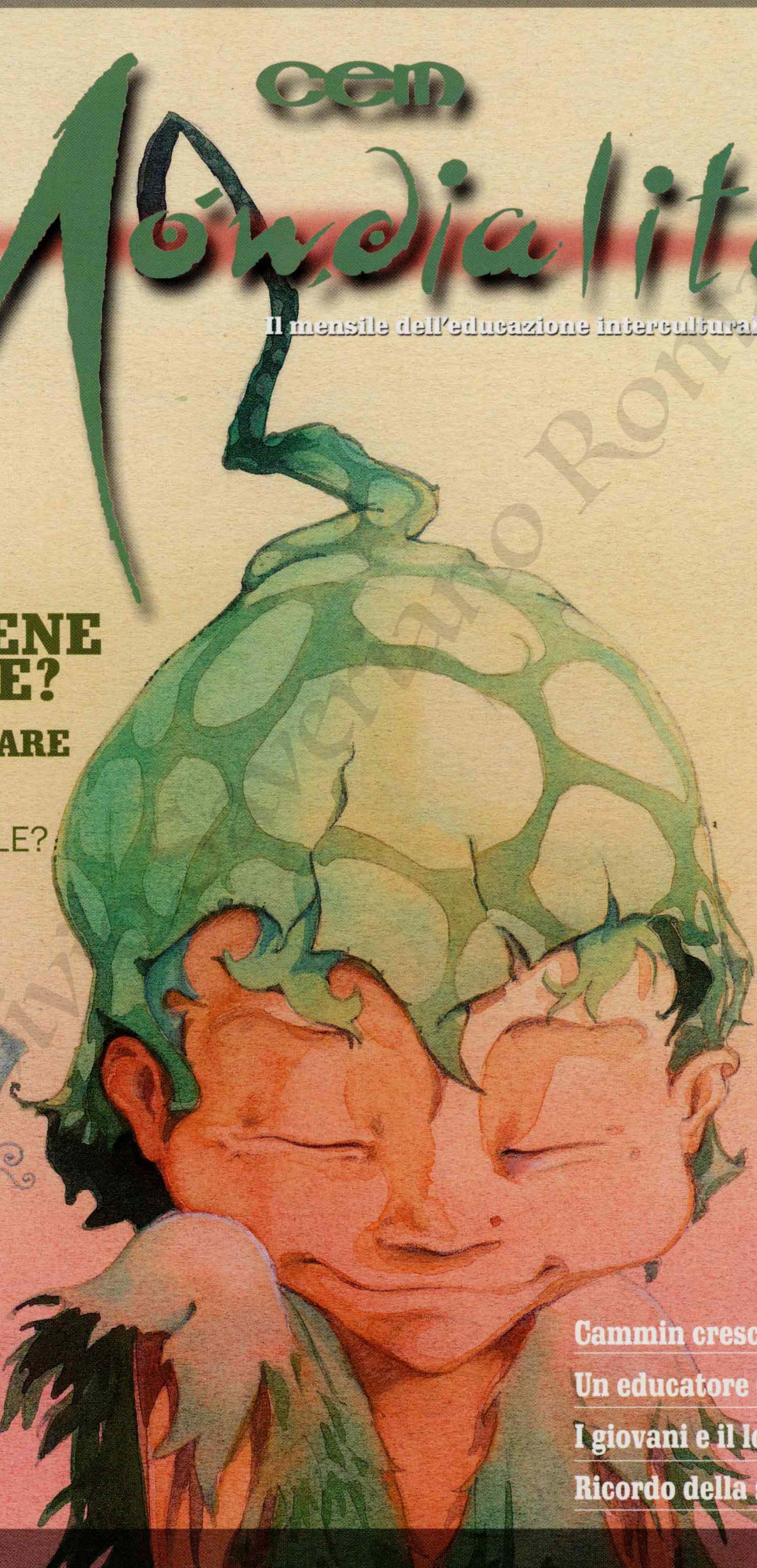


cem Mondialità[®]

Il mensile dell'educazione interculturale



**TRA BENE
E MALE?**

**8. DIVENTARE
ADULTI**
PETER PAN
E IMMORTALE?

Cammin crescendo...

Un educatore quasi perfetto

I giovani e il loro futuro

Ricordo della scuola

Editoriale

Il lato felice degli altri
Brunetto Salvarani

questo numero

a cura di Federico Tagliaferri

Intercultura fase 2

in famiglia

Bambini socialmente
incompetenti?
Rita Vittori

scuola dell'infanzia

Cammin crescendo...
lunga è la strada, stretta è la via
Cristina Ghiretti

scuola primaria

Peter Pan, il «monello»
e il tempo da perdere
Lucrezia Pedrali

scuola secondaria di I grado

Seduzioni e paure
nella «Terra di mezzo»
Giuseppe Biassoni - Patrizia Zocchio

scuola secondaria di II grado

Un educatore quasi perfetto
Antonella Fucecchi

università

L'adulto o il principio di realtà
Milena Santerini

schermi scene scenari

Teatro nella scuola
Quale maturità?
Nadia Savoldelli

internet new media

E-family e giovani multitasking
Aluisi Tosolini

per chi suona la campanella?

L'esempio, la molla educativa
più efficace
Gianfranco Zavalloni

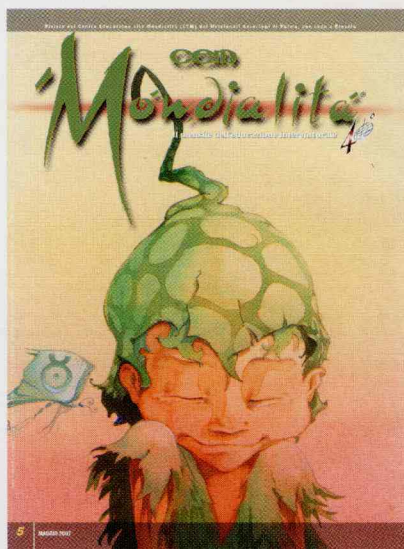
Il "restodelmondo"

agenda interculturale

Quanto dura e cosa toglie
l'«origine straniera»?
Alessio Surian

didattica/mente

I giovani e il loro futuro
a cura di Stefano Curci



la scuola degli altri

La lingua ostacolo all'istruzione
in Cina
Stefano Vecchia

educare al pluralismo religioso

Il futuro della frontiera religiosa
Marco dal Corso

spazio caritas

Nuove prospettive per la pace
Paolo Beccegato

vai tra'

Ricordo della scuola
Andrea Raza

spazio cem

Mondialità e missione
nella storia del CEM
Savino Mombelli

Convegno CEMSud

Mimma Iannò La Torre

La scomparsa di p. Ivaldo Casula
a cura della Redazione

I paradossi

Un passo sul sentiero
Domenico Milani

nel territorio

L'Italia che verrà e i futuri cittadini
Lorenzo Luatti

la pagina di... r. alves

Lo schiacciamosche e le api
africane



Direttore:

Brunetto Salvarani - salvarani@saveriani.bs.it

Condirettrici:

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

Segreteria:

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

Redazione:

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

Collaboratori: Rubem Alves, Fabio Ballabio, Michelangelo Belletti, Luciano Bosi, Simona Botter, Paolo Buletti, Stefano Curci, Andrea D'Anna, Mariantonietta Di Capita, Alessandra Ferrario, Giulia 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 Brescia, reg. Tribunale di Brescia n° 50127 in data 19/02/1993.

Quote di abbonamento:

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

Abbonamento CEM / estero:

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

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

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

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



E-mail: cemsegreteria@saveriani.bs.it

www.cem.coop

Introduzione
a cura di Antonio Nanni

Età adulta e metafore
del cammino
Duccio Demetrio

Cultura scuola persona
a cura della Redazione

Cinema.
Anche al cinema Peter Pan
non cresce
a cura di Lino Ferracin

dossier

TRA BENE E MALE? 8. DIVENTARE ADULTI. PETER PAN È IMMORTALE?

Guida bibliografica
a cura di Antonio Nanni



Convivere. Una civiltà possibile 23-26
nona puntata



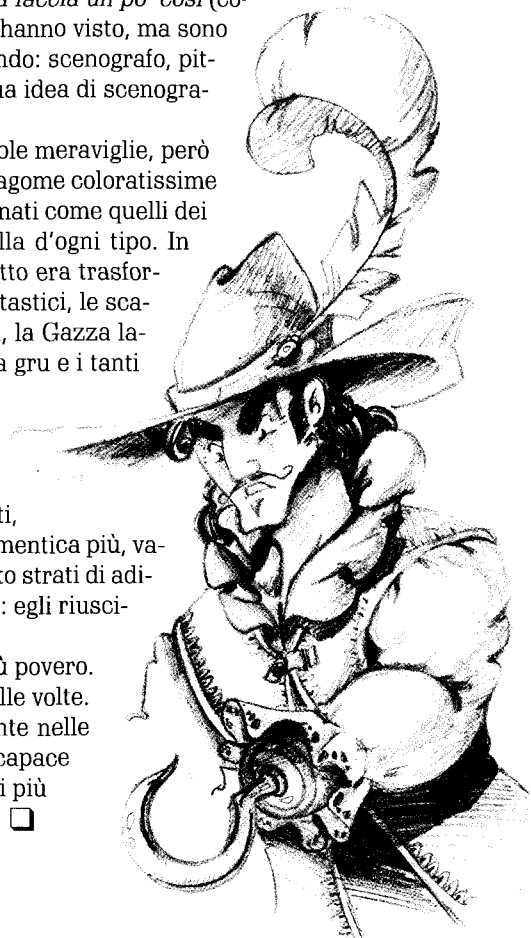
Il lato felice degli altri (dedicato a Silvio, il nostro Luzzati)

«**L**a fantasia è il suo bene rifugio, la sua fuga o una risorsa come tante?» «Le favole mi sono sempre piaciute, ma non le ho mai considerate un sipario tra me e la realtà. Le favole come l'arte, in genere... Da ragazzo, all'epoca delle leggi razziali, ero rifugiato a Losanna, passavo le mie giornate in una dimensione che poteva sembrare ovattata, fuori dalla storia. Ma avevo chiara la coscienza di tutto quello che stava accadendo, non mi sentivo sulle nuvole. Sapevo di essere appeso a un filo, pensavo che, un giorno o l'altro, avrei potuto trovarmi con la mia famiglia, in un campo di concentramento. La comunità ebraica ne aveva notizie, anche se con contorni sfumati, anche se non era immaginabile neppure metà dell'orrore che si sarebbe conosciuto dopo...».

Questo botta e risposta rende bene il cuore dell'arte di Emanuele Luzzati (per tutti da sempre Lele), scomparso improvvisamente alla vigilia della *Giornata della memoria*, lo scorso 26 gennaio. Intendo ricordarlo, su CEM, per più di un motivo, che cercherò di evidenziare. A partire dal fatto che l'avverbio utilizzato, *improvvisamente*, non è casuale, pur se riferito ad un uomo entrato da tempo nel suo ottantaseiesimo anno d'età: perché *Lele*, fino all'ultimo, è apparso ai tanti che lo incontravano quotidianamente pieno di vita e di progetti per il futuro, come un giovane. Quale egli è rimasto, senza mai cedere ai rituali dei vecchi. Di lui ho un ricordo personale, avendo avuto la fortuna di lavorarvi assieme qualche anno fa, in occasione della creazione della Biblioteca Ragazzi della mia città (Carpì), intitolata *Il falco magico* dalla sua leggenda di formazione, di cui ideò il logo e tutto l'arredamento: quando - vedendolo quanto mai curioso e disponibile a mettersi in gioco - mi sorse spontaneo dirgli che, più che ottant'anni, sembrava avere *quattro volte vent'anni* (cioè l'augurio che era stato per Bruno Hussar, fondatore di *Nevè Shalom-Waahat as-Salaam*, da parte dei bimbi del Villaggio). Strappandogli appena, nella sua discrezione estrema, un sorriso lieve di compiacimento. Ironico, geniale, *con quella faccia un po' così* (come direbbe il neosettantenne Paolo Conte) tipica di quelli che non solo hanno visto, ma sono vissuti e vivono a Genova, Luzzati è stato artista poliedrico e a tutto tondo: scenografo, pittore, realizzatore di film d'animazione, illustratore, e molto altro. La sua idea di scenografia era squisitamente ludica, giocosa.

Più che degli ambienti definiti, Lele metteva a punto contenitori di piccole meraviglie, però senza trucchi o effetti speciali: il suo immaginario teatrale era fatto di sagome coloratissime e dal tratto volutamente infantile, vignette, cartelloni vividamente disegnati come quelli dei cantastorie, teatrini-giocattolo, finti burattini, stracci dipinti, Pulcinella d'ogni tipo. In quel suo microcosmo sontuosamente povero e solo fintamente *naïf* tutto era trasformabile, e poteva diventare altro da sé: i mobili divenivano paesaggi fantastici, le scatole di cartone sgangherate imbarcazioni, le sedie figure umane... Così, la Gazza ladra e Orlando Furioso, Pinocchio e il Visconte dimezzato, Chichibio e la gru e i tanti rabbini danzanti, grazie alla sua fantasia così concreta, si animavano magicamente, ritrovando una nuova, sorprendente linfa vitale. Elena Loewenthal, tracciandone un ritratto commosso su *La Stampa*, ne ha rammentato il dono più raro, una virtù coltivata con serena pazienza lungo la vita: una vitamina provvidenziale per tutti i sentimenti, che rende l'amore una cosa speciale e l'amicizia qualcosa che non si dimentica più, vale a dire lo scovare sempre *il lato felice degli altri*. Annidato, magari, sotto strati di adipe malmostoso, dietro cuori depressi, dentro il fiele di un fegato amaro: egli riusciva a portarlo alla luce, strappando un sorriso, o una nostalgia sopita.

Di solito si usa dire che, alla scomparsa di un artista, il mondo si fa più povero. Qualche volta, non sempre, si tratta di una verità: e questa è una di quelle volte. Si dice anche, peraltro, che di un artista rimane una traccia importante nelle sue opere e nella sua esistenza: e questo è il caso di *Lele*, che è stato capace di riconoscere il seme della gioia di vivere nei cuori più cupi e nei luoghi più impensati.



Questo numero

a cura di Federico Tagliaferri

Questo numero di CEM Mondialità conclude l'itinerario dedicato al tema *Tra bene e male? Il conflitto negli immaginari dell'educazione* (che ha caratterizzato l'annata 2006-2007) con l'ultima puntata, *Diventare adulti. Peter Pan è immortale?* Antonio Nanni, nell'introduzione al dossier ci ricorda che «oggi sia i genitori,

sia gli insegnanti, sia i sacerdoti, sia ogni altra figura di educatore, devono dichiarare la difficoltà di comunicare la propria aduldità come imperfezione "virtuosa". Non è vero che solo i bambini crescono mentre gli adulti una volta maturi non crescono più. In una visione della vita come cammino permanente e mai concluso, anche gli adulti (genitori, insegnanti, preti, politici...) sono sempre chiamati ad educare se stessi in un percorso che abbraccia l'intero arco della vita. Appare troppo schematico ritenere che l'età adulta sia la fase della vita che sta tra il puer e il senex».

In questa prospettiva di crescita personale ed umana come «cammino permanente», è il professor Duccio Demetrio ad affrontare nel dossier il tema del diventare adulti. «La formazione umana - egli scrive - è una tensione inquietante che impara ad accettarsi. Ogni vita "impara se stessa" mettendosi alla prova. Facendosi largo nell'imprevisto: ora scoprendo sentieri, ora tracciandone di nuovi e soltanto nostri. Avanzando verso quel che non sempre si staglia nitido all'orizzonte. Finché vivremo la sensazione di camminare, la strada sarà ben lungi dal potersi ritenere conclusa». L'aduldità, insomma, è una condizione per la quale «non si "matura" mai definitivamente. A meno che non si decida di fermare il desiderio di vivere». Per il *Mosaico dell'intercultura*, Lucrezia Pedraia ci esorta a ripensare il nostro rapporto con gli altri, offrendoci una stimolante lettura del significato del termine «cittadinanza» ed esplorando le vie percorribili in *Convivere. Una civiltà possibile* (pp. 23-26).

A completamento del dossier, Lino Ferracin presenta una rassegna di film ispirati dalla favola di Peter Pan (pp. 31-32) e alle sue varieghe interpretazioni.

Nella sezione *Resto del mondo*, segnaliamo un articolo scritto da un giovane, Andrea Raza, che in *Ricordo della scuola* ci parla soprattutto di ciò che la scuola non è stata per lui (pag. 41) e una stimolante riflessione di padre Savino Mombelli sul ruolo che i concetti di «mondialità» e «missione» hanno avuto nella storia del CEM (pag. 42).

Daniilo Regondi

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

Ho inseguito conigli bianchi nelle loro tane. Ho spiccato il volo nella notte londinese verso isole inesistenti. Ricordo di aver varcato portali d'edera, nella speranza che qualche megera mi ricoprisse d'oro. Mi sono smarrito in questi labirinti di carta, facendo amicizia con lupi famelici, raccogliendo mele avvelenate e scarpette di cristallo che giacevano languide sui gradini di un palazzo. Mi sono inchinato di fronte ad unicorni e draghi, accettando con gratitudine i doni che mi hanno elargito, mentre le fate mi rendevano prigioniero delle loro danze vorticosi. Alla fine ho riposto le matite, ho sciacquato i pennelli e ho ricominciato a sognare...

Ho conseguito il diploma d'illustrazione alla Scuola d'Arte Applicata del Castello Sforzesco. Sono stato selezionato ad alcuni concorsi a tema fantasy, quali "concorso Baraccano" (2005) e "premio Scarpetta d'oro" (2005); mi sono classificato al terzo posto al concorso "La regina dei giochi" (2006). Al di fuori dell'illustrazione ho avuto qualche esperienza "amatoriale" nella realizzazione di murali e decorazioni. e-mail: dorian802003@yahoo.it



Bambini socialmente incompetenti?

Una delle funzioni della famiglia e delle altre agenzie educative è senza dubbio quella di aiutare il figlio a orientarsi nel mondo complesso delle relazioni interpersonali, dove esistono regole comportamentali (che vanno sotto il nome di «buona educazione») precise che mandano messaggi precisi all'interlocutore di riconoscimento o disconferma, e dove esiste la possibilità molto accentuata di distorcere il significato del messaggio sia ricevuto sia inviato.



L'incompetenza sociale

In una relazione ogni comportamento, verbale e non verbale, suscita sentimenti ed emozioni nelle parti coinvolte, anche se non sempre tutte consapevoli e oggetto di riflessioni. Ovviamente le relazioni nel cui ambito ci si trova a proprio agio non vengono prese in considerazione, perché «nella norma». Ci si sofferma invece sulle relazioni quando il proprio o altrui comportamento provoca sentimenti forti o turbamenti, come l'irritazione, la collera o la gioia. Quando si riesce ad ottenere dagli altri risposte soddi-

sfacenti, si ha l'impressione di comprendere i sentimenti degli altri e di usare un codice di comportamento comune che facilita la comunicazione. Quindi possiamo dire che noi captiamo e trasmettiamo gli stati d'animo in una continua interazione dove ci influenziamo a vicenda. Quanto più siamo socialmente abili tanto più riusciamo a leggere i segnali degli altri e a mandare agli altri segnali corretti nel codice condiviso.

L'intelligenza emotiva comporta proprio la capacità di gestire questi scambi, per cui si viene definiti dagli altri «simpatici» o «interessanti» quando si hanno comporta-

menti che fanno sentire gli altri accettati e a proprio agio. Essa ha come base l'empatia, la capacità di avvertire ciò che gli altri sentono e di tenerne conto, per mantenere sempre alta la sintonia reciproca. L'abilità consiste nel tenere insieme la percezione dei sentimenti degli altri con il rispetto delle proprie esigenze e del proprio sentire, altrimenti si possono rischiare due estremi: o la «personalità come-se», che si adegua ai desideri del contesto come un camaleonte, o la personalità autocentrata, che non riesce ad uscire dal proprio punto di vista.

L'educazione degli anni passati sembra abbia prodotto molte personalità in parte dipendenti continuamente dagli altri, incapaci di prendere iniziative da soli, anche se lo pretendono, e autocentrate perché non sempre capaci di riconoscere i limiti della realtà e le conseguenze del proprio comportamento sugli altri. Gli ultimi studi sembrano collegare questa passività e de-responsabilizzazione con un atteggiamento troppo protettivo dei genitori fin dalla prima infanzia. Infatti le osservazioni compiute su bambini molto piccoli, seguiti poi negli anni, hanno rilevato come le madri protettive cer-

cavano di tranquillizzare i propri figli piangenti tenendoli in braccio molto più a lungo delle madri che cercavano di aiutare i figli a superare da sé i momenti difficili. Un'altra differenza è emersa al compimento del primo anno di età: quando i bambini mettevano in bocca un oggetto che avrebbero potuto ingoiare, le madri protettive erano più indulgenti nello stabilire i limiti. Le altre madri, invece, stabilivano limiti precisi e bloccavano le azioni insistendo per essere obbedite.

Nel tempo gli psicologi hanno osservato che i bambini che hanno avuto madri ferme ma non ansiose, che quindi non esageravano il significato di pericolo o impedivano al bambino di fare esperienze, ma lo aiutavano a sperimentare senza farsi male, trasmettevano al figlio una maggiore capacità di autocontrollo e di empatia. I bambini diventavano più empatici e premurosi nei confronti degli altri e riuscivano a costruirsi solide amicizie.

Mentre i figli di madri molto protettive, che si precipitavano a prenderli in braccio quando avevano paura o piangevano di fronte ad una frustrazione, diventavano più fragili emotivamente anche nelle relazioni con i coetanei: piangevano più frequentemente o erano soggetti a collere improvvise quando non riuscivano a dominare le relazioni, erano esageratamente sospettosi o sensibili alle critiche. Spesso nelle relazioni diventavano aggressivi o molto controllati, con un carico emotivo molto forte che veniva solo verbalizzato o si manifestava con fantasie aggressive. Infatti spesso non riuscivano a leggere il livello simbolico o lo scherzo nelle parole dei compagni, per cui interpretano il comportamento degli altri sempre come ostile nei propri confronti. Ovviamente questo modo di comportarsi induceva gli altri a isolarli

e di conseguenza questi bambini aumentavano la loro irascibilità, vedendosi allontanare senza comprenderne il motivo.

Abituati fin da piccoli a non avere nessuno che li aiuta a guardare con occhi diversi la realtà (perché i genitori accolgono la versione dei bambini come se fosse vera) e non una sua percezione, questi bambini diventano adolescenti e poi giovani che continuamente fraintendono il codice di comportamento degli altri, attribuendovi significati non reali.

Queste distorsioni percettive portano a giudizi affrettati, che partono però sempre da una cornice di significato dove agli altri vengono attribuite intenzioni ostili. Alla percezione automatica di un atto ostile corrisponde un'automatica ri-

sposta ostile, che spesso diventa attacco fisico. In altre parole, invece di imparare a comporre i litigi o a cercare di capire le vere intenzioni dell'altro, l'aggressione verbale e fisica diventa l'unica modalità di affrontare le relazioni. La loro scarsa capacità di frenare gli impulsi incide anche sul successo scolastico, perché per raggiungere buoni risultati occorre disciplina e controllo. Quindi entrano in un circolo vizioso che li rende sempre più aggressivi e isolati.

Costruire abilità relazionali

Sono soprattutto gli adulti a dover rivedere il proprio modo d'impostare l'educazione, sia a scuola, sia in famiglia. Occorre uno sforzo per non oscillare tra modalità educative estreme: o la lontananza affettiva e l'intransigenza o la fusionalità e la protezione estreme. Come adulti dobbiamo smettere di seguire le mode pedagogiche che ci hanno tormentato in questi anni per cercare di ragionare insieme che cosa vogliamo trasmettere alle nuove generazioni: la paura della vita o il desiderio di vivere un percorso significativo, non limitato a se stessi? Vogliamo preoccuparci solo del benessere solipsistico dei nostri figli, pensando che possano vivere senza preoccuparsi di come va il mondo? Oppure vogliamo plasmare un senso di responsabilità che non significa colpevolizzare qualcuno se il mondo non va come vogliamo, ma capacità di mettere in atto comportamenti che tengano conto dell'importanza dei legami tra individuo e collettività, che si identifica non solo con il gruppo di amici, ma anche con uomini e donne lontani. Forse è il caso di ritrovare spazi ove la sana riflessione aiuti tutti noi a ritrovare il senso di ciò che stiamo facendo senza continuamente essere occupati a fare, fare, fare. □



I figli di madri molto protettive, che si precipitavano a prenderli in braccio quando avevano paura o piangevano di fronte ad una frustrazione, diventavano più fragili emotivamente anche nelle relazioni con i coetanei



Crescere non è naturalmente percepito dal bambino come una conquista, ma come una perdita, come un distacco in termini fisici ma soprattutto psicologici

Cammin crescendo... lunga è la strada, stretta è la via

Fra le classiche paure dei bambini, sicuramente quella di crescere è tra le più articolate e trasversali ai diversi momenti del processo evolutivo. Crescere, infatti, non è naturalmente percepito dal bambino come una conquista, ma anzitutto come una perdita, come un distacco in termini fisici ma soprattutto psicologici. Ogni bambino vive in modi diversi e con difficoltà questa inevitabile perdita, che dipenderà, oltre che dalle personali potenzialità genetiche, anche dalla sua situazione familiare. Considerato che l'attuale, profonda, trasformazione della famiglia tradizionalmente intesa è, per molti versi, riconducibile al mutato quadro di riferimenti valoriali e psicologici della nostra società, ne consegue una necessaria riconsiderazione anche in ambito pedagogico delle complesse dinamiche relazionali che si instaurano tra genitori e figli. Oggi, infatti, sembra che come allevare i figli sia diventata la principale preoccupazione di molti genitori, fondata da un la-



ne, lasciando i bambini in un vuoto normativo associato alla soddisfazione di bisogni materiali, lasciando spazio ai messaggi incalzanti e anonimi dei mass media. È in questo complesso scenario familiare e sociale di fragili dinamiche relazionali che i bambini trovano le maggiori difficoltà nel costruire un'identità autonoma e una crescita armoniosa, affrontando i necessari ostacoli per conquistare l'indipendenza emotiva ed affettiva. Nascono da qui alcuni pericolosi fraintendimenti nel rapporto genitori-figli, come tra ciò che è «desiderio» e ciò che è «impegno», tra ciò che è responsabilità genitoriale e delega educativa, tra ciò che è convenien-

Diritto all'educazione

**Se mi insegni, io lo imparo
Se mi parli mi è più chiaro
Se lo fai mi entra in testa
Se con me tu impari, resta.**

Bruno Tognolini

to su una disorientata ricerca di rivalsa personale e dall'altro su un'irrisolta compensazione di frustrazioni e insicurezze individuali.

Disagi familiari e mancanza di responsabilizzazione

Sempre più l'educazione dei figli viene impostata sull'asse di un'etica dell'autorealizzazione a spese di un'etica della responsabilizzazio-

te per se stessi e ciò che è giusto anche in rapporto alle altrui esigenze.

Questi ed altri disagi intra-familiari, inseriti in un più ampio contesto di crisi sociale, collocano la scuola tra le agenzie educative che più risentono di questa «delega deresponsabilizzata» da parte dei genitori, ponendoci importanti interrogativi su quali risposte e ri-

sorse reperire, non dimenticando che gli stessi insegnanti a loro volta non possono ritenersi indenni dal condizionamento di un globale degrado socio-culturale nel quale sono anch'essi coinvolti.

La relazione adulto-bambino

Penso in particolare come nella realtà della scuola dell'infanzia, che generalmente prevede un quotidiano rapporto diretto con i genitori, si possano osservare le crescenti problematiche di gestione della relazione adulto-bambino. Ogni nuovo inizio d'anno scolastico si assiste all'aumento di mamme e papà che si dimostrano incapaci o peggio indifferenti, nella normale gestione dei loro figli, di imporre regole comportamentali, abitudini alimentari, autonomie fisiche ed emotive che l'impatto con la collettività presenta. Ciò comporta un'inevitabile ricaduta nel rapporto tra scuola e famiglia e chiama gli insegnanti a misurarsi in difficili strategie per evitare fraintendimenti di ruolo, per creare un clima di comunicazione e collaborazione efficace con i genitori, condizione necessaria per non essere da questi considerate a volte come «infallibili maestre superdotate» in grado di risolvere ogni problema, e a volte come «scomode seconde coscienze» che li richiamano alle responsabilità educative di loro competenza..

Pur riconoscendo la parzialità potenziale di una micro-azione, come quella che la scuola può svolgere nel contesto sociale, credo sia necessario appellarsi ad una condivisa risposta di «emergenza pedagogica» che preveda un rinnovato sforzo di attivazione di risorse umane e strumentali tra insegnanti e genitori, che solo insieme possono costruire efficaci patteggiamenti educativi e modelli culturali. Per i docenti non si tratta solo di sce-

gliere tra la vastità dei materiali programmatici di orientamento educativo oggi a loro disposizione (costituiti da istruzioni ministeriali, da testi pedagogici e psicologici, da esperienze di diverse realtà scolastiche), ma di chiedersi a priori e di rispondere a interrogativi che partano da se stessi e che sono riferiti ai propri desideri, bisogni, limiti, paure, vissuti come individui inseriti in un ambiente sociale, culturale, politico ed economico, nel quale quello professionale è solo un aspetto inseparabile dal resto.

Il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze

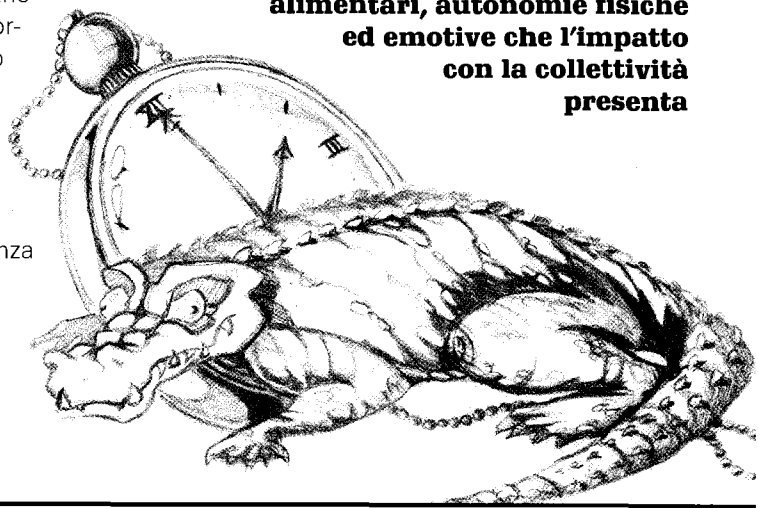
L'azione educativa, allora, deve porsi diversi e nuovi obiettivi, che partano dalla rivalutazione di quegli aspetti di valore relazionale che sono alla base di ogni complesso comunitario: mi riferisco alla cultura pedagogica di stile interculturale che attiene a valori di riferimento quali il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze, il rispetto reciproco, le voci e i silenzi dei singoli in relazione agli altri, poiché è solo nella relazione che il singolo individuo si realizza come tale ed è per effetto della sua unicità che acquista senso la pluralità, contrapponendosi all'individualismo e all'omologazione.

Nella mia personale esperienza ho condiviso con colleghe e genitori momenti «informali» d'incontro, che si distinguevano dai comuni incontri formali (come ad esempio le assemblee), dove spesso è difficile comunicare con le singole persone e capire empaticamente la situazione di partenza delle diverse realtà familiari o evitare sterili contrapposizioni tra le parti. Ho vissuto mo-

menti d'incontro e confronto educativo con i genitori, attraverso attività di gioco, letture e narrazioni, di cui noi insegnanti abbiamo potuto osservare l'immediata ricaduta positiva nel quotidiano scolastico in termini di disponibilità all'ascolto e all'autocritica, alla comprensione e alla condivisione di una più responsabile attenzione ai bisogni e ai diritti dei bambini. Pur riconoscendoci, ognuno nel proprio ruolo, limiti e difficoltà riguardo alla «temeraria avventura» dell'educazione, credo siano questi «brevi tratti di strada percorsi insieme» di mutuo aiuto per riconoscere e rafforzare competenze, sensibilità, speranze.

Non saranno certo solo queste possibili azioni di coscientizzazione e mobilitazione delle persone che orbitano nella scuola a colmare i vuoti culturali, le indifferenze, le paure, le presunzioni personali e collettive, ma possono considerarsi gocce benefiche di immaginari futuri, zattere di salvataggio per fuggire «dall'isola che non c'è», per tornare ognuno alla propria casa dove si possa realmente provare a crescere. □

Ogni nuovo inizio d'anno scolastico si assiste all'aumento di mamme e papà che si dimostrano incapaci o peggio indifferenti, nella normale gestione dei loro figli, di imporre regole comportamentali, abitudini alimentari, autonomie fisiche ed emotive che l'impatto con la collettività presenta



SCUOLA PRIMARIA lucrezia pedrali

Peter Pan, il «monello»

e il tempo
da perdere

Se i beniamini degli dèi muoiono giovani,
che fare del resto della vita?
La vecchiaia è come un abisso,
se la giovinezza è una cima.
Wisawa Szymborska, Effige

In un articolo pubblicato sul quotidiano *La Repubblica* del 21 marzo 2007, Marco Lodoli tesse con appassionato rimpianto l'elogio del *monello*, le cui gesta egli rammenta ai tempi della sua infanzia e lo pone a confronto con i bambini tecnologici e impegnati dei nostri tempi e, con ragioni diverse, con i «bulli» dei quali la cronaca quotidianamente riporta le imprese.

Egli individua nel *monello* l'alter ego sfrontato e ribelle dello stupito e riflessivo fanciullino pascoliano, concludendo che i bambini del giorno d'oggi sono assai lontani non solo dal modo di essere dei loro coetanei di qualche decennio fa, ma che sono condannati fin da piccoli al grigiore dell'adulthood. È una tesi forse eccessivamente romantica e idilliaca quella sostenuta da Lodoli, ma certo induce a qualche riflessione chi si occupa di bambini e bambine.

Un'altra annotazione su un fatto che recentemente mi ha colpito: lavorando sulla produzione di testi autobiografici molti alunni hanno segnalato come il loro tempo sia totalmente occupato da attività sì extrascolastiche, ma che della scuola hanno assunto il carattere di obbligatorietà e di formatività dichiarata. Si tratti di percorsi presso i CAG, di corsi sporti-



**C'è troppo di tutto
nella vita nostra e
dei bambini,
manca il bisogno
di ripensare ad
altre possibilità,
ad altre risposte**

vi, di corsi musicali, del catechismo settimanale (quando non tutto insieme), oppure di veri e propri *dopo-scuola*, il dato che emerge è che per la maggior parte della giornata i bambini e le bambine vivono raggruppati e a contatto con adulti che organizzano loro la vita pianificandone il tempo e le attività. Alla domanda «cosa ti piacerebbe più di tutto?» per molti la risposta è stata «avere del tempo libero». Ho interpretato questa rispo-

sta con il bisogno di vuoto o meglio con il disagio della saturazione prodotta dall'eccesso di cose con le quali li stiamo sommergendo. È vietato perdere tempo, anche se una bambina di sei anni in prima elementare, alla domanda cosa fosse per lei il tempo ha risposto proprio che il tempo è «la cosa che si può perdere». C'è in questa risposta il desiderio della gratuità, del fare libero e svincolato dalle esigenze produttivistiche che attraversano anche le proposte scolastiche. Stiamo facendo troppo a scuola (senza ottenere esiti particolarmente brillanti se le indagini di valutazione hanno un qualche grado di aderenza alla realtà). L'eccesso di proposte che appare perfettamente in linea con la visione mercantilistica del vivere, sta riducendo all'angolo la voglia di imparare; l'*horror vacui* ci porta a riempire di stimoli e di contenuti ogni più piccolo spazio anche nella vita delle classi e questo produce disamore per la conoscenza che sempre meno si costruisce e sempre più si subisce. C'è troppo di tutto nella vita nostra e dei bambini, manca il bisogno di ripensare ad altre possibilità, ad altre risposte e l'apparente aduldad nasconde e maschera la fragilità di chi si sente oppresso dal già definito, dal troppo ordine e dalla ripetitività. Eterni bambini pensati secondo modelli schizofrenici: da un lato spinti verso la competitività e il raggiungimento del successo, dall'altro riempiti di informazioni, oggetti, giochi per prevenire ogni insoddisfazione e frustrazione. Non c'è neppure bisogno della ribellione per manifestare il proprio bisogno di autonomia; anche quella si può prevenire con adeguati rinforzi e concessioni. Allora perché desiderare di apprendere per cambiare e migliorare le proprie condizioni di vita e ambientali? Perché desiderare di fare la fatica di crescere? □



Seduzioni e paure nella «Terra di mezzo»

La pre-adolescenza e la sua fase successiva sono sicuramente «terra di mezzo»: il bambino di ieri prova gli spazi del ragazzo, dell'uomo di domani. È il territorio del tutto e del nulla, dove le «A» vengono scritte e pronunciate con la lettera maiuscola. Incominciando da Amore, Amicizia, Autoreferenzialità, si naviga a vista gridando «Aiuto», troppo orgogliosi per sperare che qualcuno ci senta e troppo spaventati dal fatto che nessuno lo capisca. Si continua tra l'Assenza e l'Assolutismo inciampando nell'Altro, nell'Autonomia, nell'Autolesionismo, nell'Anoressia.

È una sorta di *wild country*, territorio di caccia dove tutto sembra poter succedere, il sogno sfida in un improbabile gioco la realtà, il domani sospeso in un cristallizzato divenire al pari del passato; e le scariche adrenaliniche costringono in secondo piano altre due «A»: Ascolto ed Alterità.

Dimensione che seduce, in mancanza di progettualità, e concilia al superficiale, al «tutto e subito», a realtà semplificate in bianco e nero: quando pensiamo al terrorismo, ci sembra proprio l'esemplificazione di questa realtà. E l'età anagrafica diventa solo un fagotto rimasto fuori da questo spazio/tempo.

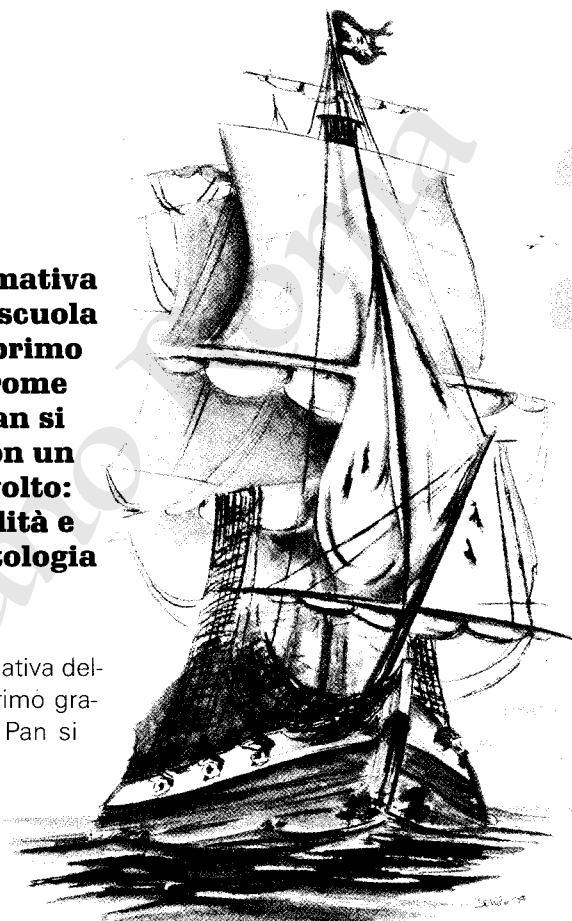
Eppure la «terra di mezzo» rappresenta un territorio utile, necessario: è il luogo in cui s'incontrano bene e male, in cui essi si confrontano senza gerarchie; al suo interno l'intercultura, intesa come scambio, confronto, crescita reciproca, è di casa; è lo spazio dove il bisogno dell'Altro quale specchio del sé spinge a misurarsi, con-

Nella realtà formativa della scuola secondaria di primo grado la sindrome di Peter Pan si presenta con un duplice volto: ineluttabilità e patologia

frontarsi. Nella realtà formativa della scuola secondaria di primo grado la sindrome di Peter Pan si presenta con un duplice volto: ineluttabilità e patologia.

La patologia, quando la si incontra a quell'età, non lascia purtroppo spazio a dubbi: è la fuga dalla realtà di chi ha subito traumi tali da impedire forme fiduciarie verso il futuro; si manifesta con atteggiamenti di chiusura, emarginazione, sfiducia nelle proprie capacità, tendenza alla regressione infantile. Spesso la forma patologica si accompagna a evidenti segni fisici. In questi casi il compito del formatore è chiaramente delineabile: lavorare per un recupero del benessere, fornire modelli di adulto credibile, incoraggiare tutte le manifestazioni tese al rafforzamento del carattere e delle abilità personali.

Per quanto riguarda l'ineluttabilità, forse la funzione principale che dovremmo svolgere consiste nel favorire il traghettaggio verso la consapevolezza, la propria identità: aprire le porte dell'adulthood. Costruire insieme punti di riferimento che aiutino a ricercare una personale rotta, perseguire una normale crescita dove possa risultare accettabile sviluppare



un'esistenza senza nulla di eroico, dove sappiamo recuperare lo straordinario nel quotidiano, nella bellezza poetica del divenire. Insegnare, ed imparare (insegnando) ad ascoltare, potenziando l'attitudine all'*l'care* affinché risulti utile e costruttiva l'idea che occuparsi di sé significa anche essere con l'altro. E soprattutto non essere professori su tutto.

Conoscere una materia non dà diritto di estendere il sapere, con un'equazione comparativa, alla vita. Ascoltare senza anteporre morali e senza voler cercare sagge risposte può significare applicarsi nella ricerca del cambiamento storico sociale, che passa sotto il nome di *gap* generazionale senza fingere facili *lifting*: noi siamo il vecchio e loro la nuova percezione di realtà. □



Un educatore quasi perfetto

Ogni educatore è chiamato ad una sfida appassionante: da un lato conquistare un io adulto e maturo, premessa indispensabile per svolgere il proprio ruolo, dall'altro, però, continuare ad alimentare le proprie parti bambine che ispirano le intuizioni più felici, emanate da un substrato di fantasia, entusiasmo, curiosità. Le soluzioni migliori hanno le loro radici nei sogni antichi, nelle aspirazioni che sono state nostre quando eravamo piccoli. Un buon adulto è colui che non ha tradito i suoi desideri infantili, ma li ha nutriti nel tempo fino a dare loro, in qualche modo, un compimento. Tradire il proprio io bambino è il delitto più grave che possiamo compiere contro noi stessi e le persone affidate alle nostre cure. Non c'è nulla di più distruttivo che un educatore depresso e insoddisfatto. Impiegare le nostre risorse creative è come attingere ad uno scrigno che contiene cose vecchie sempre nuove, escogitare le soluzioni adatte alla diverse difficoltà che i percorsi educativi propongono. Non si tratta, però, di rimpianto del passato, né di infantilismo di ritorno, o illusorio recupero di uno stato naif, ma della capacità adulta di integrare, accogliere aspetti del sé vissuti spesso in dissidio distruttivo, che è la piena maturazione emotiva, senza la quale l'intervento didattico, pur con le migliori premesse, può costituire un atto viziato da abusi

di potere, fantasie personali agite nella classe, trasformata in contenitore psichico dei disagi del docente. E la cattedra, come sappiamo, è un banco di prova che fa emergere il meglio e il peggio di noi.

Particolarmente interessanti sono le considerazioni fornite dal testo di Giorgio Blandino e Bartolomea Granieri, *Le risorse emotive nella scuola*, Raffaello Cortina, Milano 2002, utile sussidio per riflettere sulla rilevanza delle dinamiche emotive nei processi educativi e nelle prassi didattiche di tutti i giorni. □



Le otto funzioni emotive fondamentali

Otto sono le funzioni identificate dagli psicanalisti Meltzer ed Harris (1983) presentate come copresenti e specularmene legate tra loro ad evocare l'ambivalenza inevitabile che si instaura all'interno di tutte le relazioni educative:

- **Generare amore vs. creare odio:** capacità di evocare un clima alacre di fiducia nell'apprendimento/ tendenza a scaricare malumori nella classe, ad allearsi emotivamente con gli alunni più dotati, ad accentuare i risultati negativi.
- **Infondere speranza vs. seminare disperazione:** suscitare disponibilità alla fatica del conoscere, sfidare demoralizzazione e apatia dimostrandosi in grado di gestire dinamiche distruttive/sentirsi incapace di affrontare problematiche di tipo relazionale, assistere in modo angosciato ed impotente al deterioramento del contesto di lavoro.
- **Contenere il disagio emotivo/trasmettere ansia:** sostenere l'alunno nel percorso, offrire appoggio ed ipotesi di superamento degli scogli disseminati sul cammino/sentirsi spaventati dalle difficoltà che gli alunni incontrano, enfatizzare l'errore o il cattivo risultato come una catastrofe irreparabile
- **Pensare/creare confusione:** promuovere un'atmosfera di riflessione, di apprendimento fondato sulla scoperta, sulla curiosità, sulla certezza di costruire un sapere partecipato non imposto dall'alto come un dovere defaticante. La capacità di affrontare con successo la fatica dell'educare dipende anche dai propri vissuti emotivi, dal superamento delle proprie difficoltà, dal rapporto che abbiamo con noi stessi, le nostre sofferenze e le nostre debolezze.
- **Il buon docente non facilita i compiti, né nasconde e si nasconde i problemi quando esistono, ma infonde la sicurezza che vi siano soluzioni da cercare che richiedono impegno e passione, unici antidoti contro disfattismi nocivi o illusioni consolatorie.**



L'adulto o il principio di realtà

Diventare adulti significa raggiungere l'autonomia intellettuale, sociale, economica, giuridica? Non è alla scadenza della maggiore età che istantaneamente un diciottenne diviene «adulto». Ancora, non necessariamente un adulto dopo i quaranta o cinquant'anni smette di comportarsi da bambino, anzi tanti Peter Pan circolano nelle nostre strade. Dal punto di vista sociale, nel nostro paese esistono molti ostacoli alla crescita: una cultura gerontocentrica nel lavoro e nella politica esclude i più giovani. Per Freud, adulto è chi attinge al principio di realtà, lasciando le fantasie infantili; per Jung, invece, l'immagine del *puer eternus* evoca il bambino presente in ogni uomo, la voglia di vagabondare e di iniziare di nuovo la propria vita. Dal punto di vista psicologico, l'età adulta sarebbe, infine, quella della maturità e dell'equilibrio. Erikson e Kohlberg (con la loro definizione di «settimo stadio») hanno descritto una prospettiva cosmica di responsabilità morale e larga comprensione che può essere considerata caratteristica dell'uomo maturo saggio: ma non sembra che i conflitti e le guerre del mondo scatenati da «adulti» corrispondano ad una loro effettiva maturità. Le età, insomma, sono disegnate dall'appartenenza sociale, dalle condizioni economiche, demografiche... L'adulto non esiste.

In realtà, ogni persona risulta essere, in ogni caso, «incompiuta». L'adulto, infatti, si «rimette al mondo» creativamente attraverso continue crisi e con-



L'educazione ha davanti a sé il compito di «far maturare», cioè aiutare a scegliere in condizioni, quasi sempre «tragiche», in cui bene e male sono inestricabilmente intrecciati

flitti, «aggiungendo» alle caratteristiche dell'infanzia la sua esperienza di vita. In questo senso, si può essere maturi in giovane età o, viceversa, restare bambini o vecchi per tutta la vita. Il problema, quindi, consiste nel chiedersi come educare a cercare la saggezza, intesa come sensibilità, comprensione, valutazione del senso attribuito alla vita, altruismo. Non solo, ma la maturità ha a che fare con la «saggezza in situazione», quella, cioè, che permette di fare scelte etiche

Si può essere maturi in giovane età o, viceversa, restare bambini o vecchi per tutta la vita

adeguate, in modo riflessivo, davanti alle contraddizioni della vita.

Nell'esistenza, infatti, non s'incontra un Bene e un Male nettamente contrapposti, tanto che sia facile, seppure eroico, poter scegliere, ma il conflitto nella vita morale è ineluttabile. In un certo senso, la maggior parte delle volte, tutti sono giustificabili, tutti hanno «ragione». La violenza è ancora più grande quando il conflitto è interiore alla persona: scegliere mi costringe ad escludere, e quello che ho escluso ha valore, se non per me, per un altro. Si tratta, secondo Ricoeur, della categoria del Tragico, che si dà quando le nostre categorie sono sconvolte, quando si mischiano giustizia e ingiustizia, sofferenza e gioia: il dilemma di Antigone.

L'educazione ha davanti a sé il compito di «far maturare», cioè aiutare a scegliere in condizioni, quasi sempre «tragiche», in cui bene e male sono

inestricabilmente intrecciati. Ciò è particolarmente vero in una società pluralista, dove si convive tra diversi con sensibilità, modi di vivere e di pensare differenti. Dal punto di vista cognitivo, maturità è capacità di confronto, di critica, gestione della dissonanza che induce ad affrontare e risolvere i problemi. Tuttavia, è soprattutto sul piano etico-sociale che si diventa davvero adulti. Si profila così una formazione che non si limita alla cura di sé ma induce un cambiamento attraverso il bene e il male a partire dal conflitto «tragico» tra diverse scelte e richiede una saggezza pratica guidata dalla responsabilità. Ciò comporta un giudizio che delibera, valuta, si collega ai principi-guida della propria vita, ma allo stesso tempo mette in opera una forza d'invenzione, un'immaginazione creatrice per prendere decisioni.

L'adulto nel pensiero psicoanalitico

Sigmund Freud - Secondo Freud l'uomo, sottoposto alla pressione della civiltà, compensa la realtà con i suoi desideri. L'uomo energico e di successo è colui che riesce a tradurre in realtà le sue fantasie infantili intervenendo sul mondo.

Attraverso il metodo psicoanalitico Freud intende individuare i blocchi infantili di regressione che impediscono il cammino verso l'età adulta, guidata dal principio di realtà (mentre l'infante è reattivo solo alle pulsioni del piacere). Il conscio è il luogo dell'adulto, l'inconscio dell'infanzia. In tale dualismo tra infanzia e

adulthood, l'uomo deve rielaborare la sua storia infantile salvando l'io minacciato dall'inconscio (l'infanzia): il fine è esorcizzare i fantasmi infantili presenti nell'adulto, che rischiano di farlo regredire rispetto ai compiti della maturità: amare e lavorare.

Carl Gustav Jung - In ambito psicoanalitico è Jung a riscoprire il *puer* nell'uomo. Il bambino, infatti, può continuare a vivere nell'uomo non solo come elemento di disturbo, frenante, di regressione, ma come simbolo (archetipo) della sua capacità di rinascere e rivivere. La regressione non costituisce necessariamente un'involuzione ma può essere una crescita, una emancipazione attraverso le differenziazioni. L'età adulta diviene allora la lotta tra il *puer* e il *senex*, per spezzare l'opposizione dei contrari e giungere ad un grado di coscienza più elevato.

**Nell'esistenza
non s'incontrano un Bene
e un Male nettamente
contrapposti, tanto che sia
facile, seppure eroico, poter
scegliere, ma il conflitto
nella vita morale è
ineluttabile.**

**In un certo senso, la
maggior parte delle volte,
tutti sono giustificabili,
tutti hanno «ragione»**

Erich Fromm - In Fromm si trova una descrizione dell'orientamento produttivo dell'uomo maturo, nell'alternativa tra una coscienza autoritaria e una coscienza umanistica. Paradossalmente, l'uomo cerca allo stesso tempo unione (fusione/dipendenza) e autonomia/indipendenza. Tuttavia, ci si può relazionare al mondo sia con l'azione, sia con la comprensione: amore e ragione sono due forme di comprensione, sintetizzate nell'amore produttivo dell'adulto.

Il processo di *transfert* ci fa scoprire il desiderio degli uomini di dipendere da altri, e in particolare da persone autorevoli. Ciò avviene anche per l'adulto «forte», contrapposto erroneamente al bambino indifeso. In realtà anche l'adulto si sente inerme, impotente, alla mercé di idoli autoritari, alla ricerca di qualcuno che lo faccia sentire in salvo. Fromm sviluppa la sua analisi sull'adulto nei sistemi totalitari sottolineando la necessità di incoraggiare l'indipendenza da leader politici. □





Teatro nella scuola Quale maturità?

Educare a teatro significa dialogo più che apprendimento. È un confronto che rifiuta la chiusura, è partecipazione, non isolamento, è esperienza di vita, non conoscenza intellettuale

Quando drammatizzazione non è parola eccentrica, ma può far rima con programmazione, il teatro perde la sua faccia inquietante e corsara per inserirsi in ogni POF, perfettamente neutralizzato dalla marea di altre attività, con le quali il Ministero afferma che esso può convivere, a patto che sia inserito in percorsi mirati e scanditi. Tutto bene, anzi ottimo. Anche perché il palcoscenico, benché addomesticato, mantiene sempre la sua natura di trampolino e chi ci sta sopra è su un piano diverso, fuori dall'aula, in quel tempo e quello spazio dove nessun alunno è straniero.

È previsto che questa cura faccia bene ai bambini della scuola d'infanzia o della primaria. Si cresce anche così. L'hanno capito e applaudono tutti, dal dirigente scolastico, compiaciuto di una modernità legittimata, anzi di-



chiarata intelligente, ai genitori soddisfatti del percorso educativo dei figli. Consenso generale perché il gioco è del bambino, solo lui può giocare senza colpa. E siccome di norma il teatro è gioco, al teatro della scuola sono ammessi solo i bambini.

Nella secondaria di I grado il discorso è già più difficile: c'è sempre chi deve andare avanti con il programma e che rischia di vedersi crollare tutto addosso se dovesse rinunciare a quell'ora

che il collega gli ha chiesto per lavorare allo spettacolo che sta preparando con i ragazzi. Come se questi ultimi, sulla scena, non dovessero esprimersi, e quindi non si trovassero a tu per tu con il problema di farlo correttamente, sottoponendosi al giudizio del pubblico. Nelle superiori il teatro esce dall'aula: finora si è scherzato, ora si fanno le cose serie. Allora tutti quei proclami su drammatizzazione-programmazione-educazione? Roba da scuole di serie B, quelle dei docenti che insegnano poco perché non hanno la maturità necessaria! In sordina, però, si fa avanti un mondo di ragazzi che la scuola di serie B ha abituato a mettersi in gioco o che vorrebbero provarci, perché forse quello del teatro è lo spazio giusto. Vale la pena perdere tempo, anche se di pomeriggio, mentre gli altri passeggiano sul viale, sono al bar oppure davanti alla tv. E con quei pochi ragazzi ecco un gruppetto di insegnanti che pensano di dovere dare anche qualcosa d'altro ai loro studenti oltre alla maturità: l'esperienza dello stare insieme e dell'emozionarsi insieme.

Quando arriva la maturità?

E allora, teatro anche nella scuola di serie A, quella che deve dare la maturità! I docenti che fanno teatro a scuola sono consapevoli di come, anche grazie ad esso, la scuola si attivi per dare «maturità» nel sapere vivere e convivere.

Con un teatro che apre immaginari, linguaggi, narrazioni, ricordi, affetti... quando arriva la maturità? Ma si è mai maturi in questi terreni educativi? Quando cominciare, quando ritenersi arrivati alla meta? Per rispondere a queste domande bisogna ripercorrere i principali aspetti del valore formativo dell'attività teatrale nella scuola,

soprattutto nei suoi orizzonti di educazione all'interculturalità.

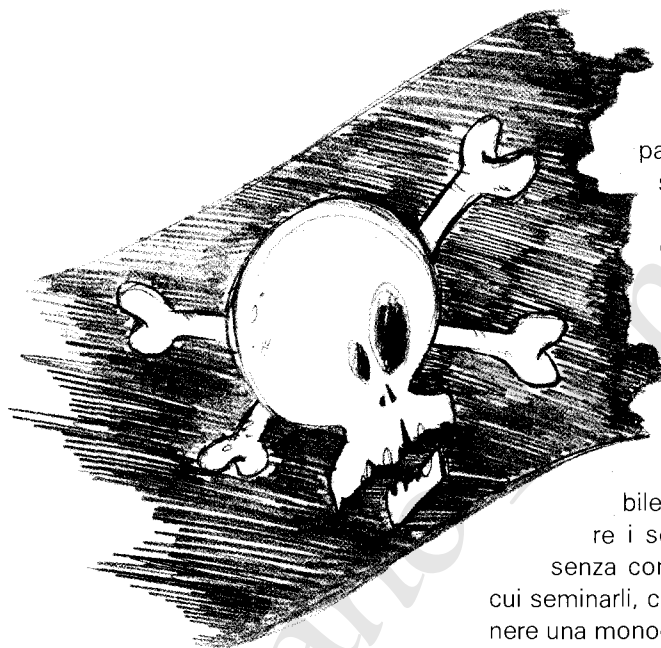
Una pedagogia della situazione. L'educazione a teatro è concreta: passa nei gesti, si stempera nella quotidianità, vive di occasioni impreviste. Privilegia una metodologia induttiva, perché fa della scoperta lo strumento per costruire il proprio soggetto. È una prassi sperimentale senza dogmatismi, che diventa terreno fertile di costruzione comune del senso. Radicata in una comunità, in un gruppo, sensibile alle esigenze del singolo, l'educazione a teatro rifiuta le prospettive universalizzanti dei modelli pedagogici e le logiche fisse dei programmi e dei curricula.

Una pedagogia del soggetto attivo. Protagonista della propria formazione è il soggetto. L'educatore si decentra fino a scomparire. In questo modo la creatività dei soggetti è libera di esprimersi, sganciandosi dalla necessità della restituzione. Si registrano domande più che la necessità di dare risposte, bisogna essere duttili per adattarsi, più che conformarsi a comportamenti schematici.

Una pedagogia della relazione. Il rapporto didattico si caratterizza come animazione non direttiva. Educare a teatro significa dialogo più che apprendimento. È un confronto che rifiuta la chiusura, è partecipazione, non isolamento; è esperienza di vita, non conoscenza intellettuale.

Una pedagogia della corporeità. Il teatro è il luogo del contatto, dove continuo è lo sforzo di non far sentire le persone estranee tra loro e dove s' infrangono le convenzioni sociali. Una corporeità carica di simboli culturali diversi, tutti da esplorare. Una corporeità nell'essere relazione affettiva: non freddamente intellettuale, ma costruzione di emozioni, proiezioni simboliche, conoscenze fuse insieme.

Nel ripercorrere la pedagogia del teatro a scuola, che accoglie allievi ricchi



**Il palcoscenico
mantiene sempre la
sua natura di
trampolino e chi ci
sta sopra è su un
piano diverso, fuori
dall'aula, in quel
tempo e quello
spazio dove nessun
allunno è straniero**

di differenze, che utilizza metodi adatti ad età e a contesti diversi, s'intuisce come sia impossibile inquadrare la sua portata educativa in termini di «maturità»: chi mai è maturo per vivere e convivere con se stesso e con gli altri? Siamo solo all'inizio di un viaggio lungo tutta la vita.

A scuola tutto è scandito dalla «valutazione». Per l'insegnante è difficile rinunciare al potere di questo rituale, utilizzato anche per risolvere conflitti quotidiani, soprattutto nei confronti degli alunni stranieri. Occorre spazio per rielaborare le cose, con l'obiettivo di costruire una comunità di pensatori. Non si dedica il tempo necessario per creare quello scenario cooperati-

vo che costituisce il palcoscenico didattico sopra il quale chiamare ogni alunno a dipingere il proprio «teatro dei ricordi e delle esperienze», senza il quale è impensabile articolare qualunque progetto disciplinare e senza il quale è impossibile immaginare di coltiva-

re i semi di una disciplina senza considerare il terreno in cui seminarli, col rischio di farla rimanere una monocultura sterile.

Credo nell'idea di «valutazione come laboratorio», che sia un luogo d'indagine sui prodotti originali degli alunni: che altro si può valutare come significativo e maturo, se non il processo attivo di formazione delle idee, dei progetti, delle attività, quando viene affidato al montaggio creativo di ogni singolo allievo che si fa studioso delle cose? Questo percorso si fa con il teatro come con le altre discipline. È un'azione continua, con fine costante, nella formazione permanente dell'alunno. In questo paziente lavoro, la relazione apprendimento-insegnamento si trasferisce al di fuori di ogni vincolo selettivo, attraverso un ludico rapporto di reciproca cooperazione-competizione fra i modelli mentali dell'alunno (ricchi di diversità se di culture «altre») e le competenze disciplinari dell'insegnante. È un prendersi cura di ogni singolo alunno, proteggendolo da ogni giudizio di merito davanti agli altri.

Occorre un silenzio pedagogico di riflessioni ed esperimenti senza profanare la ricerca di ciascuno e ricamando una ragnatela sotterranea di comunicazioni personalizzate, fino a farla esplodere davanti a tutti in momenti differenti, soprattutto alla fine dell'anno scolastico nella forma di «capolavori d'arte didattica» che possono misurarsi fra di loro sul piano dell'originalità e della genialità. □



Le famiglie digitali italiane, arrivate ormai a quota 60% della popolazione, sono spinte ad appropriarsi dei vantaggi dell'innovazione tecnologica soprattutto da tre fattori: i figli in età scolastica, il livello d'istruzione e l'attività lavorativa dei componenti.

E-family e giovani multitasking

Primi in Europa per cellulari (89 ogni 100 famiglie) ma molto in ritardo per quanto riguarda i computer (presente in 53 famiglie su 100). È questo, in sintesi, il dato più rilevante della ricerca ANIE presentata a Roma il 13 marzo 2007.

Il rapporto, dedicato all'*E-family*, evidenzia come in Italia la famiglia abbia una grande fame d'innovazione e dimostri di saper accompagnare l'evoluzione del mercato delle nuove tecnologie e di essere disposta a impegnare importanti risorse familiari per dotarsi di nuovi prodotti tecnologici o di usufruire di servizi avanzati.

Le famiglie digitali italiane, arrivate ormai a quota 60% della popolazione, sono spinte ad appropriarsi dei vantaggi dell'innovazione tecnologica soprattutto da tre fattori: i figli in età scolastica, il livello d'istruzione e l'attività lavorativa dei componenti.

A fronte vi è il 40% di popolazione che continua a rimanere indietro. Si tratta dei nuovi analfabeti, di quanti stanno iniziando ad entrare nel vortice del *digital divide*. Sono le persone anziane, le casalinghe e coloro che non conoscono la lingua inglese, che hanno grandi difficoltà ad avvicinarsi al mondo delle nuove tecnologie.

Secondo l'indagine, nel 2006 nelle case degli italiani è avvenuto il boom dei collegamenti a banda larga a tariffa fissa, passati da 1,5 a 3,7 milioni, sono entrati oltre 2,5 milioni di nuovi Pc, per la maggior parte portatili, 1,3 milioni di nuove fotocamere digitali, 800 mila nuove stampanti multi-funzione, senza contare i 5 milioni di nuovi utenti di cellulari di terza generazione Umts.

La «Generazione Y»

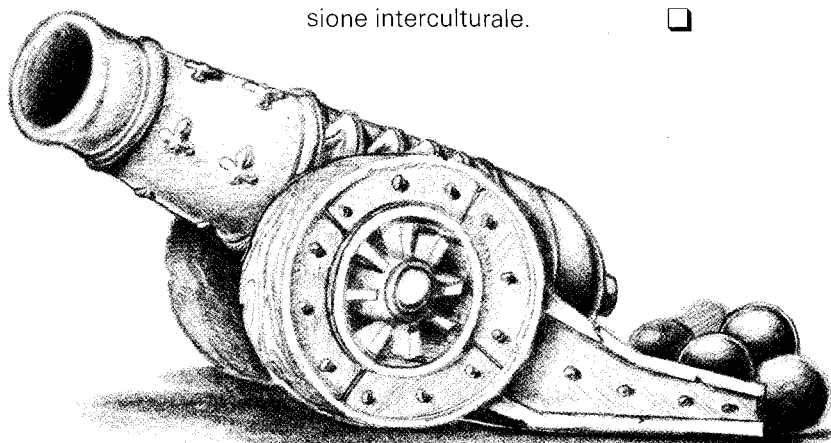
Parallelamente cresce, nelle E-family, una nuova generazione di ragazzi e giovani. Quella che alcuni studi chiamano «Generazione Y», ovvero i ragazzi nati dopo il 1980, aggrappati alla rete internet ma anche a cellulare, ipod e ogni altra tecnologia che li faccia sentire «connessi» - e sexy, ovvero fisicamente audaci, veloci e curiosi, «Technosexual», come li definisce

un marchio con tanto di copyright registrato da Calvin Klein.

Giovani la cui identità tende a sfarinarsi, con il rischio di impedire un vero «contatto» con gli altri e di trasformare i rapporti umani in una mescolanza di reale e virtuale giocata tra *You Tube*, *Second Life* e quotidianità vissuta.

Il tutto ha conseguenze concrete anche, ad esempio, sulla partecipazione sociale e politica: è ciò che emerge dal titolo di un recente saggio curato da Marco Bontempo e Renato Pocaterra, *I figli del disincanto* (Bruno Mondadori, Milano 2007). Sono i figli di una generazione che ha visto, con la caduta del muro di Berlino, la fine di un certo modo di vivere la politica, fatta di passioni e di ideali. Il loro atteggiamento, ideologicamente più neutro, è tuttavia anche il frutto del disincanto dei padri, che ha determinato un nuovo atteggiamento nei figli.

Sul versante cognitivo e degli apprendimenti i giovani under venti, in particolare, sono caratterizzati dall'abilità di svolgere contemporaneamente più attività (quasi tutte attinenti alla tecnologia) che viene definita *multitasking*: Per quanto dispersivo e frammentario possa apparire, il *multitasking* prevede comunque competenze comunicative in una pluralità di linguaggi e quindi l'accesso a più codici che aumenta le potenzialità comunicative e allarga le opportunità di relazioni. Anche in dimensione interculturale. □



PER CHI SUONA LA CAMPANELLA? gianfranco zavalloni



L'esempio, la molla educativa più efficace

Primo esempio

Il pacco in autostrada.

Alcuni anni fa mi sono trovato incanalato, sulla tratta autostradale Padova-Ferrara, in un ingorgo automobilistico. Una fila di automobili completamente ferma. Dentro l'automobile davanti a mia c'è una famiglia completa: babbo, mamma, figlio e nonni. Per ingannare il tempo ascoltano musica e mangiano leccornie. Tutto ad un tratto mi capita di vedere che il padre abbassa il finestrino e, con fare non curante, getta fuori la scatola di cartone delle leccornie ormai vuota. Rimane appesa sull'aiuola spartitraffico. D'istinto non resisto: esco dall'auto, raccolgo la scatola, busso al finestrino del guidatore e gli porgo il pacco commentando in maniera ironica: «Le è caduto questo!» Il signore non sa come rispondere, ma gli viene da chiedermi: «Ma lei chi è, un poliziotto?». Me ne vado commentando: «No, no... sono una persona!». Penso al bimbo che è in automobile e che poco prima mangiava leccornie.

Secondo esempio

La vecchietta e la nettezza urbana.

Un anno fa, circa, mi dirigo in una frazione del comune di Cesena alla ricerca di un negozio in cui avrei dovuto comprare, per mia madre, una gabbia per conigli. Mi accosto

al ciglio della strada per chiedere ad una anziana signora informazioni. Mi spiega che ho già passato il negozio e sarei dovuto tornare indietro. Così proseguo fino alla prima piazzola che mi permette di fare inversione. Faccio in tempo, così, a veder la signora di prima che, dopo aver svuotato nel cassonetto dell'immondizia il sacco nero, diligentemente pulisce con la scopa tutto attorno alla zona dei cassonetti. Si era portata da casa anche la scopa. Un incredibile esempio di senso del «bene comune».



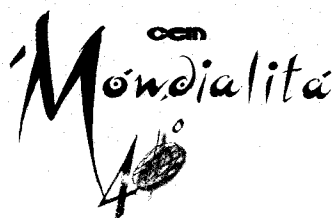
Terzo esempio

Il cellulare del professore.

Da pochi giorni il Ministro Fioroni, tirato per i capelli, ha scritto e fatto pervenire alle scuole italiane la Circolare che vieta per gli alunni (e indirettamente per tutti i docenti) l'uso del telefono cellulare nelle scuole. Partecipo ad un Consiglio di classe di una delle classi della Scuola secondaria di 1° Grado, dove sono Dirigente Scolastico. Si sta parlando ai genitori...e fra gli argomenti si tratta anche il tema della disciplina e delle regole della scuola. Squilla un cellulare nella tasca di un insegnante, che, anche se imbarazzato, si alza e abbandona la riunione per andare fuori a rispondere alla telefonata. Che figura, davanti ai genitori!

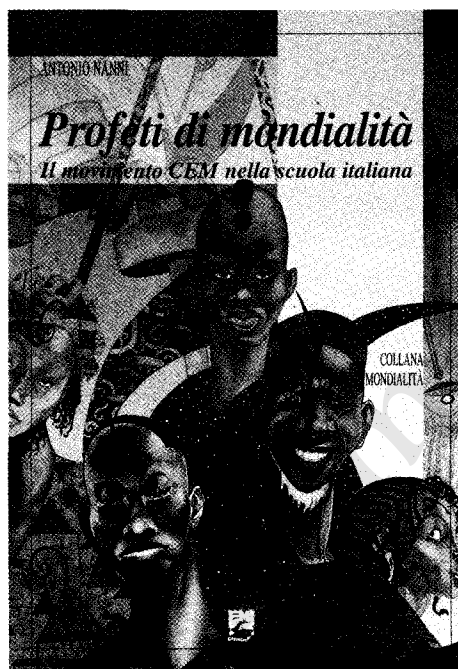
Breve riflessione

C'è poco da fare: l'esempio è la «molla educativa» più potente che io conosca. Non serve dire ai più piccoli «devi fare così!» o «non fare questo!»! Dobbiamo essere noi adulti, in prima persona, ad essere di esempio. Non può esistere in campo educativo e didattico il «devi» e il «fa» senza il «dobbiamo» e il «facciamo». □



Profeti di mondialità

Il movimento CEM nella scuola italiana



È disponibile il volume di Antonio Nanni che ricostruisce la storia del CEM (Centro Educazione alla Mondialità) dalle origini (1940-1945) fino ad oggi.

Il CEM opera in tutta Italia (e con alcuni progetti internazionali) per promuovere una cultura di pace e di educazione alla mondialità. Dal 1992 ha sede a Brescia, ma è nato nel 1942 a Parma come Centro di Educazione Missionaria dei Missionari Saveriani. Dal 1967 ha mutato il nome in Centro Educazione alla Mondialità, aprendo progressivamente la sua rete di collaboratori al mondo laico impegnato sui temi dei diritti, dello sviluppo, dell'ambiente. Nella sua lunga tradizione il CEM ha elaborato strumenti per esplorare la storia come cammino dei popoli, la geografia come scienza dell'uomo nel suo ambiente, la letteratura/poesia come patrimonio sovranazionale. Ha proposto l'educazione come pedagogia dei gesti, interdisciplinarietà, pedagogia narrativa, pratica della libertà. Dall'inizio degli anni '80 il CEM ha approfondito il tema della Pedagogia interculturale, in parte come sintesi dei suoi cammini precedenti, in parte per contribuire a formare una nuova coscienza nella scuola e nella società italiana basata sulla «convivialità delle differenze».

Antonio Nanni è Condirettore di CEM Mondialità, pedagogista, coordinatore dell'Ufficio Studi ACLI. È inoltre docente di Comunicazione ed educazione interculturale presso il SIMI (Pontificia Università Urbaniana) e autore di numerose pubblicazioni.



Editrice Missionaria Italiana
Via di Corticella 179/4
40128 Bologna
tel. 051326027 - fax 051327552
www.emi.it

Volume di pagine 176, € 13.00

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



Mondialità

8. Diventare adulti Peter Pan è immortale?



Vivere è gestire quotidianamente il conflitto della propria identità che è, allo stesso tempo, atto e potenza, presente e futuro, realtà e virtualità, radicamento ed erranza, maturità e imperfezione... essere e divenire. Quando gli uomini e le donne si aprono alla consapevolezza che la vita quotidiana è esattamente «abitare la contraddizione» (Simon Weil), far convivere dentro di sé la polarità degli opposti, trovare un equilibrio incerto ma vivibile in un territorio scosceso e accidentato, allora siamo di fronte a persone adulte non perché sanno darci le risposte che soddisfano la ricerca, ma perché conoscono le parole giuste per comprendere le ragioni delle domande che portiamo dentro. Diciamolo con assoluta franchezza: oggi sia i genitori, sia gli insegnanti, sia i sacerdoti, sia ogni altra figura di educatore, devono dichiarare la difficoltà di comunicare la propria adultità come imperfezione «virtuosa». Non è vero che solo i bambini crescono mentre gli adulti una volta maturi non crescono più. In una visione della vita come cammino permanente e mai concluso, anche gli adulti (genitori, insegnanti, preti, politici...) sono sempre chiamati a educare se stessi in un percorso che abbraccia l'intero arco della vita. Appare troppo schematico ritenere che l'età adulta sia la fase della vita che sta tra il *puer* e il *senex*. L'adultità è una condizione di responsabilità da vivere in tutta la sua vitalità, fragilità e incertezza.

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



Non si «matura» mai definitivamente. A meno che non si decida di fermare il desiderio di vivere. Se accadesse, si compierebbe il nostro cammino, ci staccheremmo dal ramo. Sfatti più che sazi, poiché vivere non dovrebbe saziarci mai. E, invece, cercare la maturità senza perseguirla è, paradossalmente, la condotta morale della modernità che ci pone in continua attesa di quello che potrebbe ancora accadere, venire a trovarci, trovare per caso.

L'insoddisfazione esistenziale, non per questo non appagante, è divenuto il motivo dominante di una condizione adulta e anziana che non accetti di accontentarsi di ciò che ha avuto, imparato, osato. Lo scontento, l'insaziabilità per i giorni possibili, è una virtù che il benessere materiale rende realizzabile. Quando questo non ti basta più e ti rivolgi alle immaturità come mete ancora attraenti. Da coltivare con pazienza, da non bruciare nel fervore della prima giovinezza.

L'IMMATURITÀ È ANCHE VIRTÙ ETÀ ADULTA E METAFORE DEL CAMMINO

di Duccio Demetrio¹

Quando l'uomo si accorge del suo essere se stesso
come principio originario,
gli viene subito manifesta la sua fragilità,
per l'impossibilità
di portare a compimento
la realizzazione di questo essere se stesso
Karl Jaspers

1. LA SOLITUDINE DEL VIANDANTE

Ogni vita dovrebbe nascere per perseguire almeno un poco di indomita acerbità. Nel scegliere di abbandonarla o nel protrarne fino all'estremo il pulsare, la consapevolezza di esistere dovrebbe ricondurci ogni volta ad una saggezza antica, forse tragica: il nostro è un destino di incompiutezza.

Non contano gli anni, i decenni, conta quel che ancora resterà da scoprire, che non conosciamo a sufficienza. La formazione umana si adempie nel finito: non è una linea retta, dove le tappe sono scandite; nemmeno è un labirinto o una scala verso il cielo. Essa si compie nell'accettazione della mancanza che nuovo desiderio di conoscenza e vita ogni volta riaccende. La formazione umana è una



8. Dal canto delle sirene al pifferaio magico

tensione inquieta che impara ad accettarsi. Ogni vita «impara se stessa» mettendosi alla prova. Facendosi largo nell'imprevisto: ora scoprendo sentieri, ora tracciandone di nuovi e soltanto nostri. Avanzando verso quel che non sempre si staglia nitido all'orizzonte. Finché vivremo la sensazione di camminare, la strada sarà ben lungi dal potersi ritenere conclusa. Il primo passo oltre la porta, la discesa delle scale, poi fuori nell'aria: non solo, mai soltanto, una banale quotidianità, piuttosto, un rinnovato desiderio di essere al mondo, di starvi nel gusto del divenire. E quel che non siamo stati capaci di diventare, non per questo l'abbiamo lasciato alle spalle senza ormai più valore. Ogni desiderio ci accompagna, resta con noi come inestinguibile annuncio di una possibilità, di una speranza. E la polvere accumulata - che sta a testimoniare la fatica dell'impresa, la sua concretezza - si deposita, passo dopo passo, sul nuovo solco - qualunque esso sia - che andiamo edificando, non sola-

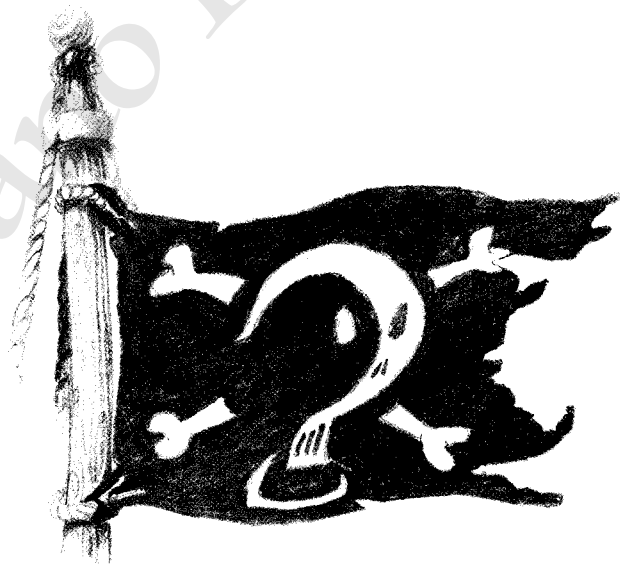
Non si può, purtroppo, sempre tornare indietro ricominciando da capo: ma ci è dato però ricominciare da ogni nuova sosta. Quasi sempre a testa bassa e contro vento; resistendo ad ogni difficoltà ad occhi spalancati, per evitare ogni disattenzione e distrazione; voltandoci continuamente indietro circospetti e dubbiosi o accelerando il passo, sfidando il rischio

mente percorrendolo, nell'istante presente. Augurandoci di lasciar qualche segno del passaggio a chi ci segue, spesso senza ancora saperlo, calpestando le orme sovrapposte di chi quella strada non per diletto, ma per necessità, andò tracciando per sopravvivere, per andar incontro ad altri, per conoscere, per fuggire, per raggiungere i confini del mondo.

Ogni cammino, ben ol-

tre le sicurezze della fede, delle idee e delle idealità, lo si ricostruisce mentre lo esperiamo, pur da esse orientati, sollecitati, confusi. Soprattutto perché andiamo lentamente scoprendo che nessuna mappa - come Gregory Bateson ebbe a dire - è perfetta e soddisfacente, finché non la tradurremo nel territorio, nel suo polverio, che andiamo sollevando nella realtà. Scoprendo la differenza tra il farne esperienza e la sua idealizzazione, tra il disegno e le tracce impresse, visibili. Nessuna teoria, tesi o ipotesi andrebbe perciò pensata a prescindere da ciò che può dirci chi siamo, ritrovando la percezione fisica tanto della luce che fuori dalla dimora si fa più vivida, quanto dell'ombra. Non delle cose, ma dello stesso nostro corpo. Il cammino iniziato (chissà quando, chissà perché) è anche il riproporsi di quella scelta, dinanzi a tutti i cammini che avremmo potuto percorrere. Non si può, purtroppo, sempre tornare indietro ricominciando da capo: ma ci è dato però ricominciare da ogni nuova sosta. Quasi sempre a testa bassa e contro vento; resistendo ad ogni difficoltà ad occhi spalancati, per evitare ogni disattenzione e distrazione; voltandoci continuamente indietro circospetti e dubbiosi o accelerando il passo, sfidando il rischio. Senza più ripensare alla via percorsa che ci convinse, più di altre (errando, vincendo), ad intraprendere qualsiasi avventura della mente, dell'eros, delle opere, per inseguire un nuovo richiamo udito dietro la curva. Qua-

li crocevia incontrammo o vorremmo ancora incontrare ragionando sulle strade a *cul de sac* in cui finimmo; quali compagni e compagne d'esistenza fecero e ancora fanno un fecondo tratto di strada con noi? Senza dispetti o alterigie, in un reciproco aiuto, nello spianarsi insieme, a vicenda, il tragitto appunto giorno per giorno e così meno ingrato. Oppure, malauguratamente, procedendo con quella distanza che nuoce a coloro per i quali dovremmo camminare e che facciamo di tutto affinché accettino di accompagnarci a noi: per imparare, per affidarsi, per ricominciare o incominciare, quando possibile, a camminare da soli. Le domande si



affollano, nell'istante in cui ci guardiamo camminare nel passato, nel presente, verso un altrove.

Nella simbologia religiosa, biblica e coranica, nonché in altre tradizioni mistiche, la figura di chi è in cammino - pensiamo soltanto all'uomo con la lampada del presepio francescano, ai profeti, ai monaci camminanti, ai pellegrini, agli asceti non stanziali, alla ricerca del santo Graal, al proselitismo... - evoca il perseguimento di una meta, l'assolvimento di una missione. Ogni cammino di vita - spirituale o soltanto intellettuale - conta nel momento in cui ne fai materiale esperienza senza mai cessare, però, di guardarti indietro gioendo di ciò che hai imparato strada facendo. È sufficiente viverla intensamente la vita nello spirito di questa «immaturescenza» che andiamo tracciando, e non solo certo per sé, nei suoi affanni e nelle sue incertezze. Per adempiere al compito (interminabile) - dice Enzo Bianchi - di «umanizzarsi». Dal momento che sia il credente sia il non credente sono chiamati alla coscienza del loro esserci ed agire, in ogni istante.

Il famoso ed antico aforisma, rintracciabile anche nella filosofia esistenzialistica dello spagnolo Miguel de Unamuno, «la strada la scopri mentre sei in cammino», è una metafora dell'esistenza senz'altro suggestiva. Perché sintetizza



più di un messaggio esplicito e da decifrare, accendendo altre continue possibili meditazioni. È utile ad interrogarci su come siamo abituati a concepire il senso del vivere (secondo dogmi o continui, infaticabili, metterci alla prova?); a farci capire come pensiamo (per schemi o nuove creative soluzioni?); o a come ci affianchiamo agli altri (contando sui nostri simili incondizionatamente, guidandoli o discutendo insieme ogni volta la via?). Camminare, affidandosi al caso, alla scelta improvvisa, a quanto può sorprenderci, è saper vivere. È uno stile che appartiene a quell'etica del finito cui sia chi aspira alla trascendenza, sia chi si accontenta ed «arrende» all'immanenza, non può sottrarsi. Del resto, una sapienza, una saggezza non solo occidentale si cela tanto nel verbo camminare quanto nelle parole cammino e «camminante». Tutte e tre accomunate da significati di tensione verso il cambiamento, di aspirazione ad un approdo agognato, da un girovagare inquieto alla ricerca di qualcosa che a tutto ciò, anche al cammino stesso, dia senso e legittimità etica. Il messaggio principale di questa massima ci sollecita soprattutto a saper esistere nell'incertezza, nella imprevedibilità del percorso, persino nel mutare della meta strada facendo: in un defatigante trasformarsi dei cammini (del suolo nel quale confidavamo, delle guide che avevamo scelto, ecc.) e delle energie necessarie al pellegrino. Esprime inoltre quel che abbiamo imparato in prima persona e portato con noi, trovandolo quasi sempre per caso, ritenendolo - per tale ragione - ancora più prezioso. Ci ricorda che qualcosa di diverso da prima stiamo diventando, che la riflessione pertinace in cammino, pur a fiato fattosi più affannoso, più della memoria, ci aiuta ad invecchiare con lucidità. Come mai, domandiamoci, questa immagine del camminare, tra le più note e semplici metafore, della quale il linguaggio

più comune si avvale, adottandola noi spontaneamente nelle nostre conversazioni e scritture, è stata così poco argomentata e analizzata dal punto di vista filosofico? La ritroviamo a sostegno di un concetto già negli antichi, poi nelle filosofie romantiche, ancor più evocata ad esempio in Martin Heidegger (*i sentieri interrotti*, l'incontro del viandante con la radura) o in Maria Zambrano, (*i chiari di bosco*, che si palesano all'improvviso). Gli stessi contemporanei filosofi della quotidianità non cessano di porvi un'attenzione (comunque collaterale) alla sua intrinseca eideticità. E se filosofi o aspirazioni filosofiche non nutriamo, non manchiamo (comunque) di inserirla con naturalezza nei nostri discorsi più mondani. Per esprimere quel che abbiamo fatto («il cammino non è stato senza difficoltà») o stiamo facendo («proseguo il mio cammino», oppure «devo invertire il senso di marcia»), o, ancora, quanto con determinazione

Camminare, affidandosi al caso, alla scelta improvvisa, a quanto può sorprenderci, è saper vivere. È uno stile che appartiene a quell'etica del finito cui sia chi aspira alla trascendenza, sia chi si accontenta ed «arrende» all'immanenza, non può sottrarsi



8. Peter Pan è immortale?

desidereremmo raggiungere («vedo chiaro davanti a me»). Forse è soprattutto nel fiabesco (pensiamo alla grande metafora di crescita e di espiatione di Pinocchio), nelle narrazioni sacre (pensiamo al Vecchio e al Nuovo Testamento, alle Sure coraniche) che si rintraccia l'evidente connessione tra il mettersi in cammino e l'iniziarsi alla vita. Camminare è essere disposti ad apprendere, a farsi educare, a scoprire la propria educazione. Il camminare è, del resto, l'incipit di ogni ben più studiata analogia, quale è quella del viaggiare e dell'errare. Della partenza, del soggiorno (solitamente temporaneo), del ritorno. Certamente è una grande immagine di formazione. Il genere romanzesco, cui tutti noi volenti o nolenti apparteniamo, e ben ce ne accorgiamo quando scriviamo la nostra storia, non è altro che il racconto di un movimento che spesso non trova la sua conclusione. Ciò che più ci forma è rendersi conto del nostro destino di incompiutezza, di inevitabile «immaturità»: lasciamo la vita avendo adempiuto soltanto ad una piccola parte delle nostre potenzialità. La presa di coscienza del limite, del confine, della strada che non è mai infinita, dei suoi bordi inevitabili, ci educa

in concretezza, ci invita a cogliere l'istante non in senso edonistico bensì morale: come sentimento della presenza nel mondo, nella storia, nella relazione, nella fraternità.

Tuttavia, nell'idea del mettersi o dell'essere in cammino, così cara a tutti i credenti cristiani (ma non solo), nei Vangeli e nel proselitismo, camminando in lungo e in largo per le strade della terra desolata o fertile, assistiamo ad un incessante andare e venire con uno scopo.

La strada - pensiamo agli incontri del Cristo e con Lui - è il luogo dove il divino si palesa e annuncia: attraverso miracoli,

Anche il non credente, se donna o uomo che rinviene nel dubbio non nichilistico, in un'inquieta ricerca dei perché, una sua religiosità profonda, a suo modo, aspetta che lungo le vie tortuose della sua interiorità un evento lo sorprenda a tal punto da rivelargli quel che non sapeva di sapere.



conversioni, salvazioni, ravvedimenti. Quanti si sono convertiti e sono diventati santi, quanti sono stati «chiamati», mentre erano in cammino o per questo si sono messi in cammino? Una moltitudine.

Anche il non credente, se donna o uomo che rinviene nel dubbio non nichilistico, in un'inquieta ricerca dei perché, una sua religiosità profonda, a suo modo, aspetta che lungo le vie tortuose della sua interiorità un evento lo sorprenda a tal punto da rivelargli quel che non sapeva di sapere. L'etica del viandante, e non dell'errante che girovaga a caso nella disperazione, è ispirata dalla certezza di assolvere ad un compito morale. Soltanto per il fatto che rifiuta l'immobilità e ingaggia discorsi con chi incontra per via: ogni laico che adotta questo comportamento sa di essere ora sulla via di Emmaus, ora sulla via del Samaritano.

Infatti il cammino più vero ed autentico (nel senso che ci rende *autoi*, quel che del cammino andiamo comprendendo da soli), che abbiamo il dovere di imboccare, ci realizza senza affidarsi troppo alle carte geografiche (risposte certe, tracciati sicuri, indicazioni confortanti). In un invito assiduo a chiederci a che cosa assomigli la vita di ciascuno di noi (personale o professionale) al passato o al presente: con le sue salite impervie, le soste interminabili, le ripide discese, le risalite gioiose o nondimeno sfinenti... Anche nell'inconsapevolezza endemica del tempo presente, nella fuga dalla pensosità dell'esistere, comunque, l'esistenza è paragonabile ad un cammino intrapreso in prima o per interposta



persona. E poi, del resto, la vita cammina sempre anche al nostro posto; ci ha preceduto senz'altro e continuerà a vivere anche dopo la nostra scomparsa come individui in essa apparsi una volta soltanto. Svegliarsi, verificare se siamo ancora vivi vuol dire mettere, seppur barcollando, i piedi al suolo in un sogno più vero. Prendiamo contatto ogni giorno con la concretezza dal momento in cui ci allacciamo le scarpe e iniziamo a fare i primi passi. Sentirsi vivi *ancora* è sempre un camminare. Frequentiamo ritiri di meditazione spirituale, pratichiamo la pedagogia scout, amiamo da solitari inerpicarci da qualche parte, ma assai poco sappiamo che - procedendo a passo lento o lesto - incarniamo e siamo gli interpreti di culture del camminare molto diverse tra loro. Che c'è un meditare a zozzo e svagati, volutamente distratti da quel che vediamo, tocchiamo, annusiamo...; e un meditare tutti assorti in un testo religioso o filosofico dove suona come un «sacrilegio» non accorgersi del paesaggio, dei richiami, delle curiosità che ci stanno intorno. Per Gabriel Marcel, del resto, l'uomo è «viator». Pertanto il rapporto con le cose e la natura è il rapporto conoscitivo originario anche sul piano mistico: la tradizione benedettina, francescana, camaldolese, fino a padre de Fou-

cauld, ed oggi i silenti affiliati alla congregazione Goum (dei «rialzatisi»), ce l'hanno insegnato. Ed anche se non siamo credenti, è quasi impossibile non essere attratti da stili di meditazione che alternano il raccoglimento sui Salmi con l'osservazione contemplativa e ammaliata dei «gigli del campo». Imparando a

guardarli, annusarli, goderli per quel che sono in sé e di più di ogni sguardo affannato e distratto.

2. LA STRADA GENERATIVA

La filosofia nacque in cammino. Nelle città, nelle agorà, sotto i portici, nelle passeggiate dove il maestro spiega allo stuolo di allievi. Ma, nondimeno, iniziò a farsi *logos* nei momenti in cui «qualcuno» incominciò ad essere affascinato dal domandare, dall'inquisire, dal dubitare più che dal trovare rassicuranti risposte. Nacque - non scordiamolo - insieme

alla poesia lirica e cioè fondatrice dell'idea e dell'esperienza dell'io che si separa dagli altri. Perché ne ha il coraggio o è costretto ad essere esule. Si perfezionò nelle strade di

Atene con i dialoghi socratici, nelle dispute sotto i portici della sua accademia con Aristotele. Passeggiando nei giardini di Epicuro, conversando nelle piazze e lungo il lungomare di Alessandria e, in seguito, nella pace contemplativa dei chiostri monacali. Nei soliloqui dei romitori. Apparve quando qualcuno, camminando nella

L'attitudine a diventare almeno filosofi per diletto nasce proprio da una svolta rispetto al nostro modo di stare da soli, con gli altri, con le cose e gli eventi. Oltre al fatto che dobbiamo sempre rammentarci che il tema itinerante dell'essere e mettersi in cammino appartiene, da sempre, al destino dei popoli, alle storie di vita delle donne e degli uomini, alle loro lotte di giustizia e riscatto.



natura dando un nome alle cose, si accorse che tutto diviene e si trasforma. Che sorte dell'uomo è il camminare inquieto alla ricerca di Dio, del mistero, dell'enigmaticità del tutto. Se questa è la meta che prevederà la conclusione della strada o soltanto l'approdo a se stessi. Uno dei tanti possibili. Ancora una volta nel finito. Per trovare risposte soltanto accettabili, plausibili, incoraggianti? Per il filosofo non fondamentalista (come per lo scienziato, come per il poeta veramente laici), il fine è l'esercizio del pensiero che possa aiutare la polis a vivere come agorà aperta a chi camminando da molto lontano ad essa giunge, in un continuo gioco di verità - diceva Foucault - che rimescola i saperi e i linguaggi. Tali motivi vanno rintracciati all'insegna di un progetto di crescita della consapevolezza della nostra umanità, in una strategia dell'attenzione, dell'ascolto, della curiosità.

L'attitudine a diventare almeno filosofi per diletto nasce proprio da una svolta rispetto al nostro modo di stare da soli, con gli altri, con le cose e gli eventi. Oltre al fatto che dobbiamo sempre rammentarci che il tema itinerante dell'essere e mettersi in cammino (della peregrinazione, più che pellegrinaggio o della processione) appartiene, da sempre, al destino dei popoli, alle storie di vita delle donne e degli uomini, alle loro lotte di giustizia e riscatto.

In un suo brano illuminante, il filosofo spagnolo Ignacio Gómez de Liano, afferma: «Tutto ciò che l'io sa del mondo non





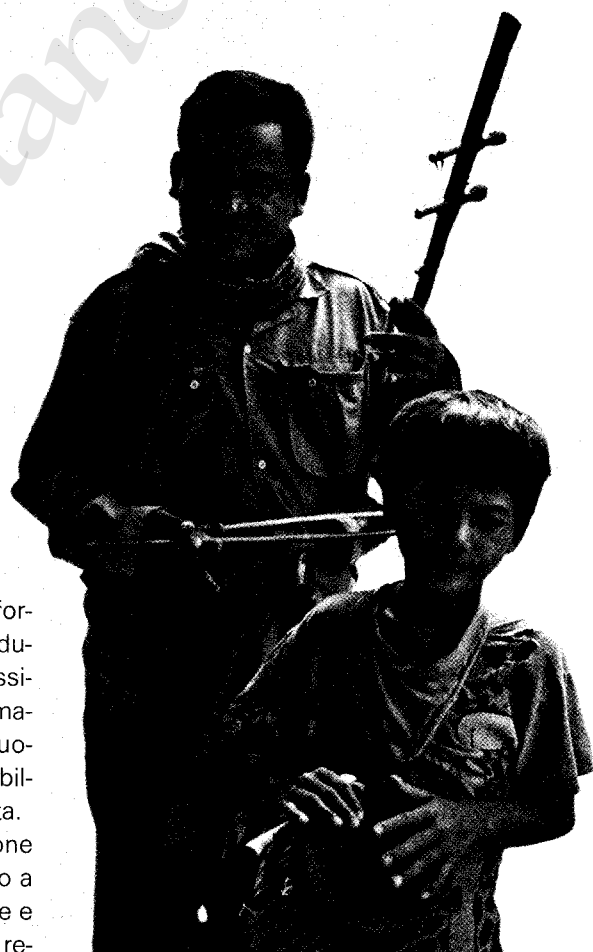
il Mosaico dell'intercultura

a cura di LUCREZIA PEDRALI

9. CONVIVERE. UNA CIVILTÀ POSSIBILE

LO SCENARIO GLOBALE

La globalizzazione dell'economia, la rapida trasformazione su scala planetaria dei rapporti di produzione, le conseguenti migrazioni, le grandi possibilità di spostamenti veloci, gli scambi di informazioni in tempo reale resi possibili dallo sviluppo delle nuove tecnologie informatiche hanno modificato irreversibilmente lo scenario sul quale l'intera umanità è collocata. La velocità con la quale si è imposta la globalizzazione economica, travolgendo economie locali e imponendo a tutte le società un ripensamento sui modi del produrre e del consumare, ha nel contempo acuito i disagi delle relazioni tra umani: l'economia globale non ha prodotto un'altrettanto generalizzata consapevolezza della complessità, delle inevitabili interdipendenze e della necessità di ripensare ai modi del vivere insieme. Siamo abituati a pensare il mondo in termini di continenti, stati, nazioni, ma dopo l'11 Settembre 2001 tutti scopriamo che siamo nel mezzo di un'altra *globalizzazione*: è cambiata l'idea di confine e di sicurezza, migrano attraverso il globo non so-



Il mosaico dell'intercultura

- Giugno-luglio 2006: Il mosaico dell'intercultura (Antonio Nanni)
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: Mediazione interculturale (Adel Jabbar)
Maggio 2007: Convivere. Una civiltà possibile (Lucrezia Pedrali)

lo merci, bensì tratti culturali, religioni, lingue, simboli e modi di essere.

È mutato anche il rapporto con il territorio, scopriamo la vulnerabilità del pianeta e la responsabilità nei confronti dell'ambiente, ci sentiamo sempre più abitanti della Terra, ciascuno dal particolare luogo della sua esistenza, ma accomunati dai medesimi problemi.

Per millenni abbiamo vissuto ridisegnando l'habitat intorno a noi secondo confini spesso definiti da conflitti tesi a difendere, conquistare, sottomettere. Abbiamo costruito muri per poi abatterli, abbiamo sperimentato l'orrore della distruzione, ma anche la possibilità della riconciliazione.

Scrivono Edgar Morin: «Non solo ogni parte del mondo fa sempre più parte del mondo, ma il mondo come un tutto è sempre più presente in ciascuna delle sue parti. Questo si verifica non soltanto per le nazioni e i popoli, ma anche per gli individui. Così come ogni punto di un ologramma contiene

l'informazione del tutto di cui fa parte, così oramai l'individuo riceve o consuma le informazioni e le sostanze che vengono da tutto l'universo».

Ma come nel rapporto con le nuove tecnologie dell'informazione e della produzione, anche nel rapporto con i nuovi scenari sociali soffriamo l'eccesso di velocità temporale dei processi che è maggiore del tempo necessario per comprenderli. Di fronte ai nuovi scenari disegnati da quella mutazione epocale che definiamo globalizzazione, oscilliamo tra comportamenti alterni e fra loro contraddittori: da un lato enfatizziamo il mondo delle mille possibilità (di beni, di incontri, di scambi, di viaggi, di conoscenze), dall'altro soffriamo la perdita delle identità, l'insicurezza delle relazioni, la paura della pluralità.

Per molti di noi questo cambiamento ha assunto il volto delle donne e degli uomini migranti, risuona con le parole delle molte lingue che ascoltiamo nelle nostre città, ci stupisce con simboli che rinviano ad altre forme del sacro, ci mette in relazione con altri corpi, ri-

vela altri gesti e altri stili di vita. Siamo interpellati anche dalla necessità di ripensare a come entrare in relazione con il cambiamento senza farci travolgere, senza perdere di vista la nostra trasformazione dentro le grandi trasformazioni del mondo.

E soprattutto dobbiamo ripensare al nostro rapporto con gli altri

NOI E GLI ALTRI

La socialità non è un complemento possibile dell'essere umano, è la sua condizione obbligata; noi esistiamo perché pensati e in relazione con gli altri per tutta la vita. Per recuperare strumenti di lettura della necessità del rapporto con l'alterità ci affidiamo ad alcuni pensatori del nostro tempo che hanno centrato la loro riflessione su questa relazione.

Martin Buber. Filosofo e scrittore ebreo (1878-1965), Martin Buber ha elaborato una prospettiva di pensiero il cui fondamento è costituito dai temi del dialogo e della relazione: infatti, a partire dall'idea secondo cui l'uomo non è una sostanza, ma è costituito da una fitta trama di rapporti e di relazioni, egli è pervenuto a quella che si potrebbe definire una sorta di relazionismo personalista. Caratteristica del mondo, secondo Buber è la duplicità, perché l'uomo può porsi dinanzi all'essere in due modi differenti, richiamati dalle due parole-base: «Io-Tu» e «Io-Esso». La parola «Io-Tu» allude ai rapporti con gli altri uomini, mentre la parola «Io-Esso» si riferisce all'esperienza, intesa come l'ambito dei rapporti impersonali, strumentali e superficiali con l'alterità sia umana, sia extraumana. Nella concezione di Martin Buber, l'io autentico (la persona) si costituisce unicamente rapportandosi con le altre persone. L'uomo è relazione, vale a dire che è costitutivamente dialogo. Per questo motivo, se la dimensione dell'«Io-Esso» è la superficiale dimensione del possesso e dell'avere, la dimensione dell'«Io-Tu», di contro, è la profonda ed intima dimensione del dialogo e dell'essere.

Emmanuel Lévinas. L'etica della differenza, dell'alterità che sussiste fra me e il prossimo, è alla base del pensiero ermeneutico di Emmanuel Lévinas (1905-1995). Il nostro rapporto col mondo, prima ancora di essere un rapporto con le cose, è un rapporto con l'Altro. È un rapporto prioritario, occultato dalla tradizione metafisica occidentale, che si è dedicata alla

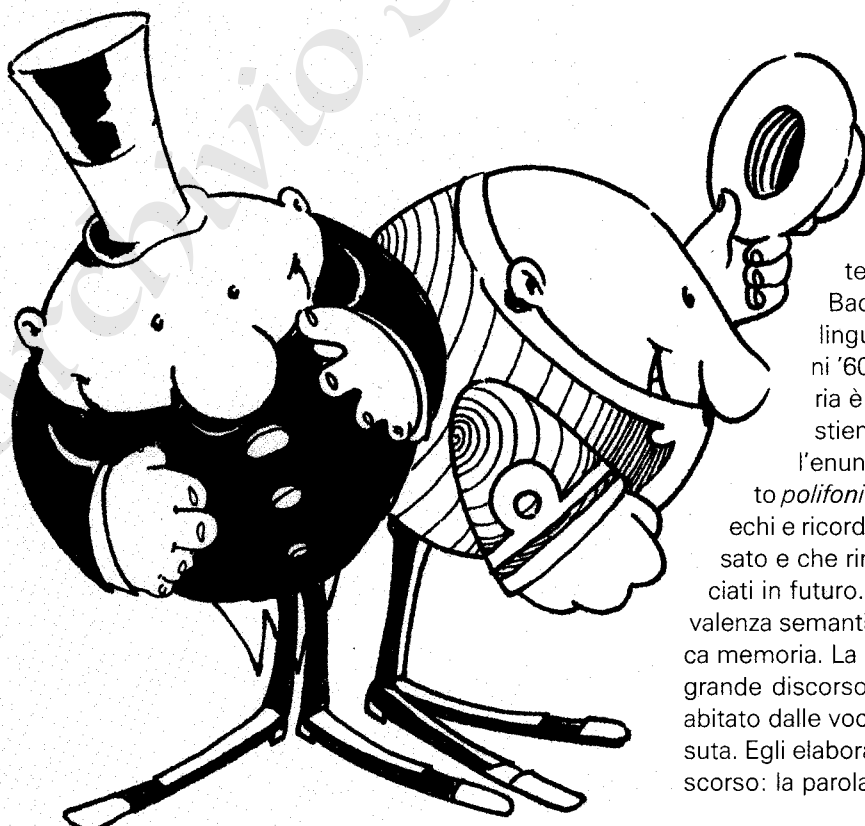


spogliazione della dimensione di alterità, privilegiando l'essere, cioè la realtà nel suo aspetto generalissimo, in cui vengono a smarrirsi le differenze, le individualità, che sono, invece, irriducibili le une alle altre. «L'essere è il non senso: ha senso solo l'esistente, l'uomo». E l'esistente acquista significato solo in relazione all'Altro, cioè attraverso una comunicazione interumana nella quale l'Altro non viene assimilato a me. Il volto dell'Altro, degli Altri, è al di là dell'immagine che di loro mi faccio. Ecco perché la relazione e la responsabilità che abbiamo nei confronti dell'Altro sono una dimensione costitutiva di noi stessi. La riflessione di Levinas sull'Altro costituisce uno dei fondamenti teorici del pensiero interculturale; egli indica una visione nuova e diversa dei rapporti fra gli individui e fra le culture intesi come rapporti fra diversi, che come tali vanno riconosciuti e valorizzati. Solo attraverso questo riconoscimento è possibile attivare una comunicazione autentica fra le culture, senza affermazioni egemoniche di una sull'altra.

Jurgen Habermas. Il filosofo tedesco Jurgen Habermas, (nato nel 1929) è autore di *Inclusioni dell'altro. Studi di teoria politica* (1996). Nel testo egli affronta il

problema delle società pluralistiche in cui si generano punti di vista diversi con differenti valori di riferimento, che talvolta possono degenerare in conflitti. Egli si pone il problema di come giungere ad una forma di universalismo che sia attento alle differenze e alle specificità derivanti dal multiculturalismo. Egli intende le «inclusioni dell'altro» non come assimilazione dell'altro nel senso dell'appiattimento di tutti i valori, né come chiusura nei confronti del diverso: significa piuttosto che «i confini della comunità sono aperti a tutti», senza che essi debbano, per poter entrare nella comunità, rinunciare alle loro credenze e ai loro valori. Ogni individuo della comunità può aderire a fedi differenti e riferirsi a valori etici diversi, purché si riconosca nei principi costituzionali del Paese in cui vive. Si produce quindi uno sfondo universale rispettoso delle differenze e della pluralità. Habermas si oppone al relativismo, secondo cui ogni cultura è un sistema chiuso in se stesso e dunque incomunicabile con tutti gli altri. Al contrario, egli sostiene che, attraverso il confronto reciproco, gli uomini finiscono per trovarsi coinvolti in una logica intersoggettiva facente riferimento a regole universali. Il che testimonia dell'esistenza di una razionalità comune a tutti gli uomini: più precisamente, una razionalità discorsiva e comunicante. Contro il relativismo, Habermas sostiene che si fa sempre più sentire l'esigenza di un «minimo comun denominatore» in grado di consentire un dialogo tra le diverse culture.

Michail Bachtin. Il critico, filologo, teorico della letteratura russo Michail Bachtin (1895-1975) costruisce una teoria linguistica della parola dialogata. Dagli anni '60 fino alla morte, nel 1975, questa teoria è al centro delle sue riflessioni. Egli sostiene che il discorso non si esaurisce nell'enunciato presente, ma è sempre un evento *polifonico*: reca in sé molte voci che riportano echi e ricordi di altri discorsi già pronunciati in passato e che rinviano a discorsi che saranno pronunciati in futuro. Il discorso quindi vale non per la sua valenza semantica, ma per le contaminazioni di cui reca memoria. La cultura nel suo complesso è come un grande discorso costituito dalla memoria collettiva e abitato dalle voci di coloro che l'hanno costruita e vissuta. Egli elabora cioè una prospettiva dialogica del discorso: la parola non è un elemento neutrale, essa vi-



ve nelle interazioni fra parlanti e rivela i contesti che l'hanno prodotta. La parola è sempre rivolta e ricevuta da un altro e contemporaneamente risuona delle molte voci che riportano i tanti significati depositati in essa da coloro che l'hanno utilizzata prima di noi.

IL DESTINO COMUNE

La nostra esistenza individuale e collettiva è permessa e definita dagli altri: a partire dai primari processi di separazione e attaccamento, noi ci costituiamo solo attraverso le relazioni, diventiamo soggetti in rapporto agli altri soggetti che con noi costruiscono reti e discorsi. Naturalmente l'affermazione di questo bisogno non conduce alla capacità *naturale* di riconoscerlo e tanto meno di sviluppare modelli sociali fondati sulla civiltà del convivere. Il passaggio dalla conoscenza alla realizzazione della convivenza si fonda sulla intenzionalità e sulla responsabilità. Cioè su una consapevole scelta che richiede di tenere in conto l'interdipendenza che si stabilisce fra individui e gruppi, fra uomo e ambiente, fra popoli e altri popoli. Prendere coscienza del proprio interdipendere non è un processo indolore e privo di conflittualità. L'interdipendenza necessita di relazioni il più possibile simmetriche, richiede un atteggiamento di apertura alla reciprocità e quindi al riconoscimento della legittimità della differenza. Si tratta di riconoscere che l'infinita pluralità delle forme del vivere si manifesta su uno sfondo comune a tutta l'umanità. Questa affermazione trascina con sé una cascata di implicazioni: ecologia, sviluppo, rispetto dei Diritti Umani, modalità di elaborazione accettabile dei conflitti, modelli economici solidali, dialogo interreligioso non sono ambiti di interesse di gruppi minoritari e velleitari. Al contrario, sono le scommesse che possiamo vincere o perdere tutti insieme. Viviamo in un mondo interamente interconnesso in cui la velocità degli eventi e delle reazioni a catena lega tutti gli abitanti del pianeta ad un destino comune.



NUOVE CITTADINANZE PER UNA NUOVA CIVILTÀ

La prospettiva nella quale ci muoviamo non può essere quella della difesa di una identità circoscritta e apparentemente omogenea. Nessuna identità è immobile, semplice, definita. Sia individualmente, sia collettivamente, l'identità è frutto di contaminazioni, stratificazioni, prestiti e scambi; rinvia alla molteplicità che l'ha costituita in modi imprevedibili. Così la cittadinanza non è l'appartenenza codificata ad una realtà locale e nazionale, ma deve contenere in sé elementi transnazionali e globali.

Si devono creare le condizioni, attraverso dispositivi normativi e interventi formativi, che permettano a ciascuno di svolgere la propria soggettività. La civiltà del convivere si fonda su un nuovo principio educativo che garantisce il diritto a ciascuno di svilupparsi a partire da sé, da ciò che è, sulla base dei propri bisogni, in una prospettiva di effettiva possibilità di formazione e inserimento sociale e professionale. La civiltà del convivere ha bisogno di relazioni simmetriche che rendano visibili reciprocamente gli interlocutori. Passa attraverso la legittimazione di linguaggi e simboli che trovano come unico limite alla loro espressione il rispetto dei principi internazionali a difesa dei diritti umani e la Costituzione dei paesi democratici. La Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo afferma: «Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti». Essere cittadini è condizione universale fondata sul riconoscimento della comune umanità e non un dato anagrafico. Scrive Antonio Papisca «I diritti umani rinviano ad un concetto di cittadinanza plurima avuto riguardo alla molteplicità degli ambiti sociali e politici di appartenenza. Il primo ambito è quello della famiglia umana universale. Il secondo è quello di un popolo, da intendersi come articolazione della famiglia umana (...). La persona umana è un albero di cittadinanze, coordinate fra loro a partire da quella che discende dall'appartenenza alla famiglia umana universale. La cittadinanza planetaria è quella che si fonda sui diritti umani e non ha bisogno di certificazione anagrafica. □

Indicazioni bibliografiche

- Habermas, J., *L'inclusione dell'altro*, Feltrinelli, Milano 1998
 Bobbio, N., *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino 1990
 Michail Bachtin, *Linguaggio e scrittura*, Meltemi, Roma 2004
 Buber, M., *Il problema dell'uomo*, Marietti, Torino 2004
 Lévinas, E., *Etica e infinito. Il volto dell'altro come alterità etica e traccia dell'infinito*, Città Nuova, Roma 1984
 Edgar Morin, *Terra-Patria*, Raffaello Cortina, Milano 1994
 Papisca, A. - Mascia, M., *Le relazioni internazionali nell'era dell'interdipendenza e dei diritti umani*, Cedam, Padova 2004

proviene dall'io, ma dal mondo. Perfino tutto ciò che l'io sa di se stesso proviene dal mondo e da quella parte viva del mondo che è il suo corpo, la carne... per questo l'io può sentirsi e comprendersi solo mediante le cose che sente e le cose che comprende»².

Il camminare ci insegna a contenere e mitigare la nostra spesso eccessiva intenzionalità (anche pedagogica). Il mondo sfugge alle nostre categorizzazioni; possiede, sia esso prodotto dagli uomini, sia dalla natura, qualcosa che prescinde dalla sindrome possessiva dell'io. Il camminare è un buon esercizio - «professato» in un certo modo - per tornare alla presa di distanza dalle cose, le quali non sono l'esito soltanto della nostra volontà e rappresentazione. Camminando, guardandoci intorno, raccogliendo e rigirando l'oggetto più semplice tra le dita, gli diamo forse la parola, diceva Rainer Maria Rilke, ma impariamo anche ad accettare le cose in sé, a riconoscerle e a rispettarle, ad affrontarle o a piegarci ad esse. Mettiamo in crisi tutto il virtuale che ci sta abitando in ogni dove, ed anche le tante virtualità spesso inutili che ci creiamo. Il camminare meditabondo (a zig zag) genera sempre pensosità, voglia di conoscere, curiosità. Perché se nel camminare materiale è il corpo il grande protagonista che in toto (olisticamente) si trova ad agire l'esperienza, contro ogni palestra, circuito definito e allenamento

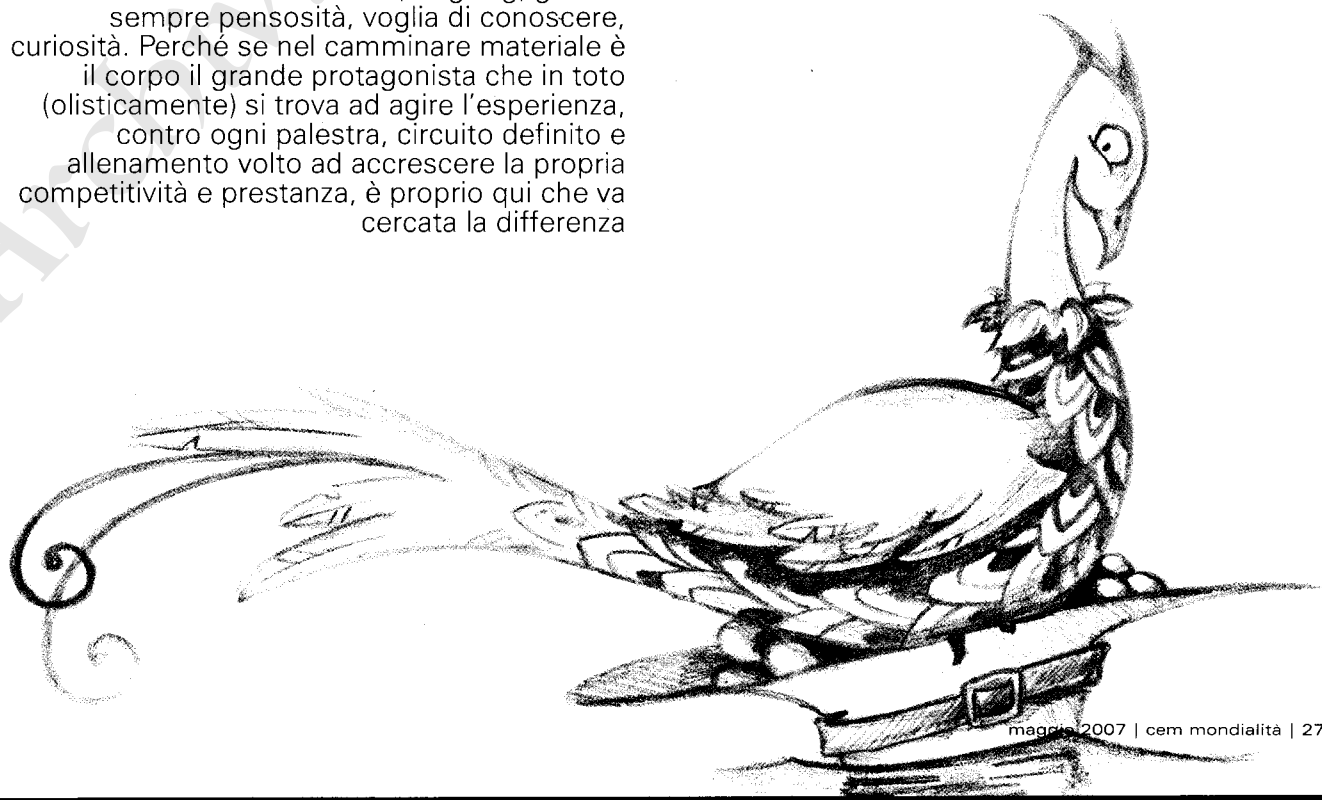
volto ad accrescere la propria competitività e prestanza, è proprio qui che va cercata la differenza. In contrapposizione tanto all'agonismo anche casalingo, quanto alle pratiche meditative statiche o ieratiche. Vivendo il camminare per il piacere poetico e filosofico di camminare lo si esercita in un altro spirito: esso educa ad altre percezioni del tempo, educa all'essenzialità, educa al silenzio, educa a scrutare tutto quello che viaggiando in altro modo non vediamo. Dischiude i sensi ad altre forme della percezione. È un'inusuale esperienza di raccoglimento interiore, è una modalità riflessiva e contemplativa³. Qui, possiamo ritrovare, nel nostro presente andare, le origini stesse del filosofare e del suo incessante riproporsi, in quanto manifestazione della tensione a non smettere di procedere: ora arrancando, ora godendosi la discesa o il piacere della salita. Una meditazione, questa, che non può che riscoprire, ogni volta, la bellezza dell'imperfezione, della mancanza, del passo che preferisce riposare sulla soglia, piuttosto che varcarlo. Poiché non si sa mai se, una volta giunti nella stanza più accogliente, avremo ancora voglia di riprendere il cammino. A quel punto saremo (forse) più maturi, più sazi se non pingui di saggezza: ma non anche e forse più pallidi, più stinti, più spenti? □

Metiamo in crisi tutto il virtuale che ci sta abitando in ogni dove, ed anche le tante virtualità spesso inutili che ci creiamo. Il camminare meditabondo (a zig zag) genera sempre pensosità, voglia di conoscere, curiosità. Perché se nel camminare materiale è il corpo il grande protagonista che in toto (olisticamente) si trova ad agire l'esperienza, contro ogni palestra, circuito definito e allenamento volto ad accrescere la propria competitività e prestanza, è proprio qui che va cercata la differenza

¹ Duccio Demetrio è professore ordinario di Filosofia dell'educazione e di Teorie e pratiche autobiografiche nell'Università degli Studi di Milano - Bicocca. Ha fondato e dirige la rivista *Adulità*, edizioni Guerini e associati, e la Libera Università dell'autobiografia di Anghiari (www.lua.it).

² Ignacio Gómez de Liano, *Sul fondamento. Istruzioni per l'uso della filosofia nella vita*, Bruno Mondadori, Milano 2003.

³ Duccio Demetrio, *Filosofia del camminare. Esercizi di meditazione mediterranea*, Raffaello Cortina, Milano 2005. Inoltre sui temi di questo articolo: *Elogio dell'immaturità. Poetica dell'età irraggiungibile*, Raffaello Cortina, Milano 1998; *Filosofia dell'educazione ed età adulta*, Utet, Torino 2003.





VERSO LE INDICAZIONI NAZIONALI PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA E PER IL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE CULTURA SCUOLA PERSONA

a cura della Redazione

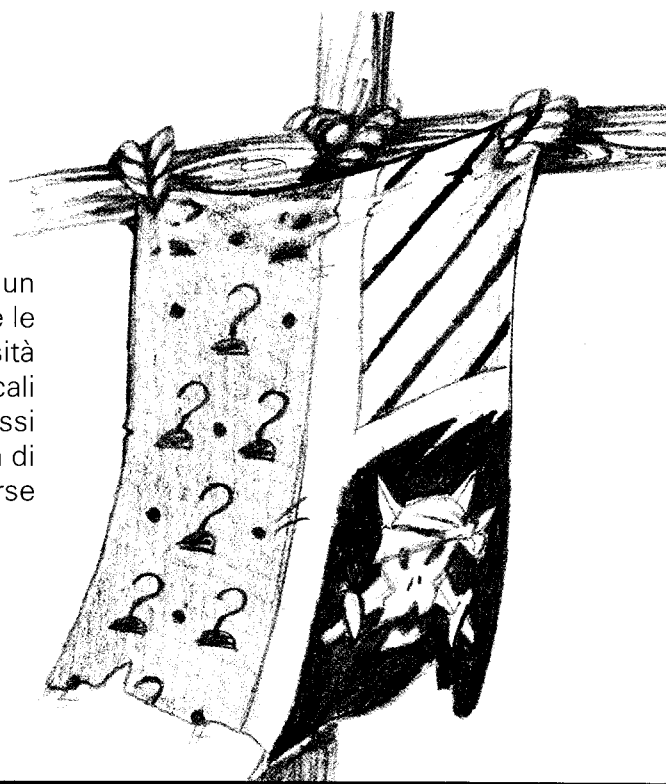
Lo scorso 3 aprile, a Roma, alla presenza di Edgar Morin, il ministro della pubblica istruzione Giuseppe Fioroni ha presentato l'esito finale della commissione guidata dal professor Mauro Ceruti (che sarà presente al nostro convegno di agosto a Viterbo), incaricata di predisporre un documento base sulle nuove indicazioni nazionali. Il documento, intitolato «Cultura Scuola Persona. Verso le indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione», è suddiviso in 4 paragrafi: la scuola nel nuovo scenario; centralità della persona; per una nuova cittadinanza; per un nuovo umanesimo. A nostro parere, si tratta di un documento felice, che assume le dimensioni della complessità sociale tipica delle società globali e l'ambivalenza dei processi formativi, ovvero la presenza di culture diverse, la pervasività sempre più significativa delle tecnologie, la rapida obsolescenza delle tecniche e delle competenze, la necessità di tener conto della singolarità della persona e contemporaneamente della sua formazione cooperativa ed alla relazioni di gruppo, la necessità di formare ad una nuova cittadinanza planetaria come soggetti di un'unica comunità di destino. L'obiettivo finale è esplicito: imboccare una strada diversa rispetto all'ispirazione che animava la riforma Moratti (quella, per intenderci, delle «3 I»), verso un nuovo umanesimo, in vista del quale la scuola ha il «compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti». Compito che deve essere realizzato a partire da una rinnovata intesa con la famiglia e da una piena autonomia che valorizzi le risorse del territorio circostante.

Certo, si tratta di un preambolo, di una definizione della cornice culturale, come ha dichiarato lo stesso Fioroni «sulla base della quale, al termine di un percorso di confronto,

verranno poi definiti i livelli essenziali di apprendimento per gli studenti su tutto il territorio nazionale».

In attesa di indicazioni più dirette su come tali indicazioni verranno giocate nella scuola che verrà, abbiamo pensato di pubblicare il testo della Commissione Ceruti, sia pure parzialmente per questioni di spazio (il testo completo e gli interventi del ministro e di Morin sono comunque reperibili sul sito www.pubblica.istruzione.it, insieme al secondo documento prodotto su «Il curriculum nella scuola dell'autonomia», di carattere pedagogico-didattico), per favorirne la diffusione e il dibattito al riguardo. *CEM Mondialità*, sin dal prossimo numero della nuova annata 2007/8, si ripropone di riservare un'attenzione particolare alle questioni di politica scolastica, e di fare da punto di riferimento – con la rivista e il sito (www.cem.coop) – per ospitare i punti di vista dei vari attori coinvolti.

A nostro parere, si tratta di un documento felice, che assume le dimensioni della complessità sociale tipica delle società globali e l'ambivalenza dei processi formativi, ovvero la presenza di culture diverse



IL DOCUMENTO

LA SCUOLA NEL NUOVO SCENARIO

In un tempo molto breve abbiamo vissuto il passaggio da una società relativamente stabile a una società caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità [...]. L'orizzonte territoriale della scuola si allarga. Ogni specifico territorio possiede legami con le varie aree del mondo e con ciò stesso costituisce un microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali. Anche ogni singola persona, nella sua esperienza quotidiana, deve tener conto di informazioni sempre più numerose ed eterogenee e si deve confrontare con la pluralità delle culture [...]. In questa situazione di potenziale ricchezza formativa permangono vecchie forme di analfabetismo e di emarginazione culturale. Queste si intrecciano con analfabetismi di ritorno, che rischiano di impedire a molti l'esercizio di una piena cittadinanza. Inoltre, la diffusione delle tecnologie di informazione e di comunicazione, insieme a grandi opportunità, rischia di introdurre anche serie penalizzazioni nelle possibilità di espressione di chi non ha ancora accesso a tali tecnologie [...]. Anche le relazioni fra il sistema formativo e il mondo del lavoro stanno rapidamente cambiando. Ogni persona si trova ricorrentemente nella necessità di riorganizzare e reinventare i propri saperi, le proprie competenze e persino il proprio stesso lavoro. Le tecniche e le competenze diventano obsolete nel volgere di pochi anni. [...].

CENTRALITÀ DELLA PERSONA

Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e con l'unicità della rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per indivi-

dui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato [...].

PER UNA NUOVA CITTADINANZA

La scuola persegue una doppia linea formativa: verticale e orizzontale. La linea verticale esprime l'esigenza di impostare una formazione che possa poi continuare lungo l'intero arco della vita; quella orizzontale indica la necessità di un'attenta collaborazione fra la scuola e gli attori extrascolastici con funzioni a vario titolo educative: la famiglia in primo luogo. Insegnare le regole del vivere e del convivere è per la scuola un compito oggi ancora più ineludibile rispetto al passato, perché sono molti i casi nei quali le famiglie incontrano difficoltà più o meno grandi nello svolgere il loro ruolo educativo [...].

Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale. Non dobbiamo dimenticare che fino a tempi assai recenti la scuola ha avuto il compito di formare cittadini nazionali attraverso una cultura omogenea. Oggi, invece, può porsi il compito più ampio di educare alla convivenza proprio attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente [...].

PER UN NUOVO UMANESIMO

Le relazioni fra il microcosmo personale e il macrocosmo dell'umanità e del pianeta oggi devono essere intese in un duplice senso. Da un lato tutto ciò che accade nel mondo influenza la vita di ogni persona; dall'altro, ogni persona tiene nelle sue stesse mani una responsabilità unica e singolare nei confronti del futuro dell'umanità. La scuola può e deve educare a questa consapevolezza e a questa responsabilità i bambini e gli adolescenti, in tutte le fasi della loro formazione. È [...] decisiva una nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo [...].

L'elaborazione dei saperi necessari per comprendere l'attuale condizione dell'uomo planetario, definita dalle molteplici interdipendenze fra locale e globale, è dunque la premessa indispensabile per l'esercizio consapevole di una cittadinanza nazionale, europea e planetaria. Oggi la scuola italiana può proporsi concretamente un tale obiettivo, contribuendo con ciò a creare le condizioni propizie per rivitalizzare gli aspetti più alti e fecondi della nostra tradizione. Questa, infatti, è stata ricorrentemente caratterizzata da momenti di intensa creatività [...], nei quali l'incontro fra culture diverse ha saputo generare l'idea di un essere umano integrale, capace di concentrare nella singolarità del microcosmo personale i molteplici aspetti del macrocosmo umano. □



cinema

ANCHE AL CINEMA PETER PAN NON CRESCE

a cura di Lino Ferracin

La storia di Peter Pan inizia il 27 dicembre 1904, quando il romanziere e commediografo scozzese James M. Barrie rappresentò per la prima volta l'omonima commedia sul palcoscenico londinese del *Duke of York Theater*. Era una classica pantomima inglese di Natale: ambientazioni fiabesche, musiche, canzoni e danze. Convenzionali i protagonisti: Peter Pan il «Ragazzo Principale» (sempre recitato da una giovane donna in calzamaglia); Wendy la «Ragazza Principale»; Capitan Uncino il «Re dei Demoni»; Campanellino la «Fata Buona»; Nana, il cane-tata, la «Dama»; i cattivi entravano dal lato sinistro del palco e i personaggi buoni dal lato destro.

Il successo fu grandissimo: tra il 1904 e il 1954 l'opera è stata rappresentata più di diecimila volte nella sola Inghilterra. Quando Barrie concesse i diritti per una versione cinematografica impose alcune clausole contrattuali: il cast doveva avere la sua approvazione; Peter Pan doveva essere interpretato da una ragazza; le didascalie per il film muto dovevano indicare che l'opera era una pantomima ed essere il più possibile fedeli al testo teatrale; l'azione doveva seguire fedelmente l'originale, nessun personaggio poteva essere tolto o aggiunto e gli attori dovevano volare il più realisticamente possibile. Il film uscì nel 1924 e fu diretto dal regista irlandese Herbert Brenon.

Da allora solo quattro film hanno ripreso la favola del bambino che non voleva crescere e sono quelli che qui brevemente presentiamo.

Suggeriamo un lavoro che, avvicinando tutti i testi (non sono disponibili, per quanto ne sappiamo, il testo teatrale in versione italiana e il film del 1924), metta in parallelo vicende, personaggi e porti a riflettere su assenze, presenze e modificazioni di situazioni e personaggi.



DUE I PERCORSI POSSIBILI.

1. Dalla vita di Barrie, difficile e ferita nella sua infanzia, alla sua opera teatrale e al suo romanzo *Peter Pan* a *Hook* a *Neverland* a Disney. Non vi resterà in mano che

una bella storia: il dramma di un uomo è via via attenuato e accantonato fino allo splendido giocattolino finale. La conoscenza della vita dell'autore aiuta a capire l'origine e la necessità poetica e vitale dell'opera e va a sottolineare aspetti inattesi nelle sue successive letture.

2. Se invece si parte dalle realizzazioni cinematografiche, in particolare da Disney e da *Neverland*, tutto ha un sapore diverso: leggendo dopo la vita di Barrie si ha come l'impressione di essere stati ingannati. Ma non è questo in fondo il compito dello spettacolo?

Una domanda: la storia di Peter Pan è solo un messaggio negativo? Il non voler diventare adulti significa soltanto una non assunzione di responsabilità oppure il voler conservare dell'adolescenza le domande, l'immaginazione, le energie? Una suggestione: perché ci viene in mente *Il piccolo principe* di Saint-Exupéry e il *Fanciullino* di Pascoli?

8. Peter Pan è immortale?

NEVERLAND - UN SOGNO PER LA VITA (FINDING NEVERLAND)

di Marc Foster, Stati Uniti 2004, 106 min,
Buena Vista International Italia

La trama - Nella Londra del 1904 James Matthew Barrie, scrittore teatrale, è reduce da un insuccesso e sembra aver perso, oltre all'amore della moglie, anche ogni ispirazione. Ma l'incontro in un parco con i quattro figli della vedova Sylvia Davies porta James a inventare giochi e storie per riportare sorrisi e gioia in quella famiglia. L'amicizia con i Davies crescerà insieme alla nuova opera teatrale su Peter Pan. Il successo di pubblico sarà travolgente ma non servirà a ridare gioia ai bambini, a causa della morte della madre. Barrie resterà come un padre accanto ai quattro orfani.

Spunti di lettura - Il film nasconde e addolcisce la storia della vita di Barrie. La difficile situazione psicologica di Barrie sta sullo sfondo e l'«Isola che non c'è» nasce dallo scontro precoce della vita con la morte. Uno degli orfani si chiama Peter (e si rifiuta come Pan) e supera il trauma della morte dei genitori scrivendo le sue fantasie e le sue storie (come Barrie). La fuga all'«Isola che non c'è» è soprattutto fuga dalla morte e da una società rigida e chiusa nelle sue regole, che ha dimenticato la sua infanzia e non sa più sorridere a cuore pieno.

HOOK - CAPITAN UNCINO (HOOK)

di Steven Spielberg, Stati Uniti 1991, 135 min,
Columbia Tri Star Films Italia

La trama - Peter Pan è diventato adulto e fa l'avvocato, ha due figli ma, a causa degli affari, non riesce a seguirli come dovrebbe e come essi vorrebbero. Durante un viaggio a Londra con tutta la famiglia, Capitan Uncino gli rapisce i figli. Decide allora di tornare nell'«Isola che non c'è» dove, con l'aiuto dei ragazzi perduti, impara di nuovo a volare e sconfigge il malvagio.

Spunti di lettura - Suntuosa e bellissima nelle scenografie, è una versione pasticciata perché sovrappone ai protagonisti strati diversi dell'opera di Barrie: l'avvocato è Peter Pan da grande ma è anche il padre di Wendy, mentre la Wendy della sua infanzia è diventata anziana ma è anche quella che l'ha allevato; ad infatuarsi di Capitan Uncino non è Wendy ma il figlio di Peter... Insomma difficile districarsi nella trama, ma suggestivo per le interpretazioni possibili. Alla fine il telefonino, fonte di tutti i guai famigliari, viene buttato fuori dalla finestra: un po' troppo facile.

LE AVVENTURE DI PETER PAN (PETER PAN)

di Hamilton Luske, Clyde Geronimi, Wilfred Jackson [e Walt Disney], Usa, 1953, 77 min, Buena Vista International Italia

La trama - Peter Pan, cercando la propria ombra, incontra Wendy e i suoi due fratellini e li porta nell'«Isola che non c'è», dove lotteranno contro Capitan Uncino.

Spunti di lettura - Nella splendida versione di Disney sono importanti le variazioni introdotte, perché questo è il Peter Pan che moltissimi di noi si portano dentro.

Il Peter Pan di Barrie è opera per adulti, quello di Disney è pensato per bambini, infatti attenua gli aspetti più crudi del romanzo, soprattutto la cattiveria e la tristezza di Peter, che diventa eroe tutto buono e soddisfatto. Il protagonista è un ragazzino, mentre nell'opera teatrale era una ragazza ad interpretarlo.

Il volo è per Barrie desiderio di scappare dalle responsabilità, di realizzare i sogni e trasportarsi in una realtà diversa; mentre per Disney è spensieratezza e gioia di vivere.

Anche Hook, che per Barrie deve essere recitato dallo stesso attore che impersona il padre di Wendy e che rappresenta la sfera ostile del mondo degli adulti, è ridimensionato nel cartone animato e sottratto al parallelo con gli adulti. È Disney che rende visibile Campanellino, mentre sulla scena teatrale era solamente una luce che danzava.

PETER PAN

di P. J. Hogan, Stati Uniti 2003, 113 min,
Columbia Tri Star Films Italia

La trama - Wendy tutte le sere racconta ai due fratellini storie di pirati, Peter Pan l'ascolta di nascosto e la convince a seguirlo insieme ai fratellini nell'«Isola che non c'è» dove per combattere Capitan Uncino. Molte saranno le avventure, complicate dalla gelosia di Campanellino, e alla fine tutti torneranno alla realtà della vita, tutti ma non Peter Pan.

Spunti di lettura - Il film è fedele all'opera di Barrie e affida allo stesso attore i ruoli del padre di Wendy e di Uncino.

Non è una favola spensierata: Peter Pan è talvolta infelice e dubbioso e alla fine resta solo. I giovanissimi protagonisti sono due adolescenti che s'interrogano per la prima volta su parole come sentimento e amore. Peter Pan fatica a rifiutarsi di crescere, così come Wendy soffre nel tornare a casa rinunciando alle favole ma non alla vita. Peter non evolve, resiste; Wendy cresce. Un film attento al difficile passaggio dall'infanzia all'adolescenza. □





Peter Pan è immortale? Guida bibliografica

a cura di Antonio Nanni

Aa.Vv., *Formare alla complessità*, Carocci, Roma 2003

Alberici A., *L'educazione degli adulti*, Carocci, Roma 2002

Commissione Europea, *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles 1995

Demetrio D., *In età adulta. Le mutevoli fisionomie*, Guerini e Associati, Milano 2005

Demetrio D., *Istituzioni di educazione degli adulti*, Guerini e Associati, Milano vol. 1/2002; vol. 2/2004

Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza Roma-Bari 2003

Demetrio D., *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma 2003

Demetrio D., *Saggi sull'età adulta*, Unicopli, Milano 1986

De Natale M.L., *Educazione degli adulti*, Carocci, Roma 2002

De Sanctis F.L., *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2001

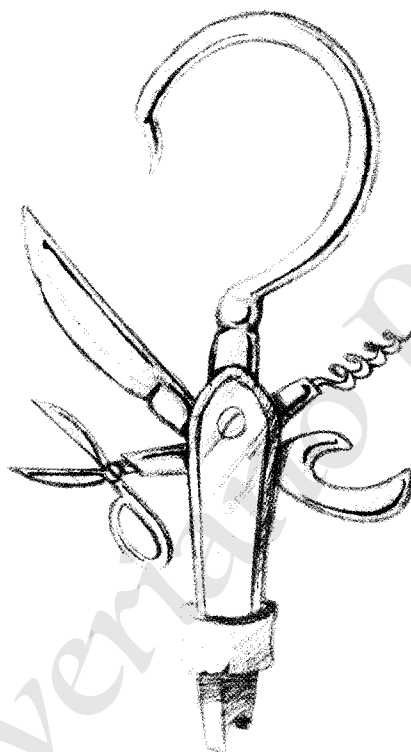
Erickson E.H., *I cicli della vita*, Armando, Roma 1984

Erickson E.H., *L'adulto*, Armando, Roma 1981

Florenzano F., *L'educazione degli adulti in Europa*, EdUP, Roma 1997

Florenzano F., *Un sistema integrato per l'educazione degli adulti in Italia*, EdUP, Roma 1997

Gallina V. (a cura di), *Prospettive dell'educazione degli adulti in Europa: obiettivi e strategie politiche*, Armando, Roma 1996



Gusso M., Nadin L., Serra M., *Culture e identità in gioco. Percorsi didattici interdisciplinari per la formazione degli adulti*, Emi, Bologna 1995

Heley A.S.M., *Tendenze nell'educazione degli adulti*, Armando, Roma 1996

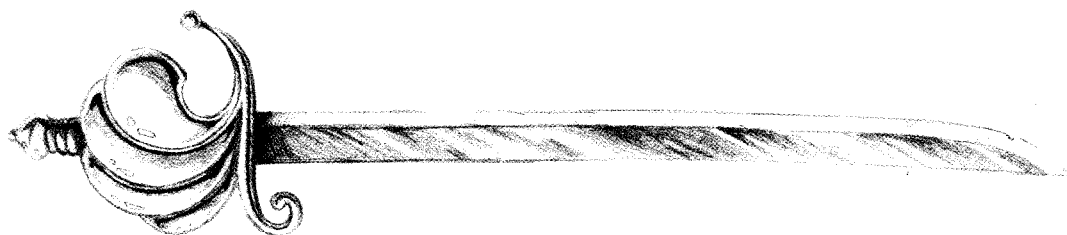
Knowles S., *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienze ed idee*, Cortina, Milano 1996

Knowles S., *Quando l'adulto impara*, Angeli, Milano 1996

Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003

Santerini M., *L'educazione degli adulti in prospettiva sociale*, ISU Università Cattolica, Milano 1998

Susi F., *La domanda assente*, NIS, Roma 1989



il resto del mondo



agenda interculturale

Quanto dura e cosa toglie l'«origine straniera»?

Alessio Surian

alessio.surian@gmail.com

Passaporto e cittadinanza, queste sono le richieste chiare ed esplicite che i giovani italiani di origine straniera pongono alle istituzioni e alla società civile. Chi sono? *Giovani italiani crescono* è il titolo della prima ricerca nazionale sulle «secondo generazioni di immigrati». L'indagine riguarda l'anno scolastico 2005-06 ed ha coinvolto in modo particolare 20 mila studenti italiani e stranieri dagli 11 ai 13 anni. La ricerca ci dice che gli «stranieri di seconda generazione» hanno voglia di mobilità sociale e di «riscatto». Qual è il sogno più diffuso? Le ragazze sognano diventare medico, i ragazzi calciatori. Conoscere la lingua italiana aiuta «a salire la scala sociale», ma nella scuola sembrano diminuire le risorse per insegnarla. Un dato significativo è il forte aumento della quota di studenti che non abbandona dopo la scuola dell'obbligo.

Su questi temi è attivo da alcuni mesi il progetto e il sito www.secondegenerazioni.it, una finestra sugli oltre mezzo milione di cittadini minori di origine straniera. Due le questioni fondamentali, i diritti negati a chi non ha passaporto italiano e le identità che esplicitamente fanno riferimento all'incontro fra culture. L'idea ha preso forma a Roma, ma nel frattempo ha intrecciato rapporti con gruppi di giovani di molte parti d'Italia. Come si raccontano? Per esempio attraverso un *blog* e il video «G2».

«Abbiamo creato un gruppo perché non vogliamo più subire passivamente leggi che condizionano le nostre vite senza poter dire la nostra - racconta nel sito Mohamed Tailmoun -. Per noi non esiste una legisla-

zione ad hoc, che tenga presente il fatto che siamo cresciuti qui. Dipendiamo dalle stesse normative create per i nostri genitori. È come se fossimo appena arrivati in Italia». Per questo, come «G2», hanno lanciato la Campagna per migliorare l'accesso delle seconde generazioni alla cittadinanza italiana. «Per noi è molto importante una modifica della legge sulla cittadinanza che sia più aperta nei confronti delle seconde generazioni nate in Italia o nei Paesi di origine, ma cresciute qui - sostiene Tailmoun - visto che l'attuale legge è molto restrittiva e non tiene conto che le seconde generazioni aumentano sempre di più. Solo i minorenni sono già 586 mila».

Su questi temi è in corso di pubblicazione presso l'editore Carocci *Giovani musulmani d'Italia*, la ricerca

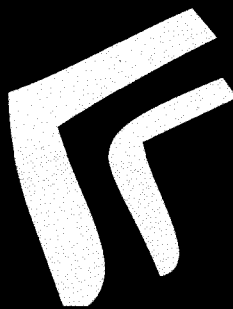
curata da Annalisa Frisina fra il 2001 e il 2006 sui giovani figli di immigrati nati o cresciuti in Italia fin dall'infanzia che si definiscono musulmani e italiani. In particolare, il testo entra nel merito delle pratiche quotidiane che fanno della diversità culturale e religiosa un vincolo o un'opportunità di partecipazione a seconda degli attori sociali e dei contesti delle interazioni. Quale cittadinanza per i figli di immigrati? La ricerca ascolta sia la voce dei giovani musulmani d'Italia, sia le tante voci

di chi non è membro di alcuna associazione, ma non per questo ha meno a cuore i temi della cittadinanza e della partecipazione. □

■ i minori stranieri iscritti all'anagrafe erano 125 mila nel 1997, 600 mila nel 2006

■ i nati in Italia di origine straniera sono stati 6 mila nel 1992, 51 mila nel 2005

■ i ricongiungimenti familiari sono stati 3 mila nel 1982, 40 mila nel 2006



didattica/mente

I giovani e il loro futuro Una ricerca

a cura di Stefano Curci

Il tema di questo mese, il diventare adulti, ci ha suggerito di cercare studi che abbiano indagato sugli studenti e sul modo in cui essi si rapportano al futuro. Non vi sono ricerche italiane recenti, perciò facciamo riferimento al lavoro (di qualche anno fa) dell'Università di Chicago, pubblicato in italiano con il titolo *Diventare adulti. Gli adolescenti e l'ingresso nel mondo del lavoro*, di Mihaly Csikszentmihalyi e Barbara Schneider (Raffaello Cortina Editore, Milano 2002), i cui risultati offrono spunti di riflessione anche per gli insegnanti e gli educatori italiani.

Il modo in cui gli adolescenti immaginano il loro futuro determina il tipo di persone che diventeranno. Spesso le aspettative sono profezie che si auto-realizzano, perché un giovane che prevede poche opportunità per il futuro sarà più portato ad accontentarsi di una condizione inferiore rispetto ad un coetaneo che nutre aspettative più elevate. Tuttavia, i ricercatori smentiscono due stereotipi molto diffusi: non è più vero che il sesso e la classe sociale rappresentano ancora ostacoli insormontabili per la realizzazione delle aspirazioni professionali, e questo va a vantaggio delle donne e di chi proviene da famiglie con meno risorse.

Tra i giovani è diffuso un certo ottimismo, con aspettative elevate. L'ottimismo però è minore tra gli studenti più grandi, che cominciano ad avvicinarsi al mondo del lavoro. Gli studi sulla transizione all'età adulta erano

Tra i giovani è diffuso un certo ottimismo, con aspettative elevate. L'ottimismo però è minore tra gli studenti più grandi, che cominciano ad avvicinarsi al mondo del lavoro



basati su due assunti oggi in crisi: il fatto che esistano carriere strutturate e differenziate che corrispondono a caratteristiche particolari dei giovani, e il fatto che i giovani sono già motivati e preparati per l'attività professio-

nale. Oggi non è più così semplice: le carriere hanno perso stabilità, ed è sempre più difficile – per i progressi della tecnologia – prevedere quali attività richiederanno personale stabile, perciò è difficile associare le caratteristiche individuali con il lavoro. Inoltre, la diffusione del benessere evita ai giovani l'urgenza di «diventare subito grandi» mettendosi a lavorare presto.

Da sottolineare è che i ragazzi alla fine della scuola superiore sono molto confusi circa le loro attese professionali: anche oltre Oceano gli studenti fanno dichiarazioni come «penso che farò la psichiatra. O magari la modella, a meno che non diventi una hostess, mi piace viaggiare». Gli studenti hanno aspettative esagerate e sottovalutano i percorsi formativi necessari per le professioni che più apprezzano, mentre sopravvalutano le retribuzioni future.

Essenziale resta l'esperienza diretta nella scelta della professione futura. I bambini cominciano di solito a formarsi immagini sulle attività professionali attraverso il gioco: gli aspiranti architetti dell'inchiesta hanno cominciato a costruire modellini da bambini, poi a collaborare con i lavori di ristrutturazione una volta cresciuti. Invece gli aspiranti ingegneri hanno segnalato la loro attitudine a lavorare attorno agli elettrodomestici. Purtroppo, oggi – dopo l'affrancamento del mondo occidentale dal lavoro minorile – la nostra società separa forse troppo radicalmente i giovani dal mondo del lavoro.

Infine, la ricerca ha mostrato che la partecipazione ad attività che sono a metà tra il gioco libero dell'infanzia e l'impegno lavorativo dell'età adulta – il giornale scolastico, il laboratorio di teatro, il gruppo musicale della scuola, gli sport di squadra – possono contribuire a sviluppare quelle abilità che sarebbero patrimonio delle esperienze lavorative che la scuola non fa. □

la scuola degli altri

La lingua ostacolo dell'istruzione in Cina

di Stefano Vecchia

Quest'anno il governo cinese ha tra le priorità la promozione della lingua nazionale nelle campagne. Un impegno preso direttamente dal vice-ministro cinese per l'educazione Zhao Qiping. «L'insegnamento del mandarino sarà incluso nei corsi di preparazione dei contadini che intendono emigrare nelle città», ha comunicato recentemente Zhao. Nonostante cinquemila anni di storia della lingua cinese e la volontà di farne uno strumento essenziale d'integrazione nazionale, la «questione linguistica» continua a restare nell'agenda del governo, con sempre rinnovato impegno e risultati altalenanti. Collegata all'istruzione ha in effetti due aspetti, uno interno (l'uso e la diffusione del mandarino come lingua nazionale) e uno esterno (le crescenti influenze straniere, in particolare dell'inglese, comunque legate a una necessaria evoluzione della lingua). Circa il 95% dei cinesi, ovvero almeno 1,2 miliardi di persone del pianeta, parlano cinese. Questo nella madrepatria, ma ad essi vanno aggiunti coloro che vivono nella Cina «esterna», quella della «provincia ribelle» di Taiwan e delle «regioni autonome speciali» di Hong Kong e Macao, e tra le comunità della diaspora sparse dall'Asia sudorientale alle coste americane del Pacifico e oltre.

La componente etnica

Collegato alla questione linguistica è anche la situazione etnica del grande paese asiatico. La stretta identificazio-

ne tra lingua cinese e maggioranza etnica Han ha una validità storica, confermata dai numeri attuali. Tuttavia non va dimenticato che non tutti i cinesi parlano il cosiddetto mandarino, ovvero la versione linguistica del cinese che ha come centro la regione di Pechino e che degli Han è lingua d'elezione: centinaia di milioni di cinesi parlano una sua diversa versione, spesso frammentata in ulteriori dialetti. Per non parlare poi di una serie di aree linguistiche diverse dal mandarino, e tra queste le influenti regioni

**Nonostante cinquemila
anni di storia della
lingua cinese e la volontà
di farne uno strumento
d'integrazione nazionale,
la «questione linguistica»
resta nell'agenda del
governo, con rinnovato
impegno e risultati
altalenanti**

meridionali, dove predominano cantonese e *hokkien*. Allo stesso modo nell'immensa Cina decine di gruppi etnici minoritari, a partire dai tibetani buddhisti e dagli uighuri musulmani, affiancano al mandarino studiato nelle scuole il loro idioma ancestrale come forte elemento identitario.

Tuttavia la diffusione del mandarino, oggi lingua dell'istruzione pubblica a tutti gli effetti, è avvenuta anche attraverso un'attenta pianificazione, avviata con la nascita della Repubblica Popolare cinese nel 1949 e con la sua introduzione ufficiale nella scuola pubblica a partire dal 1956. Una lingua che ha come base grammaticale le parlate settentrionali del gruppo del mandarino, come pronuncia quella di Pechino e come lessico quello popolare integrato da quello dell'antica lingua colta dell'impero.

Continue campagne di alfabetizzazione sono state un componente essenziale dell'educazione. Non senza successo. Le statistiche ufficiali indicano che nel 1985 quasi un quarto dei cinesi era analfabeta o semianalfabeta, mentre oggi la percentuale è scesa di dieci punti. Tra gli elementi che spiegano il ritardo nell'arrivare alla piena alfabetizzazione sono le caratteristiche intrinseche della lingua cinese, che presenta notevoli difficoltà e problemi, sia nell'espressione orale, sia soprattutto in quella scritta. Da qui la ricerca di una semplificazione, avviata con una direttiva del Partito comuni-



sta nel 1951. Essa ha previsto sin dall'inizio tre tappe fondamentali: la standardizzazione della lingua, la semplificazione degli ideogrammi, l'uso dove possibile di una forma di traslitterazione in caratteri latini.

La semplificazione della lingua

Il primo obiettivo è stato raggiunto con l'introduzione nelle scuole e alla radio e televisione nazionali del *putonghua* (lingua «comune» o «popolare») nel 1956, anche se la Rivoluzione culturale portò addirittura nel periodo 1966-1976 a un aumento dell'analfabetismo, poi rientrato. La semplificazione della scrittura ha preso avvio dalla pubblicazione nel 1964 di una lista ufficiale di 2.238 caratteri ideografici individuati dal Comitato per la riforma della lingua cinese. Questo rese possibile l'accesso a testi scritti per un gran numero di studenti, ma precluse a molti altri la possibilità di avvicinarsi ai testi letterari o comunque alle opere classiche o scientifiche compilate con caratteri più complessi e con un numero di essi assai maggiore. Il sistema di traslitterazione *pinyin*, approvato per la prima volta dal Congresso nazionale del Popolo nel 1958, è stato diffuso soprattutto come uno strumento che permettesse la diffusione del *putonghua* in aree dove essa non era madrelingua. I risultati sono stati, da questo punto di vista, piuttosto limitati, ma l'affermazione del *pinyin* doveva rivelarsi uno strumento essenziale per lo studio del cinese all'estero. Insomma, il *putonghua*, funzionale alla diffusione capillare dell'istruzione lungo specifiche linee ideologiche, mostra oggi più di un limite, se è vero che da un sondaggio effettuato su 500 mila giovani e adulti, condotto dal ministero dell'educazione e i cui risultati sono stati diffusi lo scorso marzo, solo il 53% dei cinesi possono «comunicare efficacemente» in mandarino. La ricerca ha messo però in luce altre questioni, oltre al dato principale, in sé significativo. Intanto a parlare mandarino sono più

gli uomini delle donne, a riprova di una radicata discriminazione che continua a colpire «l'altra metà del cielo», secondo la definizione di Mao. Ma a parlarlo sono soprattutto gli abitanti delle città rispetto a quelli della campagna: il 66% contro il 45%, un'ulteriore differenziazione che concorre, nonostante lo sforzo delle autorità nel promuovere la coesione sociale, a rendere l'idea di una società cinese frantumata secondo la linea città-campagna.

Quanto alle fasce d'età, solo il 31% dei cinesi tra i 60 e il 69 anni sanno parlare mandarino, contro il 70% dei giovani tra 15 e 29 anni. Dati che sembrano confermare l'allarme già lanciato sul divario crescente tra la «Cina profonda» che guarda al suo interno e alla soluzione di antichi e rinnovati problemi e la «Nuova Cina», con un occhio allo sviluppo di una cultura moderna e originale e uno al vasto mondo globalizzato. Quest'ultima, piuttosto che parlare inglese, è terra di coltura di un singolare miscuglio linguistico. Sono un migliaio i nuovi vocaboli d'origine straniera che ogni anno vanno ad aggiungersi - dopo un adattamento che coinvolge pronuncia, toni e scrittura - al vocabolario corrente della lingua cinese. Ad esempio, *McDonalds* esce rielaborato in *maidanglao*, mentre *engine* (motore) si ritrova nell'assonante *yingqing*. Questi inserimenti, che sono lessicali ma veicolano concetti in parte nuovi e a volte dissonanti, anche nella Repubblica Popolare Cinese come altrove nel mondo raccolgono lo scetticismo dei puristi (poco importa se della lingua o dell'ideologia...) e sono passati a uno stretto vaglio prima dell'adozione nei libri di testo. Ma è attraverso queste graduali e spontanee innovazioni linguistiche che va alimentandosi la cultura giovanile e inevitabilmente vanno ridefinendosi gli specifici vocabolari del commercio, delle scienze, della tecnologia, dell'economia. Per questa invasione pacifica ma costante, almeno per ora, la Cina dei record non ha un'alternativa. □

Una società ugualmente divisa a scuola

Nel tentativo di rendere più equo il sistema educativo nazionale, il ciclo scolastico dell'obbligo, che in linea di principio garantisce nove anni di studi (istruzione elementare e media inferiore), prevede tre diverse tipologie di condizioni socio-economiche: centri urbani e aree ad alta crescita economica delle province costiere e di alcune regioni più sviluppate dell'interno; città e villaggi di medio sviluppo; aree arretrate.

Nella prima tipologia, già dal 1985 la conclusione del ciclo dell'obbligo era una realtà per tutti gli studenti. Al punto che dal 1990 si è iniziato un programma per fornire a queste aree estese ad altre di più recente crescita, che in totale ospitano il 25% della popolazione, un'istruzione medio-superiore generalizzata. Con un certo successo, stanti i dati poco aggiornati disponibili. Per il momento ancora incerto il risultato del successivo impegno verso i gradi più alti dell'istruzione.

Il 50% della popolazione cinese che ricade nella seconda tipologia socio-economica ha raggiunto l'obiettivo dell'istruzione fino alla scuola media inferiore alla fine degli anni Novanta. In queste aree, per quanto riguarda il proseguimento degli studi, si è cercato soprattutto di promuovere l'istruzione tecnica, con risultati non esaltanti. Le aree depresse, dove nel passato soltanto il 60% degli studenti era in grado di accedere, a un certo punto della loro vita scolastica, a un qualunque livello dell'istruzione pubblica, sono state per lunghi decenni e in parte sono ancora il regno di un'educazione informale e discontinua, dipendente come qualità e capillarità dalle possibilità locali. In queste aree rientrano anche le regioni e province abitate dalle minoranze. All'insegna del motto «adeguarsi alla circostanza» che si applica anche alla modernizzazione e alle necessarie riforme sociali, mentre quasi ovunque la manodopera giovanile è una risorsa per famiglie e aziende, una legge approvata nel 1986 a livello nazionale impedisce di assumere o impiegare giovani che non abbiano ancora completato il ciclo minimo di nove anni, autorizza l'educazione informale dove necessaria e, in linea di principio, prevede il sostegno economico per le famiglie in difficoltà.

Secondo di una serie di tre articoli

educare al pluralismo religioso

Il futuro della frontiera religiosa

Pluralismo religioso e democrazia

di Marco dal Corso

Dopo aver discusso della «nuova» laicità interrogata, maturata e ripensata a partire dalla realtà del pluralismo religioso e dalle frontiere lontane e vicine, un ultimo scenario di futuro interpella la democrazia, il modo di pensarla e di organizzarla. Anche in questo caso, ci accompagna la convinzione che il pluralismo religioso, la società del «Dio degli altri» sia *kairòs* (occasione) oltre che momento critico per la stessa idea e pratica democratica. Una democrazia nuova, a partire dalla diversità culturale e religiosa, dalle diverse grammatiche e categorie etiche e morali, ma soprattutto dai molti poveri e stranieri che abitano e fanno vivere le mille frontiere del mondo. Di questa prospettiva, come sempre, tentiamo di definire i temi e di indicare gli sviluppi. Quelle che seguono, cioè, sono solo indicazioni di viaggio.

La democrazia tentata dall'egologia

Se è vero quello che sostiene Levinas e cioè che «la filosofia occidentale è stata per lo più un'ontologia: una riduzione dell'Altro al Medesimo»¹ abbiamo davanti, allora, il problema: l'idea e la pratica democratica, virtù occidentale «esportabile» in tutto il mondo e che a quell'orizzonte filosofico appartiene, finisce con l'annullamento e l'occultamento dell'altro. Il grande contributo che l'avvento della democrazia ha portato al mondo

moderno (imparando e rifacendosi certo alle tradizioni antiche come quella greca) che è stato riconoscere i diritti e le libertà dell'individuo rischia, allora, di risolversi in problema nei confronti delle culture e persone extra-occidentali. Di quelle persone, cioè, nate fuori dalla cultura democratica occidentale. Paradigma di questo sembra essere, ad esempio, la rivoluzione haitiana del 1804 (prima rivoluzione dei neri nella storia): le idee di libertà, uguaglianza e fraternità sbandierate durante la rivoluzione francese di qualche anno prima non servono e non possono essere praticate dagli schiavi della colonia. L'esercito francese, per volere di Napoleone, intervenne a sedare la «rivoluzione nera»². All'origine della democrazia occidentale, insomma, troviamo un atteggiamento violento, come denuncia la ri-



«Niente di più ingiusto che fare parti uguali tra disuguali»

«Ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne insieme è politica, sortirne da soli è avarizia»
don Lorenzo Milani

flessione ancora espressa dalle parole di Levinas: «è violenza ogni azione che si compie come se si fosse soli ad agire, come se il resto dell'universo esistesse solo per ricevere la mia azione»³.

La democrazia rifondata dal pluralismo (anche religioso)

La crisi del pensiero moderno impegna a ripensare l'etica. Non più un'etica a partire dall'io, ma a partire dall'altro. Alterità come etica o ancora responsabilità verso l'altro come fondamento dell'agire etico. Insomma, l'alterità non è un problema per l'etica,

ma la soluzione. A questo livello allora bisogna ripensare la democrazia e i diritti umani che proclama.

La democrazia «esportabile» è quella che si fonda sui diritti dell'individuo, mentre le frontiere culturali e religiose pongono a tema i diritti degli altri, dei poveri. Quello che esse propongono è il passaggio dal diritto in quanto potenza al diritto in quanto carenza⁴.

Il criterio di giustizia, insomma, aldilà di meriti e pretese, è affermare e lavorare per il diritto dei poveri. Questo lo sanno bene le religioni e le loro pastorali. Detto con le parole di don Milani: «niente di più ingiusto che fare parti uguali tra disuguali». Il diritto dei poveri fonda una nuova giustizia e con essa una nuova democrazia. Solo se il povero è il vero portatore di diritti è possibile passare dal legale all'etico, dalla legge all'amore. Le occupazioni di terra dei contadini brasiliani, ad esempio, sono legalmente illecite, ma moralmente giuste. Questo appello etico e questo diritto ultimo, infatti, difendono le pastorali della terra delle chiese cattoliche e luterane in Brasile. Per rinnovare la democrazia abbiamo bisogno di una visione religiosa delle cose.

Ripensare la solidarietà

Ma una democrazia informata dai principi delle diverse etiche religiose è anche quella che sa ripensare la solidarietà. Non più un patto simmetrico tra individui o un contratto tra volenterosi; non più una solidarietà tra quelli dello stesso gruppo, aggregazione di individui in nome dell'uguaglianza sancita dalla costituzione, ma una solidarietà come relazione asimmetrica tra il portatore di diritti (il povero, ma anche, biblicamente parlando, lo straniero assieme alla vedova e all'orfano) e il soggetto responsabile (colui che si prende cura del povero). La democrazia sognata dalle religioni, insomma, è quella che, oltre la regola

d'oro, intende il diritto della persona non «in natura», quasi che ci fosse uno *status* naturale da difendere e reclamare, ma lo vede fondato dall'appello dell'altro, dalla sua situazione storica concreta. La democrazia delle religioni, qui soprattutto colte nella tradizione ebraico-cristiana, è quella del «fare» prima che dell'«essere». La carità-prossimità, allora, è la versione spirituale della democrazia non tanto perché informata da buone intenzioni, ma perché ripensata a partire da un nuovo paradigma. Dove, come suggerisce Armido Rizzi, l'essere diventa essere-ospitale e l'altro si presenta come volto appellante e non semplice «alter ego».

Insomma, il pluralismo religioso che abita la frontiera interroga la democrazia nella sua anima. Se la frontiera religiosa appare come un problema in ordine ai diritti e alle libertà delle persone, se essa ricorda quello che è scritto nella costituzione italiana «tutte le confessioni religiose sono egualmente libere davanti alla legge» (art. 8), oltre a questo la realtà del pluralismo religioso chiede alla democrazia di ripensarsi.

Di andare oltre le definizioni e i paradigmi pensati da fuori delle religioni. La democrazia che verrà potrebbe essere quella descritta dalla parole impegnative di don Milani: «ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio.

Sortirne insieme è politica, sortirne da soli è avarizia». □

**La democrazia «esportabile»
è quella che si fonda sui diritti
dell'individuo,
mentre le frontiere
culturali e religiose
pongono a tema i diritti
degli altri, dei poveri**



¹ V. al riguardo E. Lévinas, - A. Peperzak, *Etica come filosofia prima*, Guerini e Associati, Milano 1989.

² Come si può osservare leggendo Roberto Cagliero e Francesco Ronzon, (a cura di), *Spettri di Haiti. Dal colonialismo francese all'imperialismo americano*. Ombre Corte, Verona 2002.

³ E. Lévinas, - A. Peperzak, op. cit.

⁴ Sono debitore per queste riflessioni al pensiero di A. Rizzi, *L'Europa e l'altro*, Paoline, Milano 1991.

caritas

Nuove prospettive per la pace

di Paolo Beccegato

Lo stillicidio di vite umane in Iraq ormai non fa più notizia. Un altro conflitto dimenticato tra i tanti.

La mappatura geopolitica delle guerre internazionali ha subito una svolta a partire dall'11 settembre, quando gli Stati Uniti hanno reagito sostenendo il loro diritto esclusivo all'azione militare preventiva. Il terrorismo andava combattuto ovunque, anche in Iraq, Iran e Corea del Nord, definite da Bush «asse del male». La «guerra preventiva» avrebbe inoltre consentito agli Stati Uniti di esportare i valori occidentali nel mondo non ancora libero. Di fatto, la concezione della «guerra preventiva», se portata alle estreme conseguenze, avrebbe vanificato il diritto internazionale, annullando gli stessi principi fondativi delle Nazioni Unite. Essa rovesciava le regole che legittimano la sola guerra difensiva di fronte a un pericolo imminente e attribuiscono al Consiglio di sicurezza il compito di intervenire, apriva la strada a guerre senza fine, archiviava il significato di strumenti politico-militari come l'Alleanza atlantica; ridefiniva i rapporti con l'Europa nei termini di una relazione puramente subalterna, provocandone la divisione tra filo e anti-americani.

Nonostante queste premesse ideologiche, l'Amministrazione Bush ottenne dapprima un vasto consenso internazionale sull'intervento in Afghanistan (7 ottobre 2001) contro il regime dei talebani, ma si scontrò con l'Onu, la Russia, gran parte degli stati arabi e una parte significativa dell'Europa sulla guerra in Iraq.

L'azione della Santa Sede

Quanto alla Santa Sede, essa si dichiarò decisamente contraria alla nuova dottrina Bush. La sua condanna non lasciava margini di incertezza, ogni giustificazione morale veniva esclusa, il diritto a difendersi era sì riconosciuto, ma a patto di salvaguardare le regole morali e giuridiche nella scelta sia degli obiettivi sia dei mezzi per combattere il terrorismo. Ogni motivazione religiosa era negata e condannata, mentre il ricorso all'autorità dell'Onu era ribadito e sollecitato. Pur riconoscendo agli americani il diritto di rispondere all'aggressione subita, il Papa non poteva accettare il principio della legittimità della guerra come strumento per affermare la politica di un singolo

La mappatura geopolitica delle guerre internazionali ha subito una svolta a partire dall'11 settembre, quando gli Stati Uniti hanno reagito sostenendo il loro diritto esclusivo all'azione militare preventiva. Il terrorismo andava combattuto ovunque, anche in Iraq, Iran e Corea del Nord, definite da Bush «asse del male»



stato. Il dialogo-confronto con l'islam diventano elemento centrale della strategia della Santa Sede. Non solo perché i paesi coinvolti nella nuova crisi sono prevalentemente paesi islamici, non solo perché il tema della sopravvivenza delle comunità cristiane in terra islamica rimane questione aperta, non solo perché dopo l'11 settembre l'islamofobia si era diffusa nell'opinione pubblica mondiale, ma perché il Papa è convinto che sia proprio l'islam come tale ad essere messo tragicamente in questione.

Il Papa invitò a riconoscere la responsabilità personale e a non identificare i colpevoli col loro popolo, con la loro religione di appartenenza o dichiarata tale. Il viaggio in Kazakistan (23° paese islamico visitato in 22 anni di pontificato di Giovanni Paolo II), compiuto dal 22 al 27 settembre, due settimane prima della guerra in Afghanistan, aveva il chiaro significato di «riaffermare il rispetto della Chiesa cattolica per l'islam, l'autentico islam, l'islam che prega, che sa farsi solidale con chi è nel bisogno». La difesa dell'islam non fu generalizzata e irenica, bensì di tipo selettivo e corrisponde al tentativo di individuare interlocutori interni all'islam disponibili al dialogo.

Il 18 novembre 2001 il Papa chiamò i cattolici a una giornata di digiuno per la pace fissata per il 14 dicembre, ultimo giorno di *ramadan* (iniziativa questa che ripeté anche il 5 marzo del 2003, per le ceneri). Inoltre riconvocò per la terza volta ad Assisi il 24 gennaio 2002 i leader delle altre Chiese e delle altre religioni.

Nel messaggio per la giornata mondiale della pace del 2002, Giovanni Paolo II aveva affermato con forza che «non si uccide in nome di Dio», che «il fanatismo fondamentalista è un atteggiamento radicalmente contrario alla fede in Dio», e che «è profanazione della religione proclamarsi terroristi in nome di Dio». Nessuna violenza, in nessuna religione, può trovare giustificazione nell'appartenenza religiosa. Per questo ai respon-

sabili religiosi aveva detto: «Nessun responsabile delle religioni... può avere indulgenza contro il terrorismo e, ancor meno, lo può predicare». Poco dopo, ad Assisi, assieme ai rappresentanti delle maggiori religioni, aveva gridato: «mai più la violenza, mai più la guerra, mai più terrorismo». All'*Angelus* del 23 gennaio 2003, ripetendo il suo no a una guerra evitabile, si rivolse a tutti gli uomini affermando: «È doveroso per i credenti, a qualunque religione appartengano, proclamare che mai potremo essere felici gli uni contro gli altri; mai il futuro dell'umanità potrà essere assicurato dal terrorismo e dalla logica della guerra». Nel messaggio pasquale lanciò il seguente appello: «Si spezzi la catena dell'odio che minaccia l'ordinato sviluppo della famiglia umana. Ci conceda Iddio di essere liberati dal pericolo d'un drammatico scontro tra le culture e le religioni. La fede e l'amore verso Dio rendano i credenti di ogni religione artefici coraggiosi di comprensione e di perdono, pazienti tessitori di un proficuo dialogo interreligioso, che inauguri un'era nuova di giustizia e di pace».

Le parole maggiormente impegnative furono quelle pronunciate da monsignor Jean-Louis Tauran, allora segretario per i Rapporti con gli stati, il 24 febbraio 2003: «Il diritto internazionale non conosce il concetto di nuovo ordine mondiale, che permetterebbe il ricorso unilaterale alla forza da parte di alcuni stati per garantirne il rispetto». Per la diplomazia vaticana occorre sviluppare la Carta delle Nazioni Unite laddove la pace è destinataria di una normazione diretta, e si esclude (cfr. art. 2) il ricorso alla guerra di aggressione e la «legittima difesa presuppone l'esistenza di una aggressione armata». «Nessuna regola del diritto internazionale autorizza uno o più stati a ricorrere unilateralmente all'uso della forza per cambiare un regime o la forma di governo di un altro stato, perché ad esempio possiederebbe armamenti di distru-

zione di massa. Solo il Consiglio di sicurezza potrebbe – a motivo di circostanze particolari – decidere che tali fatti costituiscono una minaccia contro la pace. Ma questo non significa che il ricorso alla forza sia, per lo stesso Consiglio di sicurezza, la sola risposta adeguata». Per il «ministro degli esteri» del Papa, «una guerra di aggressione sarebbe un crimine contro la pace».

Dopo l'11 settembre 2001, il Papa introdusse anche il concetto di perdono come elemento propulsivo, di rinnovamento negli affari internazionali. Come nel caso della sua approvazione della non violenza, anche il suo ap-

Nessuna violenza, in nessuna religione, può trovare giustificazione nell'appartenenza religiosa

pello per il perdono esige che i cristiani ripensino la struttura complessiva della loro posizione sulla guerra e la pace. La guerra giusta oggi è solo una parte dell'approccio del magistero alla guerra e alla pace. Il Papa, che è stato il capofila nel portare la richiesta e l'offerta di perdono per i peccati del popolo di Dio nella storia, ora presenta la categoria del perdono come un elemento di mobilità nella politica internazionale. Lanciare proprio sul terreno politico la proposta di assumere la categoria del perdono rappresentò forse il contributo più innovativo di quest'ultima parte del pontificato di Giovanni Paolo II, poi ribadito da Benedetto XVI. Il perdono, lungi dall'essere opposto alla giustizia, è necessario per promuovere una società più giusta e aperta. Non solo i singoli individui, ma anche le società hanno bisogno di aprirsi al perdono. Per questo motivo la capacità di perdono sta alla base di ogni progetto di una società futura. □

vai tra'

Ricordo della scuola

di Andrea Raza

Vorrei parlare della scuola, perché ci riguarda tutti direttamente. Perché noi tutti abbiamo trascorso anni *a scuola*, e lo stesso vale per i nostri figli. Luogo di crescita, di educazione, di formazione della persona, dell'animo umano; di consapevolezza dell'individuo, di conoscenza del mondo e della vita. La scuola dovrebbe essere questo, anzitutto. Lo *studio* è un diritto del cittadino, ma è anche un dovere. In quanto tale dovrebbe poter essere vissuto da ogni bambino, ragazzo, adolescente nel modo più sereno possibile, e ricordato ugualmente da ogni uomo. Eppure, se ripenso al mio percorso scolastico, simile a quello di tanti altri, mi accorgo che i miei ricordi non hanno nulla a che vedere con tutte queste piacevoli immagini. Nessuno di questi concetti fa parte del mio vissuto scolastico, nessuno di questi risultati è stato da me raggiunto *a scuola*.

Immagino la scuola, la mia scuola, e ciò che viene per primo alla mia mente è un edificio: è un'aula, sono delle pareti, sono dei banchi, cattedre, lavagne. La scuola per me è ed è stato prima di tutto questo. Minuti, ore, giorni trascorsi in questo edificio, in un'aula, seduto a un banco, davanti alla cattedra...

Mi appare poi dell'altro, mi tornano alla memoria i voti, la competizione fra compagni, lo stress da interrogazione, le notti insonni sui libri, lo studio a memoria, le date, i verbi... Fra i miei ricordi ci sono anche le offese dei compagni di classe, l'umiliazione, la



**Cosa mi hanno
trasmesso gli
insegnanti, se non
vaghe nozioni e
ricordi di studio ora
sfumati e
impolverati?
Poco, troppo poco
ricordo di tutto
questo**

discriminazione, l'ingiustizia, l'incomprensione... Poi riaffiorano i ricordi positivi, certamente ci sono anche questi. Ricordo le gite (uscire dalle mura!), le amicizie, le risate, gli amori, le «ricreazioni», i bigliettini, i suggerimenti durante i compiti in classe... Ma in tutto questo la scuola che ruolo ha avuto? Cosa c'entra tutto ciò con gli intenti di cui si parlava? È questo che mi chiedo, alla luce di una ri-

flessione consapevole. Che cosa mi ha lasciato la scuola? Cosa mi hanno trasmesso gli insegnanti, se non vaghe nozioni e ricordi di studio ora sfumati e impolverati? Poco, troppo poco ricordo di tutto questo.

Spesso non ci poniamo molte domande, soprattutto da bambini. I «cosa», i «come», i «perché», li prendiamo e non pensiamo. Non una domanda, poiché questa è la scuola a cui siamo stati abituati, la scuola che riteniamo – e ci hanno portato a ritenere – il modello cui attenersi.

Ma ora questi interrogativi mi tornano alla mente e mi lasciano dell'amaro in bocca. I banchi, le pareti, le ore ad ascoltare *lezioni*, ad imparare. Imparare che cosa precisamente?

Dove ci viene insegnato ad avvicinarci a un testo, a comprendere un evento storico, a sondare una poesia? Perché studiamo un autore e non un altro? *Come* lo studiamo? Dove viene dato spazio alle nostre idee, opinioni? Dove ci viene insegnato a conoscere noi stessi, a capire il mondo con occhi consapevoli di uomini? In che modo cresciamo? Non cresciamo solo fisicamente, forse?

Nessuno mi ha insegnato a comprendere la profondità di un Dostoevskij, a capire perché la rivoluzione francese fu una *rivoluzione*; nessuno mi ha aiutato a vedere il mondo con occhi «diversi», da «altri» punti di vista, nessuno mi ha trasmesso il senso della filosofia per la formazione dell'animo, per la comprensione dell'esistenza.

Eppure è tutto quel che mi aspetterei proprio da un'istituzione che volge a formare esseri, menti e persone umane. Questo è quello che io ricordo della scuola.

Un attimo. Ricordo anche l'ora di «lettura comoda»: quando per un'ora, ogni settimana, ci allontanavamo dai banchi e ci sdraiavamo sul fondo dell'aula, su cuscini e coperte morbide, e leggevamo in silenzio, ognuno il proprio libro. Questo ricordo bene. L'ora di libertà. □

spazio cem

Mondialità e missione nella storia del CEM

di Savino Mombelli

Nel primo periodo della sua esistenza (1942-1960), il mondo era sì centro di interesse per il CEM, ma come dato strumentale piuttosto che finale. Il mondo era trattato come un artificio per presentare l'attività missionaria e ottenere consensi e collaborazione. Il mondo non era visto in se stesso, ma come contesto della missione, se non proprio come pretesto. In una parola, il mondo veniva descritto nei suoi aspetti più curiosi e più attraenti, più che altro in funzione dell'ideale missionario e delle sue forme di attuazione. Il mondo era il fumo, la missione era l'arrosto.

In un secondo periodo della vita del CEM, a partire dagli anni Sessanta, il mondo diventò oggetto proprio dell'attività di educazione missionaria e, in seguito, della scuola italiana. Il mondo diventava un oggetto, nel senso di trasformarsi in finalità, in orizzonte del vivere e dell'agire e, allo stesso tempo, in forza pedagogica... Mentre fino a metà degli anni 60 i libri di scuola avevano come oggetto l'Italia, la storia, la letteratura, la vita e i valori del nostro paese, dal 1965 in poi, e sotto la spinta degli orientamenti CEM, l'Italia cominciò a far parte della patria più grande o della patria totale. Nella pedagogia tradizionale, il mondo diventava un interesse necessario in se stesso, un insieme di valori irrinunciabili, un messaggio vitalizzante e di aperture imprevedibili. *Il mondo è la mia patria, il mondo è tutto mio* sono alcuni dei segni più

evidenti di un rovesciamento, di una rivoluzione copernicana. La mondialità diventò una seconda maniera di essere, di vivere, e di assumere il proprio destino come destino dell'umanità e il destino dell'umanità come proprio destino.

Il terzo passo che il CEM era in grado fin d'allora di far compiere a se stesso e alla scuola italiana non era ancora evidente, ma era già riscontrabile nel secondo. Era un passo che poteva dare le vertigini e sconvolgere tutti gli ideali accarezzati fino ad allora. Quando a metà degli anni Sessanta si riuscì a cambiare *educazione missionaria* in *educazione alla mondialità*,

qualcuno gridò allo scandalo, altri affermarono che si abbandonava la missione per dare spazio ad un orizzonte acristiano e sterile. A chi protestava per il fatto che il CEM non produceva vocazioni e non s'impegnava nel rafforzare il cammino dell'istituto saveriano, noi in quel momento di transizione rispondevamo: «Vogliamo qualcosa di meglio e di più grande delle vocazioni saveriane. Noi vogliamo costruire un mondo differente, vogliamo cambiare il mondo».

Che cosa dovremmo rispondere oggi? Secondo l'attuale teologia missionaria, potremmo rispondere così: «Noi vogliamo che il mondo sia, finalmente, soggetto e sia soggetto della missione. Noi vogliamo che tutto il mondo, con le sue religioni, le sue culture, le sue professioni, le scienze, le filosofie, le economie, le arti, gli sport e il lavoro realizzi il Regno di Dio su questa terra». Con questo orizzonte, che considero teologicamente unico e non negoziabile, la missione non ha perso niente nel diventare mondialità. Non solo, con questa evoluzione, la missione ha acquistato le dimensioni giuste, è diventata più vera, più oggettiva e totale e finalmente capace di adeguarsi al progetto di Dio... Il CEM è nato quando la missione era una specialità, un terreno riservato a pochissimi e gelosi intraprendenti. Con il CEM, la missione può diventare ciò che doveva essere fin da principio: il lievito che fermenta tutta la pasta, la rivoluzione che ricrea il cielo e la terra.

A conclusione di tutto, come sarebbe bello poter dire un giorno: il CEM, partito dall'ideale missionario e divenuto mondialità, non ha perduto la missione né, tanto meno, l'ha disprezzata.

Al contrario, il CEM ha riacquisito la missione, le ha conferito dimensioni più appropriate e l'ha aiutata a recuperare l'orizzonte che doveva esserle proprio: il Regno di Dio. □





spazio cem

Convegno CEMsud

di Mimma Iannò La Torre

Il 7° Convegno Cemsud realizzato in collaborazione con l'Istituto di Scienze religiose «Monsignor Vincenzo Zoccali» e l'Istituto Teologico Pio XI, quest'anno ha posto all'attenzione del numeroso pubblico, accorso ad ascoltare i professori Brunetto Salvarani, cristiano, direttore di CEM Mondialità ed Adel Jabbar, musulmano, sociologo dell'Università Ca' Foscari di Venezia, l'interrogativo principe della ricerca antropologico-religiosa: «Chi è il mio Prossimo?».

Continuare il confronto tra culture e religioni e incontrarsi con gli amici e le amiche che rappresentano «I popoli del Libro» è divenuto oggi l'imperativo categorico per chi voglia dialogare seriamente sui temi fondamentali della convivenza umana. In questo «Simposio del Mediterraneo», oltre a stimolare il desiderio di ascolto di punti di vista diversi, la comunità ec-

clesiale reggina ha voluto ricordare la figura di don Domenico Farias, primo prete ad iniziare nell'Archidiocesi di Reggio e Bova un cammino di conversione e di speranza, intrecciando rapporti ecumenici con le chiese sorelle separate presenti in città. In memoria di don Farias è stata dedicata l'aula magna dell'Istituto di Scienze religiose.

Nei due giorni del Convegno, si sono affrontati temi attualissimi, come l'accoglienza e l'integrazione dei fratelli musulmani e il riconoscimento della loro storia. Adel Jabbar ha sottolineato la necessità di liberare l'islam dal dominio mediatico attraverso la purificazione della memoria, superando il comunitarismo e il fondamentalismo. L'islam si è sviluppato all'interno di luoghi plurali dove «i saperi e i sapori» del Mediterraneo diventano incontro e scambio con tribù ed etnie che si spostano su tutti i territori e che hanno dato vita a rapporti e civiltà ovunque si siano insediate. Il «Modello

Medina» è un modello plurale perché il Profeta seppe unire le sensibilità che a Medina convivevano in tanti viaggiatori provenienti da tutte le zone dell'oriente e che si riconoscevano nella pluralità delle loro tradizioni e delle loro storie comuni e differenti. Oggi, invece, si presenta per questi popoli una fase storica desolante perché più forte è il ricordo di quel passato glorioso, più aumenta il fondamentalismo estremista.

Il professor Salvarani ha poi esposto con *parresia* e profonda consapevolezza il punto di vista cristiano sulla dinamica del *colloquium*. Ha usato questa traduzione fatta da Paolo VI dell'ormai inflazionato termine «dialogo», per sostenere che davanti ad una visione distorta delle religioni e ad una secolarizzazione diffusa, accompagnata da un ateismo trionfante, è urgente proporre la via del pluralismo religioso, non solo verso l'islam ma verso tutte le fedi. Noi non siamo abituati al pluralismo, perciò occorre cogliere l'opportunità delle nuove presenze ed alterità per guardare il nostro prossimo con stima e rispetto e non con preoccupazione e paura. Il Concilio Vaticano II guardava al mondo con ottimismo e parlava di «Dialogo possibile». Davanti al cupo scenario dipinto da Bush, assertore della «guerra infinita», noi cristiani dobbiamo sperare in una «Rivincita del Dialogo» e attraverso questo ad una «rivincita del sacro», realizzando quella *Pacem in terris* auspicata da tutte le donne e gli uomini di buona volontà. Per rispondere a questa sfida, ha suggerito Salvarani, ci sono tre possibilità. La prima è di non rimanere soggiogati dall'immaginario dello «scontro di civiltà». La seconda è lo sforzo necessario per non rimanere in un relativismo assoluto, è pericoloso infatti pensare che tutto possa essere valido. La terza è intraprendere un dialogo che faccia i conti in modo serio, nel quotidiano, con chi è diverso da noi, per cultura e per religione. □

spazio cem

La scomparsa di padre Ivaldo Casula

Un lutto per il CEM e per la famiglia Saveriana

a cura della Redazione

Il 5 aprile scorso, Giovedì Santo, è morto a Makeni (Sierra Leone) il missionario saveriano padre Ivaldo Casula, a causa di una grave infezione virale. Vogliamo ricordarne brevemente la figura e l'opera, che lo ha visto, fino a tempi recenti, ricoprire l'incarico di direttore del Movimento CEM (2000-2004).



Padre Ivaldo aveva 63 anni, essendo nato a Guasila (Cagliari) il 28 novembre 1943. Entrato tra i Saveriani a Macomer nel 1956, fu ordinato sacerdote a Glasgow nel 1970. Impegnato prevalentemente nell'animazione missionaria e nella formazione, visse a Coatbridge, in Scozia (1971-78) e, - dopo due anni di studio alla Pontificia Università Salesiana e tre anni di missione a Makeni (1980-83) -, a Londra (1983-85), a Chicago (1985-87), nuovamente a Londra (1987-88) e di nuovo a Coatbridge (88-92). Dal 1994 al 2000 fu rettore della casa di Macomer e dal 2000 al 2004, a Brescia, direttore del Movimento CEM. Nel 2005 era tornato in Sierra Leone, come formatore e vice direttore

del «Fatima Institute» a Makeni. Chi lo ha conosciuto, durante il suo periodo di permanenza al CEM, ne ricorda con affetto la modestia, lo stile discreto, la grande capacità di attenzione all'

all'ascolto. Le sue energie furono indirizzate a far conoscere il Movimento CEM in Italia, superando i confini bresciani, e dando vita a dinamici gruppi CEM in Calabria, Puglia, Sardegna e Lombardia. Conscio della ricchezza che il Movimento rappresentava, aveva studiato la possibilità di una sua «esportabilità» all'estero, progetto per il quale aveva intrapreso contatti e visite. Padre Casula aveva inoltre iniziato a raccogliere materiali che documentassero la storia del Movimento CEM: la sua fatica è alla base del volume di Antonio Nanni, *Profeti di mondialità*, pubblicato dalla EMI (Editrice Missionaria Italiana). Vent'anni trascorsi nel Regno Unito avevano lasciato in lui qualche vizzo britannico, al punto che il suo carattere aveva una coloritura simpaticamente anglosassone. Durante la sua permanenza a Brescia amava passeggiare in cortile, per prendere una boccata d'aria, accompagnato dall'inseparabile sigaretta con cui condivideva le sue pause, *pardon*, i suoi *break* come li chiamava, con perfetto accento inglese.

Arrivederci padre Ivaldo, *sorry... good bye father Ivaldo!* □



i paradossi

Un passo sul sentiero

di Domenico Milani



È il giorno 9 aprile 1993, venerdì. Gli altri amici della «carovana del CEM» in visita a Nevè-Shalom Wahat-as-Salam si sono recati a Gerusalemme per le funzioni della Settimana Santa. Io rimango a Nevè-Shalom e passo il pomeriggio presso la cupola «dumia» (Il silenzio), a rileggere il capitolo XIV del Vangelo di Giovanni.

È in questo momento che avviene il primo fatto che dà il titolo a questo mio scritto. Il secondo fatto, quello della guerra pietrificata e il terzo, quello delle cattedrali scolpite dal vento, fanno parte di una riflessione postuma per ricordare, dopo il ritorno dalla Palestina, i giorni straordinari del nostro soggiorno nel prodigioso villaggio Nevè-Shalom Wahat-as-Salam.

Anche stasera, «L'ora si fa tarda e il giorno declina». Dall'alto della collina, immersa nel più assoluto silenzio, se fossi munito di un cannocchiale, potrei scorgere i «tre viandanti» e uno di loro che fa finta di voler andare oltre e gli altri due che lo trattengono. E finiscono per entrare nella locanda.

Il silenzio è altissimo. Sto scorrendo, come trasognato, le pagine degli addii, lasciateci nel quarto libro dei Vangeli. L'ombra azzurrina della sera avanzata si stende, come un velo, sulla vallata di Ayalon e le rovine del castello dei crociati, là sul cucuzzolo già non si distinguono più. L'aria si fa pungente e le prime stelle, appena sorte, sono punte di fuoco nell'immenso spazio del cielo.

È in questo preciso momento che il silenzio è rotto dalla carezza di un passo lieve, sul sentiero. La giovane donna dal volto dolcissimo, si avvicina alla porta di entrata della «cupola del silenzio», si toglie le scarpe, entra. Si prostra. Prega. Lunga pausa di silenzio, ancora. Dopo un tempo, la porta è riaperta. Ella rimette le scarpe, si al-

lontana. Odo il passo lievissimo sul ghiaino da sentiero. Poi, più nulla. Aspra, dura, irta di macigni, con i riflessi di sole che si staccano come sciabolate dalle carcasse degli automezzi corazzati, immobili sulla pietraia, è «la collina della guerra». È come se la battaglia fosse cessata proprio ora. Odi ancora lo sferragliare impazzito dei carri armati, ora bloccati lì, nella desolazione cruda del paesaggio accecato dal sole. I morti non giacciono più sul terreno. Non si odono più né urla, né pianti, né ordini gridati dai capitani della guerra.

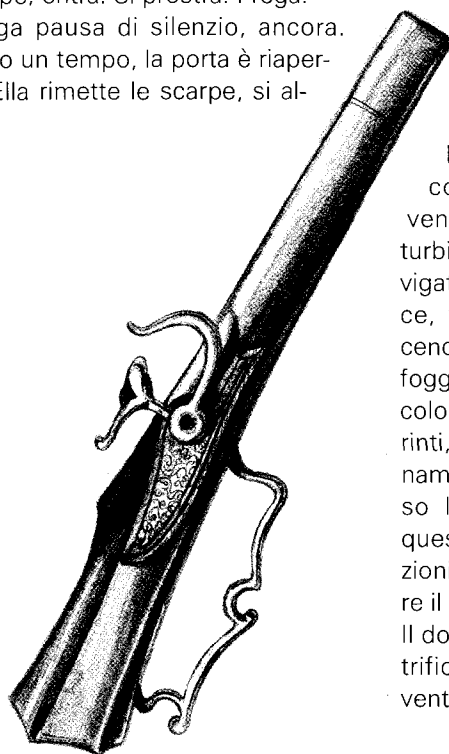
Quanti anni sono passati?

Alto, su quattro pilastri d'acciaio, proteso contro il cielo come una sfida, il carro armato che guidò l'offensiva. Falco o corvo? Lasciate le rive del Mar Morto e le immense distese di sale del suo bacino inferiore, prendiamo la strada del ritorno. Ma poi, abbandonata per un tempo la strada asfaltata, saliamo per un lungo tratto, verso le gole del Negheb.

Quando la carovana si ferma, si apre davanti ai nostri sguardi uno spettacolo da apocalisse, di maestosa e vertiginosa bellezza insieme.

La roccia è stata scolpita, da secoli, dai vortici tumultuosi del vento scatenato che, sollevando turbini di sabbia e ghiaia fine, ha levigato le immense pareti delle rocce, fustigandole, sferzandole, facendo loro assumere le più strane fogge: ora di cattedrali, ora di file di colonne, ora di lunghi tunnel, di labirinti, di anfratti, di misteriosi camminamenti sotterranei. E altissimi, verso l'azzurro purissimo del cielo, questi enormi colonnati di proporzioni gigantesche, quasi a sorreggere il firmamento.

Il dolcissimo silenzio. La guerra pietrificata. Le cattedrali scolpite dal vento. Ricordi. □



nel territorio

L'Italia che verrà e i futuri cittadini

di Lorenzo Luatti

In base ad ogni ragionevole previsione la popolazione di discendenza immigrata crescerà in maniera significativa nel prossimo decennio, sia attraverso più elevati tassi relativi di natalità, sia a seguito di ulteriore immigrazione.

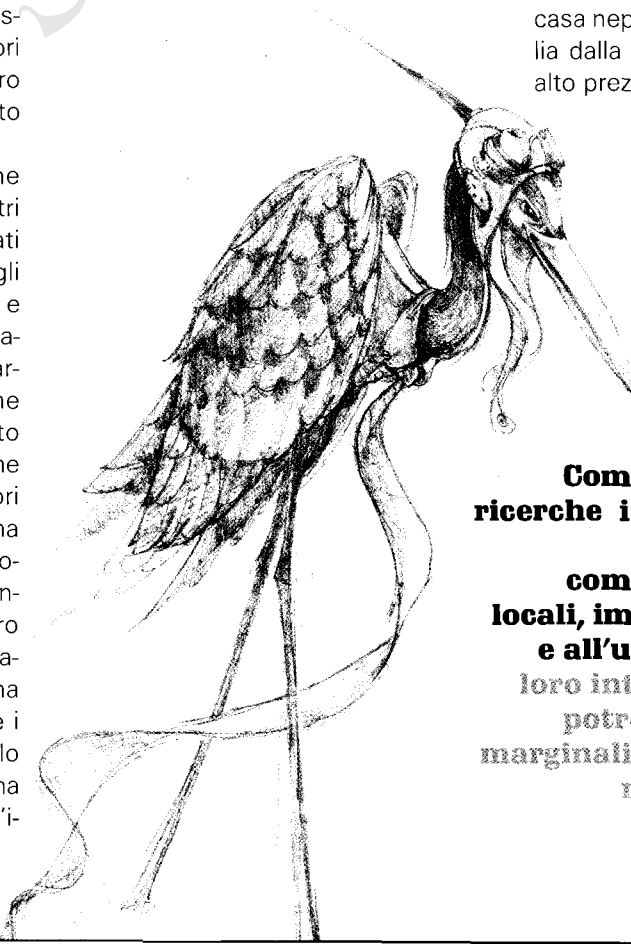
Per le «seconde generazioni» la questione dell'integrazione parrebbe porsi su un piano meno problematico: la conoscenza linguistica sviluppata fin dalla nascita, la scolarizzazione interamente svolta qui, le reti di socialità diffuse rendono il lavoro d'integrazione sociale e culturale meno complesso di quanto non accada per i minori che si trovano ad entrare nel nostro paese a seguito di ricongiungimento familiare.

Come rivelano numerose ricerche condotte in Italia e soprattutto in altri Paesi europei, i figli degli immigrati assumeranno i comportamenti e gli stili locali, impegnandosi a scuola e all'università, ma questa loro integrazione scolastica potrebbe trasformarsi in marginalità e discriminazione nell'accesso al lavoro. Non è detto che saranno disponibili a fare ciò che hanno fatto i loro padri; quei fattori che rendono gli immigrati di prima generazione adattabili ai posti di lavoro che vengono loro offerti decadranno nel momento in cui saranno i loro figli ad affacciarsi sul mercato del lavoro. Si pone dunque un problema reale di pari opportunità. Affrontare i loro problemi socioeconomici è solo metà della soluzione. L'altra metà ha a che fare con la cittadinanza, con l'i-

dentità e il modo di pensare quotidiano di ciascuno dei loro concittadini. In alcuni Paesi a più lunga tradizione migratoria, l'immigrazione ha superato tanto lo stadio della marginalità economica quanto quella dell'estraneità culturale. Il successo scolastico e professionale sono uguali o superiori a quelli rilevabili in media nelle altre comunità.

Che per il futuro scenario demografico e sociale dell'Italia si possa parlare sempre più di «creolizzazione» o di «meticciato», per usare alcune formule ad effetto, sembra piuttosto scontato. Meno banale è invece interrogarsi su quale atteggiamento culturale e quali politiche nazionali e locali e quali modelli di integrazione adottare per affrontare con lungimiranza tali cambiamenti e promuovere, per tutti, un'«appartenenza consapevole». Dove gli elementi di lingua e cultura si collocano, a partire dalla scuola, come fattori di arricchimento, in un ambiente pluralistico e stimolante; dove le dinamiche identitarie non sono strumenti per esprimere disagio e protesta.

In questo senso, il cammino da farsi per le politiche e per i percorsi d'integrazione è ancora lungo e impegnativo. Se non riusciamo a far sentire a casa neppure coloro che vivono in Italia dalla nascita, dovremo pagare un alto prezzo. □



Come rivelano numerose ricerche i figli degli immigrati assumeranno i comportamenti e gli stili locali, impegnandosi a scuola e all'università, ma questa loro integrazione scolastica potrebbe trasformarsi in marginalità e discriminazione nell'accesso al lavoro

mediamondo

Davide Zoletto

Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità

Raffaello Cortina, Milano 2007, pp. 177, € 12

A 17 anni dall'avvio ufficiale della stagione dell'educazione interculturale (CM 205 del 1990) il libro di Davide Zoletto giunge sulle retoriche e sulle pratiche dell'interculturalità come opera attesa e necessaria. Il motivo è presto detto: buona parte degli studi sull'educazione interculturale sta infatti incartandosi nel vicolo cieco delle pratiche, delle metodologie e delle didattiche dell'accoglienza senza prendere davvero sul serio lo spaesamento e lo straniamento che la presenza di uno straniero fa sperimentare anche ai docenti ed alla stessa organizzazione scolastica. Alla fine del libro la riflessione che sgorga immediata è riferita al fatto che forse il vero straniero in classe è proprio l'insegnante. «Che ci faccio qui?» (domanda che apre il primo capitolo dedicato all'accoglienza) è così una domanda che va rivolta, in primo luogo, ai docenti e solo dopo agli studenti. L'idea di fondo del volume è quella di partire dal comune spaesamento per interrogare i diversi passaggi del percorso scolastico (accoglienza, prima conoscenza, inserimento, Italiano come L2, saperi, relazione con il territorio) al fine di provare a re-inventare una scuola più ospitale per tutti. In questo modo, scrive Zoletto «l'ospitalità può diventare qualcosa di più che la semplice risposta ai bisogni degli allievi stranieri. In una scuola in cui tutti – insegnanti e allievi, stranieri e italiani – si scoprono a un tempo ospitanti e ospitati, l'ospitalità può diventare una dimensione che caratterizza la quotidianità della vita scolastica». L'analisi di Zoletto, che utilizza molti riferimenti derivanti dai *cultural studies* e dai *border studies*, è accompagnata anche da «esercizi» estremamente interessanti mediante i quali ogni docente, ma anche ogni scuola in quanto tale, può mettere alla prova la propria capacità di «straniamento». Senza la quale non vi sarà mai vera ospitalità. (Aluisi Tosolini)

Davide Zoletto

Straniero in classe

Una pedagogia dell'ospitalità

Raffaello Cortina - Edizioni

terrafutura

coltivare
agire
governare

pratiche di vita, di governo e d'impresa
verso un futuro equo e sostenibile

terrafutura
mostra - convegno internazionale
delle buone pratiche di sostenibilità

firenze - fortezza da basso
18-20 maggio 2007
4ª edizione - ingresso libero
ore 9.00 - 20.00

Cos'è terrafutura

Terra Futura è una grande mostra-convegno strutturata in un'area espositiva, di anno in anno più ampia e articolata, e in un calendario di appuntamenti culturali di alto spessore, tra convegni, seminari, workshop; e ancora laboratori e momenti di animazione e spettacolo.

Nata dall'obiettivo comune di garantire un futuro al nostro pianeta – e di farlo insieme –, la manifestazione mette al centro le tematiche e le “buone pratiche” della sostenibilità sociale, economica e ambientale, attuabili in tutti i campi: dalla vita quotidiana alle relazioni sociali, dal sistema economico all'amministrazione della cosa pubblica...

Terra Futura vuole far conoscere e promuovere tutte le iniziative che già sperimentano e utilizzano modelli di relazioni e reti sociali, di governo, di consumo, produzione, finanza, commercio sostenibili: pratiche che, se adottate e diffuse, contribuirebbero a garantire la salvaguardia dell'ambiente e del pianeta, e la tutela dei diritti delle persone e dei popoli. È un evento internazionale perché intende allargare e condividere la diffusione delle buone pratiche a una dimensione globale; perché internazionali sono i numerosi membri del suo comitato di garanzia, la dimensione dei temi trattati e i relatori chiamati ad intervenire ai tavoli di dibattito e di lavoro; infine, perché lo sono i progetti e le esperienze presenti o rappresentati ampiamente nell'area espositiva, che ospita realtà italiane ed estere. Numerosi e importanti i consensi raccolti negli anni. Oltre 72.000 i visitatori dell'edizione 2006.



Lo schiacciamosche e le api africane

Marcos Willians Herbas Camacho, detto Marcola, capo del PCC (Primerio Comando della Capitale), l'organizzazione criminale più potente di San Paolo e dell'intero Brasile, ha fornito la migliore spiegazione della violenza criminale che ha contagiato tutto il paese. Ha detto: «Non c'è una legge che vieta di entrare nei penitenziari e uccidere» (Marcola si trova da anni in una prigione di massima sicurezza) ¹.

Marcola si è reso conto con chiarezza che sono le nostre leggi a impedire la giustizia e a proteggere la criminalità.

Tutti i criminali hanno avvocati che fanno uso delle leggi per ottenere l'impunità per i loro assistiti. Le nostre leggi sono state pensate per una società ideale, pacifica, unita da un patto sociale accettato da tutti.

In questa società esistono sì i criminali, ma si tratta di individui isolati: un ladro, un assassino, un truffatore.

Nei film polizieschi con Sherlock Holmes e i personaggi di Agata Christie, la domanda è sempre «Chi è il colpevole?». Si tratta, appunto, di singoli individui. Il criminale è anch'egli un abitante dell'ordine sociale legittimo.

Quando due Stati si confrontano tra di loro, usciamo dalla sfera del crimine definita dalla legge ed entriamo in uno stato di guerra. I conflitti tra stati sono risolti o con la diplomazia o con la guerra. Se si presta fede alle notizie diffuse dai mass media, la violenza finisce come conseguenza delle trattative diplomatiche tra i rappresentanti dello stato aggredito e quelli dello stato invasore...

Oggi la situazione è diversa. I crimini non sono più azioni individuali. Sono manifestazioni di uno «stato» dentro lo stato di diritto. È come se lo stato di diritto fosse stato invaso da un esercito sovversivo. I criminali individuali hanno stretto un'alleanza e si sono costituiti in un altro «stato», grazie alla forza. È quindi del tutto inutile che i criminali vengano imprigionati o uccisi perché si riproducono, come nel caso della medusa, le cui teste si ricostituiscono continuamente.

Quando due Stati si confrontano tra di loro, usciamo dalla sfera del crimine definita dalla legge ed entriamo in uno stato di guerra. I conflitti tra stati sono risolti o con la diplomazia o con la guerra. Se si presta fede alle notizie diffuse dai mass media, la violenza finisce come conseguenza delle trattative diplomatiche tra i rappre-

sentati dello stato aggredito e quelli dello stato invasore...

Perché avviene questo? Perché lo stato aggredito si è rivelato impotente di fronte all'aggressione subita e incapace di sconfiggere il nemico. A ciò si aggiunge il fatto che lo stato invasore usa tecniche di guerriglia e si caratterizza per la capacità di prendere rapidamente decisioni. Questi stati sono come le api africane: in qualsiasi momento possono uscire ed attaccare.

Le nostre leggi assomigliano agli schiacciamosche, un lungo manico che termina con un rettangolo di plastica. Uno scatto della mano che lo impugna e la mosca viene schiacciata contro il muro. Ma a cosa serve questo oggetto contro lo sciame di api africane? □

¹ Il PCC ha istigato rivolte nelle carceri e attacchi alle forze di sicurezza per le strade di San Paolo fra maggio e agosto 2006, con un bilancio di 50 agenti di polizia morti. Tra le motivazioni, la richiesta di migliori condizioni di vita per i detenuti.

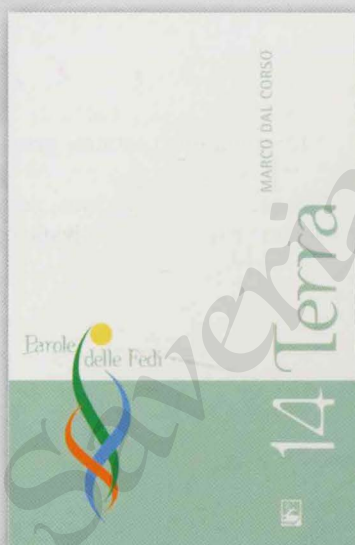
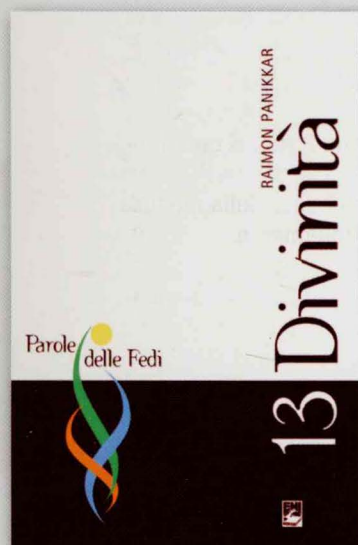


Quattro nuove pubblicazioni nella collana

«Parole delle fedi»

Le religioni sono tornate sulla scena pubblica e siamo immersi nel pluralismo religioso. Spesso ci mancano il linguaggio e le informazioni per poter affrontare il dialogo e per capire quanto sta accadendo intorno a noi, anche se cominciamo ad intuirne l'importanza.

La collana «Parole delle fedi» fornisce chiavi di lettura del mutamento religioso in atto, redigendo le voci di un sempre più necessario vocabolario interreligioso, scegliendo fra le parole-chiave dell'universo del sacro.



Raimon Panikkar

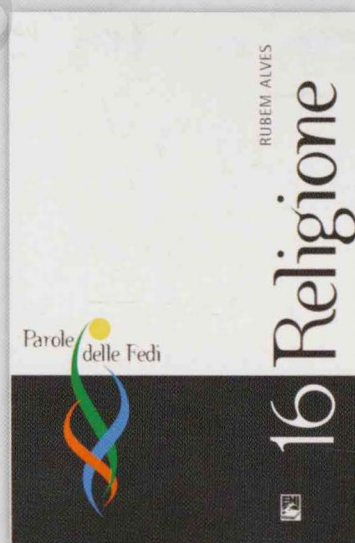
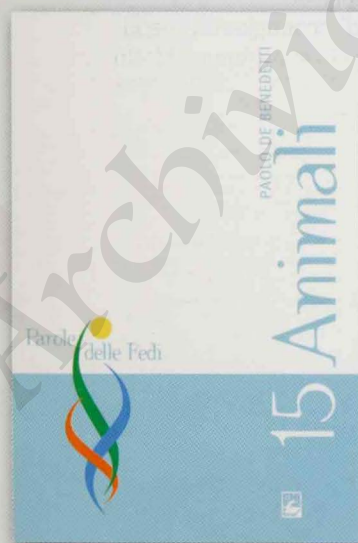
DIVINITÀ

La divinità è la consapevolezza dell'uomo di non essere solo, di non essere il padrone assoluto del proprio destino. E tale consapevolezza accosta l'uomo alla divinità. La divinità trascende e al tempo stesso circonda l'uomo; risulta inseparabile dalla consapevolezza dell'uomo della propria identità, eppure resta inafferrabile e, per qualcuno, apparentemente inesistente.

Marco dal Corso

TERRA

Il termine «terra» ha diversi significati che presentano, nello svolgersi dei fatti storici e culturali, dei rischi e delle derive, che comprendono lo sfruttamento del pianeta, le disuguaglianze e la violenza.



Paolo De Benedetti

ANIMALI

Il testo invita alla riflessione sul mondo non umano, «fatto di carne come noi». La carne è infatti la forma di esistenza che Dio ha scelto per tutto quanto respira. È la carne a farci sentire in modo drammatico la nostra posizione tra essere e non essere, anzi tra esserci e non esserci.

Rubem Alves

RELIGIONE

La religione è scomparsa? Assolutamente no. Spesso dimostra una vitalità sorprendente, nonostante sia stata espulsa dai centri del sapere scientifico e dalle decisioni che determinano le nostre vite.

Formato cm 11,5x17 - pp. 64 - € 4,50

Nella stessa collana sono già usciti (tutti i volumi al prezzo di € 4,50)
CREAZIONE (Simone Morandini); LAICITÀ (Paolo Naso); SHOÀ (Janina Bauman);
MORTE (Brunetto Salvarani); CITTÀ (Aluisi Tosolini); MISTICO (Gabriele Mandel Khan);
PLURALISMO (Stefano Allievi); PROFETA (David Bidussa); MALE (Giovanni Tangorra);
GESÙ (Brunetto Salvarani); PREGHIERA (Lidia Maggi); ACQUA (Davide Pelanda)

Novità Emi-GEM

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



Uno sguardo
sull'intercultura
attraverso il segno e i colori
nelle illustrazioni
per il CEM
di Silvio Boselli

altri immaginari



Il libro è una testimonianza del percorso di ricerca intrapreso dal CEM (Centro di Educazione alla Mondialità) in questi ultimi decenni in ambito educativo. Un percorso attraverso le suggestioni dei segni e dei colori nelle illustrazioni di Silvio Boselli che da anni accompagnano la rivista CEM Mondialità. Un catalogo che fa riferimento alla selezione di immagini della mostra itinerante che il CEM ha voluto come strumento per promuovere e diffondere l'intercultura e celebrare i suoi 40 anni di attività.

Silvio Boselli, per metà svizzero e per metà emiliano, vive a Milano. Ama giocare con le nuvole, le favole, le tavole, le lumache e le amache, il suono del mare nelle conchiglie, le biglie, le triglie e gli aereoplanini di carta.

Ama disegnare e raccontare storie.

Ha illustrato libri per la Salani, per la Giunti, per Rizzoli, Mondadori, Sonzogno, Emi, per le edizioni la Meridiana. Le sue storie e i suoi disegni sono comparsi sul Corriere dei Piccoli, su Snoopy, su Dodo, su Airone, su Linus, CEM Mondialità e Jesus. La sera - quando non gioca con le sue due bimbe - insegna Acquerello e Editoria per ragazzi presso la Scuola Superiore di Arti applicate del Castello di Milano.



Volume di pagine 96, € 15.00

Editrice Missionaria Italiana
Via di Corticella 179/4 - 40128 Bologna
tel. 051326027 - fax 051327552 - www.emi.it