità», quando invece tenere gli occhi bassi è per il cinese segno di rispetto, e se non parla ai maestri di vicende personali, come ad esempio della sua famiglia, è perché gli è stato insegnato che nominare in pubblico le persone più anziane è sconsigliato.

Quando lo studente cinese diventa adolescente i problemi aumentano: per lui si tratta di un'età in cui deve inserirsi nell'attività economica della famiglia, mentre per i coetanei italiani si tratta prevalentemente di un'età spensierata. La scuola non riesce a

comprendere queste dinamiche, e spesso lo studente entra in conflitto con i genitori perché rifiuta la sua identità culturale, senza che questo comporti un più facile inserimento tra gli italiani. Il tempo dedicato al lavoro della famiglia va a discapito del tempo dello studio e del tempo libero: per sfuggire al confronto con i coetanei italiani i ragazzi cinesi finiscono col frequentare solo connazionali, in una sorta di ghettizzazione involontaria. È chiaro che la scuola a questo punto è lontana dagli interessi dei giovani cinesi, e allora ecco l'abbandono o la bocciatura a fine anno.

Secondo Hu Gui Ping, il provvedimento più urgente per fermare questa deriva è puntare tutto sulla conoscenza della lingua italiana, che per un cinese è estremamente complessa per le differenze di strutture grammaticali e sintattiche. Con la lingua il ragazzo cinese può accrescere la propria autostima, le conoscenze e le capacità relazionali, e finalmente comunicare in modo comprensibile il suo vissuto e le sue difficoltà.

Noi aggiungiamo che questa è una soluzione assolutoria nei confronti della scuola italiana, che non può limitarsi a insegnare la lingua ai bambini stranieri, ma deve trovare dei percorsi formativi realmente funzionali ad un miglioramento sostanziale della condizione di partenza degli studenti stranieri o figli di stranieri. □



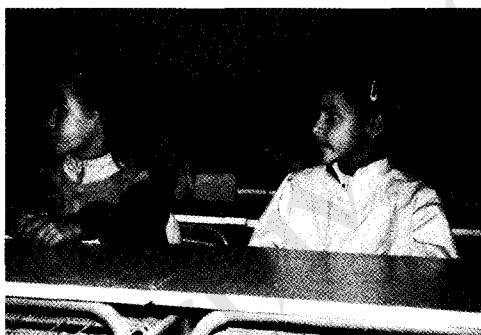
**Quando lo studente cinese diventa
adolescente i problemi
aumentano: per lui si tratta
di un'età in cui deve inserirsi
nell'attività economica della
famiglia, mentre per i coetanei
italiani si tratta prevalentemente
di un'età spensierata**

cordo, ad esempio, che un genitore maschio non poteva parlare con una maestra donna per sapere come andava il bambino. Il direttore della scuola faceva da interprete fra i due.

Chi erano gli insegnanti?

In genere erano maestri arabi, soprattutto egiziani. Purtroppo, non tutti erano qualificati. Erano talmente sottopagati che c'era il fondato sospetto che alcuni di essi non avessero trovato di meglio quanto a opportunità lavorative. In altri casi erano persone

Non c'era la refezione scolastica, e anche i bambini della materna dovevano mangiare panini, perché potevano tornare a casa solo a pomeriggio inoltrato



che volevano rimanere in un ambiente prettamente arabo e, nonostante fossero in Italia da decenni, non conoscevano l'italiano: quando, scoppiato il caso mediatico di via Quaranta, i giornalisti andavano a intervistarli, a volte erano i bambini a dover fare da interpreti. Da notare che le famiglie pagavano una retta per frequentare la scuola, e che era stato organizzato un complesso sistema di pullman per il trasferimento dei bambini, alcuni dei quali venivano da lontano. Non c'era la refezione scolastica, e

anche i bambini della materna dovevano mangiare panini, perché potevano tornare a casa solo a pomeriggio inoltrato.

Quindici anni di attività della scuola sono tanti...

Sono stati sedici anni di silenzio, un silenzio che ha fatto comodo a molti. Da un lato, la scuola era situata in una zona periferica della città, e da un punto di vista logistico non dava fastidio a nessuno, dall'altro la scuola italiana se ne è di fatto disinteressata. Da notare - tra l'altro - che in una prospettiva tecnico-giuridica i bambini che la frequentavano evadevano l'obbligo scolastico. Infatti, secondo la legislazione italiana, l'istruzione paterna è ammessa, purché gli allievi dimostrino, da privatisti, di aver acquisito il necessario livello di formazione scolastica. C'è stata negligenza da parte delle nostre autorità, che avrebbero dovuto quantomeno pretendere l'iscrizione nominale nella scuola di competenza e sottoporre agli esami i bambini alla fine dell'anno come privatisti.

Che cosa è successo a un certo punto?

Dopo l'11 settembre, il clima è cambiato, e da varie parti le pressioni per un intervento sulla scuola si sono fatte più forti. Il presidente dell'Istituto Culturale Islamico di Milano mi ha contattato per cercare di risolvere il problema, soprattutto in considerazione dei pessimi risultati scolastici dei ragazzi che tentavano di proseguire gli studi alle superiori. A quel punto, in una prospettiva di mediazione culturale, come gruppo di docenti della Cattolica abbiamo elaborato un progetto insieme alla Direzione scolastica regionale per affiancare almeno l'insegnamento dell'italiano al curriculum dei bambini, consentendo loro di frequentare a questo scopo le scuole vicine, divisi in gruppi. Naturalmente non era un progetto solo per gli alunni di via Quaranta, ma per tutti i bambini figli di immigrati. I corsi erano gratuiti, le spese per gli insegnanti sono state coperte dalla Fondazione Cariplo.

Il progetto ha funzionato?

Direi di sì, i bambini sono potuti uscire da quel ghetto. L'esperimento è servito per dimostrare che un contatto con la scuola italiana e con l'apprendimento dell'italiano non è pericoloso per i bambini, per la loro cultura e per la loro identità, e che è possibile uscire dall'isolamento. Però nel frattempo, chi di dovere, autorità scolastiche e comunali, avrebbe dovuto intervenire e porre dei limiti all'illegalità: il numero dei bambini era spropositato rispetto alle dimensioni dell'edificio che ospitava la scuola, con tutte le conseguenze immaginabili in termini di agibilità e sicurezza. L'autorità si è nascosta dietro il nostro ruolo di mediatori culturali, lasciando le cose come stavano, ma dando l'impressione che il problema fosse risolto. Ma non era affatto risolto.

È nato allora il «caso» di via Quaranta?

Sì, perché il Comune di Milano si è deciso a fare un'ispezione dell'edificio, da cui è risultato che la scuola non era agibile. Perciò, a una settimana di distanza dall'inizio dell'anno scolastico 2005-2006, ne ha imposto la chiusura. Alcuni genitori hanno accettato di iscrivere i figli alla scuola italiana, altri hanno mandato i figli in Egitto, causando non pochi traumi familiari nella separazione, mentre gli «irriducibili», riuniti in un'associazione denominata «Insieme», hanno trovato un altro edificio in via Ventura. Lì hanno organizzato una scuola pomeridiana, un fatto strano se si considera che di mattina i bambini non frequentano una scuola italiana. È stato inserito in qualche maniera l'insegnamento dell'italiano e la scuola è stata intitolata a Naghib Mahfouz, lo scrittore premio Nobel recentemente scomparso. Non è più quindi ufficialmente una scuola islamica, anche se temo che si tratti solo di fumo negli occhi. Ma anche questa scuola non ha potuto aprire, alla fine dell'estate 2006 il Comune ha rilevato per l'edificio di via Ventura gravi carenze che ne determinano l'inagibilità. Forse sarà

possibile una sua apertura in corso d'anno.

Quali insegnamenti si possono trarre da tutta questa vicenda?

Se i genitori vogliono a tutti i costi una scuola araba, la facciano rispettando le normative. Esistono già da tempo, a Milano, la scuola svizzera, tedesca, inglese, ecc. Ma mentre in questi casi si tratta per lo più di alunni destinati a rientrare in patria dopo un certo periodo di tempo, nel caso degli immigrati di lingua araba il 95 per cento si ferma in Italia, come mostrano le statistiche. Favorire una scuola egiziana non aiuta una comunità a integrarsi. Il vero problema della scuola di via Quaranta è la sua pessima gestione, pur di fronte a di un'esigenza giusta e condivisibile: il mantenimento della lingua e della cultura d'origine. Il risultato è che i genitori che mandano i figli in quella scuola si considerano una specie di società parallela, un corpo estraneo nel Paese ospitante.

Una circostanza preoccupante...

La cosa veramente preoccupante è che noi italiani, con la nostra indifferenza di molti anni, abbiamo insegnato a questa comunità quello che in fondo molti italiani pensano: che rispettare le leggi è un'opzione, e che si può fare ciò che si vuole, tanto una scappatoia si trova sempre. I genitori l'hanno capito subito, e si sono adeguati. È stato un grave fallimento per la democrazia, perché questa, che fortunatamente è un sistema debole, non può usare troppo l'arma della repressione, mentre si è dimostrata incapace di usare l'arma dell'incentivo: chi partecipa e rispetta le leggi deve essere premiato. Che i genitori dei bambini diffidino delle istituzioni è naturale, provengono da Paesi dove esse sono inefficienti o corrotte, ma che noi non abbiamo avuto niente da proporre loro è l'aspetto più pericoloso della vicenda. Quando abbiamo tentato di coinvolgere le nostre istituzioni, ci siamo resi conto che le resistenze erano forti tanto quanto la loro



Se i genitori vogliono a tutti i costi una scuola araba, la facciano rispettando le normative.

Esistono già da tempo, a Milano, la scuola svizzera, tedesca, inglese, ecc. Ma mentre in questi casi si tratta per lo più di alunni destinati a rientrare in patria dopo un certo periodo di tempo, nel caso degli immigrati di lingua araba il 95 per cento si ferma in Italia, come mostrano le statistiche

chiusura. Dire che i musulmani non si vogliono integrare, e che quello della scuola di via Quaranta è l'esempio da additare in negativo, è fuorviante. Anzitutto i numeri dimostrano il contrario: i bambini erano circa 500, ma nelle scuole di Milano e provincia gli alunni arabofoni sono circa 20 mila, in secondo luogo i media non hanno voluto capire qual era la posta in gioco, sollevando il solito polverone. □

Il vostro gruppo ha in programma nuove iniziative?

Sì, quella dei doposcuola di lingua e cultura araba nelle scuole dove sono maggiormente presenti gli alunni arabofoni. Il progetto è patrocinato dalla Direzione scolastica regionale, è finanziato dalle fondazioni Cariplo e Vismara e dall'Ismu, ed è supervisionato da un gruppo di docenti dell'Università Cattolica di Milano: tra gli altri, da Mirella Santerini, Rita Sidoli, e da me. Il progetto è partito lo scorso anno scolastico in una decina di scuole e ha coinvolto circa 3-400 bambini, quest'anno riguarderà un numero più alto di scuole. I corsi prevedono una durata da due a quattro ore alla settimana, e sono inseriti nell'offerta formativa della scuola, ovviamente su base volontaria. Abbiamo puntato molto sulla qualità del progetto: gli insegnanti vengono selezionati con grande cura, sono tutti di madrelingua, non solo egiziani, ma anche di altri Paesi del mondo arabo. Tra gli insegnanti vi sono cristiani e musulmani, la loro supervisione è affidata a italiani che conoscono l'arabo. I bambini sono cristiani, musulmani e perfino ebrei arabofoni. Lo scopo è evidente: valorizzare la cultura d'origine in un quadro pluralistico di rispetto, di conoscenza reciproca, e non d'isolamento. Siamo molto contenti dei risultati, soprattutto della reazione favorevole delle famiglie: alcune si sono dette pronte a pagare per un aumento delle ore di doposcuola.



educare al pluralismo religioso

Per una storia della frontiera Il pluralismo religioso nella storia

di Marco dal Corso

TERZA PARTE

La cristologia

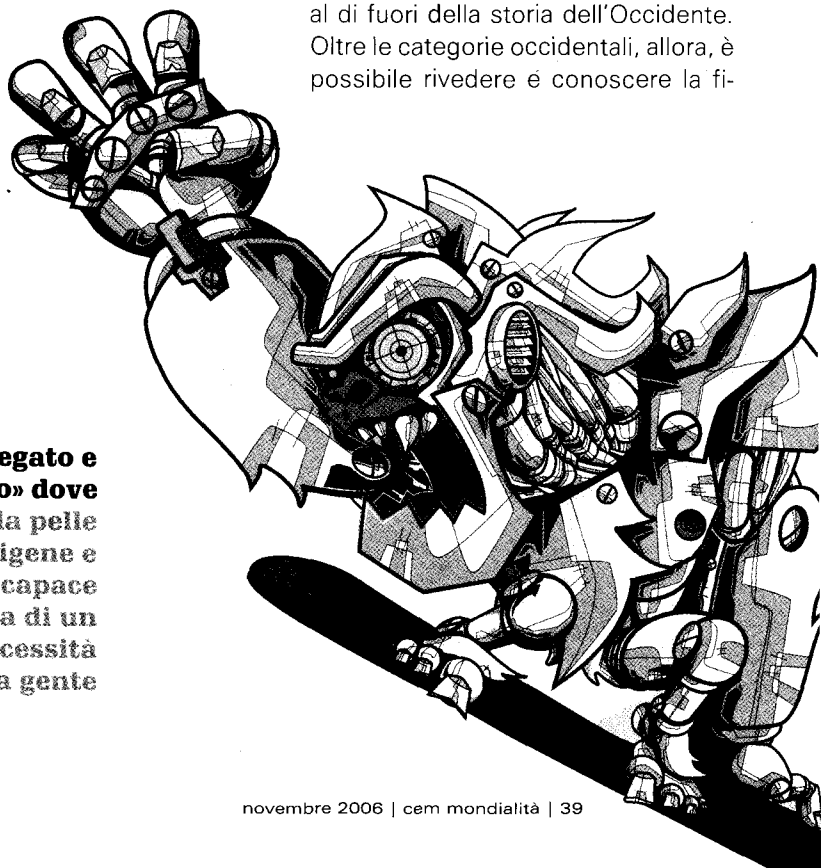
Oltre ad alcune categorie teologiche, la frontiera religiosa latinoamericana offre una diversa interpretazione cristologica quanto mai pertinente all'interno del dibattito attuale e feconda anche in ordine al problema del pluralismo religioso che, proprio davanti alla cristologia, denuncia specifiche difficoltà. Siccome la storia della salvezza è concreta, prossima, umana e necessaria, ad essa serve più l'umanità di Gesù piuttosto che la sua divinità. Il «niño Jesus» celebrato festivamente in America Latina, allora, non è solo un dato di costume, retaggio di religiosità popolare resistente davanti alla modernità anche religiosa, ma rappresenta, piuttosto, la rilettura opera-

ta dalle culture autoctone della figura di Cristo. Il bambino Gesù, insomma, è la porta di entrata per capire la persona di Gesù di Nazaret che, comunque, prima di essere visto come figlio di un padre lontano rimane, soprattutto, il «figlio di Maria». Interessante osservare, a questo proposito, l'influenza della cristologia coranica (se così si può dire) arrivata in America Latina attraverso la religiosità iberica medioevale.

Ma Gesù non è solo bambino, egli è pregato e celebrato anche come «Gesù moreno» dove «moreno» non è solo un colore della pelle «comprensibile» per le culture indigene e africane, quanto una categoria culturale capace di riconoscere la vocazione messianica di un Gesù vicino, dialogante, attento alle necessità materiali della gente. Se capisce la gente è perché è «moreno». Non solo una riappropriazione etnica-razziale, ma una rivisitazione culturale e teologica della figura di Gesù: riconoscimento nella fede dell'universalità di Cristo predicata, senza successo, dalla religione degli evangelizzatori. Per questo il «Gesù moreno» riesce a convivere, senza molti problemi, con le credenze degli indigeni e ancora di più degli afro-discendenti.

Il contributo cristologico delle religioni indio-afro-iberoamericane diventa interessante e paradigmatico per il problema del pluralismo religioso oggi se, rileggendo la storia di questa specifica frontiera, sappiamo cogliere la principale novità: quella di leggere, avvicinare e vivere la figura di Cristo al di fuori della storia dell'Occidente. Oltre le categorie occidentali, allora, è possibile rivedere e conoscere la fi-

Ma Gesù non è solo bambino, egli è pregato e celebrato anche come «Gesù moreno» dove «moreno» non è solo un colore della pelle «comprensibile» per le culture indigene e africane, quanto una categoria culturale capace di riconoscere la vocazione messianica di un Gesù vicino, dialogante, attento alle necessità materiali della gente



gura di Gesù vicino all'idea, ad esempio, di «esplosione della vita», liberando la cristologia della sua teologia sacrificale (come proposta dal Gesù grecolatino) e al tempo stesso avvicinandola alla spiritualità della natura e al suo contesto cosmico tipica delle culture autoctone. Oltre le categorie occidentali, ancora, è possibile vivere la settimana santa non già come una rappresentazione «tragico-politica» della morte eroica di Cristo, ma come spazio dove celebrare, attraverso il «corpo di Gesù» prototipo della rigenerazione corporale dei poveri, il trionfo della vita popolare. C'è un senso popolare autentico della settimana santa, diverso e distinto dalla teologia ufficiale, ma non per questo meno cristologico. Occorre però uscire dalle categorie interpretative occidentali. Qui la cristologia ritorna come risorsa piuttosto che come problema all'interno del dibattito sul pluralismo religioso.

La teologia popolare

Infine, oltre le categorie e la cristologia, la frontiera religiosa latinoamericana ancora così viva e diffusa tanto da contaminare (nel senso pluralista della parola) il recente ed esplosivo fenomeno del pentecostalismo, propone una sua specifica teologia.

Essa rilegge la vocazione utopica e il destino escatologico proposto dalla religione cristiana dentro le categorie della «terrestrità» e della comunità umana. Il paradiso, insomma, simbolo utopico per eccellenza, non è teocratico come per le culture occidentali, ma antropocentrico come capiscono bene le culture orientali. Utopia, allora, non è fuggire dal mondo, ma ricrearlo simile al paradiso. In questo senso le feste religiose popolari si propongono, nonostante gli occhi scandalizzati del missionario di ieri e di oggi, come luoghi dove ricreare l'habitat paradisiaco.

Dentro questa teologia popolare, allora, è possibile capire e valorizzare la



«desacralizzazione» della morte operata dalle culture popolari. Alla morte non è consegnato il senso della vita, anche se essa fa parte del gioco della vita. Per questo, davanti ad essa, è possibile la memoria festiva piuttosto che il sentimento del lutto e della pena. La morte desacralizzata non imprigiona la vita, casomai la celebra e la ricorda: tutta la vita che è stata prima di finire. Questo si festeggia.

La teologia popolare, inoltre, riconosce e valorizza l'amore di coppia, l'amore umano. Per le culture popolari, prima ancora che per gli interessi commerciali e mediatici moderni, la sessualità è un'esperienza divina. Essa può condurre a Dio come sorprendentemente ricorda la religiosità araba-musulmana. L'amore espresso dalle persone è simbolo dell'amore divino. E, infine, la teologia popolare reinterpreta, umanizzandoli, i santi pregati e celebrati dalla devozione locale. Essi sono santi non per virtù eroiche individuali, ma soprattutto per la loro vitalità e convivialità straor-

La teologia popolare riconosce e valorizza l'amore di coppia, l'amore umano. Per le culture popolari, prima ancora che per gli interessi commerciali e mediatici moderni, la sessualità è un'esperienza divina. Essa può condurre a Dio come sorprendentemente ricorda la religiosità araba-musulmana

dinaria. Di questo forse non si è accorta l'agiografia ortodossa, che continua a proporre le virtù e l'etica individuale dei singoli santi nei diversi luoghi di culto, ma il fedele, oggi come in tempi di cristianità coloniale, paga le promesse e partecipa alle romarie perché sente il «suo» santo vicino alle vicende umane e non imprigionato nelle pagine dei libri devozionali.

Insomma, a queste e ancora altre note di teologia popolare, prodotto di una frontiera storica interessante tra il cristianesimo occidentale e le culture indio-afro-iberoamericane, possiamo avvicinare la vicenda biblica e scoprire, sorpresi, che essa non è in dissintonia, ma, al contrario, forse molto vicina a queste categorie meticce, alla sua cristologia e teologia. Il dialogo interreligioso può imparare proprio dalla frontiera a vedere oltre i suoi ostacoli. □

caritas

Decostruire le ragioni della guerra

di Paolo Beccegato

Posizioni e interessi

Un approccio fondamentale per tentare di trasformare i conflitti armati in una conflittualità «sana», ordinaria nelle relazioni interpersonali, sociali, fino a quelle internazionali, in rapporti nonviolenti, si basa sulla distinzione fra posizioni e interessi. Il problema non sta tanto nelle posizioni in conflitto, quanto nei veri bisogni, nelle preoccupazioni, nelle paure delle parti, nei loro obiettivi reali e profondi, cioè nei loro interessi. Gli interessi definiscono il problema, le posizioni sono qualcosa che si decide. Gli interessi sono ciò che spinge le parti a prendere le posizioni. Un gruppo in guerra cerca consenso in forza di posizioni condivise, ma non sempre esplicita con chiarezza e pubblicamente i suoi reali interessi. Inoltre le posizioni cambiano col tempo e ciò non può che complicare l'analisi della situazione. Ma a volte questa dinamicità delle posizioni può invece servire ad intuire quelli che sono gli interessi reali e a lavorare per la pace.

Un esempio classico

Un caso storico, tratto da un conflitto internazionale, chiarisce meglio l'utilità di concentrarsi sugli interessi e non sulle posizioni. Israele occupò la penisola del Sinai in seguito alla Guerra dei Sei Giorni del 1967. Nel 1978, durante i negoziati fra Egitto e Israele a Camp David, le posizioni delle parti appaiono incompatibili: Israele non ha intenzione di lasciare la penisola del Sinai, l'Egitto afferma che ogni soluzione che non riconsegna ogni acro del Sinai agli egiziani è inaccettabile. Fu l'esplorare e rendere espliciti gli interessi delle parti che rese possibile un

accordo. L'interesse degli israeliani era nella sicurezza, perché i carri armati egiziani pronti ad entrare in azione ogni momento al di là del confine era una costante minaccia. L'Egitto era invece interessato alla sovranità: la penisola era stata parte del territorio egiziano dal tempo dei faraoni. Fu trovato un accordo accettabile da entrambe le parti che restituiva la sovranità sul Sinai agli egiziani, garantendo allo stesso tempo la sicurezza agli israeliani grazie alla demilitarizzazione dell'area.

Una molteplicità di interessi

Dietro ad opposte posizioni di solito si trovano più interessi di ogni parte. Alcuni sono in conflitto fra loro, ma altri possono essere compatibili o condivisi: è necessario decidere di esplorare tutti gli interessi e non fissarsi su posizioni rigide. Solo così si può intravedere una soluzione.

La guerra costa. Non solo economicamente. Non è facile mantenere il consenso a fronte di tante sofferenze che colpiscono soprattutto la popolazione civile. Cosa motiva le parti in conflitto a continuare una guerra? Come tentare di trovare soluzioni di compromesso o vie d'uscita? Come decostruire le ragioni della guerra e costruire percorsi di riconciliazione?



ne pacifica. Occorre uno spirito di ricerca e una tenacia costruttiva, per non abbandonare il campo anche di fronte al ri-esplodere delle violenze o a difficoltà a prima vista insuperabili.

Le parti terze

E tuttavia in molte altre situazioni è comune che le parti trasformino il loro problema in una disputa aperta e cerchino di raggiungere i propri scopi attraverso un susseguirsi di posizioni via via più dure e rigide. È possibile che l'ostilità aumenti e che raggiungere un accordo diventi sempre più difficile. Il conflitto può diventare sempre più violento e distruttivo, magari allargandosi ad altre regioni o protraendosi nel tempo, quasi all'infinito.

Le guerre d'oggi sono sempre più «cicliche»: al crescere delle ostilità, si passa ad una guerra violenta, a cui magari segue una sospirata fase di relativa calma, ma poi riesplodono spesso nuovi scontri. Ne è un esempio lo Sri Lanka: un classico conflitto dimenticato, cruento e letale, che coinvolge civili inermi, ma che rimane sostanzialmente sconosciuto. In questi casi l'intervento di una terza parte può cambiare la struttura del conflitto.

Il negoziato

La figura 1 illustra uno schema di conflitto fra due parti, diciamo «Caino» e «Abele». Se la disputa rimane fra Caino e Abele, ciascuno difenderà i propri interessi in prima persona, cioè *negozierà*. I due se la vedono tra loro, magari alzando la voce, e spesso, allo stesso tempo, la gittata dei cannoni.

L'arbitrato

Se Caino e Abele decidono di devolvere la soluzione della disputa ad una terza parte, attribuendole potere decisionale, sceglieranno un *arbitro*. Questi ascolterà le parti ed emetterà la sua decisione. Se il ruolo dell'arbitro viene accettato fino in fondo, allora la costruzione della pace può cominciare, ma in generale la realtà è più complessa.

La mediazione

Oppure può intervenire un mediatore, che altererà sensibilmente le dinamiche del conflitto. Secondo Bernard Mayer ciò avviene principalmente in quattro modi¹:

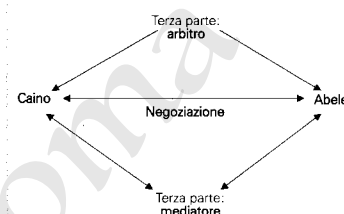
a) *il mediatore altera la struttura dell'interazione*. La sua semplice presenza modifica il comportamento delle parti, spesso in modo positivo, perché è comune che queste limitino le manifestazioni più aggressive per la presenza di una terza persona. Il mediatore può infatti documentare quanto accade sul terreno e informare la comunità internazionale, compromettendo l'immagine delle parti in lotta. E tuttavia ciò non è garantito e può avvenire anche il contrario in situazioni particolari.

b) *Il mediatore porta impegno, visione ed umanità al conflitto*. Ogni mediatore esperto ha solidi valori e principi circa il potenziale del suo ruolo nell'assistere le parti; s'impegna ad accompagnare le parti attraverso il conflitto e ad aiutarle a trovare una soluzione; porta il suo valore umano. E questo gli viene riconosciuto. Può contribuire a soccorrere profughi e feriti, a portare aiuti umanitari alle popolazioni, seguendo i principi di neutralità, indipendenza e non-discriminazione.

c) *Il mediatore porta strumenti e procedure*. Ha abilità e conoscenza, s'intende di comunicazione, analisi del conflitto, negoziazione e gestione del conflitto. Accompagna le parti attraverso una procedura decisa in anticipo, con regole che le parti hanno accettato. Il fatto stesso che esista una struttura e degli strumenti aumenta la fiducia delle parti nella possibilità di raggiungere un accordo.

d) *Il mediatore ha valori ed etica*. Questi non devono necessariamente essere condivisi dalle parti, ma il semplice fatto che le parti si rivolgano ad un mediatore implica che accettino i suoi valori e la sua etica. Ad esempio, ogni mediatore entra nel conflitto con l'intento di aiutare tutte le parti a vedere soddisfatti i propri interessi primari. □

FIGURA 1



Il ruolo del mediatore

In generale il ruolo del mediatore non esaurisce la funzione di terza parte. Anzi, per terza parte si intende chiunque (persona, gruppo, organizzazione nazionale o internazionale) intervenga nel conflitto con lo scopo di aiutare le parti a raggiungere una soluzione equa che le soddisfi entrambe e le aiuti a cercare la pace. Il suo ruolo è spesso determinante perché le parti in conflitto rifiutano di parlarsi direttamente o hanno perso ogni tipo di fiducia nell'altra e quindi solo una terza figura può riaprire il dialogo e le trattative. Non sempre tale ruolo è noto ed evidente all'opinione pubblica, ma il mediatore può lavorare direttamente con le parti in guerra senza comunicare apertamente l'andamento delle trattative.

L'esperienza della Caritas

L'esperienza della rete Caritas in vari contesti del mondo, anche delle Caritas locali in aree di crisi note e meno note, soprattutto in situazioni di conflitto dimenticato, si è spinta in vari contesti anche a mediare la liberazione di bambini-soldato (ad esempio in Sierra Leone) o ad avviare vere e proprie trattative tra le parti in guerra (come nel caso dello Sri Lanka, proprio nelle prime fasi del conflitto armato tra governo e tigris tamil - Ltte). È in forza di questa esperienza pratica che le riflessioni sui conflitti e sulla riconciliazione assumono il valore della «pedagogia dei fatti», criterio e stile del lavoro della Caritas ad ogni livello.

¹ Bernard Mayer, *The Dynamics of Conflict Resolution - A Practitioner's Guide*, Jossey Bass, San Francisco (Ca.) 2000, pp. 192-193.

i paradossi

Prima linea!

di Domenico Milani



Quel berretto

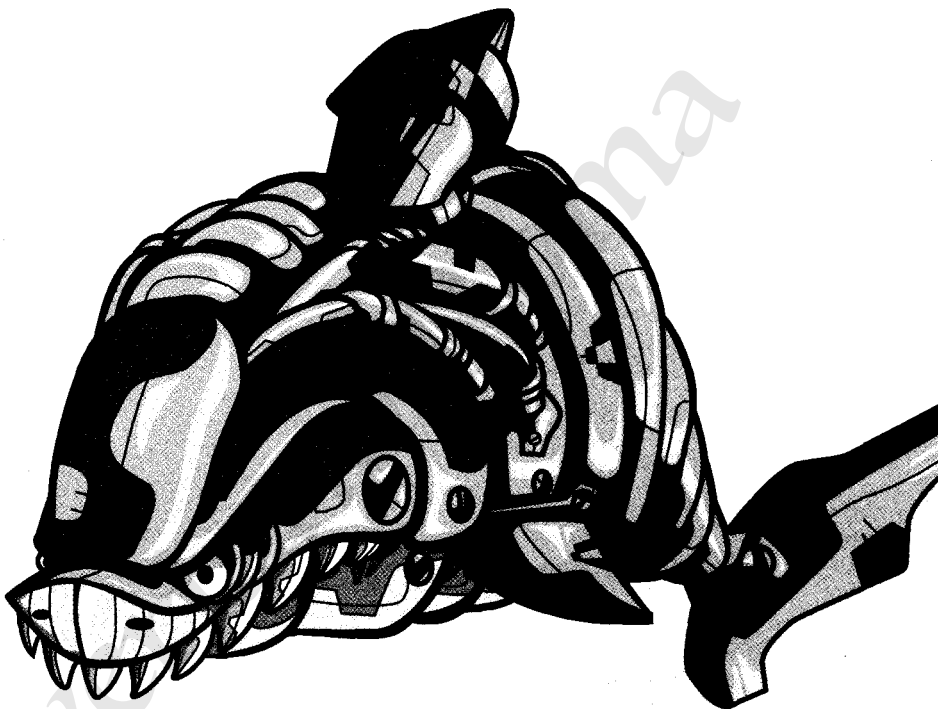
Dalla mia mente non riuscirò più a cancellare quella drammatica fotografia che ritrae, in primo piano, un bimbo, con gli occhi sbarrati dallo spavento, una canna di mitragliatore puntata sulla schiena, le mani raccolte dietro la nuca in segno di resa completa e un berretto troppo grande per il suo capo. Sul fondo della foto, una folla scompigliata di gente, presa d'assalto dalla furia delle SS naziste che stanno avviando questo disperato corteo verso il campo di concentramento.

In *prima linea*, quel bimbo con quel berretto troppo grande sulla testa.

Tutta nuda

Una strada larghissima e, dietro, sull'orizzonte, l'accavallarsi vorticoso di nubi di fumo nero di un recente bombardamento americano, durante la guerra del Vietnam. Hanno bombardato anche con gas defogliante. Alberi, privi di foglie, alzano al cielo rami bruciacchiati e rinsecchiti.

Un gruppo di bimbi, in primo piano, fugge all'impazzata, «sfogliati» dei loro vestiti dal vento nero che li sferza. In *prima linea*, ancora una volta, al centro di questa scena apocalittica, una bimba dal dolcissimo profilo asia-



Quando la smetteremo di spedire i nostri bambini in prima linea per fare da schermo alla nostra vigliaccheria adulta e di vederceli tornare indietro, spettri di terrore, sospinti dalla canna di un fucile mitragliatore, denudati dai nostri gas defoglianti, imbalsamati dalla povertà dei muri crollati?

tico, col viso scomposto dal terrore, denudata dal vento infernale della bomba. La sua bocca spalancata emette un urlo che attraversa tutto il campo visivo della foto e passa, come un'immane scossa elettrica, nel groviglio dei meridiani e dei paralleli che irretiscono il globo.

Il bimbo «grigio»

Siamo a Cana di Galilea. I bombardieri israeliani sapevano che in quella casa c'erano solo dei civili. Questo non ha impedito loro di sganciare le bombe. Dopo i proiettili degli obici, le scavatrici e le mani di centinaia di scavatori volontari sono alla ricerca delle creature umane murate sotto l'edificio crollato. Ritrovano anche il corpo di un bambino la cui foto ha fatto il giro del mondo. Lo hanno chiamato «il bambino grigio» perché tutto il suo corpo era ricoperto dalla polvere dei calcinacci cadutigli addosso. Eccolo avanzare, davanti a noi, sorretto in posizione verticale dal suo salvatore, gli occhi spenti e l'ultimo sangue che gli cola dal naso e dalla bocca.

Anche il bimbo grigio, in *prima linea*, sospinto allo sbaraglio dall'iniquità dell'uomo. □

nel territorio

Diversi scaffali diversi

di Lorenzo Luatti

Che i materiali bibliografici e multimediali, e più in generale, la «documentazione» costituiscano utili strumenti per la scuola e per i servizi chiamati a sviluppare percorsi di accoglienza e di convivenza interculturale, sembra cosa oggi diffusamente acquisita. Non ultimo, il Ministero della Pubblica Istruzione nel paragrafo finale delle sue «Linee guida per l'accoglienza degli alunni stranieri» del marzo 2006, ha

sottolineato e rilanciato l'importanza della documentazione per la scuola multiculturale e plurilingue. Peccato che queste indicazioni, come molte altre contenute nel documento citato, non siano poi supportate da adeguate risorse finanziarie; ma ciò non costituisce una novità, anzi siamo in linea con quanto avvenuto in passato e con la politica degli «auspici» a cui il Ministero ci ha purtroppo abituati.

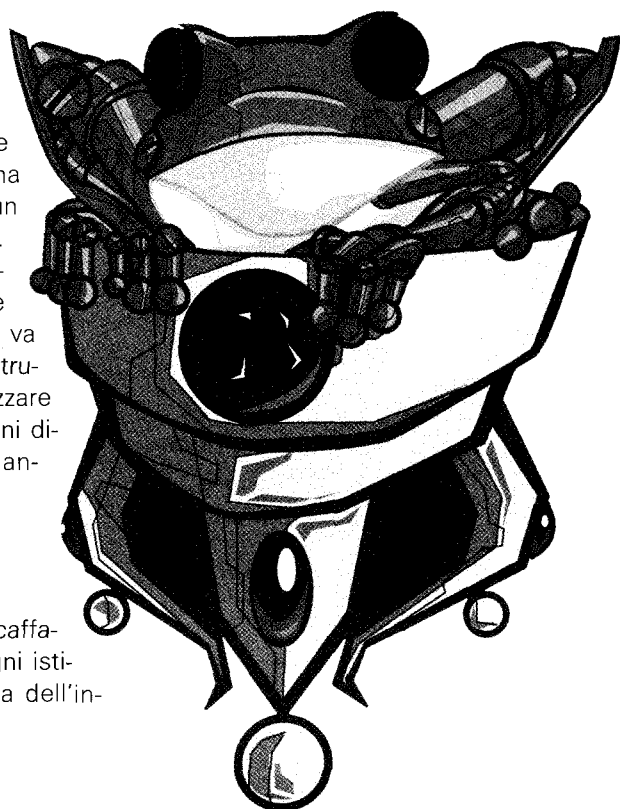
L'indagine *Eurydice* sullo stato della scuola multiculturale nei 25 paesi dell'Ue, pubblicata a fine 2004, ha evidenziato come la risorsa costituita dai «materiali», e soprattutto da quelli bilingui/plurilingui, sia lo strumento per l'accoglienza e l'inserimento degli studenti stranieri più diffuso in tutti i paesi europei (ovviamente non il solo). Varie ricerche condotte in Italia a livello locale hanno confermato ampiamente quanto emerso a livello europeo.

Nel corso di questi anni si sono sviluppati diversi strumenti e sistematizzazioni che possono essere di grande ausilio per la scuola e per tutti i servizi del territorio con utenza immigrata. Non sempre sono conosciuti adeguatamente. Le domande che formulano gli operatori dei servizi - e qui mi soffermerò su quelli educativi e scolastici - richiedono una complessità di risposta variabile. Qualsiasi risposta deve sempre partire dall'avvertenza,

per quanto banale, che i materiali di per sé non hanno poteri taumaturgici in grado di risolvere i problemi e le sfide della scuola multiculturale (che richiedono ben altro tipo di risposta): possono essere dei validi strumenti per fare educazione interculturale ma da soli non producono alcun cambiamento nella didattica. Riprendiamo dunque le sistematizzazioni più note e diffuse, in un percorso che va dal piccolo al grande, dallo strumento più semplice da realizzare a quello più complesso. Ogni dimensione esprime finalità anche molto differenti.

Lo «scaffale per l'accoglienza»

Un primo strumento è lo «scaffale per l'accoglienza» che ogni istituto scolastico, dalla scuola dell'in-



fanzia alla secondaria di II grado (pur con i necessari adattamenti), dovrebbe possedere, «a portata di mano», per farne ricorso in qualsiasi momento dell'anno scolastico. Lo scaffale per l'accoglienza non fa altro che declinare - con qualche rigidità superabile con il buon senso - le differenti fasi/momenti di attenzione in cui si articolano l'arrivo e l'inserimento di un alunno straniero neo-arrivato: primo arrivo-iscrizione alla scuola; prima accoglienza; assegnazione alla classe; apprendimento italiano L2-percorso individualizzato; rapporto scuola-famiglia. La «gestione» di questi singoli momenti coinvolge vari soggetti (insegnante, dirigente, commissione accoglienza, personale tecnico-amministrativo...) e può essere supportata da una pluralità di materiali che lo scaffale accoglienza mette a disposizione. Gran parte di questi materiali è accessibile direttamente da internet o pubblicati da centri interculturali e da enti locali ai quali possono essere richiesti.

Lo «scaffale multiculturale»

Di maggiore complessità è la realizzazione di uno «scaffale multiculturale», ideato più di 10 anni fa da Vinicio Ongini, oggetto di numerose sperimentazioni e che oggi, proprio da queste esperienze, esce arricchito e potenziato nei contenuti e nelle finalità. In buona misura, esso intende fornire una pluralità di strumenti bibliografici e multimediali utili per fare educazione interculturale a scuola, in biblioteca, in altri luoghi del territorio... Troppo noto per ritornarci ancora una volta.

Lo «scaffale multilingue»

Salendo ancora nella scala di complessità e onerosità, troviamo lo «scaffale multilingue», che raccoglie libri, riviste, materiali multimediali, per adulti e ragazzi, nelle lingue di alcune comunità immigrate residenti. Le finalità qui cambiano nettamente, trattandosi di uno strumento che vuole rispondere ai bisogni di lettura e



d'informazione della popolazione immigrata o di origine immigrata presente su un determinato territorio. Per favorire l'accesso degli utenti a tali risorse occorre avere alcune attenzioni e ripensare alcuni servizi bibliotecari in senso interculturale. Sono ancora poche le sperimentazioni in Italia, per lo più stanziali in biblioteche pubbliche e di associazione (ma anche itineranti nel territorio), che evidenziano una serie di difficoltà in tutte le fasi, dall'organizzazione dello scaffale multilingue all'effettivo coinvolgimento dei destinatari finali. Sono comunque esperienze destinate a crescere e a diffondersi, come suggerisce la realtà di molti paesi europei interessati da più tempo dai fenomeni migratori. □

Il «Centro di documentazione interculturale»

All'apice di questa scala troviamo, infine, il «Centro di documentazione interculturale». Oltre a produrre e raccogliere la documentazione specifica, esso sviluppa una serie di azioni e attività di natura diversa (ad esempio animazione e mediazione interculturale, facilitazione linguistica, formazione, seminari e convegni, spettacoli, feste, incontri...): in questo senso esso si presenta come un progetto complesso, alimentato da una pluralità di azioni che operano tra loro in forma sinergica. È evidente che la documentazione oltre ad essere risultato di alcune attività realizzate dal Centro è anche supporto costante per le sue azioni e per il territorio. Ma è progetto complesso anche perché richiede una pluralità di competenze diversificate nei suoi operatori. Oggi, un Centro di documentazione interculturale dovrebbe porsi al servizio del territorio, di tutti i servizi o almeno per quanto possibile non fermarsi, come avviene in buona parte delle esperienze in corso, all'ambito educativo e scolastico. È altrettanto chiaro che una struttura di questo tipo potrebbe riunire le varie tipologie di scaffali sopra menzionati; in alcuni casi, quando pensati originariamente per la scuola, potrebbe opportunamente reinventarli per dare risposta alle diverse esigenze e ai bisogni espressi dagli operatori di altri servizi. Per fare questo, oggi il centro interculturale dovrebbe porsi come progetto di più ampio respiro che si fa risorsa per tutto il territorio. Una strada più complessa, ma di maggiore efficacia.

Concludo con una avvertenza. Chiunque avesse intenzione di attivare uno degli strumenti sopra ricordati, dovrebbe dare risposta almeno a queste due domande preliminari: cosa c'è già nel territorio dove opero e quali altri soggetti portatori di competenze e interessi dovrei coinvolgere nella mia iniziativa.

Per saperne di più consiglio la lettura del classico libretto di V. Ongini, *Lo scaffale multiculturale*, Mondadori, Milano 2001 e il mio recente *Biblioteche e intercultura, in La città plurale*, EMI, Bologna 2006.

mediamondo

Alla scuola del cuore

di Carlo Baroncelli

Un libro autobiografico, certo, ma anche un piccolo trattato di pedagogia ecologica. Raccontandosi, mettendo in mostra i propri limiti, le proprie debolezze, le proprie sofferenze e i propri amori, l'autore ci invita dolcemente ma fermamente a rivedere e a ripensare anche i nostri modi di essere, di pensare, di agire



Simone Mazzata
Scegliere il Cuore. La mia storia
con la Natura
Marna, Barzago (Lc) 2006

Questo piccolo libro contiene un grande dono. Questo libro zittisce la mente e apre il cuore. Questo libro s'impone come un'alba luminosa dopo una notte fredda e buia. Questo è anche un libro «annunciato». Questo libro è una piccola/grande rivelazione, un'epifania per coloro che vorranno seguire l'autore (gli autori?) nel suo/loro percorso, che poi è, o potrebbe essere, anche il nostro. Che è il percorso di tutti gli esseri che abitano questo pianeta, animali, piante, pietre (*La mia storia con la Natura* recita il sottotitolo). Un percorso che ci porta al cuore della rete della vita, che è un «innno alla vita», sorto miracolosamente dalla più profonda e indicibile esperienza della morte: quella di un figlio. Un libro autobiografico, certo, ma anche un piccolo trattato di pedagogia ecologica. Raccontandosi, mettendo in mostra i propri limiti, le proprie debolez-

ze, le proprie sofferenze e i propri amori, l'autore ci invita dolcemente ma fermamente a rivedere e a ripensare anche i nostri modi di essere, di pensare, di agire. Durante e dopo la lettura non possiamo fare a meno di interrogarci sulla nostra stessa esperienza di vita. In questo senso, il libro è anche un invito alla trasformazione, uno scossone, uno sprone a metterci alla ricerca del senso più profondo della nostra vita. In questo percorso/incontro con la natura, l'autore ha fatto tesoro anche di letture, musiche, film (altrettanti stimoli raccolti nella preziosa e sicuramente eterodossa bibliografia ragionata alla fine del libro dove, accanto a Gregory Bateson e al Dalai Lama, troviamo *Heidi* e *Koda fratello orso*).

Nell'abbandonarsi senza riserve alla natura, l'autore s'immerge (e noi con lui) in se stesso, in una sorta di «speleologia interiore» che pian piano scava sotto le rigide armature di cui spesso (consapevolmente o inconsapevolmente) ci circondiamo fino a giungere al cospetto del suo Cuore. «Scegliere il Cuore» appunto. Il Cuore come via, come porta privilegiata di ascolto e di conoscenza. E, al centro del Cuore, l'intuizione-evidenza che i bambini sono i nostri maestri, maestri di Vita; che sanno naturalmente ciò che per noi è oscuro e annebbiato, distratti dall'imperativo logico-razionale dettato dalle nostre menti in perenne frenetica attività. L'invito ricorre spesso: tirare il freno, rallentare i tempi, lasciar cadere la zavorra, aprire finalmente il nostro Cuore e con quello mettersi in ascolto... Ascoltare gli insegnamenti che possono trasmetterci un albero, un cane, un ragno, una cascata, un bambino, disimparare le nostre certezze sclerotizzate e osservare/sentire il mondo attraverso le fronde di un albero, gli occhi di un cane, di un ragno, il fluire dell'acqua, il Cuore di un bambino.

Ascoltare i bambini, ritornare noi stessi bambini, questo è uno dei grandi messaggi contenuti in questo piccolo libro. Dicevano i taoisti: il bambino «acerbo» non può che trasformarsi, evolvere, l'uomo «maturo» non può che marcire. E i bambini ci chiedono «solo una cosa: avere la possibilità di esprimere pienamente ciò che sono». Ed ecco allora, in chiusura del libro (che in realtà è un *Incipit*), il fermo impegno a costruire una scuola «tutta per loro», dove potranno «avere la conferma di ciò che già fanno dentro, e cioè che è solo vivendo l'amore che potranno crescere felici, con se stessi, con gli altri e con il mondo». Allora un grazie di cuore a Simone, Daniela, Federica, Brunetto con la speranza che tanti saranno (saremo) a seguirvi. Anche noi ci uniamo all'augurio finale di Simone Mazzata: che questa storia personale possa un giorno essere anche la nostra. □

mediamondo

Euclides André Mance

Fame Zero

Emi, Bologna 2006, pp. 320, € 15,00

Il volume presenta un panorama dettagliato del programma «Fame Zero», lanciato dal presidente brasiliano Lula al momento della sua elezione, e traccia un bilancio del cammino finora percorso. Il piano si propone di rispondere in modo concreto al problema della fame, risultato di modelli di sviluppo insostenibili, con una serie di interventi nella prospettiva dell'economia solidale. Caratteristica di questo approccio è la creazione di reti nelle quali unità di produzione e consumo generano occupazione e reddito, rafforzano l'economia locale e diffondono nella società una concezione solidaristica del mondo.

Mohandas Karamchand Gandhi

In cammino verso Dio

Mondadori, Milano 2006, pp. 200, € 10,40

Il libro raccoglie lettere, articoli, discorsi, brani di opere, in cui il Mahatma Gandhi affronta la dimensione spirituale dell'uomo e il suo rapporto con il divino, accompagnate da citazioni dal diario del suo fedele segretario e dalle testimonianze dei familiari. Ne emerge una concezione della religione che è sintesi di Oriente e Occidente. Le sue parole di umanità e saggezza risuonano nel profondo dell'animo di tutti noi, fedeli di ogni religione ma anche non credenti, mostrando la via per una vita spirituale più profonda ed intensa.

Vandana Shiva

Il bene comune della terra

Feltrinelli, Milano 2006, pp. 216, € 14,00

Vandana Shiva fa il punto sulle battaglie che, anche grazie al suo contributo, hanno assunto un rilievo internazionale, come la lotta contro la privatizzazione delle risorse naturali, i brevetti sugli esseri viventi e l'impiego di organismi geneticamente modificati in agricoltura e nella produzione alimentare, riconducendole a un progetto politico, economico e culturale di democratizzazione della globalità. L'autrice delinea un'alternativa alla globalizzazione economica, che ritiene responsabile non soltanto dell'imminente catastrofe ecologica, ma anche della crescita dei fondamentalismi politici e religiosi.

Susan Abulhawa

Nel segno di David

Sperling & Kupfer, Milano 2006, pp. 370, € 17,00

Il romanzo, scritto con uno stile appassionante che varia dal lirismo alla fredda cronaca, racconta la storia di due fratelli che si trovano faccia a faccia durante la Guerra dei Sei Giorni: sarà la sorella a narrare la loro vicenda. Sullo sfondo, gli ultimi decenni del conflitto mediorientale.

Javier Girotto - Aires Tango

Trentamila cuori

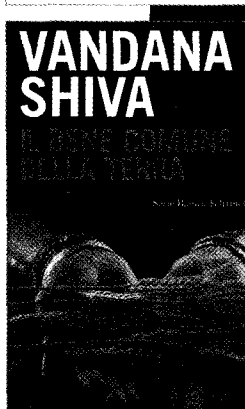
CD Il Manifesto 2006, € 10,00

Trentamila cuori è il nuovo progetto di Javier Girotto e Aires Tango. Un disco che vuole essere memoria, denuncia, ricordo, che esce nel trentennale del colpo di stato in Argentina, a causa del quale sparirono nel nulla trentamila persone, eliminate dai militari. Sono tredici canzoni che riempiono l'anima, composte e arrangiate dallo stesso Girotto il quale, come sempre, affida e confida al suo sax lancinante, al suo flauto magico, al suo jazz contaminato di Sudamerica, il compito di esternare tutto il suo dolore, coadiuvato nell'opera dai bravissimi Alessandro Gwiss al pianoforte, Marco Siniscalco al basso e Michele Rabbia alla batteria, capaci di estrarre dai loro strumenti suoni e di evocare visioni che, intrecciandosi tra loro, generano emozioni di rara bellezza.

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



GANDHI
IN CAMMINO VERSO DIO





Il clown

Molti anni fa sono stato *visiting professor* negli Stati Uniti. Alla sera del mio ritorno in Brasile parecchi dei miei studenti vennero nel mio ufficio per salutarmi. Venne anche la ragazza rossa di capelli, lunghi sulle spalle, lentiginosa. Mi guardò in silenzio, mi sorrise e mi disse: «Ti ho sognato. Ho sognato che tu eri un clown...». Mi sono messo a ridere. Lei mi aveva capito. Ho la vocazione per essere un clown.

Nei tempi antichi, quando i re si radunavano con i loro ministri gravi e seri, c'era anche il ministro della risata, il buffone, chiamato anche lo «scemo della corte». Questo ministro aveva prerogative speciali. Poteva raccontare barzellette sul suo re. Si racconta che in una riunione del governo di un regno lontano, il re dava spiegazioni assurde sulle sciocchezze che aveva combinato, arrivando al punto di invocare *urucubaca*¹. I ministri gli davano ragione, per paura di essere smentiti. Tranne lo scemo, che interruppe il discorso del re e disse: «Maestà, le sue spiegazioni sono peggio di un'offesa». Il re si arrabbiò. «Tu hai tempo fino a stasera per giustificarti, altrimenti passerai una settimana nella prigione sotterranea...». Lo scemo, con una risata, uscì dalla sala. Alla sera, finita la riunione, il re camminava da solo tra corridoi deserti e pieni di colonne verso la camera da letto, immerso nei suoi pensieri. Dietro a una di queste colonne lo scemo aspettava la sua preda. Quando passò il re, uscì da dietro la colonna che lo nascondeva e pizzicò con forza le reali natiche. Il re urlò arrabbiatissimo, ma lo scemo disse: «Chiedo perdono, maestà, ho pensato che fosse la regina...». Allora il re ebbe *satori*² e capì.

Abita in me un clown. E sono in buona compagnia. Nietzsche amava il clown. Nella sua opera *Ecce Homo*, ha scritto: «Che io sia esiliato da ogni verità... Sono soltanto un buffone, sono un poeta...».

È necessario distinguere un buffone da un umorista. Un umorista è uno specialista nel suscitare risate. Risata per risata. È bravo a raccontare barzellette. Il buffone, invece, suscita la risata per mostrare le mutande sotto la giacca. *Ridendo dicere severum* - ridendo, dire le cose serie - così Nietzsche ha descritto lo stile del buffone. E ha aggiunto: «Non è con l'odio che si uccide, ma con la risata... Di ogni verità che non è accompagnata da una risata, almeno potremo dire che è falsa». Octa-

vio Paz mescola la vocazione del clown con la vocazione del saggio: «I veri saggi non hanno altra missione che quella di farci ridere tramite i loro pensieri e di farci pensare tramite i loro scherzi».

Il filosofo polacco Leszek Kolakowski ha scritto un saggio intitolato *Il sacerdote e il buffone*. Secondo lui, nella società ci sono due tipi di persone: i sacerdoti e i buffoni. I sacerdoti sono seri, soprattutto si prendono sul serio, le loro parole indossano sempre la giacca e tutto ciò che è toccato da loro diventa sacro. I buffoni, al contrario, distruggono gli idoli tramite la risata.

La ragazza dai capelli rossi aveva ragione. Dentro di me abita un clown. Ed è in nome della mia vocazione di clown che desidero suggerire al governo, così serio, la creazione di un nuovo ministero, il ministero dello scemo della corte.

La missione del buffone sarà di andare per i palazzi, essere presente alle riunioni segrete senza essere invitato, partecipare alle sedute del parlamento, e ridere così forte da far sì che tutti sappiano quanto sono ridicole le cose che accadono nel segreto recinto sacerdotale.

Quando lo scemo di corte ride gli scarafaggi corrono... □



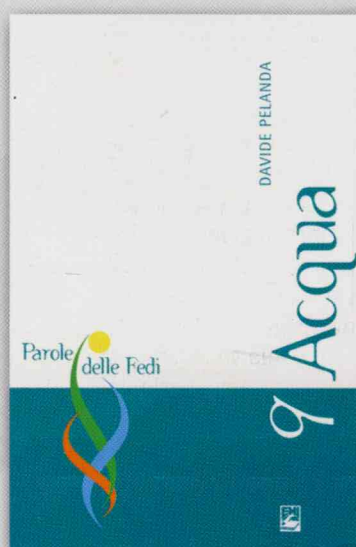
¹ «Sfortuna», parola derivata da *urubu*, l'uccello che porta sfortuna.

² Termine giapponese che denomina, presso i buddhisti zen, la condizione dell'illuminazione.

Quattro nuove pubblicazioni nella collana

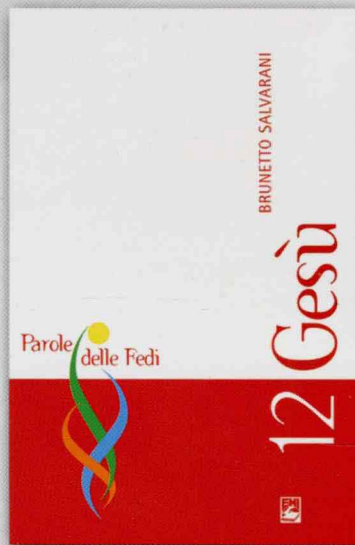
«Le parole delle fedi»

Le religioni sono tornate sulla scena pubblica e siamo immersi nel pluralismo religioso. Spesso ci mancano il linguaggio e le informazioni per poter affrontare il dialogo e per capire quanto sta accadendo intorno a noi, anche se cominciamo ad intuirne l'importanza. La collana «Parole delle fedi» fornisce chiavi di lettura del mutamento religioso in atto, redigendo le voci di un sempre più necessario vocabolario interreligioso, scegliendo fra le parole-chiave dell'universo del sacro. L'odierno processo di interculturalità non può non fare i conti col caso serio delle religioni.



**Davide Pelanda
ACQUA**

Un breve testo che aiuta a mettere in relazione i valori simbolico-religiosi di questo elemento indispensabile alla vita, e gli attuali problemi del calo delle riserve d'acqua e delle guerre per l'«oro blu».



**Giovanni Tangorra
MALE**

Una breve e chiara esposizione della sfida posta dal male alla ragione e alla fede, mettendo in dialogo la filosofia e le grandi tradizioni religiose.

**Lidia Maggi
PREGHIERA**

Una lettura del fenomeno dell'«apertura al trascendente» nella tensione tra aspetto individuale e aspetto universale, con una particolare attenzione al dialogo interreligioso.

**Brunetto Salvarani
GESÙ**

Un'indagine sui molteplici volti di Yehoshua ben Yossef nelle principali religioni e culture non cristiane, e nelle prospettive del cristianesimo africano e latinoamericano. Anche sguardi «altri» contribuiscono ad avvicinarsi a colui che ha incarnato e proclamato valori con cui ci confrontiamo anche oggi.

Formato cm 11,5x17 - pp. 64 - € 4,50

Nella stessa collana sono già usciti (tutti i volumi al prezzo di € 4,50)

CREAZIONE (Simone Morandini); LA CITTÀ (Paolo Naso); SHOÀ (Janina Bauman);

MORTE (Brunetto Salvarani); CITTÀ (Aluisi Tosolini); MISTICO (Gabriele Mandel Khan);

PLURALISMO (Stefano Allievi); PROFETA (David Bidussa)

Novità Emi-Gem

Editrice Missionaria Italiana
Via di Corticella 179/4
40128 Bologna
Tel. 051.326022
Fax 051.327552
www.emi.it



interreligiosa

agenda tascabile cem

Neve Shalom Waahat as-Salaam

CEM Mondialità te ne fa dono e ti invita a rinnovare l'abbonamento per il 2007. **Sostieni la tua rivista!**

The image shows the cover of the 'Agenda della pace 2007' and an open calendar page. The cover is red with a textured background and features a grid of eight small icons representing different religions: a menorah, a cross, a crescent moon, a globe, a wheel, a hand, a yin-yang, and a star. Below the icons is a stylized figure in a purple and yellow outfit. The text 'Agenda della pace 2007' is written in large, white, stylized letters. The publisher's name 'CEM BRESCIA' is at the bottom. The open calendar page shows the month of October with dates 1 through 21. It includes a small illustration of a person and a quote: 'La più grande forza è quella di chi vince se stesso; e chi non è capace di educare se stesso è incapace di educare gli altri. Sarri iton al-Mughallis'. There is also a small illustration of a person and a quote: 'La più grande forza è quella di chi vince se stesso; e chi non è capace di educare se stesso è incapace di educare gli altri. Sarri iton al-Mughallis'.

**L'agenda della pace
è ideale per fare piccoli regali
intelligenti agli amici
in occasione delle feste**

**L'agenda consta di 128 pagine nel formato 12x16,5 con copertina plastificata
Prezzo unitario € 3,50 - Da 10 o più copie € 2,50 cad. più spese di spedizione***

***Spese di spedizione per 10 o più copie: ordinario € 2,00 - corriere € 7,00 (arriva in due o tre giorni)**

Richiedila alla LIBRERIA DEI POPOLI (allo stesso indirizzo della rivista) tel. 030.3772780 • fax 30.3772781 • e-mail: libreria@saveriani.bs.it

Per l'«Agenda della pace» e per il rinnovo dell'abbonamento a «Cem Mondialità» (per il 2007 € 28,00) usa il ccp n. 11815255