

cem

Mondialità

Il mensile dell'educazione interculturale



**TRA BENE
E MALE?**

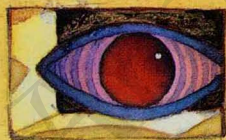
**6. IDOLATRARE
IL VITELLO D'ORO**

Educare le emozioni

Parole come idoli

La città ospitale

**Diamo la parola
all'Africa**



Sommario

n. 3 / marzo 2007

Editoriale

E perché no?
Brunetto Salvarani

Intercultura fase 2

questo numero

a cura di Federico Tagliaferri

in famiglia

Educare le emozioni
Rita Vittori

scuola dell'infanzia

Dall'imbarazzo dell'incontro
al coraggio delle emozioni
Cristina Ghiretti

scuola primaria

Parole come idoli
Lucrezia Pedrali

scuola secondaria di I grado

I totem nell'epoca
dello smarrimento
Giuseppe Biassoni - Patrizia Zocchio

scuola secondaria di II grado

Miti, idoli e falsi dèi
il vitello d'oro
Antonella Fucecchi

università

Il lavoro di gruppo nelle
classi eterogenee
Francesca Gobbo

schermi scene scenari

Dagli idoli reali agli idoli digitali...
Patrizia Canova

internet new media

Due siti da non perdere
Aluisi Tosolini

per chi suona la campanella?

Lettera di un adolescente
Gianfranco Zavalloni

Il "restodelmondo"

agenda interculturale

Saperi che liberano
e traduzione culturale
Alessio Surian

1

2

3

5

7

8

10

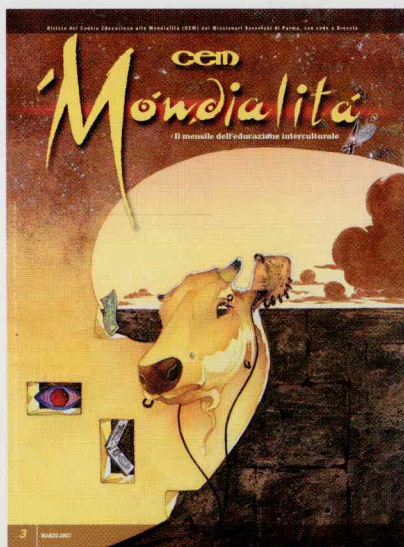
11

12

14

15

33



didattica/mente

Per non idolatrare la cultura
occidentale
a cura di Stefano Curci

34

la scuola degli altri

La scuola in Thailandia
Stefano Vecchia

35

educare al pluralismo religioso

La città ospitale
Marco dal Corso

37

spazio caritas

La prospettiva della pace
Paolo Beccegato

39

dibattiti

Intervista a Maurizio Corte
a cura di Andrea Raza

41

I paradossi

L'allodola e la primavera
Domenico Milani

43

nel territorio

Il Centro Millevoci di Trento
Lorenzo Luatti

44

vai tra'

Diamo la parola all'Africa
Davide Corbetta

46

mediamondo

Recensioni
a cura della redazione

47

la pagina di... r. alves

Miscellanea

48

dossier

TRA BENE E MALE?

6. IDOLATRARE. IL VITELLO D'ORO

Introduzione

a cura di Antonio Nanni

17

Idolatrare.

Il vitello d'oro
Aluisi Tosolini

18

Carneade chi era costui?

I videogiochi per la scuola
dell'infanzia
Sebi Trovato

28

Guida bibliografica

a cura di Aluisi Tosolini

30

Cinema.

La caduta (Der Untergang)
a cura di Lino Ferracin

31



Una nuova laicità

23-26

settima puntata

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



Direttore:

Brunetto Salvarani - salvarani@saveriani.bs.it

Condirettori:

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

Segreteria:

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

Redazione:

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

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

Direttore responsabile: Domenico Milani

Direzione e Redazione:

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

Amministrazione - abbonamenti:

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

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

Quote di abbonamento:

10 num. (gennaio-dicembre 2007)	Euro 28,00
Abbonamento triennale	Euro 75,00
Abbonamento d'amicizia	Euro 75,00
Prezzo di un numero separato	Euro 4,00

Abbonamento CEM / estero:

Europa: via sup.	Euro 38,60
Bacino Mediterraneo:	Euro 42,00
America e Asia:	Euro 49,00
Africa:	Euro 49,50
Oceania:	Euro 55,00

Impaginazione: D.G.M. - via Lippi, 6 - Brescia
tel. 0302304666 - fax 0302309511

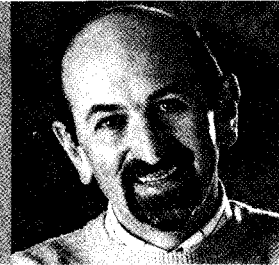
Progetto grafico: Enzo Chisacchi, Paolo Mabellini
Disegni di copertina: Silvio Boselli

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



E-mail: cemsegreteria@saveriani.bs.it

www.cem.coop



E perché no?

Tra le enormi trasformazioni che attraversano questo scorcio di terzo millennio, secondo Jürgen Habermas stiamo oggi vivendo il terzo, decisivo decentramento antropologico: «Dopo le offese narcisistiche già procurate da Copernico e Darwin con la distruzione delle visioni del mondo geocentriche e antropocentriche, forse potremmo ora accettare con più tranquillità il terzo *decentramento* della nostra immagine di mondo, ossia l'assoggettamento del corpo e della vita all'ingegneria genetica» (*Il futuro della vita umana*). I primi decentramenti hanno spostato il centro delle percezioni, degli immaginari (la terra in uno spazio cosmico acentrato e l'uomo nel mondo animale), ma il terzo – detto tecnicamente *biocentrico* – sposta pure la natura stessa dell'uomo, non solo la collocazione nella gerarchia delle creature. E il decentramento, si badi, s'inserisce in modo cruciale nella logica interculturale, che ne fa anzi uno dei suoi cardini.

In effetti, lo mostrano anche i dibattiti degli ultimi mesi su *eutanasia*, *ingegneria genetica* e dintorni, i prodotti dell'evoluzione bio-tecnologica in atto stanno influenzando profondamente la nostra modalità di stare al mondo: come nutrirci e mantenerci in salute, procedure di nascita e d'invecchiamento del nostro corpo, forme di lavoro e tempo libero... Sono veri e propri processi di ibridazione fra dimensioni biologiche e dimensioni macchinari, che trasformano radicalmente l'identità dei soggetti della formazione e i contesti in cui i soggetti costruiscono conoscenze e competenze. La pedagogia e le scienze della formazione, ma anche la nostra rivista che opera sulle questioni dell'interculturalità, non possono non interrogarsi su tali cambiamenti, e sull'urgenza di orientare la stessa formazione e quanti se ne occupano. In che direzione? Certo, non è facile rispondere!

Sentiamo, in ogni caso, il bisogno di chiederci: cosa significa oggi educare, se lo statuto e la natura di ciò che chiamiamo *uomo* sono sottoposti a tali metamorfosi? La questione è davvero radicale, perché pone in discussione i fondamenti. Qui sta il suo fascino e la portata *strategica*, nella possibilità di metterli in crisi per riaffermarli, affermarne di nuovi, modificare i precedenti,

capire cosa sarebbe la vita umana senza alcun fondamento. Sotto altri aspetti, il *caso Welby*, come tanti simili, ci richiama a questioni etiche chiave, che un tempo non ci saremmo posti ma che dobbiamo affrontare, a seguito della capacità della tecnologia di creare condizioni di *vita* inedite, sempre meno *naturali* e sempre più *artificiali*. Uno dei confini più problematici su cui discutere è proprio quello tra natura e cultura.

Credo che quello del post-umano sia un tema da assumere come *caso serio*, da parte del CEM, sfida che si apre e insieme ci convoca. Stiamo ragionandone fra noi, giungendo a dirci che – a dispetto delle apparenze – non si tratta di argomenti per soli iniziati. E che non funzionano, qui, le risposte apocalittiche né quelle integrate. Si tratta, peraltro, di argomenti in continuità col nostro impegno di questi anni, incentrato sui rapporti tra conflitti e immaginario: basti pensare a quanto il post umano stimoli cinema, letteratura e fumetti, o al fatto che il post umano avvia il conflitto forse più acuto tra quelli da noi registrati.

Il tema del post-umano, filtrato da quello del corpo, rappresenta poi un'occasione unica per indagare paradigmi, scenari di senso, ideologie e credenze, attraverso cui ci siamo definiti e costruiti. Abbiamo o siamo un corpo? Cos'è un corpo (macchina, organismo, sistema, campo di relazione)? Esiste ancora un dualismo corpo-anima? Quale relazione tra corpo e sé, tra corpo e identità? Esiste ancora un senso del limite?

Altre domande, radicali e complesse. Vedremo... D'altra parte, ebraicamente, più che trovare in fretta una risposta corretta, è decisivo porsi le giuste domande, e poi mettersi ad indagare. Un giorno, chiesero ad un ebreo perché gli ebrei siano soliti rispondere ad una domanda con un'altra domanda. «E perché no?», fu la risposta, ovvia, di quell'ebreo coerente fino in fondo.

Questo numero

a cura di Federico Tagliaferri

Questo numero di CEM Mondialità costituisce una nuova tappa nell'itinerario dedicato al tema *Tra bene e male? Il conflitto negli immaginari dell'educazione*, giunto alla sesta puntata, *Idolatrare. Il vitello d'oro*. Antonio Nanni, nell'introduzione al dossier chiarisce subito in quale direzione sarà sviluppata la riflessione:

la nostra epoca è dominata dai mass media e dalla comunicazione, ed è inevitabile che proprio in questo mondo ci siano rischi di nuove idolatrie.

«Se è vero - egli afferma - che viviamo nella "Babele dei media", forse anche le forme dell'idolatria sono diventate più mediatiche rispetto al passato. Come sempre nella storia, anche oggi abbiamo nuovi idoli, nuovi feticci, nuovi amuleti, solo che non sono più di metallo prezioso - come il vitello d'oro - ma di realtà virtuali che prendono il posto delle vecchie forme di comunicazione».

CEM Mondialità ha chiesto ad Aluisi Tosolini, esperto di tutte le più recenti tecnologie dell'informazione, oltre che profondo conoscitore dei contenuti che esse trasmettono, in particolare tra i giovani e i giovanissimi, di delineare nel dossier l'evoluzione e la diffusione delle nuove idolatrie «digitali». Il risultato della sua indagine è davvero ricco e sorprendente.

Per il *Mosaico dell'intercultura*, Brunetto Salvarani affronta un argomento attualissimo in *Una nuova laicità*, fonte di un acceso dibattito a livello nazionale per le questioni etiche e politiche che essa coinvolge (pp. 23-26).

A completamento del dossier, sempre in tema di idolatria, Lino Ferracin presenta il film *La caduta*, basato sulla biografia di Hitler, splendido e terrificante esempio di un'idolatria moderna (pp. 31-32).

Nella sezione *Resto del mondo*, Andrea Raza ci propone un'intervista a Maurizio Corte sul rapporto tra intercultura e mass media (pag. 41). Segnaliamo, inoltre, la riflessione di un giovane, Davide Corbetta, poco più che ventenne, che in *Diamo la parola all'Africa* riesce a parlarci con un linguaggio fresco e vigoroso della sua esperienza al Forum Sociale di Nairobi, tenutosi nel gennaio 2007 (pag. 46).

Maurizio Andreolli

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

Mi chiamo Maurizio Andreolli, vivo e lavoro a Pavia e sono un illustratore. Ho frequentato la Scuola del Castello di Milano, dove mi sono diplomato con lode nel 2004 e ho seguito nel 2005 i Corsi di Illustrazione di Sarmade...ma in realtà disegno da quando ho quattro anni.

Attualmente lavoro per riviste di vari settori, collaboro per la creazione di loghi e mascotte di eventi sportivi, curo la realizzazione di locandine per l'Assessorato alla Cultura del Comune di Pavia e, quando proprio non posso evitarlo, lavoro come *visualizer* per alcune agenzie pubblicitarie. Cerco di mettere in ogni disegno ironia e voglia di raccontare, stupore per il mondo e critica pungente. Mi piace pensare che chi guarda i miei lavori prima sorrida e poi rifletta un po'...ma senza pretendere di spiegargli come vada il mondo. Credo che la vera ispirazione si trovi nei luoghi più impensabili, nelle situazioni più strane e con le persone più varie. Ci sono più colori nel mondo di quanti se ne possano stendere con un pennello.

Potete trovarmi in viale Nazario Sauro, 25 - 27100 Pavia
Tel. 349.86.96.299
email: maurizioandreolli@yahoo.it



IN FAMIGLIA rita vittori



Educare le emozioni

In balia delle proprie emozioni

Negli ultimi decenni è prevalso in Italia il dogma dell'autenticità: si è teorizzato infatti che l'educazione dovesse aiutare il bambino a rimanere autentico, a stabilire un contatto con i propri sentimenti da comunicare inalterati agli altri. Solo così il bambino poteva diventare un adulto sereno perché in grado di riconoscere, accogliere ed esprimere ciò che provava. In questo modo molti conflitti interpersonali potevano essere evitati grazie a un dialogo tra persone consapevoli dei propri bisogni, rispettosi dei propri sentimenti.

Molti consigli di esperti rimarcavano l'importanza che i genitori ascoltassero e accettassero che il

Il culto della spontaneità, prevalso in Italia negli ultimi decenni, riflette un crollo dell'autorità dei genitori, rivestendolo con la teoria della liberazione emotiva del bambino

figlio esprimesse i sentimenti di rabbia, di odio, di insoddisfazione, senza alimentare in loro alcun senso di colpa, ritenuto l'anticamera di una futura patologia mentale. Quando il figlio si sente sfortunato

Se è vero che le emozioni rappresentano un bagaglio evolutivo importante nello sviluppo dell'umanità e del singolo, è altrettanto vero che esse nel corso dell'educazione in famiglia, vengono «educate».

Esse rappresentano una sorta di materiale «grezzo» che mette in contatto l'individuo con le sue esperienze, da cui egli trae indicazioni su come agire. È il processo educativo tramite la famiglia, la scuola e le altre agenzie educative – tra cui i mass media – a dare i vari significati per cui attivare le varie emozioni. In una società «liquida» che fine fanno le emozioni?

o inferiore perché non possiede questo o quel gioco elettronico, ad esempio, occorre tenere in considerazione ciò che il figlio sente. Sarebbe inutile fare considerazioni morali o valoriali, perché crescerebbe un figlio che nel tempo non sarebbe sicuro

di se stesso, perché allontanato precocemente dal suo sentire, per accordare importanza solo a ciò che dall'esterno viene imposto. Se il bambino manifestava emozioni apparentemente non commisurate agli eventi, il genitore non doveva evidenziare tale discordanza, ma doveva dimostrargli che era capitato nel suo sentire. Si asseriva che per riuscire a controllare le emozioni dovesse conoscerle senza sentirsi responsabile.

Questo culto della spontaneità rifletteva un crollo dell'autorità dei genitori, rivestendolo con la teoria della liberazione emotiva del bambino. In realtà segnava l'inizio di un periodo in cui poco per volta i genitori sono diventati impotenti di fronte al compito di insegnare e spiegare al figlio come va il mondo e di infondergli dei valori etici. Nella realtà ciò che accade è che, fin da piccolo, il bambino non è aiutato dall'esterno a contenere la forza di ciò che sente; diventa così prigioniero del sentimento pro-

vato. Ad esempio, oggi ci sono sempre più genitori che avvertono il problema della gelosia del maggiore verso il fratellino appena nato. Certamente all'interno del fratello maggiore esiste una lotta tra il desiderio di amare il fratellino e la paura di perdere l'amore dei genitori, che si manifesta con la «gelosia». In questo periodo i genitori hanno il timore di intervenire in modo fermo sul comportamento del maggiore, per impedire che la gelosia possa tramutarsi in aggressività anche fisica nei confronti del minore.

Il ruolo dell'adulto è anche quello di aiutare con limiti precisi e fermi, non accettando che il bambino continui a macerarsi in pensieri di gelosia. Invece essi spesso si sentono in colpa per la gelosia del figlio e tentano di porre riparo con una serie di atti seduttivi come regali, concessioni, accordando momenti di rapporto privilegiato, nella speranza di placare i morsi di questo sentimento.

In realtà ciò che il bambino percepisce è di aver ragione a provare gelosia e il timore di perdere l'amore del genitore si acuisce. «Se mamma è così accondiscendente è perché ho ragione a credere che voglia più bene a mio fratello», sembra pensare. Poco valgono per lui le seduzioni, poco valgono le coccole, poco valgono i discorsi accorati: la sua convinzione sembra radicarsi sempre più. Forse ci vorrebbe un comportamento di stizza da parte della madre che svela la sua esasperazione per un significato non reale, in modo che il bambino possa accogliere dentro di sé anche la verità dell'altro, anche se non combacia con la sua.

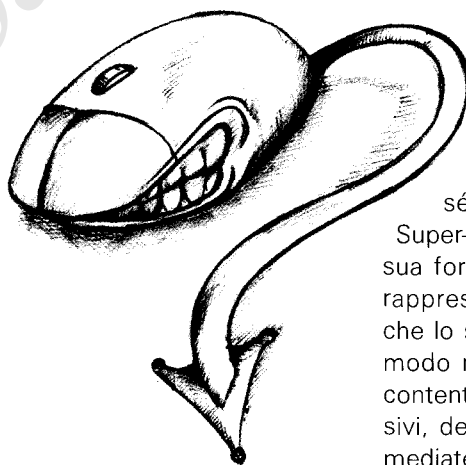
Ho paura della tua paura

Un altro esempio è il comportamento di impotenza dei genitori nei confronti delle normali paure che ogni bambino deve affrontare

durante la crescita: paura del buio, dei ladri, dei brutti sogni, di dormire nella propria camera, di essere interrogati dall'insegnante, di perdere nel gioco, di fallire nello sport, ecc. Di fronte ad esse molti genitori cercano di proteggere i figli, accettandoli a lungo nel proprio letto, di accompagnarli in bagno di sera, di farli dormire con la luce accesa, di avere colloqui con l'insegnante perché abbia comprensione per loro, ecc. Tale accondiscendenza, oltre a portare all'esasperazione i genitori, conduce anche ad un rafforzamento delle paure, perché il bambino non vede un adulto sicuro che lo sprona all'autocontrollo, ma un adulto che cerca di consolarlo, come se effettivamente il pericolo fosse reale. A livello psicologico, solo una richiesta ferma da parte dell'adulto

di un comportamento «coraggioso» può aiutare il bambino a vincere dentro di sé la paura del buio o il timore di vedere i genitori arrabbiati se si infila nel loro letto. Il timore della reazione degli adulti serve come freno e limite alla paura che lui prova: se l'autorità decide che non c'è da aver paura di notte, il bambino avrà certo paura, ma un'altra voce interna lo rassicurerà o lo frenerà nel lasciarsi andare al panico. Così nel tempo la voce del genitore diventa un limite interno che spinge il ragazzo ad affrontare prove e situazioni, malgrado una naturale paura iniziale. Quindi il declino dell'autorità parentale come modello di autocontrollo non sfocia in maggiore serenità nel figlio; favorisce, al contrario la sua incapacità ad acquisire il senso di realtà. Ne nasce una nuova irrequietezza e volubilità che intensificano le componenti aggressive e dispotiche della personalità, suscitando un risentimento che non conosce limiti nei confronti di coloro che non sono in grado di soddisfare la sua bramosia. Dentro di sé il bambino non trova un Super-lo frenante, che attinge la sua forza dall'identificazione con rappresentazioni parentali forti che lo spingono a comportarsi in modo maturo. Il risultato è malcontento, insorgono stati depressivi, desideri di gratificazioni immediate che però lasciano insoddisfatti.

Il bambino attende da noi adulti indicazioni di valori da manifestare con il comportamento, obiettivi da raggiungere coraggiosi e altruisti, grandi e non grandiosi; si attende serietà e severità unite a capacità di amarlo perché in cammino; si attende di vedere in noi la capacità di dare sanzioni coerenti con i valori che vogliamo trasmettere e di contrastare i suoi capricci. □



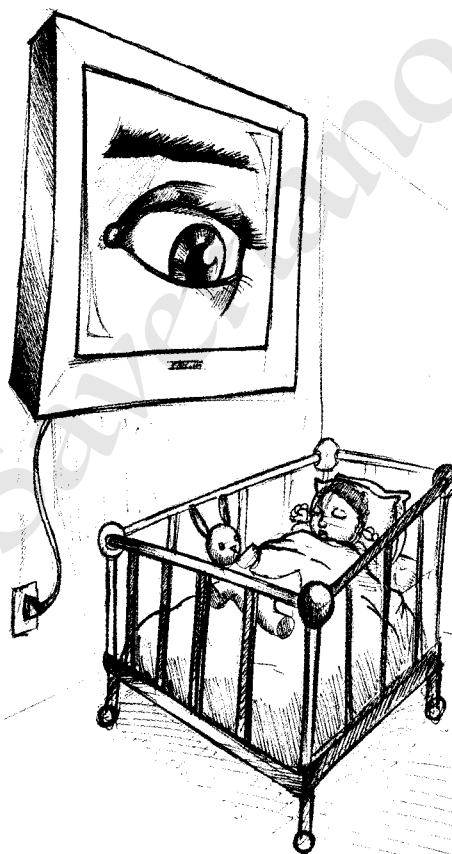
**Il declino
dell'autorità
parentale come
modello
di autocontrollo
non sfocia in
maggiore serenità
nel figlio; favorisce,
al contrario la sua
incapacità ad
acquisire il senso
di realtà**



Dall'imbarazzo dell'incontro

al coraggio
delle emozioni

Pensando ai miei piccoli allievi, già condizionati dai molteplici messaggi culturali che propongono vuoti modelli da emulare, «non luoghi» dove incontrarsi senza vedersi, sembrerebbe difficile immaginare che la scuola possa contribuire efficacemente a combattere quello smarrimento che tende a renderci persone espropriate di territori originari, di tempi a misura d'uomo, di emozioni autentiche, di relazioni dirette.



Tanto più andrebbe salvaguardata la scuola, curandosi di quegli aspetti che la rendono uno spazio del sociale privilegiato, nel quale si possono intraprendere importanti micro-azioni in contrasto col crescente mal-essere di cui soffriamo nonostante l'illusione di far parte dei fortunati cittadini di quella piccola ma potente porzione di mondo cosiddetto civilizzato. Il timore di pensare e agire sentendosi banalmente retorici non

può paralizzarci al punto da non riuscire più a indignarci se un bambino di pochi anni si diverte a camminare con le mani in tasca, sbattendo contro i compagni e sputacchiando qua e là, nel goffo tentativo di apparire il belloccio di qualche demenziale *reality show*, oppure se una bambina vince ogni

mattina la pretesa di andare a scuola conciata come un uovo di Pasqua immaginandosi una futura velina, rinunciando alla possibilità di correre, saltare e sporcarsi liberamente nel giardino.

È urgente che genitori e insegnanti difendano i bambini e gli adolescenti dalla spietata politica commerciale, rappresentata dalle tecniche di marketing che volgono a trarre profitto senza ritegno da qualsiasi prodotto, anche se pericoloso o immorale. Come certi videogiochi che intrattengono i ragazzini in simulazioni di bande di coetanei che stuprano ragazzine o altri di giovani nazisti che massacrano rom.

A scuola, i bambini raccontano e trasmettono i loro vissuti sia familiari sia sociali e, parallelamente, manifestano nell'agito i disagi, desideri e conflitti che ne conseguono. È dunque importante dare spazio e valore a queste narrazioni che favoriscono il confronto per sviluppare, già nei più piccoli, autonomia di pensiero e capacità critica, per orientarsi nelle scelte secondo regole e valori di convivenza responsabile, per sviluppare legami autentici e duraturi.

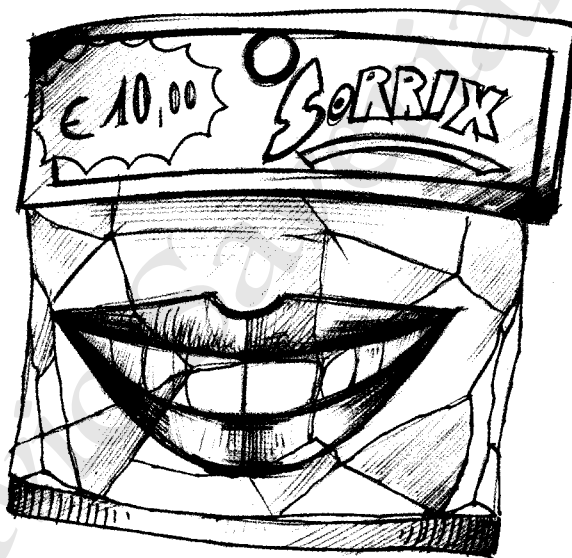
Condividere questo progetto educativo con i genitori significa fare lo sforzo di programmare momenti mirati alla riflessione sul fondamentale ruolo educativo nei confronti dei figli, della vincente azione orientativa di stili comportamentali che la famiglia deve assumere come principale referente sociale. Come affermano alcuni illuminati pensatori del nostro tempo, questa irrinunciabile alleanza educativa tra tutti gli utenti adulti della scuola non può più limitarsi a occasionali feste convenzionali o classiche assemblee, ma deve assumersi il compito più arduo di costruire i presupposti per una delle possibili micro-azioni del so-

ziale, necessarie per poter realmente incidere sui cambiamenti a livello macro.

Tutto ciò richiama a un'alleanza pedagogica più estesa riguardo alla possibilità di intraprendere progetti in rete con associazioni in ambito sociale. Mi riferisco ad occasioni d'incontro e scambio fra professionisti e fruitori, sia a livello formativo sia didattico, attraverso i quali si possano condividere diverse realtà fondate su comuni presupposti filosofici di stile interculturale. Creare a scuola «ponti d'incontro» tra confini istituzionali può aiutare noi e i bambini ad appropriarci di nuove conoscenze del territorio in cui viviamo, ad estendere il nostro punto di vista a realtà sconosciute. Ci può insegnare a esercitare nuove sensibilità rispetto a istanze e disagi diversi, ma anche ricchezze aggiunte, che solo attraverso l'incontro diretto si possono comprendere a fondo, rivalutando il valore comunicativo della diretta percezione degli sguardi, dei gesti, dell'odore e del calore dei corpi, delle voci. Tutto in gran parte «artefatto» da schermi e tastiere tecnologiche o «perso» in dimensioni virtuali.

Ampliare i propri confini culturali grazie all'avventura che internet ci offre, non dovrebbe rappresentare un'occasione per sradicarsi dalla propria quotidianità territoriale, che consente più autenticamente di vivere come protagonisti responsabili, di affrontare l'impegnativa modalità della relazione interpersonale senza il timore del diretto confronto che affligge soprattutto i più giovani. *Chattare* con l'amico australiano è senza dubbio affascinante, ma non co-

**Creare a scuola
«ponti d'incontro»
tra confini
istituzionali può
aiutare noi e i
bambini ad
appropriarci di
nuove conoscenze
del territorio in cui
viviamo, ad
estendere il nostro
punto di vista a
realtà sconosciute**



noscere il nome del vicino di casa o negare il saluto al compagno di ascensore è terribilmente triste! Anni fa mi capitò di conoscere alcuni educatori di una cooperativa che si occupava di progetti a sostegno di degenti dell'ex ospedale psichiatrico di Collegno. Da qui nacque l'idea di promuovere una serie di incontri a scuola con i bambini. Conoscemmo V., un ragazzo le cui sofferenze erano state causate dalla malattia e in gran

parte anche dalla precoce e lunga degenza psichiatrica. Accompagnato da un educatore, V. condivise con noi alcuni momenti di laboratorio teatrale, durante i quali il suo compito era quello di esercitare la sua passione per la fotografia, documentando l'attività dei bambini in scena. Si creò un'immediata sintonia fra V. e i bambini. La tipica disinvoltura e disponibilità affettiva dei bambini non produsse pietismi bensì sensibilizzò tutti noi con un'azione tale che, successivamente, il progetto si estese a un gruppo di genitori della scuola, i quali mi seguirono all'interno dell'ospedale. In questo luogo di sofferenza incontrammo malinconiche poetesse, musicisti umiliati, storie di infanzie distrutte da baroni della medicina, personaggi indimenticabili che, al riparo della loro follia, riuscirono a regalarci schiette risate, appassionate performance teatrali, indimenticabili emozioni. Insieme creammo uno spettacolo da offrire, oltre che ai nostri bambini, a tutti quei cittadini disponibili a superare i pregiudizi per guardare «oltre il muro».

Ho pensato di condividere questo ricordo perché recentemente, dopo circa vent'anni, mi è stata nuovamente chiesta la disponibilità ad accogliere in classe una giovane ragazza seguita dal centro diurno dell'ASL territoriale, per condividere inizialmente qualche breve momento di vita scolastica insieme ai bambini. Per qualche strano destino, si tratta della stessa cooperativa di allora. I tempi sono molto cambiati, ma la scelta fra i tipi di risposte a questi bisogni sono le stesse. Con qualche difficoltà in più proporrò a genitori e bambini questa «nuova esperienza», con la speranza di riuscire anche questa volta a sedare ansie e a condividere un'occasione di crescita e mutuo insegnamento. Fatemi gli auguri, io conto sui bambini e sulla nostra prossima «nuova amica»! □



La scuola ha bisogno di normalità e di essenzialità: il che può avvenire solo se riporta nel suo procedere ordinario la complessità e la pluralità in cui è immersa

Parole come idoli

Ci sono parole, ormai entrate nel lessico comune della scuola, delle quali si è quasi persa la densità e il valore originario e che si sono trasformate in formule magiche ripetute in ogni contesto, buone per ogni occasione, parole *passpartout*. Una di queste parole è *progetto*. Evoca all'istante formulari, richieste di fondi, contenuti sparsi, esperienze variegiate, interventi di esperti esterni, compensi aggiuntivi per i docenti, frammentazione, eccesso, e alla fine, fastidio. Perfettamente congruente alla logica della scuola supermercato, il progetto è diventato l'espedito per ottenere risorse (altra parola-idolo), per ampliare l'offerta formativa aggiungendo al molto ancora altro, nella convinzione che la mera quantità delle proposte educative dia conto e ragione del loro senso. Consumiamo progetti in continuazione, ci preoccupiamo molto del quanto, del cosa e del come e sempre meno del perché.

In questo modo, in un'epoca come la nostra in cui viene richiesta una

competenza ermeneutica sofisticata per comprendere e dare significato alla propria esperienza di vita, la scuola rischia di perdere di vista la propria funzione di luogo di produzione di senso.

Sempre in misura maggiore i processi cognitivi ed emozionali della formazione sono condizionati dall'esposizione eccessiva a fatti, immagini, varietà di materiali, situazioni. Le esperienze formalizzate, quelle decise dagli adulti, stanno occupando quasi per intero la scuola. L'apprendimento è sempre meno situato perché hanno sempre maggior peso le esperienze indirette mediate dalla comunicazione. Ma i bambini e le bambine (e pure noi insegnanti) hanno bisogno di ancorarlo ad un contesto significativo e reale. Ciò è possibile se si recupera il rapporto con la cornice nella quale si è chia-

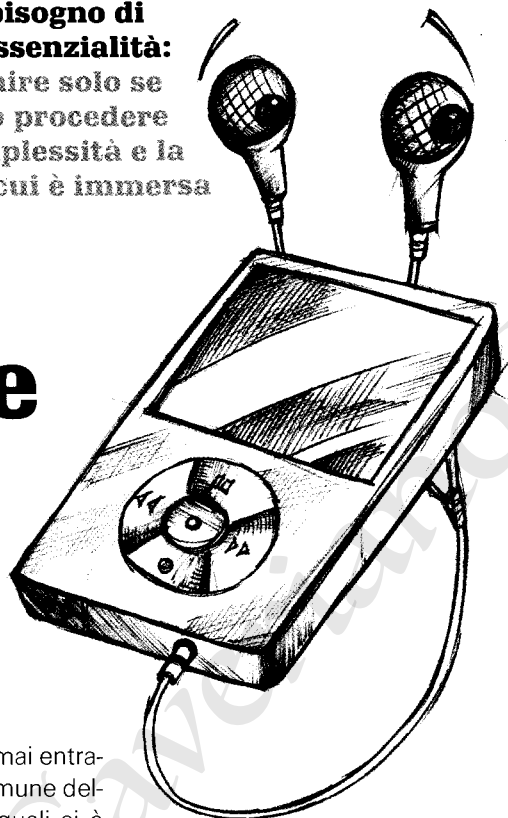
mati a vivere, stabilendo relazioni non fittizie fra il sé e l'ambiente, fra il sé e gli altri.

Nell'accezione più diffusa in ambito scolastico la parola *progetto* in misura crescente si riferisce a dei contenuti particolari di esperienza e sempre meno ad un modo di procedere progettuale. Si è operato cioè uno slittamento di senso e una sostituzione fra contenuto e metodo.

L'intero percorso scolastico è, o dovrebbe essere, un progetto, all'interno del quale collocare esperienze differenti e tutte le conoscenze, a partire da quelle disciplinari nel rispetto del carattere unitario e complesso dell'apprendimento; non il tempo speciale e frammentato dell'ennesima proposta aggiuntiva, ma la continuità di un approccio che costruisca in un contesto collettivo domande e ipotesi di risposte intorno al mondo.

La scuola ha bisogno di normalità e di essenzialità: il che può avvenire solo se riporta nel suo procedere ordinario la complessità e la pluralità in cui è immersa. Ci si esercita a leggere, comprendere, conoscere, criticare, solo se si assume il tempo adeguato alla possibilità di riflettere e di imparare (alla lettera: apparecchiare dentro), cioè di predisporre alla trasformazione e al cambiamento. Il che costituisce, fra l'altro, il significato della parola progetto e lo riporta alla sua dimensione di processualità e non di prodotto.

Forse è giunto il momento, per tutti noi che ci occupiamo di scuola e di educazione, di prendere del tempo per fermarci a riflettere sulla congruenza fra le finalità educative che solitamente esprimiamo nei POF, l'idea di cittadinanza che vi è sottesa e la proposta educativa e didattica che concretamente agiamo nella pratica quotidiana. Laicamente, senza idolatrie. □





I totem nell'epoca dello smarrimento

E pensiamo...

I giovani non leggono più; non si curano della memoria, del passato e vorrebbero tutte le cose facili.

Sono passati dal vuoto dei sassi dai cavalcavia al surrogato offerto dai reality show: vite in prestito per sentirsi qualcuno almeno una sera.

Quando ci prende questo modo «da benpensante» di riflettere sui giovani, immancabilmente ci viene in mente nostro padre, le cose che diceva o le riflessioni a voce alta su una gioventù che non capiva più. E pensiamo ai tanti padri, ai padri dei padri... C'è sempre una generazione di giovani che non fa le cose che gli altri vorrebbero fatte a modo loro. Sono «panorami d'orizzonte» diversi che per il mondo giovanile rappresentano:

■ un rapporto tra mondo conosciuto e novità-scoperta che connota un diverso procedere, orientarsi;

■ un *background* d'esperienze ridotte, che consente errori e quindi anche facili cambiamenti;

■ prove di relazione e sessualità che confinano con il tutto, una sorta di «aria da respirare» che riempie tutti i pori della pelle.

Sono occhiali che colorano in maniera diversa la realtà e ne connotano la

percezione: prescindere da questo presupposto equivale a rinunciare a un confronto serio e misurato. Per quanto ci riguarda, la presa d'atto di questa realtà sarebbe probabilmente meno traumatica se non dovessimo farci i conti quotidianamente, essendo insegnanti e lavorando in una scuola che, se tutto va bene, forma sul «ieri».

Intendiamoci, riteniamo che in questo divenire non vi sia nulla di male e che la scuola svolga egregiamente la propria funzione. Molti contenuti di diverse discipline possono non avere bisogno di un aggiornamento continuo ma, cambiando contesti e soggetti, bisognerebbe chiedersi quanto siano funzionali ai bisogni dell'utenza e quali rapporti di coerenza intercorrano tra mezzi e fini. Spesso l'incoscienza delle modalità operative e del procedere da parte di molti docenti, inficia gli aspetti positivi che tendono a creare sedimentazioni di sapere, minando la credibilità della docenza stessa.

Proviamo ad esaminare situazioni concrete. Nell'ambito dell'Educazione Musicale ha ancora un grande senso educare all'ascolto della musica classica: solo per citare alcuni obiettivi, aiuta a ragionare sulle forme e le architetture attraverso cui si esprime la musica, arricchisce di contesti lo studio della storia, stimola l'attenzione al particolare e favorisce la sensibilità e



lo spirito critico. Tuttavia l'«ieri» della formazione acquisita dagli insegnanti (Conservatori, Università) mostra nella realtà attuale forti limiti: una visione eurocentrica indifferente alle culture altre, una visione della storia unidirezionale, scollamento dall'attualità, formazione dei docenti basata sul «fai da te» (scarse proposte di corsi post-laurea, difficoltà di accesso a materiali didattici, ecc.)

Essenzialmente, trattare così com'è la formazione alla musica classica assume un connotato decontestualizzato, dove lo studente ha poche opportunità di crescita critica e segue «per obbedienza» più che per riconoscimento (la carta del fascino o contaminazione fascinosa è soggettiva, non

può essere considerata una strada oggettiva).

Continuando con un altro esempio, prendiamo in esame le Scienze Motorie. La disciplina dà ampio spazio alla creatività degli insegnanti che si possono destreggiare tra gli sport tradizionali, le attività in ambiente naturale, yoga, trekking, danze popolari, ecc.

Tuttavia, quanti docenti hanno le competenze per farlo visto la formazione avuta nei «vecchi» Istituti Superiori di Educazione Fisica? Quanti hanno percepito le potenzialità della trasversalità dei saperi (intelligenze multiple) e sfruttano le abilità conseguite per collegamenti interdisciplinari?

Si può sicuramente insegnare in modo diverso tenendo conto dei tempi e del cambiamento dei nostri alunni, ma tutto è lasciato al caso o alla buona volontà dei singoli.

Quanto descritto, ricavato dalla nostra esperienza personale, evidenzia situazioni di smarrimento e confusione a cui non fa seguito un dovuto confronto, riformulazione di prati-

che, ricerca e progettazione. Fino a pochi anni fa queste tematiche, purtroppo croniche all'insegnamento – si pensi alle varie riforme incompiute – apparivano, almeno per i volenterosi, affrontabili: non era ancora subentrata la potenza destabilizzante offerta dall'accelerazione tecnologica. Tecnologia a cui spesso prestiamo largo consenso, travolti dai mille richiami: siamo tanti Ulisse che a volte scelgono di farsi legare all'albero maestro e altre di seguire il canto delle Sirene. In questo senso la distanza tra generazioni appare più marcata: la precedente cerca forme d'adattamento, mentre la nuova considera questo il naturale «brodo di cultura». Diventa più

marcato, al limite dell'incomprensione, il gap generazionale, rendendo più difficile il confronto tra il nostro vissuto e i preadolescenti. Da adulti assistiamo a uno sviluppo di società che cresce nello smarrimento senza averne coscienza e a nuove forme di adolescenza che edifica i totem come ancora cui aggrapparsi durante la bufera. E noi che di totem non ne vorremmo avere o siamo troppo grandi per poterne avere? È come il crollo di un altro «muro di Berlino» a cui però non ha fatto seguito l'occupazione dei nuovi spazi conquistati, subentrando così solo il «Grande Nulla».

Eppure... è da Caos che nasce Gea. Ogni generazione esplora e mette in discussione i limiti, le consuetudini, ciò che è saggio fare: così caratterizzata però rischia di essere travolta dai tanti crolli, dai tanti tabù, dai tanti nuovi limiti. La crescita è bisogno di solitudine, di introspezione ed ogni preadolescente sogna metaforicamente di «far fuori i genitori» (modello simile al film *Mamma ho perso l'aereo*) ma l'abbandono è la sconfitta di questo processo.

La relazione è il mezzo per riconoscersi, gratificarsi, misurarsi, ma la virtualità offerta da un telefonino mentre fai subire angherie al più debole non solo non è costruttiva, ma è anche destabilizzante della stessa identità. Il risultato è una ricerca di sé maggiormente a rischio. Bene fanno allora ad avere, nel loro smarrimento, dei totem e a ritenerli sacri; bene faremmo noi adulti a cercare di comprenderli, interpretarli, ma non certo a sfidarli, deriderli o sottovalutarli.

Le nuove generazioni sono alla ricerca di nuovi equilibri e identità: la nostra memoria storica e sociale dovrebbe volare sopra gli egoismi personali, le intransigenze di presunti saperi, per dare un senso alla ricerca di Gea, la nostra comune Terra. □

**Ogni generazione
esplora e mette in
discussione
i limiti,
le consuetudini,
ciò che è saggio
fare:
così caratterizzata
però rischia
di essere travolta
dai tanti crolli,
dai tanti tabù,
dai tanti nuovi
limiti**





Miti, idoli e falsi dèi il vitello d'oro

In ambito pedagogico l'idolatria è un nemico che può attaccare in ogni momento della vita professionale: da neofiti, quando ci si infatua di nuove teorie, da insegnanti maturi, schiavi di convinzioni immutabili e dogmi educativi. Siamo idolatri per mancanza o per eccesso di esperienza, quando impostiamo da anni la stessa lezione nello stesso modo, e confondiamo la stagnazione con la coerenza, quando anteponiamo lo svolgimento del programma ad altre urgenze. La conseguenza è la perdita di valori più grandi per il rifiuto o l'incapacità di esercitare un sano spirito critico, di valorizzare il dubbio e il sospetto, alleati preziosi di ogni azione educativa, specie in ambito interculturale.

Il potere liberatorio del riso

Idolatrare è sbagliare oggetto d'amore, confondere il significante con il significato, il riflesso con l'immagine, l'eco con la voce. L'idolo è un manufatto investito di un potere soprannaturale che non rimanda all'assoluto, ma concentra il fervore religioso e lo slancio del credente su di sé, incatenando a terra senza avere la carica ascensionale dell'icona.

L'idolo esige una venerazione assoluta, imprigiona in una rete di riti e superstizioni. Un *witz* ebraico chiarisce cosa accade quando si è catturati dall'idolatria: Mosè, appena sceso dal monte Sinai con le Tavole della Legge, scopre che il suo popolo ha costruito il vitello d'oro. Sdegnato, esclama: «Che cosa avete fatto? Che vi è saltato in mente di tenere bloccato tanto contante?». Questo *witz* da



un lato impugna un logoro stereotipo antisemita con sorprendente autoironia, dall'altro svela un aspetto reale della questione: l'idolatria è un investimento sbagliato e paralizzante, è

**L'idolo esige una
venerazione assoluta,
imprigiona in una
rete di riti e
superstizioni**

concentrare in un luogo solo una carica propulsiva destinata invece a circolare, ad essere moneta di scambio creativa.

La battuta di spirito decostruisce: l'umorismo è l'arma più affilata contro l'estremismo, come illustra il saggio di Amos Oz, *Contro il fanatismo* (Feltrinelli, Milano 2004) e, a scuola, una pratica autodelatoria contro l'intangibilità dei dogmi: il programma, il registro, le mode pedagogiche.

Acquisire consapevolezza

In campo didattico ciascuno di noi coltiva atteggiamenti idolatrici inconsapevoli: per individuarli occorre uno *shock* salutare, che costringa a guardare la realtà con altri occhi.

Dalla Bibbia apprendiamo che il padre di Abramo, Terakh, era un fabbricante di idoli, ma soltanto da una fonte coranica scopriamo come il figlio riesca a guarire il padre dalla malattia idolatrice. Un giorno Abramo decide di distruggere le statue del laboratorio paterno a colpi di mazza. I falsi dèi cadono e si frantumano in mille schegge ma il patriarca ne risparmia uno, gigantesco, tra le cui braccia colloca la mazza. Quando Terakh scopre il misfatto, adirato, si scaglia contro Abramo che gli indica come responsabile l'unico idolo rimasto. Allora Terakh tuona: «Abramo, non essere idiota. Come fanno dei pezzi di granito, di terracotta o di marmo a combinare un simile disastro?». Abramo con dolcezza risponde: «Padre, perché le tue orecchie non ascoltano ciò che dice la tua bocca? Perché ti inginocchi per adorare inerti pezzi di pietra?».

Frantumare idoli o feticci libera dalla schiavitù, apre altri orizzonti, permette di recuperare una giusta gerarchia di valori. A scuola significa riuscire a scoprire patologie e disfunzioni, smascherare metodi didattici discutibili, i «mostri sacri», le caste e un certo sistema di modi di fare che paralizzano la vita scolastica e le energie migliori. □



Il lavoro di gruppo nelle classi eterogenee e il rischio esclusione

TERZA PARTE

La proposta che la Cohen elabora per realizzare al tempo stesso apprendimento ed equità si articola su più piani, essendo teoricamente e didatticamente complessa. Il cambiamento delle aspettative che, come si è già visto, è determinante per realizzare un'effettiva cooperazione nel gruppo, è perseguito intervenendo sul tipo di attività educative: le unità di apprendimento sono costruite sulla base della «teoria delle intelligenze molteplici»¹, e intorno a un problema (la cosiddetta *big idea*) la cui soluzione è aperta e può essere trovata avvalendosi di contributi determinanti ma *inaspettati*, soprattutto quando provengono, come spesso avviene, da *chi non ci aspetteremmo fosse in grado di offrirceli*. Costruire unità didattiche sulle intelligenze, o abilità, molteplici non è semplice (come alcune insegnanti di

Riconoscere le differenti capacità e abilità intellettuali che ciascun alunno può esercitare nel processo di apprendimento è un atto di giustizia sociale, che dà all'alunno l'occasione di partecipare e contribuire al lavoro di gruppo

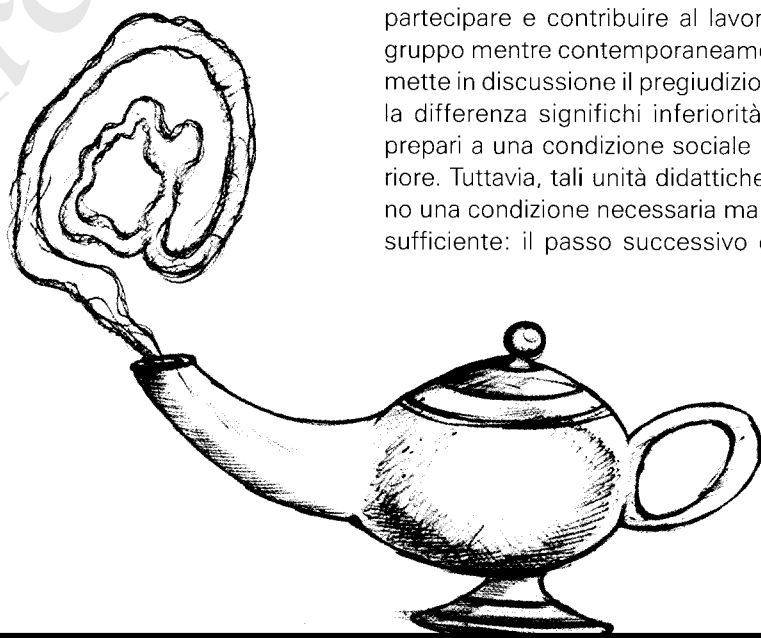
Bologna possono raccontare)², ma è umanamente e pedagogicamente indispensabile (e quasi sempre sorprendente). Da un'altra, cruciale prospettiva, riconoscere le differenti capacità e abilità intellettuali che ciascun alunno può esercitare nel processo di apprendimento è un atto di giustizia sociale, che dà all'alunno l'occasione di partecipare e contribuire al lavoro di gruppo mentre contemporaneamente mette in discussione il pregiudizio che la differenza significhi inferiorità e/o prepari a una condizione sociale inferiore. Tuttavia, tali unità didattiche sono una condizione necessaria ma non sufficiente: il passo successivo è al-

trettanto necessario e richiede che non soltanto l'insegnante deleghi al gruppo la decisione di come svolgere i compiti assegnati, ma soprattutto che osservi i modi in cui si stabiliscono, permangono e/o si modificano le relazioni nel gruppo, in particolare nei confronti di quegli alunni verso cui, in compiti intellettualmente non diversificati, ci sarebbero state minori aspettative di buon rendimento.

Con le sue ricerche e sperimentazioni Cohen ha sempre inteso sostenere e rafforzare il lavoro di gruppo (che ha chiamato «istruzione complessa»). Proprio perché ha sempre creduto nell'importanza della cooperazione e della partecipazione per realizzare l'equità, ella ci ha ricordato che l'insegnante deve mantenere un ruolo centrale anche durante un lavoro di gruppo, spiegando in maniera convincente le ottime ragioni per collaborare tra compagni e richiamando l'attenzione della classe, grazie a commenti *onesti e precisi*, sulla portata dei contributi inaspettati allo svolgimento positivo del compito di gruppo, grazie a capacità (intelligenze) che solitamente non sarebbero state valorizzate da altri tipi di attività scolastiche. □

¹ Il riferimento è naturalmente alla ricerca dello psicologo Howard Gardner, illustrata nel suo libro *Formae Mentis* (Milano 1988). Cohen preferisce parlare piuttosto di «abilità molteplici», ma la sostanza dell'argomentazione non varia di troppo.

² Cfr. CD/LEI Comune di Bologna, *Cooperative learning nelle classi multiculturali. Uno sguardo all'istruzione complessa*, 1, Comune di Bologna, 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, Comune di Bologna, Bologna, 2005; 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, Gaine, Gobbo, Leeman eds., *Social Justice and Intercultural Education: an Open ended Dialogue*, Trentham Books, Stoke on Trent, 2007 (in corso di stampa).





Dagli idoli reali agli idoli digitali...

«Non già il fatto che rovesciasti l'idolo, ma che in te rovesciasti l'idolatra. Questo fu il tuo coraggio».

Friedrich Nietzsche

Quando l'idolo era «una persona in carne ed ossa»

Il bisogno di idoli è da sempre particolarmente sentito dagli adolescenti che, in quanto personalità in formazione e alla ricerca di modelli comportamentali, vengono sedotti dal fascino di figure irraggiungibili, capaci di calamitare la loro fantasia fino a diventare veri e propri miti, poiché assomigliano a ciò che essi vorrebbero essere o avere.

I fenomeni giovanili di adorazione nei confronti di star del mondo sportivo, musicale, politico o cinematografico non sono solo storia del presente. Personaggi come Malcom X o Che Guevara, divi quali James Dean, Marilyn Monroe o i Beatles sono diventati icone delle generazioni degli anni '60-'70, simboli della ribellione e della protesta, punti di riferimento nei movimenti di contestazione.

Ma quanto è cambiata nel corso degli anni la figura dell'idolo? Quanto distanti sono gli idoli virtuali del presente da quelli in carne ed ossa di quegli anni? Sono, queste, domande centrali poiché non è tanto l'esistenza di



idoli ciò che deve preoccuparci in qualità di educatori, quanto la de-qualificazione e la de-umanizzazione degli idoli di nuova generazione.

Negli anni '60-'70 l'attrazione per un idolo era spesso un'ammirazione dettata da qualcosa che si apprezzava ma che, soprattutto, si voleva eguagliare. La grandezza di un idolo stava nel saper suscitare una forma di immedesimazione che dava luogo a un

approccio costruttivo. L'idolo diventava un modello da seguire, uno stimolo a impegnarsi.

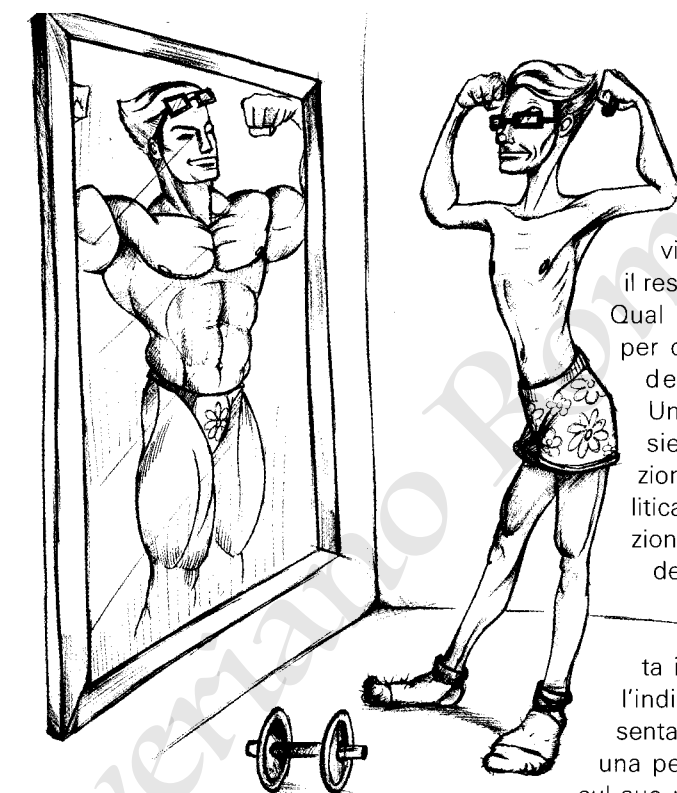
Oggi le cose vanno diversamente: gli idoli degli adolescenti, con la loro forma di icona bidimensionale che abita il mondo virtuale della televisione, non solo sono privati del loro corpo, ma soprattutto sono soggetti mediocri, privi di particolari abilità o doti distintive, che sono riusciti ad assurgere al ruolo di idoli esclusivamente grazie al mezzo stesso che li ha resi tali. Ma perché un anonimo «palestrato» del *Grande Fratello* o una velina di uno dei tanti talk show riescono a diventare idoli per i nostri adolescenti? Tristemente, per i motivi opposti alla creazione di miti del passato. È come se il ragionamento che muove molti giovani oggi fosse legato al fatto che se uno qualunque, privo di speciale intelligenza, bravura artistica, riesce comunque a diventare famoso e adorato, anche lui o lei, adolescente tra tanti, senza grandi aspirazioni e obiettivi, può cercare di uscire dall'anonimato e, infiltrandosi nella rete con qualche azione «spettacolare» – non importa se eticamente discutibile – può sperare di conquistarsi uno spazio nel mondo, far parlare di sé, in modo che qualcuno si accorga della sua esistenza, non importa se nel mondo reale o in quello fittizio.

E così il nostro tempo, sbarazzatosi degli idoli in carne ed ossa, ne ha prodotti altri, più subdoli, più pericolosi. Il denaro, la frenetica corsa al consumo, il culto delle immagini e delle apparenze, l'eccesso di attenzione al corpo sono diventati i nuovi idoli capaci di prendere, di volta in volta, la forma di mediocri icone da adorare. Ma c'è dell'altro: progressivamente l'idolo virtuale che ha soppiantato l'idolo reale per essere sempre più perfetto, sta dando vita negli ultimi tempi a qualcosa che va ben oltre i divi

della televisione, quelli che il pubblico si è abituato a sognare dentro a uno schermo. Ora divi e idoli sono di silicio. Le innovazioni apportate da internet hanno creato degli idoli digitali. Le nuove modelle, cantanti e amiche del cuore che si trovano navigando sul web sono splendide, graziose, provocanti. Addirittura possono cambiare aspetto e carattere a seconda dei nostri gusti. L'unico guaio è che non esistono. O meglio, esistono in quel nuovo tipo di empireo che gli esperti chiamano «mondo virtuale». Il musino intelligente di Kyoko, le labbra affusolate di Webbie Tookay, il corpo prorompente di Lara Croft sono solo il risultato di una serie infinita di numeri binari, tanti piccoli «uno e zero» messi in fila per creare un nuovo tipo di Dna. Eppure, il successo di questi idoli digitali è notevole. Secondo complesse indagini di marketing, questi *avatar* saranno i protagonisti dei sogni collettivi dei prossimi dieci anni. Ma se da un lato è facile intuire perché il mercato spinge verso l'impiego di modelli e cantanti digitali, stupisce dall'altro l'interesse che Kyoko & C. riscuotono soprattutto presso i giovani consumatori.

Viene da chiedersi: ma è davvero così stimolante innamorarsi di un insieme di bit? Probabilmente sì, se fare i conti con la propria e le altrui identità reali è diventato un compito così difficile per gli adolescenti, al punto che al mondo delle relazioni reali preferiscono quello della rete dove è facile crearsi continuamente nuove e diverse, seppur fittizie, identità, dove è divertente camuffarsi, cambiarsi di nome, di sesso e attribuirsi doti o qualità inesistenti e, da navigatori sconosciuti, diventare veri e propri idoli delle folle virtuali.

Non a caso il fenomeno più popolare del web è la diffusione di video casalinghi. È il caso del diciannovenne Gary Brolsma, diventato un'icona grazie alla diffusione *on-line* di un suo video demenziale. Storie simili hanno aumentato il desiderio di imitare gli



**Oggi gran parte
dell'idolatria ruota
intorno al fatto
che l'individuo
ci viene presentato
dai media
come una persona
concentrata
sul privato,
che non ha rapporto
con gli altri.**

**È invece questo
rapporto con gli
altri che bisogna
rifondare e liberare**

idoli virtuali. In fondo, altro non è che desiderio di esistere, in qualche modo, in qualche forma, senza quasi accorgersi che in questo modo l'artificiale diventa reale, l'apparire diventa

essere. La situazione si rovescia: è significativo ciò che compare in televisione, in rete; tutto il resto non esiste!

Qual è allora l'antidoto per combattere questa de-umanizzazione? Una possibilità può risiedere nella produzione di una buona politica, una buona educazione e una buona idea dell'essere in società.

Oggi gran parte dell'idolatria ruota intorno al fatto che l'individuo ci viene presentato dai media come una persona concentrata sul suo privato, che non ha rapporto con gli altri. È invece questo rapporto con gli altri che bisogna rifondare e liberare. E in questo dovremmo sentirci chiamati in causa nel nostro ruolo di educatori.

Un'altra scommessa dovrebbe essere quella di cercare di guidare i giovani nel partire da sé, dall'indagine sulla propria identità, per arrivare agli altri; non partire da come sono gli altri per imitarli.

L'idolatria del *Grande Fratello* funziona perché questi personaggi ci vengono presentati così simili a noi, in modo che ci risulti facile imitarli, diventare come loro, con gli stessi (non)gusti, gli stessi vestiti alla moda. Ma diventare come loro è cadere nell'idolatria più smaccata e più volgare. Il problema dell'idolatria non si risolve diventando né iconoclasti, né iconofobi. Ma cercando di educare i giovani a sviluppare un pensiero vigile, a saper vedere e leggere ciò che gli apparati mediatici ci somministrano: insegnare a distinguere e a capire. È necessario che almeno la scuola abbia la bontà di insegnare questo e abbia il buon senso di essere ostinatamente riflessiva. □



Due siti. Due esperienze on line da non perdere, rivolte una ai bambini e l'altra al mondo della cultura.

Due siti da non perdere

Junior Rai

Il primo sito si deve a RaiNet, l'area che in Rai si occupa di nuovi media. La sezione di RaiNet dedicata ai bambini si chiama Rai Junior ed è raggiungibile al portale <http://www.junior.rai.it/>.

Nella *home page*, tra le molte proposte, ne troviamo due di grande interesse interculturale. Si tratta di due sotto-portali chiamati *Nessuno è fuori luogo: italiani, immigrati, siamo tutti cittadini del mondo* e *Immigrati cittadini: storie, religioni, giochi, ricette dei diversi paesi del mondo* (raggiungibile anche direttamente al sito <http://www.il-mondoascuola.rai.it/>).

Grafica accattivante, contenuti molto curati, un linguaggio estremamente semplice e adatto ai bambini, stile narrativo in cui sono i diversi bambini provenienti dai molti Paesi del mondo a raccontare la propria storia, le proprie religioni, ma anche i propri giochi, le proprie passioni e i propri desideri. Un percorso semplice eppure ricchissimo. Sfogliabile direttamente da qualunque bambino.

Il tutto all'interno di un portale pieno di storie da colorare, giochi da creare o utilizzare. Tra questi, ad esempio, il gioco della carta d'identità (<http://www.junior.rai.it/>



sottosuolo/sezioni_interne/gioca.htm) e tanti altri.

Reset DOC

Cambiando completamente età ed utenti passiamo ora al portale <http://www.resetdoc.org>.

On line in 5 lingue, il sito è l'espressione dell'associazione internazionale *Reset Dialogues on Civilizations*, che riconosce e tiene in alta considerazione il valore rappresentato dalle differenze culturali e i cui obiettivi sono la promozione del dialogo e della cultura del dialogo nel mondo; la promozione della cul-

tura della libertà, dei diritti umani e dello stato di diritto; la riduzione delle tensioni che potrebbero nascere dalle differenze culturali e l'incoraggiamento delle condizioni per una risoluzione pacifica dei conflitti.

Un sito ricchissimo e a cui collaborano alcuni tra i massimi esperti a livello mondiale di dialogo, politica internazionale, economia, diritti umani, pace.

L'idea di fondo è che promuovere il dialogo e la cultura del dialogo significa attivare iniziative che creino condizioni di pari dignità per tutte le parti coinvolte. Ciò dovrebbe aiutare a diffondere la conoscenza e la pratica delle regole e delle condizioni per uno scambio di idee fruttuoso. Lo scopo di Reset DOC è quello di creare un clima di fiducia e di rispetto reciproco tra i partner, promuovendo la conoscenza delle rispettive culture ed estendendo il dialogo. Tale risultato può essere ottenuto attraverso una conoscenza che coinvolga la memoria del passato come pure le speranze per il futuro.

Un sito da visitare e mettere tra i preferiti. Un impareggiabile luogo di confronto. □



PER CHI SUONA LA CAMPANELLA? gianfranco zavalloni



Lettera di un adolescente al Ministro dell'Istruzione

Da quando ho ripreso in mano carta e penna e scrivo queste riflessioni per CEM-Mondialità, ho iniziato a ricevere lettere di genitori, colleghi insegnanti e dirigenti.

Recentemente, una mamma mi scrive commentando questa rubrica:

«**S**tiamo vivendo un bruttissimo periodo con una scuola che non sa ascoltare, che punta solo il dito per far capire chi comanda, che non si interroga su niente, che non sa affrontare i



problemi (neanche quelli con referto medico), che non fa ricerca metodologica, che forse è incastrata in un sistema scolastico inadatto per gli adolescenti ma di cui se ne fa un comodo scudo, una scuola dove si studia per il voto, dove tutte le curiosità e le domande dei ragazzi sono soffocate, dove devi imparare quelle cinque pagine di scienze o di tecnica o di storia (povera storia!) per poi ripe-

terle quasi a memoria, pubblicamente, senza contare se sei emotivo, se non ti interessa quella materia, se il giorno prima non hai studiato per questione di tempo, se proprio il professore non te la fa amare, se devi ripetere termini che dimenticherai il giorno dopo, se di certe conoscenze non ne capisci il fine esistenziale. Bisognerebbe conversare sulla "storia" ed esprimere, esprimersi, confrontarsi... E non "ripetere" per "sentire se sai"! Una scuola che "si diverte a fare tranelli ai ragazzi", quando fa le verifiche a sorpresa! Una scuola che ricatta i ragazzi con i voti, che li mortifica pubblicamente (la classe è un pubblico), con i quadri appesi fuori, così che tutti possano vedere chi è stato promosso e chi è stato bocciato. Come si sente chi è stato bocciato quando vede il suo nome appeso fuori? Ma quale successo formativo!».

E poi allega una lettera, scritta dal proprio figlio, al Ministro. La trascrivo integralmente (compresi gli errori) consapevole che la scuola italiana non è solo il Ministro, la scuola «siamo tutti noi». La lettera è, quindi, rivolta anche a noi.

Onorevole, Ministro della Pubblica Istruzione,

Ti scrive un ragazzino di II media. Mi chiamo L. e ho scoperto da poco di essere dislessico.

L'impato con le medie è stato disastroso: e la prof. di matematica mi diceva che non ci arrivavo e quella italiano mi diceva che avevo la scrittura illeggibile! Pensi che si è rifiutata di leggere il mio ultimo tema. Per i voti la penso come don Lorenzo Milani. Per me le verifiche o comunque i voti servono a rinforzare i forti e indebolire i deboli e io che speravo di diventare ministro della pubblica istruzione! Come faccio? Solo quelli che hanno ottimo possono diventarci,

quelli che la scuola ritiene intelligenti ma che invece studiano tutto a memoria e non sanno fare un minimo collegamento? Quelli farete diventare ministri? Ritornando ai voti volevo dire che gli studenti di Don Milani non erano incapaci, anzi erano bravi. Ma se continuiamo così il mondo andrà ai presunti intelligenti, e per colpa dei voti si ritornerà all'analfabetismo della popolazione non dominante cioè di quella che non governerà mai per essere stata per anni giudicata incapace.

Poi vorrei parlare dei miei compiti: arrivo sempre a mezzanotte e poi continuo dalle 6 alle 7 di mattina. Poco tempo fa c'è stato un giorno critico. Era saba-

PER CHI SUONA LA CAMPANELLA?

to ed a un certo punto arriva la notizia che lunedì c'è la festa di un mio compagno.

La mia classe ci andava ma per i compiti che avevo per martedì io che sono più lento per la dislessia, non ci sarei potuto andare e lì mi è preso una crisi isterica: piangevo perché i compiti erano troppi e mia madre mi tranquillizzava.

I compiti per martedì erano i seguenti:

- GEO: pag. 114-119 + es.
- ANT: pag. 21-24 + es. (tra cui due sul quaderno e due sul libro)
- MAT: stud. pag. 172 e 174 es. 1-2-4-5-7-8 a pag. 173 e 1-3-4 a pag. 175 (tutto sul quaderno)
- INGL: memorizza e copia il brano a pag. 11 (scenetta) parte ragazzi = deivid e caren ragazze = geremi e nigel
- Scienze: pag. 15 e 17

Alla festa alla fine ci sono adato perché se rinunciavo alla festa, a questo punto non facevo neanche più calcio, scout ecc.

Io non parlo in nome dei dislessici ma anche di altri compagni.

La mia domanda è se può abolire i voti e le verifiche che ci giudicano, oppure lasciare le verifiche solo per vedere a che punto stiamo ma senza voti. Le chiedo anche di abolire i compiti o almeno di invitare i professori a confrontarsi per vedere la somma complessiva dei compiti che ci danno ogni santo giorno anche quando è festa. È possibile che i TEMPI di noi ragazzi e bambini non vengono mai rispettati? Io credo che il problema è che gli adulti non sanno mettersi nei nostri panni e allora la scuola verrà sempre odiata.

Io non dico questo perché sono svogliato (come pensa tanta gente di me) ma perché credo che la scuola non può occupare una giornata intera, dalla mattina alla notte.

Credo che noi abbiamo il diritto (ma non solo i dislessici) di sfocarci con il gioco e le amicizie che a scuola non puoi coltivare.

Un ciao di speranza,

L.D.A.

P.S. Vorrei tanto una risposta con una sua nuova riforma veramente pensata per noi.

La invito a consultare il sito www.dislessia.org/forum sezione *penne adolescenti*, dove hanno pubblicato la mia lettera.

Adotta una scuola rurale!

A teatro per sostenere le scuole africane

L'associazione ACRA si propone di costruire scuole in muratura in Ciad, fornire materiale didattico e promuovere corsi di formazione per insegnanti. Organizza inoltre percorsi didattici nelle scuole italiane e favorisce la nascita di gemellaggi con scuole africane.

A sostegno dell'iniziativa di ACRA
Adotta una scuola rurale!

la compagnia Teatropicoli organizza lo spettacolo *Lauda*, adattamento teatrale del *Pianto della Madonna* di Jacopone da Todi. I giovani attori saranno affiancati dal coro di voci bianche della Scuola Media «Carlo Porta».

Venerdì 30 marzo 2007 alle 21
Basilica di San Carlo,
Corso Vittorio Emanuele, Milano

Per informazioni:
ACRA, Associazione di Cooperazione Rurale
in Africa e America latina
Via Ernesto Breda, 54 - 20126 Milano
Tel: 02 27000291
E-mail: info@acra.it
www.acra.it

TRA BENE E MALE?

IL CONFLITTO NEGLI IMMAGINARI DELL'EDUCAZIONE



con
Mondialità

6. Idolatrare Il vitello d'oro

Se è vero che viviamo nella «Babele dei media» forse anche le forme dell'idolatria saranno diventate più mediatriche rispetto al passato. Come sempre nella storia, anche oggi abbiamo nuovi idoli, nuovi feticci, nuovi amuleti, solo che non sono più fatti di metallo prezioso – come avvenne ieri con il vitello d'oro – ma di realtà virtuali e smaterializzate che prendono il posto delle vecchie forme di comunicazione e di socializzazione.

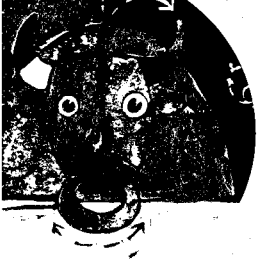
Dobbiamo aprire gli occhi sui cambiamenti accelerati che stiamo attraversando. Il potere dei media, ad esempio, sembra inarrestabile ovunque: nella società e nella politica, nella famiglia e nell'economia, nella scuola e nella chiesa. Dovunque si diffonde la videocrazia e la mediatizzazione. L'autostrada che conduce al prossimo futuro sembra già tracciata: abiteremo sempre di più in una «società in rete» (come la definisce Marcel Castells). La rete è una struttura aperta e potenzialmente democratica, ma bisogna evitare che si trasformi in una gabbia soffocante e oppressiva. L'antidoto di ogni idolatria rimane sempre la libertà degli individui. Finché una società (a partire dalla scuola) sarà abitata da persone che sono veramente capaci di educare alla libertà e all'autonomia, possiamo sperare che l'idolatria non abbia la meglio.

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 capitolo 32 del libro dell'Esodo narra la nota vicenda del vitello d'oro: il popolo d'Israele, liberato dalla schiavitù d'Egitto, è nel deserto mentre Mosè è salito sulla montagna e tarda a scendere. È in questo frangente che gli israeliti si affollano intorno ad Aronne e chiedono: «Facci un dio che cammini alla nostra testa, perché a quel Mosè, l'uomo che ci ha fatti uscire dal paese d'Egitto, non sappiamo cosa sia successo». Ed Aronne, utilizzando i pendagli d'oro del popolo, costruisce un vitello d'oro che sarà posto sull'altare attorno cui il giorno dopo gli israeliti

offriranno sacrifici di comunione e celebreranno una festa scatenata. Da allora il vitello d'oro è entrato nell'immaginario di Israele, e poi della cultura occidentale, come emblema degli idoli costruiti dagli uomini nei momenti di dubbio, paura, incertezza. Idolatria come ricerca di un porto sicuro, come dispensatrice di certezze nel tempo del caos, come rifiuto del dio liberatore dell'Esodo per preferirgli una costruzione fatta da mani di uomini e donne incapaci di reggere la fatica del nuovo, il cammino nel deserto, l'attraversamento dello spazio della crisi.

IDOLATRARE IL VITELLO D'ORO

di Aluisi Tosolini

LA SCUOLA, LUOGO
DI IDOLATRIA?

Anche la scuola, come organizzazione e sistema complesso, è spesso attraversata dalla logica dell'idolatria. E ciò avviene tanto più in questo periodo di incertezza in cui il senso stesso dell'istituzione scolastica è messo in discussione.

Proviamo allora ad intraprendere un viaggio, scanzonato ed irriverente, dentro la scuola e le sue logiche, alla ricerca dei segni dell'idolatria e dei piccoli vitelli d'oro attorno cui quasi ogni giorno studenti, insegnanti, dirigenti e personale scolastico fanno festa offrendo sacrifici.





PER UN'ETNOGRAFIA DEI LUOGHI DI DISCIPLINAMENTO

Per iniziare il nostro breve viaggio è tuttavia necessaria una premessa, ovvero disporsi ad una lettura quasi etnografica dell'istituzione scolastica, che va analizzata come luogo di produzione di soggetti mediante strategie che individuano con precisione il loro bersaglio (gli alunni, ma anche i docenti) ed organizzano e riempiono di significato i corpi e le forme della vita sociale. Vanno cioè studiate, sulla scorta sia della lezione di Foucault sia della più recente sua attualizzazione da parte di Aihwa Ong, che ha analizzato le pratiche di governo dei nuovi cittadini americani (*Da rifugiati a cittadini*, Raffaello Cortina, Milano 2005), le diverse pratiche formative viste come «un processo sociale di produzione mediata di valori che hanno a che fare con la libertà, l'autonomia e la sicurezza attraverso i quali gli individui sono assoggettati a norme, regole e sistemi» (p. 11).

L'IDOLO DELLA SICUREZZA

Pochi tratti permettono di capire meglio di cosa stiamo parlando. Posizionatevi mentalmente all'esterno di una scuola. Guardatela bene. Provate a descriverla. La prima cosa cui dovrete fare attenzione è il fatto che l'edificio che state guardando è di norma separato dal territorio che lo circonda da cancelli, recinzioni, sbarre, muri. Provate ora ad entrare. Posti davanti alla porta d'accesso potrete molto spesso identificare le telecamere di sicurezza che vi controllano. Poi certamente occorrerà suonare un campanello: la porta è sbarrata. In rapida successione vi ritrovate a vivere l'esperienza di chiunque tenti di attraversare una frontiera:

un bidello-custode-guardia-di-frontiera verrà ad aprirvi e vi troverete davanti al *desk* dell'accoglienza dove è obbligatorio farsi riconoscere declinando le proprie generalità e il motivo per cui si è lì («sono il genitore di ...», «sono il nuovo supplente», «devo andare all'ufficio alunni ad iscrivere mio figlio», «vorrei un appuntamento con il dirigente», «dovrei parlare con il docente ...»).

E non crediate succeda solo a voi: la stessa cosa ogni mattina accade anche a tutti gli studenti e al personale scolastico. La funzione di controllo dell'istituzione negli ultimi anni

si è anzi fatta ancor più pervasiva. Si pensi ad esempio alla diffusione, in particolare nella scuole superiori, del cosiddetto «registro elettronico» che ha fatto certo diminuire le assenze e le fughe degli alunni ma anche li ha ulteriormente sottoposti ad una vigilanza continua ed asfissiante da parte dei genitori, visto che il software del registro elettronico permette anche di inviare in diretta un SMS alla mamma per avvertirla dell'assenza del figlio.

Molte scuole sono poi dotate anche di

telecamere per la sorveglianza interna: occhi elettronici puntati sui corridoi, sui cortili e, chissà, fra poco anche direttamente nelle aule. Il tutto con le migliori giustificazioni del mondo, sia chiaro. Tuttavia, non dovrebbe sfuggire a nessuno che in questo modo anche la scuola è entrata nel circolo perverso della idolatria della sicurezza così ben descritta da David Lyod nel testo *La società sorvegliata. Tecnologie di controllo della vita quotidiana* (Feltrinelli, Milano 2002). La scuola, come uno dei tasselli di una gabbia elettronica, che ci imprigiona dalla culla alla tomba. È l'idolo della sicurezza, il vitello d'oro cui sacrificare la libertà.

L'ORGANIZZAZIONE DELLO SPAZIO COME CURRICULUM IMPLICITO

Comunque sia, siete entrati. Provate ora, se mai vi sarà concesso, a girare per i corridoi. Personalmente consigliereei di farlo quando la scuola è deserta, meglio verso sera, se non di notte. A volte mi accade e vi garantisco che è una esperienza affascinante. Nel silenzio potrete sentire il rumore dei vostri passi che rimbombano lungo i corridoi. Guardate-



vi attorno e scoprirete la struttura stessa della scuola come luogo di disciplinamento. Lungo i corridoi si aprono, una dietro l'altra, le diverse aule ed i laboratori. Aprite una porta ed entrate in un'aula. Per il 90% delle volte scoprite che l'aula vi si presenterà come uno schieramento di battaglia: da un lato la cattedra (a volte rialzata su una pedana) con dietro la lavagna; di fronte 20/25 banchi ordinati per file simmetriche. *Ordinati*, appunto.

Questa immutabile struttura delle aule, che solo raramente si riesce a mettere in discussione mediante una diversa forma di organizzazione dello spazio, riassume meglio di ogni altro saggio sia l'idea di fondo della relazione studente/docente dominante nelle nostre scuole, sia il tipo di didattica maggiormente utilizzato. Una relazione asimmetrica che vede nel docente (sul piedistallo) il centro diffusore del sapere e nella didattica trasmissiva (fondata sulla triangolazione *spiegazione-studio personale-ripetizione*) l'essenza del metodo didattico più diffuso.

Provate ora a gettare lo sguardo sulle pareti. La mia personalissima e ventennale esperienza mi dice che più sale l'età degli alunni più i muri delle aule saranno spogli. Alle elementari le aule sono spesso una sorta di *suk*. Sui muri c'è appeso di tutto: cartelloni con i lavori svolti dagli alunni, materiali frutto delle esperienze didattiche, fotografie, grafici, stoffa, oggetti. Nelle scuole medie e superiori raramente si va oltre due sbilenche carte geografiche e qualche scritta più o meno sconcia. Difficile sentirsi a casa in un simile contesto, difficilissimo sviluppare una qualche forma di identità collettiva, impossibile ipotizzare un comune destino. Eppure in simili spazi ci si passano in genere cinque ore al giorno per 200 giorni all'anno. L'impressione complessiva è che il ruolo di simili architetture, come ha ben sottolineato tanti anni fa il pedagogista francese Gaston Mialaret, sia pervasivo, benché implicito e spesso non consapevole, e definisca il tono complessivo delle relazioni educative ben più di ogni POF, anche illuminato. In sostanza, i muri e le strutture ci parlano di un altro idolo, di un altro vitello d'oro, quello della funzione disciplinatrice della istituzione scolastica. Ci si entra da piccoli per essere formati, ovvero per prendere forma, per essere *disciplinati*, inquadri, indirizzati. Esattamente il contrario del significato profondo di educazione che, come ben sottolinea Vanna Iori in un suo recente testo (*Nei sentieri dell'esistere*, Erickson, Trento 2006), ha lo scopo di favorire il *disvelamento* di quel progetto esistenziale che ancora non si è manifestato e non si può manifestare da se stesso ma che richiede una tecnica che lo favorisca. Una tecnica – una didattica – che si configura come una mediazione delicata ed indispensabile e mai può ridursi al tec-

nicismo che, in quanto metodica oggettivante, può far nascere solo risposte ritualizzate, standardizzate, irrispettose della crescita di ogni soggetto.

E spesso, purtroppo, il luogo di massima espressività di molti studenti delle scuole superiori è costituito dai bagni: spazio separato e chiuso dove poter dar libero sfogo alla propria espressività repressa mediante scritte e graffiti che difficilmente gli adulti educatori leggeranno. Ma non preoccupatevi: ultimamente, con la scusa della lotta al fumo e al bullismo, in molte scuole le porte di accesso all'antibagno hanno iniziato a prevedere una sorta di oblò che permette ai *vigili*-educatori di buttare un occhio dentro questo spazio vietato per controllare comportamenti scorretti.

DISCIPLINE, PROGRAMMI, CURRICULUM

Se la stessa disposizione e gestione degli spazi ci parla dell'idolo di base della scuola (la logica del disciplinamento) la cosa risulta ancora più evidente se si analizza il cosiddetto curriculum esplicito. Ovvero il curriculum costituito da discipline/materie di insegnamento che si declinano molto

L'immutabile struttura delle aule, che solo raramente si riesce a mettere in discussione mediante una diversa forma di organizzazione dello spazio, riassume meglio di ogni altro saggio sia l'idea di fondo della relazione studente/docente dominante nelle nostre scuole, sia il tipo di didattica maggiormente utilizzato



spesso in programmi da svolgere e che si concretizza nei libri di testo. Il massimo vitello d'oro, specialmente nelle scuole superiori, è certamente identificabile nel programma da svolgere. Dietro questa dizione si rifugiano gli insegnanti quando qualcuno, sia esso studente o genitore, prova a suggerire altre possibili percorsi formativi. «Non si può: siamo indietro con il programma». Nei verbali dei consigli di classe le dizioni più diffuse (quasi un ritornello) sono: «Il programma è stato svolto regolarmente.... Il programma

mento? Non certo a docenti esaminatori esterni ma agli stessi autori del documento: una forma di schizofrenia davvero esilarante.

Comunque sia, il programma (e la programmazione: un nome che è tutto un «programma» nella logica del disciplinamento) raramente è costruito a partire da indicatori di competenze da raggiungere, ma spesso si impone da se stesso, a prescindere dalle abilità e competenze che intende formare. Direbbe Hegel: non il programma è in funzione dello studente ma è lo studente ad essere in funzione del programma.

Il programma (e la programmazione: un nome che è tutto un «programma» nella logica del disciplinamento) raramente è costruito a partire da indicatori di competenze da raggiungere, ma spesso si impone da se stesso, a prescindere dalle abilità e competenze che intende formare.



non è stato svolto regolarmente a causa di ... occupazioni, malattie, gite, lentezza degli studenti, ecc.». Al programma si sacrifica ogni altra cosa, anche senza sapere spesso da dove venga questo benedetto programma. Chi lo ha definito? Quando? In riferimento a quale studente o gruppo di studenti, oppure in riferimento a quali operazioni mentali da formare? E gli studenti vi hanno partecipato?

Si tratta di domande che spesso non trovano risposte: il programma non si discute, esiste. Non si sa bene da dove venga ma, comunque sia, non è il caso di metterlo in discussione. Per non dire poi che il programma è alla base del rito degli esami, in particolare degli esami di stato. Ma neppure nel caso in cui fossero gli stessi docenti di classe a gestire direttamente gli esami di stato (era così alle superiori fino all'anno scorso) il programma veniva messo in discussione. Anzi, un rito altrettanto assurdo imponeva di descrivere minuziosamente, nel mitico *documento del 15 maggio*, il programma svolto dalla classe. E a chi era rivolto questo docu-

IL CANONE OCCIDENTALE

Se poi si passa ad analizzare i contenuti del programma delle varie discipline ci si imbatte nell'idolo del canone occidentale. Provo a spiegarmi meglio. Ognuno di noi si è certamente chiesto, da studente, perché quel contenuto o quella materia dovevano essere studiati. Le risposte, se c'erano, erano le più varie: si partiva dal fatto che quella particolare disciplina allenava il cervello, quell'altra permetteva di capire il mondo, quell'altra ancora di comunicare in modo più adeguato. Ora, da adulti, provate a farvi la stessa domanda: cosa vi è rimasto oggi della filosofia, della matematica, della storia della letteratura italiana studiate uno o tre decenni fa? Vi ricordate la data di nascita di Hegel? E quella di morte? E il cuore della sua teoria? E la concezione dello stato? E che cosa vi è rimasto oggi di Hegel? Quanto vi serve per capire la quotidianità? Se sapete la data di nascita ma asserite che oggi Hegel non serve a nulla siamo nei guai... ma certamente è peggio se rispondete no a tutte le domande. Perché ciò vi farà nascere la domanda finale: perché ho studiato Hegel al liceo? (p.s. la cosa, ovviamente, vale anche per tutte le altre possibili discipline, dall'italiano alla matematica, dalla biologia alla fisica, ecc). E, più in profondità, la domanda successiva è: chi ha deciso che, ad esempio, Tasso è un autore che va presentato e studiato in quarta superiore mentre si può fare a meno, per dire, di Metastasio?

È questo il problema del canone. Harold Bloom, nel volume *Il canone occidentale: i libri e la scuola delle Età* (Bompiani, Milano 1996), esplora la letteratura dell'Occidente concentrandosi sulle opere di 26 autori. Il Canone, per Bloom, non è una classifica o un consiglio di lettura, bensì la sintesi, la sostanza che la lunga tradizione letteraria dell'Occidente ha definitivamente depositato e reso incontrovertibile nelle nostre coscienze. Si può, ovviamente, discutere a lungo ma il problema rimane: chi decide che cosa vale la pena (o è obbligatorio) studiare? E se già questo è un problema, pensate come il problema si amplifica quando si riflette sul fatto che il canone di cui stiamo parlando è il canone occidentale. Cioè di una delle tante esperienze umane presenti al mondo. Di certo non l'unica. Per molti la migliore, per altri una fra le tante. Come comportarsi in questo caso?

Beh, gli studiosi discutono ma, certamente, a scuola di queste discussioni se ne vedono poche: il canone occidentale, implicito, acritico, non discusso, viene assunto come un vitello d'oro a cui sacrificare tutto e tutti. E l'espressione più matura (ed inossidabile) del canone è spesso rappresentata



dal libro di testo. Al massimo, una volta ogni tanto, si può aggiungere una favola indiana o cinese se ci sono bambini indiani o cinesi in classe. E per il resto, via andare: quello che tutti devono imparare, cinesi ed indiani compresi, è il canone occidentale.

La revisione del canone (e di conseguenza del curriculum) è oggi la sfida maggiore per la scuola interculturale e globale. Sfida difficilissima perché chiede la disponibilità a mettersi in discussione, a confrontarsi, a riconoscere il valore di altre esperienze culturali e valoriali con cui è doveroso interloquire. Senza facili rinunce alla propria visione del mondo ma anche senza il rifiuto alla relazione con l'alterità. Occorre, cioè, disporsi al rischio della moltiplicazione dei possibili. Nei confronti di questa operazione qualcuno potrebbe obiettare, come scriveva Italo Calvino (*Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, in *Saggi 1945-1985*, a cura di M. Barenghi, vol. I, Mondadori, Milano 1995, p. 733) «che più l'opera tende alla moltiplicazione dei possibili più s'allontana da quell'unicum che è il self di chi scrive, la sincerità interiore, la scoperta della propria verità. Al contrario, rispondo, chi siamo noi, chi è ciascuno di noi se non una combinatoria d'esperienze, d'informazioni, di letture, d'immaginazioni? Ogni vita è una biblioteca».

Ogni vita è plurale. Ed invece scopriamo che spesso la scuola sacrifica la pluralità ed il meticciamiento all'altare del vitello d'oro del canone occidentale assunto acriticamente ed eretto a baluardo, trincea, rifugio contro l'ignoto, quando non in arma di offesa nella guerra fra civiltà.

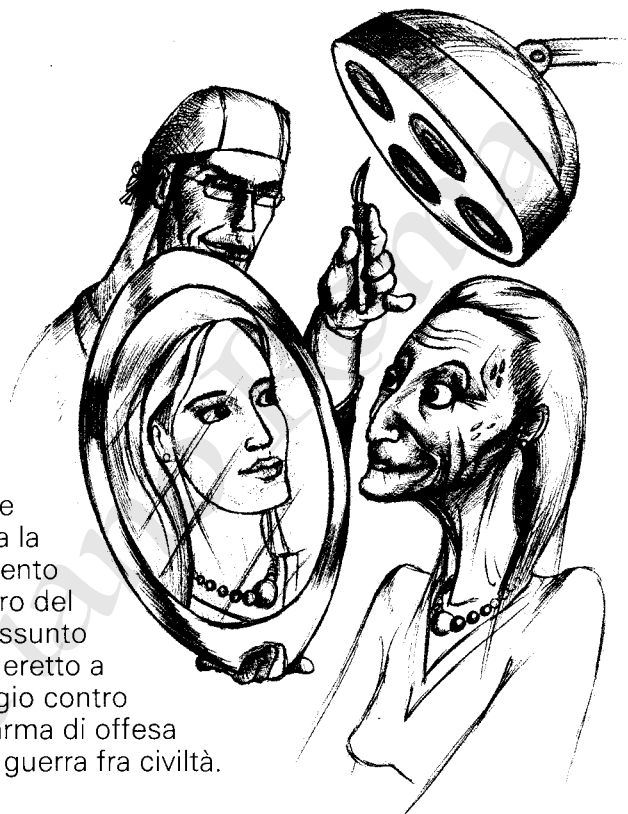
A questo riguardo Alessandro Baricco chiude, stupendamente, il proprio saggio *I barbari* (La Biblioteca di Repubblica, Roma 2006) con il testo riportato alla fine di questo articolo (p. 27) che ben può essere riletto mettendo a soggetto la scuola e la sua necessità di ridefinirsi nell'era globale.

GLI STANCHI RITI CHE ALLEVIANO L'ANSIA

Concludiamo il nostro viaggio spostandoci, anche se solo brevemente, dagli spazi e dagli oggetti culturali ai processi. E qui davvero non c'è che l'imbarazzo della scelta.

Si pensi ad esempio agli stanchi rituali dei consigli di classe; alla partecipazione dei genitori agli organi collegiali, pura forma senza quasi mai alcuna sostanza. Oppure al rito delle interrogazioni ove un docente (magari a sorteggio per costringere tutti gli studenti ad essere sempre pronti) per lo più chiede all'allievo di ripetere

Ogni vita è plurale. Ed invece scopriamo che spesso la scuola sacrifica la pluralità ed il meticciamiento all'altare del vitello d'oro del canone occidentale assunto acriticamente ed eretto a baluardo, trincea, rifugio contro l'ignoto, quando non in arma di offesa nella guerra fra civiltà.



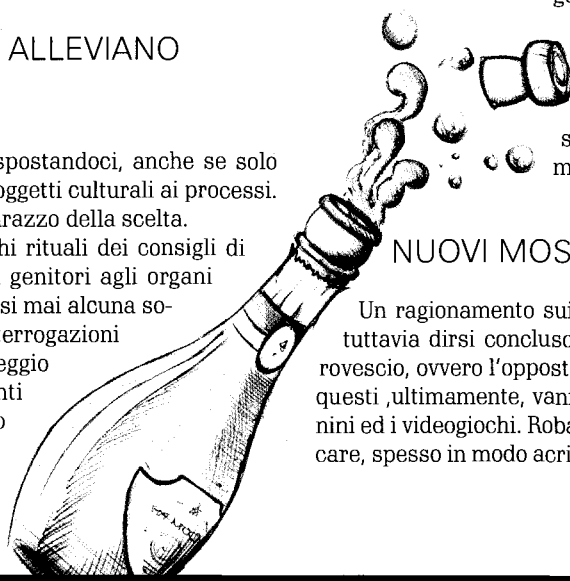
ciò che lui stesso ha spiegato nelle lezioni precedenti. Si tratta di riti che hanno il solo scopo di alleviare l'ansia dei docenti. E non certo quella degli studenti se, come ha rilevato una analisi svolta al Liceo classico Minghetti di Bologna, l'ansia è il sentimento più diffuso tra le giovani generazioni di studenti di oggi.

Da ultimo prendiamo l'esempio delle gite scolastiche la cui organizzazione, nelle scuole superiori, occupa mesi interi prima con le negoziazioni con i docenti, poi con la definizione dei posti letto in albergo (che una gita senza una sera in albergo perde ogni significato e valore agli occhi di qualsivoglia studente), infine con il viaggio in corriera (o in aereo). Conosco docenti, novelli Chatwin in Patagonia, che sostengono, non a torto, che nella gita non

conta la meta ma il viaggio. E, osservando i loro alunni, concludono sconsolati che il tutto potrebbe ridursi ad un lungo giro sulla tangenziale della città con fermata, obbligatoria, all'autogrill.

NUOVI MOSTRI

Un ragionamento sui vitelli d'oro della scuola non può tuttavia dirsi concluso se non analizza anche il proprio rovescio, ovvero l'opposto degli idoli, i demoni, i mostri. Tra questi, ultimamente, vanno molto di moda internet, i telefonini ed i videogiochi. Robaccia che la scuola tende a squalificare, spesso in modo acritico, poiché è vista come nemica di





Mosaico dell'intercultura

a cura di Brunetto Salvarani

7. UNA NUOVA LAICITÀ

«Va detto innanzitutto che la laicità, intesa come principio di distinzione tra stato e religioni, oggi è non solo accettata dai cristiani, ma è divenuta un autentico contributo che essi sanno dare all'attuale società, soprattutto in questa fase di costruzione dell'Europa: non c'è contraddizione tra fedeltà alla chiesa e attaccamento all'istanza di laicità». Dare la parola ad un monaco come Enzo Bianchi, priore della comunità ecumenica di Bose, per cominciare a riflettere sul senso rinnovato di una parola controversa come laicità, potrebbe apparire persino paradossale. Eppure, oltrepassando la prima impressione (quella più depositaria), va detto che il fenomeno del monachesimo, storicamente, è essenzialmente laico, e si è rivelato capace di dare a molti, lezioni di laicità a più riprese, in un continente come quello europeo, in cui per secoli la formula di rito, al riguardo, è stata *cuius regio eius et religio*: vale a dire una terra per ciascuna religione, e i sudditi destinati inevitabilmente a seguire quella del loro principe.

A CESARE E A DIO

Il punto di partenza (perlomeno, *un* punto di partenza) possono essere le parole di Gesù riportate dai Vangeli «Date a Cesare quello che è di Cesare, e a Dio quello che è di Dio» (Mt 22,21): pesanti come pietre, e dunque variamente interpretate nelle comunità cristiane, e non solo. Del resto, guardando le stagioni della cristianità succedu-



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)

tesi dall'epoca delle persecuzioni, in realtà, a lungo nella collaborazione tra impero e chiesa *si è dato a Cesare quello che era di Dio* e solo raramente si sono ascoltate voci che profeticamente chiedessero all'impero di non estendere la sua ingerenza là dove solo Dio era Signore. Così, se nell'oriente ortodosso il cesaropapismo ha significato non solo alleanza tra trono e altare ma anche sottomissione della chiesa allo stato, in occidente, col potere temporale dei papi, si è giunti fino a voler dare a Dio ciò che spettava a Cesare. È con alle spalle questo scenario plurisecolare che oggi si affronta nuovamente il dibattito sulla laicità, particolarmente vivace in Francia, ma caldo un po' in tutto il vecchio continente. Personalmente, credo che per il cristiano la *laicità* (parola derivante dal greco *laos*, popolo) dovrebbe rappresentare in primo luogo *un dato fondante della rivelazione biblica*, già ben presente nel Primo Testamento. Ha origine con la creazione della Genesi, con la netta distinzione fra il Dio creatore e il mondo sua creatura quale contestazione della sacralizzazione della terra tipica dei culti della fertilità cananei; viene confermata dalla linea strategica della *fedeltà alla terra* (che però non deve diventare mai un idolo), che trova il suo culmine nella Lettera

agli esiliati di Babilonia di Geremia (cap.29); e vede un'ulteriore radicalizzazione nell'incarnazione di Gesù di Nazaret, fino alla straordinaria pagina del suo colloquio con la donna di Samaria (Gv 4), in cui si annuncia l'approssimarsi del tempo in cui Dio sarà adorato *in Spirito e verità*, e non più negli spazi sacri di questa o quella religione. Lo stesso Paolo farà sua tale indicazione, soprattutto nella Prima Lettera ai cristiani di Corinto (7,29-31), dove – in ragione del fatto che il tempo ormai si è accorciato – i credenti sono chiamati a comportarsi nel mondo come se non ne usassero appieno, poiché la sua scena sta passando.

LAICITÀ E PLURALISMO

Lungo i secoli, come dicevamo, le cose sono andate diversamente, e la dinamica del *già e non ancora* è stata sovente soppiantata da una pesante occupazione del potere politico da parte delle chiese cristiane (ma anche dell'islam, si badi), fino a dar forma a dinamiche che – con un termine moderno – sarebbe ovvio definire di chiaro integralismo. Con le dovute eccezioni, naturalmente. Il senso autentico della laicità presuppone, invece, distinzione dei piani, rispetto dell'opinione altrui e paziente lavoro di discernimento sulla realtà. Certo, riconoscere e rispettare l'alterità, la diversità è operazione difficile; ed è altrettanto complesso comunicare con l'altro accettando di essere particolari (*pars*) e universali insieme, sincronicamente. Questo risulta evidente oggi per i cristiani che, avendo con fatica preso coscienza di essere una minoranza all'interno di un'umanità che segue (o non segue) altre religioni, si trovano assaliti dalla paura di non poter sentirsi e non farsi leggere come la religione per eccellenza, l'unica che possiede la verità. Ecco dunque il nuovo interrogativo: di fronte alla *sfida* – ma potremmo dire semplicemente alla *constatazione* – della molteplicità di fedi, di culture, di appartenenze diverse sotto lo stesso cielo e sullo stesso territorio: in che modo uno stato democratico e disponibile ad assumersi le proprie responsabilità può costruire le condizioni del reciproco rispetto e quindi dell'accettazione e della convivenza non conflittuale tra fedi e culture? La risposta sta, appunto, nella forte affermazio-



AP/JEAN-MARC BOUJOU

ne da parte dello stato della propria laicità, anche se va detto che su tale termine, oggi, si gioca una battaglia di significati di proporzioni gigantesche. La laicità è il presupposto del pluralismo, tratto ineliminabile delle democrazie, che non si riduce a mera tolleranza illuministica né a semplice relativismo: lo stato autenticamente laico non è quello relativista, bensì quello in cui le istituzioni politiche e le organizzazioni confessionali sono legate da un rapporto di autonomia e reciproco rispetto. Il passaggio necessario è da una *laicità di rifiuto o di restrizione*, il cosiddetto *laicismo*, ad



AP/BEATRICE LARCO

una *laicità di rispetto o di neutralità positiva*: un cambiamento che andrebbe percepito da parte delle religioni come un'acquisizione preziosa e feconda! Lo stesso Giovanni Paolo II parlava di una *giusta laicità*, in cui tutti i cittadini possano sentirsi rappresentati, a qualunque fede, etica e cultura appartengano. E Remo Bodei, uno dei nostri filosofi tra i più stimati in campo internazionale, in occasione del Festival filosofia sulla vita (2005), dopo aver discusso di morte e aldilà col teologo Bruno Forte, esponeva la propria idea di laicità nei seguenti termini: «Io non ritengo che la razionalità umana vada assolutizzata, che se ne debba fare, ancora una volta, un idolo. So bene che nel mio imperfetto tentativo di dare un significato alla realtà che mi circonda, qualcosa è destinato a sfuggirmi: il mio ideale di laicità si lega soprattutto alla volontà di continuare a cercare risposte, senza accontentarmi di soluzioni date, rifiutando la banalità e l'indifferenza...».

RELIGIONE CIVILE E LAICISMO

Non mancano, però, le contraddizioni, al riguardo, e il cammino verso una laicità reale appare ancora assai accidentato. In primo luogo, occorre evidenziare che le chiese cristiane, su tale versante e su scala planetaria, non la pensano certo allo stesso modo. Ecco un esempio, prendendo a riferimento la chiesa cattolica e quella valdese nel nostro paese: da una parte, è forte la tentazione di instaurare una sorta di religione civile e di chiusura identitaria che suppliscano alla condizione di minoranza in cui essa ormai si trova (piaccia o no), fino a fornire l'impressione di stare assistendo a rigurgiti di clericalismo vero e proprio; dall'altra, si registra un'accettazione piena della secolarizzazione, e il rischio, semmai, è quello di rassegnarsi (al di là del puro dato numerico) ad una condizione di insignificanza, di subalternità al costume dominante. Mentre, a fronte di un rinnovato protagonismo di chiese e religioni, di una visibilità sociale e di un indubbio recupero di credibilità dopo la stagione della morte di Dio e dell'eclissi del sacro, non mancano tentazioni di ripristinare un laicismo *old style*, con relativa mancata presa di coscienza della rilevanza pubblica del dato religioso e di sua oggettiva banalizzazione, coi risultati che, qui in Italia, sono sotto gli occhi di tutti: dalle mancate Intese con troppe realtà religiose alla Legge sulla libertà religiosa di cui siamo ancora in attesa, alla sottovalutazione del problema dell'insegnamento delle religioni (al plurale) nella scuola pubblica con una prospettiva certa di generalizzata ignoranza su questo tema cruciale e una non infondata di una sorta di balcanizzazione dell'insegnamento religioso; dalle discussioni sul referendum sulla procreazione assistita del 2005 ai diversi temi eticamente sensibili, come il recente caso *Welby*.

IL CONFLITTO DEI SIMBOLI

C'è poi, non va trascurato, una dimensione storica della questione. In sintesi, c'è la funzione decisiva dello Stato della Chiesa nella storia d'Italia e – dopo il conseguimento dell'unità politica – la contrapposizione radicale di quanto ne era rimasto alle istituzioni del Regno: una contrapposizione che ha ingenerato l'opinione diffusa secondo cui, se da una parte i laici dovevano essere senza ombra di dubbio antireligiosi e oggettivamente miscredenti, dall'altra i cristiani non

avrebbero potuto essere in alcun modo laici. Così, le tematiche religiose sono state a lungo percepite come *roba da preti*, le facoltà teologiche statali abolite senza particolari rimpianti, mentre la Bibbia si è mantenuta purtroppo un autentico oggetto misterioso, un vero e proprio *libro assente*. Di qui (anche di qui, per lo meno), gli esiti amari cui assistiamo: il provincialismo e le chiusure, la citata ignoranza della Bibbia e delle cose religiose, la sostanziale impossibilità di convivere positivamente col pluralismo religioso, al massimo accet-

tato di fatto ma mal sopportato di diritto; il cosiddetto conflitto dei simboli (crocifisso *versus* velo, presepi e canti natalizi *versus* un comunitarismo povero e senza prospettive), con relativa, penosa e ricorrente stru-



mentalizzazione politica, e così via. Di qui, la difficoltà di accettare il fatto che le istituzioni politiche e le organizzazioni confessionali siano legate da rapporti di autonomia e di reciproco rispetto, e la difficoltà di una prospettiva di *laicità per addizione*. Una laicità, cioè, non di pura garanzia o di pura distinzione, bensì capace di riconoscere particolari tradizioni che nel loro impiantarsi non ledano i diritti di nessuno ma, semmai, arricchiscano la comunità di nuovi valori e nuovi costumi: fondata su *un patto in cui soggetti diversi*, portatori di tradizioni e valori differenti, *accettano di convivere nella stessa comunità civile, liberi di esprimere la propria identità* ma anche tenuti a riconoscere e *rispettare le norme che quella comunità si è liberamente data*. Si tratta di accettare il fatto religioso nello spazio pubblico, nella società, di non relegarlo al privato, perché le religioni hanno una dimensione sociale che non può essere negata.

DI FRONTE AD UN KAIRÒS

Si tratterà realisticamente di un cammino lungo e per nulla agevole. Qualche tempo fa lo stesso Bianchi, partendo dal dibattito in corso evidenziava, da una

parte, il definitivo esaurimento del regime di cristianità e, dall'altra, la difficoltà e la necessità insieme, per i cristiani, di accettare la nuova condizione di minoranza e la fatica di cercare assieme agli altri come rendere il mondo più abitabile, come edificare la *polis*. «Se la sfida per i cristiani oggi – scriveva – è di articolare verità e alterità nel senso della comunione, dell'ascolto e dell'incontro, non dell'esclusione, dell'arroganza e dell'autosufficienza, la tentazione è allora quella di continuare a ragionare come maggioranza e quindi di esercitare pressioni per essere riconosciuti nel ruolo di reggenti in una società in cui sono tramontate le ideologie messianiche e permangono poco eloquenti le etiche laiche. No, va affermato con forza che i cristiani devono accettare di non essere i padroni di casa, devono respingere la tentazione di costituirsi in gruppo di pressione o di asserragliarsi in quel che resta di una cittadella fortificata». Al contrario, si rischia di non riuscire a riconoscere la novità benedetta di tale *kairòs*, civile e religioso a un tempo, di non apprezzarlo e non coglierlo nella sua reale portata. È questa la sfida – non solo squisitamente religiosa, ma anche civile, sociale e politica – che ci sta davanti: personalmente, credo davvero valga la pena di non lasciarla cadere, da tutti i punti di vista. Molto dipenderà dall'evoluzione della nostra coscienza europea: quanto più gli italiani si sentiranno europei, tanto più si scopriranno protestanti ed ortodossi, ebrei e musulmani; da qui a maturare una nuova consapevolezza del valore di un ampio pluralismo culturale e religioso il passo potrebbe rivelarsi relativamente breve. Ma molto dipenderà anche dalle comunità di fede: pur se per parecchie di loro, peraltro, suonano oggi forti le sirene dei fondamentalismi o, comunque, di spinte radicali difficilmente incompatibili con i principi della laicità e del pluralismo. □

Indicazioni bibliografiche

- E. Bein Ricco, a cura, *Libera chiesa in libero stato?*, Claudiana, Torino 2005
- E. Bianchi, *La differenza cristiana*, Einaudi, Torino 2006
- R. De Vita, a cura, *Democrazia, laicità e società multireligiosa*, Franco Angeli, Milano 2005
- G. Giorello, *Di nessuna chiesa. La libertà del laico*, Raffaello Cortina, Milano 2005
- J. Habermas - J. Ratzinger, *Ragione e fede in dialogo*, Marsilio, Venezia 2005
- J. Locke, *Lettere sulla tolleranza*, Laterza, Roma-Bari 1999
- P. Naso, *Laicità*, EMI, Bologna 2005
- M. Pera - J. Ratzinger, *Senza radici*, Mondadori, Milano 2004
- A. Rizzi, *Laicità. Un'idea da ripensare*, Pazzini, Villa Verucchio 2004
- G. E. Rusconi, *Possiamo fare a meno di una religione civile?*, Laterza, Roma-Bari 1999
- G. E. Rusconi, *Come se Dio non ci fosse. I laici, i cattolici e la democrazia*, Einaudi, Torino 2000
- E. Scalfari, a cura, *Dibattito sul laicismo*, Biblioteca di Repubblica, Roma 2005

una certa idea di educazione e di cultura. Molti sostengono, ad esempio, che chi usa internet corre seri rischi di pedofilia, dimenticando che i mostri stanno spesso tra le mura domestiche.

Il telefonino poi serve per copiare, per disimparare la lingua italiana o per registrare e/o diffondere *on line* registrazioni porno o violente. Nessuno che pensi di studiare con i propri allievi la sintattica, la semantica e la pragmatica della comunicazione via SMS. Nessuno che ricordi che l'uso di «*ke*» invece di «*che*» rimanda all'origine della letteratura italiana: «*Sao ke kelle terre per kelle fini que ki contene, trenta anni le possette Sancti Benedicti*» (Carta di Capua, 960, il più antico documento in lingua volgare sinora ritrovato). Nessuno, se non un filosofo, ha pensato di studiare il ruolo svolto dal telefonino nella costruzione degli oggetti sociali (cfr. Maurizio Ferraris, *Dove sei? Ontologia del telefonino*, Bompiani, Milano 2005. Al riguardo si veda anche il blog <http://www.ontologiadeltelefonino.diablogando.it/>)

Da ultimo, i videogiochi. Ultima frontiera della costruzione di mostri come argomenta con precisione Sebi Trovato nell'articolo *Carneade, chi era costui?* (vedi p. 28 del presente Dossier), con riferimento specifico alla scuola dell'infanzia.

SENZA CONCLUDERE: ANCORA IN VIAGGIO

Insomma, nulla di nuovo. Anche la scuola, come la nostra società, ha i suoi idoli da abbattere e i suoi nuovi spazi di li-

bertà da sperimentare. Spazi da inventare ripartendo umilmente dai soggetti che popolano questo strano luogo sociale cui è affidato il compito di formare i cittadini di un mondo nuovo che spesso viene in realtà ignorato, rifiutato, non interrogato. Spazi da inventare riconoscendo gli *idola*, come suggeriva già il buon vecchio Bacone, e predisponendosi ad un viaggio che non può che essere rischioso. Come è rischiosa la vita. Come è rischioso attraversare il deserto sulla scia di un dio che libera piuttosto che prostrarsi davanti ad un vitello d'oro costruito con i resti delle nostre peggiori cianfrusaglie.



Conosco docenti, novelli Chatwin in Patagonia, che sostengono, non a torto, che nella gita non conta la meta ma il viaggio. E, osservando i loro alunni, concludono sconsolati che il tutto potrebbe ridursi ad un lungo giro sulla tangenziale della città con fermata, obbligatoria, all'autogrill.

Alessandro Baricco PER UNA SCUOLA BARBARA ED INDISCIPLINATA

Invito a leggere questo breve testo di Alessandro Baricco pensando alla scuola, alla cultura, al canone occidentale.

Non c'è mutazione che non sia governabile. Abbandonare il paradigma dello scontro di civiltà e accettare l'idea di una mutazione in atto non significa che si debba prendere quel che accade così com'è, senza lasciarci l'orma del nostro passo. Quel che diventeremo continua a esser figlio di ciò che vorremo diventare. Così diventa importante la cura quotidiana, l'attenzione, il vigilare. Tanto inutile e grottesco è il ristare impettito di tante muraglie avvitate su un confine che non esiste, quanto utile sarebbe piuttosto un intelligente navigare nella corrente, capace ancora di rotta, e di sapienza marinara. Non è il caso di andare giù come sacchi di patate. Navigare, sarebbe il compito. Detto in termini elementari, credo che si tratti di essere capaci di decidere cosa, del mondo vecchio, vogliamo portare fino al mondo nuovo. Cosa vogliamo che si mantenga intatto pur nell'incertezza di un viaggio oscuro. I legami che non vogliamo spezzare, le radici che non vogliamo perdere, le parole che vorremmo ancora sempre pronunciate, e le idee che non vogliamo smettere di pensare. È un lavoro raffinato. Una cura. Nella grande corrente, mettere in salvo ciò che ci è caro. È un gesto difficile perché non significa, mai, metterlo in salvo *dalla* mutazione, ma, sempre, *nella* mutazione. Perché ciò che si salverà non sarà mai quel che abbiamo tenuto al riparo dai tempi, ma ciò che abbiamo lasciato mutare, perché ridiventasse se stesso in un tempo nuovo.

A. Baricco, *I barbari*, La biblioteca di Repubblica, Roma 2006, pp. 234-235. Disponibile anche *on line* <http://www.repubblica.it/rubriche/i-barbari/index.html>





I VIDEOGIOCHI PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA: COME CARNEADE, QUESTI SCONOSCIUTI CARNEADE CHI ERA COSTUI?

di Sebi Trovato

La maggior parte dei pedagogisti (ultimi quelli che hanno partecipato alla stesura di *Bambini e computer*¹ a cura di S. Mantovani e P. Ferri), esortano i docenti a servirsi dei videogiochi, adducendo sempre ottime motivazioni, studi sull'argomento, voci a favore e voci contrarie. Molti ritengono che usare i videogiochi a scuola possa essere un sistema per richiamare l'attenzione degli alunni su argomenti considerati ostici o noiosi, perché molti videogame di avventura o di simulazione affrontano anche problemi matematici o si muovono in ambientazioni storiche.

Qualcuno avanza la critica dell'isolamento dei videogiocatori, ma un'inchiesta IARD smonta l'accusa con un'indagine approfondita che dimostra, al contrario, quanto un videogioco stimoli la comunicazione tra pari. I videogame potrebbero, insomma, aiutare bambini e ragazzi a provare empatia verso le materie che stanno studiando. Si potrebbe concludere...

Mi viene in mente lo scimpanzé di un vecchio libro di etologia, *L'animale culturale* di Danilo Mainardi, alle prese con la

tecnologia: il primate, per raggiungere le formiche in un formicaio, si serve di un bastone; ci riesce e gli altri suoi colleghi imparano. Così è stato per l'uomo primitivo: ogni tecnologia acquisita – sia stata la selce, l'ago di osso, la pietra focaia, la ruota – tutte hanno avuto la funzione di migliorargli o facilitargli la vita. Dalla selce al silicio (quello dei *microchip*) il cammino dell'umanità è stato lungo, ma noi con le tecnologie ci conviviamo e ci piacerebbe pensare che facilitino la nostra vita. È davvero così?

C'è talmente tanta nuova tecnologia al giorno d'oggi che per rimanere al passo coi tempi finiamo per complicarci la vita. E i videogame? Davvero semplificano la vita dell'insegnante o del genitore? I videogame, davvero, quelli no. E sapete perché? Perché, se è vero che tutti i pedagogisti ne fanno un gran parlare, ce ne sono così tanti che si rischia di annegare nel *mare magnum*. Non si trova un intero libro sull'argomento che ci faccia finalmente un elenco di quelli che sono veramente adatti. Nessun volume che narri che storia hanno sottesa, quale sia la sceneggiatura. O che ci dica come si comportano i bambini mentre giocano proprio con *quello*, non con una ipotesi di videogioco in generale. Qual è la reale funzione che ciascun videogioco può avere nella scuola, non quella pensata da chi li crea, ma quella effettiva, verificata, che si vede nell'applicazione nelle classi?

Nessuno ci parla davvero del *piacere* procurato da un videogioco piuttosto che da un altro: si videogioca perché questo provoca *piacere*. La parola videogioco, dunque, assume una connotazione persino imbarazzante, perché tutti ne parla-



C'è talmente tanta nuova tecnologia al giorno d'oggi che per rimanere al passo coi tempi finiamo per complicarci la vita. E i videogame? Davvero semplificano la vita dell'insegnante o del genitore? I videogame, davvero, quelli no. E sapete perché? Perché, se è vero che tutti i pedagogisti ne fanno un gran parlare, ce ne sono così tanti che si rischia di annegare nel mare magnum

no, li esaltano o li criticano, ma manca ancora quel «qualcuno» che affronti così approfonditamente l'argomento dal punto di vista del *piacere* che un videogioco provoca più di un altro. *Piacere* è la parola chiave. Come sostiene Vittorio Marchis¹ in una recente intervista, «l'innovazione viaggia solo su tre direttrici: la sopravvivenza alimentare, la sopravvivenza sanitaria ed il piacere (...) la storia della tecnologia è piena di dispositivi che hanno avuto successo perché davano piacere, dalla tv al frigorifero». Pedagogisti o educatori, dovremmo indagare in questa direzione. Allo stesso modo, il telefono e internet hanno sollevato in passato le stesse questioni: i primi docenti che vollero collegamenti con modem analogico a 14 K nelle scuole, dovettero affrontare dirigenti e genitori preoccupati dei possibili «incontri» in rete: cosa è accaduto? Nessuno ha veramente insegnato ai ragazzi come si usa internet ed è finita che, oggi, o loro ne sanno più dei genitori o, peggio, gli incontri in rete li fanno davvero e gli adulti nemmeno se ne accorgono. Il problema è che si fa un gran parlare della scuola che deve insegnare senza fatica né sudore, ma poi tutti abbiamo

paura del *piacere*: Vittorio Alfieri si legava alla sedia per studiare, e lui sì che è diventato qualcuno: dove finiranno, invece, i nostri mollicci studenti auto-allevati a messaggini, MMS e videogiochi? Il piacere fa paura agli adulti: dà *piacere* tutto ciò che per la morale comune è negativo: il fumatore che prova piacere fumando è stigmatizzato come debole; la ragazzina che prova *piacere* rifiutando il cibo per dimostrare a se stessa di dominare la propria volontà, terrorizza; spaventa l'idea che nostro figlio provi *piacere* nell'uso della marijuana, così come fa paura spiegare ai ragazzi che *piacere* dà il sesso e, se ben ci pensate, nessun adulto sa affrontare serenamente alcuno di questi argomenti con i minori, come se ciò che dà *piacere* racchiudesse in sé solo qualcosa di deviante. E ci stupiamo se i nostri alunni si allontanano da noi?

Credo che, in un'ipotesi vagamente più edonistica della vita quotidiana, i grandi – genitori, insegnanti e, soprattutto, pedagogisti e studiosi del sociale – dovrebbero mettersi a indagare quelle che ritengono essere «problematiche giovanili» osservandole dal punto di vista del *piacere* che procurano. Proviamo a «peccare», ad entrare a indagare partendo da noi: accendiamo una sigaretta e rilassiamoci, smettiamo per un giorno di mangiare e vediamo l'esultanza che proviamo salendo sulla bilancia per la prova costume. Troveremo le parole per capire i nostri figli in quelle che, noi pensiamo, siano le loro debolezze: solo allora, capito il genere di *piacere*, potremo fornirne di alternativi. Sperimentato il *piacere*, proviamo dunque a dare, da adulti, il senso dell'equilibrio. Scarichiamo un videogioco, magari con nostro figlio, e proviamo a giocare: ci piace? Scopriamo che non ci piace perdere e vogliamo riprovare? Ci immedesimiamo nella sceneggiatura del videogioco e la capiamo? Vi avviso che state facendo tutto questo solo per il vostro, personale, *piacere*. E, nel contempo, state facendo gli educatori perché, come già nel 1965 Piero Bertolini sosteneva, «è giunto ormai il tempo di opporsi ad ogni forma di alienazione e di feticizzazione per le quali l'uomo si annulla nella tecnica e nel metodo che egli stesso ha costituito (poiché) tutte le metodologie e tutte le tecniche acquistano o no valore a seconda della direzione in cui vengono usate, ovvero nel senso che riesce a dar loro chi in concreto le usa».

Per ora, invece, dei videogiochi, dell'uso dei cellulari, di tutto ciò che si faccia nella «realtà giovanile», si parla negli stessi termini di Carneade: ignari di chi sia veramente costui, tutti pontifichiamo senza aver sperimentato. E qui sta il guaio. Aspettiamo pazientemente che qualche pedagogista si decida a provare almeno alcuni videogame e ci dica quali sono quelli con la sceneggiatura adatta ai ragazzi, con le musiche giuste, con gli intenti sociali più opinabili che, nel contempo, ottemperino alla richiesta fondamentale: danno *piacere* mentre giochi? Altrimenti, continuare a parlare di videogiochi sarà inutile: toglietelo dai libri. □

¹ *Bambini e computer. Alla scoperta delle nuove tecnologie a scuola e in famiglia*, Etas, Bologna 2006.

² Docente di Storia della tecnologia al Politecnico di Torino, intervistato dal Venerdì di Repubblica il 12/1/2007.



Idolatrare Guida bibliografica

a cura di Aluisi Tosolini

1. Messaggi in bottiglia dall'interno della scuola

Alcune significative analisi sulla scuola come luogo di confine ci sono fornite da insegnanti-educatori-scrittori (persone cioè che vivono contemporaneamente molte identità). Tra questi l'ormai storico Domenico Starnone. Il suo ultimo, anche se datato, testo sulla scuola è *Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volenteroso* (Feltrinelli, Milano 1995). Scrive Starnone: «Tutta la mia vita di studente è stata, se ridotta all'osso, uno star buono, schivare all'occorrenza, arrendersi subito in caso di necessità. Parlare, naturalmente, parlavo solo se interrogato».

Più recenti, invece, gli scritti di Marco Lodoli di cui segnaliamo in particolare *I professori e altri professori*, Einaudi, Torino 2003. Nei racconti di Lodoli maestri e allievi appaiono chiusi tra invisibili pareti di solitudine, vittime di miraggi e incomunicabilità insuperabili. A legare i loro destini e i loro giorni il tenue filo di uno scopo troppo labile per bastare alla sete di esistenza: la posizione sociale, il rispettabile ruolo di professore come un'ancora piantata a terra per non farsi trascinare in cielo dalla fantasia, dalle visioni che oscurano la ragione.

2. La scuola come confine

Un secondo «fuori-rotta» rispetto al tema degli idoli della scuola contemporanea può essere percorso lungo il sentiero dei *cultural studies* ed in particolare dei *border studies*.

Al riguardo consiglio in primo luogo il sito <http://www.culturalstudies.it> ed al suo interno il ricchissimo dizionario dove, alla voce *border studies* si può leggere che «a partire dalle teorizzazioni e pratiche culturali nate sul confine fra Messico e Stati Uniti, i *border studies* sono saliti alla ribalta del discorso socioculturale, presentandosi come uno degli ambiti di riflessione più nuovi e complessi degli ultimi anni: quest'area creativa e teorica sta sul confine degli studi culturali, etnici, multiculturali, antropologici e si occupa di questioni contemporanee circa i saperi, l'identità e la politica». Ecco, la mia proposta è quella di aggiungervi anche la scuola, analizzata proprio come luogo di confine.

Sullo stesso filone di indagine consiglio inoltre:

Aihwa Ong, *Da rifugiati a cittadini. Pratiche di governo nella nuova America*, Raffaello Cortina, Milano 2005.

Sergia Adamo (a cura di), *Culture planetarie? Prospettive e limiti della teoria e della critica culturale*, Meltemi, Roma 2007.

Davide Zoletto, *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano 2007, probabilmente il primo testo in italiano che analizza criticamente la scuola, ed in particolare la scuola che si autodefinisce «interculturale», utilizzando gli strumenti dei *cultural studies*. Lasciando intravedere che, forse, la stessa interculturalità rischia di essere null'altro che un nuovo idolo, un nuovo vitello d'oro nella scuola di oggi.

3. Vagando tra blog e fotolog di studenti delle scuole d'oggi

Ma il viaggio vero, strabiliante, esilarante, terribilmente crudo che consiglio a tutti consiste nell'immersi nei blog, nei fotolog e nei mille spazi internet dove parlano gli studenti.

Riporto qui tre messaggi ripresi da un blog di studenti diciottenni di una famosa scuola d'élite di una città di provincia. La loro scrittura sincopata dice molto di più di tanti saggi sulla scuola in cui l'unica certezza è l'assenza della loro voce.

■ ieri ho visto la ricerca della felicità al cinema. è tutto il giorno che ci penso non so perché. mi ha stracolpito. e domani si riprende l'abitudine di andare a scuola. doohhhhh.

■ te domani vai a scuola? perché a me sa briga ma forse mi sa ancora più briga andare ad orientarmi ecco. e mia mamma non mi fa mica stare a casa un altro giorno. maècosibello

■ strano dirlo... ma dopo aver maledetto e stramaledetto quel dannato «di là dall'acqua» sede dell'inferno più infernale... mi manca quella scuola!!!! ...mi manca il casino degli intervalli, tutti seduti sui gradini di quelle scale ricoperte di cenere caduta da una sigaretta troppo gustosa per essere fumata in 5 minuti.... i giri a vuoto per i corridoi durante l'ora della... (nome prof).... le 4 rampe di scale fatte di corsa al mattino alle 8 per raggiungere la classe e pensi (domani l'ascensore non me lo toglie nessuno)... i bidelli con la battutina sempre pronta.... quando esci da scuola e vedi tutta questa gente, questi nuovi ragazzini che ti fanno pensare quando eri anche tu come loro...piccola e indifesa.... gli studenti delle altre scuole che si radunano davanti alla nostra scuola all'1 la divisione fighetti dal muretto, sfatti sulle scale... (che non è più netta come un tempo) le biciclette sgangherate....

cinema

LA CADUTA

DER UNTERGANG

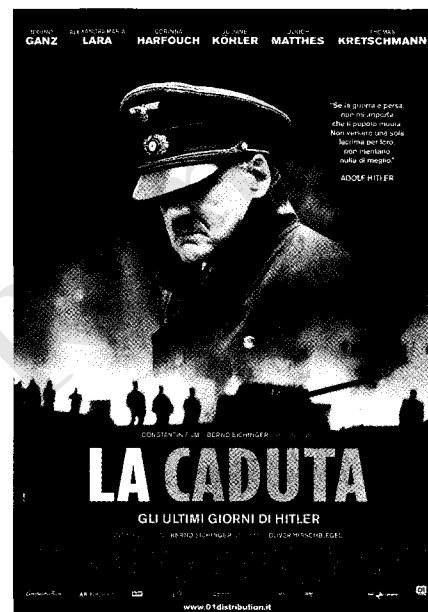
a cura di Lino Ferracin

IL REGISTA

Oliver Hirschbiegel è nato ad Amburgo nel 1957. Ha iniziato la sua carriera come artista multimediale; passato alla televisione ha diretto per la ZDF diversi episodi della serie televisiva *Commissario Rex*. Del 2001 è *The experiment*, film bene accolto da pubblico e critica; del 2002 *Mein letzter Film* (*Il mio ultimo film*), e del 2004 *La caduta*, candidato agli Oscar come miglior film straniero.

LA TRAMA

Basato sulla biografia di Hitler dello storico tedesco Joachim Fest e sulle memorie di Traudl Junge, la segretaria di Hitler che rimase nel bunker fino alla fine. Il regista segue gli ultimi dodici giorni del Reich: dal 20 aprile, ultimo compleanno di Hitler, al 2 maggio del 1945, giorno della resa tedesca. Mentre i russi avanzano su Berlino, Hitler nel suo bunker continua a sognare il capovolgimento della situazione, spostando sul campo di guerra armate ormai distrutte. Attorno a lui c'è chi tenta di convincerlo della realtà, chi pensa a salvarsi la pelle, chi si inebria in bevute e balli. Al di sopra, la città è sconvolta, la popolazione civile vaga terrorizzata,



Regia: Oliver Hirschbiegel

Interpreti: Bruno Ganz (Adolf Hitler), Alexandra Maria Lara (Traudl Junge), Corinna Harfouch (Magda Goebbels), Ulrich Matthes (Joseph Goebbels), Juliane Kohler (Eva Braun).

Germania 2004,
155 min, 01 Distribution

sparuti gruppi di bambini in divisa fanaticamente resistono alle truppe sovietiche; sottoterra Hitler ed Eva Braun si spensano e si suicidano. Tutto è finito e non resta che la fuga.

SPUNTI DI LETTURA

Un film necessario per la nazione tedesca per tornare a riflettere senza paure o ipocrisie sul suo tragico passato, sulle responsabilità nel suo rapporto con Adolf Hitler. Un film storico che racconta senza esaltazioni, emozioni o condanne.



Hilte non è caricaturale, anzi tragicamente «vero» nel suo passaggio da scatti di ira e sogni paranoici a gesti di gentilezza, umanità e fragilità. Un film tragico nei personaggi del bunker, soprattutto in quelli ancora adoranti il loro Führer; disumano nel suo lento narrare la ossessiva ripetitività dei gesti dell'avvelenamento dei figli da parte della signora Goebbels, che non può accettare che essi vivano in un futuro senza il Nazismo.



SUGGERIMENTI PER ALTRE VISIONI

Alcuni film sono strumenti di idolatria, basta scorrere i titoli del giornale: film dove è un dio a recitare, film dove un ambiente è l'Olimpo, film dove non mi sento solo nella mia vuotezza, anzi il mio vuoto è il meglio. Altri film invece scavano e sfaldano i basamenti di argilla di false ideologie, di facili sogni, di ignobili dèi; tolgono la maschera alla storia ideologica, rispondono in modo diverso alle domande a cui hai dato facili risposte. Ne suggeriamo alcuni che mettono al centro del loro sguardo uomini che sono stati idolatrati portando i loro coscienti/incoscienti fedeli alla distruzione, insieme alla morte di altri milioni di innocenti.



COME SI COSTRUISCE UN DIO

Il trionfo della volontà (Der Triumph des Willens)
di Leni Riefensthal. Germania, 1935, 120min.

Il Führer a Norimberga per il Congresso del partito nazista e per la celebrazione della vittoria sulla Germania. Un film mistico, esaltante, di grandissimo impatto visivo ed emotivo: un vero altare per il nuovo dio che scende dal cielo, che attraversa folle inebriate di lui, che spiritato parla di progetti imperiali, osannato da migliaia di soldati marcianti con fiaccole nella notte; in quella notte che per il mondo sta arrivando.

COME SI RIDIMENSIONA UN DIO

Il grande dittatore (The Great Dictator)
di Charlie Chaplin. Usa, 1940, 126min.

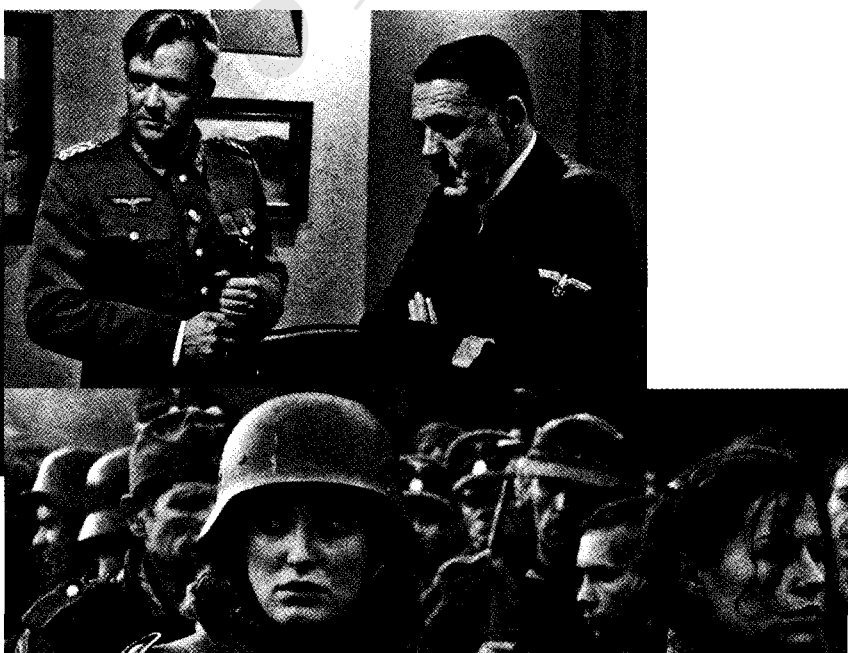
Per la sua somiglianza con Hynkel, dittatore di Tomania, un barbiere ebreo viene scambiato per il Capo e portato a tenere il discorso di trionfo per la recente conquista dell'Ostria. Ma il discorso sarà un invito alla pace universale. La caricaturale scena dell'incontro tra Hynkel e Napoloni svela la puerilità e vanità dei due dittatori. Ed era il 1940 e nulla ancora si sapeva (o non si voleva sapere) della tragedia del popolo ebraico e degli altri nemici del nazifascismo.

LA PICCOLA UMANITÀ DEGLI DÈI

La Trilogia sul Potere di Aleksandr Sokurov. «Sokurov prende la Storia alle spalle, a volte riprendendola dal buco della serratura, ma non vuole raccontare solo il quotidiano. Riflette piuttosto sull'indissolubile unione di follia, orrore e ridicolo che è alla base del potere» (Mereghetti).

«Penso sia importante esplorare la vita di questi grandi uomini e coglierli nel momento in cui prendono decisioni difficili, in cui forse stanno per commettere un errore fatale. Credo che il cinema, come fa Shakespeare nei suoi drammi, debba riflettere sull'essenza umana di questi personaggi».

(Sokurov)



Moloch, 1999, 103min.

Una giornata di vita (1942) di Hitler in compagnia di Eva Braun, Joseph Goebbels e moglie, nel Nido dell'aquila sulle Alpi Bavaresi. Colori gelidi e un odore di morte accompagnano la dissoluzione del *moloch* nella sua disarmata e oscena intimità.

Taurus, 2002, 90min.

Gli ultimi giorni di un Lenin vecchio malato e che non aspetta altro che la morte per porre fine alle sue sofferenze. Rinchiuso nella sua tenuta di campagna e circondato dalla moglie, dal medico e dalle guardie del corpo, semiparalizzato dalla malattia si interroga sul futuro senza di lui.

Il sole (Solnze), 2005, 107min.

Tra l'agosto del 1945 e il gennaio del '46, l'imperatore giapponese Hirohito prese due decisioni cruciali per il Giappone: la dichiarazione di resa e la rinuncia al suo stato divino. Il regista mostra l'imperatore piccolo e fragile, nelle sue stanze private, attorniato da un rituale ossessivo e da un alone di divinità, imbarazzato nell'incontro con il vincitore. □

resto del mondo



agenda interculturale

Saperi che liberano e traduzione culturale

Alessio Surian

alessio.surian@gmail.com

Ken, Nick, Victor, Maurice e Romano camminano per le strade di Kibera: stringono mani, recuperano la chiave di un lucchetto, concordano un appuntamento per il pomeriggio. Con loro ci sono alcuni dei partecipanti al Forum Sociale Mondiale, conosciuti durante un saggio teatrale sulle condizioni di questo «sobborgo» di Nairobi: 700 mila persone che «premono» sulla capitale del Kenya, città coloniale che ha confinato la popolazione locale nell'1,5% del suo territorio. Ken e i suoi amici stanno terminando la scuola superiore, tutti cercano lavoro, come la stragrande maggioranza della popolazione di Kibera. Insieme hanno dato vita a Shofco (Shining Hope for the Community), una piccola sede di terra battuta, legno e lamiera dove ritrovarsi, ma soprattutto



una base da cui lanciare messaggi e azioni di promozione della comunità e di lotta all'AIDS e alla droga. «Nessuno vuol essere catechizzato – ci dicono – ma se sei in grado di presentare uno spettacolo

teatrale tutti vengono con la speranza di divertirsi e insieme al divertimento passa il nostro appello al rispetto reciproco e all'azione. Si dice che qui manchiamo di tante cose, ma non di umanità. Condividere questa umanità è un primo passo per cambiare le cose a modo nostro, senza aspettare aiuti dall'esterno. Oggi avete un'occasione di passeggiare per l'università di Kibera: provate a pensare che le strade che percorre-

te, le mani che stringete, le case che vi accolgono siano la vostra vita. Avrete allora condiviso un po' del *Kibera knowledge*, il sapere di Kibera». Chissà se questi saperi finiranno fra le «Storie di mondi possibili», l'iniziativa che l'UPTER, l'Università Popolare di Roma, ha proposto all'Università Popolare dei Movimenti Sociali, la rete che cerca di promuovere la riflessione sugli apprendimenti e gli scambi culturali fra i movimenti che partecipano al Forum Sociale Mondiale. È una rete *in fieri*, nata da un'idea del sociologo Bonaventura de Sousa Santos, per valorizzare la dimensione della ricerca e della formazione all'interno dello spazio plurale del FSM. Santos è fra gli scienziati sociali che hanno messo da parte l'idea che si possa leggere il mondo a partire da un'unica teoria. Per cercare di creare lo spazio di incontro fra un'«ecologia di saperi», egli riprende un tema caro a Morin, quello dell'«ignoranza informata»: per poter incontrare l'altro è utile essere consapevoli del proprio punto di vista, dei propri limiti, del contesto e del punto di vista dell'altro. Sono queste le premesse per promuovere la pedagogia della traduzione culturale. Quello che Shofco chiama dignità umanità altri lo traducono con diritti umani, *dharma*, *umma*, *pacha mama*, *ubuntu*...

Per Santos e l'Università Popolare dei Movimenti Sociali non può esserci giustizia sociale senza una giustizia cognitiva e, in questa prospettiva, vanno promosse iniziative di riconoscimento delle diverse prospettive di ricerca e di pratica di mondi possibili. La raccolta di storie di mondi possibili chiede di condividere (soprattutto attraverso un sito *web*) resoconti di pratiche di vita sostenibili e attente alla giustizia sociale, coerenti con la carta dei principi del FSM. E già affronta una prima sfida: come incrocerà gli sguardi sul futuro di Shofco, che l'accesso a Internet lo paga a caro prezzo negli Internet Café di Nairobi, mentre i suoi membri sono impegnati ogni giorno a fare i salti mortali per racimolare gli 800 scellini mensili di un affitto che non dà diritto ad acqua, elettricità, gas, servizi sanitari, scuola? □

Per maggiori informazioni:
UPTER, andrea.ciantar@upter.it

didattica/mente

Per non idolatrare la cultura occidentale

a cura di Stefano Curci

Tra le questioni che animano spesso i discorsi nelle sale-professori delle scuole italiane c'è quella riguardante la presentazione della cultura occidentale nell'attività didattica: estremizzando, vi è chi ritiene l'occidente portatore di un sistema culturale superiore, autorizzato a gerarchizzare le culture, e chi considera l'occidente solo volontà di potenza e prevaricazione, dimenticando che l'occidente è anche tolleranza, democrazia, dialogo.

Per mostrare una posizione che non si limiti a idolatrare la cultura occidentale né tantomeno a demonizzarla, facciamo riferimento alle pagine di un recente saggio del pedagogista Franco Cambi¹, il quale svolge il suo discorso tenendo presente sia il ruolo dell'intercultura sia della scuola. L'intercultura è considerata dall'autore come formazione di una nuova *forma mentis*, dialogante, mirante al meticciamiento; la scuola è definita come agenzia di socializzazione e inculturazione, che agisce per un tempo lungo sui soggetti e li introduce a un'assimilazione critica della cultura. Questo tipo di scuola, per agire in ottica interculturale, deve smascherare qualsiasi traccia di etnocentrismo in tutte le culture: si tratta di decostruire i diffusi abiti mentali riguardanti esclusione, sospetto, rifiuto verso le culture «altre»; aprire oltre il *logos* greco-europeo i modelli di conoscenza; alimentare il confronto, il pensare-insieme dentro il dialogo. Tutto questo la scuola può farlo utilizzando la

Nella storia bisogna smettere di idolatrare l'occidente e cominciare a mettere al centro la mondialità, evidenziando il pluralismo delle storie, le loro differenze e asimmetrie, persistenze e invarianze



preziosa risorsa dei saperi: ma in ottica interculturale i saperi scolastici devono aprirsi alla mondialità e organizzarsi sul confronto di modelli. Cambi esemplifica questo utilizzo dei saperi scolastici facendo rapidi riferimenti ad alcune materie.

Anzitutto il sapere storico. Nella storia bisogna smettere di idolatrare l'occidente e cominciare a mettere al centro la mondialità, evidenziando il pluralismo delle storie, le loro differenze e asimmetrie, persistenze e invarianze. Non si tratta di oscurare il nazionale o il locale, ma di porli nell'o-

rizzonte più alto dell'uomo planetario. Non è un compito facile, perché la storia fatta a scuola è ancora condizionata dal ruolo nazionalista ed etnocentrico che essa aveva negli Stati-Nazione dell'Ottocento.

Ma come ci si può inoltrare nella storia dei popoli al plurale? Secondo Cambi una riflessione adeguata su questo non è ancora stata fatta. Egli considera che anche materie come scienze, lingue e filosofia possono attivare un confronto tra tradizioni e modelli cognitivi, in modo da allargare l'immagine offerta da questi saperi. In questo caso la via comparativa sembra già efficace, se scelta con l'ottica di passare dal conosciuto a ciò che non è ancora conosciuto per compararlo, valorizzarlo nella sua alterità. Tutto questo è decisamente più semplice per le letterature, che sono strutturalmente più confrontabili. Ma, in fondo, anche la scienza si confronta con altre tradizioni di sapere, spesso integrative rispetto alla visione dell'occidente.

Per quel che riguarda le filosofie, invece, una porta parzialmente già aperta è quella rappresentata dagli stessi intrecci della storia del pensiero occidentale: il ruolo della filosofia araba nel Medioevo, l'incontro di Schopenhauer con il pensiero orientale...

Anche le religioni possono rientrare in questo processo, in particolare per essere confrontate con l'obiettivo di costruire il metacognitismo disposto nell'ottica del confronto tra teologie, in vista del dialogo interreligioso e del reciproco riconoscimento.

Pochi esempi, ma indicativi di un cammino che si può fare per non idolatrare il pensiero occidentale senza però farlo scomparire di fronte alle culture «altre» che si vogliono promuovere. □

¹ F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma 2006.

la scuola degli altri

La scuola in Thailandia Rischio esclusione per le minoranze

di Stefano Vecchia

Lo sviluppo dell'istruzione è fondamentale oggi in Thailandia, centrale nella visione di questo paese che aspira a diventare un'economia fondata su un'educazione di alto livello entro il XXI secolo. Con questo obiettivo, il paese è impegnato nello sviluppo di un'istruzione che, senza abbandonare l'insegnamento etico di impronta buddhista, e mantenendo un forte senso di identità nazionale, metta i suoi cittadini in grado di comprendere un mondo in evoluzione e di giocarvi un ruolo certo. L'economia thailandese è in buona parte fondata sui servizi ma anche su un'industria di trasformazione, e dipende per il 30% dalle esportazioni. Da questo punto di vista, il dibattito sul ruolo dell'istruzione nello sviluppo economico e nella ricerca di un benessere maggiore e più diffuso risulta ineludibile.

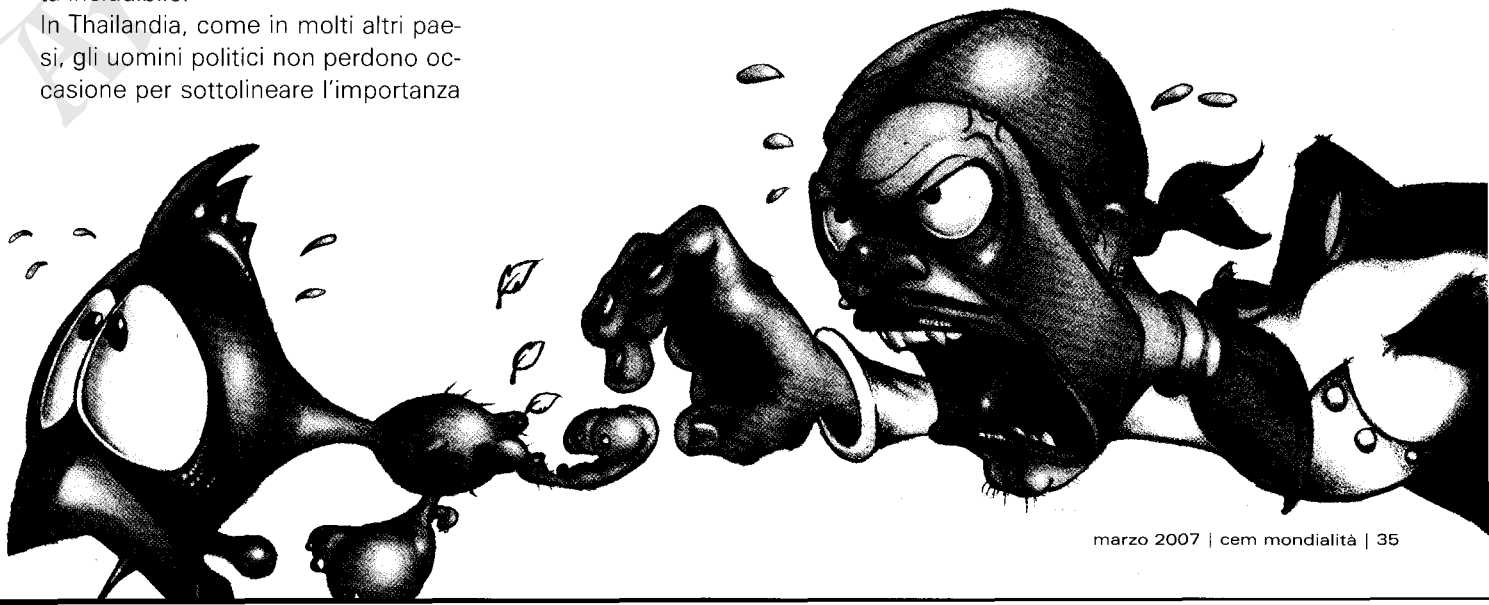
In Thailandia, come in molti altri paesi, gli uomini politici non perdono occasione per sottolineare l'importanza

delle riforme, di una buona conduzione della cosa pubblica, dello sviluppo di un'economia sostenibile e della moralità. Tuttavia – rilevava un editoriale del *Bangkok Post* il 28 gennaio 2007 – se la popolazione manca di adeguata istruzione e dei mezzi per superare la soglia di povertà, nessuna riforma potrà mai decollare. Nel suo

**Il dibattito sul ruolo
dell'istruzione nello
sviluppo economico e
nella ricerca di un
benessere maggiore e
più diffuso risulta
ineludibile**

complesso, la Thailandia ha dimostrato che l'istruzione può essere un efficace strumento di sradicamento della povertà, ma la sfida è di assicurare che opportunità educative siano disponibili anche ai troppi che ancora vivono quotidianamente nel bisogno. Infatti nel paese, anche là dove istituzioni scolastiche sono disponibili in modo sufficiente, troppi giovani devono lasciare la scuola per mancanza di un reddito sufficiente da parte delle loro famiglie. Di qui l'inizio di un circolo vizioso in cui la mancanza d'istruzione non permette di accedere a impieghi che consentano un adeguato livello di reddito agli individui e alle loro famiglie. Inevitabile quindi che il governo, qualunque governo, debba cercare di favorire iniziative sia pubbliche sia private che tendano, da un lato, a rendere accessibili più posti di lavoro nelle province, dislocando impianti produttivi fuori dalle maggiori città e, dall'altro, che pubblico e privato insieme istituiscano centri di addestramento per consentire la preparazione dei thailandesi in nuovi campi lavorativi in modo più qualificato.

«Istruzione e lavoro devono essere complementari nella Thailandia d'oggi e del futuro» – concludeva il *Bangkok Post* – anche per evitare che gli investitori stranieri, che già lamentano l'insufficienza di personale adeguata-



mente preparato, si rivolgano altrove. Il sistema educativo in vigore deriva dalla riforma del 1999, introdotto con la legge sull'educazione che creò le strutture amministrative, un processo di decentralizzazione e un impegno focalizzato sullo studente inserito in un processo di riforma. Ne consegue un sistema che risente allo stesso modo di tendenze all'innovazione e di una staticità ereditata da un passato non lontano.

Dal 2003, il sistema si basa su 9 anni di istruzione obbligatoria, con 12 anni di istruzione di base gratuita garantita dalla Costituzione.

I cicli sono così suddivisi: livello pre-elementare (asilo) da 3 a 5 anni di età; elementari da 6 a 11 anni, che costituiscono la scuola dell'obbligo insieme alle medie inferiori da 12 a 14 anni; medie superiori da 15 a 17 anni (che chiudono il ciclo di istruzione gratuita) destinate a preparare ai quattro anni (18-21 anni d'età) d'istruzione superiore, sostituibili con la frequenza di scuole di preparazione professionale che possono proseguire per un biennio successivo. Al 22° anno d'età si può accedere all'università. A tutto questo curriculum, a partire dai 12 anni d'età è affiancato un sistema di corsi brevi di carattere culturale, artistico, professionale (dati: *Ministero dell'Educazione, 2006-2007*).

A fianco della necessità di fornire un'istruzione adeguata a rendere partecipi i thailandesi dei cambiamenti in atto nel paese e a prepararli alle sfide future, esiste un secondo ordine di problemi educativi, quelli riferiti alla realtà multietnica, parte non insignificante di una società fortemente e insistentemente delineata come Thai e buddhista.

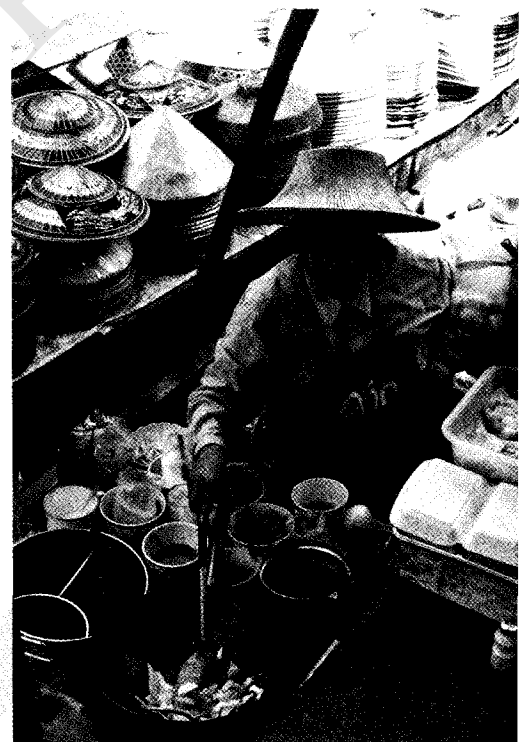
Nel passato la posizione del governo di Bangkok è stata di accordare a tutti i Thai i diritti, privilegi e opportunità inerenti alla piena cittadinanza. Negli anni Ottanta, agli appartenenti alle minoranze etniche furono prospettate gli stessi diritti e si cercò d'inserirli

La minoranza musulmana del sud

La lingua e la cultura dei Malay (o Thai musulmani) sono assai lontane da quelle Thai e negli anni la religione e alcune pratiche culturali – l'uso della lingua Kawi di ceppo malese, la scrittura in caratteri arabi, il velo delle donne – hanno accentuato le differenze, e destabilizzanti sono risultati i fattori economici e politici. Per decenni in queste aree meridionali in cui si concentrano i musulmani thailandesi (il 4% dei 65 milioni di abitanti attuali della Thailandia), il sistema scolastico standard (e non solo questo) venne a concentrarsi solo nei maggiori centri abitati, disponibile per i figli di una élite amministrativa, burocratica e economica Thai immigrata. Una situazione che è andata nettamente migliorando nell'ultimo ventennio per l'impegno del re Bhumibol (Rama IX) e di esponenti governativi originari del Sud. Tuttavia, risentimento e sospetto hanno continuato a segnare i rapporti tra il resto del paese e il suo meridione, oggi preda di un conflitto che semina lutti e paura e costringe alla fuga migliaia di Thai buddhisti ma, soprattutto, vede come obiettivo primario della guerriglia proprio le scuole e gli insegnanti, visti da ribelli (che uniscono istanze di «liberazione nazionale» a un'ideale jihadista che guarda al Medio Oriente e all'Afghanistan) come promotori di una cultura colonizzatrice.

nel *mainstream* culturale, segnato però da una profonda identità Thai (*Ekkalak Thai*). Ovviamente più elevate erano le aspirazioni e più era necessaria l'assimilazione. Per questo e non a caso la maggior parte delle personalità di governo finirono con il provenire dalla Thailandia centrale, considerata terra d'elezione dei Thai. Il dialetto Thai della zona centrale divenne lingua nazionale, insegnata nelle scuole, uno strumento necessario per coloro che volevano aspirare a

incarichi politici o amministrativi. Ciononostante, i dialetti restarono il mezzo di comunicazione privilegiato in vaste aree del paese in molti ambiti produttivi, amministrativi e culturali, mantenendo vive tradizioni diverse. Ma allo stesso tempo il perdurare di questa situazione finì per creare un senso di non piena appartenenza a una cultura che rappresentava pro-



gresso, prestigio e, in definitiva, benessere. Questo è ancor più vero nel meridione del paese, fino al 1902 parte del Sultanato di Pattani, assorbito nel regno Thai. Meno problematica la situazione dei cinesi, immigrati a volte da generazioni in Thailandia e divenuti un po' ovunque nel paese e divenuti un'élite commerciale. Per le forti restrizioni all'immigrazione cinese, la maggior parte dei cinesi oggi nel paese sono nati qui, parlano Thai, sono buddhisti – seppure della corrente Mahayana (non Hinayana, come i Thai). Il ruolo economico dei cinesi li rende una componente della società accettata e in parte invidiata per il suo benessere e la sua intraprendenza. □

educare al pluralismo religioso

La città ospitale. La crisi della città-frontiera come occasione

di Marco dal Corso

Riepilogando

La città-frontiera offre temi e sfide, dicevamo. Ma è evidente che la città multiculturale e multireligiosa vive una profonda crisi. Lo dice il modo in cui si vive nella città, alla ricerca di sicurezze che la vita urbana non offre e quindi anche la richiesta e l'offerta di politiche della rassicurazione che tanto animano i dibattiti mediatici.

Quella della città-frontiera è una crisi di ospitalità. Di cui non bisogna prendere paura se è vero, in fondo, che essa esprime una sincera fatica umana: quella di essere e vivere con gli altri. La fatica della città, infatti, non è una fatica montana o di campagna, è proprio una fatica urbana. Nella frontiera moderna si vivono le difficoltà, ma insieme anche le occasioni rappresentate dall'umano difforme, diverso, plurale. L'alternativa, allora, all'esclusione dove l'altro viene rifiutato o appiattito, come al principio identificante dove l'altro deve essere come me, ancora una volta è costruire e abitare la «città di tutti». Qui la crisi diventa occasione. La città-frontiera, insomma, ci chiede di ripensare l'ordine perduto non attraverso uno imposto, ma attraverso il principio di ospitalità. Il disordine dell'accoglienza (perché essa incontra il plurale, il diverso, il difforme) diventa il nuovo ordine della città. Per questo non bisogna fuggire la frontiera.



«nella mia chiesa nessuno è straniero». In particolare la comunità cristiana ha scoperto da tempo, nonostante certe resistenze «gerarchiche», la frontiera che è ormai la città. Basta osservare le campane e la loro storia. Esse, infatti, se nel monastero benedettino, cellula della città medioevale, indicavano i tempi della preghiera, del lavoro, dello studio e del riposo, se ancora nella città medioevale segnavano i ritmi e i momenti della vita comune, se ancora per tutta l'età moderna svolgono una qualche funzione pubblica, le campane nella città contemporanea sono insieme oggetto di reclamo per il disturbo che arrecano, ma soprattutto sono simbolo tra

Quella della città-frontiera è una crisi di ospitalità. Di cui non bisogna prendere paura se è vero, in fondo, che essa esprime una sincera fatica umana: quella di essere e vivere con gli altri

Rilanciando

In questa avventura che è abitare e frequentare la città-frontiera, le comunità religiose sono chiamate a recitare un ruolo e un protagonismo particolare. Esse sanno che l'etica non sono i valori, ma i volti; sanno che la democrazia si costruisce sulla giustizia e sull'accoglienza concreta di persone; esse possono dire, nel bel slogan di qualche tempo fa, che

altri simboli. In una città plurireligiosa devono guadagnarsi la cittadinanza simbolica come i simboli delle altre comunità confessanti. Sanno di suonare non per tutti e hanno imparato ad ascoltare anche altri suoni².

Insomma, se vogliono, le comunità ecclesiali possono aiutare ad abitare la nuova città, contribuire a scrivere una nuova democrazia, partecipare al dibattito intorno a un altro concetto di laicità se accettano di vivere fino in fondo la sfida di stare in frontiera. Liberare dalla tentazione di dire che cosa fare (tentazione vicina all'idea di veri-

tà come possesso), le comunità ecclesiali e religiose in generale possono impegnarsi, piuttosto, a dire il *perché* e il *come* abitare la frontiera (responsabilità di chi sente che la verità si dà nelle relazioni).

Brevi indicazioni ai naviganti

Quella, prima di tutto, che l'impegno ad essere in frontiera e cioè la disposizione verso l'incontro, lo scambio, il meticcio, la relazione è costitutivo della vocazione religiosa e cristiana in particolare. Non si sta in frontiera in nome dei buoni sentimenti e propositi, ma in nome di una vocazione. L'altro, insomma, non è un problema etico, ma teoretico, qui teologico. Dell'altro ho bisogno per essere quello che sono. Prima ancora che una considerazione di pedagogia interculturale, per le comunità religiose questo è il tratto costitutivo dell'umano. Un enigma, quello umano, le cui spiegazioni classiche, dall'«ego cogito» al mito del progresso, alla ricerca espressa dal «pensiero debole», sono, per la Bibbia, sempre parziali. Nella tradizione biblica la *persona umana* è perché è accolta, può accogliere perché è stata accolta. L'umano lo si capisce a partire dalla vita piuttosto che dalla morte, che inizia proprio con l'atto massimo di accoglienza: quello della maternità. Qui riposa, come detto in altre occasioni, il perché abitare e scegliere invece che fuggire la frontiera.

Altre brevi indicazioni per coloro che frequentano le frontiere di nord e di sud sono, allora, in ordine al modo in cui stare. Esse interrogano direttamente la pastorale se per pastorale intendiamo non un esercizio di proselitismo travestito, ma la proposta educativa delle chiese. Nella città-frontiera, inizialmente, la comunità ecclesiale è chiamata a «vedersi» a partire dagli altri. L'incontro e lo scambio non è mai neutro, ha dietro il peso oltre che il patrimonio della storia. Occorre sapere chi siamo per gli altri e non solo co-

noscere le nostre intenzioni. Sapere quale e quanto pesa nell'incontro, ad esempio, rappresentare la comunità di maggioranza, la tradizione più forte, la cultura più egemone. Parliamo oltre il nostro linguaggio e non sempre lo sappiamo.

La pastorale ai tempi della città-frontiera è quella, poi, espressa da una comunità che si sente in viaggio: chiamata, cioè, ad aprire piuttosto che a chiudere, a far crescere la fede, diversamente declinata piuttosto che l'appartenenza, ad abitare le domande invece che preoccuparsi di dare risposte. Una pastorale, ad esempio, che provochi la crescita e la maturazione dei forum e dei tavoli interreligiosi, che pure stanno nascendo sul territorio italiano, come spazio politico, laico, istituzionale dove porre le doman-

de e cercare insieme le risposte. La comunità consapevole di dover stare in frontiera è quella che costruisce la sua proposta educativa, le sue linee e pratiche pastorali a partire dall'umano che in frontiera abita. Capace di una pastorale realmente e concretamente strutturata e pensata a partire dagli ultimi e comunque dall'umano in tutte le sue declinazioni.

La comunità religiosa della città-frontiera è quella che si sa, su invito biblico, sempre «forestiera ed inquilina»: capace, insomma, di vivere come straniera alla città senza essere «fuori», ma anche di sapersi inquilina senza per questo essere «dentro». Qui la riserva critica delle chiese verso tutte le città, tanto più quelle che si presentano come «città di Dio» (o di qualche suo inviato). Infine, la pastorale della comunità che vive la frontiera che è oggi la nostra città sa imparare proprio dall'esperienza in frontiera: visto da lì, infatti, il mondo si sdvinizza e la realtà si sbanalizza. Osservata dalla frontiera, nessuna religione, neppure quella civile, può sottrarsi alla discussione, preservarsi dall'incontro e dallo scambio, ma anche niente di quello che è umano è così poco umano da essere reso banale. L'umano è da promuovere e il mondo non può mai essere confuso con il cielo. Questa la lezione della frontiera. □

¹ Sul tema della città e delle sue sfide interculturali e interreligiose vedasi, tra gli altri, Lorenzo Luatti (a cura di), *La città plurale*, EMI, Bologna 2006 e Aa.Vv., *Dalla città accogliente alla città aperta*, Città Aperta, Troina (En) 2005.

² Quello delle campane è uno spunto di riflessione riadattato, proposto da Saverio Xeres, *Comunità evangeliche tra le dimore umane* in Aa.Vv., *Dalla città accogliente alla città ospitale*, op. cit., pp. 136-166.



**Osservata dalla frontiera,
nessuna religione può sottrarsi alla
discussione, preservarsi
dall'incontro e dallo scambio,
ma anche niente di quello
che è umano è così poco
umano da essere
reso banale**

caritas

La prospettiva della pace Quale ruolo per la chiesa e le istituzioni internazionali?

di Paolo Beccegato

Un tratto evolutivo nella riflessione del magistero sulla pace e sulla guerra riguarda l'attenzione offerta alle strutture internazionali, in particolare all'Organizzazione delle Nazioni Unite.

Paolo VI

Il 4 ottobre 1965 Paolo VI tenne uno storico discorso all'Assemblea delle Nazioni Unite, nel quale definì l'ONU l'ultima speranza per la pace e stabilì per la prima volta una sorta di analogia tra l'ONU e la Chiesa cattolica: «Staremmo per dire che la vostra caratteristica riflette in qualche modo nel campo temporale ciò che la nostra Chiesa cattolica vuole essere nel campo spirituale: unica e universale», dal momento che la vocazione dell'ONU è di «affratellare non solo alcuni, ma tutti i popoli» e giungere, progressivamente, a «instaurare un'autorità mondiale, capace di agire con efficacia sul piano giuridico e politico».

L'attitudine di Paolo VI a porre in relazione la concezione della Chiesa come comunità fraterna e l'impegno diplomatico in favore della pace, segnano un sostanziale spostamento dell'attività della Santa Sede verso i problemi generali della convivenza umana, i diritti dell'uomo, le cause della povertà nel mondo e le relative responsabilità, con un progressivo coinvolgimento della stessa sede apostolica nelle istituzioni internazionali per concorrere a tale disegno.

Fra l'enciclica *Ecclesiam suam* (1964), l'enciclica *Populorum progressio* (1967), l'istituzione della Giornata mondiale della pace (8 dicembre 1967) e il contributo

dato dalla Santa Sede alla firma dell'Atto finale di Helsinki (1975) corre un filo rosso di natura religiosa e morale: la Chiesa «esperta di umanità» offre al mondo «una visione globale dell'uomo e dell'umanità» fondata sulla giustizia e sullo sviluppo, definiti da Paolo VI i nuovi nomi della pace.

In tal senso anche le Chiese locali hanno ricevuto un forte mandato a sperimentare nuove forme di solidarietà non riconducibili esclusivamente al tradizionale annuncio. La stessa istituzione della Caritas Italiana, nel luglio del 1971, ne è un riflesso.

L'attitudine di Paolo VI a porre in relazione la concezione della chiesa come comunità fraterna e l'impegno diplomatico in favore della pace segnano un sostanziale spostamento dell'attività della Santa Sede verso i problemi generali della convivenza umana, i diritti dell'uomo, le cause della povertà nel mondo e le relative responsabilità



Giovanni Paolo II

Il percorso intrapreso da Paolo VI ha un ulteriore sviluppo nell'enciclica *Sollicitudo rei socialis* (1987) e in numerosi altri documenti del pontificato di Giovanni Paolo II, che il Catechismo della Chiesa cattolica sintetizza così: «Resta destinato al fallimento qualsiasi progetto che tenga separati due diritti indivisibili e interdipendenti, quello alla pace e quello a uno sviluppo integrale e solidale. Le ingiustizie, gli eccessivi squilibri di carattere economico e sociale minacciano incessantemente la pace e causano le guerre». Significativa è anche l'azione di Giovanni Paolo II a riguardo della richiesta di riforma e di rafforzamento dell'ONU, per concorrere a quell'obiettivo.

La fine non violenta del comunismo

Sviluppo del tema della non violenza e rilancio del ruolo delle Nazioni Unite hanno contraddistinto il triennio 1989-1991 del pontificato di Giovanni Paolo II.

La fase finale della guerra fredda e la dissoluzione dei regimi comunisti dell'Europa centro-orientale hanno portato a un crescente apprezzamento, nella concezione cattolica, della non violenza, anche come strumento attivo di costruzione della pace. Anche il crollo del comunismo nell'Europa orientale è stato il risultato sia di atti concertati, sia di manifestazioni spontanee di non violenza.

In precedenza si erano verificati altri casi eclatanti di resistenza non violenta ai regimi oppressivi, che avevano colpito l'opinione pubblica internazionale e la riflessione della Chiesa (come nel caso del *people power* nelle Filippine) ma l'impatto politico e simbolico del crollo del comunismo è stato indiscutibilmente maggiore e ha comportato una riconsiderazione dell'uso della forza negli affari internazionali.

Riflettendo soprattutto sugli eventi del 1989, l'enciclica *Centesimus an-*

nus (1991) afferma: «Sembrava che l'ordine europeo, uscito dalla seconda guerra mondiale e consacrato dagli Accordi di Yalta, potesse essere scosso soltanto da un'altra guerra. È stato, invece, superato dall'impegno non violento di uomini che, mentre si sono sempre rifiutati di cedere al potere della forza, hanno saputo trovare di volta in volta forme efficaci per rendere testimonianza alla verità» (CA 23). Il papa parla qui certamente da protagonista, sia perché aveva sostenuto direttamente il movimento sindacale polacco Solidarnosc, sia perché attraverso il dialogo con il nuovo premier russo Michajl Gorbacëv ha evitato misure repressive come quelle del 1956 e del 1968, contro i movimenti attivi nell'Europa dell'Est.

La non violenza per la Chiesa

L'enciclica papale *Centesimus annus*, pubblicata all'indomani della guerra del Golfo, evidenzia l'efficacia pubblica della non violenza quando è fondata sulla testimonianza cristiana. Quello che nel Concilio era il riconoscimento del diritto di cittadinanza nella Chiesa, viene ora proposto come modello: «È unendo la propria sofferenza per la verità e per la libertà a quella di Cristo sulla Croce che l'uomo può compiere il miracolo della pace ed è in grado di scorgere il sentiero spesso angusto tra la viltà che cede al male e la violenza che, illudendosi di combatterlo, lo aggrava» (CA 25).

Vi è qui un rifiuto concettuale del realismo politico, cioè dell'idea che la giustizia o la sua approssimazione possano essere realizzate a livello internazionale solamente mediante il ricorso all'uso della forza. Parimenti si stigmatizza ogni linea meramente compromissoria.

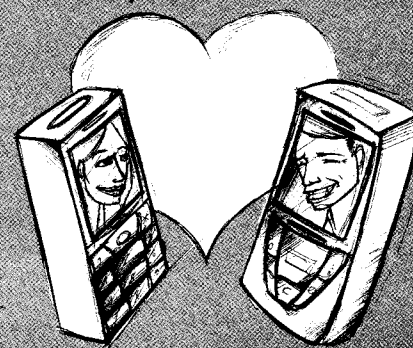
E fissando il principio che la violenza, illudendosi di combattere il male, lo aggrava, il papa poneva una precomprensione restrittiva alla teoria della guerra giusta. □

Il «No alla guerra»

Il messaggio più chiaro va cercato nel ripudio della guerra, espresso in un passo poi più volte ripetuto: «Mai più la guerra! No, mai più la guerra, che distrugge la vita degli innocenti, che insegna a uccidere e sconvolge egualmente la vita degli uccisori, che lascia dietro di sé uno strascico di rancori e di odi, rendendo più difficile la giusta soluzione degli stessi problemi che l'hanno provocata» (CA 52).

La guerra instaura un circolo vizioso. «Non bisogna, peraltro, dimenticare che alle radici della guerra ci sono in genere reali e gravi ragioni: ingiustizie subite, frustrazioni di legittime aspirazioni, miseria e sfruttamento di moltitudini umane disperate, le quali non vedono la reale possibilità di migliorare le loro condizioni con le vie della pace». Di conseguenza, il papa espone una nuova massima per i rapporti internazionali: «Come esiste la responsabilità collettiva di evitare la guerra, così esiste la responsabilità collettiva di promuovere lo sviluppo», un'attività preventiva che comporta «il compito di una concertazione mondiale per lo sviluppo».

La relazione con la *Paxem in terris* è strettissima se consideriamo le quattro colonne fissate per la costruzione della pace da Giovanni XXIII: verità, giustizia, libertà e carità. In tal senso, l'approfondimento curato dalla Caritas Italiana sui conflitti dimenticati e sull'osservazione attenta delle guerre (*Guerra alla finestra*, Il Mulino, Bologna 2005) si inserisce proprio in tale filone di riflessione degli ultimi papi.



intercultura e mass media

Intervista a Maurizio Corte

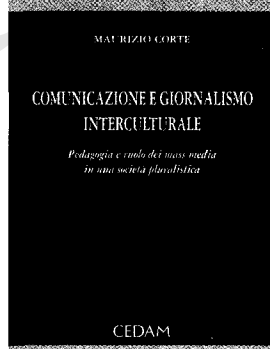
a cura di Andrea Raza

Intervista a Maurizio Corte, autore del libro *Comunicazione e giornalismo interculturale* (Cedam, Padova 2006). Docente all'Università degli Studi di Verona, dove insegna Comunicazione interculturale e Giornalismo interculturale, collabora da anni al Centro Studi Interculturali dell'ateneo veronese con ricerche sui mass media e la Pedagogia. Giornalista professionista, lavora al quotidiano l'*Arena* di Verona.

Un ruolo importante nella preparazione alla comprensione e all'orientamento della società è svolto dalle istituzioni educative, a cominciare dalla scuola e dall'università. Ma incisivi risultano anche i mass media, influenzando la qualità dei rapporti fra le persone, specie là dove l'Altro è «diverso», lontano fisicamente o culturalmente. In questa intervista, Maurizio Corte ci mostra i risultati emersi dai suoi recenti studi sui media e sottolinea la necessità di un'evoluzione del giornalismo italiano, ancora lontano dal potersi definire interculturale.

Che cosa si intende per comunicazione e giornalismo interculturale?

Giornalismo interculturale è un giornalismo in grado di interpretare una società in evoluzione, caratterizzata dalla presenza di persone di diverse culture; un giornalismo che non si limita solo a descrivere la nuova società, ma che riesce anche a creare un dialogo fra i cittadini di culture diverse. Un giornalismo che, nel narrare la società nei suoi vari aspetti (politica, cronaca



ecc.), si impegna a superare gli stereotipi, i pregiudizi che necessariamente caratterizzano i mass media e spesso anche il nostro comportamento: è naturale agire per pregiudizi, ma abbiamo intelligenza e cuore per cercare di superarli. Giornalismo interculturale è, dunque, un impegno, un laboratorio per far sì che i mass media riescano a raccontare (cosa che attualmente non fanno) la società complessa in cui viviamo, dando delle chiavi interpretative ai lettori. Questo è un impegno so-



Giornalismo interculturale è, dunque, un impegno, un laboratorio per far sì che i mass media riescano a raccontare (cosa che attualmente non fanno) la società complessa in cui viviamo, dando delle chiavi interpretative ai lettori

prattutto del giornalismo scritto (si diceva: la radio dà la notizia, la TV la fa vedere, il giornale la approfondisce). Il giornalismo interculturale non è un giornalismo «buonista», ma è un buon giornalismo, perché, andando alle radici del giornalismo, alla sua deontologia, si invita al rispetto della persona, alla buona fede: cosa che purtroppo i media non dimostrano di avere in questo momento.

Nel suo recente libro *Comunicazione e giornalismo interculturale* lei ha effettuato un'analisi di alcuni media multiculturali per mostrare come viene affrontato il tema dell'immigrazione...

Per la mia ricerca, ho analizzato tre media diversi: radio (con la trasmissione *Permesso di Soggiorno*), sito web (quello che allora era *ilPassaporto.it*, ora *Metropoli*, inserto cartaceo de *La Repubblica*) e TV (*Tg3 Shukran*): tutti giornali che specificatamente parlano di immigrazione. Che cos'hanno

proposto l'immigrazione con un taglio diverso rispetto ai media «generalisti», rimangono ad ogni modo mezzi di comunicazione multiculturali poiché restano chiusi nel loro recinto, evitando il confronto: non riescono a incidere sul modo di fare informazione degli altri quotidiani e telegiornali nazionali; passo che porterebbe al raggiungimento di un vero giornalismo interculturale.

Ci sono stati in questo senso dei miglioramenti rispetto al passato, rispetto alla realtà emersa dal suo precedente studio del 2002, riportato nel suo libro *Stranieri e Mass Media*?

Purtroppo no. La mia ricerca (che prendeva in considerazione i dispacci dell'Ansa), iniziata nel 1999, era stata aggiornata nel 2002. Durante quei tre anni mi era parso di cogliere qualche segnale di miglioramento perché era stata superata l'equazione immigrazione uguale criminalità. Ora, vedendo i maggiori quotidiani (che si dichiarano politicamente corretti), ho invece notato che non c'è un'evoluzione. Notizie riguardanti l'immigrazione accostate ad articoli di cronaca nera aventi per protagonisti cittadini stranieri o a foto di barconi di clandestini sono una co-

stante. In questo modo l'immigrazione viene percepita come legata all'illegalità, al pericolo. Inoltre, le interviste agli immigrati mancano. L'approccio tende ad essere ancora stereotipato.

Io non credo in un'influenza dei media tale da plasmare le menti dell'opinione pubblica, tuttavia ci può essere una conferma di pregiudizi e stereotipi, e certamente un'influenza sul linguaggio. I mass media hanno anche una funzione di rispecchiamento: gli immigrati guardano la TV, leggono i giornali, ascoltano la radio, e ritrovano in questi l'immagine che viene data di loro. Questo è dunque un modo per renderli più o meno esclusi o accettati.

Lei fornisce alcune indicazioni pratiche per un giornalismo interculturale...

Ritengo si debba intervenire su più fronti: anzitutto un cambio delle *routine* giornalistiche (il giornalismo degli ultimi anni si caratterizza per la velocizzazione dell'informazione, rinunciando all'approfondimento). Un primo intervento riguarda quindi l'organizzazione dei giornali, perché il giornalismo sappia interpretare la società e fornisca spunti di riflessione. L'immigrazione, in realtà, non interessa solo quando è emergenza, illegalità, clandestinità: proprio dai lettori nasce, infatti, il desiderio di capire questa società (il libro che io cito, uno studio dell'Università La Sapienza di Roma, *Fuori Luogo*, sull'immigrazione e i media, dimostra come vi sia da parte dei lettori un'insoddisfazione poiché, di fronte a fenomeni relativamente nuovi, non ritrovano nei media la capacità di presentarli se non nel registro della drammatizzazione, della spettacolarizzazione).

Va, inoltre, prestata attenzione al linguaggio utilizzato ed è infine fondamentale la formazione dei giornalisti, i quali non sono assolutamente preparati per interpretare e far svolgere ai media il loro ruolo in una società pluralistica e complessa come la nostra. Ai giornalisti italiani manca, insomma, l'aggiornamento e soprattutto la sensibilizzazione necessari per una rappresentazione critica della società. □

Notizie riguardanti l'immigrazione accostate ad articoli di cronaca nera aventi per protagonisti cittadini stranieri o a foto di barconi di clandestini sono una costante

no certamente di positivo? Anzitutto un linguaggio leggermente più attento, più rispettoso della diversità (non viene infatti quasi mai utilizzato il termine «extracomunitario», se non in rari casi); i temi, inoltre, non sono quelli solitamente trattati dagli altri media «generalisti» quando si occupano di immigrazione: l'immigrazione non fa notizia solo quando si associa alla criminalità, agli sbarchi di clandestini; vi è una maggiore attenzione alla parte sociale, alle storie umane, alla valenza economica dell'immigrazione e anche alla cultura degli stranieri.

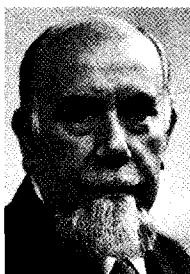
Da questa analisi *ilPassaporto.it* risulta certamente il più dialogante dei media considerati. *Permesso di Soggiorno*, interessante trasmissione di servizio con un'attenzione verso la cultura dei migranti, ha il forte limite della collocazione oraria (dalle 5.50 alle 5.58 del mattino). *Tg3 Shukran* tende invece a presentare molto spesso l'immigrazione come problema sociale, e pone molta attenzione a storie strappalacrime, invece di mostrare la quotidianità. Nonostante questi me-

Secondo lo studio del Censis «Tuning into diversity. Immigrati e minoranze etniche nei media», pubblicato nel 2002, nell'83% dei casi la televisione presenta il ruolo del soggetto immigrato come negativo. I temi affrontati in TV sono per la gran parte quelli della criminalità o illegalità (56,7%), dell'assistenza-solidarietà (13,4%) e dell'immigrazione (8%). La persona immigrata che compie un'azione positiva, in TV è rappresentata solo per il 7% dei casi. Il 90,8% delle notizie che i telegiornali dedicano ai cittadini stranieri è relativo a fatti di cronaca (e per metà è cronaca nera), mentre appena il 2% riguarda notizie di politica interna e solo il 3,2% la cultura e la società riferita ai soggetti emigrati. I cittadini immigrati «non hanno voce»: nel 63,9% dei casi sono solo citati, mentre sono intervistati direttamente nel 9,1% delle occasioni; solo nell'1,6% un soggetto immigrato è consultato in qualità di esperto.

i paradossi

L'allodola e la primavera

di Domenico Milani



Avrò avuto circa 10 anni. Al bordo estremo del campo, accanto alla staccionata che ne apriva il varco d'accesso, steso nell'erba folta, riuscivo appena ad intravedere il rosso dei papaveri disseminati lungo il pendio. Il loro ondeggiamento, al ritmo lento della brezza, creava le frange di un sogno infinito. Fu in quel momento che il trillo acuto dell'allodola esplose, alto, nel cielo. Mi fu dato di udire quel canto, per qualche istante. Poi l'allodola, come una freccia scagliata dalla mano di un arciere invisibile, precipitò nell'erba, poco distante da me. È ripensando a quei momenti estatici che, oggi, s'accende la mia modesta vena poetica, umile omaggio al prodigioso paradosso della natura.

Altissima l'allodola nei cieli,
batuffolo di piume e, dentro, un canto,
precipita dell'erba tra gli steli.
La ricopre il silenzio, come un manto.

Il campo è tutto una festa di fiori.
Papaveri rossi e spighe d'avena.
Domani passeranno i falciatori
ed erbe e fior di cui la valle è piena

saranno affastellati, esposti al sole.
Passata è l'ora. Sorge all'orizzonte
la nube grigia, come il tempo vuole,
che poi ricoprirà l'intero monte.

La terra, muta, attende nel suo seno
la prima pioggia che cadrà stasera.
Dopo la pioggia, tornerà il sereno:
domani sboccherà la primavera.



In preparazione
alla Terza Assemblea
Ecumenica Europea

Osare la pace per fede II

**Secondo incontro
ecumenico nazionale
di giovani
per la giustizia,
la pace e la salvaguardia
del creato**

**Milano,
14-15 aprile 2007**

Incontri, dibattiti e gruppi di lavoro.
Il programma completo è disponibile
sul sito www.osarelapace.it

Per informazioni:
Segreteria Azione Cattolica
Ambrosiana
Via S. Antonio 5, 20122 Milano
Tel. 02-58391328
e-mail: info@osarelapace.it



nel territorio

Insieme con... il Centro Millevoci di Trento

di Lorenzo Luatti

Il nostro viaggio tra i centri interculturali ci porta a Trento, al Centro Interculturale Millevoci. Terra di confine, di transiti, di minoranze, il Trentino è sempre stato un contesto multiculturale e plurilingue.

Perfino l'autonomia provinciale deriva dalla multiculturalità. A Laura Bampi, coordinatrice del Millevoci, abbiamo chiesto di raccontarci l'esperienza trentina e di illustrarci le attività in cantiere.

Quali sono state le tappe che più hanno segnato la storia del Millevoci?

Già verso la metà degli anni '90, l'arrivo di alunni stranieri sul nostro territorio provinciale ha portato a una riflessione interna alle scuole su come affrontare il fenomeno. I docenti hanno cominciato a chiedere un sostegno alle istituzioni per fronteggiare la nuova sfida dell'integrazione. Così nel 1998 si è iniziato a progettare il Centro Millevoci. Importante in quel periodo è stato l'incontro con gli altri centri interculturali che già esistevano sul territorio nazionale, a cominciare dal Centro COME di Milano.

Il Centro si configura come luogo di programmazione e di attuazione delle politiche scolastiche dell'Assessorato all'Istruzione della Provincia autonoma di Trento. Esso vede inoltre il coinvolgimento di soggetti che intervengono a vario titolo: il Comune di Trento, il Forum Trentino per la Pace, l'Iprase e l'Università degli Studi di

Trento. Millevoci si è trasformato velocemente in un servizio irrinunciabile per le scuole. Si sono ampliati gli spazi, si è realizzata una biblioteca specialistica sui temi dell'interculturalità e della mondialità, è stato prodotto, assieme all'Iprase, materiale per docenti.

La peculiarità del Centro è quella di coniugare i bisogni delle scuole con le offerte del territorio, stimolando il dialogo e il confronto con chi si occupa, a diverso titolo, dei temi dell'interculturalità, dell'immigrazione e dell'integrazione, sollecitando così una riflessione sulle sfide che la multiculturalità porta al mondo della scuola, a partire da un'idea precisa di educazione interculturale.

Le proposte operative spaziano dalla qualificazione dei percorsi scolastici alla proposta di corsi di formazione e seminari di studio, all'organizzazione di convegni, mostre e iniziative culturali; importantissima la consulenza



nella progettazione di momenti formativi, la realizzazione di bibliografie, sussidi didattici, la formazione di mediatori interculturali e linguistici, nonché il supporto alle scuole per quanto attiene la legislazione e l'amministrazione scolastica relativa all'inserimento/integrazione degli alunni stranieri. In questo momento tutte le istituzioni scolastiche del territorio provinciale hanno nominato un referente dell'intercultura con il quale manteniamo regolari contatti. Le scuole ci interpellano inoltre per far intervenire i mediatori interculturali e i facilitatori linguistici per l'insegnamento dell'italiano come lingua 2. Il nostro desiderio è quello che i nostri interventi non siano legati ad uno stato di emergenza ma allo sviluppo di nuove progettualità di crescita culturale.

Il vostro centro realizza numerose attività molto apprezzate. Cosa significa lavorare nel particolare contesto della provincia di Trento?

Quando si nomina la provincia di Trento, in molte occasioni sentiamo dire che siamo fortunati perché abbiamo maggiori disponibilità. Non nego che i supporti finanziari, e non solo, siano maggiori, ma spesso più risorse economiche non significano necessariamente più qualità. Questo dipende molto da come tali risorse vengono investite. Nella nostra provincia le scuole hanno a disposizione una sostanziale quota finanziaria, il così detto «fondo qualità», che viene loro attribuito per il miglioramento dell'offerta formativa. Dagli ultimi monitoraggi, buona parte di questo fondo è stato investito per l'integrazione degli studenti stranieri, determinando la nascita di laboratori linguistico/interculturali, progetti per le famiglie, interventi con mediatori interculturali ecc. A livello di organici le disponibilità sono maggiori, ma anche in questo caso dipende molto da come le scuole si sanno organizzare sia relativamente allo sviluppo di competenze che alla divisione/condivisione del lavoro.



**È fondamentale
passare da uno stato
di emergenza nei
confronti dell'arrivo
dei bambini stranieri,
a una pratica di
didattica
interculturale
quotidiana
che si rivolga a tutta
la comunità
scolastica e civile**

Un altro aspetto importante è il collegamento con la Formazione professionale, da sempre ampio bacino d'utenza per gli studenti stranieri. Da noi questa è inserita nel normale sistema scolastico e gli interventi che si sviluppano sono rivolti a entrambi i sistemi scolastici, che possono così attuare interventi condivisi e di interscambio.

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

È fondamentale passare da uno stato di emergenza nei confronti dell'arrivo dei bambini stranieri, a una pratica di didattica interculturale quotidiana che si rivolga a tutta la comunità scolastica e civile. In questo momento stiamo lavorando su una serie di regolamenti attuativi di una legge provinciale sulla scuola approvata l'estate scorsa. È una legge molto attenta agli studenti con bisogni educativi speciali, compresi i bisogni degli studenti stranieri. Offre opportunità alle scuole per intervenire con percorsi personalizzati, recuperando ad esempio la lingua madre, sia come credito formativo che come seconda lingua straniera. I regolamenti e le linee d'indirizzo che si stanno concretizzando, in sintonia con la normativa nazionale, danno indicazioni precise sulle azioni da attuare e sviluppare.

Per settembre 2007 è previsto un anno cosiddetto «sabbatico». A 100 docenti (uno per istituto scolastico) sarà data l'opportunità di avere un semi-esonero per tutto l'anno scolastico, per seguire un corso di formazione e di ricerca-azione sui temi dell'interculturalità e dell'integrazione. È compito del Centro gestire assieme al Dipartimento istruzione questa formazione. Rappresenta per noi una sfida molto impegnativa che se ben gestita porterà sicuramente a dei buoni risultati nelle scuole.

Un'altra offerta molto interessante è l'opportunità che viene data ai docenti di effettuare dei viaggi formativi, completamente spesati. Organizziamo pertanto incontri con scuole di altri Paesi per confrontarci sulle diverse modalità di intervento relative all'integrazione. Abbiamo fino ad adesso visitato Danimarca, Spagna, Germania e Francia. Non mancherà poi la nostra partecipazione al convegno estivo del CEM e al convegno nazionale dei Centri Interculturali, momento sempre importante di condivisione delle esperienze. □

vai tra'

Diamo la parola all'Africa

di Davide Corbetta

Davide Corbetta è nato nell'agosto 1985 a Mutoyi in Burundi, mentre i suoi genitori Alessandra e Paolo svolgevano un'attività di volontariato. Ha vissuto i suoi primi 6 anni in Burundi, Capo Verde, Mali, dove ha intrecciato forti legami d'amicizia con bambini e giovani locali che lo hanno introdotto alla più autentica realtà africana. Rientrato in Italia ha continuato gli studi. Ora frequenta il terzo anno di filosofia all'Università Statale di Milano. Al compimento del 18° anno è tornato in Burundi, dove ha incontrato l'ostetrica di villaggio che lo ha benedetto alla nascita e la sua madrina, Gore. Insieme hanno ripercorso i luoghi e gli affetti della sua prima infanzia e le sue più antiche radici. Nel gennaio scorso ha partecipato al Social Forum di Nairobi, in Kenya.

Qualcuno lancia un dado, lotteria biologica: uno su sei nasce come me, col culo parato. Uno come me deve prendere l'aereo per vedere le altre cinque facce, per scoprire i cinque volti che non ha. E nonostante l'efficienza del mezzo di trasporto non ci si avvicinerà mai abbastanza per riconoscersi in quei cinque gemelli-specchio, morti ancora prima di germogliare nel ventre di nostra madre.

Pensavo questo mentre mi aggiravo per le baracche di Kibera, mi sentivo solo ogni volta che stringevo per mano la macchina fotografica, ogni volta che, circospetto, la infilavo nuovamente in tasca. Nuvole di bambini intonavano infiniti la cantilena dedicata all'uomo bianco, *au aiu? au aiu? au aiu? au aiu?*; la filastrocca-del-turista non richiede una risposta particolare, si accontenta di uno sguardo per trasformarsi in danza di corse e rincorse,



**L'uomo bianco è cieco,
è sordo... ma riempie
il mondo con le sue parole
L'uomo nero vede tutto,
sente tutto... ma non ha
diritto alla parola...**

(detto dell'Africa occidentale)

di abbracci e spintoni, fino a guadagnarsi la mano del visitatore. Loro stringevano la mano e io sentivo stringersi lo stomaco. C'era un bambino che incontravo ovunque andassi, mi riconosceva da dietro e mi strattonava il laccio dello zaino, io lo salutavo e lui, senza rispondere, mi prendeva la mano. Da Uhuru Park a Kariobangi, fino al Kasarani Stadium,

sede del Forum; apparente ubiquità compensata dal passo svelto; non sorrideva mai, non parlava mai, non ha mai chiesto niente: voleva la mia mano. Quando l'ho incontrato al Forum era ora di pranzo, pensai di mangiare con lui; ma sapeva di non essere il benvenuto nella zona ristorazione, appena intuì le mie intenzioni sfilò il suo palmo dal mio e corse via.

Non ho mai partecipato ad un altro Social Forum ma so che di certo questo di Nairobi è stato diverso, bastava gironzolare attorno allo Stadium per avvertire il vuoto profondo lasciato dall'assenza di coloro ai quali l'evento mondiale doveva essere dedicato, gli *slum dwellers* (gli abitanti delle baracopoli), che a Nairobi si aggirano sui 2,5 milioni rispetto ai 4 milioni del totale degli abitanti della city. È stata eretta una pratica di divieto a chi non poteva sostenere gli effetti della logica del(l'ap)profitto messa in campo. Il primo protagonista viene escluso. Gli altri attori inizialmente sono quasi immobili, disorientati, poi pian piano si lasciano trascinare dal fremito dell'ambiente e così il Forum diviene, ancora una volta, palcoscenico della partecipazione civile alla politica globale: ogni giorno si accalcavano sulla scena decine e decine di incontri, il palco grondava di gente pronta a prendere parola, a raccontare i propri frammenti portati da lontano, minuscole tessere del mosaico che stiamo cercando di incastrare; forse le quinte erano più gremite delle tribune, questo è vero, ma non necessariamente si dovrà parlare di un insuccesso se si osserva la scarsa partecipazione sotto la luce di un aumento della proposta. Non so ancora se mi ritrovo in questa tesi, tuttavia anche le pupille meno fotosensibili dovranno riconoscere il trionfo delle iniziative nate negli *slum*, in particolare quelle di Korogocho, che hanno richiamato noi pallidi spettatori a confrontarci con quei cinque volti che ci spettavano, e che l'argento di uno specchio non ci ha rivelato. □

mediamondo

Stephen Sterling

Educazione sostenibile

traduzione di Sandra Piraccini

Anima Mundi Editrice, Cesena 2006, pp. 126, € 12,00

In che modo ci stiamo muovendo verso la sostenibilità? Imparando attraverso la crisi, o con un programma di apprendimento adeguato? In questo libro Stephen Sterling sostiene che il progresso verso un futuro più sostenibile dipende dall'apprendimento. Il ri-orientamento dell'educazione verso lo sviluppo sostenibile, iniziato nel 1992 con le Agende 21, è andato molto a rilento: l'educazione è particolarmente indietro, rispetto ad altri campi, nello sviluppo di nuovi modi di pensare e di pratiche in risposta alla sfida della sostenibilità. Anche se l'Educazione Ambientale e la più recente Educazione per lo Sviluppo Sostenibile sono diventate tendenze importanti, non sono sufficienti a ri-orientare e a trasformare l'educazione nel suo insieme. Sterling critica il paradigma, prevalente in ambito educativo, di tipo manageriale e meccanicistico e ritiene che una visione ecologica della teoria, della pratica e delle politiche educative sia necessaria perché possa venire una transizione verso la sostenibilità. L'Educazione Sostenibile – un cambiamento della cultura educativa finalizzato alla realizzazione del potenziale umano e dell'interdipendenza fra benessere sociale, economico ed ecologico – può condurre a un apprendimento trasformativo. Il libro termina con una discussione sul cambiamento delle strategie sottolineando il bisogno di una nuova visione e di un disegno strategico a tutti i livelli dei sistemi educativi e include suggerimenti pratici rivolti ai funzionari e agli operatori. Sono inoltre inclusi una lista dettagliata delle organizzazioni chiave e dei siti web.

Bonaventure Dossou-Yove – Esoh Elamé

Amici per la pelle

Emi, Bologna 2006, pp. 64, € 10,00

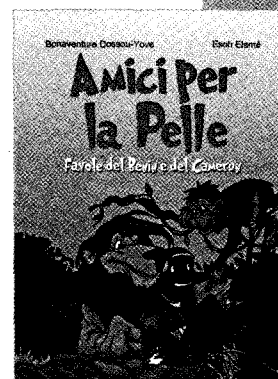
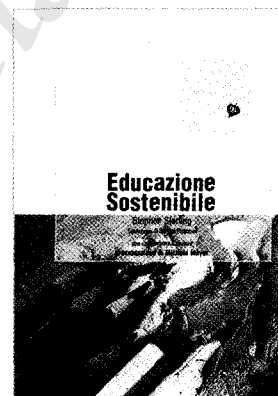
Se la forza del baobab è nelle sue radici, dice un proverbio, la forza delle culture africane risiede anche nell'immenso patrimonio favolistico che negli ultimi tempi vede numerosi ricercatori e studiosi impegnati nella sua raccolta, conservazione e trasmissione. Questo volume raccoglie racconti originari del Benin e del Camerun. I protagonisti, un marabutto disonesto, un cacciatore dalla lingua lunga, una lepre flautista e tanti altri attori umani e animali, con pregi e difetti, interpretano la commedia della vita e insegnano il rispetto delle persone e dell'ambiente, la forza della verità come l'unica grande strategia di un'armoniosa convivenza.

Isidore Okwudili O. Igwegbe

Il significato delle origini

Emi, Bologna 2006, pp. 112, € 9,00

La raccolta presenta 59 miti e racconti popolari degli Igbo della Nigeria, raggruppati sotto 22 voci generali. Dai miti della creazione alle usanze sociali, dal rispetto per gli anziani all'equilibrio della natura, dalle virtù e difetti umani alle differenze nel mondo, emerge la cultura secolare del terzo gruppo etnico nigeriano. Parabole della vita che insegnano a vivere bene, a vivere insieme, a vivere nei limiti che a ciascuno sono assegnati e con le speranze che ciascuno può coltivare, per non perdere mai di vista il significato delle origini.





Miscellanea

Preparativi

Albert Camus disse che chi vuole togliersi la vita prepara il suicidio come un'opera d'arte, anche se orrenda. C'è anche chi, sapendo di avvicinarsi naturalmente alla fine, prepara la propria morte come un'opera d'arte. Uno di questi donò il suo corpo a una facoltà di medicina, perché non ci fosse né cerimonia né sepoltura. Lasciò inoltre una grossa somma di denaro per una cena a cui avrebbero partecipato i suoi amici più cari. Un altro ha voluto che le urne funebri fossero vendute. Un altro ancora ha ordinato una bara di pino, senza decorazioni, né vernice. Era autunno e il suolo era coperto di foglie di platano gialle e rosse. I suoi amici hanno cucito insieme centinaia di foglie fino a formare un lenzuolo che è stato messo sulla bara. Le foglie cadono dagli alberi e ritornano alla terra. Anche gli uomini e le donne cadono e ritornano alla terra... Durante i funerali il morto non ha volontà, ed è un peccato. Se fosse per il morto, tante persone che partecipano e fanno la faccia triste non dovrebbero neppure esserci.

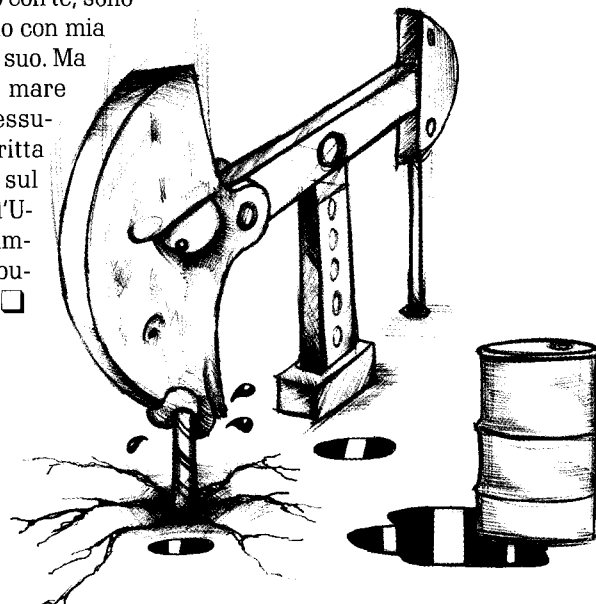
Giuda, traditore?

Mi è arrivata l'ultima edizione della rivista *National Geographic*, dedicata al Vangelo di Giuda, che sta provocando grande scompiglio nei circoli religiosi, poiché i manoscritti riportano che Giuda non fu un traditore. Non capisco il motivo di tale confusione. Qualsiasi persona minimamente informata di teologia sa che è così. Tradire vuol dire rompere un patto. Ma Giuda non ha rotto nessun patto, anzi, ha compiuto ciò che gli era stato destinato dall'eternità da Dio. Perché Dio nella sua onniscienza ha stabilito un piano di salvezza per gli uomini. Dio potrebbe perdonare i loro peccati. Ma non lo fa. Quello che si chiama perdono è in realtà un «mettersi d'accordo». I debiti non vengono perdonati, ma vanno pagati. Con che cosa? Le scritture dicono che senza sangue non c'è remissione dei peccati. Soltanto un sangue di valore infinito potrebbe pagare i peccati del mondo. E di valore infinito, c'è solo il sangue divino. Per questo, Gesù è venuto a spargere il suo sangue che

Dio avrebbe accettato come pagamento. Dio pianifica la morte di suo figlio per salvarci dall'inferno. Così, tutto il piano elaborato da Dio Padre dall'eternità prevedeva che Gesù sarebbe stato crocifisso. Immaginate se non fosse stato crocifisso. Se si fosse trasferito in Grecia e avesse terminato i suoi giorni a 88 anni d'età come professore di filosofia. La filosofia avrebbe guadagnato, ma l'umanità sarebbe andata all'inferno. Così Dio ha determinato che un uomo chiamato Giuda consegnasse Gesù al sacrificio. Giuda fu un fedele strumento di Dio perché la salvezza si realizzasse. Nessun altro apostolo ha contribuito tanto quanto Giuda alla salvezza dell'umanità. Di questo la Chiesa era già a conoscenza, da sempre. Non capisco quindi il tumulto.

«Vogliamo bugie nuove!»

Vilma Cloris de Carvalho, meravigliosa professoressa in pensione, ha scoperto la sua vena letteraria. Uno dei suoi piaceri è camminare di mattina sulla spiaggia di Recife. Durante queste camminate incontra pescatori, con le loro zattere, i quali usano il cellulare per comunicare con le persone a terra. Mi ha raccontato di essere passata, un giorno, vicino a un pescatore che parlava al cellulare. Curiosa, ha rallentato il passo per sentire la conversazione. Parlava con una donna e diceva: «Tesoro mio, quando sono con te, sono tuo... quando sono con mia moglie, sono solo suo. Ma quando sono al mare non sono di nessuno...». Frase scritta dagli studenti sul muro bianco dell'Università di Coimbra: «Vogliamo bugie nuove!» □



46° CONVEGNO NAZIONALE CEM MONDIALITÀ

Viterbo
26-30 agosto 2007

**«Umano,
disumano,
post-umano.
Corpo a corpo
nell'educazione»**



GRANDE FESTA IN OCCASIONE DEL 40° ANNIVERSARIO DELLA RIVISTA CEM

12 maggio 2007
ore 15.00-24.00
presso CSAM,
via Piamarta 9, Brescia

In programma

- Presentazione della mostra delle copertine di CEM Mondialità, ad opera di Silvio Boselli (catalogo Edizioni EMI)
- Presentazione del libro di Antonio Nanni sulla storia del CEM (Edizioni EMI)
- Intervento di p. Domenico Milani
- Presentazione del 46° Convegno nazionale CEM
- Rinfresco etnico
- Spettacolo teatrale

In chiusura di serata musica, canti e balli

CONVEGNO CEM - SUD

**«Culture e religioni
si incontrano»**

Dialogo cristiano-islamico:
incontriamoci con i Popoli del Libro
per raccontare una storia comune.

Relatori

ADEL JABBAR

Sociologo, redattore di CEM Mondialità

BRUNETTO SALVARANI

Teologo, direttore di CEM Mondialità

**Reggio Calabria
venerdì 30 marzo 2007
alle ore 17.30
Istituto Scienze Religiose
via Pio XI, 236**

17° FESTIVAL CINEMA AFRICANO ASIA AMERICA LATINA MILANO 19-25 MARZO 2007

Un appuntamento ormai storico per gli appassionati del cinema del sud del mondo che da sempre persegue l'obiettivo di promuovere la conoscenza delle realtà e delle culture dei paesi dell'Africa, dell'Asia e dell'America Latina, senza mediazioni ma dando la parola direttamente alle persone che a tali culture e realtà appartengono. Tra le novità di questa edizione, accanto alle tradizionali sezioni del Concorso (Lungometraggi e Documentari «Finestre sul mondo»; Cortometraggi Africani; Documentari e Non Fiction Africani) il Fuoriconcorso riserva un'attenzione particolare ai **registi italiani** con la **sezione EXTRA** che presenta opere rivolte ai tre continenti protagonisti del Festival e che trattano problematiche relative all'immigrazione in Italia. Il CEM parteciperà all'iniziativa promuovendo il **Premio Cem**, destinato al cortometraggio che una giuria di studenti delle scuole medie e superiori di Milano segnerà come l'opera più attinente ai temi del dialogo e della conoscenza tra le culture. (www.festivalcinemaaficano.org)



SABATO 19 MAGGIO 2007

BRESCIA, CHIESA DI S. CRISTO, VIA PIAMARTA, 9

MissioneOggi
ANNUNCIO, DIALOGO, LIBERAZIONE

europafrica
terre contadine

CONVEGNO

CIBO E MERCATO

PRODUTTORI E CONSUMATORI DEL MONDO INSIEME
PER LA SOVRANITÀ ALIMENTARE

Il convegno si inserisce nella mobilitazione avviata nel Sud e nel Nord del mondo attorno alla sovranità alimentare, intesa come "diritto di ogni popolo, di ogni Stato o unione di Stati a definire le sue politiche agricole e alimentari, a proteggere e regolare la produzione agricola nazionale e il mercato locale o regionale al fine di ottenere risultati di sviluppo sostenibile, senza dumping nei confronti dei Paesi terzi".



MILANO

13 14 15 aprile 2007
FieraMilanoCity

fiera del consumo critico
e degli stili di vita sostenibili

350 stand di progetti, servizi e prodotti di economia solidale,
convegni, incontri, sapori e musica

TERREMEZZO

TERREMEZZO

TERREMEZZO

PROGRAMMA DEL CONVEGNO

10.00-13.00

CHE COS'È LA SOVRANITÀ ALIMENTARE? PERCHÉ CI RIGUARDA TUTTI?

Tavola rotonda con interventi di tre organizzazioni di produttori agricoli dal Sud e dal Nord:

- Rappresentante della Rete delle organizzazioni contadine e dei produttori agricoli dell'Africa Occidentale (ROPPA)
- Rappresentante della Coldiretti
- Esponente dell'Associazione Rurale Italiana (ARI), membro della campagna Europafrica

Dibattito

13.00-14.30 - Pausa pranzo

Nel corso della pausa sarà possibile visitare i banchetti delle varie organizzazioni italiane presenti per mostrare la loro attività

14.30-17.30

CHE FARE PER COSTRUIRE E DIFENDERE LA SOVRANITÀ ALIMENTARE NEL MONDO?

Tavola rotonda con quattro interventi che illustrino i ruoli dei seguenti soggetti:

- Le Chiese
PÈRE MAURICE OUDET (Missionario d'Africa da trent'anni a fianco dei contadini del Burkina Faso)
- La società civile
- La Campagna Europafrica - Terre contadine
NORA MCKEON (Coordinatrice della campagna)
- La campagna dell'ACDIC del Camerun (filmati)
- Le forze politiche
PATRIZIA SENTINELLI (Viceministro del Ministero degli Affari Esteri con la delega per la Cooperazione allo sviluppo)
- Le iniziative di economia alternativa e solidale
ANDREA SAROLDI (Rete di Economia solidale)

Dibattito

Sarà garantita la traduzione simultanea dal francese all'italiano e viceversa