

cem

Mondialità

Il mensile dell'educazione interculturale



TRA BENE E MALE?

5. DISCRIMINARE
DA CENERENTOLA
A CALIMERO



Le cose inutili

**L'immaginario
dell'esclusione**

Il dopo Saddam

**Sistema scolastico
e il «sogno americano»**

Sommario

n. 2 / febbraio 2007

Editoriale

Le cose inutili.
Sui primi vent'anni di Dylan Dog
Brunetto Salvarani

Intercultura fase 2

questo numero

a cura di Andrea Raza

in famiglia

Intelligenti? Sì, ma scissi
Rita Vittori

scuola dell'infanzia

Differenti attori per comuni
palcoscenici
Cristina Ghirelli

scuola primaria

Educazione al pensiero plurale
Ascoltare per non discriminare
Lucrezia Pedrali

scuola secondaria di I grado

Valorizzare le diversità
per vivere meglio in gruppo
Giuseppe Biasoni - Patrizia Zocchio

scuola secondaria di II grado

Essere out. Le figure
dell'esclusione
Antonella Fucecchi

università

Il lavoro di gruppo nelle
classi eterogenee
Francesca Gobbo

schermi scene scenari

In teatro discriminare
ed escludere significa perdere
qualcosa di prezioso
Nadia Savoldelli

internet new media

Ancora Tux
Aluisi Tosolini

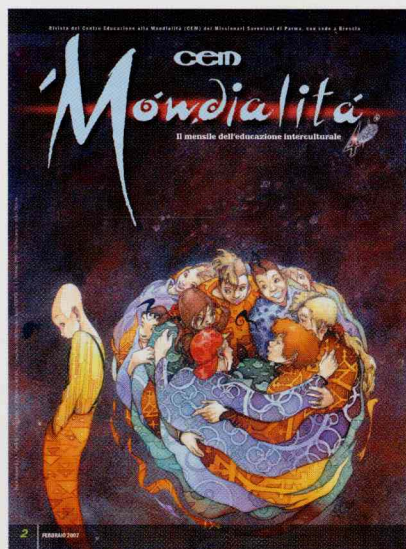
per chi suona la campanella?

Il sogno di Gegè
Gianfranco Zavalloni

Il "restodelmondo"

agenda interculturale

Manuali per la formazione
Alessio Surian



1

2

3

5

6

8

9

11

13

15

16

33

didattica/mente

La narrazione contro
la discriminazione a scuola
a cura di Stefano Curci

34

educare al pluralismo religioso

La frontiera religiosa oggi
Marco Dal Corso

36

spazio caritas

La Chiesa e la dottrina della
guerra giusta dopo l'11 settembre
Paolo Beccegato

38

la scuola degli altri

Sistema scolastico
e il «sogno americano»
Andrea Raza

40

I paradossi

L'urlo
Domenico Milani

42

nel territorio

Scuola, territorio, immigrazione
Lorenzo Luatti

43

spazio cem

Il dopo Saddam
Adel Jabbar

45

mediamondo

Recensioni
a cura della redazione

46

la pagina di... r. alves

Elogio del prurito

48

dossier

TRA BENE E MALE?

5. DISCRIMINARE.

DA CENERENTOLA A CALIMERO

Introduzione

a cura di Antonio Nanni

17

Discriminare: vecchie
e nuove forme di razzismo
Stefania Alotta

18

Guida bibliografica

a cura di Antonio Nanni

21

Antologia:

a cura di Stefania Alotta

22

Cenerentola: dove sta di casa
oggi?

a cura di Alessandra Ferrario

28

Cinema.

Mooladé

a cura di Lino Ferracin

31



a cura di Aluisi Tosolini

Cittadinanza. Anche per i simboli

23-26
sesta puntata

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 Biasoni, Silvio Boselli, Patrizia Canova, Marco Dal Corso, Lino Ferracin, Antonella Fucecchi, Adel Jabbar, Sigrid Loos, Karim Metref, Roberto Morselli, Nadia Savoldelli, Alessio Surian, Aluisi Tosolini, Rita Vittori, Patrizia Zocchio

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

Direttore responsabile: Domenico Milani

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 Brescia, 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



Le cose inutili

Sui primi vent'anni di Dylan Dog

Proseguito nel gioco degli anniversari cominciato lo scorso mese avviando le celebrazioni per i quarant'anni compiuti da CEM Mondialità, ne recupero uno che in realtà è stato ricordato qualche mese fa: i primi vent'anni di *Dylan Dog*, l'indagatore dell'incubo che ha brillantemente sconvolto il mondo sonnacchioso del fumetto italiano sin dalla sua prima apparizione, nel lontano 1986. Può sembrare curioso, dedicarvi un editoriale del *mensile dell'interculturalità*, ma in realtà a me, *dylandoghiano* impenitente della prima ora, pare semplicemente doveroso. D'altra parte, alcuni anni or sono, al microcosmo del fumetto era intestata una rubrica di CEM che tenevo con Raffaele Mantegazza, mentre sullo stesso Dylan lavorammo, ancor prima, durante un paio di convegni CEM in quel di Assisi, sulla scorta del nostro impegno per una pedagogia narrativa. Dunque, bando ai rimorsi e rendiamo grazie al geniale Tiziano Sclavi, che ne è stato l'ideatore, anche perché il suo personaggio più famoso riscontra un particolare favore presso il mondo degli adolescenti (e non solo, ovviamente): quelli che, oggi, faticiamo sempre di più a conoscere, a capire, riservando loro - di regola - appena l'attenzione morbosa della cronaca quando con ipocrisia stupore scopre, per qualche settimana, il cosiddetto loro *bullismo*, le loro discutibili iniziazioni sessuali, o il loro rifiuto dell'istituzione scolastica...

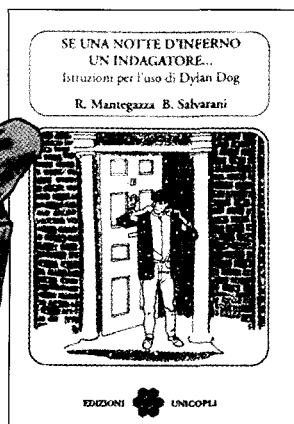
Forse ha ragione la critica, quando insiste sul fatto che il buon Dylan «raccolge un esasperato bisogno di socializzazione primaria e di maturazione individuale sempre più negato alle giovani generazioni» (G. Frezza), e quando sostiene che un segreto del suo successo è proprio il fatto di mettere in scena (fra mostri, incubi e fate morgane) l'autentico tabù della nostra società, forse l'ultimo, la morte. Da questo punto di vista, il fumetto di Sclavi, nell'aiutare i ragazzi a morire simbolicamente, contribuisce ad un'impresa che la società degli adulti riesce sempre meno a realizzare: ne favorisce la crescita, il divenire a loro volta adulti. E nel contempo invita gli adulti stessi a riscoprirsi padri, madri e fratelli maggiori: con tutta l'ironia di Groucho, il suo fantasmagorico assistente, quella di chi prende sul

serio la vita proprio quando non la drammatizza di fronte ad ogni minimo o massimo inciampo, ma ne coglie il lato stralunato e positivamente spiazzante; e tutta la tenerezza dell'ispettore Bloch, il padre putativo del Nostro, così accogliente da anestetizzare, pur senza distruggerlo, il lato problematico della paternità, rappresentato nella saga dal demoniaco Xabaras. Così, un giovane eroe di carta alle prese coi risvolti bui delle

esistenze, tutto intriso di umanità e di debolezze, da due decenni ci sta gettando una fune, nel nostro non facile mestiere di educatori e di genitori: aiutandoci ad accettare i dubbi, le perplessità, le stranezze, le paure dei nostri alunni e dei nostri figli, pur senza rinunciare alle nostre responsabilità e al nostro ruolo. Quello di chi s'interroga con loro nel tentativo di decifrarli, di farli nostri, di suggerir loro delle piste di uscita... fino a condividere la sentenza di Groucho che leggiamo nel numero 107 della serie, «Il paese delle ombre colorate», quando, al capezzale di Dylan seriamente ferito, lo sta vegliando amorevolmente. Bloch allora, facendo ricorso al buon senso che lo caratterizza, gli consiglia: «La situazione non migliora se noi lo guardiamo... Perciò è inutile che tu stia qui, Groucho. Vai a casa e riposati!». E Groucho, allora, in una frase che racchiude il senso profondo del nostro celebrare l'indagatore dell'incubo: «...gli amici esistono anche per questo... per fare cose inutili!». A conti fatti, non mi pare un motivo da poco per amare Dylan Dog, e per situarlo nella galleria degli amici più preziosi di CEM. □

Il fumetto di Sclavi, nell'aiutare i ragazzi a morire simbolicamente, contribuisce ad un'impresa che la società degli adulti riesce sempre meno a realizzare: ne favorisce la crescita, il divenire a loro volta adulti.

E nel contempo invita gli adulti stessi a riscoprirsi padri, madri e fratelli maggiori



Questo numero

a cura di Andrea Raza

In questo numero di CEM Mondialità viene trattato il delicato tema della discriminazione. Alla luce dei recenti episodi di «bullismo» avvenuti all'interno delle mura scolastiche, assume un'importanza ancora maggiore interrogarsi sulle dinamiche che portano a una simile discriminazione e sulle possibili risposte educative a tale problema. In un ambiente dove si incontrano persone con diverse culture, abilità e condizioni sociali, la scuola ha il compito di restituire alla società «cittadini uguali», come sottolinea Lucrezia Pedrali in *Intercultura fase 2*. Ciò non implica una «neutralizzazione» della differenza, bensì un'educazione al principio di uguaglianza, «legittimando narrazioni differenti e favorendo la competenza di ascolto». Spetta dunque alla famiglia, come all'educatore, valorizzare la diversità e insegnare il rispetto dei diritti umani.

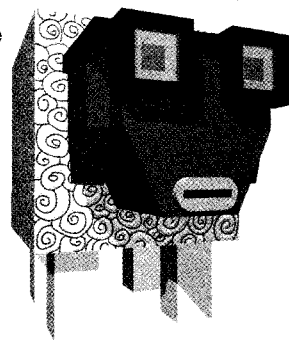
Ad essere discriminati a scuola - e di conseguenza anche al di fuori di questa - sono i più deboli e i «diversi» da quella che è definita la «norma»: dall'orientamento sessuale all'abilità fisica, dalla concezione di bellezza al colore della pelle, all'etnia. Nell'analizzare la realtà non si può non accorgersi dell'esistenza di un razzismo ancora socialmente radicato. Per questo motivo Stefania Alotta, curatrice del dossier di questo mese, si preoccupa di ripercorrere l'origine e l'evoluzione di questo grave fenomeno, a partire dal colonialismo europeo e dal razzismo biologico del XIX secolo, fino ad arrivare alle nuove forme di «neorazzismo culturale» (pagg. 18-21). Il dossier è inoltre arricchito da un'interessante intervista allo storico francese René Gallissot, conoscitore e studioso di questa tematica. Sempre all'interno del dossier, Alessandra Ferrario riprende la famosa fiaba di *Cenerentola* e le sue varianti nelle diverse culture, al fine di mostrare come quella dell'esclusione sia una dinamica diffusa, che ha origine nel passato e si ripete nella modernità. Da qui, uno studio della realtà attuale, per capire chi sono le «Cenerentole» e i «Cenerentoli» oggi (pagg. 28-30). Di discriminazione razziale si parla anche nelle pagine dedicate a *La scuola degli altri* (pagg. 40-41), in cui vengono messe in luce le forti contraddizioni insite nella società statunitense, dove disparità e ineguaglianze sono istituzionalmente create proprio a partire da un sistema scolastico segregante. Il *Mosaico dell'Intercultura*, curato in questo numero da Aluisi Tosolini, si occupa degli spazi di cittadinanza nella storia, fino al concetto moderno di cittadinanza *g-locale* e simbolica (pagg. 23-26).

Diego Magnani

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

«Sono nato a Milano (dal latino *Mediolanum*, che per alcuni significherebbe "In mezzo alla lana"). Segno: Ariete. Capelli: ricci, lanuginosi. Fin da agnel... ehm... bambino, disegnavo su ogni pezzo di carta disponibile. Tornato all'ovile, mi trovai un vero lavoro. Beeeh, ora sono un pecorone da scrivania. Lasciate sporadiche tracce di fumetti e illustrazioni (per il Corriere dei Piccoli, e per le Edizioni di Gruppo Abele), nel tempo libero mi dedico alla grafica digitale. Il magro pascolo a disposizione mi ha imposto una scelta di sobrietà: alcuni anni fa ho scoperto un programma gratuito di grafica e animazione 3D, Blender, ora divenuto Open Source, in continua evoluzione grazie a un'attiva e numerosa comunità di sviluppo. A tutte queste persone va il mio più sentito ringraziamento. Donando qualcosa credo si possa essere un po' più liberi. Vale anche per noi pecoroni, non importa se neri o bianchi».

www.blender.org per saperne di più su blender
beeh-mail del sottoscritto: diegocg@quipo.it
alcune mie immagini si trovano sul sito
www.irtc.org



IN FAMIGLIA rita vittori

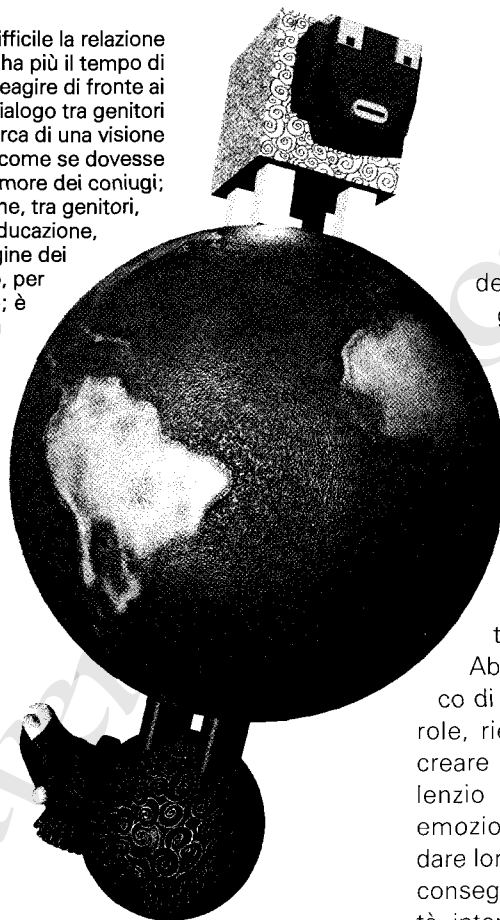


I ritmi di vita degli adulti rendono più difficile la relazione educativa e genitoriale, perché non si ha più il tempo di riflettere, valutare dentro di sé come reagire di fronte ai comportamenti dei figli. Manca il tempo del dialogo tra genitori sulle questioni educative; si va alla ricerca di una visione comune senza la fatica della sua costruzione, come se dovesse sorgere magicamente senza conflitti dall'amore dei coniugi; sono ancora insufficienti gli spazi di condivisione, tra genitori, dei problemi che sono di fatto connaturati all'educazione, mentre si tende ancora a difendere l'immagine dei propri figli, qualsiasi comportamento abbiano, per paura di essere giudicati dei «cattivi genitori»; è ancora imperante la confusione pedagogica tra ascolto del bambino e soddisfacimento immediato dei loro desideri-capricci.

Intelligenti? Sì, ma scissi

La scissione tra intelligenza cognitiva ed emozionale

La sensazione che si ha osservando i bambini in situazioni di gruppo come la scuola è di piccoli re e regine, abituati ad avere intorno a sé adulti accondiscendenti, seccati ogni volta che si mettono in luce i loro errori o che si pone un limite alla realizzazione immediata di un loro desiderio del momento. Osservando più attentamente il loro sguardo si percepisce anche molta solitudine, perché spesso sentono di non poter avere la sicurezza di una «guida» saggia che li accompagni rafforzandoli progressivamente nel sentiero della vita, ma vedono solo adulti in ansia che dietro al sorriso hanno grandi o basse aspettative nei loro confronti. In genere possiedono un'intelligenza molto vivace, ma già a 8 anni sembrano avere una mente so-



**Abituati alla velocità,
interpretano in
modo altrettanto
veloce le
informazioni della
realtà circostante,
sia essa ambientale
che relazionale, e di
conseguenza hanno
spesso reazioni
sproporzionate rispetto
all'evento**

vraffollata di informazioni, immagini strutturate ad agglomerati spesso senza legami tra loro. Infatti, fin dalla prima infanzia, la realtà a loro più familiare è quella guardata attraverso le immagini

dei cartoni animati, film, programmi TV, che scorrono velocemente senza che essi abbiano la possibilità di manipolarla, modificarla, reinventarla. Ne consegue una tendenza ad un'osservazione veloce e superficiale della realtà concreta e una disabitudine ad ascoltare le proprie emozioni.

Abituati a questo sovraccarico di suoni, musica, rumori, parole, riescono difficilmente a creare uno spazio mentale di silenzio ove poter accogliere le emozioni vissute, riconoscerle, dare loro un nome per poi agire di conseguenza. Abituati alla velocità, interpretano in modo altrettanto veloce le informazioni della realtà circostante, sia essa ambientale che relazionale, e di conseguenza hanno spesso reazioni sproporzionate rispetto all'evento. Infatti sono generazioni con un'intelligenza cognitiva molto più sviluppata di quella emozionale e questa disarmonia rischia di rendere più distorta la loro visione di se stessi, del loro rapporto con gli altri e con il mondo.

Dovremmo invece aiutarli a integrare queste due modalità di conoscenza: quella più cognitiva, fatta di concetti, sistemi logici, informazioni, assiomi, definizioni; quella più emotiva, che sperimenta la realtà in modo più immediato attraverso le diverse emozioni di rabbia, tristezza, felicità, ansia, paura, amore, sorpresa ecc. Tutte le emozioni sono impulsi ad agire; esse sono un grande aiuto che l'evoluzione ci ha dato per affrontare le

emergenze della vita reale. La radice stessa della parola *emozione* è il verbo latino «moveo», muovere, con l'aggiunta del prefisso «e» per indicare il movimento da. Quindi ogni emozione è l'energia che muove verso un comportamento piuttosto che un altro. Quando le due intelligenze – quella emotiva e quella cognitiva – sono correlate e si aiutano a vicenda per avere una visione soggettiva ma non totalmente autocentrata, la persona vive in modo profondo le sue esperienze. L'ascolto delle proprie emozioni decodificate dalla mente cognitiva le permette di comprendere meglio gli altri e l'esterno, e la mente più razionale la spinge a verificare se quello sentito attraverso le proprie emozioni sia veramente rispondente a realtà.

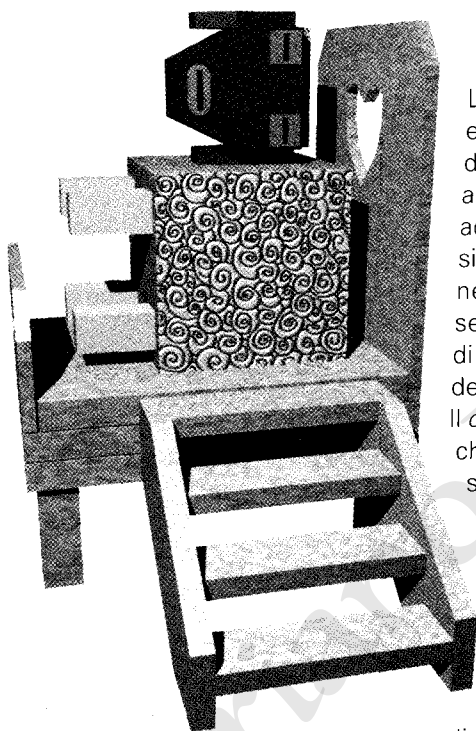
L'importanza delle emozioni

Nel nostro bagaglio evolutivo ogni emozione ha un ruolo unico e non c'è distinzione tra quelle positive e quelle negative. Ciascuna ha una funzione importante per la vita della persona e la aiuta a predisporre modi diversi di comportamento:

La *collera* ci indica un pericolo per la nostra incolumità: a livello fisico, il sangue affluisce alle mani, per cui è più facile afferrare un'arma o sferrare un pugno all'avversario; la frequenza cardiaca aumenta e una scarica di ormoni, tra cui l'adrenalina, permette di iniziare un'azione vigorosa.

La *paura* in genere fa fluire più sangue alle gambe, rendendole pronte alla fuga, mentre viene meno irrorato il viso. Al tempo stesso il corpo si immobilizza almeno per un breve attimo, quasi per avere il tempo di studiare bene la situazione prima di decidere dove fuggire o cosa fare.

La *felicità* inibisce i sentimenti dolorosi e aumenta la disponibilità di



Nel nostro bagaglio evolutivo ogni emozione ha un ruolo unico e non c'è distinzione tra quelle positive e quelle negative. Ciascuna ha una funzione importante per la vita della persona e la aiuta a predisporre modi diversi di comportamento

energia. Essa offre all'organismo una situazione ideale per il riposo e la rigenerazione delle energie che serviranno per conquistare gli obiettivi più diversi.

L'*amore*, i sentimenti di tenerezza o soddisfazione emotiva, comportano il risveglio del sistema parasimpatico, che attiva modalità di comportamento di cura degli altri, di cooperazione, di interesse altruistico.

La *sorpresa* nel corpo viene espressa con un sollevamento di ciglia e la bocca aperta, quasi a cercare di vedere meglio per accertarsi della realtà di ciò che si vede o si sente. La momentanea immobilità della sorpresa serve per impedire alla persona di non accorgersi della novità che deve essere recepita con calma.

Il *disgusto* invece dà il messaggio che siamo in presenza di qualcosa o qualcuno che offende il nostro gusto o olfatto. La mimica facciale si manifesta con il labbro superiore sollevato lateralmente, e il naso arricciato che deriva dal tentativo primordiale di chiudersi le narici colpite da un odore nocivo o di sputare un cibo velenoso.

La *tristezza* invece ha la funzione di farci accettare una perdita significativa, una delusione o la morte di qualcuno a noi caro. Essa comporta una chiusura della persona in se stessa e un calo di interesse verso le attività esterne per facilitare l'elaborazione del lutto per una perdita o una speranza frustrata e la comprensione di come cambierà la vita dopo tale evento. L'*ansia* ci segnala la possibilità di un pericolo che può minacciare la nostra tranquillità o quella di una persona da noi amata. È la nostra mente che in genere ci prefigura il pericolo, in modo che noi possiamo anticiparlo, prendere dei provvedimenti e evitarlo.

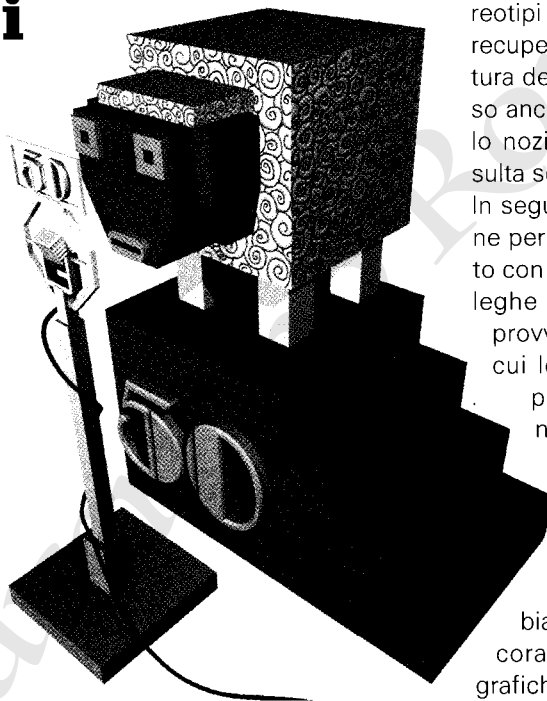
Queste inclinazioni biologiche, che hanno permesso alla specie umana di sopravvivere anche in condizioni estreme, nel tempo furono plasmate anche dall'esperienza personale e dalla cultura. Perciò abbiamo risposte diverse a come vengono espresse le emozioni, come dipende sempre dalla cultura di appartenenza la categorizzazione di chi può essere ritenuto «amico» o «nemico». □



Differenti attori per comuni palcoscenici

Seppur con amarezza, dobbiamo riconoscere come la scuola sia ancora, in molte forme, sede di discriminazione e ghettizzazione. È altrettanto necessario comprendere la difficoltà degli insegnanti a orientare l'intervento educativo verso allievi e genitori; un intervento che rappresenta la convivenza tra le molte differenze culturali e etniche dell'attuale tessuto sociale.

Tuttavia, se da un lato l'incontro tra condizioni tanto diverse richiede agli insegnanti uno sforzo maggiore nel riconoscere potenziali e problematiche che tali varietà esprimono, dall'altro bisognerebbe riflettere su aspetti di comunanza legati a istanze emotive.



Mi riferisco alla comune necessità psicofisica di accoglienza affettiva e di civile inclusione sociale che ogni individuo esprime al di là della sua condizione d'origine. Credo che, in quest'ottica, si possa giungere a ridisegnare nella scuola un diverso approccio pedagogico, contrastando attraverso metodi opportuni il crescente conflitto delle nuove generazioni disgregate e afflitte da spietate competizioni di stile estetico, intolleranze culturali che degenerano in feroci fenomeni come il bullismo e disagi relazionali che oscillano fra solitudine e indifferenza. Nel mio quotidiano scolastico mi capita di notare, già nei bambini più piccoli, preoccupanti sintomi di possibili degenerazioni comportamentali. Ancora più spesso mi accorgo di come docenti e genitori sottovalutino questi aspetti nel

loro agire educativo, dimenticandosi di essere esempio e riferimento di modelli comportamentali che possono fare la differenza. Sulla carta siamo tutti d'accordo, ma poi nel privato familiare o professionale ci sorprendiamo a manifestare fastidio, disagio, paura nell'accogliere persone che esprimono differenti culture, abilità e condizioni sociali. Anche noi do-

**Nel privato familiare
o professionale
ci sorprendiamo a
manifestare fastidio,
disagio, paura
nell'accogliere persone
che esprimono differenti
culture, abilità e
condizioni sociali**

centi dobbiamo ammettere di non essere immuni a pregiudizi e stereotipi culturali, e da qui ripartire, recuperando quegli aspetti di «cultura del lavoro didattico», compreso anche quello formativo non solo nozionistico, anche quando risulta scomodo o difficile.

In seguito alla mia grande passione per il teatro d'ombre, ho vissuto con i bambini e talvolta con colleghe e genitori affascinanti improvvisazioni teatrali attraverso cui le nostre «ombre narranti»

potevano esprimere personali vissuti emotivi e affettivi, sogni e bisogni. Ricordo con emozionante nitidezza il clima di spontaneità nel quale sia i bam-

bini che gli adulti si scambiavano omaggi teatrali, ora di coraggiose narrazioni autobiografiche, ora di empatico ascolto delle molte storie, accomunati da una semplice suggestione di

complicità giocata tra metafore e magie spettacolari.

D., protagonista di una dolorosa storia familiare, trovò in questa occasione un importante spazio di rivalsa e valorizzazione personale che il quotidiano «palcoscenico» della sua vita privata e sociale, relegandolo al ruolo di «caso sociale», difficilmente poteva offrirgli. Inoltre, questo dolce e temerario bambino regalò a me e ai suoi compagni interpretazioni ricche di commovente disponibilità affettiva, di coraggio e intelligenza emotiva. «Guardate chi sono ora!», gridò D. da dietro il telo, dopo aver mimetizzato la sua ombra con un colorato ombrello aperto. «Sei un fungo!», risposero i compagni con partecipazione.

«No, non vedete che sono una giostra? Chi vuol salire?» La musica partì e, grazie a D., fu un momento felice per tutti noi! □



Educazione al pensiero plurale

Ascoltare per non discriminare

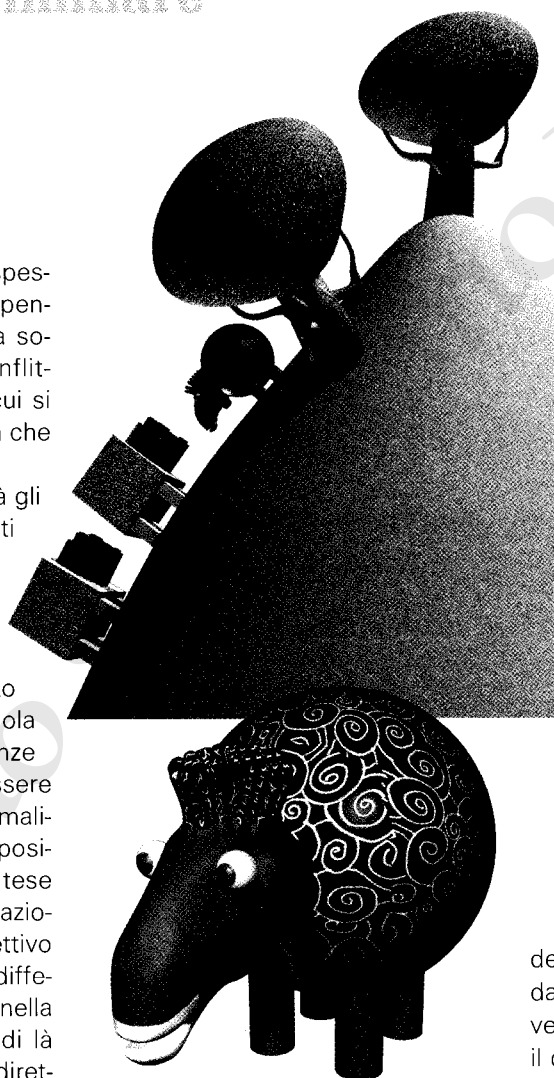
La scuola, così come spesso siamo abituati a pensarla, è il luogo della sospensione della conflittualità della vita e quello in cui si realizza una sorta di neutralità che annulla la complessità.

In questa apparente neutralità gli alunni sono tutti uguali e a tutti si applicano le medesime regole. Chi non riesce, per una serie di ragioni, a rientrare nelle regole generali finisce con il diventare elemento di disturbo, di disagio. La scuola ama l'omogeneità, le differenze sono perturbanti e devono essere superate per ricondurre a normalità l'azione didattica. Tutti i dispositivi di accoglienza e le azioni tese a favorire i processi di integrazione hanno in fondo come obiettivo proprio il superamento delle differenze e la loro ricollocazione nella condizione di normalità. Al di là delle dichiarazioni di intenti, dirette a enfatizzare il valore delle diversità, il mandato affidato alla scuola è quello di restituire alla società cittadini *uguali*. Riconoscere realmente la differenza come valore implica una ridefinizione del pensiero intorno alla scuola e ai suoi compiti. Operazione necessaria per poter educare i cittadini del nostro tempo, ma resa complicata dalla non chiarezza sul destino della istituzione scolastica e sulla sua forma. La differenza non

è sempre neutralizzabile e conserva in sé una parte di irriducibilità che rappresenta una potenziale minaccia per l'ordine e il conformismo a cui la società aspira. Pur nel riconoscimento di quanto abbiamo in comune come esseri umani, la fatica della differenza non

Riconoscere realmente la differenza come valore implica una ridefinizione del pensiero intorno alla scuola e ai suoi compiti.

Operazione necessaria per poter educare i cittadini del nostro tempo, ma resa complicata dalla non chiarezza sul destino della istituzione scolastica e sulla sua forma



deve essere rimossa. È a partire da questo riconoscimento che diventiamo capaci di distinguere fra il disagio personale, legittimo, e il comportamento sociale di esclusione che viene posto in atto interpretando il personale disagio come fosse una ragione condivisa. Rimuovere o censurare il conflitto iniziale fra i propri sentimenti e la realtà favorisce il consolidamento della convinzione che la realtà sia portatrice del disagio e che esso quindi non sia riconducibile alla personale sensibilità e ad un particolare modo soggettivo di interpretarla.

Questa distinzione è fondamentale. Vale la pena di ricordare come, per i bambini, una delle espressioni più utilizzate per esprimere il non gradimento di qualcosa o di qualcuno sia: «fa schifo». Analizzare l'espressione linguistica permette di portare a consapevolezza il pensiero che la produce: lo schifo è della cosa fuori di me o appartiene a me che la interpreto? Qual è l'espressione linguistica adeguata? Va riconosciuto il diritto al non gradimento purché lo si esprima come dato soggettivo rispetto al quale ci assumiamo la responsabilità della scelta: «a me fa schifo» o meglio «a me non piace».

Ma come agire sul pensiero che produce giudizi?

Le bambine e i bambini sono portatori di una visione e di sentimenti intorno al mondo che hanno maturato nel contesto familiare e che costituiscono il primo nucleo di una forma di pensiero sociale. Tali sentimenti si sono strutturati a partire da condizionamenti familiari e hanno molto a che vedere con le esperienze e le storie di vita; prima che a percorsi di conoscenza formale, si generano cioè nella forma del pensiero narrativo. Questa forma di pensiero, per maturare e svilupparsi, necessita del racconto e dell'ascolto. Il racconto di sé è l'inclusione: posso dire di me, perché io sono accolto e appartengo a questo contesto. Ma sono capace di ascolto e quindi di accoglienza e di comprensione. Abituarsi a riflettere sul pensiero e sul racconto degli altri concorre alla formazione della persona (del cittadino) empatica capace di confronto con i bisogni degli altri e attento alle condizioni che li generano e li orientano.

Si educa al principio di uguaglianza leggittimando narrazioni differenti e favorendo la competenza di ascolto.

Il cittadino del mondo ha ascoltato molte storie e vissuto molte esperienze: solo in questo è divenuto capace di riconoscere l'esistenza di bisogni e interessi umani comuni, sia pure espressi in modi tanto differenti.

Educare alla cittadinanza e ai relativi diritti è favorire la nascita di sentimenti e pensieri empatici intorno al mondo e non esiste altro percorso se non quello di moltiplicare le occasioni di incontro, anche attraverso le proposte disciplinari e più strettamente didattiche.

Diventare cittadini planetari non significa abbandonare i legami particolari e identitari, al contrario significa riconoscerli e ripensarli alla luce della reciprocità: ogni persona ha diritto alle proprie fedeltà particolari e ai propri tratti identitari che in parte si modificano e si trasformano alla luce delle esperienze di incontro e di conoscenza.

Conoscere e comprendere tante storie di vita diverse e quindi sperimentare

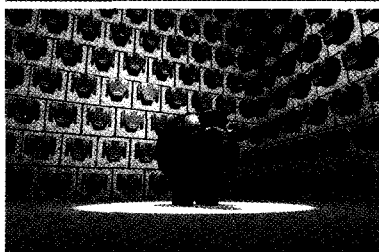
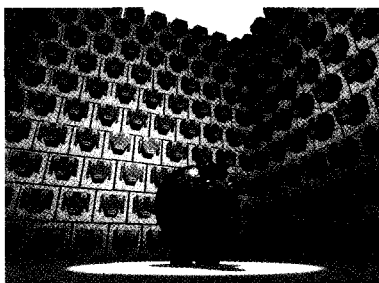
la possibilità di pensare ai modi differenti di esprimersi: le produzioni artistiche, le grandi narrazioni, i racconti religiosi delle varie culture, la scoperta degli alfabeti e delle scritture diverse, i suoni e le musiche, sono occasioni importanti per esercitarsi all'ascolto, competenza interculturale per eccellenza.

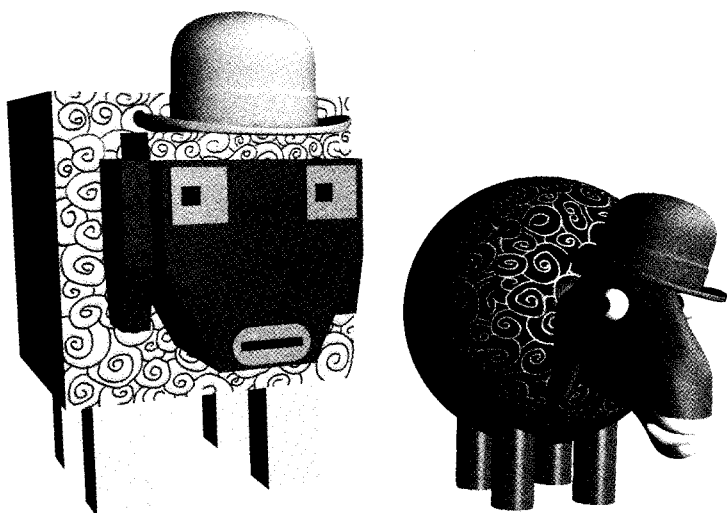
Per i bambini il mondo intero si esaurisce nella percezione del proprio mondo ristretto; è difficile contemplare l'esistenza di altri mondi, altri modi di esser diversi da quelli noti. Proprio per questa ragione l'attività della scuola diventa fondamentale. Costituisce una sorta di palestra nella quale esercitare quotidianamente l'attività di ascolto e confronto rinviando, nell'ambito delle attività umane, ad altre possibilità, ad altri modi di essere e di fare. Il rispetto e la comprensione implicano non solo il riconoscimento delle differenze, ma anche, nello stesso tempo, il riconoscimento dei diritti, delle aspirazioni, delle esigenze comuni.

Educare al pensiero plurale che sta a fondamento dell'idea di cittadinanza planetaria, richiede anche molta attenzione al bisogno dei bambini di essere rassicurati. Essi hanno necessità di sperimentare un sentimento di fiducia nei confronti degli adulti per potersi permettere di esprimere l'ansia che la differenza genera. E gli adulti hanno il dovere di contenere il disagio accogliendolo e favorendo la sua elaborazione.

Ancora una volta vale la pena di sottolineare che questo non costituisce una attività aggiuntiva e speciale: è la pratica quotidiana che consente di modificare o di instaurare abitudini (anche cognitive) in forma stabile. È a partire dalle discipline e dalle normali attività didattiche che si può e si deve avviare la formazione del cittadino del mondo, e sono le strategie metodologiche che, più dei contenuti o comunque accanto ad essi, danno ragione di una modalità interculturale del fare scuola. □

Educare al pensiero plurale che sta a fondamento dell'idea di cittadinanza planetaria richiede anche molta attenzione al bisogno dei bambini di essere rassicurati





Valorizzare le diversità per vivere meglio in gruppo

In questo momento storico molto particolare vediamo intersecarsi crolli di vecchi punti di riferimento, scontri di fedi e credo, filosofie di vita «fai da te», ricerche d'identità.

Cio che rende soprattutto «nuova» la tematica ci sembra essere il forzato confronto, la sua dimensione di massa, la sensazione dell'ineluttabilità storica. Si sviluppa così un'esegesi del paradosso, cui assistiamo spesso attoniti: grandi discussioni sull'eutanasia dove i credo e le ipocrisie la fanno da finti padroni; roghi di campi d'accoglienza per nomadi; libertà di culto ma indifferenza sulle vicende della scuola di via Quaranta a Milano; la famiglia come asse portante della società... Ma se la famiglia è Indù? Oppure poligama?

La scuola è un po' il crogiolo dove si sta forgiando, in maniera non ipocrita o ideologica, la realtà del domani: famiglie «allargate» e convivenze di culture sono all'ordine del giorno. Diverso a scuola non è solo chi è diversamente abile o straniero, ma anche l'alunno segnalato all'équipe psico-sociale, l'inserito in «comunità famiglia», o in situazione di disagio socio-culturale: è il tuo vicino di banco. Prendiamo in esame un esempio concreto: le attività dei laboratori promossi dal C.S.E. (Centro Socio Educativo), che prendono il nome di ADO (che sta per adolescenti) nel comune di Monza. In questa realtà gli Assessorati alla Persona e all'Educazione cercano di sostenere i progetti educativi integrati (tra insegnanti ed educatori professionali del Comune) che hanno come obiettivi principali l'accoglienza, l'aggregazione giovanile, l'accettazione del diverso, il sostegno agli stranieri.

Il percorso dei laboratori ADO ha visto la partecipazione di operatori con diverse competenze e mandati istituzionalizzati: la scuola con gli insegnanti di classe e di sostegno, centri socio-educativi con gli educatori professionali. Per un miglior raggiungimento degli obiettivi, sia didattici che relazionali, sono state previste strutturazioni orarie più flessibili e un miglior utilizzo delle specificità degli insegnanti; sono state favorite le compresenze, sia tra insegnanti di discipline diverse che tra insegnanti ed educatori, consentendo una maggiore attenzione nei confronti di tutti gli alunni e sfruttando al meglio gli obiettivi (di materia e non) delle «educazioni» (motoria, musicale, artistica, tecnica). Oltretutto, il lavoro in compresenza o a piccolo gruppo consente di sfruttare al meglio le occasioni educative sul territorio proposte dal Comune stesso.

Il laboratorio assume così un ruolo ancor più dinamico nell'affrontare le esperienze, promuovendo nel contempo una ricerca (non limitata all'ambito scolastico) su punti focali quali il benessere di tutti, la valorizzazione della convivenza, della solidarietà, della propria identità: si instaura così un dialogo significativo teso alla promozione della comunicabilità, che non può prescindere dal confronto con l'alterità.

La prospettiva è quella di offrire spazi di attività che permettano la permanenza dei soggetti in situazione di difficoltà in tutti i momenti del tempo scuola, rilanciando nel contempo l'utilizzo di spazi-laboratorio complementari all'insegnamento e all'inserimento tradizionale. In questo contesto, il gruppo dei pari diventa reale luogo di apprendimento privilegiato. Non ci resta che terminare con una domanda: passare da grandi affermazioni a piccoli atti concreti non potrebbe essere un buon modo per aprirci alla pluralità dei soggetti con i quali ci confrontiamo? □



All'interno di ogni classe sono all'opera dinamiche di inclusione e di esclusione che assegnano ruoli ben definiti: esistono

personalità leader o gregarie, gli emarginati o gli esclusi, i diversi.

Essere fuori è una condizione che fa soffrire: solo pochi elaborano strategie di sopravvivenza. In genere l'esclusione produce autosvalutazione e ripiegamento, e in alcuni casi abbandono scolastico.



Essere out

Le figure dell'esclusione

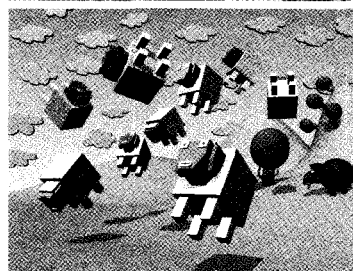
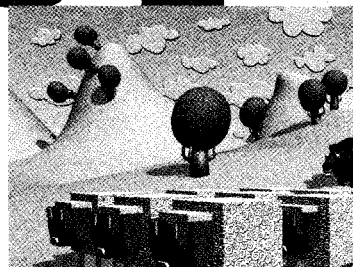
A scuola si può essere discriminati a causa dell'estrazione sociale, delle prestazioni sportive scadenti, della scarsa avvenenza, del rendimento scolastico troppo alto o troppo basso, di caratteristiche comportamentali, differenze che il gruppo non sopporta. Non si tratta di discriminazioni che comportano l'uso eclatante della violenza; ma di forme di marginalizzazione più sottili che lasciano il segno. Anche se il docente spesso non è in condizione di intervenire, ha però il compito di tutelare i diritti del più debole, lavorare sul gruppo perché i componenti prendano coscienza dei meccanismi automatici di cui sono preda e recuperino modalità relazionali più inclusive.

La scuola è chiamata a farsi carico anche della responsabilità di gestire situazioni emotive intense, che vedono troppo spesso i docenti sopraffatti ed ignari. È tempo di acquisire anche capacità re-

lazionali e affettive, come elementi che qualificano la propria professionalità.

L'immaginario dell'esclusione: Calimero, Cenerentola e il Brutto Anatroccolo

La figura impacciata del pulcino Calimero si è impressa dai tempi del Carosello nella nostra fantasia per la tenerezza che suscita un piccolo indifeso, ma anche per il modo in cui la sua situazione evolve: afferrato dalla olandesina, subisce un lavaggio radicale che gli rende il bianco candido del piomaggio; in apparenza la storia «finisce bene», ma Calimero offre lo spunto per varie riflessioni pedagogiche, come suggerisce Giovanna Capello in un articolo pubblicato su *La Repubblica* il 10 luglio 2001 in occasione della morte di Toni Pagot, creatore del personaggio: il pulcino è sporco. Essendo inesperto, non sa come cavarcela, ma nessuno gli insegna a far-



lo: l'olandesina, figura materna, si limita ad intervenire su di lui senza offrirgli la possibilità di imparare a lavarsi da solo o ad evitare di sporcarsi in modo così rovinoso. Calimero, inoltre, rimane un pulcino nella stoppa: non compie nessuna evoluzione personale e resterà eternamente dipendente e bisognoso di interventi esterni.

Anche alcuni interventi didattici troppo repressivi, o troppo parentali prolungano i tempi dell'accudimento, non tenendo conto della necessità di abilitare l'alunno alla cura di sé e all'assunzione di precise responsabilità, proporzionate all'età e alle circostanze.

Cenerentola è la vittima archetipica dell'oppressione e dell'invidia: esclusa dal calore familiare, relegata al ruolo di sgattera, non le resta che rimettersi nella cenere: potrebbe rifugiarsi nell'autismo, o nelle fantasie consolatorie, come la piccola fiammiferaia,

Cenerentola rappresenta l'uscita migliore da una condizione di emarginazione: sopportando con intelligenza le sopraffazioni, elabora stratagemmi che le permettono di aprirsi la vera via di fuga.

Il brutto anatroccolo rappresenta la persona nata nella «covata sbagliata»; è il caso che si manifesta quando in una classe appare un alunno dotato, con scarsa presa sul gruppo; la sua evidente diversità di gusti o sensibilità viene penalizzata come una colpa da scontare. Penetrante l'analisi della fiaba proposta da Clarissa Pin-

Ragazzi fuori: Franti e Lucignolo

De Amicis e Collodi propongono due figure di adolescenti estromessi da qualsiasi percorso formativo, votati alla rovina: Franti, destinato all'ergastolo, e Lucignolo, catturato dai paradisi del piacere e regredito al livello ferino. Scelti come emblema della cattiva strada e delle cattive compagnie, i due ragazzi esprimono anche quello che nessuno degli autori sa o vuole vedere: un evidente fallimento affettivo ed educativo. La scuola italiana non ha ancora elaborato analisi adeguate per indagare il fenomeno degli abbandoni, a differenza del mondo anglosassone, come rivela l'interessante studio di Roberto Fini consultabile su Internet, dal titolo: «Che fine ha fatto Franti?, Il problema del dropping out nella realtà veneta». Lucignolo e Franti sono due *drop out*, incarnano una nutrita schiera di alunni fuori della scuola, il loro caso rientra in queste categorie: i cacciati, alunni espulsi e rigettati dalla scuola, e i disaffezionati, alunni che non instaurano relazioni significative nell'ambiente scolastico ed aspirano ad abbandonarlo.

Ma esistono anche: i *drop out* capaci, ossia alunni in grado di seguire, ma riluttanti ad assecondare le norme; gli svogliati, coloro che restano a scuola ma sono inerti e non al passo con i ritmi di lavoro; i fuori sintonia, che restano a scuola perché non vedono alternative valide. L'autore illustra le dinamiche dell'abbandono e i suoi esiti e ritiene che la scuola debba dotarsi al più presto di adeguati strumenti diagnostici. Da recenti ricerche emerge anche che il nostro sistema scolastico è tra i meno capaci, in Europa, di favorire emancipazione sociale. L'abbandono colpisce, infatti, più facilmente ragazzi provenienti da famiglie in gravi difficoltà economiche o socialmente svantaggiate.

Interessante un volume recente: Gabriele Ballarino e Daniele Checchi, *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, Il Mulino, Bologna 2006.

Il maestro di strada Rossi-Doria che opera a Napoli presso i quartieri spagnoli, osserva: «È peggio oggi che ai tempi di don Milani». In realtà la scuola ha un solo problema: i ragazzi che perde don Milani.



ma la sua storia ha un esito diverso, davvero educativo: Cenerentola ricorre alle sue risorse segrete e consegue il suo obiettivo: recuperare la dignità offesa, conquistare la completa maturazione e ottenere il posto che le spetta. Una celebre analisi della fiaba si trova in Bruno Bettelheim, *Il mondo incantato*, Feltrinelli, Milano 1993.

La strategia di Cenerentola suggerisce come imparare ad uscire da una condizione di inferiorità ricorrendo ad aiuti interiori, alla fiducia, ma anche alla capacità di non abusare delle proprie risorse.

Cenerentola sa fermarsi in tempo: la mezzanotte è il limite che non si può attraversare. La responsabilizzazione deve accompagnarsi ad ogni processo di crescita, anche se un po' di coraggio e di forzatura non guasta: se non si fosse leggermente attardata, non avrebbe perso la scarpetta e il suo sarebbe rimasto un sogno impossibile.

kola Estes, *Donne che corrono coi lupi*, Frassinelli, Milano 1998.

In questa fiaba la discriminazione non avviene solo ad opera del gruppo dei pari, ma ha origini nei genitori: è la madre anatra a vergognarsi di quel figlio anomalo. Delusa da una imprevedibile diversità che non sa trattare, sopporta il piccolo con insofferenza, con trascuratezza crescente, fino all'abbandono. La solitudine costringe l'anatroccolo a cercare contatti sociali, ma incappa in gruppi di altri esclusi inaspriti che duplicano il modello discriminatorio, felici di aver aggregato uno più disgraziato di loro. L'epilogo mostra come la vera natura, emergendo a suo tempo, trasformerà lo sgraziato pennuto in un essere di bellezza straordinaria. L'educazione dovrebbe avere questo effetto: permettere la fioritura dell'altro, offrendogli la possibilità di un rispecchiamento efficace per acquisire una matura e realistica immagine di sé. □



Il lavoro di gruppo nelle classi eterogenee e il rischio esclusione

SECONDA PARTE

La questione dell'esclusione e della discriminazione a scuola non si materializza soltanto in relazione ai risultati scolastici negativi che conseguono dalla responsabilità e onere dell'insegnante di valutare (in questi casi «fermandoli») questi o quegli alunni e che rafforzano nei medesimi l'idea di «non essere adatti per lo studio». Quante volte, durante le attività didattiche, non abbiamo osservato che ci sono bambini a cui i compagni non prestano attenzione, o bambini che hanno smesso di sforzarsi delegando agli altri, quelli più «bravi», di trovare la risposta o l'idea giusta?

Spesso queste relazioni sottilmente escludenti, ma non meno potenti, si mostrano proprio in quelle modalità – il lavoro di gruppo o l'apprendimento cooperativo – che gli insegnanti sensibili alle istanze del diritto all'educazione e di giustizia sociale mettono in atto per favorire la partecipazione attiva di ciascuno al percorso di apprendimento. Anche nella tradizione pedagogica italiana, che elabora in modo originale l'insegnamento di Freinet, la cooperazione tra alunni è stata da sempre indicata come una via giusta ed efficace per realizzare tale finalità. Eppure, non di rado siamo testimoni del contrario e di come anche il lavoro di gruppo possa sancire le differenze di status attraverso l'esclusione di alcuni membri del gruppo la cui partecipazione produttiva all'attivi-

tà non è attesa dagli altri. Per interpretare tale mancata interazione e la qualità negativa della relazione tra coetanei, Elizabeth Cohen, sociologa e pedagoga dell'università di Stanford, si era avvalsa della «teoria delle aspettative che si auto-realizzano» discussa da Rosenthal e Jacobson nel loro *Pigmalione in classe*, e poi dai medesimi sperimentata, nella versione positiva, in alcune classi scolastiche americane. Cohen (1999, 2003) innanzitutto rilevò che mettere gli alunni intorno a dei tavoli, auspicando che svolgano insieme, e indipendentemente dall'insegnante, un'attività assegnata da questa non favorisce di per sé la cooperazione e l'inclusione, perché non tiene conto di una gerarchia di status solidificata in cui le differenze (linguistiche, culturali, sociali, di competenze scolastiche, ecc.) sono in effetti percepite come mancanze. Se ciò dà luogo, nell'insegnante,

ad aspettative di rendimento minori o negative nei confronti degli alunni «differenti», il tipo e la qualità di interazione educativa che metterà in atto segneranno tali aspettative al resto della classe che non mancherà di notarle e di apprendere (potenza del «curricolo nascosto»!), giungendo infine a condividerle e a replicarle.

Per la Cohen, non interrogarsi sulle dinamiche di un'esclusione che persiste, nonostante le mutate condizioni di apprendimento, comporta il rischio di mantenere le disuguaglianze che hanno provocato l'esclusione, riproducendole come tali. Il monito della studiosa è che la giustizia, l'equità in educazione e nella società, non si possono perseguire grazie ad una soluzione (fosse anche quella tanto auspicabile e auspicata del lavoro di gruppo) perché, applicandola fiduciosamente ma inconsapevolmente, ci impediamo di capire perché spesso non funzioni, provocando delusione e frustrazione invece della fattiva e maturante collaborazione tra pari. □

Riferimenti bibliografici

CD/LEI Comune di Bologna, *Cooperative learning nelle classi multiculturali. Uno sguardo all'istruzione complessa*, 1, Bologna, Comune di Bologna 2004

CD/LEI Comune di Bologna, *Cooperative learning nelle classi multiculturali. La formazione in itinere e la sperimentazione in alcune scuole di Bologna e Provincia*, 2, Bologna, Comune di Bologna 2005

Cohen, E. G., *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erickson, Trento 1999 (ed. or. 1994)

Cohen, E. G., *Equità, scuola e Istruzione Complessa: i principi di base*, in Gobbo, F. (a cura di), *Multiculturalismo e intercultura*, Padova, Imprimatur Editrice 2003

Gardner, H., *Formae Mentis*, Feltrinelli, Milano 1988

Gobbo, F., Traversi, M. e Augelli, A., *Cooperative learning nelle classi multiculturali*, in *Educazione interculturale*, 3 (1), 2005

Gobbo, F., *Teaching teachers cooperative learning: an intercultural challenge*, in Bhatti G., Gaine C., Gobbo F., Leeman Y., eds., *Social Justice and Intercultural Education: an open ended Dialogue*, Trentham Books, Stoke on Trent, 2007 (in corso di stampa)

**Anche nella
tradizione pedagogica
italiana, che elabora
in modo originale
l'insegnamento
di Freinet,
la cooperazione tra
alunni è stata da
sempre indicata come
una via giusta ed
efficace**

Bibbia Educational

di Brunetto Salvarani

Come si è scritto felicemente, ciò che è maggiormente preoccupante nel successo travolgente di un ambiguo *best-seller* come *Il Codice da Vinci*, non è tanto che alcuni milioni di nostri connazionali si siano sorbiti le inverosimili storie di Dan Brown sulla Maddalena e su Gesù, ma che la maggior parte di essi ignorasse la vicenda evangelica della Maddalena e dello stesso Gesù, offrendo la propria *tabula rasa* sulla Bibbia al primo venuto, dotato di fantasia e di ruvida spregiudicatezza.

Lo studio della Bibbia, al di là dell'eventuale dimensione di fede, resta in effetti irrinunciabile per poter penetrarne il multiforme lascito nella storia della mentalità, dei costumi, dell'arte, delle lettere, della musica e della filosofia europee e occidentali. Nel tempo in cui di raffinate *Bibbie a puntate* si infarciscono persino i principali settimanali e quotidiani – indice di successo, indubbiamente, ma quanto effimero? – occorre perciò continuare ad interrogarci sui motivi per cui il *grande codice* biblico non riesce a passare nel bagaglio intellettuale di un italiano mediamente acculturato¹.

In questo contesto, *CEM Mondialità* saluta con estremo favore l'avvio di un ambizioso progetto rivolto alla scuola. Si tratta di *Bibbia Educational*, che intende appunto contribuire a promuovere la conoscenza della Bibbia e delle sue tradizioni religiose e culturali nell'ambito educativo. Qui la Bibbia, insieme al Corano, è considerata un codice culturale e religioso che ha generato culture e tradizioni, la cui presenza è rintracciabile in molti saperi scolastici (l'arte, la filosofia, le letterature, la storia, la religione, le scienze) ed in altre tradizioni contemporanee (il cinema, la musica). Ecco perché il progetto non ha come destinatari professionali (soltanto) i docenti di IRC, ma tutti i docenti che con lealtà professionale e laicità scientifica e metodologica non trascurano alcun documento che possa offrire agli studenti più efficaci e più efficienti strumenti per interpretare il nostro passato, presente e futuro.

Presentato lo scorso 12 dicembre presso il Ministero della Pub-

blica Istruzione alla presenza del ministro Fioroni e di alcuni *testimonial* eccellenti (dal cardinal P. Poupard, presidente del Pontificio consiglio per la cultura, al rabbino capo di Roma R. Di Segni, e a O. Al Saghir, presidente dei Giovani Musulmani d'Italia), *Bibbia Educational* contiene una forte caratterizzazione interculturale ed interreligiosa. Concretamente, si tratta di tredici film in DVD ed altrettanti CD-rom multimediali (più un manuale didattico) che raccontano le storie dei personaggi *paradigmatici* della Scrittura: Genesi (Adamo ed Eva), Abramo, Giacobbe, Giuseppe, Mosè, Davide, Salomone, Geremia, Ester, Sansone e Dalila, Jesus, Paolo e l'Apolisse (Giovanni)².

La Fondazione COR, curatrice dell'impresa, prevede una fase sperimentale che coinvolge sessanta scuole del Lazio (secondarie di primo e secondo grado), tra le oltre trecento individuate per l'invio del materiale informativo. Le scuole in questione hanno preso parte ad

un evento il 12 e 13 dicembre, e proseguiranno con un lavoro di verifica didattica durante l'anno scolastico 2006-07: fino ad un ulteriore incontro, ad aprile 2007, di condivisione dei risultati.

La specifica finalità che ha accomunato l'ideatore di *Bibbia educational*, il prof. Pasquale Troia (da molti anni docente di IRC e autore di parecchi testi scolastici assai diffusi), e tutto il gruppo di progetto, è quella di fare in modo che d'ora in poi parlare di Bibbia

Lo studio della Bibbia, al di là dell'eventuale dimensione di fede, resta irrinunciabile per poter penetrarne il multiforme lascito nella storia della mentalità, dei costumi, dell'arte, delle lettere, della musica e della filosofia europee e occidentali

significhi parlare di una cultura dalla quale nessun cittadino potrà prescindere. Sia egli credente sia (appunto) *altrimenti credente*. A partire dalla convinzione che solo in queste pratiche dialogiche – di cui la scuola è il laboratorio unico ed imprescindibile – è possibile contribuire a costruire un'identità culturale e sociale condivisa per il futuro cittadino europeo.

¹ In relazione al ruolo della Bibbia come grande codice della cultura, mi permetto di rinviare al mio *A scuola con la Bibbia. Dal libro assente al libro ritrovato*, EMI, Bologna 2001.

² Altre info. sono reperibili nel sito www.bibbiaeducational.it; per ogni chiarificazione, suggerimenti e reperimento di spunti in funzione didattica, ci si può rivolgere direttamente al prof. Troia con l'indirizzo p.troia@bibbiaeducational.it. *Bibbia Educational* non è un prodotto commerciale; la sua diffusione sarà affidata agli eventi di presentazione e *workshop*, come l'incontro romano del dicembre scorso.





In teatro discriminare ed escludere

significa perdere qualcosa di prezioso

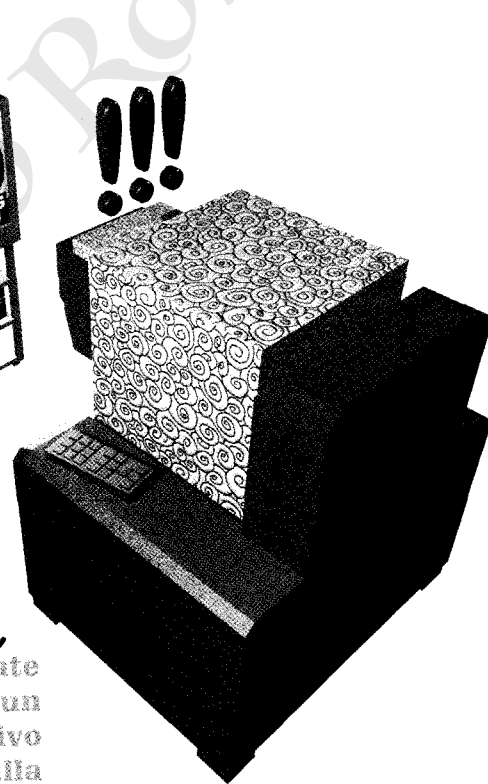
Parlare di intolleranza nel fare teatro è come mettere il sale nel caffè e possiamo immaginarne l'effetto disgustoso. Appare un'incongruenza soprattutto se ci si trova nel territorio dell'educazione, dove è compito imprescindibile del docente promuovere la cooperazione del gruppo e l'espressione individuale, senza l'esclusione di nessuno.

Per un teatro che si propone invece di intervenire sull'intolleranza, si parla di teatro sociale, teatro terapia, teatro narrazione, dove gli obiettivi risiedono nel terreno della riabilitazione, del recupero di dignità umana per gli «esclusi» dai contesti sociali. La drammaturgia nasce dalle storie di queste persone, dalle loro esperienze di emarginazione, dove l'intolleranza lascia ferite profonde che nel racconto collettivo e nella trasposizione teatrale trovano «quiete»...

«Il teatro appartiene alla sfera del rito, del gioco e della festa ma anche della comunicazione in ogni senso, coinvolge tutto quel campo che possiamo chiamare genericamente antropologico. È strumento di ricerca verso l'io e verso il mondo. Questo teatro non mira soltanto al prodotto come fase assoluta, ma pone l'attenzione al processo come fase continua di apprendimento attraverso il fare e l'immaginare» (Giuliano Scabia, nella rivista europea "Teatri delle diversità").

Data
l'importanza del
ruolo della
narrazione in
una prospettiva
interculturale,
vanno sottolineate
le potenzialità di un
mezzo espressivo
che proprio sulla
narrazione si fonda:
il teatro, il quale è
anche una pratica di
convivenza
democratica e una
modalità di
conoscenza
reciproca

Data l'importanza del ruolo della narrazione in una prospettiva interculturale, vanno sottolineate le potenzialità di un mezzo espressivo che proprio sulla narrazione si fonda: il teatro, il quale è anche una pratica di convivenza democratica e una modalità di conoscenza reciproca. Già utilizzato in alcune

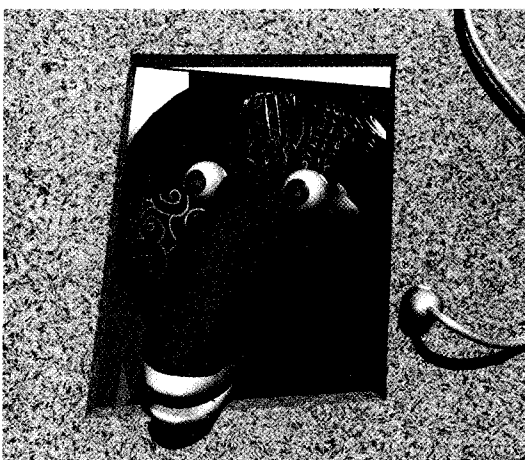


scuole – soprattutto licei classici per i rimandi alla cultura greca e latina – il teatro è anche spunto di riflessione teorica sul mondo costruttivamente interculturale.

Esso può dispiegare le proprie potenzialità non solo nell'istituzione scuola ma anche come strumento educativo in molteplici contesti e a diverse età. Il teatro, che nella forma della narrazione trova le sue radici nelle tradizioni di ogni Paese, è una di quelle forme dell'appartenenza che ben si presta ad essere messa in campo nel gioco dell'incontro tra culture.

Ma come far dialogare i poli dell'interculturalità, della pedagogia e

del teatro? Se l'intercultura come prassi pedagogica è il varco per la realizzazione di una nuova identità meticcias, i percorsi di cui la pedagogia può servirsi sono molti. Uno di questi è certamente il teatro. Naturalmente mi riferisco al «teatro laboratoriale», in contrapposizione ad un teatro detto «ermeneutico» o «di prova»,



in cui colmare la distanza tra testo scritto e messa in scena è quasi uno svilimento del testo, con un ruolo «debole» assegnato alla prassi e uno «forte» alla drammaturgia.

Il teatro laboratoriale si pone come sistema integrato di segni di varia natura dati dalle sovrapposizioni di piani differenti, ma non ordinati gerarchicamente. Scrive Cambi: «La pedagogia, è disciplina che si colloca tra teoria e prassi, in quanto sapere progettuale». Così è anche il teatro, incapace di essere pura teoria o letteratura, ha in sé costitutivamente la dimensione del fare, la presenza del corpo, lo sguardo dell'Altro. La pedagogia possiede almeno una prassi: quella educativa, per modificare la realtà; così il teatro ha proprio nel laboratorio la sua prassi: luogo di incontro reale, capace di render conto della complessità delle relazioni, incontro tra volti e tra culture, fucina di fucine. Possiamo rinvenire una consonanza tra le categorie del teatro laboratoriale e quelle dell'intercultura a cui possiamo associare una fase del lavoro laboratoriale:

1. ALLA DECOSTRUZIONE/LA CREAZIONE DEL GRUPPO: La figura del regista partecipante fa sì che esso non agisca da occhio neutro, esterno rispetto alla costruzione dello spettacolo, ma piuttosto come uno dei punti di vista dal cui incrocio si genera il significato di quanto si sta costruendo insieme e senza una progettualità forte a monte del lavoro laboratoriale. Ciò comporta una preliminare attenzione alle dinamiche di conoscenza reciproca del gruppo piuttosto che agli esiti estetici finali.

2. AL DIALOGO/L'ASCOLTO: Sulla base della costruzione del gruppo sopra accennata si ha poi una sorta di restituzione della propria individualità: escludiamo però la fissità del ruolo attore-spettatore! Il metodo laboratoriale prevede l'osservazione oltre che l'azione, come momento di pari importanza.

3. ALLA TOLLERANZA/LA FIDUCIA: Attraverso una serie di esercizi laboratoriali viene costruita una fiducia fisica ed emotiva nell'altro. Ognuno diviene depositario della incolumità e dell'intimità degli altri.

4. COSTRUZIONE IN COMUNE/LA MASCHERA: Se la maschera è autenticamente teatrale, è il prodotto di un incontro etico tra individui, in cui si genera l'estetico. La maschera, obiettivo del percorso teatrale, rinvia a quella categoria di persona in relazione dove si trova la possibilità di una nuova identità, costruita su un reale pluralismo che accoglie come contributo indispensabile la storia dei singoli. Non si può decidere preventivamente un punto di vista privilegiato, che crea invece intolleranze e discriminazioni pericolose.

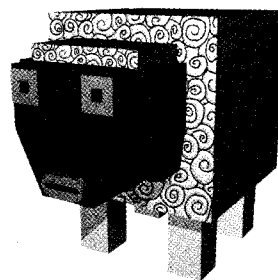
Il teatro così inteso è inoltre un «laboratorio di democrazia», naturalmente quando non si fonda sul narcisistico bisogno di esibizione e di plauso.

In tale percorso educativo, la formazione di ciascuno è affidata alla collaborazione che si instaura all'interno del gruppo. Il teatro sembra dunque divenire il luogo privilegiato per promuovere e attuare la formazione come educazione al pluralismo, al riconoscimento e al rispetto dell'alterità o

della diversità-differenza, dei singoli individui e delle varie culture.

La Differenza emerge quindi come valore del processo di costruzione del significato in una dimensione dialogica in cui la disponibilità all'ascolto si connota come autentica apertura al punto di vista dell'altro. Viene allora meno un'identità forte legata a prospettive egemoniche e a un soggetto fisso nel proprio narcisismo, comune a tanti presunti «artisti».

Da quanto detto emerge una profonda affinità tra il percorso teatrale e la reale possibilità di un mondo condiviso posta come obiettivo dall'Intercultura: non soltanto come pratica, ma come attività «che ripensa il mondo». Si prende così parte a quella auspicata «rivoluzione antropologica» che l'Intercultura, attraverso la pedagogia in primo luogo, ha il compito di innescare. Si ridisegna il concetto di bellezza come qualcosa non da contemplare ma da condividere in quanto cittadini del mondo e membri dell'Umanità, dove discriminare ed escludere qualcuno significa perdere qualcosa di prezioso... □



Cambi, F., *La sfida della differenza*, Clueb, Bologna 1987.

Freire, P., *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2002

Freire, P., *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1973

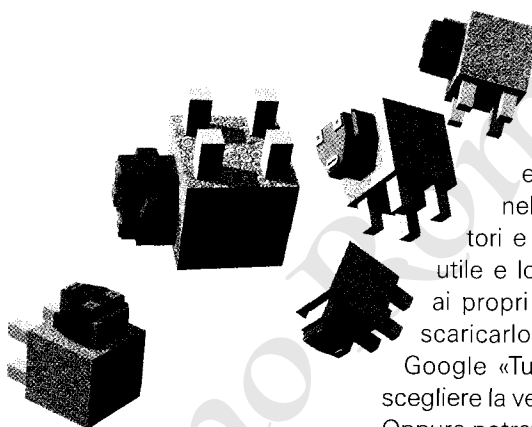
Boal, A., *Il teatro degli oppressi*, Feltrinelli, Milano 1977

Boal, A., *Dal desiderio alla legge. Manuale di cittadinanza attiva*, La Meridiana, Molfetta 2002.



Ancora Tux

Continuiamo la nostra conoscenza con TUX, il pinguino-papero interculturale figlio della cultura open source e dei processi di collaborazione a livello globale



molte parti del mondo. Lavorano su di esso per passione, nella speranza che genitori e insegnanti lo trovino utile e lo facciano conoscere ai propri amici e parenti. Per scaricarlo, basta digitare su Google «Tuxpaint download» e scegliere la versione per Windows. Oppure potrete trovarlo digitando: <http://prdownloads.sourceforge.net/tuxpaint/tuxpaint-0.9.15-2-win32-installer.exe?download> Qual è il problema? Il solito: magari avrete scaricato la versione adattata da un hacker turco e farete un'iniziale confusione quando la finestra vi chiederà se volete salvare...ma in una lingua a cui voi, sicuramente, cliccando a random risponderete con un no.

DidaTux 1.0, 2.0, 3.0

DidaTux è un software educativo rivolto ad insegnanti del secondo ciclo delle elementari e della secondaria inferiore. È stato sviluppato su piattaforma Linux da un'insegnante italiana per fare lezione ai suoi alunni della scuola primaria del Terzo Circolo di Pescara. Si tratta di un software didattico relativo alle varie discipline insegnate nella scuola dell'obbligo: lingua italiana, matematica, geografia, musica, arte ed immagine, ma anche giochi ed applicativi per la multimedialità. Si può richiedere il cd o scaricarlo dalla rete: <http://happytux.altervista.org/didatux/> □

Nel numero scorso abbiamo fatto conoscenza con Gcompris. Oggi invece proviamo con un altro gioco didattico: Tux Paint, il pinguino che ti fa dipingere.

La fantasia, ma anche la creatività, l'immaginazione e l'invenzione, sono alla base di chi lavora per l'*open source*. Anche a noi docenti vengono richieste le stesse caratteristi-

che, se vogliamo lavorare in questi ambienti: è doveroso rispondere allo stesso modo, con i nostri mezzi – la didattica diverg(t)ente – a coloro che ce li hanno messi a disposizione. Come scrive Munari: «*La fantasia, l'invenzione, la creatività pensano, l'immaginazione vede*»¹. Ed eccoci a Tux Paint, rilasciato con licenza GPL dal suo autore-ideatore Bill Kendrick, un programma di disegno per bambini (dai 3 anni in su). Ha una interfaccia semplice e facile da usare, contiene effetti sonori e presenta il nostro amico pinguino che si offre come guida all'uso e, volendolo, come protagonista dei nostri disegni.

C'è uno spazio per disegnare e una gran quantità di strumenti di disegno per stimolare fantasia e creatività. Tux Paint funziona su molti sistemi operativi diversi, incluso Windows. Dicono che funzioni bene persino su macchine obsolete (ad esempio Pentium 133MHz), quindi è ottimo qualunque macchina abbiate. È sviluppato da volontari provenienti da



¹ Bruno Munari, *Fantasia*, Laterza, Roma-Bari 1977, p.15.



Il sogno di Gegè

Educatore impertinente

È quasi automatico: con i colleghi di lavoro o nasce rispettosa indifferenza o coinvolgente complicità. Con Eugenio Scardaccione, collega maestro ed ora collega dirigente, ci si è indirizzati su questo secondo sentiero, una sincera complicità nata nell'estate del 1983 quando salimmo (io da Cesena e lui da Bari) a Barbiana, per vivere insieme quell'eccezionale momento di formazione umana e professionale, quale era il Campo Estivo degli «Insegnanti per la Nonviolenza».

Eugenio, conosciuto in tutta Italia (e non solo) come Gegè, ha origini Lucane. È nato, infatti, ad Aliano (Matera), nella misteriosa ed incantevole terra dei calanchi descritta da Carlo Levi nel suo *Cristo si è fermato ad Eboli*. Risiede a Bari, dove fa il preside o, come si dice oggi, il dirigente scolastico. Nel 2004 (primo in Italia) scrive e pubblica *Tu bocci. Io sboccio*, un libro edito dalle edizioni La Meridiana di Molfetta, nel quale affronta il tema della bocciatura a scuola, vista dalla parte di chi la bocciatura l'ha subita ed è poi è divenuto - nel tempo - insegnante. Nella sua carriera da studente, Scardaccione, il cui cognome era spesso per gli insegnanti o amici occasione di derisione, è stato - infatti - un pluririmandato a settembre (5 volte) e un pluribocciato (3 volte).

Quel *Tu bocci. Io sboccio* ha suscitato molto interesse e clamore e ha aperto la strada ad un secondo libro, in distribuzione nelle librerie da poche settimane, dal titolo altrettanto provocatore: *Tu secchi. Io fiorisco*.

«Con la sfacciataggine del giullare che cala le braghe al re di turno», nota il pedagogista Daniele Novara nella sua Prefazione, «con la naturalezza del ragazzo di cortile, con la sfrontatezza di chi non ha niente da difendere se non le sue idee e la sua storia, l'autore di *Tu bocci. Io sboccio* torna ai suoi lettori rendendo pubblico il proprio personale racconto autobiografico. Libera le pagine dai cassetti in cui più o meno tutti conserviamo gelosamente - ma per chi? - le nostre riflessioni, i nostri sogni e le nostre inquietudini.

Lo stesso Gegè definisce il libro «un miscuglio ben variegato ed un modo di far uscire dalla testa e dal cuore tutte quelle note, quei ricordi, quelle sfumature e quegli appunti che fanno parte dell'esistenza di ognuno di noi, che non aspettano altro che di s-bloccarsi».

Superando il blocco che spesso tutti noi portiamo dentro, Gegè fa un'opera di condivisione delle sue esperienze, raccontando in maniera autobiografica, i suoi viaggi, i sogni trascritti per circa quattro anni (851 sogni scritti tutte le mattine e raccolti in quattro quaderni), le feconde memorie di incontri con le persone, le metafore che aiutano a disvelare un universo interiore. I temi di cui sono infarcite le pagine del libro sono a tutti noi cari: la pace, la nonviolenza, il racconto, l'umorismo e l'allegria, l'elogio della poesia, della bellezza e della lentezza, la centralità della scuola, l'interiorità, la ricerca spirituale, le figure di don Lorenzo Milani e la scuola di Barbiana, la maieutica di Danilo Dolci, il sorriso di Frère Roger.

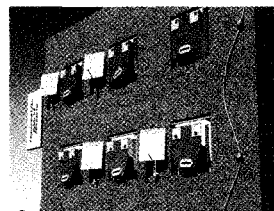
E per concludere questa mia breve introduzione alle memorie e ai sogni dell'amico Gegè, non posso non citare la splendida poesia di Danilo Dolci (vedi a fianco), che ben si adatta, al titolo *C'è chi insegna*. □

C'è chi insegna

C'è chi insegna guidando gli altri come cavalli passo per passo: forse c'è chi si sente soddisfatto così guidato.

C'è chi insegna lodando quando trova di buono e divertendo: c'è pure chi si sente soddisfatto essendo incoraggiato.

C'è pure chi educa senza nascondere l'assurdo ch'è nel mondo aperto ad ogni sviluppo ma cercando d'essere franco all'altro come a sé, sognando gli altri come ora non sono: ciascuno cresce solo se sognato.



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



Mondialità

5. Discriminare Da Cenerentola a Calimero



Negli immaginari e nelle pratiche dell'educazione c'è non solo la punizione ma la discriminazione e l'esclusione.

In questo senso la scuola (come la famiglia e perfino la Chiesa), in quanto microcosmo, è lo specchio di quello che accade nella società dove, per ogni Cenerentola, ci sono una matrigna e una sorellastra pronte a far valere il pregiudizio di una presunta «superiorità»; e per ogni Calimero c'è una lavatrice pronta per cambiarti la pelle e l'identità con la scusa di farti un bel bagnetto.

Gli episodi di cosiddetto «bullismo» che si moltiplicano anche all'interno della scuola stanno a dimostrare che la malapianta del razzismo è lontana dall'essere sradicata. Anzi, assistiamo, soprattutto tra le nuove generazioni, ad un rigurgito di intolleranza, di cinismo e quasi di cattiveria nei confronti di tutti coloro che sono considerati diversi e più «deboli», dagli stranieri agli zingari, dai disabili ai gay, a coloro che sono semplicemente più brutti, più grassi, più bassi... Altro che cultura della differenza!

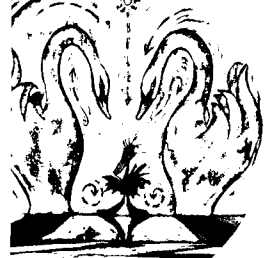
Se a scuola si insegnasse il rispetto dei diritti umani e un minimo di educazione civica... dovremmo avere una società migliore e cittadini più responsabili. Ma forse è proprio l'arte di insegnare che non funziona più come in passato.

ANTONIO NANNI

Dossier annata 2006-2007

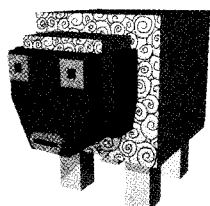
- 1) Giugno-Luglio - Numero programmatico «Il grano e la zizzania crescono insieme». Il conflitto come banco di prova per l'educazione.
- 2) Agosto-Settembre - Scegliere. L'albero del bene e del male.
- 3) Ottobre - Premiare. Il Paradiso negli immaginari dell'educazione.
- 4) Novembre - Punire. L'Inferno 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?

dossier



Il modo in cui si affronta la presenza degli stranieri e degli immigrati sul territorio nazionale e le ragioni per le quali si ammettono o si negano le possibilità del dialogo interculturale, sono strettamente connessi al patrimonio culturale che presiede, condiziona e orienta l'agire del legislatore, dell'uomo di strada, dello studioso, del formatore e

dell'educatore. Non c'è comportamento umano che non abbia un suo riferimento a particolari sistemi di concezioni, di valori, di significati condivisi. Non c'è intervento educativo che possa prescindere dal riferimento intenzionale o inconsapevole a particolari visioni del mondo, di come esso è, e di come si ritiene che dovrebbe essere.



DISCRIMINARE: VECCHIE E NUOVE FORME DI RAZZISMO

di Stefania Alotta

Dottore di ricerca in Teoria e Ricerca sociale
Università La Sapienza - Roma

PREPARARE I DOCENTI A NON DISCRIMINARE GLI ALUNNI STRANIERI

Proprio perché la scuola è il luogo della produzione, riproduzione, rielaborazione creativa di sistemi di valori e di significati socialmente condivisi, ogni intervento educativo implica: a) la conoscenza esplicita o implicitamente interiorizzata dei rapporti storicamente dati fra le diverse culture e i gruppi umani, le categorie e le classi sociali che ne sono depositari, b) un'idea e dei giudizi di valore sul come *sono* e sul come *dovrebbero essere*. In Italia l'educazione interculturale ha esordito come un'educazione di sostegno e, in particolare, di supporto linguistico con l'obiettivo di facilitare l'inserimento dei figli degli immigrati. La presenza degli immigrati nei diversi settori sociali, l'aumento dei bambini stranieri nei contesti sco-

lastici e la varietà delle comunità straniere rappresentate, ha spinto a problematizzare ulteriormente la prospettiva dell'educazione interculturale. Ci si è così accorti che le difficoltà degli alunni stranieri non sempre sono riconducibili alla loro diversità culturale e che al loro disagio possono contribuire in misura maggiore le condizioni socio-economiche delle famiglie, la percezione sociale della loro comunità di appartenenza o la stessa formazione e preparazione degli insegnanti.

Sul piano della diversità culturale degli alunni stranieri e su quello della preparazione dei docenti, si dovrà osservare che l'educazione interculturale ha svelato i meccanismi di riproduzione del sistema di pensiero razziale ed etnocentrico e favorito la costruzione intenzionale di un nuovo tipo di relazione fra le culture. Nello specifico, essa favorisce il superamento dell'educazione monoculturale, fondata sulla

trasmissione di valori, storia, tradizioni, significati riconducibili ad un unico sistema culturale, quello europeo, e che in genere nei testi scolastici tende a svaloriizzare le culture e il ruolo delle popolazioni extraeuropee. Si è dunque posto il problema di quali finalità deve perseguire un'educazione interculturale: se debba essere rivolta ai soli bambini stranieri o anche quelli autoctoni; se i concetti tradizionali debbano essere arricchiti con nuovi strumenti teorici.

L'educazione interculturale chiama in causa tre dimensioni della professionalità docente: la consapevolezza storico-conoscitiva, la preparazione metodologica, la progettualità sociale con cui l'insegnante contribuisce alla costruzione del futuro ed esplica la sua cittadinanza. Per questo sembra importante tener presente quella parte della cultura europea che, nel tempo, ha condizionato in vario modo l'incontro fra i gruppi etnici, e interrogarsi sulla validità degli strumenti disponibili per affrontare l'incontro con le altre culture, i diversi gruppi umani e i singoli individui che ne sono gli interpreti, per dotarci di nuovi o ritrovati più adeguati strumenti concettuali e automatismi di pensiero capaci di favorire le relazioni attuali con le altre realtà identitarie.

LA PERCEZIONE DEGLI «ALTRI» NELLA CULTURA EUROPEA

Uno degli aspetti che ha fatto e che purtroppo fa ancora parte integrante della cultura euro-occidentale, è l'insieme delle elaborazioni teoriche sulle differenze fra le popolazioni umane. Queste elaborazioni hanno orientato e condizionato anche pesantemente le relazioni fra gli europei e gli «altri», offrendo legittimazione ideologica a quelli che si configuravano soprattutto come rapporti di forza. La funzione di giustificazione ideologica del dominio di alcune nazioni sulle altre ha trovato diverse forme di espressione e continua oggi a evolversi e a incidere sui modi attraverso i quali i gruppi umani, distinti per storia e cultura, si relazionano. I molteplici tentativi di spiegare questo aspetto della cultura occidentale possono essere distinti in due prospettive: l'universalismo e lo storicismo. Gli universalisti tendono a considerare il razzismo teorico come il risultato di una componente della natura umana alla quale ricondurre anche le diverse manifestazioni comportamentali di ostilità fra i gruppi umani: discriminazione, scontro fra culture, etnocentrismo, elaborazione e progettazione di distruzione delle altrui identità.

L'interpretazione storicista del razzismo ne offre una visione più circoscritta, limitando la sua origine a un'epoca – l'età moderna – e a un contesto – l'Europa. In questa prospettiva il razzismo è una dottrina nata nel vecchio continente, fondata sull'affermazione dell'esistenza di una gerarchia fra le razze umane, usata per giustificare il dominio delle nazioni europee su quelle non europee.

IL RAZZISMO IN EUROPA

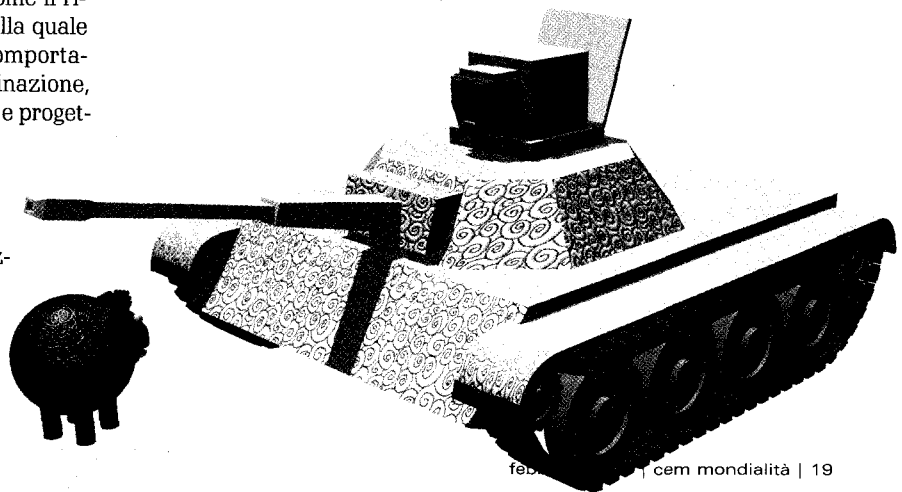
La prospettiva universalista, definendo il razzismo come una «attitudine naturale» dell'uomo, ne esclude l'effettiva comprensione, considera impossibile la sua eliminazione e approda a una forma indiretta di legittimazione. La prospettiva storicista coglie nel razzismo «una» delle molteplici vie dell'interazione fra i gruppi umani e le singole persone, come una forma «possibile», ma non «obbligata» e «non innata» di relazione degli europei con le diversità e con le minoranze presenti nei territori nazionali e con le maggioranze colonizzate. A livello analitico è possibile distinguere tre importanti fasi dell'evoluzione del pensiero europeo sull'alterità.

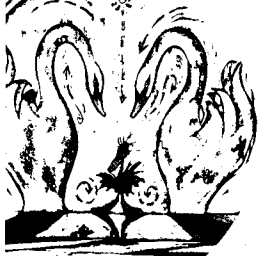
1. Prima del XIX secolo il colonialismo era la via principale di relazione fra Europei e popolazioni non europee le quali venivano rappresentate senza alcuna attenzione verso le loro specificità culturali. Mentre la concretezza del contatto esprimeva tutta la sua durezza e toccava punte

estreme di crudeltà, in letteratura abbondavano i temi e il fascino dell'esotico. In questo ambito infatti, le culture e i modi di vita delle popolazioni non europee, grazie alla distanza, potevano essere idealizzati e utilizzati sia da nostalgici di una vita più naturale sia da critici della

L'educazione interculturale chiama in causa tre dimensioni della professionalità docente: la consapevolezza storico-conoscitiva, la preparazione metodologica, la progettualità sociale con cui l'insegnante contribuisce alla costruzione del futuro ed esplica la sua cittadinanza

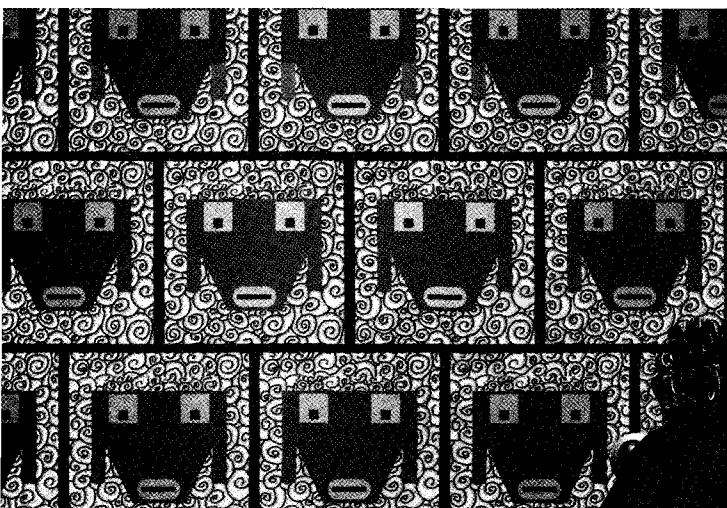
la modernità. Molti intellettuali europei consideravano la loro cultura più complessa e artificiale delle altre, l'esotismo spesso era tradotto in primitivismo e ne derivavano miti come quello del «buon selvaggio»: l'«altro» era positivo, ma da





una posizione fortemente ideale e ideologica. Le società non europee erano considerate come fossili viventi del passato europeo, fasi che la civiltà europea aveva definitivamente superato. Per legittimare il colonialismo, i colonizzati erano presentati come uomini «naturalmente» irrazionali e bisognosi di una guida razionale e cristiana. In questa prima fase del pensiero occidentale sull'alterità non era mai in discussione l'unità di tutto il genere umano.

2. Il grande cambiamento ideologico del XIX secolo: dall'indifferenza o dalla curiosità per ciò che è considerato «selvaggio», «fratello», «differente forma di se stesso», si passa alla seria messa in discussione della naturale uguaglianza di tutti gli uomini. Il processo di emancipazione dalle spiegazioni teologiche e la nascita di nuove discipline come la sociologia e l'antropologia e di altre di più breve esistenza, favorirono l'«essenzializzazione» e l'«assolutizzazione» delle differenze su base biologica. La cultura occiden-



tale del XVIII e del XIX secolo sembrò spiegarsi dalla duplice esigenza di dare un nuovo significato all'uomo, in quanto oggetto di conoscenza e di legittimare la pretesa superiorità del tipo umano occidentale e della sua civiltà su tutte le altre. Una delle risposte a entrambe queste esigenze è la cosiddetta «dottrina della razza», di cui è riconosciuto sistematico sintetizzatore Arthur de Gobineau. Questi individuò nella «mescolanza delle razze» e nel venir meno della «purezza» del sangue la causa della «decadenza» della civiltà europea. Stabili l'esistenza di tre grandi razze umane, a ciascuna delle quali fece corrispondere specifiche facoltà mentali e morali e caratteristiche estetiche ben determinate, sia qualitativamente sia quantitativamente. Questa teoria non fu accolta con clamore dai contemporanei francesi, ma trovò accolti molto interessati nella Germania pre-nazista, che la trasformò in progetto politico e d'azione.

3. Nel secondo dopoguerra si è diffusa una certa diffidenza verso l'uso di concetti come razza e gerarchia delle

razze. Termini quali «superiore» e «inferiore», per definire il rapporto fra i popoli, sono percepiti, nel mondo scientifico, quasi unanimemente come obsoleti. Dalle scienze naturali, attraverso genetisti quali Luigi Cavalli Sforza, arriva il monito contro l'uso improprio del concetto di razza, a cui viene negata validità scientifica, se riferito all'umanità: la purezza genetica non avrebbe alcun fondamento nelle popolazioni umane. Nel mondo politico e in alcuni studiosi di scienze sociali si è ripresentata l'esigenza di trovare nuovi riferimenti scientifico-naturalistici per spiegare i conflitti etnici. Ma fra i rischi corsi da queste nuove prospettive interpretative del comportamento dei gruppi umani vi è l'elisione della dimensione storica e intenzionale dell'agire umano. Tale rischio ha come corollario la riduzione a comportamento programmato e quindi scientificamente giustificato di comportamenti difensivi o anche di attacco verso il diverso e l'estraneo.

Oggi molti studiosi del razzismo sottolineano come esso, sempre esplicito nei suoi aspetti comportamentali, abbia trovato vie camuffate di espressione teorica. Il razzismo infatti avrebbe modificato le sue armi e, da razzismo biologico, si sarebbe trasformato in razzismo culturale o razzismo differenzialista.

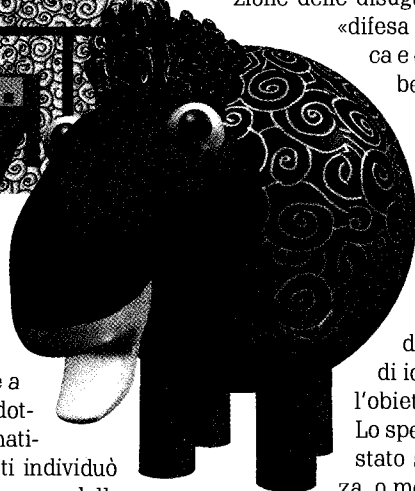
IL NEORAZZISMO CULTURALE

Il francese P-A. Taguieff ha rilevato il processo di «culturalizzazione» del discorso razzista che ha sostituito il concetto di razza con quello di cultura e di etnia. L'«affermazione delle disuguaglianze» è stata soppiantata dalla «difesa della differenza» e dell'«identità etnica e culturale». Il discorso razzista avrebbe

in tal modo espropriato l'antirazzismo proprio dei suoi argomenti più forti: la difesa dell'identità e il rispetto delle differenze. In questa prospettiva, quella del razzismo differenzialista, l'identità non è più legata ai fattori biologici, ma all'appartenenza comunitaria la cui cultura si eleva a essenza stessa dell'identità. L'esito è comunque un mondo di identità chiuse le une alle altre, dietro l'obiettivo della reciproca preservazione. Lo spettro della «mescolanza delle razze» è stato sostituito con quello della mescolanza, o meglio, dell'«ibridazione delle culture».

Il risultato è sempre lo stesso: la denuncia e la paura della perdita di una pretesa «essenza originaria». Presupposta l'esistenza di un'«essenza identitaria originaria», si nega proprio all'identità tutto il suo potenziale processuale e, all'uomo, quella capacità specificamente umana che Vico chiamava «elezione» e Machiavelli «virtù» e che noi oggi possiamo identificare con la capacità/possibilità di compiere «scelte». Capacità che si esplicita nel potere tutto umano di agire secondo valori e valutazioni, oltre che secondo dettami, biologicamente o culturalmente programmati.

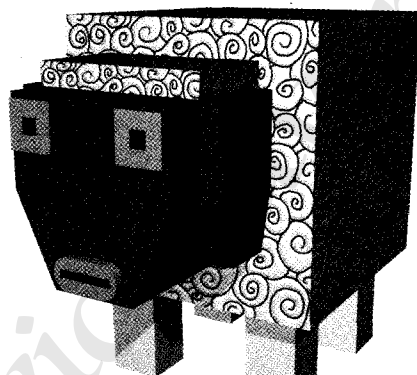
Le nuove forme di discriminazione non hanno alcun bisogno



5. Da Cenerentola a Calimero

di ricorrere alla differenza biologica perché è loro sufficiente fare appello alla differenza culturale per alzare barriere insormontabili fra i gruppi culturali o religiosi. Essenzializzando l'appartenenza culturale, religiosa o etnica si costruiscono mondi incommensurabili secondo modalità spesso inconsapevoli agli stessi attori sociali, come nelle frequenti espressioni legittimanti «è la loro cultura»... come a dire «è nella loro natura».

Nel mondo politico e in alcuni studiosi di scienze sociali si è ripresentata l'esigenza di trovare nuovi riferimenti scientifico-naturalistici per spiegare i conflitti etnici. Ma fra i rischi corsi da queste nuove prospettive interpretative del comportamento dei gruppi umani vi è l'elisione della dimensione storica e intenzionale dell'agire umano



Il culturalismo di oggi ha diversi punti di contatto con il razzismo tradizionale che ne rendono simili i meccanismi di azione e di funzionalità:

1. Il presupposto del determinismo del comportamento umano relazionale, a prescindere dalla volontà dei gruppi umani e dei singoli individui.
 2. La sovradeterminazione dell'agire umano, da parte della razza, dei geni, del complesso d'istinti o della cultura.
 3. La naturalizzazione della forma conflittuale del rapporto inter-etnico (sublimazione del tema della conquista, specifico delle teorie della razza dell'aristocrazia francese e gobiniana, difesa dell'autenticità nel razzismo culturale; richiamo al fondamentale e sempre superiore messaggio religioso originario).
 4. La riduzione dello spazio per la spiegazione e la «contestualizzazione socio-storica» degli eventi storici.
 5. La previsione della degenerazione o della degradazione dell'identità e integrità comunitaria – biologica, culturale o religiosa, a causa della «mescolanza» biologica, culturale o religiosa.
 6. L'essenzializzazione dell'identità culturale con la relativa sottovalutazione della capacità valutativa dell'uomo e delle sue possibilità di operare scelte.
- Solo riconoscendo l'identità e la cultura come «processi» è possibile riconoscere che non esiste l'esperienza comunitaria assoluta, come probabilmente non esiste l'appartenenza ma le appartenenze o sarebbe meglio dire le *provenienze* e i *percorsi dell'esperienza umana*.

Discriminare Guida bibliografica

a cura di Antonio Nanni

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

Alietti A., Padovan D., *Metamorfosi del razzismo. Antologia di testi su distanza sociale, pregiudizio e discriminazione*, Franco Angeli, Milano 2005.

Balbo, L., *In che razza di società vivremo? L'Europa, i razzismi, il futuro*, Bruno Mondadori, Milano 2006.

Cotesta, V., *Sociologia dei conflitti etnici, razzismo, immigrazione e società multiculturale*, Laterza, Roma-Bari 2005.

Ferrarotti, F., *La tentazione dell'oblio, razzismo, antisemitismo e neonazismo*, Laterza, Roma-Bari 1991.

Fredrickson, G., *Breve storia del razzismo*, Donzelli, Roma 2005.

Gallissot, R., *Razzismo e antirazzismo, la sfida dell'immigrazione*, Dedalo, Bari 1992.

Gallissot, R., Rivera, A., *L'imbroglione etnico in dieci parole chiave*, Dedalo, Bari 1997.

Gruzinski, S., *La guerra delle immagini, da Cristoforo Colombo a Blade Runner*, Sugarco, Milano 1990.

Lewontin, R. C., *Biologia come ideologia, la dottrina del DNA*, Bollati-Boringhieri, Torino 1993.

Melotti, U., *Migrazioni, nazionalità cittadinanza. Sui pregiudizi e sul razzismo*, Mondo 3 Ed., Roma 1996.

Rivera, A., *La guerra dei simboli*, Dedalo, Bari 2005.

Rivera, A., *Estranei e nemici. Discriminazione e violenza razzista in Italia*, DeriveApprodi, Roma 2003.

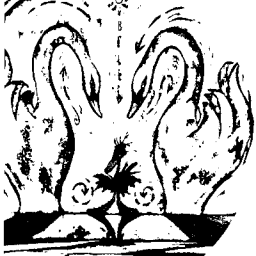
Ruse, M., *Sociobiologia. Una scienza controversa*, Il Mulino, Bologna 1981.

Taguieff, P.-A., *Cosmopolitismo e nuovi razzismi. Populismo, identità e neocomunitarismi*, Mimesis, Milano 2003.

Taguieff, P.-A., *La forza del pregiudizio*, Il Mulino, Bologna 1987.

Tahar, B. J., *Il razzismo spiegato a mia figlia. Il montare dell'odio*, Bompiani, Milano 2005.

De Tocqueville, A., De Gobineau, A., *Del razzismo, carteggio 1843-1859*, Donzelli, Roma 1995.



antologia

a cura di Stefania Alotta

INTERVISTA A RENÉ GALLISSOT

Presentiamo un breve estratto di un'intervista a René Gallissot, storico, professore all'Università di Parigi VIII, co-direttore dell'Istituto Maghreb-Europe, direttore della rivista internazionale «L'Homme et la Société».

Pensa che sia ancora utile una riflessione sul razzismo biologico?

Credo che abbiamo la tendenza a sopravvalutare l'importanza del razzismo biologico. Esso aveva certo una grandissima importanza alla fine del XIX secolo e all'inizio del XX, perché rispondeva al clima scientifico e alla supremazia dell'uomo bianco sul mondo in nome della superiorità della razza bianca. C'è stata dunque una pretesa giustificazione scientifica che sosteneva questo trionfo dell'uomo bianco, della razza bianca, della missione dell'uomo bianco, ma fondamentalmente credo che alla base del successo del razzismo vi sia soprattutto la questione della naturalizzazione delle differenze come razze, cioè la distinzione fra i gruppi e le collettività come distinzione di natura. Questa distinzione naturalizza la propria razza e il proprio gruppo come «di natura superiore». Si può percepire il proprio gruppo come razza superiore pur non applicando il termine razza; si è di razza superiore per natura, mentre gli altri gruppi vengono vissuti come appartenenti a una natura inferiore, a una natura differente. Credo che la questione centrale sia costituita dalla profonda «naturalizzazione delle differenze» che, tuttavia, è risultato di una costruzione. In realtà non abbiamo bisogno della parola razzismo, ma è ne-

cessario che vi sia il razzismo e la naturalizzazione perché vi siano le razze, perché vi siano differenze di natura, il che significa che il razzismo precede la costruzione dell'immaginario razziale. Le razze sono costruite socialmente e culturalmente, appartengono a delle costruzioni e a degli schemi di rappresentazione molto forti in tutte le popolazioni, perché l'argomento della naturalizzazione e quello della differenza di natura interagiscono con quello della differenza di parentela, della discendenza familiare, con quello che oggi chiamiamo differenza di origine, origine dei popoli, dei gruppi, di quelli che arrivano da altre parti del mondo.

La discriminazione e il razzismo potrebbero oggi essere spiegate con la difesa di qualche interesse?

Un primo piano di reazione e di difesa riguarda la difesa della proprietà e può trattarsi di proprietà immaginaria come la proprietà sulle donne, da cui deriva la violenza razzista verso ogni forma di ibridazione come i matrimoni misti, che rinviano a rapporti sessuali che favoriscono l'uscita dei singoli dal gruppo. Si tratta di appropriazioni che si realizzano attraverso forme di costruzione culturale e che si traducono mediante l'investimento emotivo sulla patria, sui luoghi, sulle familiarità del paesaggio, sui legami familiari, insomma sull'insieme dello spazio relazionale; e l'attaccamento allo spazio relazionale si traduce in reazione di difesa in nome della proprietà. Quindi si potrebbe pensare al razzismo anche come una qualche forma di reazione di difesa che ha a che fare con una qualche forma di appropriazione, ma si tratta di un'appropriazione «costruita». Ne è un esempio l'identità nazionale che è una proprietà senza proprietà reale che ci mette di fronte alla difesa di una proprietà che appartiene all'ordine dell'immaginario e del simbolico.

Un secondo ordine di reazioni di difesa, relativi ai comportamenti e alle pratiche razziste, appartiene alla violenza sociale. La violenza sociale è tanto più grande quanto più riguarda persone già declassate, per esempio perché hanno perso il loro ruolo. In effetti la perdita del proprio ruolo ha avuto una grande importanza nella prima elaborazione del razzismo nobiliare, dove era evidente il legame con la nascita, i privilegi; ma al tempo del colonialismo e oggi, nelle so-



il Mosaico dell'intercultura

a cura di Aluisi Tosolini

6. CITTADINANZA. ANCHE PER I SIMBOLI

Il tema della cittadinanza interculturale nella società globale, multiculturale e meticcica è oggi uno dei nodi cruciali della nostra società globale. Infatti, se fino a qualche secolo fa le mura delle città servivano per dividere e distinguere nettamente tra interno ed esterno, amici e nemici, cittadini e non-cittadini, oggi la situazione è radicalmente cambiata. Le antiche mura sono crollate, sostituite da nuove e più invisibili – ma non per questo meno solide – divisioni che attraversano ogni luogo, ogni spazio a livello globale.

GLI SPAZI DELLA CITTADINANZA

Storicamente la cittadinanza si è definita in relazione a tre spazi diversi che Armido Rizzi¹ così presenta:

a) la polis è lo spazio dell'abitare originario: si è cittadini solo se vi si è nati. Nella polis l'uomo (a dire il vero il maschio, e solo alcuni tra i maschi) si identifica totalmente con la città di cui è «cittadino».

b) lo stato moderno, dove l'uomo diventa cittadino per contratto. Siamo a Hobbes, all'*Homo homini lupus*: solo la paura reciproca e la necessità dell'aiuto reciproco spingeranno a stabilire il contratto tra umani che costituisce l'atto di nascita dello stato. Il contratto è



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)

garantito dalla legge e sanzionato dalla forza, tratti caratterizzanti ed esclusivi dello stato che è ad un tempo prodotto degli individui in quanto uomini e sovrano degli individui in quanto cittadini. Inteso in questo modo, lo stato ha valenze universali e di per sé è slegato da uno specifico ambito geografico. Sarà solo con la nascita dello stato nazione (a partire dalla rivoluzione francese e successivamente dal mito romantico della madre-patria) che verrà recuperato il legame tra «spazio geografico definito» e Stato, ricucendo così legami con l'antica concezione della *polis*. La «stato nazione» diventa in qualche caso valore assoluto e, come nella antica Grecia, precede il cittadino come l'organismo precede strutturalmente le parti che lo compongono.

c) il mondo. La terza figura di cittadinanza è quella che si definisce a partire dalla grande metafora del cosmopolitismo, dell'essere cittadini del mondo in opposizione al particolarismo delle nazioni e degli Stati nazionali. Le sue origini possono essere varie e molteplici (fede cristiana nella universale figliolanza divina, coscienza stoica di appartenere all'ordine universale e necessario, aspirazione umanistica, illuminismo kantiano, internazionalismo socialista, stato federale mondiale proposto da Hans Kelsen, ecc.) ma la novità di questa terza figura di cittadinanza sta nel fatto che essa era sino a pochi anni fa una posizione utopica

mentre oggi si presenta, soprattutto per i cosiddetti *Western globalists* (fra i quali Jünger Habermas, Richard Falk, Norberto Bobbio, Luigi Ferrajoli, David Held), come una urgente necessità.

CITTADINI NEL MONDO G-LOCALE

Il processo di globalizzazione finanziaria, economica, informativa e culturale, se da un lato ha rimesso al centro dell'interesse l'unico e comune spazio-terra su cui vivono ed operano gli uomini, dall'altro prevede l'eclissi dello stato che, proprio a causa della sua sovrannità su uno spazio *de-limitato* è oggi strutturalmente incapace di reggere (e governare) l'urto dei processi di globalizzazione.

Ad essere rimesso in discussione è così lo stesso concetto di spazio. E con esso il concetto di proprietà

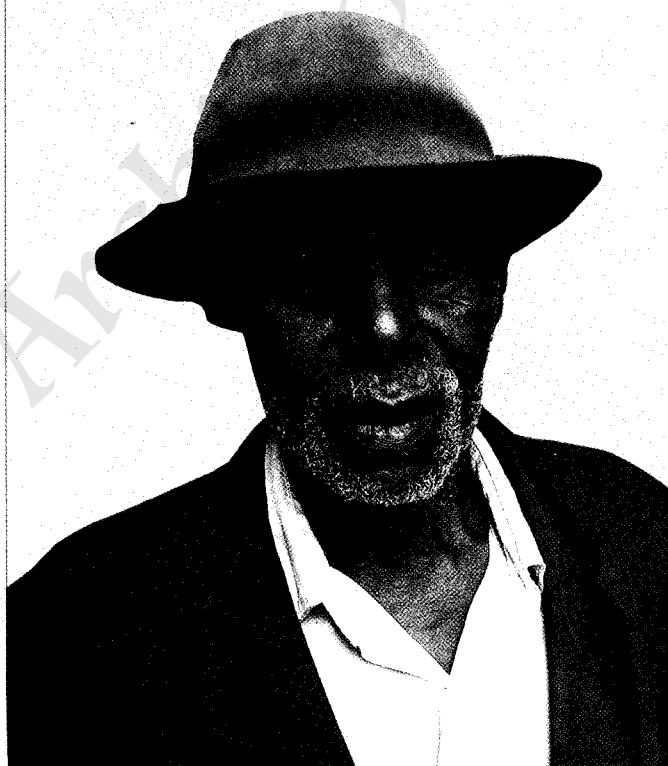
I modi dell'accesso alla cittadinanza: Jus sanguinis - Jus soli

Prima di affrontare gli «oggetti» dell'accesso (il «cosa» della cittadinanza) è quindi importante interrogarsi sui modi dell'accesso, sul *come* si diventa cittadini. L'acquisizione della cittadinanza porta infatti con sé il voto amministrativo e quello politico, ma ha anche una grande valenza emotiva e culturale. E qui, nel nostro piccolo, troviamo una grande anomalia tipicamente italiana. Tradizionalmente esistono infatti due sistemi di trasmissione della cittadinanza alla nascita: lo *jus soli* e lo *jus sanguinis*. Secondo lo *jus soli*, il criterio è il luogo di nascita. Chi nasce sul territorio nazionale è cittadino. Negli Stati Uniti, come in molte nazioni del Nuovo Mondo, vige una forma di *jus soli* quasi pura. Chi nasce sul territorio statunitense acquisisce la cittadinanza americana in ogni caso.

Lo *jus sanguinis* è invece un sistema che utilizza come criterio la pura e semplice appartenenza genealogica. È cittadino di un certo paese chi discende da cittadini di quel paese. Il figlio di stranieri non ha alcun diritto politico anche se è nato e cresciuto nel paese, lavora nel paese e parla la lingua del paese. In un paese ad alta immigrazione ciò ha inevitabili implicazioni xenofobe.

L'Italia ha un sistema di *jus sanguinis* quasi puro, certamente il più restrittivo tra le grandi nazioni europee. La normativa principale è contenuta nella legge n. 91 del 1992 che in un certo senso è persino più restrittiva della precedente normativa regia del 1912 in cui esisteva un elemento di *jus soli*: dopo dieci anni di residenza in Italia, il minore straniero nato in Italia diveniva automaticamente cittadino.

In Germania, invece, un bambino figlio di extracomunitari è cittadino alla nascita se almeno uno dei due genitori risiede nel paese da più di otto anni. In Francia acquista la cittadinanza automaticamente a 18 anni, ma può richiederla a partire dai 13. In Gran Bretagna è cittadino alla nascita se almeno uno dei due genitori è *settled* (cosa che di solito avviene dopo quattro anni di residenza). In Italia non è cittadino. Il figlio di stranieri nato in Italia deve invece attendere il diciottesimo compleanno, dopodiché ha la facoltà di fare domanda per acquisire la cittadinanza. Ha un anno di tempo per farlo, perde il diritto se non lo esercita entro il diciannovesimo compleanno. Inoltre deve avere risieduto in Italia senza interruzioni. Se va all'estero per un paio di anni perde il diritto.





e di «cittadinanza» tramite possesso. «Oggi – scrive Rifkin² – non è più la proprietà a definire la cittadinanza, quanto piuttosto l'accesso». Ma se la proprietà diventa obsoleta, cade anche uno dei pilastri su cui, dai tempi di Locke, è stata fondata la teoria dei diritti.

Essere autonomi, al tempo della modernità, significava sostanzialmente poter contare sulla proprietà di beni materiali, ovvero non dipendente da altri e quindi anche liberi. «Nell'economia delle reti, invece – scrive Rifkin – dove l'integrazione in una relazione è il cardine attorno a cui ruota l'organizzazione delle attività, la libertà ha un significato affatto differente: inclusione e accesso – non autonomia e possesso – sono gli indici più importanti della libertà dell'individuo»³.

Cittadino, dunque, nel tempo della postmodernità e delle città multiculturali, è colui che ha «accesso», che è in rete, che è incluso. E proprietà diventa l'equivalente «del diritto di partecipazione a un sistema di relazioni di potere che mettono l'individuo nelle condizioni di vivere pienamente la vita» (MacPherson).

La cittadinanza (e con essa il dibattito sui diritti di cittadinanza) si sposta dunque dalla territorialità e dal possesso alle reti e all'accesso.

IL «COSA» DELLA CITTADINANZA: VERSO LA CITTADINANZA SIMBOLICA

Ma quale è l'oggetto, il contenuto, della cittadinanza? Thomas H. Marshall⁴ sottolinea come la cittadinanza

moderna si presti ad essere analizzata, sia sul versante storico che sul versante logico e dei contenuti, lungo tre diversi piani:

piano giuridico: la cittadinanza civile che si esprime attraverso le leggi che garantiscono ai singoli cittadini diritti fondamentali;

piano politico: la cittadinanza politica che si esprime con il diritto di voto entro uno stato costituzionale di matrice liberale;

piano sociale: la cittadinanza sociale che si esprime mediante la garanzia al diritto al benessere (istruzione, sanità, servizi pubblici, *welfare state*).

I tre diversi piani esprimono la storia del concetto di cittadinanza ed i suoi contenuti. Contenuti oggi rimessi in discussione sia per il venir meno del peso relativo offerto ai diversi livelli, che per la radicale messa in crisi del terreno stesso su cui per anni si è appoggiato il concetto di cittadinanza, ovvero il concetto di stato nazionale e di città sostanzialmente mono-culturale.

Così, se da un lato le società sono interpellate dal processo di globalizzazione «ad allargare la loro prospettiva (sino) a raggiungere il punto di vista di una global governance»⁵, dall'altro è necessario chiedersi se e come le società multiculturali, attraversate dalla pluralità di storie, esperienze, valori, possano e debbano cambiare, superando il modello integrazionista ed assimilatorio che chiede alle diversità di diventare cittadine di questa attuale città piuttosto che di partecipare alla costruzione di una nuova città in cui tutti ed ognuno possano sentirsi a casa. Detto altrimenti: il futuro della cittadinanza non può essere costituito dalla progressiva omogeneizzazione alle retoriche del mercato e della tecnica che dominano il ricco ed impaurito occidente. Non può ridursi al genocidio delle differenze. E neppure ad un sincretismo che neghi, omogeneizzi e appiattisca ogni differenza.

Si tratta di uno snodo allo stesso tempo paradossale ed enigmatico. Secondo Gerd Baumann⁶ la soluzione all'enigma va ricercata non tanto nella moltiplicazione di culture per un numero sempre maggiore di gruppi, quanto piuttosto nella ricerca di un concetto nuovo – *dialogico, plurale, processuale, discorsivo* – di cultura e società. Soltanto su tali basi sarà possibile cogliere ed analizzare a fondo i processi di convergenza transculturale che caratterizzano la prassi sociale multiculturale che si attua nell'invenzione del quotidiano urbano da parte di persone che si incontrano e che negoziano continuamente significati e vissuti. È a partire da queste riflessioni che la tripartizione della città-

dinanza, suggerita da Marshall, necessita di un aggiornamento. In una società sempre più multietnica, multiculturale e multireligiosa, è infatti necessario arricchire il concetto di cittadinanza sociale fino a comprendere in essa la dimensione «simbolica», quella cioè che assicura la cittadinanza anche ai diversi simboli (abbigliamento, alimentazione, ritualità, calendario...) che appartengono alle antropologie dei differenti abitanti della città. Si può così asserire che una *società decente*⁷ e plurale non esclude alcun gruppo di cittadini dalla cittadinanza simbolica; e non crea cittadini di seconda classe accogliendo tradizioni culturali e religiose quando esse in nulla contrastano con la carta dei diritti umani.

NEGOZIARE CITTADINANZE: LA DIMENSIONE INTERSOGETTIVA

La sfida è dunque quella di conciliare una cittadinanza indivisibile, basata sui diritti individuali, con le richieste di riconoscimento della specificità etnica e culturale proveniente dai gruppi minoritari. In secondo luogo occorre verificare se la coesione sociale è compatibile con la diversità culturale e identitaria o presuppone necessariamente un collante culturale condiviso da tutti gli individui. Il recente dibattito italiano sulla cittadinanza agli immigrati esemplifica bene il problema. C'è infatti chi suggerisce la necessità, abbastanza ovvia, della preventiva conoscenza della lingua italiana. Altri chiedono anche la conoscenza della costituzione italiana (che per molti versi è sconosciuta anche a molti italiani *jus sanguinis*) senza soffermarsi sul fatto che forse bisognerebbe anche chiedere il rispetto della medesima costituzione. Altri si allargano e pretenderebbero anche una adesione agli usi e ai costumi (non ben identificati) dell'identità nazionale (anche essa molto poco definita, in verità). Insomma, un impianto assimilatorio che prevede all'origine la sostanziale rinuncia ai propri simboli. Simboli che oggi costituiscono la risorsa identitaria ritenuta (a torto o a ragione, non importa) più significativa e spesso più importante di altri diritti legati al *welfare* o alla partecipazione politica.

Su questa strada non si troverà alcuna soluzione. Al contrario si tratta di giungere alla definizione e alla prassi di una diversa modalità di governo delle città, da parte del nuovo *demos* (popolo) che le abita.

Scrivo Marco Martiniello: «la concezione della democrazia multiculturale presuppone la costituzione di un

corpo di cittadini attivi, con gli stessi diritti e gli stessi doveri, che condividono lo stesso spazio pubblico e un progetto democratico comune nel rispetto del diritto e delle procedure giuridiche e politiche. Essi possono presentarsi con le identità e le pratiche culturali più disparate, tanto private che pubbliche, ma tali scelte culturali e identitarie revocabili non condizionano la loro posizione nell'ordine sociale, economico e politico»⁸. In sintesi: rispetto alle città interculturali, che saranno *altre* dalle nostre attuali città, ognuno di noi (autoctoni ed immigrati) è straniero. Ovvero ognuno di noi è chiamato a farsi pellegrino e a mettersi in viaggio verso un nuovo spazio comune dove ognuno e tutti, a partire dalle proprie differenze, possano sentirsi a casa e nessuno sia «ospite/straniero/estraneo». Solo così saranno ricostruiti i legami sociali e la solidarietà che tengono assieme la vita *delle/nelle* società multiculturali. Per fare questo occorre attrezzarsi al dialogo, all'incontro, alla mediazione e alla continua rinegoziazione di vissuti e significati. Non si tratta di fondere i propri orizzonti in un sincretismo omogeneizzante o nell'universo simbolico del più forte, quanto di costruire assieme, mediante un apprendimento reciproco, un nuovo linguaggio plurale e dialogico. E a partire da questo, rinegoziare un nuovo, e plurale, significato di cittadinanza.

¹ A. Rizzi, voce *Cittadinanza* in *Dizionario di Teologia della pace* (a cura di L. Lorenzetti), Dehoniane, Bologna 1998. Nella stessa opera si veda anche la voce *Città*, a cura di A. Tosolini.

² J. Rifkin, *L'era dell'accesso*, Mondadori, Milano 2000, p. 20.

³ ib. p. 319.

⁴ T. H. Marshall, *Cittadinanza e classe sociale*, Utet, Torino 1976.

⁵ J. Habermas, *La costellazione postnazionale. Mercato globale, nazioni e democrazia*, Feltrinelli, Milano 1999, p. 100.

⁶ Gerd Baumann, *L'enigma multiculturale. Stati, etnie, religioni*, Il Mulino, Bologna 2003.

⁷ A. Margalit, *La società decente*, Guerini e Associati, Milano 1998.

⁸ M. Martiniello, *Le società multiethniche*, Il Mulino, Bologna 2000, pp. 106-107.

Indicazioni bibliografiche

- G. Baumann, *L'enigma multiculturale. Stati, etnie, religioni*, Il Mulino, Bologna 2003
 U. Beck, *La società cosmopolita, Prospettive dell'epoca postnazionale*, Il Mulino, Bologna 2003
 J. Habermas, *La costellazione postnazionale. Mercato globale, nazioni e democrazia*, Feltrinelli, Milano 1999
 J. Kristeva, *Stranieri a se stessi*, Feltrinelli, Milano 1990
 T. H. Marshall, *Cittadinanza e classe sociale*, Utet, Torino 1976
 A. Margalit, *La società decente*, Guerini e Associati, Milano 1998.
 Marco Martiniello, *Le società multiethniche*, Il Mulino, Bologna 2000
 A. Rizzi, voce *Cittadinanza* in *Dizionario di Teologia della pace* (a cura di L. Lorenzetti), Dehoniane, Bologna 1998. Nella stessa opera si veda anche la voce *Città*, a cura di A. Tosolini, A. Tosolini, K.F. Allam, M. Martiniello, *La città multiculturale*, EMI, Bologna 2004
 A. Tosolini, *Città*, EMI, Bologna 2006

cietà d'immigrazione come quelle europee, le reazioni di difesa riguardano quei gruppi di persone che non hanno i mezzi della proprietà e che sono essi stessi presi nell'ingranaggio della violenza sociale, del declassamento, della proletarizzazione. Quando la loro unica proprietà è la macchina o un piccolo appartamento, quando vivono con degli immigrati e hanno come unico *status symbol* la proprietà di una macchina in un quartiere declassato, la violenza dei rapporti sociali e la violenza sociale propriamente detta possono tradursi in reazioni di difesa attraverso l'inferiorizzazione di coloro che vivono la stessa condizione di declassamento. Il secondo elemento forte di razzismo è questa reazione di risentimento, di frustrazione e l'inversione della violenza sociale in una violenza delle differenze, che dà origine a una pretesa superiorità di razza, di natura, a una pretesa di maggiore legittimità nella proprietà nazionale mentre gli altri sono degli stranieri o dei nuovi arrivati. (...)

Le teorie della razza sono state sostituite da quelle della differenza culturale, e quest'ultima è comunque ricondotta alla natura attraverso la parola «radice». Quando evochiamo la differenza culturale richiamo implicitamente l'idea di una differenza di natura. Allora, ciò che è scomparso effettivamente è la formulazione esplicitamente razzista e quello che resta è la credenza che la differenza culturale sia allo stesso tempo una differenza di natura. Il razzismo è fondamentalmente una credenza. È un problema storico ed è fondamentalmente una credenza ricevuta, inculcata, ri-

prodotta, interiorizzata. Si traduce nell'argomentazione della differenza culturale che significa però differenza di natura perché si crede prima di tutto che gli altri gruppi siano di natura differente. Il nocciolo delle credenze che le differenze sono congenite precede in qualche modo l'impiego della parola «razza» e precede anche l'impiego della parola «cultura», dell'espressione «differenza di cultura». Prima ancora c'è la credenza che la differenza sia congenita; il che equivale alla naturalizzazione dell'ineguaglianza.

Cioè alla gerarchia?

Penso che non si possa fare del pluralismo culturale, del culturalismo, senza reinserirlo nella differenziazione sociale; e la differenziazione sociale non può essere abolita, essa esiste. È per questo motivo che non utilizzo la parola cultura nel senso di quell'antropologia culturale che fissa uno stato culturale individuando «un nocciolo culturale fondamentale»; (...) ma non esiste un'invariante, anche se le variazioni avvengono attraverso delle ripetizioni, delle riproduzioni, degli *habitus*, delle condotte stereotipate, giudizi nell'ambito di schemi ereditati, ecc.

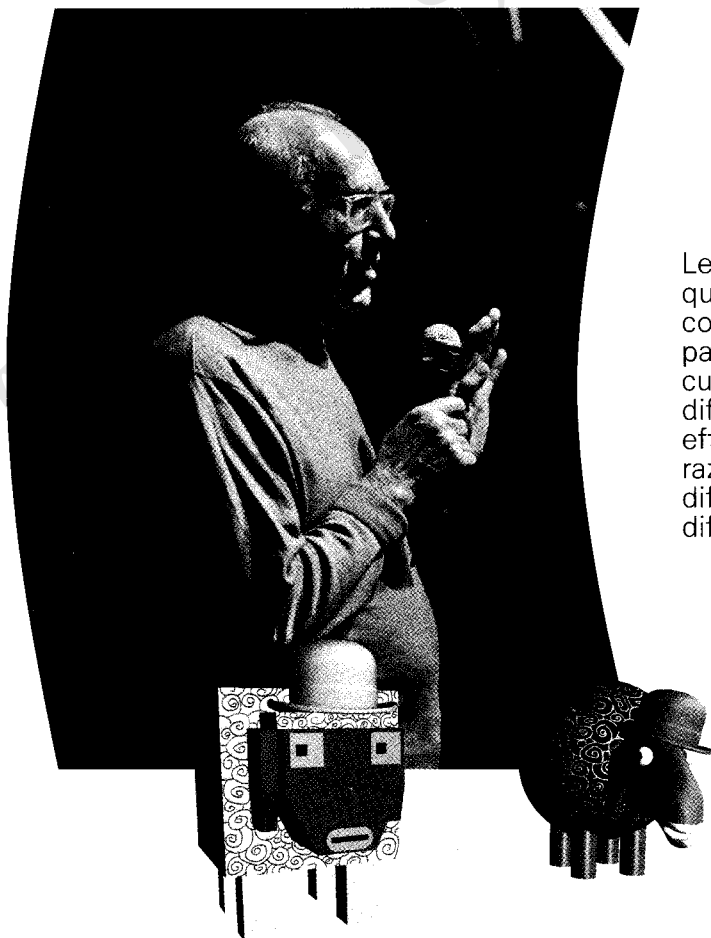
Spesso dico «io non sono niente» perché non esiste niente al di fuori dei processi e dei rapporti sociali. Al di là di ciò, non esiste niente. Esistono delle figure di ciò che è supportato dalle trasformazioni dei rapporti sociali, dai processi sociali di trasformazione, e i processi difficilmente sono lineari: spesso sono costituiti da reazioni molto violente, da conservatorismi, interiorizzazioni. Dunque, parlare d'interazione e dire che non c'è niente di analizzabile senza interazione è molto giusto, ma bisogna ancora aggiungere che non c'è interazione su un piano di eguaglianza, non c'è scambio egualitario in una interazione e l'interazione è uno scambio ineguale.

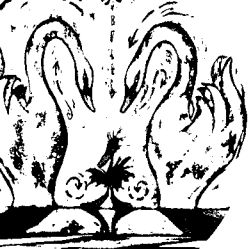
E il dialogo e la comunicazione fra le culture?

La comunicazione non ha come presupposto l'eguaglianza, altrimenti non vi sarebbe comunicazione. La comunicazione si pratica nella disuguaglianza, ed ecco perché resisto alla concezione culturalista che personalizza le culture. Essa

Le teorie della razza sono state sostituite da quelle della differenza culturale, e quest'ultima è comunque ricondotta alla natura attraverso la parola «radice». Quando evochiamo la differenza culturale richiamo implicitamente l'idea di una differenza di natura. Allora, ciò che è scomparso effettivamente è la formulazione esplicitamente razzista e quello che resta è la credenza che la differenza culturale sia allo stesso tempo una differenza di natura

prende le culture come delle essenze collettive. Storicamente gli insiemi non sono affatto stabili, quindi bisogna sbarazzarsi delle rappresentazioni identitarie immobili per ritrovare la polivalenza dei movimenti e la polivalenza delle intersezioni e dei raggruppamenti, bisogna essere attenti e tornare ai processi di cambiamento. Quando parliamo di razzismo o di etnocentrismo parliamo della distinzione fra *noi* e *loro*; ma *noi* è un gruppo e non bisogna personalizzarlo. □



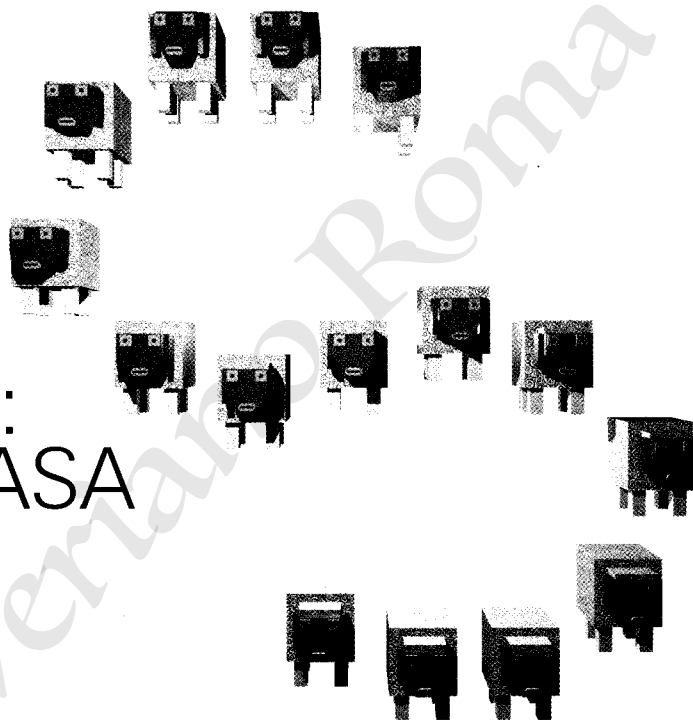


CENERENTOLA: DOVE STA DI CASA OGGI?

di Alessandra Ferrario

«La moglie di un ricco si ammalò e, quando senti avvicinarsi la fine, chiamò la sua unica figlia e le disse: "Bimba mia, sii sempre docile e buona, così il buon Dio ti aiuterà e io ti sarò vicina". Poi chiuse gli occhi e morì. La fanciulla andava ogni giorno sulla tomba della madre, piangeva ed era sempre docile e buona. Quando giunse la primavera, il padre prese di nuovo moglie. La donna aveva portato in casa due figlie, belle e bianche di viso, ma brutte e nere di cuore. Cominciarono tristi giorni per la povera figliastra. "Quella stupida oca – dicevano – non dovrebbe stare in salotto con noi. Fuori, sguattera!"»

Avrete senz'altro riconosciuto in questo *incipit* la nota fiaba di *Cenerentola*, raccolta dai fratelli Grimm, insieme a molte altre tramandate oralmente, nell'opera *Kinder und Hausmärchen* (*Le fiabe del focolare*) del 1812. Convinti che le fiabe, come i canti popolari e le leggende, rimangano vive nella tradizione perché espressione della sensibilità di un popolo, i



Grimm si proponevano di creare un mezzo utile per l'educazione infantile, ma anche di potenziare il patrimonio culturale del loro Paese. Tradotte in tutte le lingue, *Le fiabe del focolare* ebbero una tale fortuna da diventare il libro della fanciullezza europea, e non solo.

Il fascino delle fiabe ha mosso negli anni anche la nostra ricerca educativa e l'ha spinta sempre più verso una direzione interculturale: dalla conoscenza di un popolo, al confronto tra i popoli. Nel gioco delle somiglianze e delle differenze, siamo andate alla ricerca di fiabe in giro per il mondo. E, nel nostro viaggio, ci è capitato spesso d'imbatterci in figure ricorrenti, simili tra loro per tratti o vicende.

Tra gli altri, *Cenerentola* è il personaggio che più ci ha fatto riflettere, anche perché ha smontato molte delle nostre presunte certezze. Anzitutto, la sua origine non è europea, come eravamo portate a credere, bensì asiatica. A riprova di ciò, basta pensare all'estrema piccolezza della scarpetta che la fanciulla perde: un dettaglio che fa riferimento alla consuetudine, attuata per secoli in Cina, di chiudere i piedini delle bambine entro un bendaggio costrittivo, per impedirne la crescita.

Paese che vai, *Cenerentola* che trovi, anche se con nomi e tipologie di vita differenti: in Indonesia si chiama *Damura*, in Vietnam *Tam - Grana di riso*, in Cina *Ye Xian*; è *Natiki* in una fiaba sudafricana scritta niente meno che da Nelson Mandela, mentre in Iraq è semplicemente «la figlia del pescato-

5. Da Cenerentola a Calimero

re». Identiche rimangono invece le caratteristiche personali e le condizioni sociologiche che definiscono il personaggio, facendolo assurgere a simbolo di vittima dell'ingiustizia e della discriminazione sociale.

Di fronte a una fanciulla bella, buona e abile, ci sono sempre una matrigna e delle sorellastre che, invidiose della sua superiore bellezza, la maltrattano. *Cenerentola* diventa la serva: il suo unico ruolo all'interno della famiglia – la comunità che più dovrebbe amarla – è segnato dal lavoro immotivato, imposto dalla crudeltà altrui. È la stessa famiglia a fare di lei un'esclusa a livello sociale, impedendole l'accesso ai momenti di socialità più significativi: il ballo per le nozze del principe, in Europa, quello per la luna piena, in Sudafrica; le feste dell'*henné* in Iraq, del raccolto in Vietnam, della Grotta di Montagna in Cina.

In tutte queste fiabe l'esclusione si connota anche con un segno esteriore, riconoscibile da tutti: l'abbigliamento. Così, se alla nostra *Cenerentola* sono imposti una vecchia palandrana grigia come la cenere e un paio di zoccoli, anche le altre *Cenerentole* sono povere straccione, indegne di comparire in società. Non a caso, il soccorso magico che esse ricevono dagli aiutanti più disparati (siano uccelli, pesciolini, o addirittura Buddha) si concretizza anzitutto nel dono di abiti sontuosi, che possano ridare alla ragazza la dignità che le è stata tolta per disprezzo e invidia.

Approfondire a livello culturale il confronto tra le fiabe del mondo è stato un lavoro ricco e appassionante. Nell'analizzare le diverse storie, ci siamo convinte sempre più della loro attualità: le fiabe non sono semplici testimonianze di un tempo passato, bensì storie vive, capaci di dire qualcosa anche ai ragazzi d'oggi. Abbiamo così iniziato a definire un percorso educativo in grado di offrire a soggetti in crescita, strumenti di consapevolezza sulla formazione dell'identità e sullo sviluppo della personalità.

Bambini e ragazzi della scuola primaria, attraverso momenti di laboratorio e proposte didattiche incentrate sul sé, sono stati indotti a indagare riguardo a tematiche importanti:

- la crescita, con tutti i cambiamenti e le trasformazioni che essa comporta;
- le relazioni familiari, con le dinamiche nate dalle funzioni e dai ruoli qui presenti;
- i meccanismi di inclusione/esclusione che applichiamo ai nostri comportamenti, a partire dal nostro gruppo di appartenenza, per allargare lo sguardo a orizzonti più ampi;
- la dimensione sociale e culturale della convivenza e la visione del mondo che ne è sottesa.

Alcuni ragazzi hanno partecipato alla *Festa dei Popoli*, proprio lavorando sulle *Cenerentole*. Hanno riempito di contenuto lo slogan «Fiabe: un ponte tra culture», hanno scoperto la struttura comune a tutte le fiabe e hanno realizzato vivaci arazzi con le sequenze più significative di ciascuna storia. Il suggerimento per questa attività ci è venuto dal modello della *tenture*: tecnica espressiva del Benin, con valenza non solo artistica ma anche educativo-didattica.

Oltre a ciò, i ragazzi hanno cominciato a «dialogare» con *Cenerentole* e *principi*: dipingendo o rivestendo *silhouette*,

hanno dapprima elaborato il proprio autoritratto, poi si sono posti domande e dati risposte sull'attualità dei due personaggi.

Nelle risposte su chi sono le *Cenerentole* e i *Cenerentoli* oggi, abbiamo scoperto che le ragazze legano il personaggio maschile con espressioni di emarginazione sociale (bambini abbandonati, persone che svolgono un lavoro pesante, poveri), mentre identificano con *Cenerentola* anche figure femminili positive, interne alle loro relazioni familiari (mamme, sorelle, zie) che le colpiscono per bellezza o doti morali. Le stesse qualità, accompagnate però da una buona occupazione, stanno alla base anche del percorso per diventare «principesse» oggi. In questo campo, tuttavia, i mezzi ritenuti vincenti da parte di maschi e femmine, sono quelli proposti dai media e dalla pubblicità: soldi, attenzione al look e all'esteriorità, fama e successo.

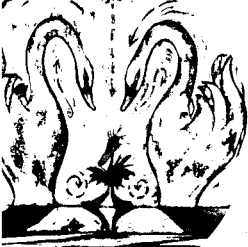
I ragazzi, inoltre, pensano che essere «principi» ai giorni nostri significhi anche avere la considerazione degli altri perché si possiede potere e ci si fa rispettare. Essi si considerano «principi» quando sono al centro dell'attenzione, accontentati in tutte le loro richieste; al contrario, si sentono *Cenerentoli* non appena qualcuno chiede loro un aiuto, specie se di tipo domestico.

Poche invece le voci discordanti, che puntano sull'interiorità per la propria realizzazione.

Il vasto materiale raccolto si è dunque rivelato un mezzo utile per conoscere meglio la pre-adolescenza, età in cui i ragazzi si dimostrano poco propensi a comunicare i loro pensieri più profondi e a esprimere opinioni personali in modo spontaneo e sincero. La proposta, inoltre, è servita a far emergere stereotipi culturali e sociali diffusi, su cui i docenti e i genitori hanno avuto la possibilità di riflettere e intervenire, per meglio accompagnare alunni e figli nel percorso di crescita.

Si può chiedere di più alle fiabe nate secoli fa, apparentemente tanto lontane, in realtà così vive e presenti? ☐

Approfondire a livello culturale il confronto tra le fiabe del mondo è stato un lavoro ricco e appassionante. Nell'analizzare le diverse storie, ci siamo convinte sempre più della loro attualità: le fiabe non sono semplici testimonianze di un tempo passato, bensì storie vive, capaci di dire qualcosa anche ai ragazzi d'oggi. Abbiamo così iniziato a definire un percorso educativo in grado di offrire a soggetti in crescita, strumenti di consapevolezza sulla formazione dell'identità e sullo sviluppo della personalità



CENERENTOLE nelle FIABE di tutto il MONDO

	CENERENTOLA Europa	IL PESCIOLINO ROSSO E LO ZOCCOLETTO D'ORO Iraq	YE XIAN E IL PESCE DAGLI OCCHI D'ORO Cina	TAM E CAM Vietnam	LA BENEDIZIONE DEL COCCODRILLO Indonesia	NATIKI Sudafrica
FASE INIZIALE	Un ricco mercante, rimasto vedovo con una figlia, sposa un'altra donna che ha già due figlie.	Un pescatore, rimasto vedovo con una bimba piccola, si risposa con una vicina di casa, anche lei vedova con una figlia, che, però, è brutta e maldestra.	Il capo di un villaggio di montagna ha due mogli e due figlie. Dopo la morte della madre e del padre stesso, la prima figlia resta con la matrigna e la sorellastra.	Un agiato contadino, rimasto vedovo con una bimba piccola, si risposa; dal secondo matrimonio nasce un'altra figlia.	Un pescatore vive con la figlia, la seconda moglie e una figliastra in un villaggio vicino a un grande fiume.	In un villaggio africano una madre vive con le due figlie maggiori e con la minore, più bella di tutte.
PROTAGONISTA	Cenerentola: è chiamata così perché, avendo l'abitudine di coricarsi a dormire presso il focolare, è sempre sporca di cenere.	La figlia del pescatore: bellissima, servizievole e paziente.	Ye Xian: molto intelligente e brava nella lavorazione degli oggetti in oro.	Tam - Grana di riso: bella, abile nella pesca e paziente.	Damura: una fanciulla bellissima, amata da tutti, perché gentile, generosa e paziente.	Natiki: la sorella più giovane, molto più bella delle altre due.
ALLONTANAMENTO	Cenerentola si reca sulla tomba della madre 3 volte al giorno a piangere e pregare.	La giovane deve andare ogni giorno al fiume per prendere il pesce pescato dal padre.	Ye Xian, ogni giorno, molto lontano da casa, deve procurare legna dagli alberi ed acqua dai pozzi.	Tam è allontanata da casa con una scusa dalla matrigna, affinché la donna possa uccidere il suo aiutante magico.	Damura, per un capriccio della matrigna, deve recarsi al fiume a rilavare tutte le vesti di casa.	La sera del ballo deve riportare le capre a casa e raccogliere legna per accendere un bel fuoco, che tenga lontano le bestie selvatiche.
DIVIETO	Non può partecipare alla festa che il re organizza per trovar moglie al principe, perché non ha il vestito adatto.	Non può andare alla Festa dell'henné della sposa, perché deve lavorare in casa.	Non può andare alla Festa della Grotta di Montagna, perché obbligata a sorvegliare la casa e l'orto.	Non può andare alla Festa del Raccolto perché, lacera com'è, fa sfigurare la famiglia.	Non può partecipare alla festa organizzata dal capo villaggio in onore di suo figlio perché non ha il vestito adeguato.	Non può partecipare alla festa, perché madre e sorelle temono che un cacciatore, innamoratosi di lei, la porti via alla famiglia.
INFRAZIONE AL DIVIETO	La protagonista indossa i vestiti donati a lei dall'uccello che esaudisce i suoi desideri e si reca al ballo.	La ragazza, resa irrisconoscibile dai doni magici ricevuti dal pesciolino, partecipa alla festa.	La ragazza, indossati i doni magici ricevuti dal pesce, va alla festa, ma fugge prima di essere riconosciuta da matrigna e sorellastra.	La ragazza, aiutata dai doni ricevuti dal Buddha, va alla festa.	La protagonista, indossati i doni magici ricevuti dal coccodrillo, è trasportata magicamente alla festa.	La protagonista decide di andare al ballo e si prepara con ciò che trova in natura. Danza felice tutta la notte.
ANTAGONISTA	La matrigna e due sorellastre.	La matrigna.	La matrigna e una sorellastra.	La matrigna e la sorellastra Cam - Crusca di riso.	La matrigna e una sorellastra.	La madre e due sorelle maggiori.
INGANNO DANNEGGIAMENTO	È costretta a fare tutti i lavori domestici più pesanti e a subire umiliazioni da parte delle sorelle e della matrigna.	La matrigna obbliga la figliastra a tutti i lavori, le fa patire la fame, la chiude nel forno per impedirle di provare lo zoccolo, la intossica con una purga, le rovina i capelli con una pomata puzzolente, l'arsenico e la calce.	La matrigna uccide il grande pesce magico e lo mangia con la figlia.	La matrigna prima uccide il pesciolino magico e lo mangia con la figlia; poi Tam stessa in tutte le sue successive incarnazioni.	La matrigna, quando il padre è assente, tratta male la figliastra. Mente al marito per non portare Damura alla festa.	La madre tenta di afferrare Natiki, strappandola al cacciatore.
DONATORE AIUTANTE AIUTO MAGICO	Tutti gli uccelli del cielo, tra cui colombe, tortore ed un uccellino biondo che sulla tomba della madre esaudisce tutti i desideri di Cenerentola.	Un pesciolino rosso, che dà alla fanciulla vari doni. Il cavallo fa scovare al principe lo zoccolo perduto. Un gallo avverte la regina madre dell'inganno della matrigna.	Un pesce con le pinne rosse e gli occhi d'oro, magico anche dopo la morte, perché le sue ossa esaudiscono tutti i desideri della ragazza/ un uomo sceso dal cielo/ un mercante che porta la scarpetta perduta al re.	Il Buddha, un pesciolino magico e una vecchia magritrice, che adotta Tam come una figlia, dopo l'ultima sua reincarnazione.	Un coccodrillo, per ricompensare la generosità pensata verso il suo cucciolo, prima l'aiuta coi panni perduti nel fiume e le dona monete d'oro, poi le offre l'abbigliamento adatto alla festa e la fa arrivare là magicamente.	
EROE		La regina madre s'impegna con tutte le sue forze per ritrovare la ragazza di cui il figlio s'è innamorato.		Il re, che riconosce la sposa Tam in tutte le sue trasformazioni.		Un cacciatore, che s'innamora di Natiki, la difende e la porta con sé lontano.
SCONFITTA PUNIZIONE ANTAGONISTA	Le sorellastre sono acccate dalle colombe.	Gli artifici malefici compiuti dalla matrigna a danno della figliastra si ritorcono contro di lei e contro sua figlia, che dallo sposo viene rimandata a casa.	La matrigna e la sorella sono prima lapidate, poi nella loro tomba sono venerate come dee protettrici dei matrimoni.	La sorellastra, per la sua invidia, è punita da Tam con la morte, poi è data in pasto alla madre, che, scoperto l'inganno atroce, muore di spavento e di dispiacere.	La sorellastra è punita dal coccodrillo per la sua scortesia con graffi sul corpo e sassi che escono dalla sua bocca.	La madre e le sorelle, costrette a fare i lavori di Natiki per sopravvivere, inveiscono contro di lei ogni giorno.
LIETO FINE NOZZE	Cenerentola sposa il principe e i due vivono felici e contenti, per sempre.	La figlia del pescatore sposa il principe, ha sette figli e vive felice.	La protagonista diventa una delle mogli del re del regno Tuo Han e va a vivere con lui nella sua isola.	Il re e la sua sposa Tam tornano finalmente a vivere felici insieme nel palazzo reale.	Damura e il figlio del capo villaggio si sposano e vivono felici di un amore profondo come il mare.	Natiki e il cacciatore si sposano, hanno dei figli e vivono felici, in prosperità.

cinema

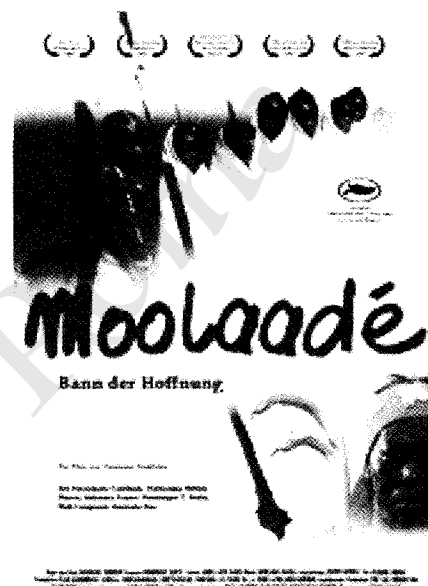
MOOLAADÉ

a cura di Lino Ferracin

IL REGISTA

Ousmane Sembene è nato nel 1923 a Ziguinchor, in Senegal. Nella seconda guerra mondiale combatte in Italia e in Germania. Arrivato clandestinamente in Francia, lavora come operaio a Parigi e come scaricatore nel porto di Marsiglia, dove diventa dirigente sindacale. Nella metà degli anni '50 inizia a scrivere romanzi ottenendo consensi da parte della critica. A 38 anni vuole però rivolgersi ad un pubblico più ampio, perché si rende conto che «in Africa, con i libri potevo raggiungere un numero molto limitato di persone», e studia cinema presso lo studio di Gorki a Mosca. Nel 1966 realizza *La noire de...* (primo lungometraggio dell'Africa subsahariana e per la prima volta in una lingua africana, il wolof) dove narra la grave crisi identitaria di una donna senegalese che si reca a fare la donna di servizio presso una famiglia francese e scopre il suo

radicamento più profondo. Seguono numerosi film: *Le mandat* (1968), *Xala* (1975), *Ceedo* (1977) sul tema del rapporto tra Islam e culture tradizionali, *Campo Thiaroye* (1987) basato su un episodio, realmente avvenuto nel 1944, di durissima repressione delle autorità francesi su un gruppo di soldati senegalesi di ritorno dalla guerra in Europa; *Guelwaar* (1992) che affronta il problema della convivenza tra cattolici e musulmani. Nel 1999 rende omaggio alla donna africana



Regia: Ousmane Sembene

Interpreti: Fatoumata Coulibaly, Maimouna Hélène Diarra, Salimata Traoré, Aminata Dao, Dominique Zeïda.

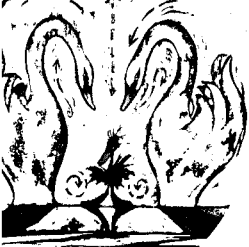
Senegal - Francia 2004, 117 min,
Feltrinelli / Lucky Red
Lingua: bambara, francese,
sottotitolato italiano
Vincitore di Un Certain Regard
a Cannes 2004

con *Faat Kiné*, primo elemento del suo trittico *Heroïsme au quotidien*, di cui *Moolaadé* è il secondo film; il terzo, *La confrérie des rats*, è in fase di sviluppo.

SPUNTI DI LETTURA

Un'Africa orgogliosa, smagliante nella sua bellezza; un'Africa di donne coscienti e decise; un'Africa del mito e della speranza. L'ambiente naturale è vivo e fresco, il villaggio di Djerisso nel Burkina Faso, dove è ambientato *Moolaadé*, è tirato a lucido, i vestiti e gli oggetti quotidiani coloratissimi, i corpi belli. Ma le ferite ci sono, anche se nascoste: e sono cicatrici orribili di parto cesareo a causa di una mutilazione genitale; sono le trame nere contro il cielo dei rami di un baobab che protegge il pozzo dove due bambine si sono gettate pur di sottrarsi alla mutilazione; sono le fiaccole nella notte portate da giovani dal volto mascherato di bianco che inseguono Mercenario, il venditore ambulante che ha visto il mondo ed è contro ogni violenza.

Sembene, con la bellissima fotografia e scenografia, forza verso una rappresentazione mitico-teatrale la storia di don-



ne che decidono di dire di no alle mutilazioni genitali delle proprie figlie. La tragedia (dal finale pieno di speranza) ha le sue eroine capaci di ergersi contro il potere maschile e contro il diktat della tradizione: «ci tolgono le nostre radioline perché vogliono chiuderci il cervello», spiega una donna alle compagne.

Di tragedia si tratta, ed è quella delle urla di dolore delle bambine mutilate, è la scelta di morire pur di non soffrire, è la disperazione della madre che ha costretto la figlia alla purificazione rituale e ne ha avuto le braccia sporche del sangue della sua morte.

La resistenza è contro la violenza verbale e fisica dell'uomo. Gli stessi toni che il banditore usa per il capo villaggio, sono usati dalla prima moglie per esaltare l'eroina Collè di fronte

IL PROBLEMA AL CENTRO DEL FILM

Secondo le Nazioni Unite, ogni anno due milioni di bambine e ragazze vengono costrette a mutilazioni genitali. In molti paesi africani questa forma di violenza colpisce la stragrande maggioranza delle donne, ma essa viene praticata anche in alcune zone della penisola arabica e dell'Indonesia ed è diffusa all'interno delle comunità immigrate in Europa, America e Oceania. Innumerevoli donne muoiono ogni anno a causa di queste pratiche. Esistono tre tipi di mutilazioni genitali femminili (Mgf): la clitoridectomia, in cui viene tolta tutta, o parte, della clitoride; l'escissione, che consiste nell'asportazione della clitoride e delle piccole labbra; l'infibulazione, la forma estrema, che prevede oltre alla clitoridec-

LA TRAMA

In un villaggio dell'Africa subsahariana quattro ragazzine fuggono dal luogo della purificazione rituale e si rifugiano nella casa di Collè Ardo chiedendole protezione. Hanno scelto lei perché sette anni prima si è rifiutata di sottoporre la figlia alla pratica della escissione. Collè proclama il *moolaadé* (la protezione), tradizionalmente sancita e difesa da tabù, e le quattro bambine divengono così intoccabili. Il *moolaadé* scatena nel villaggio la reazione del gruppo di donne che praticano la mutilazione e del consiglio degli anziani che forzano la mano del marito affinché anche con la violenza obblighi Collè, sua seconda moglie, a pronunciare la parola che scioglie il *moolaadé*. Attorno alla ribelle si schierano prima le altre due mogli, poi le madri delle bambine e via via tutte le donne del villaggio fino al grido e al giuramento finale.



alle donne rinate e agli uomini sconfitti, e il suo inno diventa canto e ballo di vittoria. È un film didascalico, senza virtuosismi di macchina o scelte estetiche strane; il racconto scorre naturale e la mano del regista quasi non si vede. Non tutto è esplicitato a parole,

alcuni messaggi passano attraverso le sole immagini come la simbolizzazione delle tre leggi che si contrappongono in questa vicenda: la moschea gialla nel cielo azzurro (la legge religiosa), il grande termaitaio rosso terra (la legge e la forza delle tradizioni), il mucchio di radioline (la voce del moderno che si infila nell'oggi africano); il tutto raccolto nella piazzetta. Quando gli uomini daranno fuoco al mucchio di radioline, il fumo nero si alzerà a coprire il cielo ma anche la facciata della moschea; e l'inquadratura finale sembra sostituire con un'antenna televisiva l'uovo di struzzo conficcato da 150 anni sulla cima del minareto del villaggio, simbolo di tradizione e continuità, ma anche di una maternità trafitta e sofferente.



tomia e all'escissione, anche il raschiamento delle grandi labbra che sono poi fatte aderire e tenute assieme così che, una volta cicatrizzate, ricoprono completamente l'apertura della vagina, a parte un piccolo orifizio che servirà a far defluire l'urina e il sangue mestruale. □

UN ALTRO FILM

WATER (2005), di Deepa Mehta, racconta le prime esperienze di una bambina vedova di otto anni, portata dalla famiglia in una casa di Varanasi, India, insieme ad altre vedove che, per la tradizione indù non possono più vivere nella società. Quasi recluse, impossibilitate al lavoro, sopravvivono di elemosine e talvolta di prostituzione.

Utile il parallelo per le analogie di condizione femminile e per una riflessione sugli esiti cinematografici dovuti alle diverse scelte delle sceneggiature e dei registi.



Il resto del mondo



agenda interculturale

Manuali europei per la formazione

Alessio Surian

alessio.surian@gmail.com

Con le ultime traduzioni, sono ora disponibili in italiano cinque «T-Kit». Cosa significa il termine «T-Kit»? Ci sono almeno due risposte. La prima è che questo titolo abbrevia la versione integrale delle parole inglesi *training kit* («kit per la formazione»). La seconda, è legata al suono della parola, che in inglese richiama *ticket* («biglietto»), elemento essenziale quando si desidera intraprendere un viaggio. In copertina, Spiffy, un animaletto, mostra un biglietto ferroviario che «idealmente» lo (e ci) porta a viaggiare alla scoperta di nuove idee.

Si tratta di agili manuali scaricabili dal sito http://www.training-youth.net/INTEGRATION/TY/Publications/T_Kits.html. Sono pensati per facilitare e dare spunti di lavoro ad animatori giovanili, formatori e, con un po' di ulteriore adattamento, anche ad insegnanti su cinque temi:

- gli strumenti di base per la formazione
- la formazione interculturale
- la cittadinanza europea
- l'inclusione sociale
- il servizio volontario europeo

La serie dei «T-Kit» internazionali comprende anche altri titoli, consultabili presso lo stesso sito. Sono il risultato di gruppi di lavoro internazionali che hanno coinvolto formatori, educatori, giovani di diversa provenienza culturale e professionale. I «T-Kit» scaturiscono dall'Accordo di Partenariato sulla Formazione per gli Animatori Giovanili Europei stabilito fra Commissione Europea e Consiglio d'Europa. Oltre i «T-Kit», la collaborazione tra le due istituzioni ha prodot-

to anche corsi di formazione, la rivista «Coyote» ed un dinamico sito Internet. Per ulteriori approfondimenti sugli sviluppi legati al partenariato (nuove pubblicazioni, annunci di corsi di formazione, ecc.) è possibile visitare il sito: <http://www.training-youth.net>, che comprende anche un interessante dizionario relativo ai temi giovanili e alle pratiche di lavoro educativo e sociale in questo contesto (<http://www.training-youth.net/INTEGRATION/TY/Glossary>).

Fra gli altri, si segnala un interessante articolo di Arne Gillert, a pagina 14 del «T-Kit» sull'apprendimento interculturale che passa in rassegna i principali modelli nord-americani e nord-europei sulla comunicazione e le competenze interculturali e la metafora dell'iceberg.

Segnala Gillert: «L'apprendimento implica anche dei ruoli. Poiché per la maggior parte dei bambini l'esperienza scolastica è una prima esperienza di apprendimento strutturata, la coppia dei ruoli è quella insegnante - studente. Tuttavia, per molte persone (...) l'apprendimento può essere organizzato come un processo duplice, dove le persone imparano le une dalle altre attraverso l'interazione. Di fatto, noi siamo costantemente impegnati in un processo di apprendimento, anche se molti non si riconoscono nel ruolo di persone che desiderano imparare, e talvolta preferiscono inconsciamente il ruolo di insegnanti. Creare l'apertura per un apprendimento reciproco è una delle sfide che chiunque sia coinvolto nell'insegnamento si trova ad affrontare quando si appresta a lavorare con nuovi gruppi di persone.

Se si pensa all'apprendimento come ad un processo strutturato, occorre guardare i metodi di apprendimento che costituiscono tale processo. I ricercatori hanno dimostrato che le persone imparano maggiormente attraverso l'esperienza, in situazioni che implicano conoscenza, emozione e azione. Se si vuole dare spazio all'apprendimento, si dovrebbero offrire metodi che permettono l'esperienza e la riflessione a tutti e tre i livelli».

I «T-Kit» presentano tecniche e metodologie che cercano di mantenere questa promessa. □

didattica/mente

La narrazione contro la discriminazione a scuola

a cura di Stefano Curci

Un possibile antidoto alla discriminazione a scuola è dato dagli strumenti che sono propri della pedagogia narrativa, che è una prospettiva amata dai lettori del CEM. Riportiamo l'esempio di un'indagine citata in un recente testo di Raffaella Biagioli (*Educare all'interculturalità. Teorie, modelli, esperienze scolastiche*, FrancoAngeli, Milano 2005, pp. 164-205) costruita attorno all'esperienza del laboratorio di *memoir*, che è il resoconto narrativo della propria vita e delle proprie esperienze. Si tratta di creare un contesto in cui il racconto sia in grado di trovare validazione e continuità: il presupposto è che quando l'alunno racconta di sé, gli altri sono portati ad ascoltare senza fare intrusioni interpretative nel racconto, e così gradualmente nasce l'integrazione.

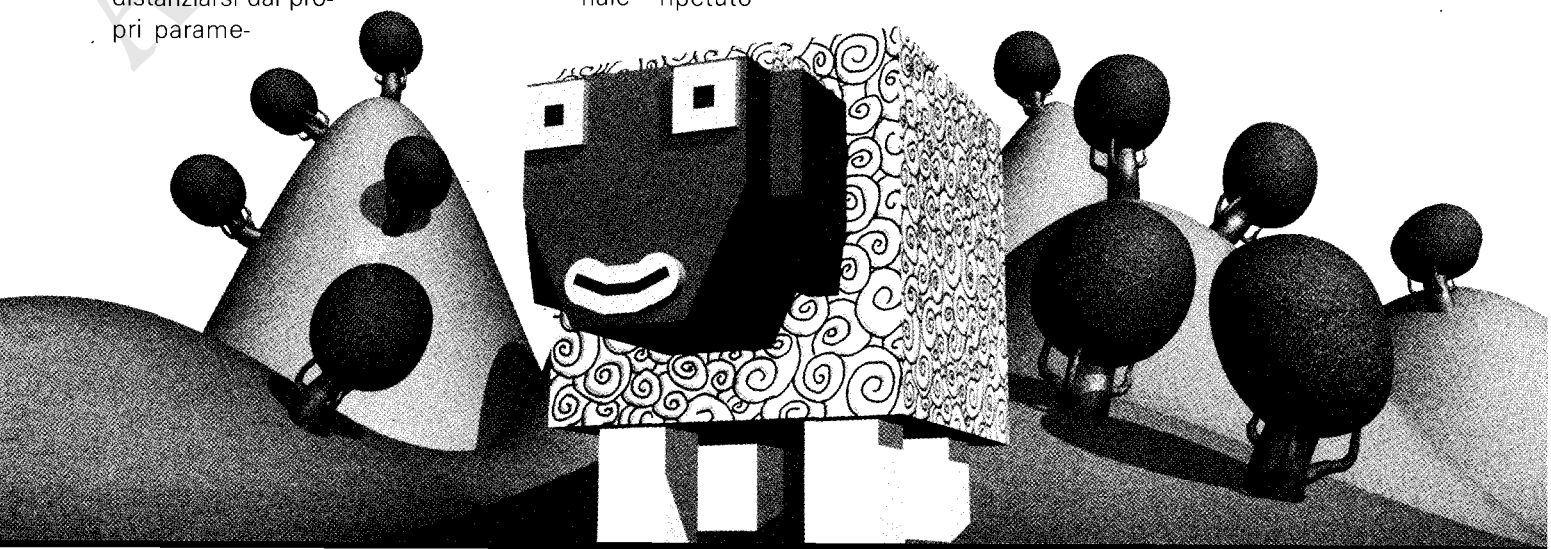
Nella narrazione diventa più facile comprendere piuttosto che giudicare, e si può più facilmente educare gli studenti all'ascolto e al progressivo distanziarsi dai propri parame-

tri culturali di riferimento per cercare di cogliere il significato che l'altro, soprattutto lo straniero, assegna alla propria esperienza.

L'esperienza riportata nel testo ha visto anzitutto un coinvolgimento preliminare di insegnanti di scuole medie e superiori, che hanno prima sperimentato su se stessi, durante un corso d'aggiornamento, la pratica del *memoir*: nello spirito della ricerca-azione che ha animato tutto l'esperimento, è stato utile prendere in considerazione anche le osservazioni critiche degli insegnanti e le loro proposte.

La seconda fase dell'esperienza ha coinvolto 50 ragazzi di una scuola media e 25 ragazzi del primo anno dell'ITS di Piombino: la maggior parte degli studenti stranieri era sufficientemente padrona della lingua italiana, mentre per due studenti è stato necessario coinvolgere una mediatrice culturale. Dal punto di vista operativo si è organizzato un incontro settimanale ripetuto

Nella narrazione diventa più facile comprendere piuttosto che giudicare, e si può più facilmente educare gli studenti all'ascolto e al progressivo distanziarsi dai propri parametri culturali di riferimento per cercare di cogliere il significato che l'altro, soprattutto lo straniero, assegna alla propria esperienza

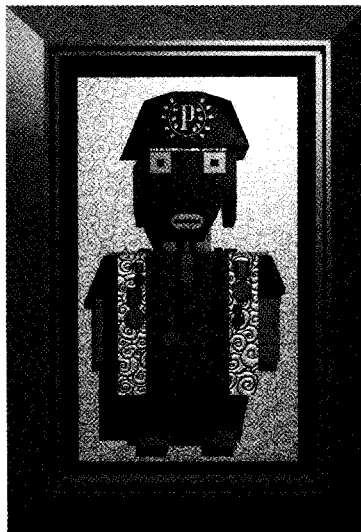


per tutto l'anno scolastico, con un sociogramma in entrata e uno in uscita e l'uso di pre-test per stabilire il clima relazionale della classe, che poi sono stati riproposti anche alla fine per registrare le modifiche avvenute. La documentazione della ricerca ha previsto l'utilizzo del diario di bordo, le valutazioni individuali dell'esperienza e la raccolta degli elaborati degli studenti.

La ricerca è stata importante dal nostro punto di vista perché è riuscita a valorizzare la presenza dell'altro, il suo essere nella classe attraverso le esperienze vissute e narrate, in modo da instaurare relazioni comunicative anche tra gli studenti che non avevano rapporti. Raccontare, attraverso le proprie storie vissute, aspetti della propria cultura si è rivelato un esercizio utile per i ragazzi sia perché riconoscevano la propria unicità sia perché, contemporaneamente, scoprivano le proprie esistenze in fondo simili a quelle degli altri. I testi prodotti dagli studenti non avevano intrecci o *suspence*, ma si sono comunque rivelati carichi di esperienze segnate dalla quotidianità e dalla routine, e tuttavia ricche di umanità.

La narrazione attraverso il ricordo è la riorganizzazione cognitiva di ciò che ha reso gli studenti ciò che erano, e li ha fatti riflettere sull'importanza degli altri nella propria vita. Così i *memoirs* hanno smentito il luogo comune che dice che gli adolescenti non hanno profondità esistenziale, mostrando che un'esperienza che impegna la mente dei ragazzi in modo complesso può portare anche riflessioni sul senso dell'esistenza. Parlare insieme delle proprie emozioni ha avuto grande importanza per i ragazzi, soprattutto i maschi, che in ambito scolastico hanno più difficoltà ad esternare il proprio sentimento.

Le indicazioni tratte dall'esperienza suggeriscono di proporre la pratica della cura di sé ai giovani come pratica di vita e norma etica. Gli sperimentatori hanno raccolto le narrazioni del



«viaggio di formazione» che gli studenti stavano facendo, ragionando sul fatto che esse possono porsi come paradigma della crescita esistenziale.

Se avere il coraggio della propria diversità e non temere quella altrui è la base della pedagogia interculturale, allora l'esperienza del *memoir* ha mostrato che aiutare gli studenti a interrogarsi sul mondo di provenienza del soggetto immigrato favorisce poi l'interazione comunicativa. Come scrive

la Biagioli, «la presenza dell'altro, mentre consente ad ogni singolo individuo di configurarsi come «io» definito (nel senso etimologico di determinazione di confine), rappresenta una necessità anche per attingere a una dimensione di autenticità e di ricchezza. L'incontro con l'altro permette di conoscere e di costruire il proprio sé (...); la costruzione della propria iden-

Raccontare, attraverso le proprie storie vissute, aspetti della propria cultura si è rivelato un esercizio utile per i ragazzi sia perché riconoscevano la propria unicità sia perché scoprivano le proprie esistenze, in fondo simili a quelle degli altri

tà rinvia necessariamente al rapporto con gli altri, alla rete di relazioni che il soggetto costruisce e che oggi si è notevolmente ampliata» (p. 203).

Gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca hanno detto di essere diventati più consapevoli del fatto che nella relazione tra persone appartenenti a culture diverse ci siano più portatori di cultura: tutti hanno qualcosa da dire, e per tutti ha avuto un senso ascoltare. E alla fine gli studenti hanno dato una maggiore importanza ai propri compagni, anche quelli stranieri, riconoscendoli – diversamente da quanto accadeva prima – come portatori di valori. D'altra parte, attraverso il recupero dei ricordi, gli stranieri hanno riflettuto sul fatto di possedere comunque un capitale unico, nella prospettiva della condivisione del racconto di sé all'alterità. □

educare al pluralismo religioso

La frontiera religiosa oggi La città tra Babele e Gerusalemme

di Marco dal Corso

Dopo aver indagato il tema dell'identità come uno dei maggiori problemi della frontiera religiosa oggi, vorremmo proporre all'interno di questo breve percorso sul pluralismo religioso non tanto una categoria teorica, quanto piuttosto un luogo concreto, frequentato, vissuto quale quello della città: nuova frontiera, spesso a sua insaputa, del dialogo interculturale e interreligioso. Re-interrogare la città come «terra di mezzo» quale è oggi dopo essere stata per tanto tempo roccaforte identitaria, esclusiva, espressione dello spirito nazionale quando non è tanto più locale. Dalla città abitata dagli «stessi» cittadini alla città delle «diverse nazionalità»; dalla città confessante la stessa religione alla città delle molteplici pratiche religiose; dalla città monolingua alla città plurilingua. La frontiera abita tra noi.

Davanti alla città-frontiera

Un primo problema che la città post-moderna pone con evidenza è quello del conflitto: tra le identità diverse che la abitano, tra le persone di diversa cultura e religione che in essa vivono e anche tra sogni e aspirazioni interpretati dai mille volti dei suoi cittadini. La città multiculturale e multireligiosa che abitiamo è sempre più uno spazio conflittuale piuttosto che conviviale. E spesso il conflitto è risolto, in apparenza, con la scelta della violenza: dalle *banlieue* francesi alla pe-



riferia milanese, la violenza urbana sembra essere la strada per risolvere il conflitto sociale, al punto che alcuni autori arrivano a parlare di guerra civile metropolitana e di guerra molecolare (Enzensberger). Ma violenta è anche la soluzione del mercato quando porta all'inutilità economica milioni di persone, quando esclude dai suoi servizi altrettante vite, quando rende politicamente ininfluyente la maggioranza della gente. Le città del sud del mondo, cresciute urbanisticamente e demograficamente molto più di quelle del nord, testimoniano quotidianamente tale violenza.

Davanti al conflitto che sembra caratterizzare la città postmoderna la violenza, però, non rappresenta un desti-

no ineluttabile. È possibile anche la strada della «gestione dei conflitti»: non la loro rimozione, neppure la loro stigmatizzazione, quanto la loro gestione. Il conflitto obbliga a pensare la vita cittadina in maniera sempre nuova: riscrivere, a partire dai problemi posti dalla convivenza tra cittadini, tra essi e gli stranieri, tra questi e le istituzioni cittadine, i nuovi diritti e doveri, le nuove regole sociali, i diversi spazi e modi di abitare la *polis*. Riscrivere addirittura una nuova modalità di essere comunità anche ecclesiale oltre che civile. Le chiese della città interreligiosa non possono vivere come se il Dio degli altri non esistesse. Questo, prima di essere un problema, è un'occasione, un *kairòs* direbbero i teologi. Qui il conflitto, non rimosso e neppure demonizzato, diventa tempo e spazio di novità. Si tratta di attrezzarsi per gestire i con-

**Dalla città abitata dagli
«stessi» cittadini alla città
delle «diverse nazionalità»;
dalla città confessante la
stessa religione alla città
delle molteplici pratiche
religiose; dalla città
monolingua
alla città plurilingua.**

La frontiera abita tra noi

flitti, piuttosto che evitarli o, peggio, lasciare che portino allo scontro. La politica, allora, ma anche la pedagogia, la pastorale, la teologia, hanno bisogno di formare alla gestione dei conflitti come contributo importante sulla strada dell'incontro piuttosto che dello scontro tra civiltà¹.

Un altro problema che la città-frontiera propone è quello dell'incontro con l'altro: il suo volto, la sua storia, le sue tradizioni e cosmovisioni. L'alterità nella città post-secolare si è fatta

quotidiana: è esperienza di strada, di piazza, di condominio, della stessa scuola frequentata dai propri figli. Città inizialmente tentata dalla mixofobia (paura di mescolarsi, secondo Bauman) quando non dall'etnocentrismo, sicuramente dalla xenofobia. L'architettura della stessa città sembra riflettere tali paure: in nome della sicurezza (termine entrato a pieno titolo nella vita cittadina del XXI secolo), si costruiscono «città nelle città», si progettano case iper-sicure, iperprotette, iper-isolate. Si impedisce la mescolanza. Che invece, fuori della casa, la città ripropone.

L'alternativa alla comunità chiusa e alla casa inviolabile, allora, è e non può essere che la promozione del meticcio, riconoscere la «santità del meticcio». Una città sicura è quella dove il meticcio culturale, religioso, sociale è promosso, piuttosto che represso o nascosto. Perché, in fondo,

chi conosce solo la sua cultura non conosce la sua cultura, chi conosce solo la sua religione non conosce la sua religione. Per essere

che da parte delle comunità ecclesiali, magari più con il vangelo che con il codice di diritto canonico).

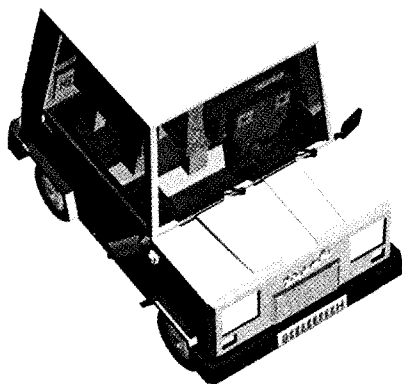
Alle istituzioni cittadine e religiose, insomma, è chiesto di non armare «la metafisica della paura» ma di promuovere «l'antropologia dell'ospitalità»; di non servire la politica della «identità aggressiva» (Tosolini) o quella della «identità reattiva» (Allievi), quanto di favorire e lasciar crescere quelle «identità plurali» (Nanni e Fucocchi) che sempre più abitano le città dei nostri giorni.

L'alternativa alla comunità chiusa e alla casa inviolabile è e non può essere che la promozione del meticcio.

Una città sicura è quella dove il meticcio culturale, religioso, sociale è promosso, piuttosto che represso o nascosto



quello che siamo, abbiamo bisogno degli altri. Essi non sono il nostro inferno (Sartre), ma il nostro paradiso (Bianchi). La risposta alla mixofobia, per dirla ancora con Bauman, è la mixofilia: promuovere il mescolamento, cioè l'incontro, lo scambio. Il fenomeno dei cosiddetti matrimoni misti, ad esempio, è una pratica di meticcio in atto che va accompagnato, seguito e servito (an-



Le sfide future della città-frontiera

Oltre alla sfida pedagogica (abitare i conflitti) e quella più strettamente politica (costruire la città ospitale), il fenomeno della metropoli interculturale e interreligiosa sembra porre almeno altre due sfide per il futuro, che qui annunciamo brevemente in attesa di riprenderle nei prossimi numeri.

Innanzitutto, nella città «dei molti nomi di Dio» occorre ridiscutere la nota sentenza *Etsi Deus non daretur* pensata nella città monoculturale e monoreligiosa. Dentro la frontiera della città attuale arriva la domanda di una nuova laicità che non viene per sottrarre, ma per aggiungere, che non annulla gli specifici simboli religiosi ma, al contrario, ne promuove il percorso di cittadinanza...

Poi, altra sfida, dentro la *polis* interculturale, occorre tornare a pensare quale fondamento etico abbia la democrazia, quale anima religiosa la sostenga, quale spiritualità la difenda dal diventare «dittatura della maggioranza». La frontiera interreligiosa, insomma, pone la sfida di ripensare la democrazia, il governo della città sempre più bisognoso di pensiero etico, spirituale, valoriale se è vero che il governo è in funzione della libertà piuttosto che del potere...

Se queste e altre sfide saranno accettate, allora la frontiera-città diventerà lo spazio, il luogo e anche il tempo dove le diversità non sono più inconciliabili come a Babele, ma possono piuttosto convivere, anzi, come dice don Tonino Bello, costruire la convivialità della differenze come promessa per Gerusalemme. Che tale promessa sia auspicio anche per la Gerusalemme che esiste. □

¹ Sul tema del conflitto e la sua declinazione il CEM vanta una riflessione ormai matura; veda, al riguardo, il numero speciale 2006 della rivista che raccoglie gli atti del convegno annuale "Tra bene e male? il conflitto negli immaginari dell'educazione" (dicembre 2006). Vedi anche il numero 24, ottobre 2006, della rivista *Adulità* dedicata al tema dei conflitti.

caritas

La Chiesa e la dottrina della guerra giusta dopo l'undici settembre

di Paolo Beccegato

La novità del terrorismo internazionale, reso palese anche mediaticamente con l'11 settembre 2001, ha posto in modo inequivocabile la questione del rapporto tra guerra e religione. Ciò che ne è seguito e a cui assistiamo quotidianamente non fa che riproporlo.

La Chiesa cattolica, compreso il salto qualitativo (religioso, culturale e politico) del terrorismo, lo ha inserito in un contesto più ampio, in una molteplicità di fattori tra cui: l'instabilità internazionale nelle diverse aree geopolitiche, conseguente alla ridefinizione della *leadership* mondiale dopo la fine dell'Unione Sovietica e dei regimi comunisti nell'Europa centro-orientale; l'insufficiente sviluppo della giustizia economica e della cooperazione internazionale; i fallimenti nella lotta alla povertà e nell'affermazione dei diritti della persona umana e dei popoli.

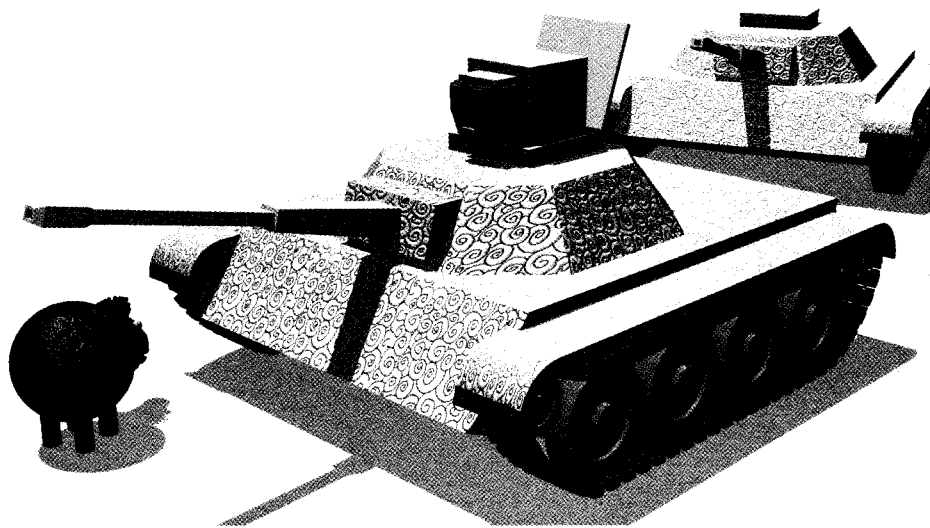
La Chiesa confidò che fosse così anche per l'Amministrazione Bush. Ricevendo le credenziali del nuovo ambasciatore statunitense presso la Santa Sede, il 13 settembre 2001, Giovanni Paolo II, dopo avere condannato duramente l'attentato alle Torri gemelle, si dichiarava convinto che «la costante guida morale dell'America nel mondo dipendesse dalla sua fedeltà ai propri principi fondamentali». Il papa si appellava alla parte migliore della storia americana, confidando in essa e temendo, ad un tempo, una reazione al terrorismo posta sotto il segno prevalente della guerra.

Nel corso del lungo pontificato di Giovanni Paolo II, col contributo di diversi episcopati nazionali e a partire dalla ri-

flessione dell'enciclica *Pacem in terris* e dalle scelte compiute da Paolo VI, la Chiesa cattolica ha sviluppato una riflessione che è di fatto un *corpus* di morale sociale e internazionale sul tema della pace in rapporto allo sviluppo e alla democrazia: esso riguarda particolarmente la libertà religiosa come fondamento della dignità, il rifiuto della guerra come strumento di regolamentazione dei conflitti, il dovere di sviluppare la pace come nome di Dio da parte delle religioni.¹

È soprattutto con il Concilio Vaticano II che si avvia l'aggiornamento dell'insegnamento della Chiesa sulla pace, la guerra giusta e la non-violenza. Dal pontificato giovanneo e dall'enciclica *Pacem in terris*, il Concilio trae la visione profetica di una pace positiva, non più fondata sull'equilibrio delle armi, sull'assenza di

Nel corso del lungo pontificato di Giovanni Paolo II, col contributo di diversi episcopati nazionali e a partire dalla riflessione dell'enciclica *Pacem in terris* e dalle scelte compiute da Paolo VI, la Chiesa cattolica ha sviluppato una riflessione che è di fatto un corpus di morale sociale e internazionale sul tema della pace in rapporto allo sviluppo e alla democrazia



guerra, ma come dono di Dio al mondo, che però gli uomini devono saper godere realizzando tra loro rapporti basati sulla fiducia reciproca e sulla giustizia; per questo la soluzione dei conflitti affidata alla guerra nel tempo attuale viene definita come *alienum a ratione*.

A 17 anni dalla fine del secondo conflitto mondiale, il Concilio Vaticano II, apertosi nei giorni della crisi missilistica cubana, si era trovato ad affrontare le questioni irrisolte della guerra e i nuovi problemi aperti dallo scontro tra Stati Uniti e Unione Sovietica: la guerra totale, le azioni belliche contro la popolazione civile, il genocidio, lo statuto della non-violenza e la guerra giusta, l'obbedienza a ordini ingiusti. La guerra fredda in atto evidenziava il rischio planetario della guerra nucleare e le questioni nuove poste dalla politica della deterrenza e dalla corsa agli armamenti.

Il Concilio condannò senza appello l'idea della guerra totale, rigettando in maniera esplicita le azioni belliche contro la popolazione civile e i bombardamenti a tappeto. La costituzione sulla Chiesa nel mondo contemporaneo *Gaudium et spes* dichiarò in proposito: «Ogni atto di guerra che indiscriminatamente mira alla distruzione di intere città o di vaste regioni e dei loro abitanti, è delitto contro Dio e contro la stessa umanità e con fermezza e senza esitazione deve essere condannato» (n. 80).

Fu la questione dell'obbedienza di fronte a ordini criminali, così tragicamente evocato dalla Shoà, e il dovere di disobbedire a ordini iniqui, formulato nel principio di Norimberga, a sollevare anche il tema dell'obiezione di coscienza, a cui il Concilio diede il suo sostegno se posta in relazione a ordini ingiusti. Col passare del tempo, l'insegnamento della Chiesa diventerà inoltre sempre più rigoroso nella sua applicazione della teoria della guerra giusta e sosterrà con grande chiarezza le alternative non violente anche da parte dello stato. □

La più esplicita enunciazione circa le condizioni e i criteri che consentono un ricorso alla forza, nonostante il presupposto morale contro di essa, la si trova nel documento pastorale dei vescovi cattolici degli Stati Uniti *La sfida della pace: la promessa di Dio e la nostra responsabilità*, pubblicato nel 1983². Così i vescovi ridefiniscono, in sette punti, lo *ius ad bellum*:

■ **GIUSTA CAUSA.** La guerra è consentita soltanto per affrontare «un pericolo certo e reale», cioè per proteggere vite innocenti, per preservare le condizioni necessarie a una esistenza umana decorosa e per garantire i diritti umani fondamentali di fronte ad una grave e concreta minaccia.

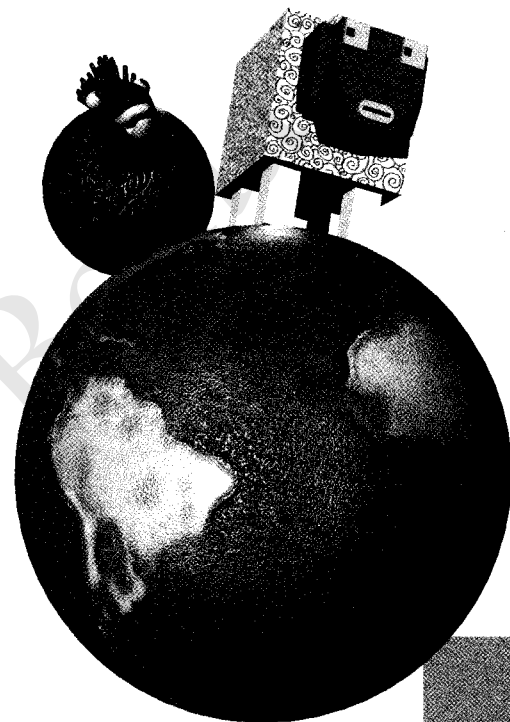
■ **AUTORITÀ COMPETENTE.** Il diritto a usare la forza nella tradizione cattolica è sempre stato posto in connessione con il bene comune; per questo l'esigenza che a intraprendere la decisione debba essere l'autorità competente è particolarmente importante in una società democratica.

■ **GIUSTIZIA RELATIVA.** Qualunque mezzo si adoperi, la guerra comporta violenza, distruzione, sofferenza, morte. In un mondo di stati sovrani che non riconoscono né una comune autorità morale, né un'autorità politica centrale, la giustizia relativa sottolinea che nessuno stato dovrebbe agire in base al presupposto di avere tutta la ragione. La giustizia relativa, opponendosi a una mentalità di crociata, cerca di relativizzare ogni pretesa assoluta e di ridurre l'uso della forza, anche quando si tratta di un conflitto giustificato.

■ **RETTA INTENZIONE.** La retta intenzione è correlativa alla giusta causa. Durante un conflitto, essa implica ricerca della pace e della riconciliazione abbreviando i conflitti e comporta che si faccia il possibile per evitare distruzioni non necessarie.

■ **ESTREMO RIMEDIO.** Perché il ricorso alla guerra sia giustificato, tutte le alternative pacifiche devono essere state esaurite. In questa direzione, la Santa Sede e le Chiese hanno costantemente sostenuto l'azione dell'ONU e si sono «rammaricate della evidente mancanza di volontà, in alcuni, di considerare la potenzialità per un ordine mondiale presente nella organizzazione delle Nazioni Unite».

■ **PROBABILITÀ DI SUCCESSO.** È questo un criterio difficile da applicare, dicono i vescovi, ma ha lo scopo di prevenire il ricorso irrazionale alla forza o la resistenza disperata.



■ **PROPORZIONALITÀ.** Il criterio della proporzionalità nello *ius ad bellum* richiama il rapporto tra i danni inflitti, i costi da pagare e i benefici che ci si aspetta di ottenere da tale ricorso alla forza. I giudizi sulla proporzionalità, nel mondo interdependente, riguardano anche gli effetti che un conflitto locale scatena su scala mondiale. Durante la guerra in Vietnam, a un certo punto (1971) i vescovi americani presero posizione contro la prosecuzione dell'impegno militare statunitense, dal momento che il conflitto aveva raggiunto un tale livello di devastazione per l'avversario e di danni interni alla società statunitense che una sua continuazione non era assolutamente giustificabile.

Per lo sviluppo dell'insegnamento della Chiesa, questo documento è stato particolarmente importante perché ha esplicitato e dettagliato modalità non-violente della tradizione cristiana per la costruzione della pace.

¹ I testi del magistero pontificio sulla pace da Leone XII a Giovanni Paolo II sono raccolti nei volumi *Enchiridion della pace 1 e 2*, EDB, Bologna 2003 e 2004.

² Conferenza episcopale degli Stati Uniti, «La sfida della pace», 22.10.1982

la scuola degli altri

Sistema scolastico e il «sogno americano»

di Andrea Raza

Il «mito della meritocrazia»

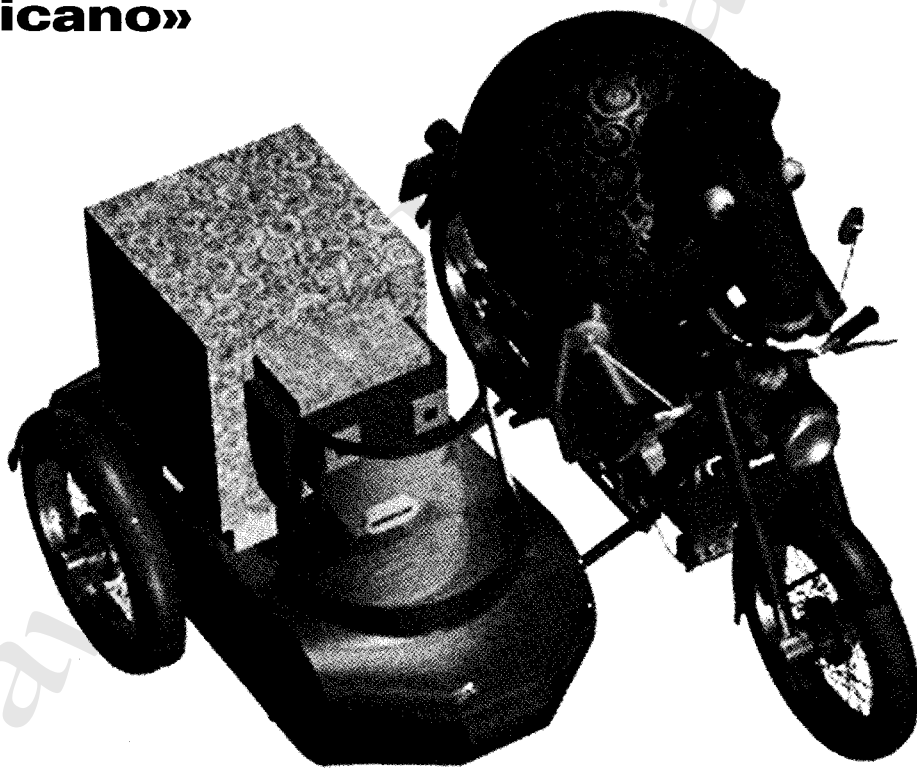
Fra i primi «valori» che la società statunitense tende ad attribuire come propri viene spesso proclamata l'«uguaglianza di opportunità» per tutti i cittadini, indipendentemente dal colore della pelle, dal luogo di origine e dalla classe sociale: il cosiddetto «sogno americano» si fonda sul principio della meritocrazia, per il quale ogni cittadino ha le stesse possibilità di raggiungere i propri scopi nella professione, nella vita e nella società, ricorrendo esclusivamente alle proprie capacità e al proprio lavoro.

Ciò che risulta evidente nella società statunitense è, tuttavia, un'enorme disparità fra le condizioni dei cittadini «bianchi» e di quelli «non-bianchi», categoria che include tutte le restanti «minoranze razziali». Può sembrare assurdo parlare di «razza» nel XXI secolo, quando è chiaro che biologicamente non esiste alcuna «razza» se non quella umana e che vi sono maggiori differenze genetiche tra individui di uno stesso «gruppo etnico» che tra individui di gruppi diversi¹. Appare anche assurdo dover parlare di «bianchi» e di «non-bianchi», pretendendo in tal modo di porre il cittadino «bianco» come punto di partenza per la definizione dell'Altro. Tuttavia, è palese che il problema razziale negli Stati Uniti è tutt'altro che risolto e che, empiricamente parlando, gruppi di consistente presenza come gli afro-americani, gli ispanici (*latinos*) e gli asiatici-americani,

Molti studiosi parlano di una supremazia dei «bianchi» nella realtà nordamericana, che tende a mantenere lo status quo attraverso forme di «razzismo istituzionalizzato» reso invisibile e legittimato attraverso strumenti e mezzi quali l'educazione, i mass media e le istituzioni

ni, sono relegati ai margini della società, soggetti a discriminazione e godono di minori diritti rispetto al gruppo «dominante» e privilegiato composto dai cittadini «bianchi»². Non si può dunque non considerare la dicotomia «bianchi/non-bianchi» se si vuole analizzare la società statunitense.

Ci si pone allora l'interrogativo: perché questa ineguaglianza, se la società statunitense offre pari opportunità e diritti a tutti i cittadini? Molti studiosi parlano di una supremazia dei «bianchi» nella realtà nordamericana, che tende a mantenere lo *status quo* attraverso forme di «razzismo istituzionalizzato»³ reso invisibile e legittimato attraverso strumenti e mezzi quali l'educazione, i mass media e le istituzioni. Alcuni esempi mettono chiaramente in luce questa forma di discriminazione a partire dal sistema scolastico statunitense.



Scuole «bianche», scuole «di colore»

Partendo dal presupposto che per raggiungere un livello professionale sufficiente per condurre una vita dignitosa è necessario possedere un buon grado di istruzione, in una società fondata sulla meritocrazia l'educazione rappresenta dunque il primo passo per la distribuzione delle pari opportunità. Ecco però che i fondi per l'educazione negli Stati Uniti sono in gran parte forniti dalle tasse di proprietà locali. Da ciò deriva che istituti scolastici di quartieri ricchi possono ricevere più denaro per l'educazione rispetto alle scuole dei distretti più poveri. E negli Stati Uniti è ancora altamente presente una segregazione di fatto delle abitazioni, ovvero diversi gruppi razziali tendono a risiedere in quartieri distinti, per cui nelle zone centrali delle grandi città (più povere ed economicamente accessibili) si concentrano in prevalenza le cosiddette «minoranze» etniche, mentre i «bianchi» tendono a stabilirsi nei quartieri più lussuosi adiacenti alla città (suburbs). Il risultato di questa politica è facilmente prevedibile: i figli dei «non-bianchi» frequenteranno scuole con minori risorse finanziarie*. Ciò significa che questi studenti avranno a disposizione insegnanti con minore esperienza, inferiori risorse tecnologiche, libri di testo più vecchi rispetto agli studenti di una scuola in prevalenza «bianca». Di conseguenza sarà per loro inferiore anche la possibilità di accedere a un college prestigioso, che esige una preparazione scolastica di maggiore livello, precludendo loro così anche l'accesso a una professione dignitosa e più remunerativa.

Confraternite e ri-segregazione nei campus universitari

Sebbene la segregazione razziale sia stata legalmente abolita negli anni '60, risulta ancora oggi evidente una netta «ghettizzazione» sia fra le diverse scuole, sia all'interno degli stessi istituti. Quest'ultimo fenomeno è radicato soprattutto nel sistema universitario: nella maggior parte dei college americani dove esiste un sistema di confraternite (*fraternities* e *sororities*) gli studenti

«non-bianchi» vengono prevalentemente esclusi da questo tipo di organizzazioni universitarie a pagamen-

to. Oltre ad essere normali circoli studenteschi, le confraternite creano reti sociali che si estendono anche al di fuori del college e agevolano l'entrata nel mondo lavorativo e nella politica (vedi riquadri a fianco). In questo modo, buona parte dei neo-laureati «bianchi» finisce per essere preferita ai concorrenti «di colore», non tanto per merito personale, quanto piuttosto grazie a un tacito privilegio.

Questi esempi mettono in luce l'ineguaglianza del sistema scolastico statunitense presente già nelle sue fondamenta, a partire dall'istruzione primaria fino a quella universitaria, con un'inevitabile ripercussione sul futuro professionale e sociale dei cittadini «non-bianchi» statunitensi.

Fra i molti risultati emersi dal *Council of Economic Advisor* del settembre 1998 (l'unico negli ultimi 10 anni, indetto dal Presidente Bill Clinton), emerge che, rispetto ai membri di minoranze etniche/razziali, i cittadini «bianchi» potranno con più probabilità:

- Frequentare scuole primarie e secondarie in classi con minor numero di alunni
- Avere accesso alla tecnologia informatica nella scuola pubblica e a casa durante la scuola primaria e secondaria
- Frequentare e laurearsi presso un college o un'università
- Guadagnare salari più elevati

■ Un quarto dei direttori delle 500 maggiori società statunitensi provengono da una confraternita studentesca;

■ Il 48% dei presidenti U.S.A., il 42% dei senatori, il 30% dei membri del Congresso e il 40% dei membri della Corte suprema provengono da confraternite;

■ La stragrande maggioranza di costoro è, ovviamente, composta da «bianchi».

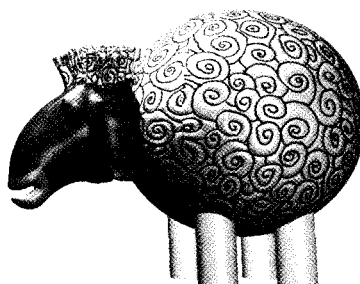
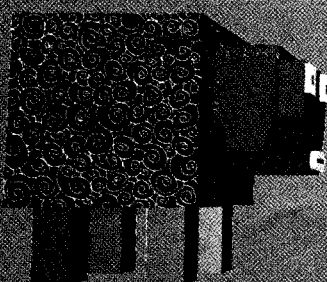
* Alcuni concetti espressi in questo articolo sono tratti da Robert Jensen, "Race Words and Race Stories", in *The Heart of Whiteness: Confronting Race, Racism and White Privilege*, City Lights, San Francisco 2005.

¹ American Anthropological Association, sul concetto di "Razza", 17 maggio 1998

² Si vedano a questo proposito i risultati delle ricerche "Changing America: Indicators of Social and Economic Well-Being by Race and Hispanic Origin", a cura del Council of Economic Advisors, settembre 1998 e "The State of the Dream 2004: Enduring Disparities in Black and White", a cura di United for a Fair Economy, gennaio 2004

³ Robert Jensen, *op. cit.*, p. 18

⁴ Elizabeth Martinez, "Seeing More Than Black and White", in *De Colores Means All of Us: Latina Views for a Multi-Colored Century*, South End Press, Cambridge 1998, p. 3



i paradossi

L'urlo

di Domenico Milani



Avanza, da dentro il buio della notte, questo volto trafelato dal terrore, scomposto nello spasimo. Ed ecco l'urlo che trafora il nostro timpano, aspro come una imprecazione: FIGLIO MIO!

Il pittore Edward Munch ha, così, espresso lo strazio di una donna che grida la sua disperazione mentre fugge dal lager, sullo sfondo di un cielo sanguigno. La ruvida staccionata che ce la conduce davanti, fa pensare ai binari dei treni che portavano ai campi di sterminio.

E il figlio dell'urlo, dov'è? Forse nel fumo che pigramente s'innalza dai forni crematori? Forse sotto le grinfie che brandiscono una lama insanguinata? Forse scomparso nel gorgo vorace del torrente scatenato?

Ci è narrato di un gruppo di madri che videro massacrare i loro bambini, «dai

due anni in giù», per l'editto barbaro di un feroce, miserevole re. Ci è raccontato, lungo il correre della storia, di intere popolazioni sterminate dal conquistatore di turno, ma le lacrime e le grida disperate delle madri che vedevano trucidati i loro figli, chi ce le ha raccontate? E la Locanda del Crostolo donde le madri gettavano i loro figliolini, dall'edificio in fiamme, sulla strada in un tentativo insensato di salvarli e poi gli stessi bimbi, afferrati per una gamba, erano ributtati nel fuoco dai soldati? E i bambini africani che erano gettati per aria, come tiro a segno delle esercitazioni militari dei mercenari? E i «girotondi» delle mamme, sulla piazza di maggio, che piangono i loro figli «desaparecidos»?

È certo straziante il pianto che una madre fa sul suo figlioletto che muore su un letto di ospedale o in casa. I suoi singulti ci costringono alla commozione. Ma quando il dolore si esprime in un grido di rivolta, in un urlo scomposto che sfigura il volto di una madre rendendolo una maschera di orrore – e quando questo accade ad ogni ora del giorno – allora c'è da chiedersi se l'uomo non sia andato oltre il segno. □



«Lo Specchio e La Maschera»

Training di iniziazione all'approccio interculturale

«Lo Specchio e La Maschera» è una proposta formativa rivolta a chi volesse vivere un'esperienza finalizzata al cambiamento personale in funzione del rapporto con l'altro.

Nella «relazione interculturale» non c'è solo l'altro. Ci sono anche io. L'interazione si dà tra noi, dentro un contesto. E allora, in primo luogo, chi sono io? Sono un'immagine riflessa in uno specchio? Una maschera in una cornice? E come io considero l'altro?

Per affrontare queste domande bisogna anzitutto «decentrarsi», ossia riconoscere che ciò che consideriamo il nostro «centro» (valori, credenze che ci appaiono indiscutibili) in realtà è del tutto relativo alla nostra persona, famiglia, cultura. Coscienti di ciò, solo insieme all'altro è possibile avviare quella negoziazione che permetterà a entrambi di trovare senso e capire la realtà nella sua dimensione di «pluriverso».

Il training è una metodologia interattiva facilitata da un conduttore che guida il gruppo in attività volte a far prendere coscienza delle dinamiche interculturali. È un'occasione «giocosa» per esplorare queste dimensioni in un'avventura di «iniziazione», intesa come «rito di ingresso» in un percorso personale di maturazione e formazione.

La cooperativa Interculturando, in partnership con il Centre Européen de Rencontre et de Ressourcement di Gargnano, il Centre Bruxellois d'Action Interculturelle e CEM Mondialità, si fa promotrice di questa esperienza formativa che si terrà a Gargnano (Bs) dal 23 al 25 marzo 2006.

Per informazioni e iscrizioni:
bginterculturando@fastwebnet.it;
www.interculturando.it

nel territorio

Scuola, territorio, immigrazione: le dimensioni e le azioni possibili

di Lorenzo Luatti

La complessità dei problemi legati al fenomeno migratorio invita a promuovere e stabilire sinergie tra le diverse istituzioni e realtà che, con funzioni e su piani diversi, si occupano del problema; mette in gioco le politiche sociali, educative, della famiglia, le politiche urbanistiche, culturali, ecc. Occorre riconoscere che, ad oggi, è mancata una visione complessiva che raccordi le politiche tutte (almeno tendenzialmente), i servizi e le agenzie del terzo settore per la costruzione di un modello territoriale integrato e integrativo, di convivenza multiculturale. Prevale, per lo più, una visione settorializzata, frammentata, caratterizzata da forte discontinuità. L'alleanza tra scuola e territorio, come è noto, è stata enunciata in

molte circolari ministeriali; nello specifico già la normativa dei primi anni '90 sottolineava il legame indispensabile tra scuola e territorio per affrontare il fenomeno immigrazione e per promuovere l'interculturalità per tutti (e così, più volte, ha fatto vari anni dopo la Commissione ministeriale sull'educazione interculturale). A partire da questo approccio, risultano ancora oggi sempre più urgenti le esigenze di coordinamento, di integrazione, di sinergie; non tanto in una prospettiva efficientistica funzionale, ma «per una migliore qualità della vita stessa e della convivenza sociale». Nel rapporto scuola-territorio-immigrazione vi sono alcune dimensioni da tenere sotto controllo.

La dimensione conoscitiva

L'immigrazione presenta una pluralità di sfaccettature e caratteristiche che variano da territorio a territorio: è bene conoscerle e monitorarle periodicamente. Il limite grosso delle indagini nazionali (vedi quella annuale del MPI) e di molte ricerche locali è che non si dice «chi sono» gli alunni stranieri; ad esempio, i dati che il Ministero ci fornisce accomunano alunni stranieri che hanno diversa durata di permanenza nel nostro paese: quelli nati in Italia e quelli nati all'estero, quelli con elevata scolarizzazione e quelli che non hanno avuto un percorso scola-

stico consistente... Ma in questo modo non si riesce a capire dove sono i problemi. Ecco che le scuole, una rete di scuole, potrebbe conoscere agevolmente questi aspetti e così avere un quadro molto più preciso e utile.

Occorre poi realizzare una «mappatura» degli attori pubblici e privati e dei servizi (più o meno dedicati) che operano a livello locale considerati «risorse» o «potenziali risorse», con i quali di volta in volta si possono stringere accordi, chiedere una collaborazione. C'è un centro interculturale? La biblioteca pubblica può essere un possibile alleato e per cosa? Gli sportelli, i centri di ascolto? I centri di aggrega-



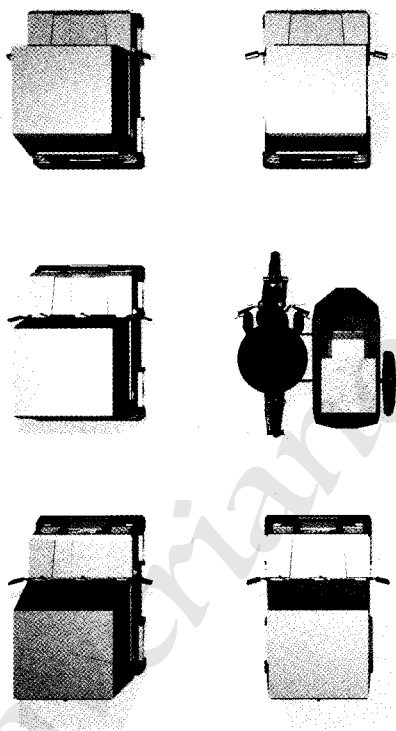
zione giovanili? Una Ong, un'associazione di volontariato, un'associazione di immigrati?

Infine, è bene conoscere cosa si fa e cosa è stato fatto su questi temi nel territorio, e non solo a livello educativo e scolastico. Altrimenti i rischi sono quelli di ignorare le specifiche caratteristiche del fenomeno migratorio nel territorio e a scuola, di duplicare gli interventi, di muoversi in solitudine.

La dimensione della programmazione territoriale

Per affrontare la complessità dei problemi è opportuno conoscere i flussi decisionali, i ruoli giocati dai differenti organismi, dei rispettivi tempi e procedure. Da qui la necessità da parte degli istituti scolastici di adottare strategie diversificate, caratterizzate dalla capacità di collocarsi in una più ampia rete di soggetti e rapporti nella quale la scuola deve trovare i canali per esprimere le proprie esigenze in sede di programmazione locale delle risorse, instaurando anche rapporti di partenariato con altri istituti scolastici e/o con le agenzie specializzate del territorio. Opportunità e conseguenti strategie per il finanziamento degli interventi di educazione interculturale nelle scuole si devono collocare necessariamente all'interno di una più ampia visione che enti locali e mondo scolastico devono avere circa la strategia attraverso la quale la scuola assume progressivamente maggiori capacità di rispondere alle nuove esigenze. Una visione pertanto che, nella consapevolezza della rapida e, per certi aspetti, problematica evoluzione quantitativa e qualitativa delle presenza di bambini e ragazzi stranieri, adotta sì strumenti per dare risposta ad esigenze urgenti ma al tempo stesso crea basi sostenibili nel tempo.

Risorse e strumenti per dare concretezza ad una strategia di ampio respiro nel territorio esistono ormai da alcuni anni e, progressivamente, le politiche di collaborazione tra i diversi attori locali si fanno più interrelate. Le



L'integrazione è un processo che si guadagna con il fattivo coinvolgimento di tutto il territorio e tutti gli attori che vi operano. Anche se è una strada faticosa, che richiede tempo e tempi

politiche e le possibilità di finanziamento degli interventi scolastici ricadono in ciascuna realtà territoriale all'interno del processo di decentramento decisionale delegato agli enti locali. Rispetto a tale materia, riconducibile a riferimenti normativi di carattere sia educativo che sociale, la regione e gli enti locali hanno ruoli e competenze diverse.

La dimensione sistemica: le reti, i tavoli, gli accordi, i protocolli

L'idea di rete e di interistituzionalità rimanda al principio di interconnessione, in base al quale nessuna istituzione né alcun modello da esse proposto può avere le potenzialità per essere prioritario o più importante rispetto agli altri e dove tutti dovrebbero tendere al reciproco accordo. Dall'incontro intorno ad un tavolo comune tra i rappresentanti del mondo della scuola e del territorio deve emergere ciò che manca maggiormente nei vari territori: un progetto comune. I tavoli interistituzionali sono un obiettivo, non un traguardo, nel senso che occorre sempre fare manutenzione, «curarli», altrimenti il rischio è che restino lettera morta. Richiedono una volontà politica da parte di tutti i componenti e una solida guida scientifica: porsi obiettivi graduali, ma tangibili, nel breve e nel medio periodo. La strada giusta è quella delle convenzioni, degli accordi e degli obiettivi anche molto specifici.

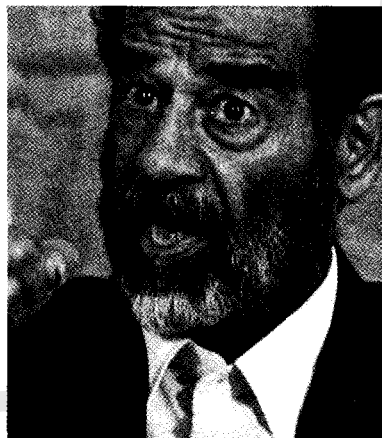
Se non vogliamo subire passivamente gli eventi è necessario «pensare», «progettare» e «gestire» insieme i modi e le forme di questa trasformazione. L'integrazione è un processo che si guadagna con il fattivo coinvolgimento di tutto il territorio e tutti gli attori che vi operano. Anche se è una strada faticosa, che richiede tempo e tempi. La scuola deve interagire con il contesto sociale nel quale si radica, aperta alla cooperazione con le realtà culturali, sociali e politiche che mettano in atto interventi che coinvolgano anche i genitori e i gruppi sociali. Occorre lavorare insieme per concorrere a disegnare e a realizzare un quadro complessivo e sistematico di interventi in cui l'educazione interculturale non è più da sola dentro «il recinto di un'aula scolastica». Del resto la scuola, da sola, non è in grado di incidere al di fuori del contesto scolastico, per cui i ragazzi stranieri finirebbero per essere, per dirla con Graziella Giovannini, «allievi in classe e stranieri in città». □

spazio cem

Il dopo Saddam, vendetta e assassinio

di Adel Jabbar

A seguito degli annunci dell'impiccagione del raïs e della diffusione di alcune immagini dell'esecuzione, ho cercato di seguire le notizie e i commenti che sono scaturiti. Già la macabra attesa e i ripetuti preavvisi – spesso accompagnati da canti inneggianti alla morte di Saddam – mostravano il risentimento e la vendetta nei confronti di un uomo già sconfitto e umiliato nell'aprile 2003.



Tutto ciò mi ha trasmesso un senso di paura e di terrore, sentimenti dei quali la popolazione irachena non si libererà presto. Personalmente sono stato dissidente, oppositore, perseguitato ed esiliato del regime di Saddam; non ho mai condiviso le sue scelte politiche durante la sua presidenza, iniziata il 16 luglio 1979; sono stato inoltre testimone delle atrocità e delle violenze commesse dagli uomini e dalle milizie del regime contro la popolazione irachena. Insomma, lungi da me qualsiasi tentativo di trovare delle attenuanti.

Ciò nonostante, sono fortemente contrario allo spettacolo di morte che

i governanti attuali hanno offerto al pubblico. E le motivazioni sono molteplici.

La prima è di natura etica: sono contrario alla pena di morte.

La seconda è sul piano simbolico: la scelta – premeditata e oltraggiosa – del primo giorno della Festa del Sacrificio, trasformando il tiranno in animale sacrificale, ha esasperato un clima già oltremodo compromesso e teso.

La terza ragione è dettata da esigenze di verità e di giustizia. Un personaggio come Saddam Hussein, protagonista per più di cinquanta anni della storia politica dell'Iraq, è certo venuto a conoscenza di molti atti che ri-

guardano la vita dello Stato e delle istituzioni, ha goduto di appoggi conosciuti e sconosciuti, di complicità interne, regionali e internazionali che gli hanno consentito di salire al potere, nonché di compiere guerre contro i Paesi vicini. Per tutto questo, mantenere in vita il raïs avrebbe permesso di venire a capo di molte vicende più o meno oscure. Questa verità avrebbe potuto contribuire a fare giustizia, giovando alla popolazione irachena e portando allo sviluppo di una coscienza capace di elaborare il proprio passato in funzione della costruzione di un nuovo presente.

La quarta motivazione è di tipo tecnico-giuridico. Qualunque persona, esperta o meno di vicende irachene e di cultura del diritto, ha toccato con mano la farsa del processo istituito per giudicare Saddam e i suoi collaboratori: un tribunale politico in mano non solo ai suoi nemici politici, ma a vendicatori, persone prive di qualsiasi senso della legge e dello Stato. Non a caso il processo è stato celebrato in maniera confessionale, contestando a Saddam Hussein reati commessi solamente contro gruppi linguistico-culturali o confessionali, trascurando il fatto che prime vittime del suo regime sono stati marxisti, nazionalisti arabi e soprattutto esponenti del suo partito. Se il processo fosse stato regolare e garante, avrebbe rappresentato un'occasione fondamentale per aprire una nuova era di diritti e di democrazia. Al momento dell'impiccagione, poi, i testimoni presenti, esponenti governativi, sembravano un coro di vili provocatori da stadio, che insultavano Saddam nel momento in cui aveva già il cappio al collo.

La quinta è di tipo morale. Governanti che capeggiano oggi milizie feroci, che hanno reso il Paese una terra di conquista per bande e cosche mafiose, che assassinano ogni giorno centinaia di persone, che hanno trasformato il Paese in un bagno di sangue e in uno dei luoghi più insicuri e corrotti del mondo, con quale legittimità morale

possono ergersi a giudici? Costoro si sono resi responsabili della morte di circa un milione di civili nell'arco di neppure quattro anni, hanno prodotto due milioni di esiliati, un milione e mezzo di sfollati all'interno del Paese; non hanno saputo garantire alla gente acqua corrente e luce elettrica e non sono neppure in grado di tenere pulite le strade di Baghdad.

La sesta ed ultima motivazione è di tipo politico. È opportuno ricordare che la dittatura ha usufruito a lungo dei favori di diverse democrazie occidentali. Tornando all'attualità, chi ha condannato a morte Saddam in questo modo – Bush per avere un trofeo ed i suoi complici iracheni per vendetta – sappia che la pratica dell'assassinio non solo non servirà a stabilizzare la situazione, ma spalancherà la porta dell'inferno che è già stata aperta con l'invasione del Paese. Gli uni e gli altri sono stati uniti nel celebrare e nel perpetuare la civiltà della morte. Questo ulteriore crimine non renderà l'Iraq né sicuro né democratico per nessuno; forse anche libero, ma per sciacalli, avventurieri, faccendieri, predatori e assassini di ogni risma.

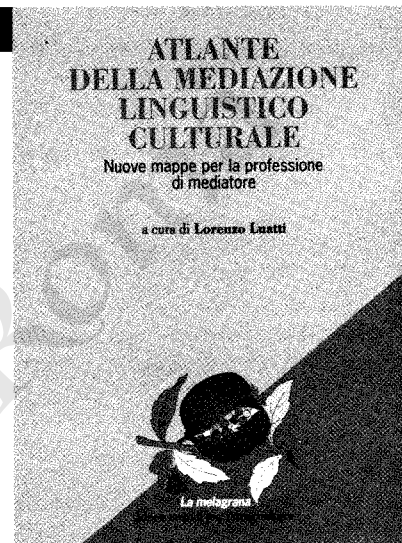


E Saddam, che sarebbe dovuto passare alla storia come un despota, con questa azione sarà purtroppo ricordato come un eroe da molti iracheni, arabi, musulmani, e non solo.
 «Quanto l'oggi sarà simile a ieri!», dicono gli arabi

mediamondo

Lorenzo Luatti (a cura di)
Atlante della mediazione linguistico culturale.
 Nuove mappe per la professione di mediatore
 FrancoAngeli, Milano 2006,
 pp. 384, € 29,00

Oggetto di discussione e di pratica diffusa nel territorio e nei servizi da oltre un decennio, la mediazione culturale in Italia fatica ancora a trovare una sua precisa definizione. I contenuti e le funzioni che essa sottende, l'identificazione del campo di intervento, il profilo professionale di mediatore, la sua formazione, la collocazione attuale e futura del suo lavoro richiedono ancora di essere approfondite, esplorate, circoscritte. Qual è l'orizzonte teorico e progettuale di una pratica innovativa, attenta all'inclusione dei nuovi cittadini e alla coesione sociale? Quale modello di integrazione fa da sfondo al lavoro di mediazione e orienta, come una bussola, il lavoro quotidiano di chi traduce, avvicina, interpreta?



Il volume analizza i profili, le funzioni, le competenze, la deontologia della mediazione; le acquisizioni e i passi in avanti, le incertezze, i dubbi e gli errori compiuti lungo un cammino più che decennale, le prospettive future della professione di mediatore culturale, descrivendone la collocazione nell'ambito scolastico, sociale, sanitario, clinico. Non manca uno studio del quadro normativo regionale e dell'offerta formativa universitaria sulla mediazione, da cui emerge un panorama molto frammentato di percorsi e profili sul quale occorrerà

mettere ordine. Sono infine ricostruite alcune tra le esperienze più significative realizzate nei servizi in contesti territoriali differenti (Arezzo, Bologna, Cagliari, Genova, Milano, Trieste, Venezia).



mediamondo

Marco Orsi - Maria Bruna Orsi
Diventare Grandi
 Emi, Bologna 2006, pp. 176, € 13,00

Il volume, pubblicato nell'ottobre 2006, è il trentesimo della collana "Mondialità", frutto della collaborazione tra la Casa editrice Emi e il CEM. L'opera illustra un'esperienza scolastica che si inserisce in un progetto pedagogico didattico dal titolo "Essere responsabili per diventare grandi", che vede coinvolti diversi istituti scolastici della provincia di Lucca. Al termine dell'esperienza la Giornata della Responsabilità, si pone come momento culminante, di verifica del lavoro svolto nonché di condivisione di scelte didattiche e principi formativi delle scuole aderenti. Il progetto si ispira al pensiero di studiosi, italiani e stranieri che hanno affrontato il tema della responsabilità dal punto di vista pedagogico e filosofico. Pensatori come Weber e successivamente Heidegger, Bonhoeffer, Apel, Jonas hanno trattato diffusamente dell'etica della responsabilità, insieme a pedagogisti come Bruner, Rogers, Dewey, Gardner, Montessori. Essere responsabili è un invito a crescere, a cambiare, un "rispondere a". È questo l'aspetto fondamentale che sta al fondo di un processo educativo che impegna tutti, adulti, bambini e ragazzi e che trova nella scuola il suo punto di partenza. Nel contesto di globalizzazione e società multiculturali in cui viviamo oggi, educare alla convivenza civile significa educare alla responsabilità. Una scuola che educa alla responsabilità prevede modalità di azioni centrate sul supporto tra pari in cui il soggetto in formazione acquisisce la capacità e il desiderio di realizzare se stesso, di coltivare le relazioni con gli altri, assumendosi la responsabilità del proprio percorso educativo e della propria crescita. Nella scuola, comunità di apprendimento, insegnanti e alunni condividono idee, obiettivi, contenuti e regole. Responsabilità è inoltre esercizio di democrazia, che apre la scuola al mondo, all'ambiente, al territorio.

Il progetto si ispira al pensiero di studiosi, italiani e stranieri che hanno affrontato il tema della responsabilità dal punto di vista pedagogico e filosofico.



Sigrid Loos - Rita Vittori
Gruppo, gruppo delle mie brame
 Ega, Torino 2006, pp. 144, € 12,00

Il gioco ha sempre rappresentato un ambiente favorevole all'apprendimento di nuove modalità relazionali e di lavoro: si impara divertendosi, e le capacità acquisite attraverso l'attività ludica vengono trasferite anche in altri contesti. Questo è vero soprattutto a scuola, dove i giochi diventano per l'insegnante un'occasione preziosa per comprendere meglio il gruppo di bambini con cui ogni giorno deve confrontarsi. In questo pratico manuale, le autrici, entrambe da anni collaboratrici CEM, propongono più di 60 giochi cooperativi da usare a scuola: efficace strumento educativo per aiutare gli insegnanti a risolvere con successo i conflitti tra bambini all'interno del gruppo classe, creando un clima e collaborativo e aperto al dialogo. Un volume pensato per la scuola ma utile anche per chi si occupa di animazione con gruppi di bambini. Il libro è suddiviso in due parti. La prima, teorica, approfondisce alcuni aspetti problematici del gruppo classe e del ruolo dell'insegnante. La seconda, pratica, offre agli insegnanti una selezione di 60 giochi per imparare a conoscersi, a valutare le difficoltà, ad ascoltare e comunicare, a prendere le decisioni e a suddividere i compiti; per sentirsi uniti; per sviluppare la fiducia reciproca; per abituarsi a punti di vista diversi. Ciascun gioco è corredato di indicazioni utili che ne precisano: gli obiettivi, i tempi e i materiali necessari, l'età di riferimento.

In questo pratico manuale, le autrici, entrambe da anni collaboratrici CEM, propongono più di 60 giochi cooperativi da usare a scuola





Elogio del prurito

Una cosa molto simile al solletico è il prurito. Tra i diversi tipi di prurito il più delizioso è quello della «tunga penetrans»*. La pulce che provoca tale malattia vive in prossimità degli allevamenti di maiali e si insinua nelle dita dei piedi umani formando una bolla che deve essere tolta con un ago. Togliercela è abbastanza doloroso ma il prurito che ne segue provoca paradossalmente un forte piacere. Il problema del prurito è che porta un tale piacere che la gente gratta fino a sanguinare. Chi ha già avuto la «tinea pedis» sa a cosa mi riferisco. Questo ci aiuta a capire i meccanismi del masochismo: il dolore mescolato al piacere.

Per me l'umore della politica è come il prurito della «tinea pedis»: provoca piacere ma fa sanguinare. La risata dell'umore politico nasce da una sofferenza: non ridiamo mai tanto, non soffriamo tanto!

Questa immagine mi è venuta alla mente quando ho iniziato a pensare alla mia attività di scrittore. Un amico mi ha suggerito di prendere le notizie politiche come tema delle mie storie. Questo può anche capitare, a volte, ma il problema è che le notizie politiche non mi eccitano, non causano «prurito» alla mia immaginazione. Riesco soltanto a scrivere quando qualcosa produce in me un «prurito» dell'anima. Questo significa che non mi è possibile scrivere un articolo a comando. A volte soddisfo delle richieste, ma un articolo imposto mi esce con sofferenza.

Il quotidiano dei giornali non è il quotidiano della mia anima. Il quotidiano dei giornali è fatto di cose importanti, di interesse generale, come scandali, guerre, sport... Il mio quotidiano è invece fatto di cose irrilevanti che, frequentemente, solo io percepisco. Sono le cose senza valore che mi solleticano. Ho scritto sui

pop-corn, sulle dentiere, sul tennis, sulle cipolle. Come ho scritto? Non lo so. La semplice immagine mi faceva tuttavia soffrire il solletico e sono stato quindi costretto a scrivere.

Come mi è accaduto qualche giorno fa. Stavo per entrare nel ristorante Bem-Bom quando due giovani sorridenti e ben vestiti mi fermano e mi consegnano un volantino. Ho subito pensato che fossero mormoni alla ricerca di qualcuno da convertire.

Leggo la prima frase del volantino e rimango scioccato: «Vuole leggere un libro in 20 minuti e capire tutto?» Era la pubblicità di un corso di lettura rapida, la mia arcinemica. Il clown che abita in me entra allora in scena: «Leggere un libro in 20 minuti? Questa è un'invenzione del diavolo! Ascoltereste la nona sinfonia in 20 minuti? Leggereste *Grande Sertão: Veredas* in 20 minuti? Andando avanti così avremo corsi rapidi di qualsiasi genere così da risparmiare tempo prezioso per il lavoro! Il piacere va goduto pian piano... È necessario leggere bovinamente, ruminando. E voi mi volete offrire un metodo che mi sottrarrà i miei piaceri?». Loro mi guardavano perplessi. Avranno sicuramente pensato che fossi pazzo... Con una certa dose di ragione.

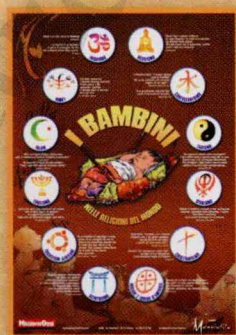
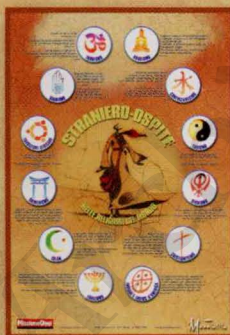
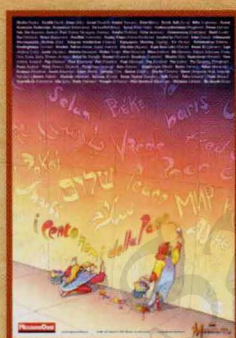
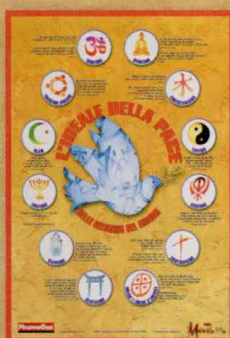
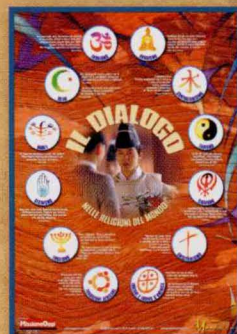
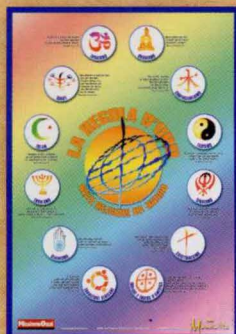
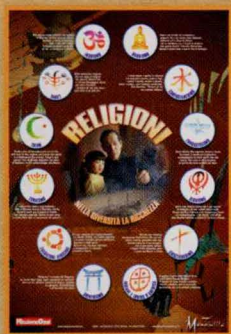
Ecco che ho finito con l'usare il mio prezioso spazio per parlare del mio insignificante quotidiano, che a nessuno interessa... □

*Malattia parassitaria provocata dalla puntura di una pulce (*Tunga penetrans*) e diffusa soprattutto nell'America Centrale.



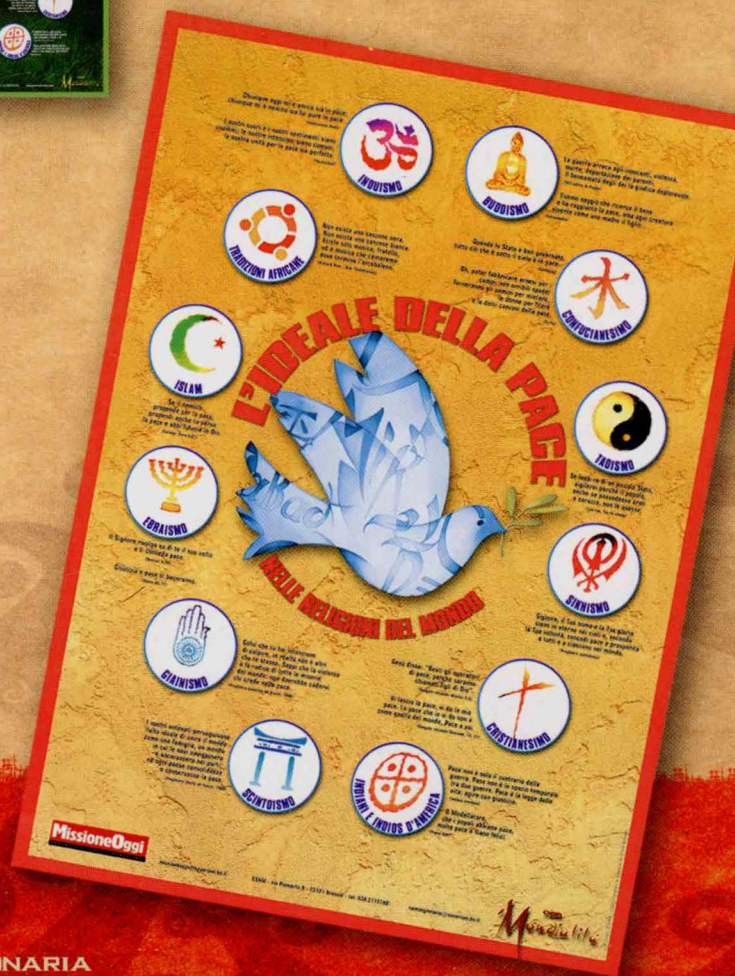
C'È UN POSTER PER TE!

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



Una colorata collezione di **POSTER INTERRELIGIOSI** per la costruzione di un vocabolario interculturale. Che cosa dicono le principali religioni su temi quali pace, dialogo, ecologia, bambino, straniero, ospite? Come si scrive e dice «pace» nelle diverse lingue del mondo? Le risposte negli otto *dazibao* studiati anzitutto come sussidio didattico per la scuola, catechesi, giornate del dialogo...

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



Dimensioni: cm 48x68

Soggetti: 8 poster

Prezzo: € 2,00 ciascuno; € 14,00 la serie completa

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

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

Campagna abbonamenti CEM Mondialità 2007

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

✓ **Abbonamento semplice**

10 numeri (da gennaio
a dicembre 2007) € 28.00

✓ **Abbonamento 15 numeri**

(da gennaio 2007
a maggio 2008) € 42.00

✓ **Abbonamento triennale**

(da gennaio 2007
a dicembre 2009) € 75.00

✓ **2 abbonamenti** € 50.00

✓ **3 abbonamenti** € 72.00

✓ **Abbonamenti cumulativi**

Testate	Proposta cumulativo	Anziché
Cem + Azione nonviolenta	€ 47.00	€ 57.00
Cem + Mosaico di pace	€ 46.00	€ 54.00
Cem + Confronti	€ 60.00	€ 73.00
Cem + Satyagraha	€ 50.00	€ 58.00
Cem + Nigrizia	€ 45.00	€ 53.00
Cem + Gaia	€ 38.00	€ 48.00
Cem + Dada	€ 46.00	€ 54.00
Cem + Qol	€ 40.00	€ 53.00
Cem + Missione Oggi	€ 46.00	€ 54.00
Cem + Carta	€ 133.00	€ 138.00

Su richiesta, con l'abbonamento è possibile ricevere
a prezzi speciali i volumi della collana "Interculturarsi":

- ✓ Buone pratiche per fare intercultura a € 6.00
- ✓ Lessico interculturale a € 6.00
- ✓ Stranieri di carta a € 6.00
- ✓ Educare al pluralismo religioso a € 9.00
- ✓ La città plurale a € 13.00
- ✓ Fare intercultura in laboratorio a € 8.00



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