

cem

Mondialità[®]

Il mensile dell'educazione interculturale

4

**TRA BENE
E MALE?**

**4. PREFERIRE
È INEVITABILE
CHE ESISTA
UN BENIAMINO?**

**CEM: uno splendido
quarantenne**

Educare all'affettività

Lettera alla scuola

**La frontiera religiosa
oggi**

Sommario

n. 1 / gennaio 2007

Editoriale

Uno splendido quarantenne...
Brunetto Salvarani

Intercultura fase 2

questo numero

a cura di Federico Tagliaferri

in famiglia

Educare all'affettività
Rita Vittori

scuola dell'infanzia

Quando il gruppo «culla»...
dal preferito ai preferiti!
Cristina Ghiretti

scuola primaria

Preferire. Affetti ed emozioni
in classe
Lucrezia Pedrali

scuola secondaria di I grado

Sentimenti, un contrappunto
a due voci tra affetto e razionalità
Giuseppe Biassoni - Patrizia Zocchia

scuola secondaria di II grado

Emozioni a scuola: una risposta
nascosta
Antonella Fucecchi

università

Le classi multiculturali e la
relazione insegnanti-studenti
Francesca Gobbo

schermi scene scenari

Sul palcoscenico un Beniamino?
Nadia Savoldelli

internet new media

Tux si presenta
Aluisi Tosolini

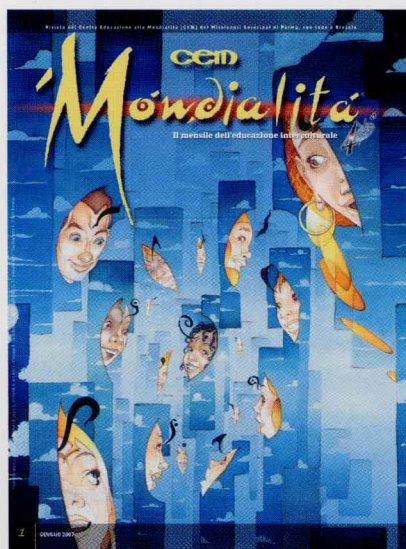
per chi suona la campanella?

Lettera alla scuola
Gianfranco Zavalloni

Il "restodelmondo"

agenda interculturale

Statistiche e persone
Alessio Surian



didattica/mente

L'effetto Pigmalione,
un approccio sperimentale
a cura di Stefano Curci

la scuola degli altri

I «pesantren», le scuole
coraniche dell'Indonesia
Stefano Vecchia

educare al pluralismo religioso

La frontiera religiosa oggi
Marco Dal Corso

spazio caritas

Risolvere conflitti «asimmetrici».
Il ruolo delle parti terze
Paolo Beccegato

spazio cem

Io sono un narratore di storie
a cura di Mauro Castagnaro

I paradossi. L'orrore

Domenico Milani

nel territorio

Il puzzle dell'integrazione
Lorenzo Luatti

mediamondo

Recensioni
a cura della redazione

la pagina di... r. alves

Lo spettatore

dossier

TRA BENE E MALE?

4. PREFERIRE. È INEVITABILE CHE ESISTA UN BENIAMINO?

Introduzione

a cura di Antonio Nanni

Le emozioni in cattedra

Da Pigmalione
all'«Attimo Fuggente»
Antonella Fucecchi

Cinema: Giuseppe

a cura di Lino Ferracin

Preferire.

Guida bibliografica
a cura di Antonella Fucecchi

17

Incontri di formazione intermundia

a cura del CEM di Alzano Lombardo (Bg)

18

30

32



Identità aperte. Identità plurali

quinta puntata

32

23-26

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



Direttore:

Brunetto Salvarani - salvarani@saveriani.bs.it

Condirettrici:

Antonio Nanni - 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 Zocchia

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

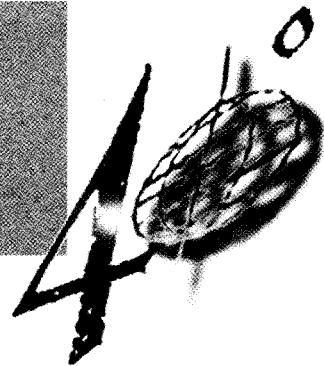
Progetto grafico: Enzo Chisacchi, Paolo Mabellini
Disegni di copertina: Silvio Boselli

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



E-mail: cemsegreteria@saveriani.bs.it

www.cem.coop



Uno splendido quarantenne...

Il richiamo un po' civettuolo al Nanni Moretti del *Caro diario* del titolo di questo editoriale, meglio chiarirlo subito, intende essere un augurio per la nostra rivista e per il suo futuro. Oltre che un ringraziamento sincero per quanti vi hanno dedicato fatica e passione, in passato. Come abbiamo appreso grazie al lavoro di scavo nella vicenda del CEM effettuato da Antonio Nanni lo scorso anno, infatti, se è nel 1942 che si apre la nostra magnifica storia e *solo* a settembre del '72 che avrà avvio la pubblicazione di una rivista dal titolo *CEM Mondialità*, è già qualche tempo prima, nel '67, che l'allora direttore, padre Savino Mombelli (tuttora attivissimo missionario in Brasile) decideva un cambiamento dal sapore rivoluzionario. Mentre in precedenza l'acronimo CEM stava per *Centro di Educazione Missionaria*, ora diventa il rimando ad un auspicato *Centro di Educazione alla Mondialità*. Una trasformazione figlia di un'intuizione notevolissima, in un'epoca che oggi ci appare assai lontana, e che, in seguito, avrà come corollario la definitiva acquisizione di uno statuto di laicità, quanto mai originale per una filiazione da un ordine missionario come quello saveriano. Lo stesso anno, nella Settimana di studio CEM svoltasi a Taormina, prendeva corpo l'ipotesi di un periodico «che abbia il compito di svolgere, oltre ad un aggiornamento a carattere culturale e pedagogico, soprattutto una metodologia CEM». In quel '67, infine, avranno luogo le operazioni tecniche per ottenere l'autorizzazione presso il Tribunale di Parma - la sede di allora - di una rivista chiamata *CEM Mondialità*, con la richiesta datata 8 febbraio e la sua felice conclusione il 7 marzo.

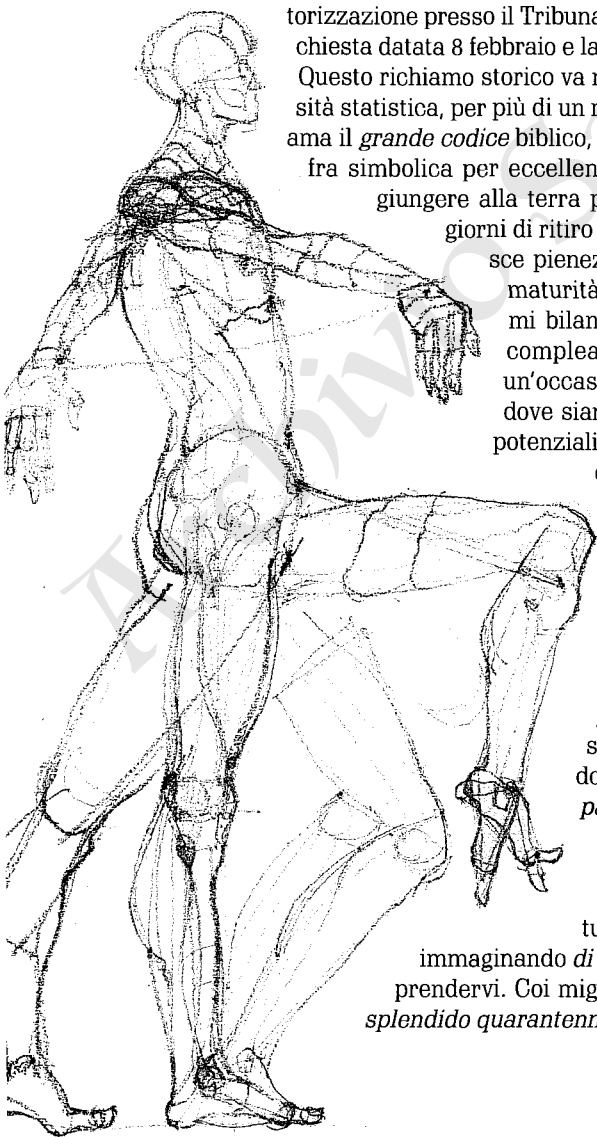
Questo richiamo storico va molto al di là di una semplice curiosità statistica, per più di un motivo. Fra l'altro, per chi, come noi, ama il *grande codice* biblico, non può sfuggire che quaranta è cifra simbolica per eccellenza (dagli anni di deserto prima di giungere alla terra promessa per il popolo d'Israele ai

giorni di ritiro per il digiuno di Gesù), che suggerisce pienezza e assunzione di responsabilità, maturità e insieme necessità di stilare i primi bilanci... Crediamo dunque che questo compleanno tondo possa rappresentare un'occasione preziosa per fare il punto su dove siamo arrivati come CEM, sulle nostre potenzialità, e sulla necessità, semmai, di ridiscutere la rotta in una stagione

complessa che richiede più ascolto, agilità, intelligenza. Mantenendo la barra, peraltro, sulla *mission* di sempre, richiamata mensilmente dal nostro (pretenzioso, d'accordo) sottotitolo. C'è un'altra ragione, però, per cui ci sembra utile ripensare creativamente al tempo trascorso. Quarant'anni or sono, infatti, il termine *mondialità* non compariva neppure nei vocabolari italiani, mentre oggi - almeno in via teorica - l'intuizione di padre Savino appare evidente in tutta la sua carica profetica. Oggi che, da una parte, la mondialità appare un dato scontato, ma soprattutto nel senso di una sorta di globalizzazione della paura, della guerra e dell'umanità ridotta a merce; e che, dall'altra, stanno trionfando tutti i peggiori etnocentrismi, i *particularismi*, le vecchie e nuove corporazioni, le chiusure identitarie; proprio oggi ci pare controcorrente festeggiare la bella parola *mondialità*, ed operare con ogni mezzo per rileggerla, diffonderla, darle una rinnovata concretezza.

Fra l'altro, stiamo mettendo in cantiere diverse iniziative al riguardo, su cui naturalmente vi terremo informati. Come sempre, la nostra proverbiale fantasia sta immaginando *di tutto e di più*... Restate in contatto, come si dice, e vedrete che riusciremo a sorprendervi. Coi migliori auguri a noi, se permettete, ma soprattutto a voi, amici e lettori di quello *splendido quarantenne* - al bando la modestia - che è diventato CEM Mondialità! □

Crediamo che questo compleanno tondo possa rappresentare un'occasione preziosa per fare il punto su dove siamo arrivati come CEM, sulle nostre potenzialità, e sulla necessità di ridiscutere la rotta in una stagione complessa che richiede più ascolto, agilità, intelligenza



Questo numero

a cura di Federico Tagliaferri

opo la pausa dedicata alla pubblicazione degli Atti del 45° Convegno Nazionale, questo numero di CEM Mondialità, quarto dell'annata 2006-2007, riprende il cammino 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 *Preferire*.

È inevitabile che esista un Beniamino?

Come ricorda Antonio Nanni nell'introduzione al dossier, dobbiamo riconoscere che l'affettività e le emozioni non vengono adeguatamente considerate nel mondo della scuola e dell'educazione. Ma la presenza di un aspetto affettivo nella relazione educativa introduce sempre la realtà innegabile e naturale della preferenza. Un tema, questo, antichissimo, già presente nella Bibbia, dove si narra la vicenda di Giacobbe e del figlio prediletto Beniamino.

Antonella Fucecchi, curatrice del dossier, ricostruisce un quadro esauriente del rapporto tra affettività e preferenza nel campo educativo, sociale e familiare a partire dal cosiddetto «effetto Pigmalione», attraverso numerosi esempi presenti nella letteratura e nel cinema, fino ad un'accurata disamina del dibattito scientifico odierno.

Sempre all'interno del dossier, Lino Ferracin ci presenta *Giuseppe* di Robert Young. In un'epoca di crisi della famiglia tradizionale il regista, pur narrando vicende inserite in strutture famigliari molto diverse da quelle della nostra famiglia nucleare, richiama l'importanza dei legami

per aiutare e sostenere i singoli, ma non nasconde come le violenze, le infedeltà e, se vogliamo, le preferenze affettive dei genitori scardinino le motivazioni dello stare insieme (pagg. 30-31).

Nell'inserito del dossier, il *Mosaico dell'intercultura*, a cura di Rita Vittori, è dedicato a «Identità aperte, identità plurali», dove viene esaminata la trasformazione in senso multiculturale della nostra società (pagg. 23-26).

Nella sezione *Resto del mondo*, per la serie *La scuola degli altri*, Stefano Vecchia ci offre un quadro sorprendente del ruolo sociale delle scuole coraniche in Indonesia (pagg. 35-36). Da non perdere il nuovo appuntamento con padre Domenico Milani e la sua rubrica «Paradossi» (pag. 43). □

Fabio Casarini

Molte delle illustrazioni di questo numero sono opera di FABIO CASARINI che ringraziamo di cuore. Ecco un suo doppio autoritratto.

«Non mi considero, per ora, né artista né pittore. Preferisco definirmi un amante del disegno e il mio campo «di racconto» preferito è la persona, il corpo umano e il volto. Ho trovato nel disegno anatomico un saldo binario d'indagine e creatività, in cui scorgo tre dimensioni: la persuasione della forma, che affascina con la sua verità ma che non seduce in modo frivolo o stucchevole, la gratitudine profonda che apre alla relazione e allo scambio (che non sai mai come esprimere, ma che se non la dici stai male da come ti brucia dentro!), la donazione che invita all'impegno e al lavoro quotidiano come forma di amore e creatività. Per me ogni opera d'arte testimonia il bisogno e insieme il desiderio già presente di amore ed è quindi richiesta di aiuto; in questo senso equivale ad una preghiera, silenziosa o esplicita.

Sono nato a Milano nel 1977. Vivo a Sesto San Giovanni (Mi). Ho frequentato il II Liceo Artistico Statale, l'Accademia di Belle Arti di Brera diplomandomi in Estetica Teologica con Pierangelo Sequeri, con una Tesi su Marc Chagall. In seguito ho frequentato la Scuola d'Arte Applicata del Castello Sforzesco di Milano.



IN FAMIGLIA rita vittori

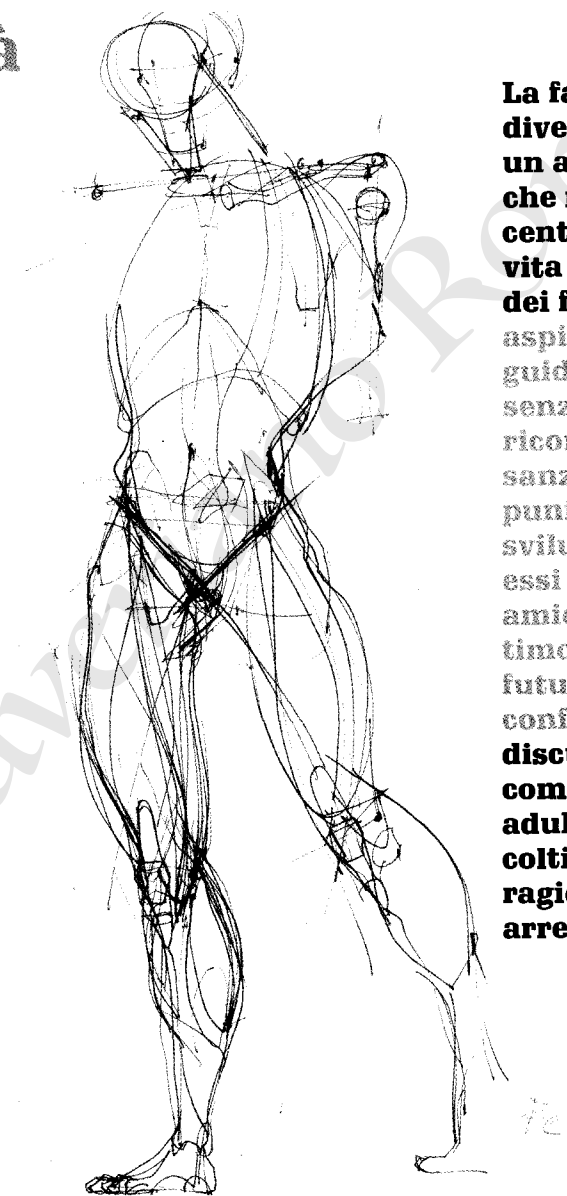


Educare all'affettività

Come già scritto nell'articolo di novembre 2006, la nostra società, in continuo cambiamento e imperniata sul consumo come fonte di felicità, enfatizza i tratti narcisisti della personalità. Già Lasch¹, studiando la società americana, ha messo in evidenza come la famiglia stia rinunciando al suo ruolo di guida e di autorità, limitandosi ad un ruolo «affettivo» e delegando ad altre agenzie tali aspetti, anche in modo inconsapevole. La famiglia diventa il luogo di un amore assoluto che mette al centro della sua vita la «felicità» dei figli: i genitori aspirano a guidare i figli senza dover ricorrere a sanzioni o punizioni, sviluppano con essi relazioni amicali per il timore che in futuro essi non si confidino, discutono con loro come se fossero adulti cercando di coltivare ragionevolezza e arrendevolezza. Tentano di avviarli alla capacità di scelte mature allenandoli a scegliere da soli fin dalla prima infanzia, li desiderano autentici e realizzati. Proprio per questo i genitori si aspettano che i propri figli siano felici, senza timori, forti e desiderosi del meglio nella vita. Essi vigilano giorno dopo giorno affinché i visi dei loro figli non siano turbati da paure, difficoltà e timori.

La fatica di essere figli oggi

Ma cosa significa essere figli oggi? Cosa significa per un figlio dover confrontarsi con genitori che devono dedicare la maggior parte



La famiglia diventa il luogo di un amore assoluto che mette al centro della sua vita la «felicità» dei figli: i genitori aspirano a guidare i figli senza dover ricorrere a sanzioni o punizioni, sviluppano con essi relazioni amicali per il timore che in futuro essi non si confidino, discutono con loro come se fossero adulti cercando di coltivare ragionevolezza e arrendevolezza

del loro tempo al lavoro? Cosa significa per un figlio dover stare in un asilo nido o in una scuola dalle 7,30 del mattino fino alle 17,30-18.00, perché fino a quell'ora i genitori non tornano a casa? In una società apparentemente attenta ai bisogni dell'infanzia e a prevenire ogni tipo di pericolo, tanto da diventare una società che rende l'infanzia un periodo senza tempo e futuro, vediamo che la famiglia non riesce a garantire un tempo

quantitativamente significativo per i figli. Soprattutto in questi ultimi anni, in cui il lavoro è diventato precario e flessibile, si assiste ad un sottile ricatto da parte dei datori di lavoro che richiedono tempi di lavoro molto dilatati o che non assicurano alle donne soprattutto la possibilità di prendersi cura dell'educazione dei figli.

Anche l'affettività diventa una qualità della relazione educativa concentrata: fin dalla nascita le

madri si trovano costrette a stare con i figli soprattutto la sera quando ormai la giornata è terminata e i bambini sono più stanchi e nervosi. Fin dall'inizio si stabilisce una sorta di corto circuito per cui il bambino per poter stare in compagnia dei genitori tende a prolungare il proprio stato di veglia costellandolo di capricci; i genitori, da parte loro, sentono il peso di un sottile senso di colpa per il tempo trascorso sul posto di lavoro e quindi diventano accondiscendenti nei confronti di ogni richiesta dei loro figli. Il barometro della relazione educativa diventa pertanto la soddisfazione e la serenità dei figli, che si trovano comunque in una situazione di «solitudine affettiva». Infatti il processo di elaborazione dei propri vissuti emotivi viene compiuto sullo stile del «fai da te». Durante la giornata hanno un confronto o con i propri coetanei oppure in situazioni collettive dove c'è un adulto ogni parecchi bambini. In questo modo il bambino non può seguire percorsi individuali di scoperta e apprendimento dalle proprie emozioni, perché deve comunque rimanere entro esperienze collettive. Collettivamente vive, collettivamente ascolta, collettivamente pensa. Molte sue sensazioni rimangono inesprese perché non c'è il tempo, l'occasione per parlarne insieme. Quando arriva a casa ciò che è accaduto di significativo è già lontano nella mente del bambino, naturalmente proiettato nel presente. Il destino di queste emozioni è quello di rimanere nel serbatoio interiore o ancora allo stato grezzo, senza elaborazione alcuna: a volte senza nome. Il limite oggettivo dell'esperienza scolastica è quello dell'alto numero di bambini per sezione o classe, che impedisce un reale ascolto e di metabolizzare le esperienze. Ma la psicoanalisi o la

psicologia hanno messo in luce come un buon apprendimento emotivo, cioè la capacità di provare sentimenti di rabbia, paura, sconforto durante la giornata e di imparare modalità sempre più mature di elaborarli, avviene nell'ambito di relazioni affettive forti a cui il bambino può affidarsi, imparando ad affrontarli mediante soluzioni accettabili.

Oggi la mancanza di un tempo prolungato nella relazione tra genitori e figli rende invece più difficile tale apprendimento: il bambino si sente comunque da solo a fronteggiare piccoli conflitti; impara che la prepotenza o il pianto diventano una modalità per ottenere ciò che vogliono. Gli adulti spesso si sentono impotenti, perché dichiarano di non desiderare che lo scarso tempo che rimane loro da trascorrere con i figli diventi fonte solo di tensioni e litigi. □

¹ Christopher Lasch, *La cultura del narcisismo*, Bompiani, Milano 1992.



Imparare a contenere le emozioni

Una delle prime competenze per affrontare i conflitti, cioè l'antagonismo tra desideri, bisogni tra due o più parti, è quella di imparare a conoscere, dare nome e delimitare i propri sentimenti. Quando un bambino si trova di fronte a un «no» o ad un altro bambino che desidera lo stesso giocattolo o possiede un giocattolo che anch'egli vorrebbe, prova rabbia. La rabbia, come la paura, è un'emozione molto profonda che manda «in pezzi» il mondo interiore del bambino. In altre parole, la percezione del mondo e del sé cambiano improvvisamente e il bambino prova il dolore della mancanza (quando desidera qualche gioco che non possiede) o la rabbia che il mondo non si pieghi ai suoi voleri. In genere l'adulto, grazie alle funzioni superiori dell'io, ha il compito di ascoltare il bambino, ma anche quello di aiutare il bambino a dare un nome a ciò che sta provando, oltre a trovare soluzioni accettabili alla situazione conflittuale. Di fronte alla sua rabbia il bambino deve imparare che è uno stato emotivo transitorio, destinato a passare se la sua attenzione viene portata sul problema e sulle soluzioni da adottare. Un adulto tranquillo affronta la situazione senza innervosirsi: ma questo è molto difficile, perché a sua volta egli è carico di tensioni proprie dovute al lavoro e a vari impegni. Per cui l'adulto tende a trovare una soluzione che acquietti il bambino; mentre occorre più tempo per sedersi con lui, cercare di comprendere ciò che è accaduto, e aiutarlo a trovare magari altri modi di soddisfare lo stesso bisogno.

Il contesto di vita dei genitori non è quindi facile: la concentrazione dei tempi di relazione rende tutto più ingarbugliato e tortuoso.

A volte il genitore arriva stanco da una giornata di lavoro e si trova a dover svolgere la funzione di taxista per accompagnare i figli alle numerose attività sportive dopo la scuola, frammentando ulteriormente i propri tempi. I bambini, a loro volta, continuano a vivere emozioni su emozioni senza il tempo di viverle, parlarne, sistamarle, modificare anche il significato dato alle varie situazioni emotivamente forti, perché c'è subito dopo un'altra esperienza accattivante da vivere. La prima riflessione da fare come adulti è quindi quella di riuscire a limitare le esperienze da far vivere al bambino: troppe attività fuori casa iperstimolano il bambino e non lo aiutano ad interiorizzare quelle fatte durante la giornata. Dare un limite significa anche dare loro un valore e un significato nella vita. Troppe attività alla fine non riescono a trovare una gerarchia in cui inserirsi, per cui tutto diventa importante allo stesso modo. Forse anche noi adulti dobbiamo tornare a capire quali sono le cose più importanti nella vita.



Quando il gruppo «culla»... dal preferito ai preferiti

A mio avviso uno dei nodi principali che oggi affligge la scuola è quello degli interventi educativi in ambito relazionale.

Paradossalmente, si tratta di uno degli aspetti cardine che potrebbero, se considerati nella giusta misura, attivare processi di riqualificazione del ruolo educativo oltre che istruttivo della scuola stessa

Insegnanti spesso inquieti, spaventati, disorientati, rassegnati... convulsamente insieme in una dimensione scolastica che non sempre riesce ad orientare e a valorizzare, che con difficoltà cerca da un lato di coniugare risposte a esigenze istruttive macchinose e dall'altro di rispondere a problematiche relazionali complesse, che annaspa in tentativi d'interpretazione di «un sociale» a tratti stravolto da finti riferimenti valoriali, a tratti frustrato da emergenze e ansie esistenziali. Vorrei partire da questa lettura un po' provocatoria non per tranciare impietosi giudizi, bensì per esprimere attraverso la mia quotidiana esperienza alcune preoccupazioni sull'attuale situazione scolastica. A mio avviso uno dei nodi principali che oggi affligge la scuola è quello degli interventi educativi in ambito relazionale. Paradossalmente, si tratta di uno degli aspetti cardine che potrebbero, se considerati nella giusta misura, attivare processi di riqualificazione del ruolo educativo oltre che istruttivo

della scuola stessa. Mi riferisco, infatti, alle aree disciplinari che attengono alla promozione di tali interventi. Penso che, nonostante gli sforzi di molti insegnanti, che ritengono fondamentale promuovere con allievi e genitori progetti sulla condivisione di esperienze di gruppo ispirate a principi e valori interculturali, l'attenzione a questi presupposti fondamentali per lo sviluppo e la crescita armoniosa di ogni soggetto in ambito scolastico sia scarsa, e che in molte realtà scolastiche questi fondamentali presupposti non vengano ancora valutati come tali. Con diversi

collegli condivido da tempo nella mia quotidiana attività esperienze didattiche, laboratori e incontri, allargati anche ai genitori, che danno vita a emozionanti confronti collettivi. Da qui nasce la mia profonda convinzione che la scuola debba essere anche un luogo di mutuo sostegno affettivo, imprescindibile da quello meramente nozionistico. Questa presa di coscienza potrebbe essere di stimolo per riaffermare con determinazione il nostro autentico ruolo, recuperando energie, spazi, tempi e intenti didattici che offrirebbero a noi, ai nostri allievi e, in determinate occasioni, ai loro genitori, una riqualificata dimensione scolastica, nella quale vivere in modo più semplice ed equilibrato l'apprendimento di contenuti culturali uniti a quelli valoriali. Diversamente, la vita scolastica viene inquinata da fenomeni di mimetismo culturale, caratterizzati da modelli comportamentali ispirati a forme esasperate di esaltazione del potere fisico ed economico, a maliziose interpretazioni relazionali o a reazioni d'indifferenza verso l'altre difficoltà. Partendo da questi presupposti, per calarci nel nostro «quotidiano» scolastico, credo sia essenziale



proporre ai nostri allievi attività ed esperienze didattiche di supporto alle potenzialità affettive ed emotive, attraverso le quali sperimentare convivenze responsabili e flessibili, che insegnino loro ad affrontare i naturali conflitti di affermazione personale all'interno di un gruppo in contrapposizione a stili di ciniche competizioni per la conquista del titolo di «beniamino». Ciò non significa che io ritenga anormale le ragioni che, fin dalla nascita, spingono ogni individuo ad agire anche in funzione del riconoscimento altrui, ma questa esigenza di costruzione e rafforzamento della propria identità, perché sia tale per tutti, penso debba essere legittimata da regole e valori condivisi, quali la giustizia, l'equità, la libertà di pensiero. Nella vita sociale

**Nella vita sociale
accade a tutti noi
di provare simpatie
e sentimenti particolari
per taluni
anziché per altri**

accade a tutti noi di provare simpatie e sentimenti particolari per taluni anziché per altri: negarlo non servirebbe a evitarlo, invece riconoscere le nostre o altrui risonanze emotive nelle dinamiche di gruppo, per tutti giocate su continue ricerche di definizione e affermazioni di ruoli e di avvicendamenti di leadership, può aiutarci a non tradurle in manifestazioni di discriminazione o di predilezione. In tal senso l'efficacia di un insegnante nel gruppo-classe può allora estendersi a diversi altri ruoli:

- **il ruolo di facilitatore** del dialogo e dell'ascolto attivo, come garante dell'equilibrio fra i bisogni individuali e collettivi perché tutte le risorse e le ricchezze possano emergere con pari opportunità;
- **il ruolo di riferimento affettivo**, capace di organizzare il pensiero nei momenti di confusione o di stanchezza,
- **il ruolo di mediatore** nella gestione dei necessari conflitti relazionali.

Con questi presupposti ritengo che il gruppo-classe possa divenire un'autentica risorsa, indispensabile per la crescita dei singoli e del gruppo stesso, nel quale sviluppare il senso di appartenenza. In merito, ritengo significative alcune esperienze didattiche vissute con i miei allievi a scuola. Si tratta di esperienze particolari svolte con diversi linguaggi narrativi, spesso suggerite da libri ispirati ad aspetti educativi del pensiero interculturale.

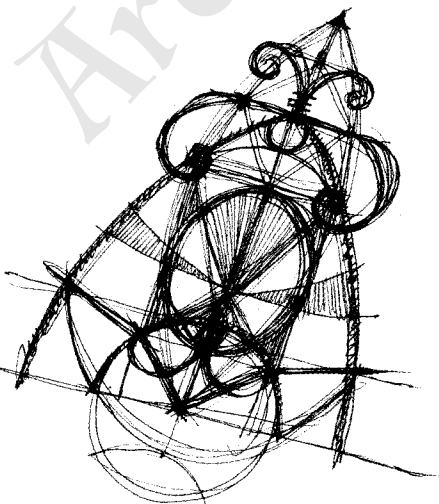
La storia dei colori, un'esperienza entusiasmante

Un'esperienza accolta con entusiasmo dai bambini è quella che ho tratto da uno dei laboratori organizzati nel corso di un convegno estivo CEM. Si tratta di un'attività

narrativa e pittorica ispirata dal racconto di un testo figurato del subcomandante Marcos, *Historia de los colores*.

L'attività inizia con la lettura del testo, dove l'autore narra della nascita dei diversi colori del cosmo e di come poi, mescolandosi fra loro, creano nuovi splendidi cromatismi. Il riferimento metaforico è connesso all'ideale che esprime la ricchezza delle qualità dei singoli individui e dal valore aggiunto che nasce dall'incontro tra di essi. Dopo una riflessione su questo racconto, ho proposto ai bambini di collocarsi liberamente, dentro o intorno ad un grande disco di cartone, predisposto a terra, che ho presentato come il pianeta Terra. Una volta sistemati «intorno al mondo», i bambini hanno iniziato a dipingerlo con le mani, utilizzando un solo colore, scelto tra quelli citati nel racconto. Il colore era preparato con idropittura e amido sciolto in acqua, per renderli spalmabili. Un sottofondo musicale accompagnava i loro gesti. Man mano che la «fetta di disco» di ciascuno veniva dipinta, ho suggerito ai bambini di superare i propri confini, spaziando con le mani fino a incontrare le «fette» dei vicini e di osservare come, da questi «incroci e sovrapposizioni» di mani impregnate di diversi colori ne scaturissero di nuovi. Al termine dell'attività, intorno al disco, una volta ripuliti, abbiamo danzato e cantato un allegro girotondo.

È davvero emozionante per me osservare ogni volta la gioia liberatoria dei bambini nello spargere (e cospargersi fino ai gomiti) queste piacevoli creme variopinte, l'ilarità genuina di quando incontrano le scivolose manine altrui con le proprie, di come si sorprendano della «magia» di veder apparire sul disco un nuovo colore: «guarda, maestra, un pezzo di mondo è diventato anche un po'arancione!». □



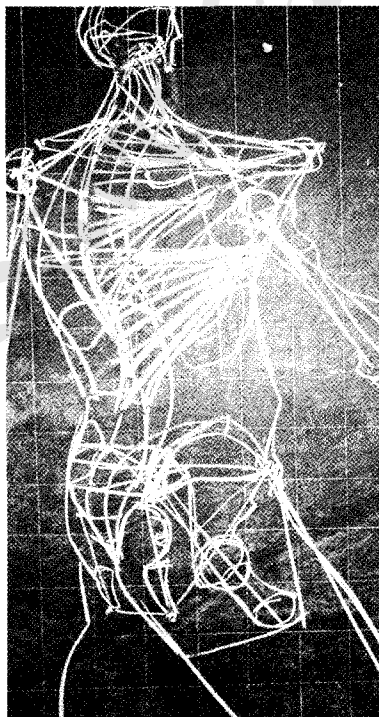


Anche l'insegnante, anzi, soprattutto l'insegnante, deve essere consapevole della sua dimensione emotiva e del peso che essa assume nella relazione con gli alunni e con la sua disciplina di insegnamento

Preferire. Affetti ed emozioni in classe

La classe come insieme omogeneo e ordinato di bambini e bambine esiste solo nella descrizione astratta di alcune riviste di didattica. In realtà la classe è un fermento di tensioni sia sul piano cognitivo, sia sul piano relazionale. Nella scuola tutti, insegnanti compresi, intessono rapporti e vivono affetti ed emozioni: questo fatto viene spesso rimosso o negato, ma rimane uno dei nodi importanti intorno al quale ragionare per riflettere sulla forma della scuola nel tempo che chiamiamo della pluralità. Il riconoscimento e la legittimazione delle ragioni del cuore non significa aprire lo spazio per l'ennesima educazione (quella emotiva/affettiva) da collocarsi tristemente accanto alle altre che ormai saturano e traboccano dai POF. Al contrario, si tratta di considerare l'idea che nella scuola non ci sono soltanto menti da istruire, bensì corpi incarnati con il loro portato di differenze, di istanze e di bisogni. Il corpo non può essere relegato o pensato come legittimo solo nelle attività appunto definite corporee o motorie. Il corpo è cognizione e affetti sempre, la componente emotiva non è residuale e interferisce costantemente nei processi di apprendimento.

Anche l'insegnante, anzi, soprattutto l'insegnante, deve essere consape-



vole della sua dimensione emotiva e del peso che essa assume nella relazione con gli alunni e con la sua disciplina di insegnamento. Aldilà delle intenzioni e della pretesa di distinguere l'educazione dall'istruzione, le emozioni, i valori, i sentimenti, gli affetti s'intrecciano con le conoscenze, le abilità, le competenze.

Entrano cioè direttamente nel processo d'insegnamento/apprendimento e ne condizionano gli esiti.

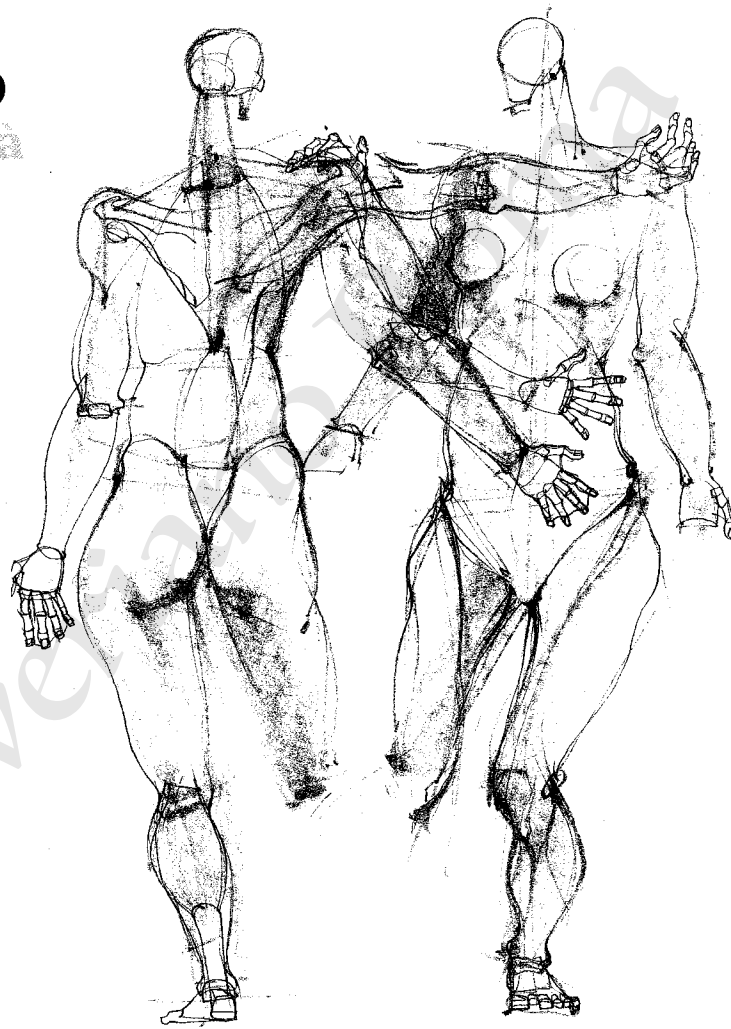
Non si tratta di enfatizzare uno psicologismo confuso e generico, ma di ammettere il bisogno di ripensare alla scuola e alla sua forma a partire dal riconoscimento del proprio sentire. Perché di senso si tratta, sia per chi insegna sia per chi apprende.

Alcune situazioni più di altre consentono di verificare il rapporto diretto fra l'apprendimento e la storia, i sentimenti, la pelle dei bambini. Ad esempio, il laboratorio linguistico d'italiano come lingua seconda rivolto agli alunni non italofoni, è uno spazio che rende possibile agire gli atti linguistici a partire dalle proprie istanze più profonde: il rapporto tra il bisogno di comunicare e l'acquisizione della lingua è mediato dalla predisposizione di un ambiente nel quale viene superata la distinzione fra ciò che sento/patisco /sono e ciò che imparo/sperimento/riproduco. Si realizza una condizione nella quale coincidono i bisogni dei bambini e le proposte della scuola: sfuma la caratteristica fittizia dell'esperienza di apprendimento e i soggetti interagiscono mettendo in gioco tutta la persona.

Sono istanze urgenti quelle che spingono a comunicare: rinviano nello stesso tempo alla dimensione materiale e alle necessità culturali, riportano la densità della vita al centro dell'azione educativa. Il bambino governa il processo di acquisizione e lo fa a partire dal suo assetto interno, l'insegnante predispone il *setting* e si misura con il limite, cioè con l'impossibilità di controllo completo sulla situazione. Le relazioni e gli scambi che avvengono in queste condizioni sono sottratte alla neutralità distaccata del fare scuola tradizionale, richiedono di preferire, di diventare parziali e di sostenere con amore un processo di apprendimento che è sempre anche un progetto di vita. □

Sentimenti, un contrappunto tra affetto e razionalità a due voci

Le preferenze e l'educazione ai sentimenti: due argomenti che mettono in risalto la differenza di genere; così nell'articolo di questo mese abbiamo deciso d'alternare i nostri scritti in un contrappunto tra maschile e femminile, tra teoria e pratica, tra emozioni e ragione. E se ne uscirà armonia o cacofonia spetta a voi definirlo; per noi avrà pur sempre il pregio d'un tentativo, un passo verso qualcosa da scoprire anziché di già consolidato.



Patrizia | Come docenti, formatori, educatori, avete mai ragionato attorno all'effetto «Pigmalione»? Sedurre ed essere sedotti, conquistare l'attenzione o sentirsi frustrati, gratificati nella realizzazione di risultati positivi o depressi da obiettivi non perseguiti: la nostra è una professione che tende sia a deificare che a mortificare, e questo avviene spesso nell'arco di brevi periodi. In questo momento di stanchezza generale per il contesto in cui lavoriamo, con le prospettive di incertezza tipiche della scuola italiana, diventa difficile tenere presente che le nostre modalità di intervento e le nostre aspettative possono influenzare radicalmente le relazioni con gli altri.

Pippo | È una sera di un giorno festivo e, seguendo le scadenze dell'abbonamento teatrale, vado a vedere al «Binario sette» uno spettacolo. In sala i suoni e il brusio tipici che anticipano lo spettacolo, giusto un po' più marcati dall'essere l'apertura della stagione. Il tempo di individuare la fila e la poltrona, che una voce da dietro mi chiama: «Prof Pippo...ma lei è stato il mio prof di musica; non si ricorda di me?». Prendo tempo, scavo dagli archivi ed abbozzo un banale «ma sai, crescendo voi cambiate molto, più di quanto possa cambiare un adulto». Il mio occhio si sposta sui suoi vicini di poltrona e spontanea-

mente mi ritrovo a pronunciare, privo di malizia ma anche di sensibilità: «Ma lei me la ricordo bene» e, rincorando la dose, «sei identica a quattro anni fa. Cosa fai, come ti vanno le cose...». È banale dirlo ma «lei» è una lei. «Bella scoperta, di lei si ricorda perché è una femmina. Le solite preferenze...». Non è una rivelazione sconcertante, ma la frase ogni tanto ritorna a galla, come una goccia d'olio gettata in mare; e più volte ho provato a guardare «oltre» quella goccia, per vedere i pesci e il fondale.

Patrizia | Ogni mattina incontrare diverse classi di preadolescenti, impe-



gnati negli scombussolamenti inevitabili in un momento di crescita, più che un impegno professionale diventa una passione e ti aiuta a delineare il tuo stile di insegnamento. Vedere i ragazzi dagli undici ai quattordici anni entrare a scuola la prima cosa che salta agli occhi è la superficialità, il poco interesse per la scuola, la svolgiatezza. Che fare allora per cercare di sviluppare negli alunni doti e capacità che diversamente potrebbero rimanere sopite per tutto un triennio?

Pippo | L'oltre, l'indagine legata alla consapevolezza dell'«etica del minimo errore», mette in risalto non poche luci e contrasti. La certezza di preferire il genere femminile a quello maschile (sarà il contrario per un'insegnante femmina? Le mie colleghe negano o minimizzano) si accompagna alla consapevolezza verso l'intolleranza per ciò che mi ricorda gli aspetti del bambino che ero e che oggi non amo più: la scrittura minuta ai confini dell'illeggibilità, per timore che qualcuno mi facesse rilevare gli errori; l'arroganza affiancata alla superficialità che hanno caratterizzato i miei primi anni adolescenziali nei rapporti maschi/femmine; la fisicità dirompente che ha compensato il mio edonismo fino al punto di rendere difficile la riflessione sugli eventi e una corretta educazione ai sentimenti. Conservo ancora il ricordo di una convocazione dei miei genitori a scuola, dove il preside lesse un mio tema (alla presenza mia e dell'insegnante, che continuava a scusarsi per me) sulla vecchiaia, il cui succo era «l'eliminazione dei vecchi» quale soluzione del problema: altrettanto chiara mi è l'incapacità comunicativa che vivevo, nutrendo da sempre grande affetto per i miei nonni. Tuttavia la consapevolezza non è risolutiva. Così nel bene e nel male la sfida continua e «gli esami non finiscono mai».

Patrizia | Se vogliamo comunicare non possiamo fare a meno di parteci-

pare in modo attivo a tutte le fasi e ai processi educativi che mettiamo in atto giornalmente; in questo modo si diventa consapevolmente un modello per i propri studenti. Le relazioni insegnante/alunno si dovrebbero basare sulla fiducia e gli insegnanti si misurano personalmente con la fatica di valorizzare, fare emergere le potenzialità dei propri studenti e renderli consapevoli attori di processi: solo in questo modo si può sperare di avere davanti una classe motivata, critica ed interessata rispetto ciò che viene proposto a scuola.

Diversamente saremo dei buoni animatori, ma di «Club Med». Sapremo creare aspettative destinate a breve vita e presto dimenticate. Saremo agitatori e fautori di domande, ma inesprese e inascoltate. Come insegnanti non insegneremo né favoriremo la perennità.

Pippo | Le sfide che si trovano ad affrontare le generazioni future richiedono una funzione docente dinamica, sensibile e preparata. L'affermazione può sembrare banale. Lo è un po' meno se riflettiamo su «cosa viene messo in atto», sul piano formativo dei futuri insegnanti, per coltivare tali abilità: in questo ambito non esistono percorsi universitari strutturati, né specifici esami. E per la famiglia, le sue strutture, la società?

Come il muro di Berlino, sono crollati e stanno ancora cadendo numerosi tabù che hanno fatto da confine ad un modo di vivere che ha caratterizzato la generazione a cui appartengo: sono passati meno di sedici anni da quando ricevetti un richiamo, per la mente di genitori perplessi su quanto avevo spiegato ai loro figli, per aver parlato a dei tredicenni sul senso di «ferma ti prego la mano» e «una donna...cosa vuol dir sono una donna ormai» di Battisti... Oggi consapevolmente o meno la canzone è cantata nelle gite degli oratori.

L'arroccarsi delle religioni che cercano di arginare il mutamento con il po-

tere più o meno forte che possono mettere in campo, di anno in anno mostra la sua inefficienza e la morale si trasforma in tante morali poco ragionate, guidate, e molto fai da te. Ragionare su un'educazione alla vita, ai sentimenti, al proprio porsi come figura credibile d'adulto, sono imperativi oggi ineludibili. È una scelta di campo tra l'essere e l'apparire. È la scelta di chi vuole cercare di gestire i processi partecipandovi rispetto a chi si limita, in maniera magari incosciente, a subirla.

Patrizia | Nella ricerca del proprio stile d'insegnamento abbiamo capito che le educazioni si desumono (per noi e per chi entra in relazione con noi) attraverso il linguaggio del corpo, la voce, la modalità di proposta; l'atteggiamento aperto contribuisce a sviluppare doti e capacità. □

Le sfide che si trovano ad affrontare le generazioni future richiedono una funzione docente dinamica, sensibile e disponibile al mutamento /apprendimento. Il bravo insegnante appare così colui, colei, che è consapevole dell'importanza della dimensione affettiva nel processo d'apprendimento (senza sentirsi un papà o una mamma) e persegue come obiettivo un rapporto emotivamente soddisfacente con i propri allievi. Ma proprio il «rapporto emotivamente soddisfacente» deve sempre risultare, per nostro campanello d'allarme e igiene mentale, discutibile.



Emozioni a scuola

una risorsa nascosta

Valutazioni, obiettivi, parametri e griglie tendono a considerare la scuola un laboratorio proteso a raggiungere una positivista scientificità di metodi e strategie. È invece ignorato lo spazio che ha la sfera emotiva nelle dinamiche formative e si lavora poco sulle responsabilità degli educatori nella gestione della propria affettività. Ed è strano, perché la scuola è il luogo delle emozioni, che trasudano nelle scritte su muri e banchi, anche se sono vissute spesso come un elemento perturbante che intacca l'oggettività, come se l'educazione scolastica efficace dovesse essere di per sé asettica, impermeabile.

La svalutazione delle emozioni è un tabù antico, dettato da esigenze di controllo e di censura: eppure, come le scienze umane informano, le emozioni sono essenziali nell'apprendimento e nella crescita. La stessa etimologia lo conferma: *emovere* significa muovere da, verso l'uscita (ex) da una condizione precedente: e tutto questo ha un rapporto naturale con l'educare, un'azione di uscita guidata dall'esterno. L'emozione, invece, muove dal nostro interno, è la molla che ci convince che il fuori di noi è interessante, ci tocca, ci provoca; è energia vitale, ma in genere si insegna a reprimerla e non a gestirla o a riconoscerla. Assai note sono in questo campo le ricerche di Daniel Goleman autore di una fortunata serie di testi divulgativi, dei quali il primo fu *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1997. E per quanto, a volte, ci si illude

che la cattedra e la funzione possano occultare il nostro mondo emotivo e difenderci da quello altrui, invece le emozioni degli educatori si vedono. Eccome.

Effetti emotivi, questione di feeling

Le ricerche compiute nel 1968 da Rosenthal e Jacobson (pubblicate nel testo *Pigmalione in classe*, Franco Angeli, Milano 1999) hanno dimostrato quanto l'atteggiamento del docente e le sue aspettative nei confronti della classe possano incidere anche sugli esiti delle prove, portando alla luce

l'effetto Pigmalione, così denominato dal mito greco dello scultore innamorato della propria creazione artistica al punto di convincere gli dei a darle vita. Gli esperimenti attuati nella Oak School hanno rivelato che i risultati di vari test apparivano migliori quando i docenti erano convinti di avere a che fare con gruppi di alunni ritenuti più dotati. Inconsciamente, infatti, i docenti trasmettevano le loro aspettative agli alunni che, anch'essi inconsciamente, vi si conformavano, secondo il modello della profezia che si autoavvera. È evidente che non si era verificata alcuna comunicazione verbale in merito, ma la previsione del risultato era confermata dagli esiti delle prove. Dunque, nelle aule avviene una comunicazione sotterranea, più efficace di quella verbale, che rivela le nostre convinzioni. Tali messaggi arrivano attraverso postura, mimica facciale, tono e intensità della voce, ritmo con cui vengono emesse le parole. Un sorriso involontario, un'espressione anche lieve di cruccio o apprensione rivelano immediatamente quale atteggiamento il professore ha nei confronti degli alunni, al di là delle sue dichiarazioni. Emozioni e corpo parlano, soprattutto quando non ce ne accorgiamo. E ci condizionano, perché le nostre idee influenzano la valutazione: infatti, tendiamo a mantenere le nostre convinzioni anche contro l'evidenza. Perciò siamo più indulgenti con gli errori del bravo e possiamo rimanere dubbiosi di fronte alla prova positiva dell'alunno debole. La persistenza del giudizio formulato in precedenza e la resistenza prendono il nome di effetto alone. Conoscere questi aspetti permette una migliore comprensione del proprio mondo emotivo stimolando vigilanza e spirito critico, qualità necessarie ad un educatore adulto e responsabile. □





Classi multiculturali e relazione insegnante-studenti

Prima parte

Essere promossi o bocciati, contare con fiducia sulle proprie capacità, o invece convincersi di non essere adatti allo studio e rassegnarsi: dalla fine degli anni sessanta del secolo scorso, questi risultati e credenze non sono più soltanto spiegati nella loro relazione diretta alla provenienza socio-culturale, al livello economico della famiglia, ma messi invece in discussione grazie al riconoscimento del ruolo che le aspettative degli insegnanti hanno rispetto alle potenzialità dei propri alunni. Giova dunque riprendere la ricerca svolta da Rosenthal e Jacobson (già citata da Antonella Fucecchi nell'articolo che precede questo) ormai più di quattro decenni fa per cogliere gli elementi di attualità che ancora possiede, soprattutto per le classi multiculturali.

Rosenthal e Jacobson hanno avuto il merito di sperimentare in campo educativo, e disseminare proficuamente la teoria della «predizione che si autorealizza», esposta nel loro *Pigmaliione in classe*. In questo testo, pur procedendo con grande cautela scientifica, essi mettono in rilievo l'importanza cruciale del modo di relazionarsi degli insegnanti con alunni tra loro diversi per classe sociale o appartenenza etnica, e gli effetti che esso produce rispetto al rendimento scolastico di questi. I due ricercatori notano che è il sapere pregresso degli insegnanti ad influenzare il loro desiderio che

«tutti gli alunni imparino, nessuno escluso», orientando la valutazione delle probabilità di successo secondo tale metro. In altre parole, l'esperienza d'insegnamento fa sì che possano prevedere chi andrà bene a scuola e chi invece incontrerà la bocciatura. Naturalmente Rosenthal e Jacobson notano che «talvolta il [loro] giudizio successivo ... modifica l'impressione del primo giorno (...) Questo *talvolta*, ma l'insegnante ha ragione quando prevede che alunni del ceto medio andranno generalmente bene, mentre quelli del ceto inferiore avranno difficoltà e infine falliranno»¹.

I ricercatori volevano capire perché si fosse raramente considerato il contributo determinante che gli atteggiamenti e il comportamento dell'insegnante, così inestricabilmente connessi con il rendimento scolastico, potevano dare. I risultati della loro sperimentazione ci dicono che quan-

do gli insegnanti si aspettano che alcuni alunni siano in grado di imparare, tale aspettativa si realizza grazie al *tipo di interazione* che si stabilisce tra di loro e che funziona come «determinante degli attesi progressi intellettuali»². Pur non essendo stati approfonditi i modi in cui la previsione dell'insegnante è comunicata in classe, bisogna rilevare come essa trasformi la *qualità della relazione educativa* in grado così di produrre cambiamenti positivi, e realizzare la predizione positiva iniziale. Questa spesso risulta perfino inferiore ai risultati, poiché gli insegnanti non soltanto ottengono «di più quanto più si aspettano», ma anche tanto più ottengono quanto più si aspettano³. I due ricercatori avvertono che tali risultati potrebbero essere spiegati da differenti teorie, e che ulteriori indagini sono auspicabili; tuttavia, le considerazioni con cui chiudono il libro sono ancora importanti: dopo aver ricordato che il loro intervento «riguardava direttamente gli insegnanti e solo indirettamente gli alunni», essi raccomandano una maggiore attenzione per la formazione degli insegnanti e soprattutto per il ruolo centrale che possono avere. Se essi sapessero che le loro aspettative «in merito alla prestazione degli alunni possono funzionare come predizioni che si autorealizzano, si creerebbe probabilmente una nuova aspettativa, quella ... che i bambini in genere siano in grado di imparare di più di quanto si era ritenuto possibile»⁴. Difficilmente sarebbero allora rassegnati sul rendimento di alcuni loro alunni, e avrebbero molte convincenti ragioni per assumere il ruolo di Pigmaliione. [fine prima parte] □

Rosenthal e Jacobson hanno avuto il merito di sperimentare in campo educativo, e disseminare proficuamente la teoria della «predizione che si autorealizza», esposta nel loro Pigmaliione in classe

¹ Robert Rosenthal e Leonore Jacobson, *Pigmaliione in classe. Aspettative degli insegnanti e sviluppo intellettuale degli allievi*, Franco Angeli Editore, Milano 1972 (ed. or. 1968), pag. 72.

² Ibidem, pag. 198.

³ Ib. pag. 218.

⁴ Ib. pag. 223.

Sul palcoscenico un Beniamino?

Forse.. ma nel laboratorio teatrale, mai!

Educare all'interculturalità attraverso le attività teatrali a scuola significa parlare di relazione. Questa caratteristica propria dell'uomo è l'apertura all'altro: un'apertura che non è semplice scambio di comunicazione, ma un'esperienza di partecipazione affettiva e di reciprocità.

Relazione a teatro è la comunicazione autentica che si celebra nell'incontro personale: ciò implica che ciascuno accetti l'altro così com'è, senza pregiudizi e preferenze preclusive.

L'incontro con l'altro è uno degli aspetti fondamentali dello laboratorio che si rivolge ad un gruppo di persone: è lì che l'individuo si può rispecchiare, può confrontarsi e ricevere stimoli per cambiamenti o conferme della propria identità. Il gruppo stesso quindi non può accettare l'esclusione di qualcuno per rifiuto o per elevazione a «prediletto»: non potrebbe continuare nell'attività di elaborazione basata sullo scambio collettivo. Se succedesse non sarebbe teatro educativo ma il teatro dei «talenti eccellenti», dei protagonisti per «censo», dei pregiudizi, delle conferme e non della scoperta e della spinta evolutiva per diritto che la scuola deve garantire a tutti gli alunni! La classe che non è gruppo non riesce a fare teatro: quindi il primo compito per l'educatore è operare perché ciò avvenga, altrimenti è solo esibizione di alcuni, progresso settario, performance strumentale al successo prevarica-

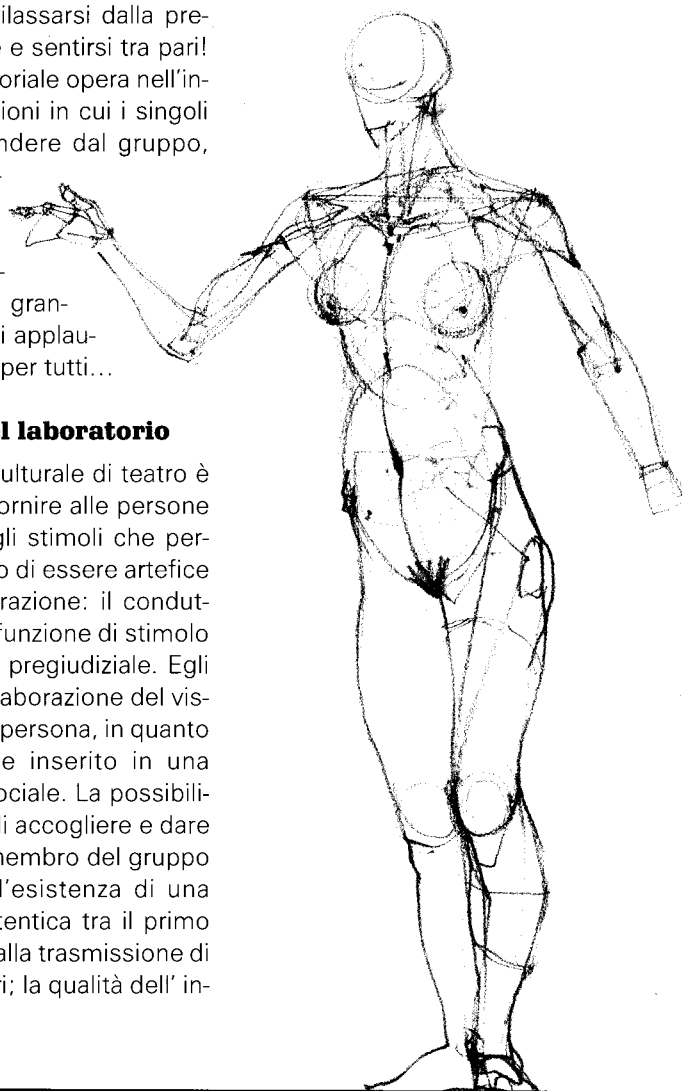
tore (come spesso sono le «recite» scolastiche con protagonisti i ragazzi che sono già «i bravi» della classe nell'apprendimento e che meglio rispecchiano la mentalità del docente).

Quando ho reso partecipi tutti gli allievi in ruoli attivi sulla scena, spesso ho visto lo sguardo riconoscente dell'allievo abituato a primeggiare: finalmente ha potuto rilassarsi dalla prestazione eccellente e sentirsi tra pari! L'intervento laboratoriale opera nell'insieme delle interazioni in cui i singoli accettano di dipendere dal gruppo, apprendendo a coniugare insieme autonomia personale e appartenenza ad un'entità più grande di loro. Allora gli applausi sono veramente per tutti...

Il conduttore del laboratorio

Il laboratorio interculturale di teatro è un'occasione per fornire alle persone quegli aiuti e quegli stimoli che permettono a ciascuno di essere artefice della propria maturazione: il conduttore svolge quindi funzione di stimolo e non di selezione pregiudiziale. Egli deve favorire la rielaborazione del vissuto da parte della persona, in quanto essere progettuale inserito in una specifica cultura sociale. La possibilità del conduttore di accogliere e dare fiducia a ciascun membro del gruppo passa attraverso l'esistenza di una comunicazione autentica tra il primo e il secondo, volta alla trasmissione di contenuti e di valori; la qualità dell'in-

tervento educativo è data sia dai contenuti sia dalla relazione umana che si instaura tra conduttore/allievo: i contenuti, infatti, vengono appresi meglio se vissuti all'interno di una ricca relazione umana. La scelta è quella di trattare la comunicazione educativa integrando contenuto e relazione in un tutto unitario: questo presupposto di partenza consente di rispettare la doppia esigenza di offrire ai membri del gruppo un insieme di conoscenze precise e allo stesso tempo permette loro di elaborare in modo originale e creativo le caratteristiche di cui ognuno di essi è portatore. Questo clima di fiducia e rispetto porta ad una intima relazione affettiva che passa in ogni gesto, sguardo, incitamento che fa superare molti ostacoli, prevenen-





do timidezze, paure, imbarazzi. Se il conduttore lascia qualcuno nella convinzione di riuscire, può star certo che l'allievo riuscirà a compiere le azioni necessarie perché si avveri ciò che si auspica. Se lasciamo invece spazio alla convinzione di fallire, maggiori saranno le azioni negative che si compiono perché ciò che è temuto accada. È un effetto molto noto in psicologia che si chiama profezia che si autoavvera o effetto Pigmalione. Nel laboratorio teatrale di educazione interculturale i timori sono tanti, sia nel conduttore che in ogni allievo: ma quando sei preparato alla sfida (qualunque essa sia), l'unica cosa che può farti fallire è la paura di non farcela! E nel teatro che attraversa linguaggi, comportamenti, ricordi, emozioni, paesaggi e culture diversi, la sfida è davvero sempre davanti a tutti.

Il laboratorio interculturale di teatro e i suoi scopi

L'obiettivo principale quindi del laboratorio interculturale di teatro è lo sviluppo delle coscienze dei partecipanti e della loro capacità di vivere in modo consapevole la difficile realtà socioculturale: questa finalità impegnativa richiede al conduttore una collaborazione senza incertezze ed una profonda coscienza critica. Per sviluppare la criticità necessaria a capire i problemi che vivono i membri del gruppo laboratoriale e a impostare una consapevole risposta educativa, il conduttore deve possedere un buon dominio conoscitivo ed una competenza analitica. Se il compito principale del conduttore è far crescere le relazioni positive nel gruppo è anche vero che lui ne può uscire e stare ai margini. Mi è capitato di condurre un laboratorio sentendomi a volte un'intrusa: nel gruppo di adolescenti si attivavano energie e relazioni dalle quali ero esclusa... meglio mettersi da parte, avere una presenza discreta e gentile. La gentilezza è infatti una dimensione relazionale da ri-

cercare maggiormente in queste attività, ma non farebbe certo male alla scuola intera avere spazi di relazione con il «riguardo» per le persone. È sempre troppo frequente passare nei corridoi scolastici e sentire i docenti parlare con un tono severo, duro, di rimprovero. Molti allievi mostrano il loro disagio davanti al grido, al tono forte della voce dell'insegnante: e cosa si ottiene? La chiusura della comunicazione, la diffidenza, la lontananza tra l'alunno e il docente. Nel laboratorio teatrale invece il clima di gentilezza si attraversa nel rispetto del conduttore per i singoli e per il gruppo che ha bisogno di spazio, di tempo, di silenzio, di ascolto... Un altro importante compito del conduttore è inoltre quello di abilitare il gruppo a prendere decisioni: arrivare ad una decisione comporta la fatica di trovare un accordo che non sia frutto di un atteggiamento competitivo ma cooperativo, in cui tutti vengono considerati decisori. E quando mai lasciamo questo spazio alla classe? Per fare questo occorre offrirsi con totale disponibilità alle esigenze comunicative del gruppo; per fare ciò il conduttore deve possedere particolari motivazioni al comunicare quali la fiducia ed il forte sentimento di empatia verso ogni singola persona. Se si allestisce uno spettacolo ciascuno deve trovarsi a suo agio in ruoli diversi, condivisi e mai imposti dal conduttore o dal gruppo! Il conduttore deve rivolgersi al gruppo nella sua totalità, effettuando degli interventi ricchi di stimoli atti a permettere un processo di liberazione, di potenzialità e di creatività: egli deve fare in modo che i ragazzi prendano coscienza delle loro capacità latenti, spronandoli a vivere e a lavorare insieme, perché solo in questo modo la sua funzione sarà adempiuta efficacemente. □

Riferimenti bibliografici

Maria Caterina Negri, Valeria Guidotti, Gaetano Oliva, *Educare al teatro*, La Scuola, Brescia 1998
Gaetano Oliva, *Il laboratorio teatrale*, LED, Milano 1999.

Già in attività il nuovo Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri

Il giorno 12 dicembre si è insediato l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale. Rinasce finalmente, in altre parole, quella Commissione ministeriale per l'interculturalità che bene aveva operato prima della sua inopinata «sparizione». CEM Mondialità non nasconde la propria soddisfazione per un cammino che si era interrotto oltre cinque anni fa, e per la ripresa del quale ci siamo spesi in molti modi: raccogliendo firme per una petizione apposita, e rilanciando a più riprese il tema della necessità di un organismo specifico, di livello nazionale e istituzionale. Ringraziamo dunque il ministro Giuseppe Fioroni e la sottosegretaria Letizia De Torre, che è stata chiamata a coordinare le iniziative sull'interculturalità del Ministero. In attesa di potervi informare dell'andamento dei lavori vi diciamo che sono stati chiamati a far parte dei due organismi istituiti per l'occasione i nostri Brunetto Salvarani ed Antonio Nanni. In occasione dell'insediamento dell'Osservatorio sono stati presentati un documento generale d'indirizzo per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, che costituirà il punto di partenza per la discussione, e l'indagine nazionale sugli alunni con cittadinanza non italiana per l'anno scolastico 2005-2006. Ecco, in sintesi, i punti essenziali del decreto istitutivo:

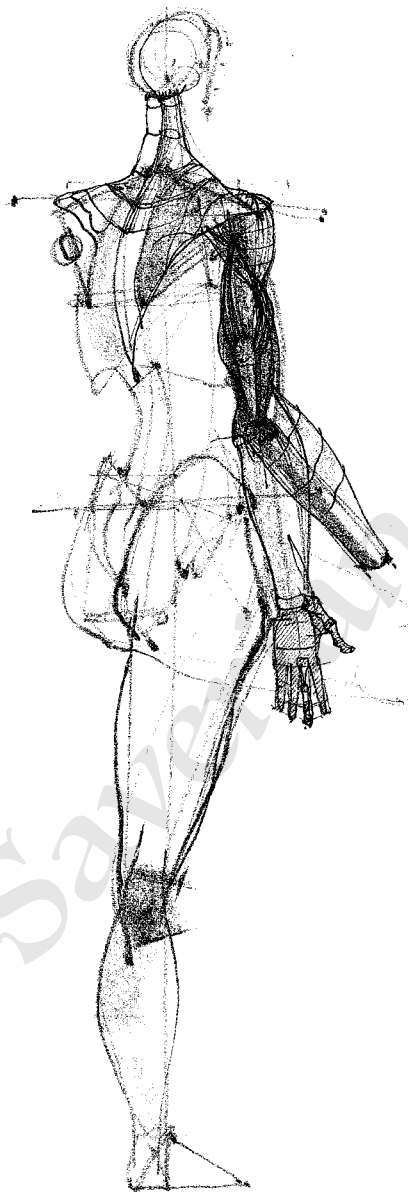
1. L'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale è articolato in un comitato scientifico composto da esperti del mondo accademico, culturale e sociale, in una consulta dei principali istituti di ricerca, associazioni ed altri enti che operano a favore dell'integrazione degli alunni stranieri e in un comitato tecnico di incaricati in materia presso gli Uffici del Ministero.
2. Il comitato scientifico svolge compiti consultivi e propositivi sulle politiche scolastiche dell'integrazione interculturale e sulla loro attuazione.
3. La consulta, composta dai principali istituti di ricerca, dalle associazioni ed altri enti che operano per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, è organismo di partecipazione per l'incontro ed il dialogo tra soggetti sociali ed istituzionali.



Nel numero di novembre 2006 abbiamo fatto la prima conoscenza con Tux, il pinguino-papero. Lo abbiamo incontrato ad un hackmeeting. Se anche voi foste mai stati ad un hackmeeting o se solo aveste visitato il sito che precariamente allestiscono, avreste notato una cosa molto interculturale: vi avreste trovato progetti, software utilizzabili in quel momento sulla rete e, contemporaneamente, le istruzioni per portarli anche a casa vostra.

Tux si presenta

Questa è la filosofia dell'*open source*, e questo è TUX, ossia la possibilità di accedere ad un codice sorgente, la possibilità di utilizzarlo e distribuirlo liberamente, l'esclusione di discriminazioni di singoli, di gruppi o di campi di applicazione. Tux e l'*open source* hanno in sé un valore educativo-interculturale prima ancora che tecnico. I programmi del pinguino sono il risultato della fatica di numerose e diverse persone di tutti i Paesi del mondo che hanno deciso di collaborare alla costruzione di un ambiente digitale in una consapevole dimensione socio-culturale della progettazione, realizzazione, diffusione dei singoli software e delle distribuzioni; la documentazione che li accompagna presenta anch'essa un'impostazione dinamica e collaborativa. Tanto collaborativa che trovano il modo di farli girare su Windows. C'è solo un guaio, nell'interculturalità di Tux e dell'*open source*: la babele delle lingue. Proviamoci e capirete.



È tempo di conoscere Tux, ecco Gcompris

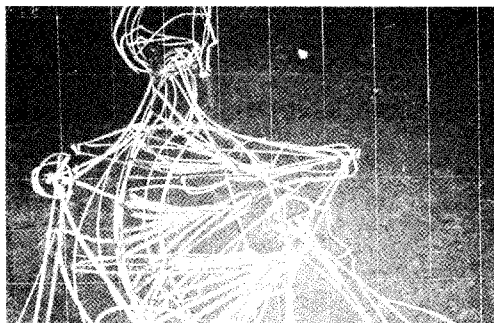
Bruno Cudoin è un ingegnere informatico che vive a Tolosa. Ha due bambini, per i quali ha iniziato a sviluppare Gcompris, un applicativo educativo per ragazzi dai 2 ai 10 anni. Ci ha lavorato parecchio, anzi, ci ha lavorato in collaborazione con tante persone, così oggi ci sono più di cinquanta differenti attività in Gcompris ed è stato tra-

dotto in venti lingue. Provate a scaricare la versione per Windows da http://www.download.com/Gcompris/3000-2102_4-10469070.html per non sbagliare, meglio scrivere su Google «Gcompris download» e procedere da soli. Dopo aver dezipato il programma, resta l'icona di un aeroplano sul desktop. Basta cliccarla e compare un bell'ambiente didattico con menù a scelta per le attività e con Tux che fa la guida al posto di Virgilio ai tempi di Dante. L'attività ludica è accompagnata dalla musica e da una voce che ti dice cosa stai facendo, se sbagli, se hai fatto giusto, se torni indietro ecc. Ci sono i rompicapi ed i giochi di strategia. I bambini possono giocare insieme a turno e confrontare il punteggio finale. Le attività/giochi riguardano: i colori, i suoni, la memoria, la mano destra e sinistra, la cronologia, gli incroci; la matematica; le scienze; la geografia; la lettura: le prime paroline; ma anche lettura dell'ora, dipinti famosi in forma di puzzle, i labirinti di Tux, il gioco del calcio, il pinguino paracadutista ecc.

I bambini scopriranno autonomamente le diverse attività proposte, ma la presenza di un insegnante o di un genitore, e soprattutto dei compagni, può rendere più efficace la scoperta di questo ambiente. Ma sorge il problema: le istruzioni dei giochi, vi capiterà di trovarle in turco, oppure in greco, o in cinese. Talvolta, ridicolissimo, fa tenerezza, nella versione anche garantita in italiano, trovate istruzioni in caratteri cirillici.

All'anima dell'intercultura! Eppure, vi assicuro, vale la pena scaricarlo, se insegnate nel primo ciclo della primaria o alla scuola dell'Infanzia (dove chi se ne importa di leggere le istruzioni!). Gli altri due esempi...la prossima volta. □

(Ha collaborato Sebi Trovato)



Lettera alla scuola

«Chi ascolta dimentica,
chi vede ricorda, chi fa impara»

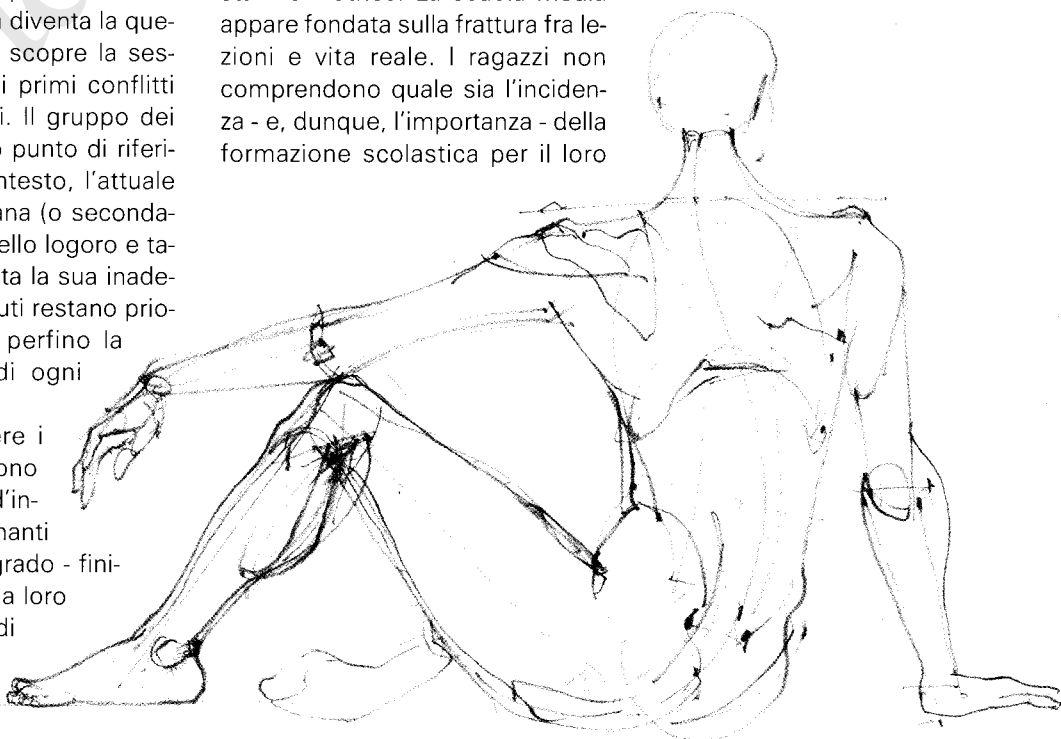
Diciamolo. Uno dei nodi fondamentali da sciogliere della scuola italiana è la situazione che vivono i ragazzi che la frequentano dagli 11 ai 14 anni. È la stagione della loro maturazione. Germina il loro corpo. Si avverte la fame di relazioni interpersonali profonde e autentiche. L'amicizia diventa la questione capitale. Si scopre la sessualità. Si vivono i primi conflitti forti con i genitori. Il gruppo dei pari diventa il vero punto di riferimento. In tale contesto, l'attuale scuola media italiana (o secondaria di 1° grado), anello logoro e tagliente, mostra tutta la sua inadeguatezza. I contenuti restano prioritari, diventando perfino la ragion d'essere di ogni «prova di verifica».

Prima di conoscere i ragazzi, si prevedono batterie di «prove d'ingresso». Gli insegnanti spesso - loro malgrado - finiscono per ridurre la loro funzione a quella di informatori. È così che la logica dei contenuti si

trasforma, facilmente, nella somministrazione di nozioni e di test di valutazione, specialmente ai ragazzi segnalati dalle certificazioni. Quale logica? Mentre i ragazzi continuano a nuotare nel mare del non-senso, la centralità dei programmi fa capolino ad ogni proposta riformatrice. La scuola media appare fondata sulla frattura fra lezioni e vita reale. I ragazzi non comprendono quale sia l'incidenza - e, dunque, l'importanza - della formazione scolastica per il loro

La centralità del ragazzo necessita di percorsi rallentati e, soprattutto, di uno spazio ben più ampio da conferire all'ambito affettivo-relazionale.

Non è un caso che il cosiddetto «bullismo» cresca a vista d'occhio e faccia seguaci principalmente nella fascia d'età della prima adolescenza e vada a colpire i più deboli



futuro! La centralità del ragazzo necessita di percorsi rallentati e, soprattutto, di uno spazio ben più ampio da conferire all'ambito affettivo-relazionale. Non è un caso che il cosiddetto «bullismo» cresca a vista d'occhio e faccia seguaci principalmente nella fascia d'età della prima adolescenza e vada a colpire i più deboli. Non abbiamo dedicato un punto esclusivo per gli alunni disabili, i giovani stranieri, i portatori di culture e religioni diverse, perché, dal



punto di vista dell'inclusività, auspichiamo che tali alunni siano considerati una risorsa e parte attiva del processo educativo, il quale non può essere delegato alla sola insegnante di sostegno.

Edoardo Martinelli (allievo della Scuola di Barbiana), Gianfranco Zavalloni (dirigente scolastico - Sogliano al Rubicone), Eugenio Scardacione (dirigente scolastico - Bari), Mario Lodi (maestro - Drizzona), Renato Ciabatti (Comune di Prato), Antonio Avitabile (Comune di Prato), Vincenzo Altomare (insegnante - Cosenza), Mimma Visone (insegnante - Napoli), Adele Corradi (Scuola di Barbiana), Maria Miceli (dirigente scolastico - Lamezia Terme), Romolo Perrotta (Università Cosenza), Fiamma Bellandi (Comune Prato), Franco De Santo (insegnante - Cosenza), Lella Giornelli (Rivista Paesaggi Educativi - Cesenatico), Daniela Mammini (dirigente scolastico - Prato), Stefania Vannucchi (Centro territoriale Handicap - Prato), mons. Giovanni Catti (Università della Pace - Bologna) Aldo Bozzolini (allievo della Scuola di Barbiana), Nanni Banchi (Centro Documentazione sulla Scuola di Barbiana - Vicchio), Nevio Santini (allievo della Scuola di Barbiana), Paola Zilianti (Comune di Prato), Gianni Cerasoli (maestro elementare - Forlì), Massimo Nutini (Comune di Prato), Brunetto Salvarani (Direttore CEM Mondialità).

Per ulteriori adesioni o commenti scrivere a burattini@libero.it

Cambiare la scuola davvero si può

1. LA SCUOLA È IL LUOGO PER IMPARARE AD APPRENDERE, A PENSARE CON LA PROPRIA TESTA, A ESSERE RESPONSABILI.
Educare ad essere cittadini sovrani e non sudditi.

2. A SCUOLA, COME NELLA VITA, NON POSSIAMO DISGIUNGERE L'APPRENDERE DAL FARE. S'IMPARA CON IL CERVELLO, CON LE MANI, CON TUTTI I SENSI E CON IL CUORE.
In ogni scuola sono fondamentali i laboratori della manualità da svolgere anche all'aperto. Il laboratorio non è il luogo «extracurricolare» dove «si fa e si apprende altro dai saperi e dai programmi».

3. LA SCUOLA È IL LUOGO IN CUI SI APPRENDE INSIEME, NON «DA SOLI».
È importante «perdere tempo» perché una classe indistinta diventi un «gruppo-comunità». Ci vogliono mesi per formare il gruppo, discutendo e raccordandosi sulle finalità, sulla necessità di regole condivise, sulle metodologie e le tecniche da utilizzare insieme.

4. PER CREARE BUONE RELAZIONI È FONDAMENTALE ESSERE UN PICCOLO GRUPPO. POCHE FIGURE DI DOCENTI DI RIFERIMENTO PER CLASSE, AIUTEREBBERO L'ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA.
Le metodologie innovative possono essere praticate solo con un numero ridotto di ragazzi, dai 15 ai 20 per classe, e di insegnanti di riferimento. Se per diminuire il numero fosse necessario formare gruppi variegati di ragazzi o le cosiddette pluriclassi, lo si faccia perché è, oltretutto, una grande opportunità per sviluppare la cooperazione e il mutuo sostegno.

5. GLI INSEGNANTI NON SONO DEI TUTTOLOGI, MA DEVONO SAPERE «DOVE STA DI CASA LA CULTURA».
I libri di testo non sono gli unici sussidi didattici, possono essere sostituiti dagli incontri diretti con la vita e le persone e poi da una buona biblioteca di classe, vocabolari, atlanti, giornale, stazione multimediale, accesso a internet, collegamento satellitare, supporti di memorie esterne, videoproiettore digitale e analogico, che complessivamente riducono di una buona percentuale le spese a carico delle famiglie.

6. I SAPERI NON SONO UN BAGAGLIO DA TRAVASARE, MA VANNO COSTRUITI INSIEME. LA CONOSCENZA NON VA DEPOSITATA O ETICHETTATA, MA VA RIELABORATA CRITICAMENTE PER DIVENTARE STRUMENTO DI FORMAZIONE E NON SOLO D'INFORMAZIONE.

I saperi minimi di base, quelli essenziali e utili alla vita, non possono essere spezzettati e inseriti in programmi rigidi definiti nei minimi dettagli. È importante lavorare sui nuclei fondamentali e sull'apprendere per schemi logici. La formazione è questione di coscientizzazione, di maturazione attraverso la riflessione critica e di elaborazione di mappe concettuali, dove le discipline si contaminano reciprocamente.

7. L'EDUCAZIONE, COME L'APPRENDIMENTO, È UN PROCESSO DINAMICO CHE PARTENDO DAL MOTIVO OCCASIONALE, OSSIA DALLA REALTÀ, CONDUCE ALLA CONOSCENZA.
Tale percorso, l'arte delicata di condurre i ragazzi su un filo di rasoio, come definito da don Lorenzo Milani, va compiuto tenendo conto dei saperi, delle abilità e delle competenze indispensabili all'allievo della scuola di base per comprendere, ad esempio, l'articolo di fondo del giornale, come avrebbe «verificato» la Scuola di Barbiana.

8. LE ORE CHE SI TRASCORRONO A SCUOLA DEVONO AVERE CARATTERE UNITARIO.
A ben poco servono la rigida suddivisione delle discipline in unità didattiche o di apprendimento, a seconda delle riforme, nonché i ritmi di apprendimento scanditi da orari cronologici fissi. Ma... per chi suona la campanella?

9. SBAGLIANDO SI IMPARA, PER PROVA, PER ERRORE E PER GIOCO.
È così che la scuola, lungi dall'essere l'anticamera di un'azienda, potrà diventare il luogo della lentezza, del «non assillo», funzionale all'apprendimento creativo e al gioco. A scuola si va anche per divertirsi nel senso etimologico della parola, ossia scantonare e fare cose sempre diverse.

10. Si capisce bene cos'è una scuola quando la viviamo come se fosse il luogo dove si entra competitivi, aggressivi, razzisti e, dopo aver lavorato e studiato insieme per bisogni comuni, si esce rispettosi degli altri, amici, tolleranti. La scuola è un concentrato di esperienze, una «grande avventura» che può essere vissuta come se fosse: un viaggio, un libro da scrivere insieme, uno spettacolo teatrale, un orto da coltivare, un sogno da colorare...



4. Preferire È inevitabile che esista un Beniamino?



Dobbiamo riconoscere che l'affettività, le emozioni, l'eros, pur essendo dimensioni prioritarie nella vita personale di ogni giovane e di ogni docente, maschi o femmine, non vengono però adeguatamente considerati nel mondo della scuola e dell'educazione. È una grande bugia far credere che i rapporti educativi siano freddi, glaciali, meccanici e asessuati come quelli tra robot. Non è così. La presenza di una tonalità affettiva nella relazione educativa introduce sempre la realtà innegabile e assolutamente naturale della preferenza.

Sì, le relazioni educative tra insegnanti e allievi, perfino tra genitori e figli, sono asimmetriche nel senso che non sono tra loro omologabili. Non è vero che tutti gli alunni sono uguali, né che tutti i figli siano uguali. Si fa fatica ad ammettere il dato sfuggente e incontrollabile della preferenza, ma è necessario parlare di «amore educativo» con una sua base istintuale ed emozionale (denominabile «eros educativo») e con una sua espressione sentimentale (denominabile «affetto educativo»). D'altronde la vicenda di Israele, storicamente paradigmatica, sta a dimostrare che, stando al racconto della Bibbia, neanche Dio sfugge alla dinamica delle preferenze sia sul piano collettivo (il popolo eletto), sia sul piano personale (Saul). La stessa dinamica si ripete tra Giacobbe e i suoi figli (Beniamino). Per questo siamo propensi a credere che alla preferenza debba essere riconosciuto un carattere di universalità. È tempo dunque di dare tutto lo spazio che merita ai contenuti affettivi della relazione educativa che vanno ben al di là dell'apprendimento. A scuola non ci sono solo cervelli ma corpi sessuati e animati da passioni. L'interazione educativa non è riducibile solo alla sfera cognitiva ma è anche emotiva e simbolica. In conclusione, bisogna aprire la scuola alla vita delle persone, non solo al mondo delle conoscenze.

ANTONIO NANNI

Dossier annata 2006-2007

- 1) Giugno-Luglio - Numero programmatico «Il grano e la zizzania crescono insieme». Il conflitto come banco di prova per l'educazione.
- 2) Agosto-Settembre - Scegliere. L'albero del bene e del male.
- 3) Ottobre - Premiare. Il Paradiso negli immaginari dell'educazione.
- 4) Novembre - Punire. L'Inferno negli immaginari dell'educazione.
- 5) Dicembre - Atti del Convegno.
- 6) Gennaio - Preferire. È inevitabile che esista un Beniamino?
- 7) Febbraio - Discriminare. Da Cenerentola a Calimero.
- 8) Marzo - Idolatrare. Il vitello d'oro.
- 9) Aprile - Sedurre. Dal canto delle sirene al pifferaio magico.
- 10) Maggio - Diventare adulti. Peter Pan è immortale?



Educare comporta una serie di responsabilità delle quali gli educatori in linea di principio hanno sufficiente consapevolezza, sono invece piuttosto ciechi e distratti sulle dinamiche emotive che li coinvolgono nella relazione con gli allievi forse perché abituati a ritenere l'esperienza emotiva un incidente di percorso, una complicazione che inficia la presunta oggettività del loro operare, un effetto collaterale che può turbare la serenità della valutazione. Conoscere le forze emotive in gioco nella relazione educativa, gli effetti dei coinvolgimenti è, invece, un requisito indispensabile per vivere con maturità la propria responsabilità, per interagire empaticamente nell'ambiente di lavoro

con i colleghi e con i ragazzi. Acquisire competenze emotive, concepire le emozioni come risorsa è sempre più un elemento che qualifica la professionalità dei dirigenti e dei docenti, per fare della scuola un luogo in cui si impara a crescere integralmente non soltanto sul piano cognitivo.

Le implicazioni emotive in campo educativo e pedagogico sono molte e potenti: anche se lo ignoriamo, insegnando ci muoviamo in una rete di miti, operiamo direttamente con l'immaginario personale e collettivo. Che ci piaccia o no, i miti ci abitano e noi, spesso senza saperlo agiamo in loro nome, specie quando entriamo in classe.

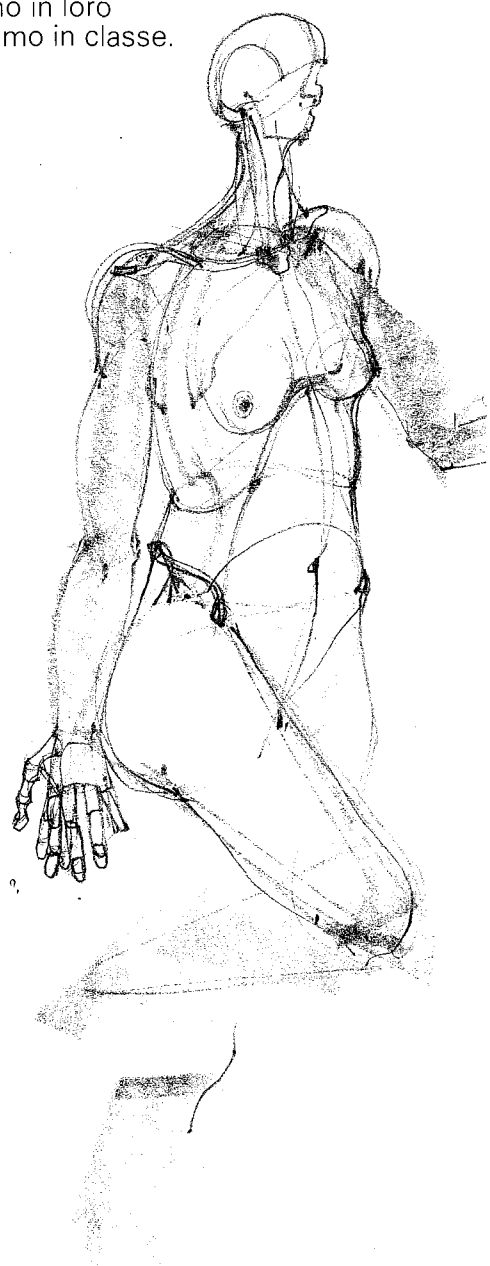
LE EMOZIONI IN CATTEDRA DA PIGMALIONE ALL'ATTIMO FUGGENTE

di Antonella Fucecchi

DA PIGMALIONE A MY FAIR LADY: IL RUOLO DELLE ASPETTATIVE

Il termine effetto Pigmalione, coniato nel 1968 da Robert Jacobson, biologo, e Leonore Rosenthal, psicologa, indica un fenomeno singolare osservato dapprima in laboratorio su gruppi di topolini: i piccoli roditori ritenuti più dotati, trattati adeguatamente, imparavano prima gli esercizi previsti, rispetto a topolini presentati come poco capaci e svogliati. I due ricercatori decisero di estendere l'esperimento anche alle scuole e nell'anno scolastico 1964-1965 scelsero la *Oak School*, un istituto di alunni ritenuti difficili.

I risultati ottenuti, raccolti poi nel testo tradotto in italiano con il titolo di *Pigmalione in classe. Aspettative dell'insegnante e sviluppo intellettuale degli allievi* (Franco Angeli, Milano 1999), confermarono quanto già scoperto in laboratorio: l'alunno si adegua alle aspettative anche inconsce del suo educatore, tendendo a confermarle: perciò i risultati dei test erano notevolmente migliori quando i docenti erano convinti dagli speri-



4. È inevitabile che esista un Beniamino?

mentatori di avere a che fare con studenti brillanti e motivati. Tale atteggiamento può essere letto come sforzo di adattamento e strategia di sopravvivenza adottata in una relazione asimmetrica, da un soggetto debole, nei confronti di un soggetto potente, che si carica negli esseri umani di straordinari risvolti affettivi ed emotivi. Queste dinamiche caratterizzano tutte le relazioni, da quelle primarie a quelle meno vincolanti sul piano emotivo: una persona coinvolta in un processo di apprendimento soggetta a valutazione tende a raggiungere il livello di prestazione che è radicato nelle convinzioni più o meno inconsce di un superiore, adattandosi alle aspettative di quest'ultimo.

Il fenomeno è riscontrabile anche in età adulta e tra persone unite da rapporti professionali. L'alunno, il figlio, sono impegnati in una faticosa ricerca di conferme e di accettazione, anche se costosa sul piano dell'autostima e della evoluzione personale, specie in età infantile, quando la dipendenza è assoluta. Uniformarsi ai bisogni consci ed inconsci dei genitori, come è stato dimostrato, può soffocare lo sviluppo della propria originalità personale con la mutilazione o la soppressione di aspetti vitali del sé (cfr. Alice Miller, *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé*, Bollati Boringhieri, Torino 1996). Se i rapporti in seno alla famiglia obbediscono a dinamiche troppo complesse e le implicazioni emotive sono di natura molto più profonda, a scuola, invece è possibile osservare tali processi con un minore coinvolgimento ed è importante riflettere sulle ricadute che hanno nella relazione educativa.

Ma chi era Pigmalione? E perché questo effetto si chiama così?

Il mito dello scultore cipriota ha offerto nei secoli lo spunto per varie elaborazioni, come conferma il passaggio ulteriore compiuto dal Pigmalione di G. B. Shaw (1912), ispiratore del celebre musical *My Fair Lady* (1957) che lo ha indelebilmemente impresso nel nostro immaginario. Il Pigmalione di Shaw

Uniformarsi ai
bisogni consci ed
inconsci dei
genitori, come è
stato dimostrato,
può soffocare lo
sviluppo della
propria originalità
personale con la
mutilazione o la
soppressione di
aspetti vitali del sé

compie uno spostamento fondamentale: trasferisce il piano del mito dall'ambito originario erotico-artistico al piano didattico; la svolta è rilevante e feconda perché Pigmalione assume l'aspetto di un professore di fonetica, Higgins, che scommette con il suo amico, il colonnello Pickering, di riuscire a trasformare in sei mesi un'incolta e sguaiata fioraia, Eliza, in una dama dai modi raffinati. Nella commedia, però, il docente non prova alcun trasporto nei confronti della fioraia, non ha a cuore la

sua reale evoluzione psicologica, né la sua crescita: Eliza è il soggetto ideale per una sperimentazione didattica, e viene usata come dimostrazione dell'efficacia dei metodi educativi di Higgins che, agendo deontologicamente in modo disastroso, è disposto a svendere la sua allieva per vincere una scommessa. Nella scena finale Eliza debutta in società con

IL MITO ANTICO DI PIGMALIONE

La storia di Pigmalione appare nella mitologia greca in due versioni significativamente diverse tra loro: quella riportata da Arnobio e quella nota attraverso le Metamorfosi di Ovidio (X, 243-297). Arnobio elabora un'interpretazione del mito a partire da un modello molto antico in cui Pigmalione, re di Cipro, innamoratosi perdutamente di una statua di Afrodite, l'avrebbe carnalmente profanata, meritandosi l'esecrazione generale. Arnobio, cristiano, si serve della narrazione per denigrare la religione pagana deprecando gli effetti devastanti dell'idolatria. Ovidio, invece, già diverso tempo prima dell'autore cristiano, forse di propria iniziativa aveva introdotto una rilevante variazione: Pigmalione è uno scultore che decide di scolpire nell'avorio le fattezze della donna

ideale, deluso dalla leggerezza e dalla vacuità delle donne in carne ed ossa, l'opera uscita dalle sue mani genera nell'artista una emozione profonda ed un tenace attaccamento: la chiama Galatea, la tratta con premura, la adorna con gioielli e le fa piccoli doni, carezzandola con trepidante affetto.

Rapito dalla bellezza muta della sua creazione, durante le feste in onore di Afrodite, nata a Cipro e nell'isola particolarmente venerata, Pigmalione supplica la dea di concedere vita alla sua statua. Una volta tornato a casa, mentre le sue dita sfiorano il corpo della statua, percepisce un tepore nuovo e le membra acquistano morbidezza: Galatea sta prendendo vita. Pigmalione chiederà ad Afrodite di essere unito in matrimonio con la fanciulla che darà alla luce Pafo, fondatore dell'omonima città cipriota sede di un importante tempio della dea.

La versione ovidiana del mito ha avuto fortuna nei secoli ed è stata variamente ripresa ed illustrata, dal medioevo in poi, in un'interessante serie di opere artistiche indagate con dovizia di particolari nel volume di Victor Stoichita, *Effetto Pigmalione*, Il Saggiatore, Milano 2005,

dedicato al rapporto complesso che lega l'artista all'opera; come il sottotitolo indica, Stoichita propone un'accurata rassegna di simulacri da Omero ad Hitchcock. Il mito di Pigmalione esprime essenzialmente la capacità di plasmare, di usare la fantasia per far esistere ciò che non c'è, ed amarlo fino al punto di dargli corpo, di trasformare l'avorio in osso, la perfezione astratta in calore umano. Pigmalione non è punito dagli dei perché egli ha agito nel rispetto della divinità, unica artefice della trasformazione ottenuta dopo aver lungamente supplicato. Pigmalione non commette *hybris*, il peccato del superamento del limite, perché opera all'interno dei confini e non è Prometeo, tragica figurazione mitologica della sfida agli dei comunemente legata solo al furto del fuoco, ma anche dio demiurgo che plasma l'uomo dalla terra.



pieno successo, ma Higgins non avrà una sola parola di attenzione per lei, tutto preso dal risultato della sua impresa. Significative sono a questo punto le parole che Eliza rivolge al colonnello Pickering: «la differenza tra una gentildonna ed una fioraia non consiste nel modo in cui ci si comporta, ma nel modo in cui è trattata. Per il professor Higgins sarò sempre una fioraia, perché come una fioraia mi ha sempre trattata e sempre mi tratterà, mentre so che per voi posso essere una gentildonna perché come una gentildonna mi avete sempre trattata e sempre mi tratterete». Le parole, ricche di implicazioni pedagogiche interessanti sono efficacemente commentate ed illustrate da Corrado Ziglio, nel modulo didattico proposto nel sito SSIS on line (www.univirtual.it). Il pedagogista sostiene che le affermazioni di Eliza permettano di chiarire qual è la chiave interpretativa dell'effetto Pigmalione: le aspettative inconscie vengono trasmesse agli alunni meno misteriosamente di quanto sembri, attraverso le modalità di trattamento che riserviamo loro; è il modo in cui sono trattati a farne elementi disponibili e ricettivi all'apprendimento, è il tipo d'investimento e di atmosfera didattica che può facilitare o complicare il delicato processo di scambio che avviene nelle nostre aule. L'autostima dell'alunno è costruita anche intorno alle aspettative che si nutrono nei suoi confronti, in relazione alla sua capacità di «farcela» e il tipo di trattamento che gli viene riservato. A ben vedere, questo è l'alimento necessario per la crescita umana, a qualunque livello, in qualunque situazione.

COME SI COMUNICANO LE NOSTRE ASPETTATIVE

Secondo Rosenthal le modalità di comunicazione delle aspettative positive che favoriscono il successo, indicative della preferenza che il docente può nutrire nei confronti di alcuni alunni, sono essenzialmente quattro e sono all'opera anche in contesti differenti da quello scolastico:

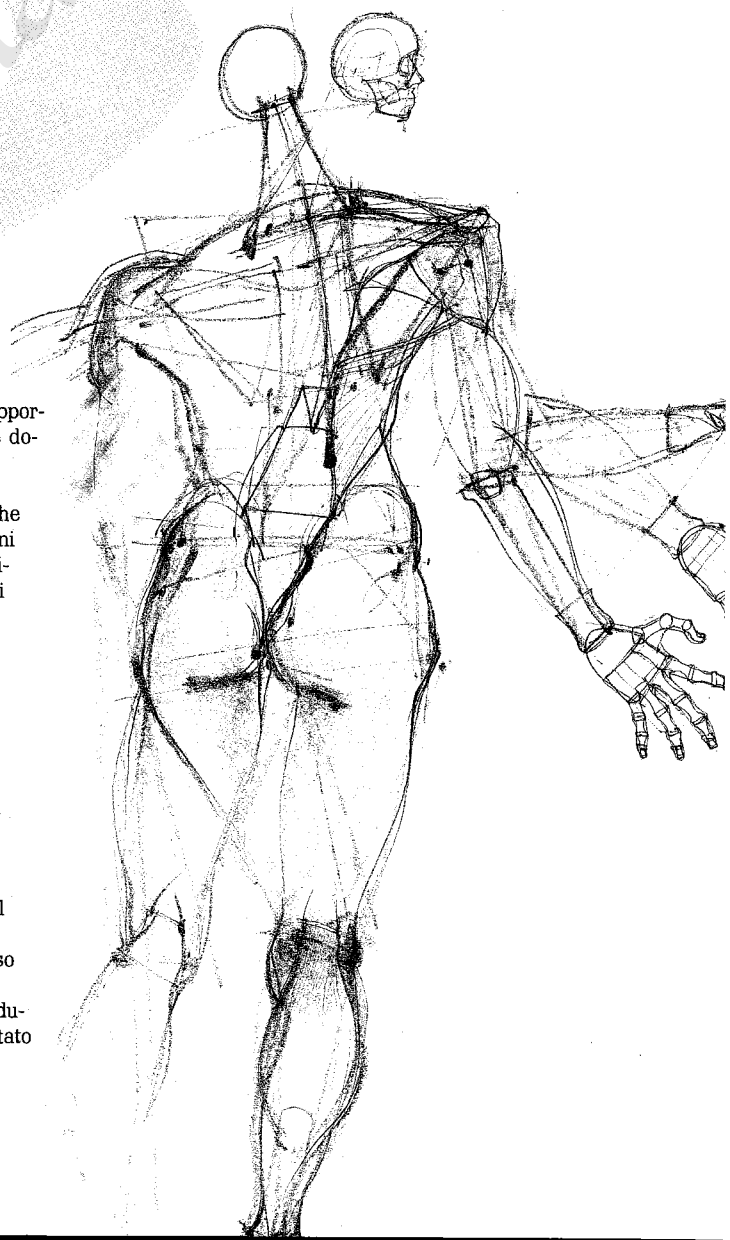
- i docenti tendono a creare un'atmosfera socio affettiva più calda intorno agli studenti speciali
- forniscono agli studenti maggior feedback in rapporto al loro rendimento
- insegnano di più, sia quantitativamente che qualitativamente a tali studenti

- danno agli studenti maggiori opportunità di rispondere e di fare domande

È evidente che l'atmosfera che aleggia intorno a gruppi di alunni meno brillanti è diversa per le misure adottate con l'intenzione di recuperare o correggere l'alunno in difficoltà; trattamenti differenziati possono involontariamente innescare un circolo vizioso opposto al precedente:

- i docenti potrebbero lasciar trasparire preoccupazione, dubbio circa esiti e risultati
- sono esitanti nel fornire indicazioni sul rendimento, oppure enfatizzano esclusivamente gli aspetti più catastrofici del profitto
- possono tendere a isolare il caso trattandolo in modo diverso
- manifestano chiari segni di sfiducia e di rassegnazione al risultato negativo.

Il Pigmalione di Shaw compie uno spostamento fondamentale: trasferisce il piano del mito dall'ambito originario erotico-artistico al piano didattico; la svolta è rilevante e feconda perché Pigmalione assume l'aspetto di un professore di fonetica, Higgins, che scommette con il suo amico, il colonnello Pickering, di riuscire a trasformare in sei mesi un'incolta e sguaiata fioraia, Eliza, in una dama dai modi raffinati



4. È inevitabile che esista un Beniamino?



BENIAMINO E GIUSEPPE, I PREFERITI

Un altro grande mito può illustrare le dinamiche che si attivano quando una preferenza riesce ad intaccare la solidarietà all'interno di un gruppo di fratelli che, esasperati dalla gelosia e dalla sensazione di essere defraudati dell'amore del padre, decidono di sbarazzarsi definitivamente del preferito: è la storia dei figli di Giacobbe, nella Genesi.

La Bibbia è ingiustamente trascurata nella formazione culturale scolastica, come è stato da più parti e in diverse circostanze notato¹, perché considerata ancora esclusivamente un libro sacro ad uso religioso ed interessante soltanto per chi intende intraprendere un cammino di fede. Sarebbe ora di far uscire la Bibbia dalle sacrestie e dalle aule di catechismo per introdurla nei percorsi letterari e filosofici, riconoscendo la sua eccezionale valenza storico culturale di codice fondativo, in quanto testo giuridico, poema delle origini, grande repertorio di miti, opera di insuperata intensità lirica ed erotica.

I personaggi biblici risultano straordinariamente ricchi di umanità: non sono immuni da alcuna pecca, né da alcun vizio: divorati dalle passioni, appaiono vulnerabili su tutti i fronti, vanitosi, ambiziosi, superbi sanno osare tutto pur di

soddisfare i loro desideri, il potere o il sesso, sono inclini al furto, all'inganno, all'adulterio, all'occorrenza tradiscono ed uccidono.

Anzi, tali passioni sono ritratte ed indagate con un acume ed una spietata sincerità, che invano cercheremmo in un mito greco. Benché siano rimossi o noti solo a pochi, notevoli sono i nostri debiti nei confronti del testo biblico, anche dove a prima vista non lo sospetteremmo. Le tracce sono numerose anche nelle nostre metafore linguistiche più quotidiane, da «torre di Babele», «rimanere di sale», «essere folgorati sulla via di Damasco» ad espressioni come «vecchio bacucco» (dal profeta Abacuc).

La Bibbia rappresenta l'espressione mitologica, artistica, storica del popolo ebraico che non ha nella sua lingua un termine per indicare la storia come la intendiamo noi, da Erodoto in poi, cioè indagine, ricerca delle cause degli eventi, riflessione storiografica. Storia corrisponde a *toledot* che significa generazioni: la storia umana intesa come suc-

cessione di stirpi, intreccio di famiglie. Quelle della Bibbia sono storie di famiglia, contesti in cui maturano le gelosie più devastanti e covano le vendette più feroci.

In particolare la rivalità fraterna è ben rappresentata in una molteplicità di casi, da Caino e Abele, attraverso Isacco e Ismaele, Esaù e Giacobbe, per avere nella vicenda di Giuseppe e Beniamino la sua articolazione più completa e il suo epilogo salvifico. Anzi Beniamino, etimologicamente «figlio della mia destra», si è trasformato per antonomasia in nome comune che indica persona verso la quale si nutre un atteggiamento di spiccata predilezione. Beniamino è l'ultimo figlio del patriarca Giacobbe generato, come Giuseppe, da Rachele l'unica donna veramente amata. Per ottenerla in moglie, Giacobbe prestò servizio presso il padre di lei, Labano, per ben quattordici anni, accettando di sposare Lia, la figlia maggiore, per poi unirsi in matrimonio con Rachele. Padre di figli concepiti da Lia e da diverse concubine, destinati ad essere capostipiti delle dodici tribù di Israele, Giacobbe nutriva un amore di preferenza per Giuseppe e Beniamino, figli di Rachele.

La predilezione per Giuseppe è molto evidente e culmina con il dono di una tunica che si trasformerà nella sua condanna a morte. Il dono conferma agli occhi dei fratelli ciò che essi sospettano da tempo: Giuseppe è il figlio prediletto, gode di un'attenzione speciale. Perché? Non ci sono risposte a questa domanda: è un amore di elezione, che in nulla diminuisce il grande attaccamento che il vecchio patriarca nutre per tutti i suoi figli. Giuseppe ha sicuramente eccezionali qualità, la più importante e vistosa è la capacità d'interpretare, comprendere ciò che agli altri è oscuro, leggere i segni nascosti o invisibili ai più; Giuseppe è diverso, ma è drammaticamente esposto alla vendetta dei suoi, anche perché, sottovalutando il rancore dei fratelli, non fa mistero. Sulla tunica si appunta la loro gelosia, e quella, stracciata ed insanguinata, sarà la falsa prova che i fratelli porteranno al padre per dimostrare che Giuseppe è morto,

Sarebbe ora di far uscire la Bibbia dalle sacrestie e dalle aule di catechismo per introdurla nei percorsi letterari e filosofici; riconoscendo la sua eccezionale valenza storico culturale di codice fondativo, in quanto testo giuridico, poema delle origini, grande repertorio di miti, opera di insuperata intensità lirica ed erotica



mentre in realtà lo hanno venduto a mercanti egiziani. L'oggetto che ha scatenato l'invidia e la gelosia, si tramuta nella condanna a morte. La tunica è l'uniforme di Auschwitz. La tradizione culturale ebraica di riflessione ed esegesi del testo biblico è stata nei secoli ed è tuttora incessante, contribuendo a costruire intorno alla parola una selva ermeneutica infinita, il Talmud, la cui struttura reticolare è stata paragonata recentemente al Web (cfr. Jonathan Rosen, *Il Talmud e internet*, Einaudi, Torino 2004), benché la maggior parte della mole imponente dei testi di commento sia impraticabile per i profani, meritano di essere citati testi divulgativi che permettono, nella loro disponibilità verso il lettore, di saggiare cosa significhi percorrere un testo avvalendosi di chiavi ermeneutiche altre. Il testo di Haim Baharier, *La Genesi spiegata da mia figlia*, Garzanti, Milano 2006 è un sussidio prezioso per chi voglia confrontarsi con il testo cogliendone aspetti nuovi ed inconsueti.

IL RUOLO DELLE EMOZIONI NELLA PREFERENZA

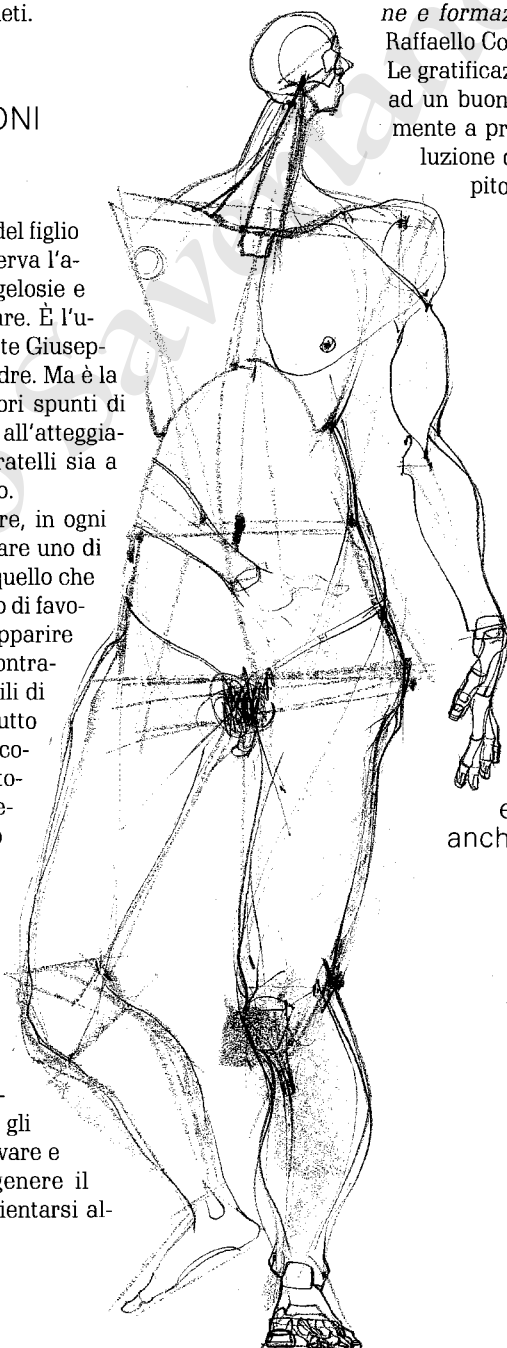
Il mito di Beniamino nasce dal ruolo del figlio più piccolo, che resta a casa e conserva l'amore di una famiglia corrosa dalle gelosie e permette il ricongiungimento familiare. È l'unico elemento di unione che riconnette Giuseppe ai fratelli traditori e al vecchio padre. Ma è la storia di Giuseppe ad offrire maggiori spunti di riflessione pedagogica sia riguardo all'atteggiamento del padre, sia a quello dei fratelli sia a quello di Giuseppe stesso, il preferito. Che cosa induce a preferire? Sempre, in ogni classe gli alunni sono inclini a indicare uno di loro o un gruppo come il prediletto, quello che gode della stima ed ha un trattamento di favore; in realtà, per quanto possano apparire indifferenti o distanti, i ragazzi, al contrario, sono molto più recettivi e sensibili di quanto non si pensi ed osservano tutto senza trascurare anche piccoli particolari. Se dunque certe dinamiche esistono, sorge la curiosità ed anche la necessità di verificare più da vicino quali meccanismi sono all'opera emotivamente quando il docente è dietro la cattedra. Che cosa accade nella percezione del docente, come interagisce con il gruppo? Il docente vive una sfida quotidiana per conquistare la fiducia degli alunni, per interessarli, per conseguire obiettivi e risultati previsti: per questo impiega tutti gli strumenti utili per coinvolgere, motivare e poi monitorare la situazione: in genere il *feedback* ricevuto è il mezzo per orientarsi al-

l'interno della classe, ma il *feedback* non è esclusivamente di tipo cognitivo, il termine indica una corrispondenza anche emotivo relazionale. È su questo piano che avviene l'apprendimento, la cui qualità dipende dalle capacità che il docente ha di sostenere l'alunno nel processo di scoperta di argomenti nuovi, misteriosi, che generano angoscia, timore di non farcela e ansia di prestazione.

È il clima emotivo a determinare la sensazione di benessere o malessere registrabile in classe. Ciò che spesso sfugge è che l'atmosfera emotiva generale è determinata dall'atteggiamento del docente stesso ben più di quanto non si pensi. Il docente deve preoccuparsi «di assicurare le condizioni relazionali in cui si possa realizzare il processo cognitivo». Una riflessione organica, ben strutturata su questa tematica è offerta dal testo di Giorgio Blandino e Bartolomea

Granieri, *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*, Raffaello Cortina editore, Milano 2002.

Le gratificazioni emotive di un docente di fronte ad un buon *feedback*, lo inducono spontaneamente a prestare maggiore attenzione all'evoluzione degli alunni che hanno meglio recepito la sua proposta didattica.



Sempre, in ogni classe gli alunni sono inclini a indicare uno di loro o un gruppo come il prediletto, quello che gode della stima ed ha un trattamento di favore; in realtà, per quanto possano apparire indifferenti o distanti, i ragazzi, al contrario, sono molto più recettivi e sensibili di quanto non si pensi ed osservano tutto senza trascurare anche piccoli particolari.



Mosaico dell'intercultura

a cura di Rita Vittori

5. IDENTITÀ APERTE IDENTITÀ PLURALI

La recente immigrazione in Italia di cittadini provenienti da molteplici paesi ha portato ad una convivenza nello stesso territorio di mondi culturali diversi. Storicamente è un processo che ha accompagnato la storia dell'umanità fin dalla sua comparsa sulla terra. Ma a noi sembra di viverlo per la prima volta, perché quando lo studiamo nei libri di storia non appare la dimensione relazionale, in cui si intrecciano movimenti di reciproco avvicinamento e di allontanamento. C'è quindi forse una certa dose di verità nel dire che è come se fosse la prima volta che viviamo questo incontro.

Le conseguenze di questo incontro stanno diventando temi centrali del dibattito politico e sociale, in quanto la trasformazione in senso multiculturale della nostra società suscita alcuni interrogativi rispetto ai contenuti, le dimensioni e i confini che determinano le appartenenze etnico-culturali. Eccone alcuni intorno ai quali si sta riflettendo:

- Quali sono gli aspetti della personalità legati alle appartenenze etnico-culturali fondamentali per l'immagine di sé?
- Come cambiano in un contesto diverso da quello delle proprie origini?
- Come cambia anche l'immagine di sé di chi è nato nel paese di accoglienza?

Tutto il dibattito sta modificando in modo impercettibile il modo di pensare, vedere, intendere l'identità:



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)

tutta la letteratura psicosociale ha messo in luce l'importanza del contesto culturale nello sviluppo dell'identità. Ma soprattutto suggerisce la necessità di superare una visione statica del concetto di cultura a favore di una visione dove la cultura stessa appare come un prodotto fluido e composito, continuamente in divenire e in sviluppo attraverso continui processi di «negoiazione» di identità. L'identità multiculturale diventa così un processo che riguarda tutti in quanto immessi nel flusso della globalizzazione.

UN PO' DI STORIA

Può essere interessante ripercorrere alcune tappe del pensiero occidentale che s'interroga su che cos'è l'identità. Tale riflessione oscilla come un pendolo tra concezioni che mettono in risalto l'importanza delle interazioni sociali e quelle che invece puntano sulle caratteristiche interiori dell'individuo.

Il primo tentativo moderno di dare una definizione di identità personale è del 1688, quando Locke la lega alla coscienza di sé e alla memoria che ne garantisce la continuità nel tempo. Più tardi Hume, nel suo *Trattato sulla natura umana* del 1739, ritiene che alla base del senso di identità ci sia la necessità psicologica di organizzare l'insieme delle esperienze intorno ad un centro stabile.

Ma nel 1890, per la prima volta James mette in risalto l'importanza del contesto sociale e relazionale. Secondo tale ottica l'io si struttura grazie alle interazioni sociali faccia a faccia e diventa una configurazione di concezioni di sé. Da questo momento lo studio sull'identità diventa appannaggio della psicologia e della sociologia.

In particolare Margaret Mead (1934), riprendendo il pensiero di James, sottolinea in modo più marcato il ruolo delle componenti sociali nel-

la costruzione dell'identità personale: l'immagine che la persona ha di se stessa è il prodotto della sua esperienza sociale e delle forme di mediazione simbolica dell'esperienza stessa. Tra le forme più importanti per Mead c'è il gioco infantile attraverso il quale i bambini imitano i ruoli degli adulti e i compiti che svolgeranno nel futuro.

Ma già Goffman (1959) comincia a distinguere nell'identità personale due parti: una più personale legata all'immagine che il soggetto ha di se stesso e una sociale, legata all'immagine che il soggetto dà di sé agli altri.

Tuttavia la crescente differenziazione delle società post-industriali nei diversi ambiti (politico, sociale, giuridico, economico, religioso), che ha visto nuove formazioni sociali sostituire quelle tradizionali, ha modificato anche la concezione di identità. Soprattutto con lo sviluppo della comunicazione di massa l'identità dell'individuo non si forma più solamente nel territorio in cui abita dove le interazioni faccia a faccia tramandavano una conoscenza «locale» soprattutto a livello orale, ma si forma anche attraverso la stampa e la televisione. In tal modo gli individui possono allargare i loro orizzonti di comprensione grazie ai mass media, che costituiscono una sorta di «moltiplicatori di mobilità sociale» (Thompson). Questo passaggio da una conoscenza locale ad una non locale aumentano le risorse simboliche a disposizione dell'individuo, che può così sperimentare forme di vita alternative.



L'IDENTITÀ POST-MODERNA E L'IDENTITÀ NELLA RETE

Il passaggio dalla modernità alla post-modernità nel XX secolo porta ad una critica alla nozione del sé come unitario: per i post-modernisti il sé è frammentato e multiplo per sua natura. Nell'attuale società l'individuo sperimenta nuovi punti della «geometria dello spazio sociale» (Simmel 1971). Il sé viene visto come costruzione sociale (Berger e Luckmann 1966) in quanto l'identità è frutto delle differenze esistenti tra gli individui che interagiscono in un determinato contesto sociale. Si parla di io frammentato, io nomade, soprattutto riferendosi alla molteplicità di ambiti in cui ogni persona si trova a vivere, di contesti con norme e regole diverse, di mondi culturali con visioni del mondo differenti.



Secondo Powell (1997), essendo l'identità il prodotto dell'interazione delle esperienze interne ed esterne dell'individuo, il sé non esiste a priori e non è un blocco unico, ma è dinamico ed in continua evoluzione, in quanto si ridefinisce in seguito alle diverse esperienze; non è armonico, ma conflittuale, perché le esperienze possono essere anche conflittuali e contraddittorie tra loro; non è unico ma multiplo in quanto si deve adattare ai diversi contesti da cui entra ed esce continuamente. Ma è la tecnologia informatica a contribuire ad un progressivo dissolvimento della identità così come la concepiamo: ciò che in rete accade di frequente è la possibilità che qualcuno finga di essere un'altra persona, con nome e caratteristiche diver-

co: *nick, handle, alias*. Anche in questo caso il nome è una costruzione sociale: può avere un'attinenza con qualche sub cultura particolare come il mondo degli *hacker* o dei gruppi musicali; oppure può rivelare qualche aspetto profondo della propria reale personalità.

Accanto al dissolvimento delle identità, nella rete telematica assistiamo parallelamente al sorgere di nuove identità fluide che interagiscono tra di loro. I MUD, ossia quegli universi telematici in cui si comunica attraverso i propri personaggi, ne rappresentano un esempio: essi, infatti, vengono definiti dei veri e propri «laboratori di identità» (Bruckman 1992). Nei MUD ciascuno ha la possibilità di crearsi molteplici identità,

Quali pericoli dietro l'identità?

«L'identità è tesa come un tamburo su cui si possono far risuonare tranquille certezze. Una delle sue caratteristiche è la sua pronunciata tendenza all'affermazione. Ci sono fatti veritieri, schietti, incontestabili, chiari, che non possono essere confusi con altri e che sono peculiari di certe entità preliminarmente definite. La frase tipo della designazione identitaria è: "è così". Simon, domestico nero di Sartoris, nella saga di Faulkner esclama: "Son così i Bianchi. I negri non sarebbero certo abbastanza furbi per farcela in tutto quel casino". E il centauro di Moacyr Sciar dice a se stesso, rassegnato: "Centauri, ero irrimediabilmente centauro". Parlare

d'identità significa affermare che ci sono delle verità da prendere o lasciare, delle immagini che traboccano di senso, dei suoni che possiamo far risuonare molto forte, ma che non c'è mai e poi mai quell'oscillazione strana tra le immagini e i suoni caratteristica, secondo Jean-Luc Godard, del cinema. L'identità è pensiero in cemento armato. Essa pietrifica, assomiglia all'"in sé" sartriano che non vuol sapere nulla dell'insufficienza e della mancanza di definizione. Essa è l'adeguamento perfetto, la giustezza alla quale Godard, ancora lui, reagisce proponendoci questa formula che sarebbe a suo avviso caratteristica del cinema: "Non un'immagine giusta, giusto un'immagine". L'uomo identitario s'impedisce la debolezza, gode ad affermarsi e soprattutto a mostrarsi grande e forte, su di giri. Si monta la testa. Non s'accorge che facendo lo sbruffone si trova in effetti a fare delle rinunce (rispetto a tutte

le altre possibilità dell'esistenza ... Mentre "le nostre azioni sono in primo luogo inconsistenti e capricciose, come delle cavallette", le identità di cui ci avvaliamo, e che consistono nel riempire il vuoto e nel far di tutto per soffocare il non-senso, sono dei personaggi convenzionali il cui ruolo è stato debitamente appreso, personaggi che apprendono dei ruoli e adottano delle attitudini, personaggi *prêts à porter* ma confezionati in modo da starci male addosso tanto mancano di plasticità. Sono maschere, travestimenti, a'ibi ridicoli che ci impediscono di assumere pienamente e con umorismo quel che c'è d'indeterminato in noi».

F. Laplantine, *Identità e metissage*, Eleuthera, Milano 2004, pag. 22.

se dalla propria. In tal senso l'autenticità delle relazioni in rete vengono messe in discussione, a causa della molteplicità di maschere che ciascuno può indossare. Nella rete è quindi possibile la continua frammentazione e moltiplicazione delle identità, quasi come un gioco dove il velarsi e lo s-velarsi diventano le regole.

Il fenomeno interessante è che esiste una certa analogia tra la cultura in rete e quella tribale: infatti costruire un personaggio in rete vuol dire in sostanza legarla ad un «nome». Nelle società tribali il nome aveva un'importanza sociale in quanto conteneva informazioni sul clan di appartenenza, il proprio totem e sul ruolo dell'individuo nel gruppo. Nelle reti telematiche ciascuno può scegliere il proprio nome telemati-

consentendo ai giocatori di dire e fare ciò che vogliono. I personaggi dei MUD possono cambiare in termini di genere, caratteristiche fisiche e di comportamento a seconda della volontà dei giocatori. In questo modo l'identità diventa fluida e passibile di continui cambiamenti. L'autodefinizione delle proprie identità ha inizio con la scelta del nome, che in genere s'ispira a personaggi di film o libri. Dopo il nome viene scelto l'aspetto virtuale come il sesso, il colore della pelle, l'abbigliamento: ovviamente il fine è quello di creare un'identità desiderabile per gli altri. Mentre nella vita quotidiana il corpo, l'aspetto fisico è relativamente modificabile e attraverso la comunicazione verbale e non verbale diventa un veicolo di trasmissione di significati sociali e culturali, nella rete l'incorporeità e la descri-

zione che ne fa il giocatore diventa l'unico elemento fondante. Nella comunicazione in rete emerge quindi la possibilità di costruire nuove identità sovrapposte a quella quotidiana, che va a definire un soggetto nomade, che si muove all'interno dello spazio cibernetico con maggiore libertà che nella vita reale.

IDENTITÀ E CULTURA

Ma è soprattutto negli ultimi decenni, in conseguenza della globalizzazione che ha dato vita a forti movimenti di emigrazione da vaste aree del mondo, che l'universo sta assumendo contorni «liquidi» (Bauman). Anche l'identità viene messa in discussione perché il meticciamento fra persone di diversa provenienza fa sì che esse si trovino a vivere nello stesso territorio. Sia gli autoctoni, sia gli immigrati si trovano a vivere



processi di deterritorializzazione che modifica la visione di se stessi nel mondo. In una società in divenire vengono meno alcuni fondamenti: le comunità diventano sempre meno legate al territorio e sempre più a spazi extraterritoriali in continuo movimento.

Da una parte si è quindi assistito a una serie di studi sull'influenza della cultura o meglio delle culture sulla formazione dell'identità personale, dall'altro una diversa corrente di pensiero cerca di mettere in evidenza come non siano le culture ad incontrarsi, bensì persone con appartenenze diverse che continuamente tessono nuove trame di identificazioni. (Aime 2004). Esse continuamente si confrontano, negoziano aspetti diversi di ciò che definiscono la propria «identità», generando individui che hanno pluriappartenenze, le cui caratteristiche variano di contesto in contesto.

Nello stesso tempo assistiamo a movimenti di pensiero e politici che invece rivendicano la realtà delle identità soprattutto nazionali, se non addirittura locali, procedendo ad una vera e propria ri-creazione di radici in modo anche fantasioso. Si pensi ad esempio al partito della Lega Nord che immagina un'identità della Padania derivante da una purezza etnica inesistente a livello storico, ma che rappresenta un contenitore per le ansie che attraversano gli animi delle persone. Infatti l'incertezza e l'instabilità del contesto economico generano paura e rimpianto verso un passato «idealizzato» e distorto. Gad Lerner (2005) sostiene: «Un'identità può essere vissuta in una prospettiva dinamica, in divenire. Oppure subire un'illusoria blindatura per metterla al riparo dal tempo storico in cui è inserita».

L'identità di una persona è quindi il risultato di una continua quanto imprevedibile «negoziatura» che rende ogni individuo «unico» rispetto sia alla cultura d'origine sia a quelle che via via incontra nel corso della sua vita.

Se il paese di provenienza può aiutare a «nominare» l'allievo o la persona che incontriamo, non possiamo non valutare attentamente il rischio che dentro di noi scattino in modo automatico una serie di caratteristiche che associamo con essi. L'enfatizzare le appartenenze nazionali, culturali e religiose produce una serie di categorizzazioni che portano necessariamente ad una contrapposizione che porta con sé una gerarchia di valori, dove la tendenza è di dare maggior valore alla propria appartenenza a scapito delle altre. Da qui alla xenofobia, alla marginalizzazione sociale dei gruppi minoritari la via è breve, negando il fluire dei cambiamenti che le relazioni inducono negli individui che comunque abitano lo stesso territorio.

Indicazioni bibliografiche

- Aime, M., *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino 2004
 Amselle J.L., *Logiche meticce*, Bollati Boringhieri ed., Torino, 1999
 Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Bari 2002
 Beneduce R., *Frontiere dell'identità e della memoria. Etnopsichiatria e migrazioni in un mondo Creolo*, Franco Angeli, Milano 1998
 Geertz C., *Mondo globale Mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, Il Mulino Bologna 1999
 Giglioli, P., Ravaoli, P., *Bisogna davvero dimenticare il concetto di cultura? Replica ai colleghi antropologi*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», n. 2, 2004
 James, W., *Comunicazione e identità. Dalle situazioni quotidiane agli ambienti virtuali*, Il Mulino, Bologna 1995
 Lerner G., *Tu sei un bastardo. Contro l'abuso delle identità*, Feltrinelli, Milano 2005
 Mancini T., *Psicologia dell'identità etnica*, Carocci, Roma 2006
 Nathan T., *Costretto a essere umano*, in «Psicoterapia e scienze umane», n. 4, 1994
 Sen. A., *Identità e violenza*, Laterza, Roma-Bari 2006
 Sparti D., *Identità e coscienza*, Il Mulino, Bologna 2000

4. È inevitabile che esista un Beniamino?

Il docente «sceglie» sulla base di una propria griglia valoriale e percettiva gli alunni «prediletti»: tenderà ad instaurare una relazione speciale in base:

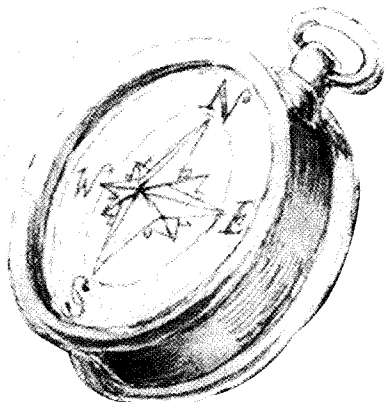
- alla qualità dei risultati, all'eccellenza delle prestazioni, ma non sempre: non di rado si può prediligere chi si fa amare per altre caratteristiche, serietà, sincerità, altruismo.
- ad una congenialità inconscia, un'affinità elettiva di sentire (sensibilità culturale, acume interpretativo) che si rinforza se docente e alunno impiegano, l'uno per insegnare e l'altro per apprendere, lo stesso canale percettivo (uditivo o visivo prevalentemente).
- ad un meccanismo inconscio che permette al docente di riconoscere nell'alunno potenzialità che egli stesso non ha potuto esprimere a suo tempo e lo inducono a cercare nella buona riuscita dell'alunno la compensazione per le proprie carenze.
- al desiderio di proteggere ed aiutare alunni deboli percepiti come svantaggiati e bisognosi di particolari cure quasi parentali.

In ogni caso è opportuno da parte del docente maturare una chiara consapevolezza del proprio vissuto emotivo nei confronti dei suoi alunni, visto che i preferiti sono caricati di notevoli responsabilità nel rapporto tra pari e sono bersaglio delle altrui gelosie.

I RISCHI EDUCATIVI

Nel preferire sono anche impliciti alcuni atteggiamenti rischiosi che vanno assolutamente evitati:

- la tentazione di plasmare e, in casi estremi, di plagiare, facendo l'alunno a propria immagine e somiglianza, esercitando più o meno consapevolmente pressioni perché diventi come noi lo vogliamo, senza incoraggiare lo sviluppo del vero sé.
- il rischio della fusionalità, della complicità, della collusione emotiva ed affettiva nel momento in cui si varcano i confini che segnano il territorio della differenza e ne definiscono il profilo. La distanza è lo spazio necessario ad ogni incontro per evitare che il rapporto si tramuti in un'invasione o in una manipolazione.
- il non sapersi far da parte, assumere un ruolo da protagonista, tramutando l'educazione da atto maieutico ed ostetrico in fascinazione e seduzione.



L'ATTIMO FUGGENTE: IL BRAVO DOCENTE E LA MORTE DELL'ALUNNO PREFERITO

La generazione di docenti attuale ha elaborato delle strategie non autoritarie di comunicazione con lo scopo di facilitare la relazione con la classe, non sempre i risultati sono corrispondenti alle aspettative e il docente avverte un senso di frustrazione: spesso «bravi» docenti producono studenti pigri, disabituati alla fatica, poco resistenti alle sconfitte. Rosetta Zan, coautrice del testo *Diversi aspetti e diversi ambiti della didattica della matematica* (Pitagora editrice, Bologna 1998) propone lucidamente una serie di caratteristiche del bravo docente:

- dimostra disponibilità completa anche a spiegare più volte uno stesso argomento;
- ha ottimo controllo delle proprie emozioni e tendenza a non esprimere mai disagio o disappunto;
- è pronto ad aiutare studenti in difficoltà con l'impiego di prove differenziate;
- evita di fare domande troppo difficili;
- non pretende un recupero totale, ma si accontenta di risultati parziali;
- si addossa un cumulo di lavoro in più per facilitare l'apprendimento;
- evita conflitti di ogni tipo e li risparmia ai suoi alunni.

In buona sostanza, compie un lavoro supplementare per risparmiare fatica all'alunno, evitandogli lo sforzo e tenendolo al riparo dall'insuccesso.

Ma in questo modo l'alunno è dispensato dalla responsabilità dell'apprendimento, non si sente artefice del proprio successo e del proprio insuccesso, non matura, non impara

La generazione di docenti attuale ha elaborato delle strategie non autoritarie di comunicazione con lo scopo di facilitare la relazione con la classe, non sempre i risultati sono corrispondenti alle aspettative e il docente avverte un senso di frustrazione: spesso «bravi» docenti producono studenti pigri, disabituati alla fatica, poco resistenti alle sconfitte

a farcela da solo. Un involontario eccesso di protagonismo induce il docente a ritenersi l'elemento essenziale ed unico del processo educativo e i suoi generosi tentativi di facilitare gli allievi falliscono. Al contrario e paradossalmente, invece, i vecchi metodi educativi, applicati con lungimiranza e temperati da un sano atteggiamento empatico si rivelano assai più efficaci.

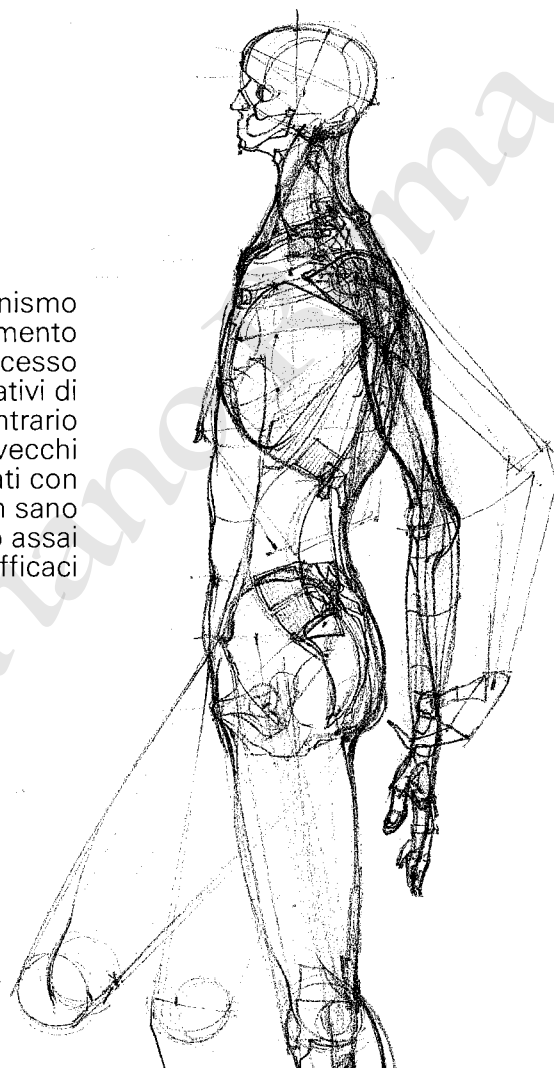


Ma chi è il buon docente? Che requisiti deve avere? O meglio, di quali difetti dovrebbe essere privo? La nota pellicola interpretata da Robin Williams nei panni del professor John Keating ha conquistato un ampio favore di critica e di pubblico e in genere la straordinaria carica trascinante che il docente riversa sui suoi alunni viene interpretata come una salutare reazione liberatoria nei confronti di un'atmosfera soffocante ed autoritaria; in realtà, ad una analisi più attenta l'operato del docente si presta a numerose critiche: il professor Keating nasconde nella sua travolgente capacità di sedurre disagi emotivi irrisolti che supera facendoli agire ai suoi alunni, spingendoli dove lui non aveva avuto il coraggio o la

possibilità di arrivare: la sua azione educativa è devastante, egli produce un ciclone che non sa governare e che causerà il suicidio di Neil Perry, il suo alunno più promettente, il preferito.

Il professore non fornisce ai ragazzi strumenti realisticamente efficaci per maturare un'opposizione consapevole al sistema e una sana resistenza per uscire fortificati e cresciuti dopo i duri anni di *college*. Non insegna loro a stare nel conflitto tra aspirazioni personali e opposizioni ambien-

Un involontario eccesso di protagonismo induce il docente a ritenersi l'elemento essenziale ed unico del processo educativo e i suoi generosi tentativi di facilitare gli allievi falliscono. Al contrario e paradossalmente, invece, i vecchi metodi educativi, applicati con lungimiranza e temperati da un sano atteggiamento empatico si rivelano assai più efficaci



L'ATTIMO FUGGENTE

Una penetrante analisi psicologica de *L'attimo fuggente* si legge in Blandino, Granieri, *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina editore, Milano 1995:

«Un bell'esempio di atteggiamento non etico nella scuola si vede nel famoso film *L'attimo fuggente*, dove il docente non solo collude clamorosamente con gli allievi, ma anzi li manipola e li spinge a fare ciò che vuole, portandoli così ad agire anziché a pensare, cioè facendo proprio l'opposto di quello che dovrebbe essere un lavoro educativo formativo. Quello rappresentato nel film è un atteggiamento fortemente antipsicologico e non etico, perché sotto l'apparenza di un atteggiamento libertario, in realtà veicola la sua rabbia repressa e spinge gli allievi ad attuare quella

ribellione della quale lui ai suoi tempi non era stato capace: siamo dunque in presenza di un docente che - a causa dell'assenza di consapevolezza emotiva di sé - razionalizza le sue frustrazioni con l'uso di teorie e modelli liberatori: ma così facendo non libera un bel niente, non promuove un contesto di apprendimento bensì un contesto di azione senza pensiero che infatti si conclude con la morte di quello degli allievi più facilmente manipolabili data anche l'età adolescenziale. Il caso descritto nel film è molto interessante perché mostra come anche le più nobili intenzioni si possano risolvere in gravi insuccessi o danni formativi se non c'è consapevolezza e contatto con i sentimenti e gli affetti, cosicché anche legittime e lodevoli battaglie contro l'autoritarismo e l'ottusità burocratica della classe dirigente, come quella condotta nel film dall'insegnante, vanno nella direzione opposta».



4. È inevitabile che esista un Beniamino?

LA CULTURA EBRAICA E L'INSEGNAMENTO

Una grande lezione sul valore di insegnare ed apprendere dalla cultura ebraica:

Haim Baharier, *La Genesi spiegata da mia figlia*, Garzanti, Milano 2006 (pp. 14-15). In ebraico, la parola che definisce l'insegnamento è *limud*; e una sua diversa vocalizzazione, *laméd*, è l'apprendimento. Trasmettere e comprendere diventano due facce dello stesso prisma. Non ci può essere buon insegnante che non sappia continuare ad apprendere, non ci può essere buon discepolo che non sappia, poi, insegnare quanto appreso. *Veshinantám levanéha*, «lo insegnerai ai tuoi figli», recita lo *Shemà Israel*. Il credo di Israele. Il principio dell'insegnamento è qui racchiuso nel verbo *shanà*, «insegnare», costruito sull'etimo *shen* «dente». Il dente che mastica. La bocca è evocata ma irrisa: la sua funzione più nobile, quella dell'elocuzione, viene estromessa dall'altra, quella primaria, primitiva: ridurre e macinare il cibo. L'insegnamento s'insedia in questo spazio tra il dente del maestro e il dente del discepolo. Poco manca a immaginare due esseri che digrignano per contendersi il boccone.

L'insegnamento è in effetti il boccone. E il maestro che sbaglia è quello che vorrebbe continuare a masticarlo anche dopo che lo ha ceduto; è quello che non si ferma davanti al dente deciduo dell'allievo e non lo incoraggia a fare da solo. Il limite non è mai facile; occorre spezzettare la bistecca nel piatto dell'allievo solo quel tanto che lo faccia convinto: «Posso mangiare da solo». Se il maestro insiste, sminuzza. E mastica per l'altro.

Ne *L'attimo fuggente* il professor Keating non fornisce ai ragazzi strumenti realisticamente efficaci per maturare un'opposizione consapevole al sistema e una sana resistenza per uscire fortificati e cresciuti dopo i duri anni di *college*.

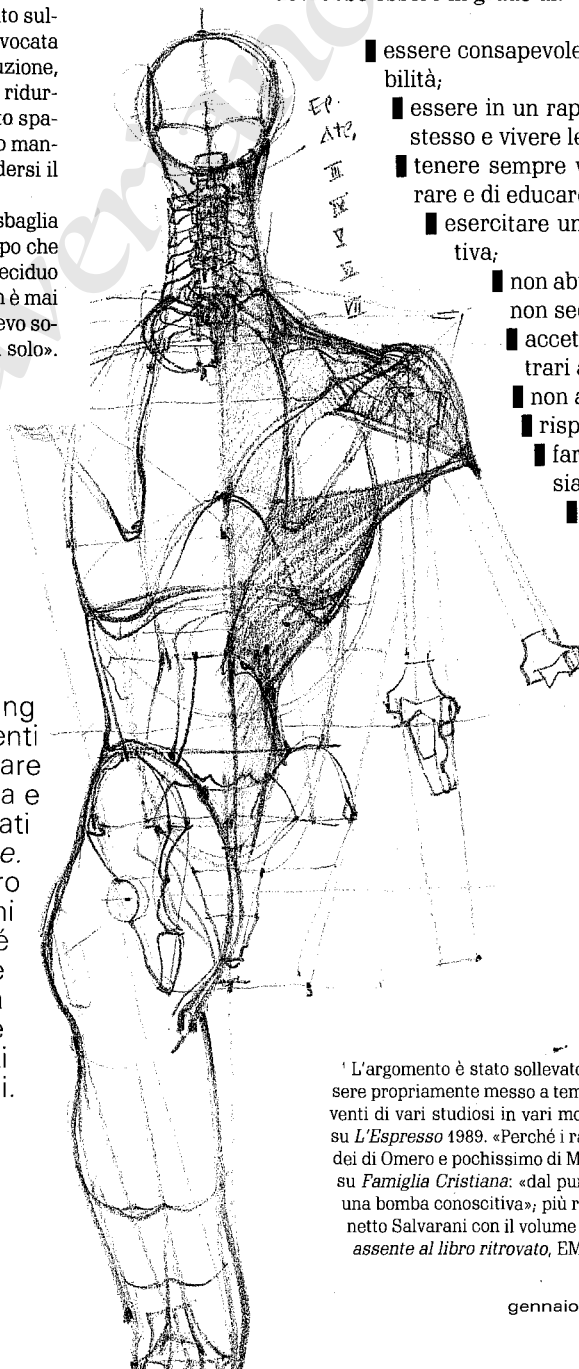
Non insegna loro a stare nel conflitto tra aspirazioni personali e opposizioni ambientali, né come elaborare un trauma, o tollerare una frustrazione, ma li consegna al caos: il docente può essere trasferito, ma i ragazzi sono costretti a rimanere. Soli.

tali, né come elaborare un trauma, o tollerare una frustrazione, ma li consegna al caos: il docente può essere trasferito, ma i ragazzi sono costretti a rimanere. Soli.

CONCLUSIONI

Essere un buon docente è tanto difficile quanto essere un buon genitore: non esistono ricettari pronti né comportamenti assolutamente al riparo da fraintendimenti o ricadute negative; è possibile, però, cercare d'individuare alcuni punti essenziali che ogni educatore dovrebbe tenere presenti nel suo operato. Un docente sufficientemente buono dovrebbe essere in grado di:

- essere consapevole delle proprie responsabilità;
- essere in un rapporto di armonia con se stesso e vivere le emozioni;
- tenere sempre vivo il desiderio d'imparare e di educare educandosi;
- esercitare una buona vigilanza affettiva;
- non abusare del proprio potere, non sedurre;
- accettare esiti imprevisti contrari alle aspettative;
- non autocompiacersi;
- rispettare i limiti;
- fare spazio all'altro perché sia come deve essere;
- farsi da parte quando occorre.



¹ L'argomento è stato sollevato in vari momenti senza mai essere propriamente messo a tema; numerosi sono stati gli interventi di vari studiosi in vari momenti tra i primi Umberto Eco, su *L'Espresso* 1989. «Perché i ragazzi devono sapere tutto sugli dei di Omero e pochissimo di Mosè?»; Tullio De Mauro nel 2000 su *Famiglia Cristiana*: «dal punto di vista didattico la Bibbia è una bomba conoscitiva»; più recentemente è intervenuto Brunetto Salvarani con il volume *A scuola con la Bibbia. Dal libro assente al libro ritrovato*, EMI, Bologna 2001.



cinema

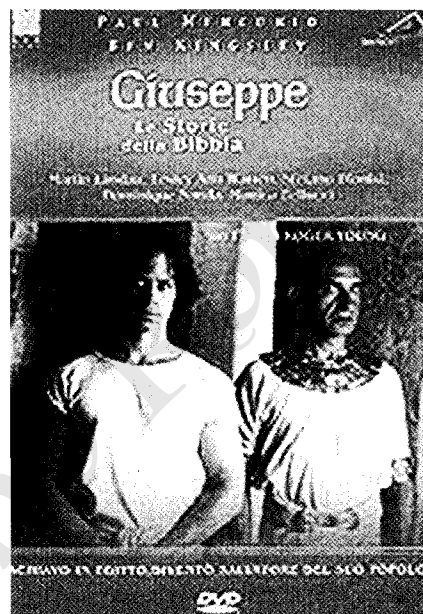
GIUSEPPE

a cura di Lino Ferracin

SPUNTI DI LETTURA

Credo sia inutile continuare a raccontare la vicenda di Giuseppe, il sognatore diventato governatore dell'Egitto; almeno spero sia inutile per gli adulti lettori ma ho forti dubbi nell'augurarmi la stessa conoscenza per i nostri giovani, visto il bassissimo livello di cultura religiosa regnante tra la nostra popolazione. Il film di Young segue fedelmente le vicende di Giuseppe e quelle di Giacobbe e dei suoi irrequieti figli, senza aggiungere alla narrazione biblica discutibili episodi di fantasia, ma naturalmente adatta la tradizione alle esigenze della sceneggiatura e del linguaggio televisivo. La storia di Giuseppe ha già nella Bibbia una sua solidità e coerenza narrativa che in questo prodotto non vengono tradite dai soliti difetti delle fiction televisive: realismo sciatto nella recitazione, lungaggini nel montaggio e banalità nello sguardo della ripresa; la vicenda scorre a buon ritmo e la recitazione raggiunge alcuni momenti di particolare efficacia e tensione emotiva, sostenuta dalla presenza di grandi attori.

Nel film Giuseppe è un uomo che fa della coerenza ai valori e alla fede nel suo Dio un forza costante e la via maestra alla felicità e al successo. Nella vicenda Dio è assente ed è Giuseppe che costantemente Lo nomina e Gli attribuisce ogni dono e la sua capacità di leggere i sogni, per il resto non vi sono miracoli, manifestazioni, eventi naturali, eppure si coglie la mano provvidenziale che sa anche dalle situazioni più difficili trovare salvezza per il Suo popolo. In un'epoca di crisi della famiglia tradizionale il regista, pur



Regia: Robert Young

Interpreti: Paul Mercurio (Giuseppe), Ben Kingsley (Putifarre), Martin Landau (Giacobbe), Warren Clarke (Ednan), Michael Angelis (Ruben)
Italia-Germania, 1995, 180min, San Paolo

Il regista: il sessantacinquenne regista di Champaign, Illinois (Usa), ha soprattutto diretto serial televisivi e film tv, tra i quali ricordiamo quelli realizzati per la serie sulla Bibbia prodotta dalla Lube-Lux: Mosè (1995), Salomone (1997), Gesù (1999), San Paolo (2000).

narrando vicende inserite in strutture tribali e famigliari molto diverse da quelle della nostra famiglia nucleare, costantemente richiama l'importanza dei legami per aiutare e sostenere i singoli, ma non nasconde come le violenze, le infedeltà e, se vogliamo, le preferenze affettive dei genitori scardinino le motivazioni dello stare insieme.

Abramo tra le sue mogli ama particolarmente Rachele e i figli avuti da lei occupano nel suo cuore un posto centrale. È vero che Giuseppe se lo merita e che gli altri fratelli maggiori non sono proprio simpatici, ma la preferenza per uno solo da parte di una persona che si ama o si stima particolarmente è per i «non beniamini» fonte di sofferenza e di invidia difficili da nascondere e soprattutto da gestire. È naturale che un genitore preferisca qualcuno tra i suoi figli? È naturale che un educatore preferire? È giusto? Di queste tensioni Abramo e Giuseppe si rendono conto e Abramo stesso suggerisce al figlio «Se stai attento ai loro sentimenti...» e «Entrambi dobbiamo fare comprendere loro la verità». Due strategie per ovviare ad un sentimento impossibile da nascondere o negare?

4. È inevitabile che esista un Beniamino?

I FILM BIBLICI

Approfittiamo di questo film per riflettere su alcuni problemi relativi alla rappresentabilità filmica del testo biblico. La Bibbia non è un testo semplicemente storico, è un insieme di testi, redatti in epoche e forme differenti con destinazioni e intenti comunicativi diversi: dai libri di cronache a quelli storici, dai testi normativi a quelli omiletici, da raccolte di massime a riflessioni apocalittiche. La diversità di forme è presente anche all'interno di uno stesso libro. Il testo biblico inoltre non è l'opera di un singolo ma nasce nel passaggio dalla tradizione orale a quella scritta attraverso la riflessione di una comunità di credenti sulla presenza di Dio nella storia. La Bibbia non è opera individuale ma colletti-

LA TRAMA

In un mercato di schiavi in Egitto un giovane ebreo viene acquistato da Potifar, capo delle guardie del Faraone, e grazie alle sue qualità e alla fedeltà al suo Dio sale nella stima del padrone fino a diventare responsabile dell'amministrazione di tutte le proprietà della casa. Rifutatosi di cedere alle grazie della moglie del padrone viene da lei accusato di tentata violenza. Arrestato e sottoposto a interrogatorio da Potifar, inizia a raccontare la sua vita, da quando undicesimo figlio di Giacobbe, capo di una tribù e fedele adoratore di El, Dio di Israele ...

va. Inoltre la fede del cristiano afferma che il testo biblico è Parola di Dio, quindi non di un testo di storia o di storie si tratta ma di un testo religioso. Alla Bibbia non interessa tanto raccontarci come sono andate le cose in un certo periodo del passato, ma narrandoci quei fatti, rivelarci come in quegli eventi si sia incarnato l'incontro tra Dio e gli uomini.

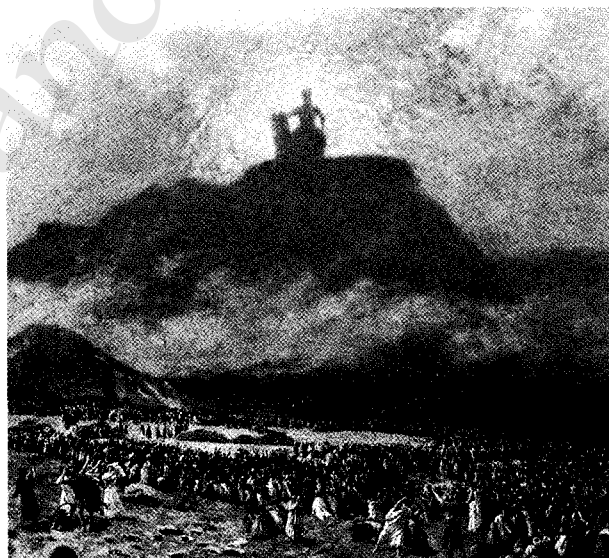
Non è possibile quindi che la traduzione cinematografica del testo biblico si riduca alla semplice ricostruzione o rappresentazione degli episodi e degli avvenimenti. Il critico e lo spettatore cristiano, dopo essersi poste domande sul film come testo e come prodotto artistico, devono domandarsi quale tipo di rapporto il film abbia stabilito con il testo sacro, se cioè il film sia riuscito ad andare sotto la superficie per tentare di svelare il profondo. Possiamo definire film biblico quello che sceglie il proprio soggetto nella Bibbia e possiamo definire film religioso quello nel quale il discorso sull'uomo sa andare all'essenza delle cose e sa cogliere quel profondo che è dato dall'essere in rapporto con l'Altro. Non tutti i film

a contenuto biblico sono di per sé religiosi, il film biblico diventa film religioso se sa cogliere, e quindi rappresentare, l'autenticità della pagina biblica.



I rischi del cinema biblico:

- puntare esclusivamente sull'emozione del rivedere il già visto, del riconfermare il già saputo, del tranquillizzare le coscienze con un facile buonismo;
- trasformare il divino in fantastico, il miracoloso in miracolistico, la novità in superficiale stupore e sorpresa, potendo il cinema con gli effetti speciali costruire e far vedere mondi altri, realtà non soggette alle regole del reale;
- usare la Bibbia più che tradurla, limitando la fedeltà al testo alla semplice riconoscibilità da parte del pubblico, confondendo il profondo con l'apparente;
- ridurre la storia di un popolo, il rapporto di Dio con il suo popolo a vicenda individuale, trasformare l'uomo strumento della Salvezza in un eroe e basta, potendo l'obietti-



vo della macchina da presa isolare, separare, esaltare, mettere in primo piano, in linea con un modello sociale che fa del successo dell'individuo uno dei valori cardini della società;

- fare della Storia della salvezza una storia, un «c'era una volta», senza dire il qui e l'oggi per lo spettatore.

I vantaggi del cinema biblico:

- essere uno straordinario narratore, strumento ottimo per una teologia narrativa;
- essere fatto di corpi, permettendo così di incarnare la Parola in suoni, luci, movimenti, storie;
- essere capace di mostrare con un senso, di essere un'illustrazione impastata di significato;
- essere comunicazione a più livelli: razionale, emozionale, sensoriale e quindi in relazione non solo con l'intelligenza ma anche con il corpo e perciò più vitale, più reale;
- godere di fiducia da parte dello spettatore, di un atteggiamento cioè di disponibilità all'ascolto maggiore degli altri strumenti di comunicazione;
- poter essere un'opera d'arte capace quindi di cogliere il senso profondo dell'uomo e di comunicarlo.



Preferire Guida bibliografica

a cura di Antonella Fucecchi

La bibliografia sull'argomento è molto ampia, ci limiteremo ad indicare i testi più recenti:

Baharier Haim, *La Genesi spiegata da mia figlia*, Garzanti, Milano 2006

Blandino Giorgio, Granieri Bartolomea, *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina editore, Milano 1995

Blandino Giorgio, Granieri Bartolomea, *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*, Raffaello Cortina editore, Milano 2002

Contini Mariagrazia, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992

Contini Mariagrazia, Fabbri Maurizio, Manuzzi Paola, *Non di solo cervello. Educare alle connes-*

sioni mente-corpo-significati-contesti, Raffaello Cortina editore, Milano 2006

Demetrio Duccio, *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Firenze 2000

Galanti Maria Antonella, *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Liguori, Napoli 2001

Goleman Daniel, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1997

Goleman Daniel, *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1998

Makiguchi Tsunesaburo, *L'educazione creativa*, La Nuova Italia, Firenze 2000

Meazzini Paolo, *L'insegnante di qualità. Alle radici psicologiche dell'insegnante di successo*, Giunti, Firenze 2000

Miller Alice, *Il dramma del bambino dotato*, Bollati Boringhieri, Torino 2006

Rosen Jonathan, *Il Talmud ed Internet*, Einaudi, Torino 2001

Stoichita Victor, *Effetto Pigmalione*, Il Saggiatore, Milano 2005

Zan Rosetta, *Diversi aspetti e diversi ambiti della didattica della matematica*, Pitagora editrice, Bologna 1998

Incontri di formazione intermundia Racconti d'appartenenza

Il gruppo locale *CEM Mondialità* di Alzano Lombardo, dopo il convegno di maggio 2006 "*La valorizzazione del linguaggio interculturale nella scuola*", si propone di continuare il percorso di riflessione avviato, offrendo alla scuola un allargamento dei curricoli scolastici.

Utilizzando il metodo della narrazione, quattro incontri serali di formazione aperti a tutti coloro che sono interessati al mondo della scuola. La conduzione degli incontri è affidata a **mediatori interculturali di quattro continenti**.

LETTERATURA ARABA
(17 novembre 2006)

LETTERATURA SUDAMERICANA
(18 dicembre 2006)

LETTERATURA AFRICANA
(febbraio 2007)

**LETTERATURA DELL'ESTREMO
ORIENTE**
(marzo 2007)

Le date degli incontri di febbraio e marzo saranno rese note sul sito www.cem.coop

Il luogo dove si tengono gli incontri è la Casa Saveriana di Alzano Lombardo
Via Ponchielli, 4
24022 Alzano Lombardo (Bergamo)
tel: 035.513.343 - fax: 035.511.210
E-mail: saveriani.bg@tin.it

PER INFORMAZIONI:

Casa Missionari Saveriani
Tel: 035.513.343 Fax: 035.511.210
E-mail: saveriani.bg@tin.it
Associazione Il Cerchio di Gesso
Tel./Fax 035.238.361 Cell. 329 4148298
E-mail: info@ilcerchiodigesso.org
sito Web: www.ilcerchiodigesso.org
Gruppo Locale CEM Alzano Lombardo
E-mail aurberto@alice.it

resto del mondo



agenda interculturale

Statistiche e persone

Alessio Surian

alessio.surian@gmail.com

Oggi uno ogni venti, domani uno ogni dieci. Il *Dossier Statistico Immigrazione 2006 - XVI Rapporto* a cura di Caritas Italiana, Fondazione Migrantes, Caritas di Roma, presenta l'annuale indagine sugli aspetti multiculturali della società italiana e propone tre parole d'ordine: convivenza, partecipazione, cittadinanza.

Alla fine del 2005, gli immigrati regolari in Italia erano 3.035.000, il 5,2% della popolazione, uno ogni 20 residenti. Tra dieci anni la loro incidenza sarà raddoppiata, anche se questo approccio statistico sembra dare per scontato che chi arriva «immigrato» rimane tale, mentre l'augurio è che le l'ottenimento della cittadinanza e la generale percezione degli «italiani» sappiano imprimere un diverso dinamismo a queste cifre. In Italia, gli immigrati sono in gran parte di provenienza europea, si stabiliscono soprattutto al Nord o a Roma, la maggior parte ha tra i 15 e i 44 anni.

L'aumento - dovuto in parte ai nuovi arrivi (187 mila), in parte alle nascite di figli di cittadini stranieri (52 mila) - nel prossimo futuro sarà ancora più consistente, come dimostrano le 485 mila domande di assunzione presentate nel mese di marzo 2006 per rientrare nel tetto fissato dal decreto flussi. Se si tiene conto del nostro deficit demografico e della pressione dei paesi d'origine, è realistico stimare l'ingresso di almeno 300 mila persone l'anno.

Roma e Milano detengono, rispettivamente l'11,4% e il 10,9% della popolazione straniera. La Lombardia è la prima regione perché accoglie da sola quasi un quarto del numero complessivo. Al Nord si trova il 59,2% degli stranieri, al centro il 27% e nel meridione il 13,5%. La maggioranza dei permessi di soggiorno è a carattere stabile: più di 9 immigrati su 10 sono

presenti per motivi di lavoro (62,6%) e di famiglia (29,3%). Si registra una sostanziale parità fra i sessi, il 50,1% è uomo, il 49,9% donne. Per il 70% (contro il 47,5% degli italiani) si concentrano nella fascia di età 15-44 anni. La fecondità delle donne immigrate è maggiore delle italiane: 2,4 figli contro 1,2; nel 2005 sono nati 52 mila bambini ed hanno inciso per il 9,4% sulle nuove nascite. Tra i marocchini i figli sono 4 per donna, tra i polacchi e i rumeni 1,7. Tra le immigrate ci sono più divorziate rispetto alle italiane (2,5% contro l'1,7%).

Sul mercato del lavoro, gli immigrati stanno esercitando un peso crescente: 1 ogni 10 occupati è nato in un paese extracomunitario. Nel 2005, 727.582 nuovi assunti su 4.559.952 erano immigrati. Sono 130.969 i cittadini stranieri titolari d'azienda, con un aumento del 38% rispetto al giugno 2005. Le retribuzioni degli immigrati sono mediamente pari alla metà di quelle degli italiani, anche a causa del loro discontinuo impiego. Grandi sono le sfide per il mondo della scuola e dell'educazione: i minori stranieri sono 586 mila, pari ad un quinto della popolazione straniera, un'incidenza maggiore rispetto a quella degli italiani. Sono raddoppiati nel corso degli ultimi 5 anni (nel 2001 erano 326 mila) ed in oltre la metà dei casi (56%) si tratta di giovani nati in Italia. Gli studenti con cittadinanza straniera sono 424.683, tra due anni supereranno il mezzo milione.

Gli immigrati nei principali Paesi europei

Germania 7.287.980; Spagna 3.371.394; Francia 3.263.186
Gran Bretagna 2.857.000

Le province italiane con la più alta percentuale di immigrati

Prato 12,6%; Brescia 10,2%; Roma 9,2%; Pordenone 9,4%;
Reggio Emilia 9,3%; Treviso 8,9%; Firenze 8,7%
Modena 8,6%; Macerata 8,1%; Trieste 8,1%

Appartenenza religiosa degli immigrati in Italia

49,1% cristiani ; 33,2% musulmani
4,4% religioni orientali.

didattica/mente

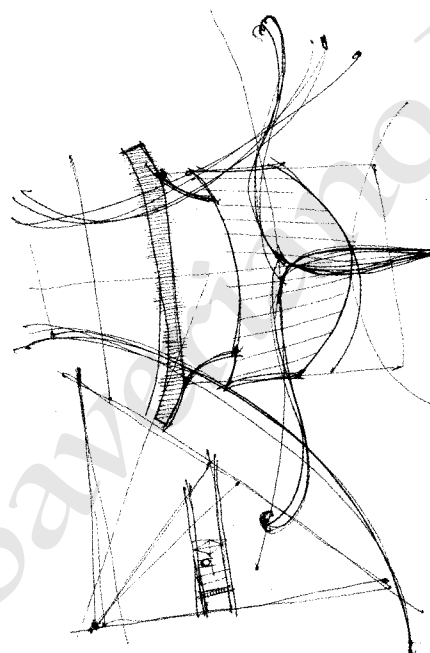
L'effetto Pigmalione, un approccio sperimentale

a cura di Stefano Curci

Sul tema della preferenza a scuola, proponiamo uno studio di Lucia Lumbelli e Susanna Mantovani, riproposto nella collana «condizionamenti educativi» della Franco Angeli: *Feedback ed effetto Pigmalione*¹.

Le autrici utilizzano per la loro analisi gli studi classici sull'effetto Pigmalione di R. Rosenthal, che già negli anni sessanta svolse ricerche sulla comunicazione non intenzionale e sulla comunicazione delle aspettative, sia in laboratorio, sia sul campo. Gli studi dimostrarono che, nei casi in cui si fossero favorite negli insegnanti aspettative particolarmente favorevoli riguardo lo sviluppo intellettuale di bambini che partivano da condizioni di svantaggio culturale, alla fine i bambini rivelavano nell'apprendimento progressi molto diversi se paragonati a quelli di bambini seguiti da insegnanti ai quali non era stata comunicata nessuna aspettativa.

Le autrici hanno indagato le modalità espressive attraverso le quali le aspettative vengono comunicate non intenzionalmente. Il correttivo all'effetto Pigmalione non può essere solo una maggiore autoconsapevolezza dei moventi personali inconsci da parte dell'insegnante, il vero progresso passa per forme di addestramento dell'attenzione e della percezione, quindi di un miglioramento a livello cognitivo, a condizione di isolare i problemi affettivi personali. Il controllo del comportamento verbale sembra più semplice, tuttavia è molto com-



plesso cercare un approccio scientifico per il «quasi-impercettibile».

Altre ricerche hanno mostrato insegnanti impegnati a offrire *feedback* (sorrisi, occhi negli occhi...) ai ragazzi da cui si aspettavano di più: si è visto che all'insegnante sfuggiva solo il 3% delle comunicazioni degli allievi ritenuti migliori, mentre era ignorato ben il 15% di quelle degli allievi ritenuti peggiori. Ulteriori ricerche hanno dimostrato che gli insegnanti tendono a «rinforzare» le comunicazioni degli studenti «migliori» rivolgendo domande più frequenti e stimolanti, e danno loro più tempo per rispondere rispetto ai presunti «lenti». Gli insegnanti a cui veniva dimostrato tale atteggiamento si giustificavano dicendo che - prevedendo risposte deludenti - preferivano dedicarsi di più ad allievi gratificanti. Gli insegnanti che

accettarono di standardizzare domande e tempi di risposta rivelarono un generale miglioramento nelle prestazioni dei loro studenti.

Le autrici hanno realizzato un esperimento che riguardava due gruppi di bambini del primo anno della scuola materna: è in quella fase evolutiva che si compiono le premesse per il futuro cognitivo e caratteriologico. In un primo momento il bambino sedeva dietro ad uno schermo e doveva passare alla sperimentatrice, attraverso una piccola apertura, degli oggetti: un gruppo di bambini era «confermato»

dalla sperimentatrice che ogni volta pronunciava il nome dell'oggetto; nell'

altro caso tutto avveniva in silenzio e se il bambino chiedeva qualcosa la risposta esortava a darsi da fare. Quando i bambini esitavano, quelli appartenenti al primo gruppo venivano interrogati se volevano proseguire, gli altri erano esortati.

Poi i bambini venivano riforniti di pastelli e fogli: per il primo gruppo di bambini la sperimentatrice ricorreva a conferme verbali, mentre per il secondo c'era ancora silenzio o inviti a darsi da fare. Allora si passava a due giochi didattici, uno con la sperimentatrice che continuava la differenza di trattamento, l'altro con la sperimentatrice che rimaneva per tutti in silenzio. L'esperimento porta a concludere che il *feedback* dell'adulto, consistente in un mero riscontro verbale del comportamento del bambino, esercita un'influenza di rilievo sul comportamento. I bambini «confermati» si sono mantenuti impegnati per un tempo maggiore dei bambini lasciati in silenzio, ma hanno fatto anche un numero minore di errori nelle situazioni problematiche cui erano stati sottoposti. Non sono perciò necessarie espressioni di elogio per l'effetto Pigmalione: bastano mediazioni cognitive sottili e apparentemente neutre. □

¹ In Lucia Lumbelli (a cura di) *Pedagogia della comunicazione verbale*, Franco Angeli, Milano 2003, pp. 145-161.

la scuola degli altri

I «*pesantren*», le scuole coraniche dell'Indonesia

di Stefano Vecchia

I *pesantren* sono l'equivalente indonesiano delle *madrasa*: scuole in cui la base dell'insegnamento è religioso, anche se non in modo esclusivo, e in cui gli insegnanti sono anzitutto degli uomini di Dio. Tuttavia, il ruolo dei *pesantren* è sempre andato al di là di un puro scopo educativo. Milioni di indonesiani hanno ricevuto in parte o tutta la propria educazione morale, religiosa e anche pratica in queste istituzioni che si contano a migliaia in tutto l'arcipelago (con una forte concentrazione a Giava orientale), e in esse si sono formati anche molti leader di questo immenso paese. Istituzioni di dimensioni a volte minuscole, a volte notevoli, autogestite dalle comunità locali, associate o meno a una moschea, i *pesantren* costituiscono un sistema educativo non alternativo, ma complementare a quello nazionale.

Scuole come base dell'identità nazionale

Il vocabolo *pesantren* deriva dalla parola *santri*, gli studenti che desiderano acquisire una conoscenza generale della religione islamica studiando nei *pesantren* e in altri organismi di carattere religioso. La presenza dei *pesantren* nell'arcipelago è antica quanto la diffusione dell'islam, e forse ancora di più, con radici nella preesistente tradizione induista. Ne consegue che queste istituzioni hanno sempre giocato un ruolo essenziale nel definire l'identità indonesiana, costituita da una particolare identità

islamica arricchita da numerose influenze, movimenti e correnti. Attraverso di esse si sono trasmesse conoscenze e tradizioni religiose, che hanno permesso la formazione di generazioni di *ulama* (guide religiose) ma non solo. Infatti i *pesantren* svolgono il duplice ruolo di luoghi dove si conserva ciò che è importante per la comunità islamica e di centri per la diffusione della fede. Soprattutto a Giava, i *pesantren* sono anche i garanti della cultura locale. Alimentano un islam con caratteristiche specificamente giavanesi e conservano la tradizione Arabo-Jawi, ovvero la scrittura araba adattata alle lingue giavane-

Milioni di indonesiani hanno ricevuto in parte o tutta la propria educazione morale, religiosa e anche pratica in queste istituzioni che si contano a migliaia in tutto l'arcipelago (con una forte concentrazione a Giava orientale), e in esse si sono formati anche molti leader di questo immenso paese

se e malese. Una delle ragioni della nascita e dello sviluppo dei *pesantren* riguarda proprio questo aspetto di continuo rilancio dei valori religiosi locali.

Alla loro guida sono i *kyai*, insieme maestri religiosi e leader della comunità. Il loro *status* elevato nella società indonesiana si basa su un complesso di credi e valori. I *kyai* sono considerati figure che affiancano a una conoscenza profonda in materia religiosa una vita personale improntata a moderazione e devozione, e che sanno esprimere con coerenza le virtù, la saggezza e la forza dell'islam.

La sfida del cambiamento

I *pesantren*, oggi, sono visti come una delle grandi tradizioni islamiche in Indonesia. Hanno diffuso per secoli il credo islamico nell'arcipelago e sono considerati depositari di valori e di norme, della morale pubblica e pri-



vata. Tuttavia, nella mentalità comune, non sono individuati esclusivamente come istituzioni islamiche, bensì come istituzioni indigene, tipicamente indonesiane.

Benché le istituzioni educative laiche possano sembrare più utili a fornire un'educazione varia e completa, i *pesantren* mantengono intatta la loro capacità di fornire un'istruzione di base a basso costo a decine di milioni di indonesiani, anche per la loro capacità di adattarsi all'evoluzione della società. Una capacità di adattamento inclusa in una delle affermazioni programmatiche alla base della filosofia del *pesantren*: «Mantenere ciò che dei vecchi valori risulta buono e ancora importante e adottare ciò che sembra meglio dei nuovi».

Tutto bene, dunque? Si tratta di realtà utili ad accompagnare il cammino di questo grande paese verso lo sviluppo, il benessere e una piena democrazia? Non proprio. Come ha affermato l'ex ministro dell'educazione Yahya Muhaimin, da tempo si sente la necessità di una profonda riforma. Non a caso anche diversi leader dei *pesantren* mandano i loro figli alle scuole statali, invece di educarli nelle scuole religiose... Un chiaro indizio della mancanza di fiducia in queste istituzioni, che rischiano di perdere il sostegno delle comunità se non saranno capaci di rinnovarsi secondo linee funzionali alle necessità delle stesse comunità.

Con lo sviluppo economico e politico dell'Indonesia, sono stati molti i cambiamenti nella società e non potevano non influire sul sistema educativo. Se i *pesantren* non possono ovviamente astrarsi da questa evoluzione, allo stesso tempo ancor più dipendono dalla loro volontà di aprirsi alle riforme e al cambiamento.

Scuola laica e scuola religiosa

Aprirsi al cambiamento non è facile. I *pesantren* devono restare fedeli alla propria missione e ai caratteri originali, ma devono essere in grado di ade-

Non è un paese qualunque, l'Indonesia. Esteso per due milioni di chilometri quadrati, frammentato in 13 mila isole, l'arcipelago indonesiano è un vero crogiolo di razze, culture e religioni a cavallo tra due continenti, Asia e Oceania. Abitato da 240 milioni di persone, ricco di materie prime tra cui il petrolio e di infiniti traffici e industrie, è la maggiore potenza economica dell'Asia sudorientale, paese che, a causa della relativa instabilità politica, soffre un ritardo nei necessari investimenti che lo avvierebbero definitivamente verso uno sviluppo e un benessere che i suoi abitanti attendono da troppo tempo, prima sotto i regimi dispotici e paternalistici di Sukarno e Suharto e poi, dal 1998, sotto un'incerta democrazia parlamentare. Un'incertezza che ha favorito lo sviluppo del radicalismo religioso tra i musulmani di quello che è il maggior paese di fede islamica al mondo. L'88% degli abitanti dell'arcipelago è infatti musulmano, ma un indonesiano su dieci pratica una delle altre fedi riconosciute dalla Costituzione e garantire anche dalla dottrina di Stato, Pancasila. Cattolici, protestanti, hindu e buddhisti sono cittadini di pari dignità. Le loro preoccupazioni per il diffondersi di idee radicali e jihadiste tra una minoranza islamica, vanno a coincidere con quelle della maggior parte della comunità musulmana, tradizionalmente formata nei *pesantren*.

guarsi ai tempi. Negli anni, molti di essi hanno aggiornato i piani di studio per offrire agli studenti un *curriculum* di materie religiose e non religiose come, ad esempio, le scienze naturali. Per adeguarsi al sistema d'istruzione nazionale, molti hanno adottato programmi di educazione moderna trasformandosi in *madrasah* (scuole di vario grado, elementare, secondario e superiore). Queste scuole islamiche seguono *curriculum* stabiliti a livello nazionale, oltre a fornire diverse ore settimanali di educazione religiosa. In Indonesia il governo ha parificato i diplomi delle *madrasah* a quelli delle scuole pubbliche, così che gli studenti delle scuole religiose possano accedere ai livelli più alti d'istruzione.

Così facendo, il governo è dovuto intervenire sui programmi scolastici, riducendo le ore dedicate agli studi religiosi, con il risultato che questo ha reso le *madrasah* meno credibili in quanto istituzioni deputate a fornire un'educazione religiosa.

Per venire incontro all'evoluzione dei tempi, c'è ora più attenzione alle necessità sociali ed educative delle ragazze: alcuni *pesantren* hanno aperto le porte alle studentesse. I più rino-

mati tra questi sono il Putri Aniesah di Jember, fondato nel 1981, e il Gontor Puteri Mantingan di Ngawi, inaugurato dieci anni dopo.

Le scuole coraniche sono viste con sospetto in altri paesi, ma in Indonesia il timore che esse suscitano altrove è fugato dalla familiarità e dall'integrazione nella società locale. Certo, i *pesantren* sono stati e restano centri d'identità nazionale e di autonomia di pensiero nel segno della tradizione, ma se si escludono pochi *pesantren* (come quelli in cui si sono in parte formati i terroristi dinamitardi che hanno colpito in questi anni a Bali e Jakarta e i loro ispiratori oggi in carcere o latitanti), essi sono aperti all'incontro con fedi diverse. Non va infatti dimenticato che la loro originalità deriva proprio dalla sapiente unione dell'aspetto giuridico dell'islam e dell'aspetto mistico, quello della corrente *sufi*, cui si deve la diffusione dell'islam in queste isole. Molti *santri*, infatti, sono soliti citare un *hadith* (detto) del Profeta: «Chiunque creda in Dio e nell'aldilà deve rispettare i propri ospiti». □



educare al pluralismo religioso

La frontiera religiosa oggi. Problemi ed esperienze di pluralismo religioso

di Marco dal Corso

Dopo aver constatato che il pluralismo religioso ha una storia che possiamo riconoscere quando osserviamo in altra maniera le storie dei popoli, le loro culture e ricerche religiose; dopo aver scoperto che esiste un magistero esperienziale vissuto dalla gente delle «terre di mezzo» che va raccontato ed accolto, siamo invitati ad affrontare i problemi della frontiera religiosa oggi¹.

Uno dei più impegnativi è sicuramente quello attorno al tema dell'identità. Sul quale possiamo ragionare da un punto di vista sociologico, ma anche, e per noi soprattutto, biblico.

Insomma, il dibattito attorno all'identità oggi è nell'agenda di molte istituzioni, al centro della discussione politica, tema di convegni educativi e molto ancora. E se l'identità «può anche uccidere»², rimane vero che, vista dalla frontiera là dove le identità si mescolano, si incrociano, si rinnovano, essa può essere spazio vitale.

Le frontiere culturali e religiose, infatti, si sono spesso dimostrare allergiche ai monologhi identitari dei vari universalismi. Oltre l'universalismo romano che pone la legge come criterio di giudizio, le frontiere imperiali sono spesso extra-legge, fuori-legge quando non contro-legge contestandone la legittimità, rifiutandosi, per esempio, di pagare le tasse all'imperatore. Ma anche all'interno dell'universalismo teocratico che pensa la chiesa come l'unico spazio di salvezza, la vita di tanti uomini e donne di

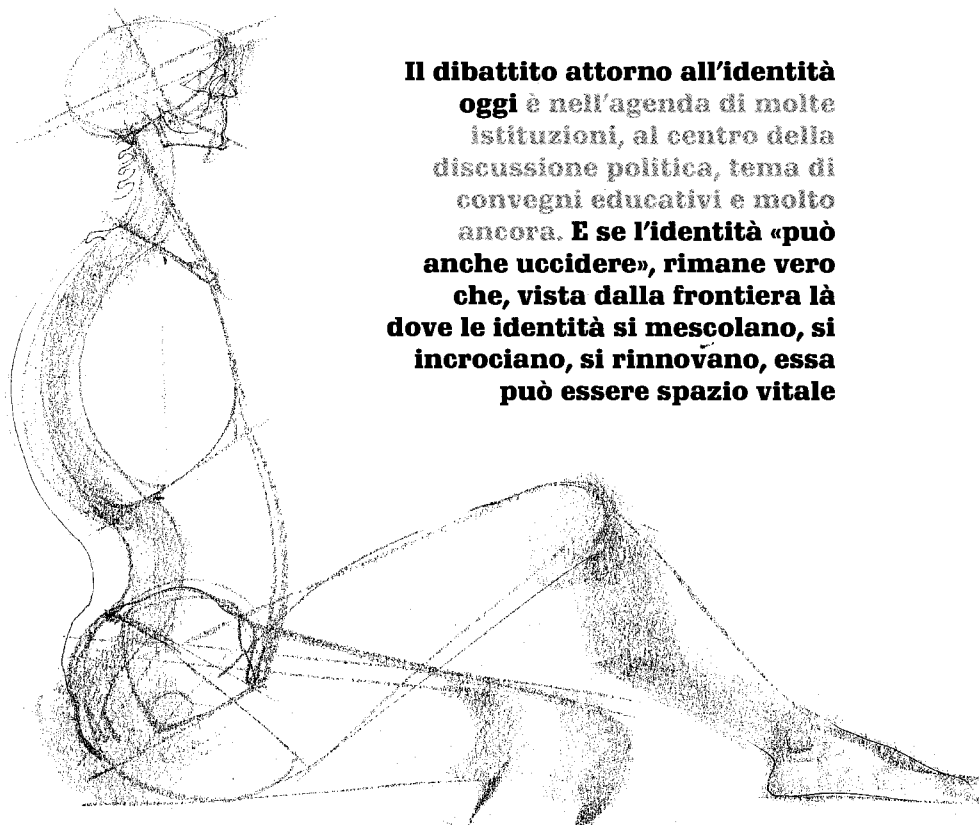
frontiera trova la salute psichica e religiosa all'esterno di essa, come insegnano i movimenti ereticali di medioevale memoria. Infine, se l'universalismo moderno legge il mondo distinto in civiltà già date, la cui vocazione è quella di scontrarsi, è altrettanto vero che la stessa modernità ha prodotto, via fenomeno immigratorio, quelle identità plurali che negano, perché superano, gli ipotetici confini

tracciati tra le civiltà. Senza, per questo, essere persone incivili.

L'identità vista dalla Bibbia

Se la Bibbia è il racconto dell'Altro che interroga, avvicina, solidarizza con l'io (insieme persona e popolo), la prima cosa da osservare, allora, è che essa impone di cambiare paradigma circa l'identità. La lettura della storia biblica, infatti, va oltre l'identità razionale del pensiero greco, concentrato sull'essere e che chiede di «diventare ciò che sei», ma va oltre anche l'identità moderna che pone al centro l'io, promuovendo l'autofondazione del soggetto, ora autonomo e progettuale, signore della storia e del suo destino. L'appello biblico identitario, però, non si ferma alla soggettività ludica del postmoderno, il cui «pensiero debole» vuole rispondere alla crisi delle grandi narrazioni. Quello biblico, infatti, è un appello alla responsabilità dove l'identità si costruisce nell'essere per l'altro. In questo senso il racconto biblico appare come reale contestazione nei confronti del pensiero moderno occidentale: l'umano, per la Bibbia, non si

Il dibattito attorno all'identità oggi è nell'agenda di molte istituzioni, al centro della discussione politica, tema di convegni educativi e molto ancora. E se l'identità «può anche uccidere», rimane vero che, vista dalla frontiera là dove le identità si mescolano, si incrociano, si rinnovano, essa può essere spazio vitale



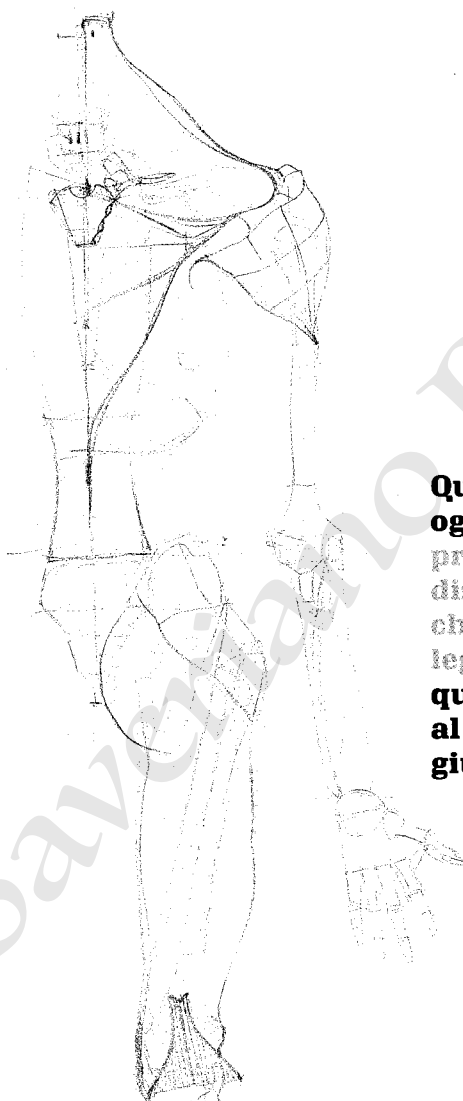
esaurisce nella logica dell'essere, ma nel suo superamento. Che è l'essere per l'altro³. L'ospitalità, insomma, non è, secondo la logica biblica, un'esortazione morale, ma una caratteristica fondante la vita credente.

Quello dell'ospitalità rimane, in ogni caso, un imperativo etico prima che giuridico, dove si distingue la dinamica religiosa che tende a trasformare in legge l'amore al prossimo da quella di fede che pone l'amore al prossimo come criterio per giudicare la legge.

Per questo il comandamento biblico all'ospitalità è un appello prima che un obbligo. Nessuna legge, nessuna cultura, nessuna teologia lo esaudisce del tutto; rimane un appello sempre da ascoltare, da soddisfare almeno in parte, con cui confrontarsi. Detto per i nostri giorni e i nostri temi: la radicalità umana autentica contribuisce alla ricerca di fede molto di più della consapevolezza teologica. Oppure: «il dovere» dell'ospitalità non si fonda sullo statuto del credente ma sul diritto del povero. Per questo, ancora, credere è diverso da appartenere e la giustizia, racconta la sensibilità ebraica, ha il primato sulla liturgia. Sono tutte queste conseguenze pratiche (e quindi anche «pastorali») del concetto biblico di identità.

Le radici di Ulisse e i piedi di Abramo

Dal primo testamento riceviamo in dono il grande racconto legato alla storia di Abramo. Il patriarca all'origine delle tradizioni religiose monoteiste, ma anche l'arameo errante che si confronta con l'altro grande mito del pensiero classico, quello di Ulisse. E se questi, facendo ritorno ad Itaca, ripropone le radici e quindi il tema dell'identità, Abramo, invitato ad uscire senza più fare ritorno, esprime la vocazione che in qualsiasi terra, anche quella promessa, l'uomo vi deve stare, dice la Bibbia, come «straniero ed inquilino» (Lv. 25, 23). I piedi di Abramo camminano nella «terra di mezzo», nella frontiera, mentre le radici di



sere accolti»). Insomma, Abramo, migrante di ieri e di oggi, ripropone il tema dell'identità sottraendolo al livello etnico e consegnandolo al livello etico: essere è essere accolti e imparare ad accogliere. L'identità riposa nell'ospitalità.

Quello dell'ospitalità rimane, in ogni caso, un imperativo etico prima che giuridico, dove si distingue la dinamica religiosa che tende a trasformare in legge l'amore al prossimo da quella di fede che pone l'amore al prossimo come criterio per giudicare la legge

Lo straniero Gesù

Se Gesù è l'uomo di Galilea, frontiera marginale agli occhi della società gerusalemmitana, se Gesù è «altro» rispetto alle attese degli uomini del suo tempo come Giovanni Battista, se Egli sembra essere l'unico «così forestiero da non sapere» come dicono stupiti i discepoli sulle strade di Emmaus, allora la stranierità abita in Gesù. Egli si pone alla frontiera della società, delle aspettative religiose e politiche, fino ad assumere il volto dello straniero per i suoi stessi discepoli. Questa cristologia oltre a verificarsi e maturare nella pratica quando Gesù non percorre il proselitismo, rispetta le differenze superando le distanze e propone l'accoglienza dello straniero come criterio di fede, tale cristologia, dicevamo, chiede di trasformarsi in ecclesiologia: il Gesù straniero è modello per una comunità straniera. La frontiera di Gesù è quella che deve frequentare anche la chiesa: pellegrini

na, precaria, affidandosi piuttosto che imponendosi, cercando anche quando sembra aver trovato. Insomma, ragionando a partire dall'esperienza storica di Gesù, la terra ecclesologica per eccellenza sembra essere la frontiera. Come dice la sapienza della prima comunità cristiana quando, nella lettera a Diogneto, osserva che per i cristiani «ogni terra straniera è patria per loro e ogni patria è terra straniera»⁵.

Un umano da pensare diversamente

Abitare la frontiera, essere inquilini della «terra di mezzo», sentirsi, come invita la Bibbia, sempre stranieri ed ospiti oppure, come proponeva ancora nel XII secolo Ugo da San Vittore, affermare: «l'uomo che trova dolce la sua tenera patria non è che un tenero principiante, colui per il quale ogni terra è come la propria è già un uomo forte, ma solo è perfetto colui per il quale tutto il mondo non è che un

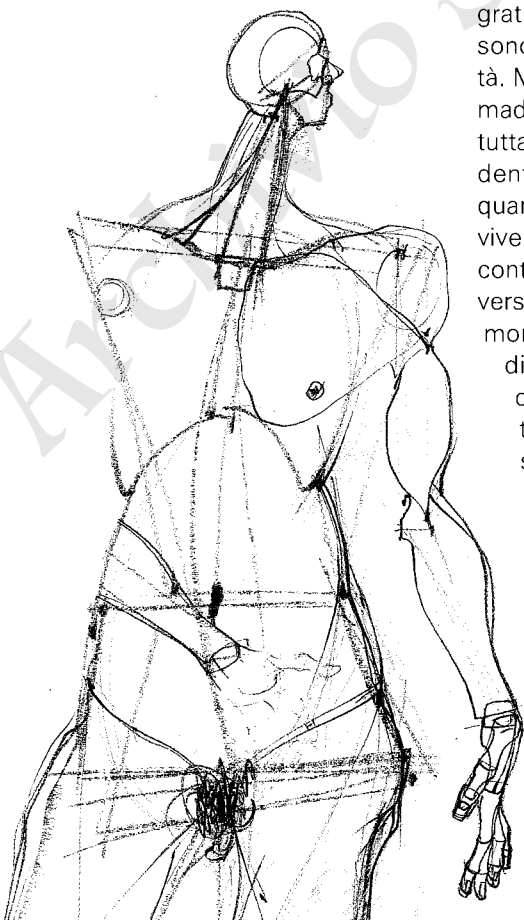
paese straniero», tutto questo impone di ripensare l'umano. Sentirsi e sapersi straniero invita a ripensare, ad esempio, le relazioni umane ricordandosi che tutti siamo stranieri; ma obbliga a ripensare anche l'economia dell'umano quando tale memoria sollecita la cura e custodia piuttosto che il possesso delle cose. Infine, la frontiera ripropone il tema dell'identità costruita non sull'appartenenza, ma sulla compassione, fondata non sull'interessamento ma sul disinteresse, dove si mette al centro l'etica prima del rito e si educa non al desiderio, ma alla responsabilità intesa come risposta all'appello dell'altro da me.

Una comunità da pensare diversamente

Stare sulla terra nella prospettiva della frontiera, come se vivessimo in frontiera, invita a ripensare non solo l'umano in quanto tale, ma anche la comunità che lo accoglie e la politica che lo governa. Dalla frontiera la terra appare come dono e come strada: la gratitudine e la provvisorietà, allora, sono i nuovi sentimenti della comunità. Ma in frontiera si impara che il nomadismo (che del resto accompagna tutta la storia ebraica) non è un incidente e una mancanza di identità, quanto un nuovo e diverso modo di viverla. L'essere nomadi è un antidoto contro il possesso, ma anche un diverso modo di risiedere e pensare il mondo oltre a una differente forma di vivere la verità: siamo sempre cercatori piuttosto che pronunciatori della verità. Sapersi e sentirsi stranieri costruisce, poi, la misura della giustizia dove il centro non è più l'io quanto l'altro come insegna il Vangelo quando propone il giudizio universale (si veda il cap. 25 del Vangelo di Matteo). Ma la stranierità diventa anche misura di libertà: libero non è tanto colui che fa ricorso all'arbitrio dell'io, quanto colui che aderisce al comandamento dell'amore.

Un divino da pensare diversamente

Se il Dio di Gesù Cristo è «oltre e altro», è straniero, è oltre le nostre categorie teologiche, significa che occorre mettere in discussione le categorie con cui fin qui lo abbiamo detto. Insomma, il Dio visto dalla frontiera, Egli stesso abitante della frontiera, sempre oltre le nostre mappe concettuali e perimetri identitari è sempre di più «avvocato» (in cerca dell'uomo) piuttosto che «invocato» (l'uomo in cerca di Dio). È un Dio della prossimità intesa come compassione piuttosto che il Dio della lontananza; è un Dio condiscendente che cerca di eliminare la sofferenza piuttosto che un Dio onnipotente che vuole e pensa di fare tutto. Infine, è un Dio che si lascia trovare in una nuova patria e in un nuovo umano quale quello della frontiera interculturale e interreligiosa piuttosto che un Dio che riposa nell'appartenenza confessionale e identitaria. Insomma, la frontiera (quella sociale, economica, politica, culturale) ci ricorda assieme alla Bibbia che Dio si rivela nel gemito dello straniero, del migrante, del clandestino, del povero... E questo, prima ancora che essere un appello morale, è un disvelamento teologico: non si comprende tanto chi è Dio (preoccupazione di tutte le teologie centrali), quanto si scopre che cosa fa Dio (esperienza di tutte le ricerche religiose periferiche e «frontaliere»). □



¹ Si vedano gli articoli pubblicati su CEM Mondialità di agosto-settembre, ottobre e novembre 2006.

² Vedi sul tema Amartya Sen, *Identità e violenza*, Laterza, Roma-Bari 2006.

³ Per queste categorie vedi, tra gli altri, Carmine Di Sante, *L'io ospitale*, Edizioni Lavoro, Roma 2001.

⁴ Per una lettura insieme critica e sintetica del tema vedi, tra altri, Secondo Bongiovanni, *Tra Abramo e Ulisse: nella terra-di-mezzo dell'identità occidentale* in «Rassegna di teologia», n. 4, luglio-agosto 2006, pp. 541-560.

⁵ Devo le categorie teologiche qui utilizzate a Enzo Bianchi, *Ero straniero e mi avete ospitato*, Rizzoli, Milano 2006.

caritas

Risolvere conflitti «asimmetrici». Il ruolo delle parti terze

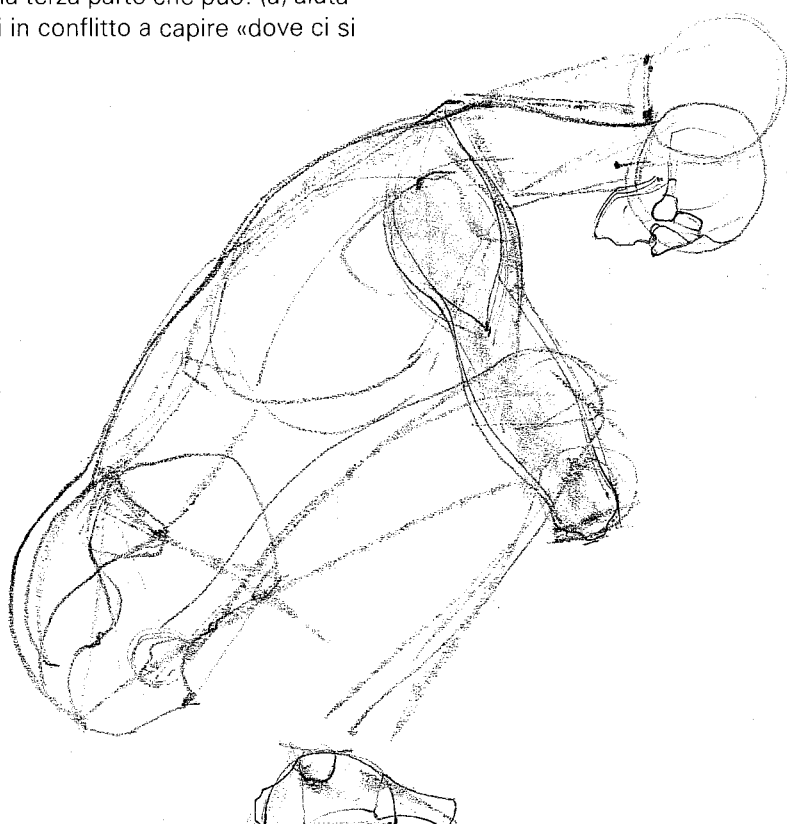
di Paolo Beccegato

Conflitti simmetrici e conflitti asimmetrici

Il conflitto fra Stati Uniti d'America ed Unione Sovietica nella Guerra Fredda è un conflitto simmetrico: le parti sono relativamente in equilibrio, dispongono di simili risorse belliche. In Kosovo, nel 1998 l'esercito e la polizia jugoslavi combattono contro i guerriglieri albanesi dell'UCK. È un esempio di conflitto asimmetrico: l'esercito e la polizia Jugoslavi dispongono di maggiori risorse, *intelligente*, uomini ed armamenti. In un conflitto asimmetrico chi soffre è principalmente chi sta sotto, ma anche chi sta sopra ha dei costi da sostenere: il deterioramento delle relazioni con chi sta sotto può diventare insostenibile nel lungo periodo. Per risolvere un conflitto asimmetrico è necessario *cambiare la struttura* del conflitto, quindi aiutare chi sta sotto, e, se necessario, confrontarsi con chi sta sopra. Bisogna modificare le relazioni e il bilanciamento di potere: trasformare relazioni ingiuste e violente in relazioni giuste e pacifiche e costruire un bilanciamento di potere fra le parti. Nella prima fase (coscientizzazione) l'oppresso acquista coscienza dello sbilanciamento di potere fra le parti e delle ingiustizie subite; solo così può organizzarsi (seconda fase, confronto) e far valere le proprie ragioni. In questa fase il conflitto aumenta di intensità, e la repressione è una risposta possibile. Con la coscientizzazione e il confronto, aumenta la consapevolezza del conflitto che da latente diventa manifesto e migliora la distribuzione del potere, perché l'oppresso si appropria di diritti che prima gli erano negati, primo fra

tutti quello di dire la verità. Ciò permette di arrivare alla terza fase (negoiazione), in cui le parti in conflitto riconoscono che non possono imporre la loro volontà o eliminare gli altri, ma devono perseguire i propri obiettivi ascoltandosi e riconoscendo gli interessi di tutte le parti. Un processo di trasformazione non-violento e costruttivo potrà portare le parti ad una nuova relazione più giusta e bilanciata (quarta fase, pace sostenibile). Muovendosi attraverso queste quattro fasi, magari in modo non lineare, la risoluzione del conflitto tenta di creare un bilanciamento del potere e relazioni pacifiche e più giuste. In questa dinamica di conflitto asimmetrico assume particolare importanza la terza parte che può: (a) aiutare le parti in conflitto a capire «dove ci si

Negli ultimi cinquanta anni i conflitti sono cambiati profondamente: si combatte sempre più all'interno dei confini delle nazioni, le parti in guerra non sono più solo gli eserciti regolari, ma anche movimenti di guerriglia o gruppi più o meno organizzati. I civili sono sempre più le vittime dei conflitti. Questa evoluzione ha richiesto che anche la teoria e la pratica della risoluzione del conflitto e della costruzione della pace si evolvessero



trova» nel conflitto; (b) intraprendere attività fondamentali quali educazione, *advocacy* e mediazione.

Nella prima fase il conflitto è latente, e le persone non sono consapevoli delle ingiustizie e dell'ingiustizia nella distribuzione del potere: è necessario prenderne coscienza. La terza parte può facilitare la coscientizzazione attraverso l'*educazione*. Così combatte l'ignoranza, rende le ingiustizie manifeste e nutre il desiderio di relazioni più giuste. Il costruttore di pace agisce dalla prospettiva dei più deboli.

La migliore consapevolezza delle ingiustizie, dei propri bisogni ed interessi, porta la parte oppressa a chiedere di cambiare la situazione. Si chiede rispetto dei propri diritti, una più equa distribuzione del potere e soddisfacimento dei propri interessi. Difficilmente chi sta sopra sarà pronto a dimostrare sensibilità alle richieste di chi sta sotto, non gli crederà, minimizzerà o, più scaltramente, cercherà di difendere la propria posizione di privilegio. La terza parte può *sostenere i più deboli* nella fase di confronto, amplificare la loro voce e sostenere pubblicamente la loro causa; può spingere per un bilanciamento del potere e per il riconoscimento dell'interdipendenza fra le parti.

Durante la negoziazione la terza parte può assumere il ruolo di mediatore ed aiutare le parti ad esplorare i reciproci interessi, migliorare la comunicazione ed alterare le dinamiche di conflitto.

Lederach indica con chi agire e cosa fare. Egli utilizza il disegno di una piramide per identificare i vari livelli della società e i diversi approcci che è possibile adottare in essi (figura 1). I capi militari e politici stanno al vertice della piramide, sono i capi di governo, i generali degli eserciti e i leader dei mo-

vimenti ribelli. Le negoziazioni di alto livello si rivolgono a loro, i mediatori sono spesso personalità di spicco del panorama internazionale con mandato delle Nazioni Unite o di nazioni forti. Nel caso di un conflitto armato le negoziazioni di solito hanno come primo obiettivo la cessazione dello scontro armato; l'obiettivo più elevato è l'accordo di pace. Questo è stato l'approccio tradizionale delle relazioni internazionali, che forse aveva una sua utilità nel caso dei conflitti internazionali, ma ha dimostrato di essere insufficiente nei conflitti all'interno dei confini delle nazioni.

Ogni livello della società deve essere coinvolto nella costruzione della pace. Il livello due punta sui leader di medio livello e consiste in formazione sulla risoluzione del conflitto, costituzione di commissioni per la pace (sul modello della commissione per la verità e riconciliazione in Sud Africa) e formazione di squadre di negoziatori locali che sono a conoscenza del conflitto per esperienza diretta.

Il livello tre agisce su quello che in inglese si chiama *grassroots*, che potremmo tradurre con comunità di base, cioè la stragrande maggioranza delle persone che sono colpite dal conflitto e senza cui non è possibile costruire una pace durevole. Anche qui è necessario lavorare con i leader delle comunità di base: sono i rappresentanti di villaggio (in alcune culture si possono avere i consigli delle famiglie), i leader religiosi, gli attivisti di ONG locali, cioè persone che hanno un ruolo riconosciuto e ben accetto nella comunità.

Possibili approcci alla costruzione della pace in questo livello includono: la formazione, per creare all'interno delle comunità di base la capacità di trasformare i conflitti; fornire servizi psicosociali per alleviare i traumi della guerra ed aiutare le persone a ricominciare.

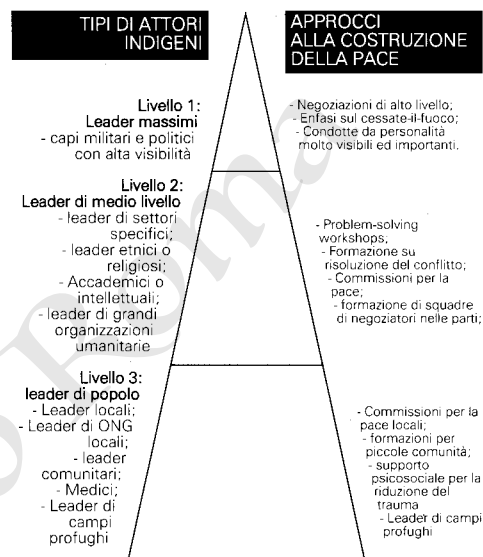


Figura 1. Attori e approcci alla costruzione della pace ¹.

I conflitti odierni sono spesso asimmetrici e necessitano di un intervento che ne modifichi la struttura, perché altrimenti i più deboli rimarranno oppressi, anche da meccanismi di violenza non tanto armata, quanto «strutturale». I conflitti interni disgregano le strutture sociali e le relazioni fra gli individui e i gruppi. L'esperienza della Caritas e di molte altre organizzazioni impegnate nella costruzione della pace con mezzi pacifici dimostra che le negoziazioni di alto livello non bastano a costruire la pace e che è necessario agire a tutti i livelli della società, fino alle comunità di base, ed individuare, promuovere e potenziare, le capacità locali per la pace. Questo richiede un atteggiamento nuovo, che permetta di vedere le persone e il contesto del conflitto non più come il problema, ma come le risorse per la pace.

Cinquanta anni fa il conflitto era visto come una disfunzione delle relazioni umane, oggi si pensa che sia un elemento intrinseco ad esse, cioè una naturale espressione dell'eterogeneità di esperienze, interessi, valori e credenze che nasce dall'interazione di individui e gruppi. Dire che il conflitto è inevitabile non implica credere che la guerra sia inevitabile, o che la guerra sia l'unico mezzo che la specie umana può utilizzare per risolvere le differenze. Come gestiamo un conflitto è questione di abitudine e di scelta. La ricerca e la pratica della risoluzione del conflitto e costruzione della pace dimostrano che è possibile modificare comportamenti abituali e fare scelte intelligenti.

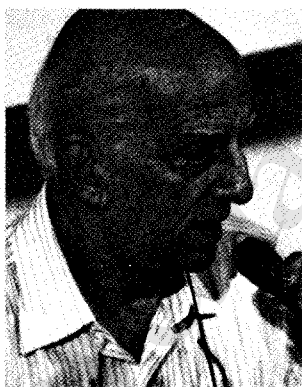
¹ Caritas Internationalis, *Working for Reconciliation: A Caritas Handbook*, Caritas Internationalis, Vatican City 1999, pag. 7.

spaziocem

Io sono un narratore di storie

a cura di Mauro Castagnaro

Rubem Alves, teologo e pedagogista brasiliano, ben noto ai lettori di CEM Mondialità, ha incontrato il pubblico il 17 novembre 2006 a Brescia, nella sede dei Missionari Saveriani di via Piamarta. Nel suo ricco intervento, con il consueto stile imprevedibile e arguto, ha affrontato molti temi interessanti, spaziando dalla pedagogia alla politica, dalla filosofia all'estetica. Ve ne proponiamo due brevi passaggi, attinenti in modo particolare alle tematiche trattate dalla nostra rivista.



Rubem Alves

Poesia e pedagogia

«In generale i teologi non considerano la dignità della parola poetica, considerandola utile solo ai fini di confezionare belle omelie, e non si rendono conto che in realtà essa è il verbo. Nella sua opera *Le origini della tragedia greca*, Nietzsche afferma che il mondo si giustifica solo dal punto di vista estetico, mentre il mistico russo Nicola Berdiaeff ritiene che in Paradiso non ci sia né etica né politica, ma solo estetica, perché Dio è un esteta. Io collego questa concezione alla mia pedagogia: noi siamo mossi dalla visione della bellezza, non dall'etica, perché le persone agiscono sulla base di una fascinazione.

Quando si ama la natura non si ha bisogno di una legge che lo imponga. L'etica è una gabbia per persone che hanno cattivi sentimenti, perché se esse ne avessero di buoni, la legge non servirebbe. La legge serve solo a chi non ama. Questa convinzione mi è costata molte critiche da parte di persone di sinistra, perché esse credono che le persone possano cambiare di fronte alla vista di certi orrori, ma non è così. Lo stesso avviene nella psicanalisi: non si può trasformare una persona facendo ricorso alla descrizione

dell'Inferno che esiste nel suo inconscio, ma la si trasforma se le si mostra la bellezza. Siamo tutti Narcisi, anche Dio, che ha creato gli uomini "a sua immagine e somiglianza".

Lettura, lettura e ancora lettura

«Io credo che il punto essenziale dell'educazione sia lavorare insieme ai professori, e non limitarsi ad astratte teorie. Anche perché a scuola s'insegnano cose assurde, che non hanno nulla a che fare con la vita dei bambini. Al posto dello studio della sintassi, io metterei la lettura, la lettura e ancora la lettura. Per imparare la lingua bisogna leggere. In passato il professore era colui che conosceva una certa materia e la insegnava, ma oggi questa figura è destinata a scomparire, anzi è già scomparsa, perché tutte le materie sono ormai disponibili su Internet. In realtà, il professore non sa che cosa gli alunni vogliano apprendere: la sua funzione attuale è quella di insegnare agli alunni come cercare e trovare le informazioni di cui hanno bisogno. Non è necessario che il professore sappia, è necessario che insegni. Perciò un professore, da una parte, non può starsene tranquillo perché deve esporre la materia che conosce, ma, dall'altra, può permettersi di usare tre parole fantastiche: "Non lo so". Questo è un atto di educazione straordinario». □

**Siamo tutti Narcisi,
anche Dio, che
ha creato gli uomini
«a sua immagine
e somiglianza»**

i paradossi

L'orrore

di Domenico Milani

**Settanta milioni. Venti milioni.
Sei milioni di vittime umane.**
Questo accade quando milioni di
creature permettono o
favoriscono l'ascesa al potere di
autentici mostri umani contro i
quali saranno poi inutili tutti i
tentativi di eliminarli dalla
faccia della terra perché
avranno finito per attorniarli
di «fedelissimi»
**che, avendo venduto il
cervello al fascino perverso
dell'orrore, ne proteggeranno
l'incolumità facendo scudo
del loro
corpo attorno a queste
meteore del male'.**



Esperimenti di criminale chirurgia
estetica.

HITLER - Le vittime dei lager. 6
milioni di ebrei e di altre etnie
umane, eliminati per odio razziale,
umiliati, bruciati nei forni. E le tortu-
re innominabili inflitte fino all'impazzi-
mento dei condannati. La boria
della follia. Adunate oceaniche
e sfilate militari di decine
di migliaia di esseri umani col
cervello all'ammasso.

COMPLICITÀ USA. - Esistono, oggi co-
me oggi, pochi governi o mal-governi
sull'intera crosta terrestre che non sia-
no stati «montati» dalla politica inter-
nazionale USA che si è presa le più di-
sastrose cantonate della storia: si pen-
si al medio Oriente, all'estremo Orien-
te, all'America Latina, all'Africa.

* * *

Ci si può fare una domanda: quanto
spazio rimane all'uomo e alla donna di
oggi per affermare la propria libertà? ☐

MAO TSE-TUNG - Gli attribuiscono 70
milioni di vittime umane, eliminate a
prezzo di indicibili crudeltà, attraverso
torture il cui racconto fa rabbrivire,
con sevizie la cui invenzione ha del dia-
bolico. Intere armate di centinaia di mi-
gliaia di poveri diavoli ignari, sospinti
con l'inganno in immense imboscate,
bloccati senza via di scampo fra altis-
sime vette di monti, a fronteggiare ne-
mici superarmati che li attendono al
varco. Carneficine apocalittiche. Milio-
ni di contadini, ridotti a scheletri viven-

ti, ammazzati dalla fame. Migliaia di
«vecchi compagni di lotta», condanna-
ti, sotto una tortura atroce, all'auto-ac-
cusa, freddati sul colpo.

STALIN - Si parla di almeno 20 milioni
di vittime, mietute dalla rivoluzione
comunista. Lo spaventoso orrore dei
gulag. Il tentativo di privare della ra-
gione i migliori cervelli, imponendo
lavori durissimi e assurdi, come il tra-
sporto di pesantissime pietre da ri-
portare allo stesso luogo di partenza.

¹Bibliografia minima: Jung Chang e Jon Holli-
day, *Mao. La storia sconosciuta*, Longanesi, Mi-
lano 2006; Varlam Shalomov, *I racconti di Koly-
ma*, Einaudi, Torino 1999; Primo Levi, *Se questo
è un uomo*, Einaudi, Torino 1947.

nel territorio

Il puzzle dell'integrazione

di Lorenzo Luatti

«L'integrazione è un modello che non è dato più in commercio» si leggeva su un autorevole quotidiano nazionale la scorsa estate, una delle più calde per l'immigrazione degli ultimi

anni, contrassegnata da continue emergenze umanitarie. E resa ancora più drammatica da una comunicazione pubblica schizofrenica e poco rispettosa delle comunità immigrate.

Quell'affermazione, pur nella sua stringatezza e perentorietà, coglie bene l'attuale situazione di difficoltà nella quale si trovano le politiche sull'immigrazione, in balia degli eventi contingenti interni e internazionali, senza punti di riferimento certi e condivisi. Viene da chiedersi, tuttavia, se *un modello* di integrazione sia mai stato disponibile.

Modelli nazionali

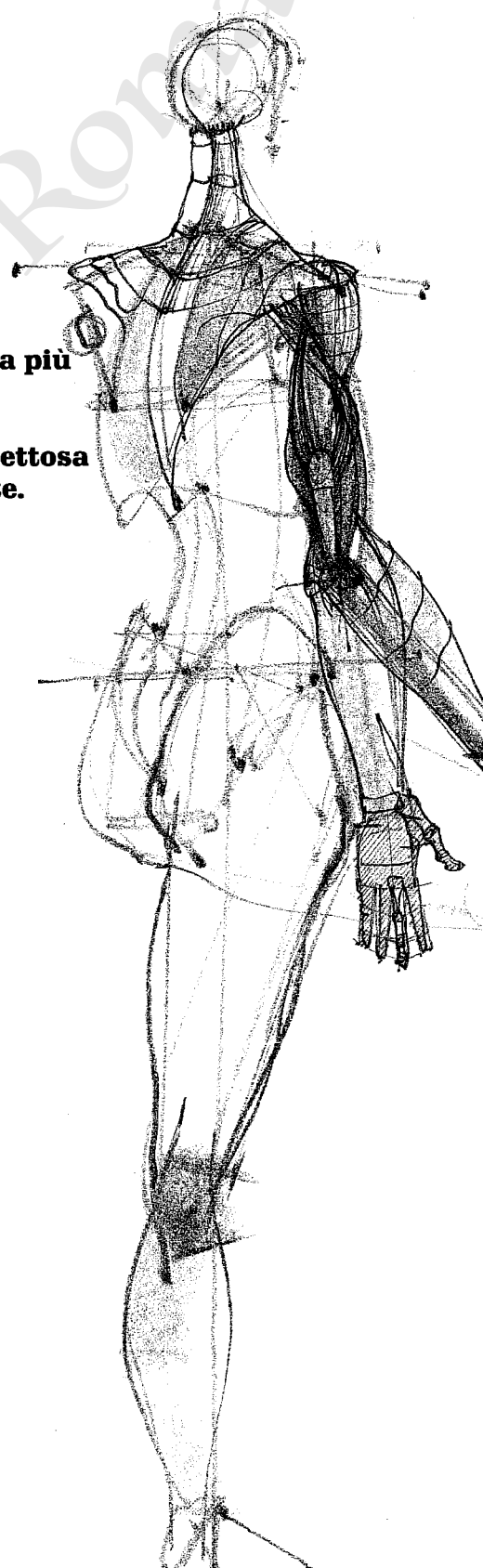
La storia è ben nota. A partire dagli anni Sessanta è emersa una pluralità di «vie nazionali» all'integrazione, che una certa retorica politica e accademica hanno ingabbiato in modelli rigidi: l'«universalismo» alla francese, il «multiculturalismo» all'olandese, il «comunitarismo» britannico, il «separatismo» implicito nel modello tedesco del «lavoratore ospite», e così via. In ciascuno di questi modelli coesistevano e spesso si confondevano una dimensione analitica e una ideo-

logica. A una pretesa valenza descrittiva si affiancava cioè una finalità normativa, orientata a definire quale fosse l'approdo più desiderabile dei processi di cambiamento sociale innescati dall'immigrazione.

Dalla fine del secolo scorso, questi modelli e queste ideologie della convivenza hanno mostrato sempre più chiaramente la corda. Pressoché ovunque, l'integrazione è stata messa a rischio da fattori interni e internazionali, non ultimi il contagio di letture culturaliste o apertamente razziste della violenza e dei conflitti (si pensi al tanto evocato «scontro di civiltà»...). Oggi in Europa sono rimasti in pochi a sostenere apertamente di possedere la ricetta giusta per la convivenza.

E in Italia?

Anche il nostro paese non è stato esente dalla logica sopra ricordata: categorie analitiche e interpretative e portati ideologici si sono intrecciati,



confusi, reciprocamente annullati. Da una parte, la definizione di integrazione che la Commissione per le Politiche d'Integrazione degli immigrati aveva elaborato e posto alla base del «modello migratorio» italiano; dall'altro il modello realmente sviluppatosi, un *non* modello, noto come modello «implicito», con tutte quelle caratteristiche che la letteratura ha abbondantemente descritto¹.

Politiche d'integrazione cercansi

Come si ricorderà, la Commissione per le Politiche d'Integrazione aveva previsto due grandi riferimenti: *l'integrazione come integrità della persona* che operativamente veniva tradotto in «condizioni di vita dignitose» (materiali, familiari, affettive...); *l'integrazione come interazione positiva*, sia nei confronti del gruppo di origine, sia nei confronti degli autoctoni, nella prospettiva di una pacifica convivenza. Il puzzle dell'integrazione era modulato sui bisogni di soggetti diversi e sulle caratteristiche di situazioni di convivenza differenti; si muoveva lungo una linea che andava dalla garanzia dei diritti alla persona a tutte le persone, alle opportunità equivalenti per tutti i cittadini, autoctoni o stranieri. Sappiamo come è andata a finire. Le politiche sull'immigrazione si sono orientate a tratti decisamente verso l'emergenza, il controllo, il contenimento, mentre poco spazio e attenzione sono stati riservati agli interventi a carattere culturale e interculturale, al lavoro lungimirante, paziente e quotidiano sulle comunità e i servizi che accolgono, e su coloro che sono accolti.

Le tre dimensioni d'intervento

Al contempo, si evidenziano 3 differenti dimensioni di intervento, tra loro certamente intrecciate. C'è una *politica «alta» di integrazione* fatta sui grandi temi, sulla revisione dei grandi im-



pianti normativi (leggi sulla cittadinanza, sulla libertà religiosa...). Una via che si rivela insidiosa, che richiede tempo, difficile da perseguire perché si scontra con poteri forti e privilegi consolidati.

C'è poi *un'integrazione che si fa nella relazione*, che si costruisce e si alimenta nei rapporti tra le persone. Sui banchi del mercato come su quelli delle scuole, agiscono forze minute e quotidiane che a poco a poco possono favorire il riconoscimento reciproco tra persone in carne e ossa. Naturalmente, questa dinamica non è automatica né irreversibile: va promossa e sostenuta, va preservata dalle aggressioni.

Apertura interculturale dei servizi

C'è infine una *via più quotidiana*, all'apparenza «minimalista», ma che è la strada maestra di una vera integrazione. Che si affronta con disposizioni e istruzioni apparentemente «minori», ma importanti. La politica dell'immigrazione deve essere fatta anche

Le politiche sull'immigrazione si sono orientate a tratti decisamente verso l'emergenza, il controllo, il contenimento

di maggiore attenzione per i problemi quotidiani della vita degli immigrati, dalle code agli sportelli delle Questure ai tempi lunghi per il rinnovo dei permessi di soggiorno, alle difficoltà nell'ottenere il ricongiungimento familiare e così via. Questa via non può non passare da un rinnovamento dei servizi alla persona, che sono chiamati a ripensare le proprie metodologie operative, le proprie culture organizzative e comunicative, per rispondere adeguatamente ad un'utenza che è cambiata. L'apertura interculturale dei servizi, oltre a mirare a conseguenze di natura pratica, vuole anche risvegliare la consapevolezza che nella quotidianità professionale ci si deve confrontare attivamente con l'interculturalità, dimostrandosi pronti a rapportarsi con modi di vedere anche completamente differenti dai nostri. Un processo con effetti positivi per tutti, autoctoni e stranieri.

Forse nell'attuale contesto storico e politico è questa la strada più feconda e fattibile, certo non esente da ostacoli e difficoltà, e dove il livello regionale e locale possono giocare quel ruolo importante che gli compete. □

¹ Vedi Maurizio Ambrosini, *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna 2005.

mediamondo

Di futuri ce n'è tanti

a cura della Redazione

«Ehi, tu. Sai dirmi cos'è la vita?» si sente chiedere Mortonson da una terribile voce, che proviene dal nulla, mentre si aggira alle pendici dell'Himalaya. Domanda difficile e interlocutore misterioso lo paralizzano ma, dopo lunghi tentennamenti, propone: «la vita è conflagrazione». Il suo sforzo è forse degno di miglior causa perché a questo punto il vocione tonante prosegue: «Mi sei stato di grande aiuto [...] Ora potresti risolvermi il settantotto orizzontale, il nome dell'inventore della propulsione stellare, la terza lettera è D». Così Sheckley ridacchiava su certi misticismi anni '70 nel racconto breve *Che cos'è la vita*.

L'idea che paradisi e inferni vadano ridisegnati, all'altezza (o alla bassezza) dell'oggi, è parsa così stimolante agli scrittori di *science fiction* che nel 1964 l'inglese Kingsley Amis non ebbe difficoltà a compilare il suo saggio *Nuove mappe dell'inferno*; fu uno dei primi a rileggere la fantascienza, allora disprezzatissima dagli intellettuali, come suggeritrice di percorsi interessanti. Privilegiare l'inferno appare però eccessivo: la cosiddetta letteratura d'anticipazione non era totalmente fosca negli anni '50 come non lo fu in seguito. I paradisi sembravano leggermente fuori moda perché la secolarizzazione delle società appariva irreversibile; previsione assolutamente errata come si è visto...

[...] Nell'estate del 2005, il teologo diventato papa, Joseph Ratzinger, più



Daniele Barbieri e Riccardo Mancini hanno pubblicato, con l'introduzione di **Valerio Evangelisti**, *Di futuri ce n'è tanti* (Editrice AVerbi, 164 pagine, € 14.00). Sono otto sentieri di lettura nella fantascienza. Al centro del libro questi temi: **le città, i robot, i computer, i cyborg, le religioni, le sessualità, le prigioni e le nuove forme del potere. Ne anticipiamo due brani.**

volte ha usato in senso spregiativo l'espressione «super-market delle religioni» per deprecare quelle commistioni alle quali si accennava. Chissà cosa penserebbe leggendo *Giù nella cattedrale* dove Dick prevede un robot-confessionale (a pagamento) davvero molto particolare: è possibile selezionare il conforto religioso preferito in una pacifica competizione-cooperazione fra i diversi culti, quasi

una slot-machine dell'anima. Leggiamone qualche riga.

«Alzatosi, attraversò la sala d'aspetto, dirigendosi alla cabina del Padre. Si sedette all'interno, infilò 10 centesimi nella fessura e scelse a caso. L'indicatore si fermò sullo Zen.

«Dimmi i tuoi tormenti» chiede il Padre con voce attempata e venata di compassione. Tutto era fuori dal tempo.

«Sono sette mesi che non lavoro e adesso ho ricevuto un incarico che mi porterà lontano dal Sistema solare. Ho paura. Che succederà se non sarò in grado di svolgere il lavoro? Se dopo tanto tempo avessi perso le mie capacità?».

La voce fievole del Padre accarezzò l'aria rispondendo con tono rassicurante: «Tu hai e non hai lavorato: Non lavorare è il lavoro più duro che esista». «Ecco cosa si ottiene scegliendo lo Zen», si disse Joe. Prima che il Padre proseguisse, passò all'Etica Puritana. «Senza lavoro» riprese il Padre con una voce più possente «l'uomo è una nullità. Egli cessa di esistere».

Rapido, Joe cambiò: Cattolicesimo. «Dio e il suo amore ti accoglieranno» intervenne una voce gentile e remota: «nelle sue braccia sarai salvo. Ma ti...». Joe passò ad Allah.

«Uccidi il tuo nemico» sentenziò il Padre.

«Ma io non ho nemici. Solo la mia stanchezza, la noia, la paura di fallire». «Anche quelli sono avversari» proseguì il Padre «che dovrai superare». [...] Joe selezionò il Giudaismo.

«Una ciotola di zuppa di bruconi marziani...» iniziò pacato il Padre ma il denaro di Joe finì. Il Padre si interruppe, restò inerte, morto o, in ogni caso, parve assopirsi.

«Zuppa di bruconi», rifletté Joe. «Il cibo più nutriente finora conosciuto. Forse questo è il consiglio migliore». Andò al ristorante dello spazio-porto. □

mediamondo

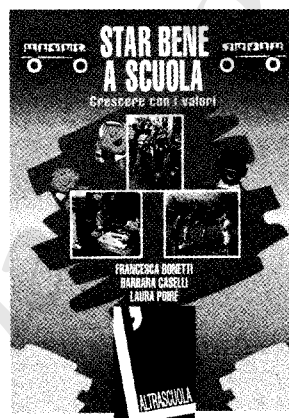
Crescere a piccoli passi

a cura della Redazione

Il libro *Star bene a scuola*, pensato per la scuola dell'infanzia e primaria, raccoglie l'esperienza dell'Istituto Comprensivo di Motta Visconti e Besate (Milano), in cui è stato attivato un progetto educativo globale che nel corso degli anni ha raccolto i consensi e la collaborazione non solo dei genitori ma anche degli enti locali. A base delle attività è stato posto il rispetto per le varie culture, riconoscendo come finalità principale l'integrazione dei bambini nell'ambiente di accoglienza, con il diritto a conservare e coltivare la propria cultura. La programmazione didattica ed educativa ha tenuto conto degli studi compiuti negli ultimi decenni nel campo dell'educazione interculturale. In particolare è stata posta l'attenzione sulle condizioni interiori che facilitano la comunicazione, la pacifica convivenza ed il reciproco arricchimento nei bambini con diverse identità culturali e differenti esperienze personali. La scuola si è rivelata una sede privilegiata per l'alfabetizzazione interculturale in quanto ambiente d'apprendimento nel quale si vive l'esperienza della prolungata vicinanza tra persone che hanno origini diverse per cultura, religione, provenienza socio-economica. Nel suo complesso l'esperienza ha puntato su alcune soluzioni educative importanti per l'intera comunità come l'organizzazione di momenti di lavoro a gruppi per lo sviluppo di abilità prosociali, la personalizzazione dell'insegnamento e la stretta collaborazione fra genitori ed insegnanti.

Attraverso scelte autonome a sostegno della flessibilità organizzativa è stato possibile coinvolgere attivamente gli alunni e sostenere i loro personali interessi. Come scrive il dirigente scolastico Dario Coregoni nella presentazione, «L'aprirsi di nuovi orizzonti non può che migliorare il nostro sistema scolastico, tanto da offrire valide risposte alla sempre più articolata domanda di formazione sollecitata dalla società. Solo attraverso una partecipazione più consapevole alle varie esperienze formative potranno essere create reali opportunità di apprendimento, volte a promuovere i potenziali educativi delle nuove generazioni».

Tra le grandi finalità della scuola del futuro, dunque, oltre all'acquisizione delle conoscenze e competenze trasversali e disciplinari, dovranno esserci soprattutto l'educazione



Francesca Bonetti, Barbara Caselli, Laura Poirè
Star bene a scuola.
Crescere con i valori
Emi, Bologna 2006,
pp. 128, € 13.00

al saper essere e al sapersi relazionare. Tutto ciò si ricollega idealmente ai «quattro pilastri dell'educazione» espressi da Jacques Delors nel Rapporto dell'Unesco, *Nell'educazione un tesoro*: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare ad essere.

Perché, come affermava Levinas, la relazione ed il rispetto dell'altro, attraverso il riconoscimento del valore del suo orizzonte di significato, vincono ogni forma di vuoto narcisismo.

L'educazione può sperimentare tangibili trasformazioni quando vengono poste in primo piano le buone relazioni scolastiche ed extrascolastiche, l'autovalutazione come sostegno al progetto di vita, e l'apprendimento dei valori dell'amicizia e dell'accoglienza

(come il libro propone). Si tratta in sostanza di coinvolgere la comunità d'appartenenza in progetti globali volti al rispetto delle differenze secondo un processo di ricerca, conoscenza, scambio e dialogo.

Occorre lavorare per costruire una cittadinanza consapevole perché, come dice Maria Teresa Moscato, «adolescenti e fanciulli devono poter riconoscere i valori universali permanenti al di là delle infinite differenziazioni manifeste, perché questo li aiuta ad ipotizzare un possibile orizzonte futuro comune con i coetanei di altra etnia e religione» e quindi li rassicura. Non si possono infatti attraversare le differenze culturali senza nemmeno un'ipotesi di identità comune». □

Lo spettatore

La scena mi ha procurato più dolore che il male alla colonna vertebrale. Ciò è stato benefico. Mi sono dimenticato del dolore alla schiena e mi sono concentrato sul dolore della scena: un deputato, rappresentante del popolo, si muoveva offrendo se stesso come spettacolo perché tutto il Brasile potesse vedere il suo improvvisato «ballo della presa in giro», indifferente all'umiliazione che il popolo prova dinanzi all'impunità.

Secondo me il ballo è stato un'offesa al decoro parlamentare per quanto era grottesco. Qualcuno si è scandalizzato per la scena. Io, no. Io mi sono scandalizzato per un'altra cosa: guardando quella danza mi sono reso conto di essere un cittadino impotente. Non posso fare nulla. Sono condannato ad essere un semplice spettatore. La «ballerina» e il suo corpo di ballo sono protetti dall'impunità.

Le continue rivelazioni non ci sorprendono più. Per questo il mio pensiero non si occupa di loro. Provo soltanto un momentaneo spavento. Alcuni sperano che, alla fine di un lungo processo di purificazione, la democrazia sarà finalmente ripulita dagli escrementi che la ricoprono. Non ci credo. Sono d'accordo con la saggezza di Gesù: «È inutile cucire un rammendo nuovo nei buchi di un tessuto marcio. Perché il tessuto nuovo si restringe e rompe il tessuto marcio, aumentando ancora di più la grandezza dei buchi». Le rivelazioni ci mostrano i buchi. Ma i buchi non sono il problema. Il problema è il tessuto marcio.

La nostra democrazia è un tessuto marcio. Una parola vuota. Una cosa morta. Il guscio della cicala. Soltanto gli ingenui ci credono.

L'idea della democrazia è bellissima: il potere appartiene al popolo. In una piccola città questo ideale può essere realizzato in modo semplice, con il raduno dei cittadini in piazza e le decisioni prese direttamente. Ma, se si tratta di un vasto paese, è impossibile radunare i suoi cittadini in una grande assemblea: le decisioni vengono prese da persone di fiducia che il popolo elegge per rappresentarlo.

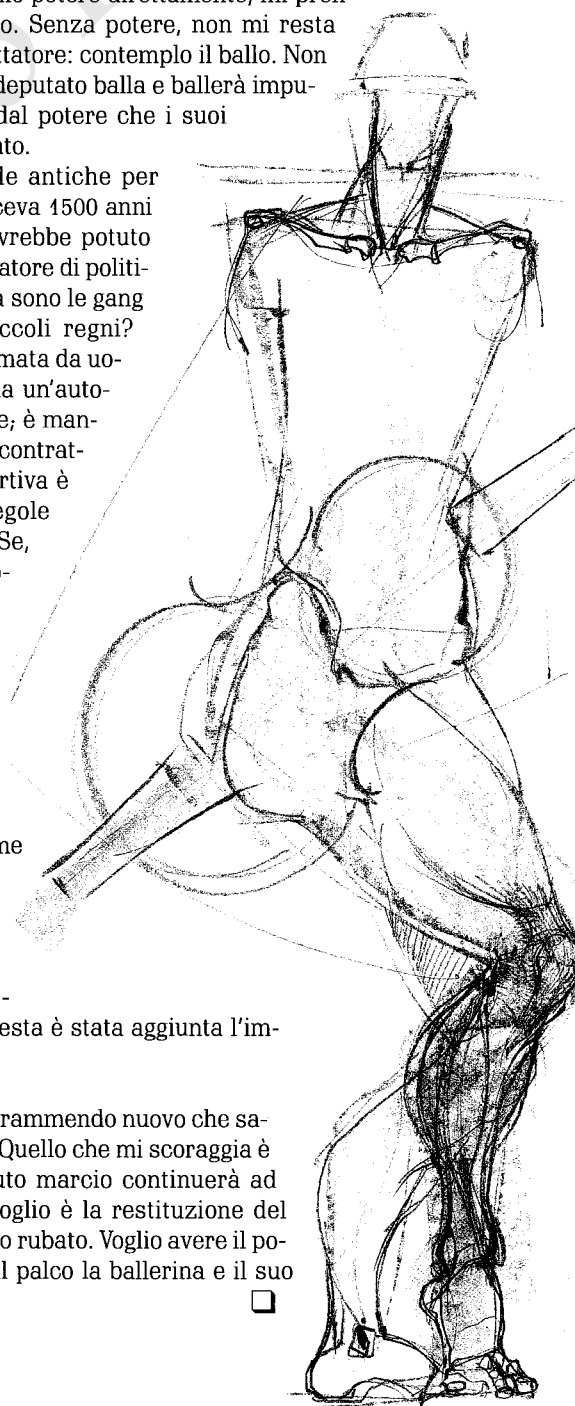
Però, perché ciò possa succedere, è necessario che il popolo conferisca il suo potere ai suoi rappresentanti che lo eserciteranno. Così, votando, io accetto di essere castrato, svuotato di potere, mentre il candidato per cui ho votato detiene il potere che io avevo prima. Io ho

votato me stesso, quindi rimango senza potere. Se cerco di esercitare il mio potere direttamente, mi prendono per sovversivo. Senza potere, non mi resta che essere uno spettatore: contemplo il ballo. Non posso fare nulla, il deputato balla e ballerà impunemente, protetto dal potere che i suoi elettori gli hanno dato.

Scambiate le parole antiche per quelle moderne, diceva 1500 anni fa sant'Agostino: avrebbe potuto essere un commentatore di politica brasiliana. «Cosa sono le gang di ladri se non piccoli regni?

Poiché la gang è formata da uomini, è governata da un'autorità che è il principe; è mantenuta coesa da un contratto sociale; e la refurtiva è divisa secondo regole accettate da tutti. Se, per l'inerzia di uomini deboli, questo male cresce al punto tale da appropriarsi dei luoghi, stabilire dimore, possedere città e sottomettere popoli, la gang ha nome di regno, perché lo è diventato veramente, non perché sia stata eliminata la corruzione, ma perché a questa è stata aggiunta l'impunità».

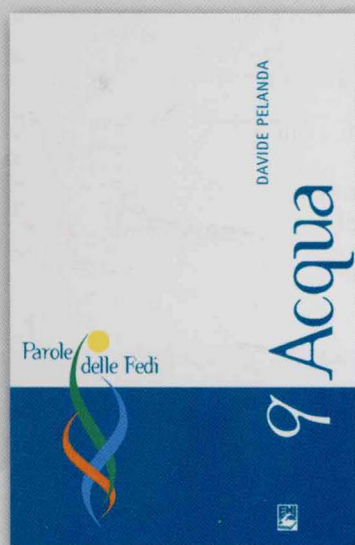
Non mi illudo con il rammendo nuovo che sarà cucito sui buchi. Quello che mi scoraggia è sapere che il tessuto marcio continuerà ad esistere. Ciò che voglio è la restituzione del potere che mi è stato rubato. Voglio avere il potere per togliere dal palco la ballerina e il suo corpo di ballo... □



Quattro nuove pubblicazioni nella collana

«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); LAICITÀ (Paolo Naso); SHOÀ (Janina Bauman);

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

PLURALISMO (Stefano Allievi); PROFETA (David Bidussa)

Novità Emi-Cem

Editrice Missionaria Italiana
Via di Corticella 179/4
40128 Bologna
Tel. 051.326027
Fax 051.327552
www.emi.it



Campagna abbonamenti CEM Mondialità 2007

Rinnovate l'abbonamento per il 2007 a CEM Mondialità, il mensile dell'educazione interculturale

La rivista, nata nel 1967, è la voce del movimento CEM. Essa ha scommesso fin dalle origini sul vocabolo «mondialità», che a quel tempo non compariva neppure nei dizionari. Oggi l'intercultura è non solo la tematica che caratterizza la rivista, ma anche la sua metodologia, grazie all'interattività e al volontariato.

CEM Mondialità comprende 3 sezioni:

- ✓ **Intercultura fase due:** la seconda tappa del processo di inculturazione, al di là dell'accoglienza e dell'assimilazione, esaminato nel suo evolversi nella scuola di ogni ordine e grado, nella famiglia, nel territorio, nei media, nelle espressioni artistiche della poesia, pittura, cinema e teatro.
- ✓ **Il dossier** è dedicato all'approfondimento di un tema specifico, seguendo la consuetudine semi-monografica della rivista. Le quattro pagine centrali sono denominate *Mosaico dell'intercultura*.
- ✓ **Il «resto del mondo»:** la terza parte ospita rubriche di attualità, recensioni, testimonianze.

Il numero di dicembre di ogni anno è tradizionalmente dedicato alla pubblicazione degli atti del Convegno nazionale di CEM.



Costo dell'abbonamento per il 2007 € 28,00
10 numeri (gennaio-dicembre 2007)
c.c.p. n. 11815255

Ufficio Amministrazione - Abbonamenti
Centro Saveriano Animazione Missionaria
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia
Telefono 030.3772780 - Fax 030.3774965
e-mail: abbonamenti@saveriani.bs.it

Costo dell'abbonamento per il 2007 € 28,00