

CEM

Mondialità®

Il mensile dell'educazione interculturale

UMANO
DISUMANO
POST-UMANO

7. GENERAZIONE Y

La via italiana per la
scuola interculturale
e l'integrazione
degli alunni stranieri

Inserito speciale

Ben-essere

**Per il diritto
alla contadinanza**

Senza confini

Scrivete così dell'Africa!

Avv. Ubaldo S. P. A. - Sped. D.L. 300/03 (conv. L. 27/02/04) n. 46/01 Art. 1 - Gomma 1 - DCB Brescia - Anno XXXIX - n. 2 - febbraio 2008

Editoriale

Fortuna che c'è Laila
Brunetto Salvarani

questo numero

a cura di Federico Tagliaferri

lettere

a cura della Redazione

A scuola e oltre

genitori efficaci

Ben-essere
Eugenio Scardaccione

bambine e bambini

Bambini erotizzati
Rita Vittori

ragazze e ragazzi

Tecnologia, gioco e giocattoli
Intervista a Roberto Papetti (2ª parte)
Patrizia Canova, Roberto Morselli

generazione Y

Entrare nelle maglie della rete
Che cosa vuol dire Google?
Antonella Fucecchi

in cerca di futuro

L'inquietudine
della Generazione Y
Ultero Maggi

rassegna stampa

a cura di Federico Tagliaferri

che aria tira a scuola?

In un paese normalmente laico
Paolo Naso

per chi suona la campanella?

Per il diritto alla contadinanza
Gianfranco Zavalloni

Il "restodelmondo"

agenda interculturale

Senza confini
Alessio Surian

scor-date

Fra roghi e speranze,
fra «guerriccioline» e nonviolenza
a cura di Dibbi

1

2

3

5

6

7

9

11

13

15

16

33

34



la scuola degli altri

Scrivete così dell'Africa!
Binyavanga Wainaina

35

saltafrontiera

I bambini di Zavrel
Lorenzo Luatti

37

educare al pluralismo religioso

Le caratteristiche di una fede
corporale secondo la Bibbia
Carmine Di Sante

38

spazio Caritas

Storia, verità e memoria
Paolo Beccegato

40

nuovi suoni organizzati

Mezzo secolo di etnomusicologia
in Lucania
Luciano Bosi

42

omsizzar

Le pretese scientifiche
dell'ignoranza
Daniele Barbieri

43

spazio cem

Mostra sulla Cina
Gruppo CEM Reggio Calabria
Mediamondo

44

45

46

i paradossi

Tre foglioline verdi
Domenico Milani

47

la pagina di... r. alves

In nome del nonno, del nipote
e dello scherzo (2ª parte)

48



Direttore:

Brunetto Salvarani - salvarani@saveriani.bs.it

Condirettori:

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

Segreteria:

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

Redazione:

cemredazione@saveriani.bs.it
Federico Tagliaferri (caporedattore)
Monica Amadini, Carlo Baroncelli, Davide Bazzini, Giuseppe Biassoni, Silvio Boselli, 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, Daniele Barbieri, Michelangelo Belletti, Luciano Bosi, Simona Botter, Paolo Buletti, Gianni Caligaris, Stefano Curci, Andrea D'Anna, Mariantonietta Di Capita, Alessandra Ferrario, Giuliana Gatti, Francesca Gobbo, Cristina Ghiretti, Piera Giorda, Stefano Goetz, Grazia Grillo, Mimma Iannò, Renzo La Porta, Lorenzo Luatti, Raffaele Mantegazza, Maria Maura, Oikia Studio&Art, Roberto Papetti, Margherita Porcelli, Carla Sartori, Eugenio Scardaccione, Nadia Trabucchi, Franco Valenti, Gianfranco Zavalloni

Direttore responsabile: Domenico Milani

Direzione e Redazione:

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

Amministrazione - abbonamenti:

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

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

Quote di abbonamento:

10 num. (gennaio-dicembre 2008)	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, G. Paolo Mabellini
Disegni di copertina: Silvio Boselli

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



E-mail: cemsegreteria@saveriani.bs.it

www.cem.coop

dossier

**UMANO DISUMANO POST-UMANO
7. GENERAZIONE Y**

Introduzione

a cura di Antonio Nanni

17

Generazione Y

di Antonella Fucecchi e Antonio Nanni

18

Cinema.

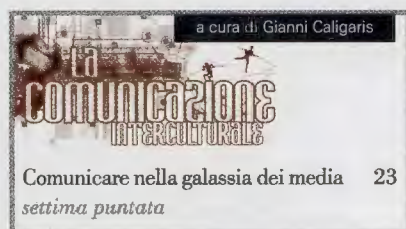
Guida per riconoscere
i tuoi santi
a cura di Lino Ferracin

30

Guida bibliografica

a cura di Antonella Fucecchi

18



Comunicare nella galassia dei media 23
settima puntata



Fortuna che c'è Laila...

Qualche giorno fa ho avuto occasione di conoscere Laila Wadia, durante la presentazione del suo ultimo libro, intitolato *Amiche per la pelle* (edizioni e/o 2007). Un libro che, ad un tempo, diverte, commuove e costringe a riflettere: da consigliare come lettura scolastica! Laila si autodefinisce *narrastorie*, e confessa di scrivere per un bisogno atavico, ma soprattutto perché crede fermamente che l'umanità sia *un unico volume* (parafrasando il poeta inglese John Donne). Nata a Bombay ed approdata a Venezia per studiare appena ventenne, ha vissuto a proprie spese l'esperienza complessa dello sradicamento dalla terra d'origine, ancora molto amata. «Quando sono venuta in Italia avevo vent'anni - ha raccontato con notevole affabilità - non parlavo la lingua e mi sentivo *stupida*. Ho cominciato a scrivere lettere a mia madre per vincere la solitudine. Siccome non potevo dirle tutta la verità per non preoccuparla, ho deciso di descrivere le cose buffe della mia vita in Italia». Così sono nati i suoi racconti, divertenti ed ironici - che fra l'altro le hanno fruttato diversi premi letterari - ma soprattutto dotati di quella virtù della leggerezza che Italo Calvino ha raccomandato di portare con noi nell'attraversare il nuovo millennio (ricordate le sue *Lezioni americane*?). Quanto alla propria identità artistica, per Laila - che ha rivelato di possedere altri due nomi, oltre a questo, di derivazione araba, Lily, cristiano, e Amber, hindi - la definizione di scrittrice migrante è solo un'etichetta di comodo: «Uno scrittore, migrante o meno - ci ha detto - deve dare voce a chi non può raccontare quello che vorrebbe».

Nel romanzo, ambientato in quella Trieste già cosmopolita, austroungarica e mitteleuropea in cui lei oggi risiede e lavora come interprete e traduttrice, vengono narrate le alterne vicende di Lule, albanese, Marinka, bosniaca, della cinese Fong *bocciolo di rosa* e dell'indiana Kumar (la voce narrante della storia), il lato femminile di altrettante famiglie di migranti alle prese con le rose e le spine dell'integrazione nel Belpaese: con un finale da *happy end* che ha il sapore di una fiaba, tanto da avermi spinto a chiederle se non sia stata eccessivamente ottimista, col clima che qui e là si respira al riguardo... al

che, Laila mi ha risposto di essere in effetti un'ottimista, anzi, che l'ottimismo è la risposta indispensabile alla crudezza dell'esistenza! A partire dalle piccole cose della vita, che danno un invitante sapore all'ammuffito condominio di quella via Ungaretti «dimenticata sia dal sole sia dal Comune» e che in *Amiche per la pelle* si rincorrono con felice insistenza: cibi, cucina, odori, vestiti, trucco, cicalecci... Qui emerge, a mio parere correttamente, come l'ingrediente fondamentale di un'auspicabile *interazione* (meglio senza la «g»!) resti

l'apprendimento della lingua in uso. Con fatica, non pochi malintesi e alcuni buffi scivoloni, le quattro giovani donne cercano di costruirsi una rete di amicizie, perché unite si è più forti ed insieme si può provare a respingere la spada di Damocle di un imminente sfratto... mentre l'unico inquilino italiano, il burbero settantenne signor Rosso, appassionato di versi ungarettiani e nostalgico ammiratore del Duce, urla loro continuamente «Negri!» (è così che apostrofa senza troppi dubbi tutti gli stranieri che incrocia). Il finale, come dicevo, è rassicurante, ma non banale. Vi ritorna il doppio messaggio di fondo. In primis, la convinzione che, dopo tutti i problemi, le cose andranno bene (in particolare se saranno le donne ad acquisire un ruolo fondamentale nella gestione delle cose): una grande metafora della situazione dell'immigrazione in Italia. E poi, che la poesia, a dispetto della sua inutilità (o forse proprio per questa sua straordinaria virtù) può salvare la vita...

Nella dedica alla mia copia del libro, ha scritto: «Caro Brunetto, la pelle ci può dividere, ma per fortuna ci unisce la testa e il cuore». Come non sottoscrivere, carissima Laila, augurandosi che facciano riflettere anche quanti si ostinano a giudicare le persone dalla pelle, dall'etnia o dal credo religioso? □

Quando sono venuta in Italia avevo vent'anni non parlavo la lingua e mi sentivo stupida. Ho cominciato a scrivere lettere a mia madre per vincere la solitudine. Siccome non potevo dirle tutta la verità per non preoccuparla, ho deciso di descrivere le cose buffe della mia vita in Italia

Questo numero

a cura di Federico Tagliaferri

Questo numero di **CEM Mondialità** prosegue nel dibattito sul tema «Umano, disumano, post-umano. Corpo a corpo nell'educazione» affrontando la fascia d'età forse più difficile, quella della cosiddetta «generazione Y». Questa definizione, ormai divenuta corrente per indicare gli adolescenti esperti nell'uso delle tecnologie digitali, forma l'oggetto dell'indagine del *dossier*, firmata da Antonio Nanni e Antonella Fucecchi.

«Nel dossier viene chiarito - scrive Nanni nell'introduzione - che ci troviamo dinanzi a giovani ancorati soprattutto al presente, senza memoria del passato e senza progetti di futuro. Nel testo si fa riferimento al mondo dei consumi giovanili, agli strumenti di comunicazione, alle forme del bullismo, di impegno politico e di religiosità. Ma una delle parti più originali del *dossier* - sottolinea Nanni - è forse l'individuazione di alcuni oggetti simbolici per capire le nuove generazioni: il lucchetto, il telefonino, il blog, l'Mp3, il piercing, il motorino, perfino il pupazzetto o il *peluche*. Che cosa cercano, allora, i giovani di oggi? La risposta viene appena abbozzata: «essi cercano un orecchio che sappia ascoltare; una bussola per trovare la rotta; un senso alla domanda d'identità».

Lino Ferracin, nella sezione dedicata al Cinema, si ricollega al tema della «generazione Y» presentandoci il film *Guida per riconoscere i tuoi santi*, del regista Dito Montiel. Si tratta dell'opera prima dello scrittore diventato regista, ispiratosi al proprio omonimo romanzo: tornato a casa per il grave stato di salute del padre, il protagonista, dopo quindici anni di lontananza, ritorna nel quartiere della sua adolescenza. Episodi presenti e passati, strade disumane e interni di povere case si richiamano e si alternano. Lo scontro con il padre non si è ancora ricomposto; il primo amore fa ancora soffrire; alcuni amici non ci sono più, uno è caduto in abulia, un altro è in carcere. Il passato è andato, restano i Santi: ma la fuga di allora ha ancora tutte le sue motivazioni. L'inserito dedicato alla comunicazione interculturale ci riserva una riflessione di Gianni Caligaris dedicata alle «diete mediatiche», titolo-metafora che intende indicare il ruolo enormemente dilatato dei mezzi di comunicazione di massa nella nostra vita, di come essa sia stata modificata e di come continui a modificarsi, grazie alle innovazioni tecnologiche e al loro straordinario potenziale di crescita, che ci ha reso tutti dipendenti e incapaci di «scollegarci», anche solo per un attimo della nostra esistenza.

Nella sezione «Resto del mondo», segnaliamo l'articolo «Scrivete così dell'Africa!», con le ironiche e amare considerazioni di Binyavanga Wainaina, un giornalista africano che denuncia stereotipi e banalità nell'immaginario occidentale sull'Africa e, nella rubrica «Educare al pluralismo religioso», l'articolo «Le caratteristiche di una fede corporale secondo la Bibbia», primo di una serie di tre articoli del teologo Carmine Di Sante, che traccia una riflessione in perfetta sintonia con il tema scelto quest'anno dalla nostra rivista. □

Angelo Pacifico

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

Nato a Taranto nel 1977, Angelo Pacifico ha frequentato la Scuola Superiore d'arte applicata del Castello Sforzesco di Milano. Le sue opere sono state selezionate per essere esposte nel Castello Aragonese di Taranto e nel palazzo Ars-Habitat di Genova. Nel 2006, in occasione del Salone del mobile, ha collaborato con l'associazione Esterni, realizzando opere in digitale. Ha collaborato inoltre con diverse realtà teatrali milanesi come scenografo. Alla ricerca di nuove forme di espressione, Angelo Pacifico si è avvicinato sempre più alla «Street Art», tanto che i suoi quadri sembrano essere frammenti rubati ai muri della città.

Per contatti: angelobegbie@gmail.com
www.artmajeur.com/pacifico



Errata corrige: per un errore, del quale ci scusiamo con gli autori e con i lettori, è stato indicato come autore dei disegni del numero di gennaio 2008 di CEM Mondialità Angelo Pacifico, che ha invece illustrato il presente numero di febbraio. Autore dei disegni di gennaio 2008 è Philip Giordano, che ringraziamo per il suo contributo. Il suo blog è: pippolare.blogspot.com - La pagina flickr (fotografie): www.flickr.com/photos/21717358@N04/

A volte succede che alcune leggi non scritte, ma che tutti interpretiamo come naturali, vengano trasgredite dalla vita; a volte accade, come nel caso di Matteo, che insegnanti e bambini si confrontino con la morte di un alunno e di un compagno. La storia di Matteo è quella di un bambino speciale che ha costretto un gruppo di adulti e di suoi coetanei a confrontarsi con la differenza radicale posta da chi non può vedere né parlare, non può correre, camminare o giocare. Il silenzio ha avvolto la sua vita e ha segnato la relazione fra sé e il mondo. Un'esperienza così profonda ed essenziale ha lasciato in tutti domande e qualche riflessione che una sua insegnante, Giusi Pedrali, ha sintetizzato in una lettera indirizzata proprio a Matteo.

> **A Matteo**
Pozzaglio, 14 gennaio 2008

Matteo,
a volte il silenzio è denso di suoni: parole non dette e pensieri immaginati, suggeriti dal desiderio di capire, di penetrare nella mente per conoscere un mondo altrimenti insondabile. Ogni tanto, in questi anni, questo mondo misterioso si è svelato in un sorriso stentato, nella stretta delle tue dita intorno alle nostre, nel movimento, appena accennato, del tuo corpo, in risposta al canto allegro dei tuoi compagni. Con fatica, in modo un po' maldestro, abbiamo cercato di comprendere il silenzio, di leggere sul tuo viso la stanchezza, la fame, il sonno, il dolore, il piacere.

E insieme a noi lo hanno fatto i bambini che hanno avuto la fortuna di conoscerti, che spesso hanno interrotto il gioco un momento, giusto il tempo di uno sguardo, di una carezza, di un abbraccio.

Chissà cosa ti è giunto dei nostri sforzi di raggiungerti, se la forza del tentare o la frustrazione di non riuscire. Non lo sapremo mai e questo è il dono più prezioso che ci hai fatto: l'umiltà, necessaria per interrogarsi ogni giorno, senza certezza del proprio agire, con l'unico strumento che davvero conta, l'amore.

Sarai con noi.

Giusi Pedrali

Carissimo Matteo
hai accompagnato i nostri giorni
per lungo tempo.
Continua a farlo, se puoi.
Ciao, tesoro.

Tutte le tue maestre

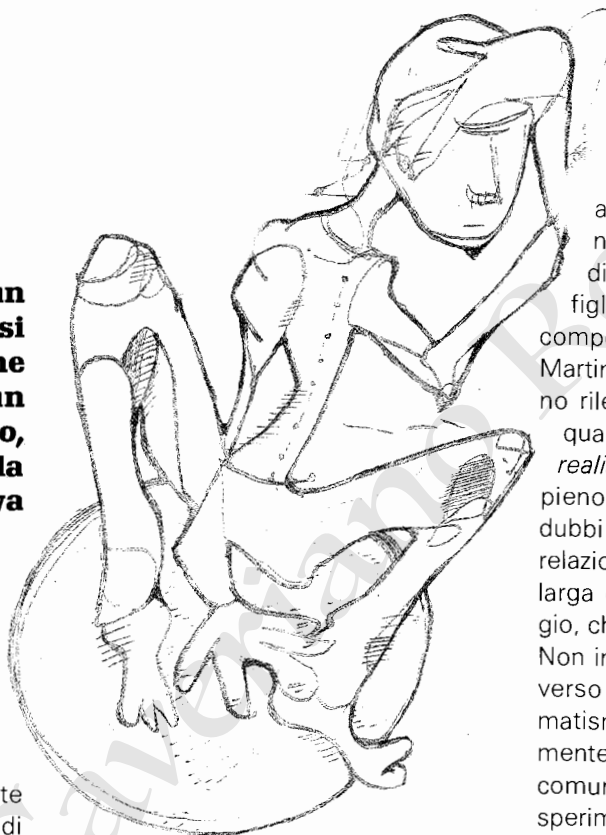


pesadillas



Ben-essere

Desidero scrivere su un particolare aspetto che si riferisce al ben-essere, che porta, mediante un percorso impegnativo, a cambiare qualcosa nella relazione educativa all'interno della famiglia.



Come cambiare i pensieri negativi e scoraggianti che affollano la nostra mente in modalità di vita capaci di esplicitare *pensieri positivi*? Ebbene, come persona e genitore che si prefigge di essere/diventare *ottimista e realista*, mi adopero per:

- ▀ trascorrere meglio e più serenamente le giornate senza lamentarmi ed avanzare pretese assurde.
- ▀ agevolare incontri con gli altri, disposti ad accettarti, ascoltarti e frequentarti.
- ▀ attrezzarmi ed equipaggiarmi in maniera tale da affrontare e gestire le situazioni spinose.
- ▀ farmi trascinare di meno nei meandri delle circostanze negative e spiacevoli, che tendono alla tristezza e alla depressione permanente.
- ▀ mantenere uno stato complessivo di «ben-essere», in grado di provocare delle prestazioni incoraggianti, soddisfacenti nell'ambito del lavoro, della famiglia, delle relazioni, di altre varie attività.

Certo, ne sono consapevole, la vita non è sempre un susseguirsi lineare di situazioni positive, talvolta si ha a

che a fare con una dose massiccia di malvagità, stupidità, ostacoli inevitabili, che non dipendono soltanto dalla nostra volontà. Tuttavia, ognuno può fare la propria parte e cercare di diventare protagonista e praticare una sorta di ottimismo con i piedi per terra. A partire dai modelli e dalle azioni concrete quotidiane che si vivono nel nucleo familiare.

È dimostrato, infatti, da numerosi ed accreditati studi, che i genitori più sono ottimisti e «vedono» positivo, più i figli crescono in un clima di fiducia. La voglia di affrontare, gestire e risolvere le inevitabili difficoltà e conflittualità, può essere vissuta in maniera non bloccante.

Allora capita che un consapevole e mirato cammino di educazione al pensiero e all'azione, visti con le lenti di chi è *ottimista e positivo*, porta alla costruzione di relazioni sociali significative ed allargate. Modalità relazionali più calde, indirizzate al confronto,

al dialogo, alla comprensione, nonostante le naturali frizioni e divergenze esistenti tra genitori e figli, agevolano la vita di ciascun componente della famiglia.

Martin Seligman ed altri studiosi hanno rilevato che nelle famiglie, nelle quali si cerca di diventare *ottimisti realisti*, vedendo il bicchiere mezzo pieno, permettono di registrare indubbi vantaggi per tutti gli attori delle relazioni familiari, anzi il bacino si allarga ed avviene un proficuo contagio, che fa stare bene e meglio.

Non intendo con ciò affermare attraverso un freddo, superficiale schematicismo che i *genitori positivi* facilmente ottengono esiti incoraggianti, comunque, sono convinto, avendolo sperimentato, che sia possibile.

E ripercorrendo la mia concreta situazione familiare, mi accorgo della validità di questi suggerimenti e studi, perché a me accade che:

- ▀ se io e mia moglie Margaret, attraverso testimonianze credibili, dimostriamo che non ci rassegniamo facilmente di fronte alle contrarietà della vita, anche i figli tendono a replicare lo stesso atteggiamento.
- ▀ se, pur con ritmi e modalità differenti, cerchiamo di essere attivi, intraprendenti, non immobili, fatalisti e sospettosi, anche i figli vivono in un alveo familiare più sereno, accettabile e fiducioso.

Infine, mi preme sottolineare un altro aspetto importante: infatti, il praticare con dinamismo il *pensiero positivo*, consente anche al nostro corpo, oltre che alla mente, di trarre piacevoli ed indubbi vantaggi, perché ci si ammala di meno, si ride e si sorride di più alla vita. E... poi un pizzico di salutare allegria e di buon umore non guastano mai! □

Oltre alle immagini pubblicitarie, esiste tutta una serie di riviste destinate alle lettrici più giovani piene di articoli su come diventare affascinanti e attraenti, come avere amicizie e amori soddisfacenti, che insistono sull'importanza di aumentare il proprio *sex appeal* e stuzzicare l'attenzione dei maschi. Anche Internet prolifera di materiali dove appaiono soggetti in tenera età in atteggiamenti e abbigliamento erotizzati. Da alcune ricerche

Fin da piccolissimi bambini e bambine vengono vestiti come adulti in miniatura, strappando spesso commenti favorevoli a chi li osserva

emerge che, mentre in passato i bambini venivano a conoscenza in maniera indiretta delle tematiche sessuali, oggi fin da piccoli si è tempestati molto più direttamente d'immagini e rappresentazioni di carattere sessuale.

A tale tendenza erotizzante del corpo (soprattutto delle bambine) non concorrono solo la pubblicità e i mass media, perché circola e diventa costume consueto anche per adulti, coetanei, che enfatizzano, guardano, apprezzano, acconsentono a modi di vestire e di atteggiarsi dei figli, interpretandola, anche giustamente, come frutto dei tempi.

Quali conseguenze?

Si può immaginare che questa tendenza erotizzante del corpo delle bambine possa nel tempo, se molto accentuata, avere influenze non sempre desiderabili soprattutto sull'evoluzione delle bambine stesse. Dal punto di vista cognitivo è stato evi-



denziato come un'attenzione troppo marcata sugli aspetti esteriori del *look* fin dalla tenera età possa portare ad una minore concentrazione sullo sviluppo di altri aspetti, quali il ragionamento logico, le attività artistico-espressive, il calcolo matematico, l'espressione linguistica più raffinata ecc.

Per quanto riguarda la sfera emotiva, invece, una preoccupazione costante per l'aspetto esteriore può creare un perenne senso di inadeguatezza che alimenta continue tensioni interne, insoddisfazioni continue e vergogna.

Quale via percorrere?

Tenendo conto di questa tendenza, come adulti abbiamo la grande responsabilità di aiutare i bambini a riconoscere la bellezza e la sacralità del corpo, che va considerato non come un mezzo di seduzione, bensì come il mezzo per esprimere i molteplici aspetti di una vita ricca di significato. Esso va curato, amato, rispettato nei suoi cicli, tempi di sviluppo. Le amorevoli cure di cui va circondato non devono essere scambiate per l'ossessionante tentativo di aderire a modelli esterni che mai aiuteranno a sentirsi più vivi, ma solo a mortificarlo, perché la sua originalità prende spunto dall'unicità di ciascuno. Il corpo è il solo mezzo che abbiamo per manifestare ciò che più di umano e spirituale sperimentiamo attraverso le esperienze della vita: va allora considerato prezioso, ma non l'unico fine della vita.

L'erotizzazione può anche incoraggiare le bambine a sviluppare comportamenti seduttivi per attirare l'attenzione degli altri su se stesse e una maggiore superficialità nell'essere a contatto con le proprie emozioni. Il compiacere gli altri può diventare l'unica modalità di relazione, che fa vedere lo scontro come un'eventualità temibile e da evitare. Oltre al fatto che nel tempo la sessualità può diventare l'unica arma di avvicinamento sul lavoro e in altri ambiti sociali, limitando le relazioni sociali entro confini molto stretti. □

¹ Postman N., *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Astrolabio, Roma 1991.



Tecnologia, gioco e giocattoli

Intervista
a Roberto Papetti

SECONDA PARTE

Ci sono giocattoli che possiamo considerare universali e attuali, con forte valenza educativa, anche in epoca di virtualizzazione, digitalizzazione e smaterializzazione delle esperienze?

Decisamente sì, sono i giocattoli della tradizione popolare, quelli con cui hanno giocato intere generazioni di bambini, trasmessi da mente a cuore, costruiti con le proprie mani e sottoposti alla prova dell'efficienza e dell'uso. Sono oggetti perfetti, sferici, equilibrati, ben calibrati per l'età infantile. Si direbbero progettati da un design geniale se non fosse che non sono stati progettati a tavolino come tecno-oggetti da una sola persona, ma sono frutto di incontri casuali, di passa parola e ingegnosità occasionale e redditizia. Se dovessimo «leggere» i giocattoli di tradizione con i parametri di un oggetto progettato da un designer oggi, dei suoi criteri di completezza, diremmo che hanno qualità didattiche e animative, qualità narrative, una storia, una funzione e un uso, un costo, un ambiente di riferimento, un percorso entropico perfetto che va, a monte, dal reperimento, al riutilizzo dei materiali, all'uso per il gioco, fino alla distruzione che riporta i materiali nell'ambiente senza creare problemi di inquinamento. I giocattoli da sempre sono portatori di idee plurali, piani e linee di sperimentazione senza fine, costruendoli si scoprono nuovi modi di realizzarli, nuove possibilità.

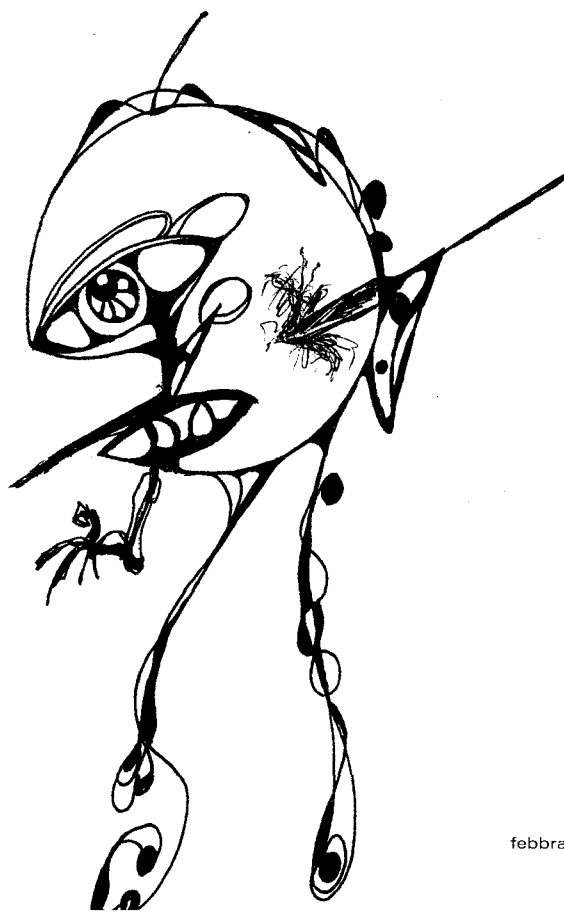
Sono inoltre amuleti, oggetti della buona sorte e d'affezione, un viatico per il tempo che verrà.

Che cosa vuol dire essere bambini oggi? Che cosa significa crescere nella società di oggi? Che cosa rappresentano agli adulti di oggi?

Una cosa che mi colpisce nel mondo dei bambini di oggi è il controllo ansiogeno esercitato dagli adulti sugli spazi e sui tempi di vita. Aree protette nei parchi della città, ludobus, ludoteche, organizzatori di feste di compleanno, diffusione di pratiche di animazione e di gioco come pronto soccorso sociale. Pensare che un gruppo di bambine e bambini non sia in grado di giocare e divertirsi senza qualcuno che li aiuti a farlo sembra assurdo. Franco Lorenzoni scrive: «Se un gruppo

Una cosa che mi colpisce nel mondo dei bambini di oggi è il controllo ansiogeno esercitato dagli adulti sugli spazi e sui tempi di vita.

Aree protette nei parchi della città, ludobus, ludoteche, organizzatori di feste di compleanno, diffusione di pratiche di animazione e di gioco come pronto soccorso sociale.



di bambini ha bisogno di un animatore per divertirsi a una festa vuol dire che qualcosa non va. È come se si dovesse cominciare ad insegnare ai bambini a camminare e a correre... Eppure questo bisogno di controllo, da parte degli adulti, di ogni frammento della vita infantile, per cui bambine e bambini devono essere continuamente circondati da animatori e facilitatori, si è andato diffondendo in modo straordinario, parallelamente al moltiplicarsi di giochi tecnologici sofisticati e assai attraenti, come i *game boy* e le *playstation*, che sono degli straordinari solitari di lunga durata».

Se tu ti diverti - e ti puoi divertire molto giocando a lungo con una *playstation* - perché devi compiere la fatica di condividere dei giochi con un altro? Il gioco della *playstation*, infatti, se mi annoia lo posso cambiare, oppure lo spengo. Ma l'«altro» io non lo posso spegnere, e tanto meno cambiare. Il grande problema degli altri esseri umani è che non posso modificarli o spegnerli a mio piacimento.

Sarebbe veramente importante interrogare i bambini, ma chi è veramente capace di fare domande? Mi sembra una delle cose più difficili. Posso dire che stando accanto ai bambini diventa incomprensibile a me stesso? I bambini obbligano ad uno spietato esercizio di serietà e veridicità.

Sento che aver fiducia nel mondo per noi tutti è quello che più ci manca: abbiamo completamente smarrito il mondo, ne siamo stati spossessati. Quando sto con i bambini, faccio davvero cose di poco conto, costruisco, gioco, racconto tirandomi dietro il mio mondo di giocattolaio, non capisco bene se queste cose sono importanti, anche se mi accorgo che nascono da piccoli eventi come modi di fiducia del mondo. Lavoro su cose impercettibili, nuvole di gocce, spazi-tempo di superficie, di volumi ridotti.

Oggi nessuno mette in dubbio la necessità di andare avanti, di guardare oltre, di progredire, di anticipare il futuro. Ma la comprensione del nostro



futuro stesse invece nel passato? Credi che ci siano libri, giochi, giocattoli o altro che, provenendo dal passato, possano aiutarci a comprendere meglio il futuro?

In questi mesi ho scoperto la cerbottana. Questo è un giocattolo che viene dal passato, i bambini lo usano ancora soprattutto a scuola per tirare ai compagni e indispettare i professori. Per me è un giocattolo femmina, gentilmente ispido, affabile, inequivocabilmente seducente.

Come arma vale poco, anche se chi la sa usare, come gli indios dell'Amazzonia, se ne serve per cacciare. La cerbottana per me è un giocattolo ridicolo, mi piace quando spara bacche di biancospino o ligustro, palline o proiettili di carta. Tirare con la cerbottana si dice «sorbottare», i proiettili si fanno arrotolando striscette di carta di giornale. A Roma li chiamano «scartoccetti», a Monza «bussolotti», ad Ancona «cappuccetti», a Napoli «coppetelli», a Bologna «pirli», a Vicenza «pisoli», a Genova «cannonetti». Che bei nomi! Noi possiamo in-

zupparli di essenze odorose, di colori acrilici da sparare su tele per fare aereopittura, vergarli con arguti messaggi o dolci poesie. Di Montale si può far volare: «Nell'ombra di una magnolia / che sempre più si restringe / a un soffio di cerbottana / la freccia mi sfiora e si perde», di Velemir Chlebnikov la bellissima «Alipredando con auroscrittura». Ho trovato stimolante lanciare il pensiero «Non sarà mai troppo tardi per tentare qualcosa di buono, finché ci sarà sulla terra un albero, una bestia, un uomo» di Margherita Yourcenar, e vorrei raggiungere la mente di qualche sfiduciato politico. Ho costruito con i bambini il cerbottano e la cerbottana, la cerbottana flic floc, la regina della notte o cerbottana illuminata, l'arcaica e la Picasso. Pensando alle armi e alla guerra si è convenuto che la cerbottanarchibugiospaziale, fatta riciclando congegni tirati fuori da un computer, dovesse sparare nuvole di polvere, che è poi ciò che riguarda il nostro futuro. Poi è tutto un tirare in tutte le direzioni, conquista e abbandono nella cosa sperimentata. Cerchiamo di eludere il controllo, crediamo nel mondo e sperimentiamo, ma in modo speciale crediamo negli eventi che accadono e ci sorprendono. Quando tiri a qualcuno, si può arrabbiare, ma poi viene da ridere perché si è partecipato nel gioco del doppio ruolo di mirati e colpiti. Nei giocattoli c'è qualcosa che ci riguarda, come in tutte le cose, «Gli oggetti amati sono il paradiso terrestre», diceva Novalis. Mi sembra che il fascino che esercitano sui bambini e sugli adulti sia determinato nella loro intensità dal fatto che essi lasciano sempre inesplorate infinite possibilità di altri godimenti e di occasioni per scoprire qualcosa su noi stessi. □

(FINE SECONDA PARTE)

Roberto Papetti, collaboratore storico di CEM, è istruttore pedagogico e coordina il Centro Gioco, Natura, Creatività «La Lucertola» di Ravenna.



Entrare nelle maglie della rete

Che cosa vuol dire Google?

Non c'è dubbio che la rete abbia semplificato la nostra vita modificando *habitus* mentali e stili lavorativi: ma è altrettanto certo che la maggioranza degli utenti non dispone di alcuna informazione relativa al funzionamento del Web ed ignora le modalità con le quali la ragnatela organizza i suoi nodi. Un piccolo test per verificare le nostre conoscenze potrebbe essere provare a dare una definizione di Google, algoritmo, Page Rank: se ci areniamo subito, significa che siamo utenti della rete, ignari delle logiche che la dominano.

Google, intanto, deriva da *googol*, termine matematico che indica un 1 seguito da 100 zeri, il numero di pagine web che, nel 1995, Larry Page e Sergey Brin geniali inventori del motore di ricerca, sognavano di indicizzare con il loro nuovo strumento. Un algoritmo è, in parole povere, un «insieme di regole o direttive atte a fornire una risposta specifica a uno o più dati in input». L'algoritmo che Larry Page si «inventa» per calcolare l'importanza di una pagina Web, noto come Page Rank, si basa sulle formule sviluppate da A. A. Markov per valutare, all'interno della pagina web l'importanza di un nodo rispetto agli altri.

Queste informazioni sono liberamente tratte da un libretto accattivante, efficace per entrare nel mondo dei motori di ricerca, *Luci ed ombre di Google*, Feltrinelli, Milano 2007, redatto da Ippolita, un gruppo di ricerca

Conoscere storia, logica, obiettivi dei giganti del Web può costituire già una presa di coscienza critica

nei confronti di strumenti che ci rendono un servizio

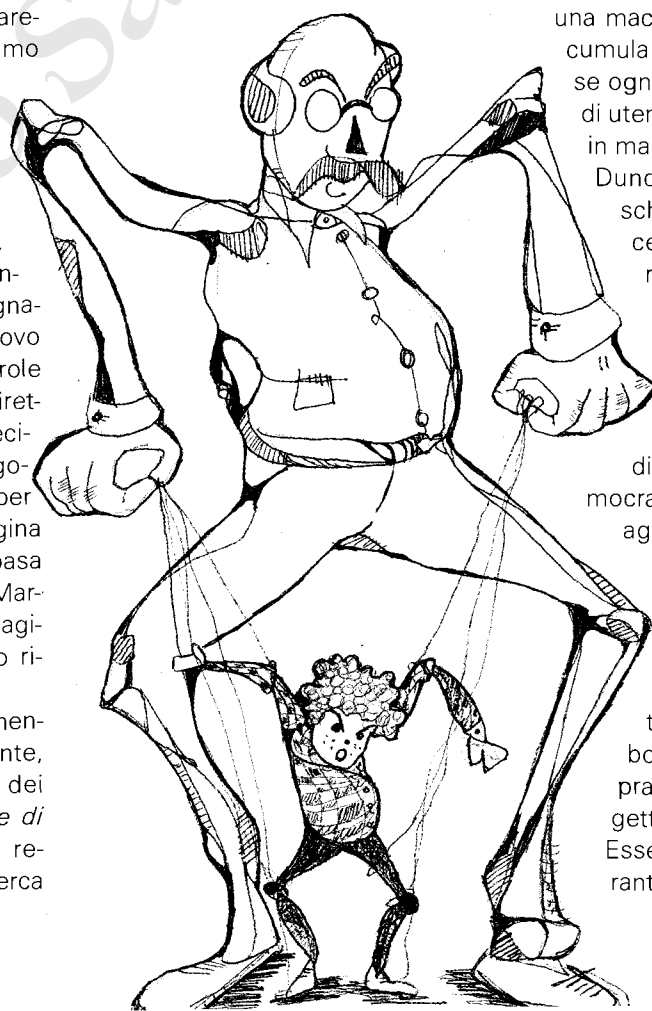
interdisciplinare che sta svolgendo un'importante funzione di monitoraggio, di vigilanza e di presa di coscienza della pervasività dei media. Con notevole capacità di sintesi, in un approccio né apocalittico, né integrato, il testo permette di cogliere qual è la posta in gioco.

Essere navigatori consapevoli

L'agorà planetaria con le sue infinite e cangianti diramazioni si configura come un terreno di scontro tra giganti che operano all'interno dei nostri pc e delle nostre teste, pilotando le nostre scelte, orientando con un criterio apparentemente imparziale e scientifico i nostri stili di ricerca: Google «spaccia infatti per verità oggettive risposte che sono unicamente percorsi soggettivi filtrati dalle sue tecnologie di ricerca» (pag. 146). Non solo: «è una straordinaria macchina che si costruisce attraverso il suo stesso utilizzo da parte degli utenti. In questo senso è una macchina "autopoietica" che accumula tutte le informazioni immesse ogni giorno sulla Rete da milioni di utenti [...] per vendere pubblicità in maniera capillare» (pag. 147).

Dunque siamo già colonizzati, schedati: i nostri dati sono merce molto appetibile per i signori della rete, ingenuamente ritenuta un sistema democratico di comunicazione, «neutro», al servizio del genere umano. Google presenta la sua economia di ricerca come una cyberdemocrazia in cui milioni di utenti si aggirano liberi dal controllo statale e istituzionale. L'idea di fondo, sottolinea il gruppo Ippolita, «è che le tecnologie siano neutre per definizione e che questa presunta neutralità sia sinonimo di bontà, in quanto frutto di una pratica di ricerca scientifica oggettiva» (pag. 149).

Essere buoni è il motto rassicurante del gigante Google, che ha



introdotto la metafora del capitalismo morbido, accumulando profitti da capogiro. Infatti il sogno partecipativo e la cyberdemocrazia sono espedienti elaborati da un'azienda privata per realizzare l'accentramento delle informazioni, dei saperi e dei poteri. Si profila il rischio di un totalitarismo non violento, che si propaga in modo silente ed orwelliano e si trasforma nel mostruoso panottico immaginato da Bentham, la prigione totale ove il controllo è completo.

Dunque conoscere storia, logica, obiettivi dei giganti del Web può costituire già una presa di coscienza più critica nei confronti di strumenti che ci rendono un servizio, ma a che prezzo? Esiste la possibilità di una strategia di resistenza?

Il gruppo Ippolita ravvisa nei *blog* e nella blogosfera la possibilità di sottrarsi a Google eludendo il suo controllo per accedere a fonti non ancora scoperte.

Si avverte diffusamente il bisogno di definire limiti etici per il Web per la salvaguardia della privacy e dei propri diritti di utente.

A livello planetario si fa insistente il bisogno di un codice specifico, un *Internet Bill of Rights* («Carta dei diritti in Internet»): è una battaglia che vale la pena di intraprendere, come in Italia ricorda da tempo Stefano Rodotà, tanto più perché i giganti del Web, Google, Microsoft, Yahoo! separatamente e congiuntamente hanno annunciato la futura pubblicazione di una Carta per tutelare la libertà di espressione su Internet.

«Ma è possibile lasciare la tutela dei diritti fondamentali su Internet soltanto all'iniziativa di soggetti privati che tendenzialmente offriranno solo le garanzie compatibili con i loro interessi e che, in assenza di altre iniziative appariranno come le uniche "istituzioni" capaci di intervenire?» (Stefano Rodotà, *La Repubblica*, 20 novembre 2007). □

Le strategie di Google. Il capitalismo morbido

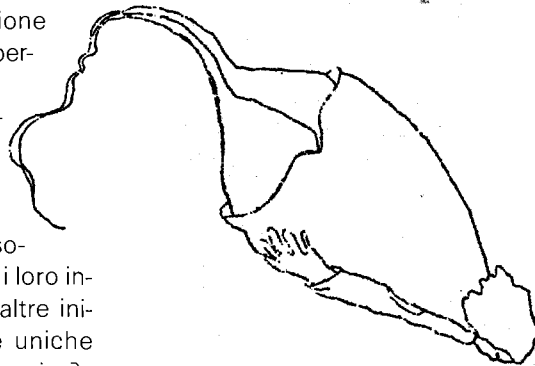
Il «Google-pensiero» è condensato in dieci «verità» che indicano le principali linee ispiratrici del gruppo di ricerca e spiegano le ragioni di una ascesa vertiginosa e del successo planetario:

■ **Attenzione all'utente:** tutto il resto viene dopo. In effetti, il successo di questo motore di ricerca è dovuto al passaparola tra utenti soddisfatti dal servizio e non da campagne pubblicitarie.

■ **È meglio dedicarsi veramente bene ad una cosa sola:** la soluzione dei problemi di ricerca è l'obiettivo unitario sul quale convergono tutte le risorse umane di Google.

■ **Rapidità è meglio di lentezza:** l'obiettivo di Google è che i suoi utenti, pienamente appagati, abbandonino il sito il prima possibile.

A livello planetario si fa insistente il bisogno di un codice specifico, una «Carta dei diritti in Internet», è una battaglia che vale la pena di intraprendere



■ **La democrazia sul Web funziona:** sono i milioni di utenti dei siti Web a determinare con le loro scelte quali siano i siti più validi. A tale scopo Google si serve del Page Rank che non permette, però, di valutare la scientificità dai siti, ma corrisponde, grosso modo, ad un «indice di gradimento popolare».

■ **Non occorre essere alla propria scrivania per aver bisogno di informazioni:** è un'intuizione essenziale in tempi di mobilità e flessibilità planetaria e di convergenza ed uso integrato e multiplo di media. Per soddisfare il bisogno d'informazione in qualunque momento, Google deve sfruttare queste convergenze che miniaturizzano gli apparecchi rendendoli sempre più versatili inserendosi strategicamente nel nuovo settore di mercato anche perché non si avvale, come Microsoft, di dispositivi elettronici sui quali imporre ed impostare i propri software.

■ **È possibile guadagnare senza fare del male a nessuno:** Google si presenta con un volto rassicurante e non rampante e gode della assoluta fiducia dei suoi utenti nella correttezza dei risultati.

■ **Vi sono sempre più informazioni di quanto s'immagini:** i tecnici Google sono impegnati costantemente nel reperimento di nuove fonti, pur avendo Google già indicizzato più pagine di qualsiasi altro motore di ricerca.

■ **La necessità d'informazioni non ha confini:** Google ha uffici in tutto il mondo e in grado di tradurre in circa cento lingue, estendendo così la sua pervasità ed anche la sua capacità accentratrice.

■ **È possibile essere seri anche senza giacca e cravatta:** lo stile negli uffici Google è sempre informale e non ingessato; stimolare la creatività dei migliori in una atmosfera da campus universitario è un aspetto caratteristico del Google pensiero.

■ **Eccellere non basta:** l'insaziabilità e l'idea della continua perfezionabilità e del miglioramento costante rappresentano l'ottimistica fiducia di Google in una crescita inarrestabile ed infinita delle proprie prestazioni.



Perché Generazione Y?

Ci si chiede anche il perché di questo nome, Generazione Y. Domanda che in inglese suonerebbe *Why why?* Qualcuno usa questa lettera per differenziarla dalla generazione X, quella che popolava «il pianeta degli svuotati, la generazione degli sprecati, indecifrabili come una X ignota... i cui progetti hanno lo spazio di un giorno», come scrive Umberto Galimberti nel suo ultimo libro, *L'ospite inquietante*. Ma sembra che i giovani della generazione X siano ormai cresciuti, almeno in età - sono i trentenni di oggi -, assumendo forse nuovi tratti e lasciando lo spazio del punto interrogativo ad altri più giovani di loro. La generazione X, quella del collasso della comunicazione, quella degli indifferenti, è quindi rimpiazzata dalla successiva Y, che mi sembra mostri invece segni evidenti d'interesse per la comunicazione al proprio interno e con il mondo intorno, certo con modalità e simboli tutti propri. Perché allora - giocando con le parole - non vedere la Generazione Y - *Why generation* come quella dei perché?

L'inquietudine della Generazione Y

di Ulderico Maggi

Gli adulti fanno fatica a inquadrare i giovani perché le nuove modalità comunicative sfuggono alle chiavi interpretative già elaborate

Generazione Y è una nuova etichetta da qualche tempo in circolazione per tentare di descrivere una parte del mondo inafferrabile dei giovani, almeno di molti giovani del mondo occidentale. I segni particolari individuati sono i mezzi virtuali che vengono prediletti per la comunicazione o la non comunicazione all'interno e verso l'esterno di questo mondo codificato. Parlano con sms composti di parole mozzate, si guardano in faccia attraverso Skype e le *webcam*, passeggiano disinvolti tra le diverse communities on-line (*Second Life* e *MySpace* sono le più gettonate) e chattano riferendosi inequivocabilmente all'ultimo video comparso su *YouTube*.

Diventa un imperativo aprire un *blog* personale su cui scrivere di sé, generalmente con un linguaggio che risulta criptico ai più, e firmarsi utilizzando curiosi *nickname* al posto del loro vero nome. *Blog* che diventa il diario virtua-

le su cui lasciare tracce narcisistiche che a volte arrivano fino sulle pagine dei giornali o nelle aule giudiziarie.

Il consumo delle nuove tecnologie

La sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia ci fornisce alcuni dati interessanti riguardo il consumo delle nuove tecnologie. Rimanendo nel campo dell'uti-

lizzo del pc «la percentuale di utilizzatori esperti è molto più elevata tra i maschi (23,7%) rispetto alle femmine (11,9%)». L'utilizzo avanzato di internet vede il giovane spendere gran parte del proprio tempo davanti al computer per scaricare musica, *software*, sulle chat e nel giocare, finalità quindi prevalentemente ludiche. Tra le altre tecnologie vengono poi individuate diverse categorie, dalle più pervasive, rappresentate dai cellulari per il 96,3% (un uso medio prevede l'invio di 15 sms al giorno), all'ultima frontiera tecnologica in cui figurano l'Mp3 (13,5%) la *webcam* (12,8%) e il videotelefonino (7,4%).

La finestra anagrafica che viene attribuita alla generazione Y riguarda i giovani tra i 15 e i 25 anni, ma c'è chi fa scendere di parecchio la loro età fi-

no alla pre-adolescenza o addirittura alla fascia dei bambini che imparano a manipolare una tastiera prima del pennarello. Sicuramente cresce a ritmi vertiginosi la percentuale dei piccoli o giovani internauti che chattano, giocano e fanno acquisti abitualmente su internet e al piccolo schermo preferiscono la rete. Alcuni la chiamano anche *thumb generation*, la generazione del pollice ipersviluppato, allenato nella manualità da minitastiera, messaggio veloce e selezione rapida dell'ultima canzone scaricata. Da queste analisi sembrerebbe insomma che il rapporto sociale sia secondario e ad esso venga preferita la multimedialità estrema, più diretta e meno impegnativa.

La generazione dei perché

I perché sono le domande di chi li osserva e li studia, fatica a capirli e forse ha un po' paura di loro, ma anche le domande che si fanno loro, i protagonisti di tutte queste analisi.

La prima domanda è dunque da dove arrivano, da chi sono partoriti i giovani della generazione Y?

Spesso appare chiaro che si tratta di giovani cresciuti soli, sono i figli di una generazione di individualisti, di genitori single, di genitori separati; allattati e nutriti in un clima di rarefazione dei rapporti. Non stupisce allora che i contatti virtuali siano un canale preferenziale, ma allo stesso tempo si legge il bisogno di comunicare, di creare relazioni, di non essere soli.

Che cosa chiedono i giovani Y? Dalla lettura dell'educatore disincantato e con un po' di esperienza si arriva presto a pensare che le domande siano le stesse di tutti gli adolescenti, da quando è stata inventata l'adolescenza: ascolto, limiti, comprensione, guida, ideali forti e veri in cui credere.

Vale a dire che le generazioni precedenti, quelle degli adulti, fanno fatica a inquadrare questi giovani perché le nuove modalità comunicative sfuggono alle chiavi interpretative già ela-

borate. È la vecchia e nuova abilità richiesta agli educatori, uscire dalla forma contingente e trovare il bandolo del senso profondo della vita di ogni giovane che s'incontra. Il lavoro dell'educatore che si cimenta con i giovani è come sempre difficile e delicato: creare uno spazio di relazione e di ascolto, facilitare quel processo interattivo che è la comunicazione (Cambi et al., *Le professionalità educative*) tenendo in considerazione che la forma della ben nota incomprendenza generazionale ha oggi le caratteristiche nuove che abbiamo descritto.

La dimensione planetaria del fenomeno

Alcune considerazioni vanno fatte sulla dimensione planetaria del fenomeno o sulla trasversalità geografica - e anche per certi versi sociale - dei comportamenti.

Se è vero, come viene ricordato dall'Istituto IARD, che riguardo l'uso-consumo di nuove tecnologie «il contesto di origine conta in termini sia di risorse culturali sia di risorse economiche», è anche vero che alcuni mezzi sono ormai alla portata di tutti: basta entrare in un qualsiasi internet-

point di una grande città e s'incontrano giovani dai tratti somatici più diversi impegnati nelle stesse occupazioni. Da qui si aprono anche altri mondi da osservare: ad esempio quello dei giovani di seconda generazione (figli un po' italiani degli immigrati), in comunicazione con qualche altra parte del mondo, dove riversano le notizie, i pensieri e la voglia di essere in contatto con qualcuno.

Ci troviamo in altri mondi, ma sostanzialmente nello stesso mondo e allo stesso tempo ci si chiede se la Y sia un prodotto importato o indigeno; forse è solo il prodotto di una crescita globale.

Se la il rapporto IARD parla di declino della partecipazione (attualmente solo un giovane italiano su tre fa parte di qualche associazione), vale la pena incoraggiare quell'uno a parlare con gli altri due per coinvolgerli. Perché è fondamentale che gli adulti, perché non siano gli adulti di sempre, imparino a credere, a capire quel desiderio di contare, di essere utili, che abita sicuramente ogni giovane ovunque si trovi, al di là delle modalità che la sua generazione ha individuato per comunicare.

Bisognerebbe provare ad andare oltre agli etichette che ogni giorno vengono appiccate sulle pagine dei giornali, generalmente in tono negativo oppure incensatorio sui *giovani d'oggi*.

Fulvio Scaparro in *Belletà*, scriveva: «La cronaca e gli scenari dell'adolescenza sono in rapido mutamento, ma comportamenti, atteggiamenti e mode non devono indurci a pensare che il giovane di oggi sia così diverso, in profondità da quello di ieri». Guardando da vicino gli adolescenti (e gli adolescenti un po' cresciuti) ci si rende conto che forse ciò che li accomuna a quelli di ogni altra generazione è l'inquietudine che traspare in loro, nonostante i fantasiosi e cangianti travestimenti, gli ultimi dei quali appunto sembrano essere i simboli esteriori della generazione Y. □

**È fondamentale che
gli adulti imparino
a capire quel
desiderio di contare,
di essere utili,
che abita sicuramente
ogni giovane
ovunque si trovi,
al di là delle modalità
che la sua
generazione ha
individuato
per comunicare**

Quei bulli a scuola. Dolcetto o scherzetto

Mario Pirani
La Repubblica, 4 febbraio 2008

Nell'incapacità del governo Prodi di far comprendere i non pochi aspetti positivi del proprio bilancio, spicca il silenzio sull'operato del Ministero della pubblica istruzione. Eppure, sia Giuseppe Fioroni che la sua vice Mariangela Bastico, con una concordia esemplare tra un esponente del populismo cattolico e una assessore ds dell'Emilia, hanno saputo imprimere alla scuola italiana l'avvio di una svolta attesa da anni. Le prime misure prese, dal prolungamento della scuola dell'obbligo all'inasprimento delle misure contro il crescente e devastante bullismo giovanile e, infine, all'arresto della deriva che permetteva di trascinare i «debiti» e l'accertata ignoranza di oltre il 40 per cento degli alunni fino all'università, hanno rappresentato ben più di un elementare ritorno all'ordine dopo decenni di lassismo. Esse hanno segnato un recupero di consapevolezza attorno alla questione centrale con cui ci si scontra: la soggezione di fronte alla caduta degli elementari principi dell'etica pubblica e privata. Troppe famiglie, vilmente complici, e troppi insegnanti, impauriti e resi scettici dalle tante frustrazioni, hanno rinunciato a trasmettere e imporre valori come il rispetto dei genitori, dell'altro, del diverso, dell'inabile o del debole, delle bambine e delle ragazze, dell'insegnante e della scuola, anche come edificio comune, infine dello studio.

Crisi allarmante

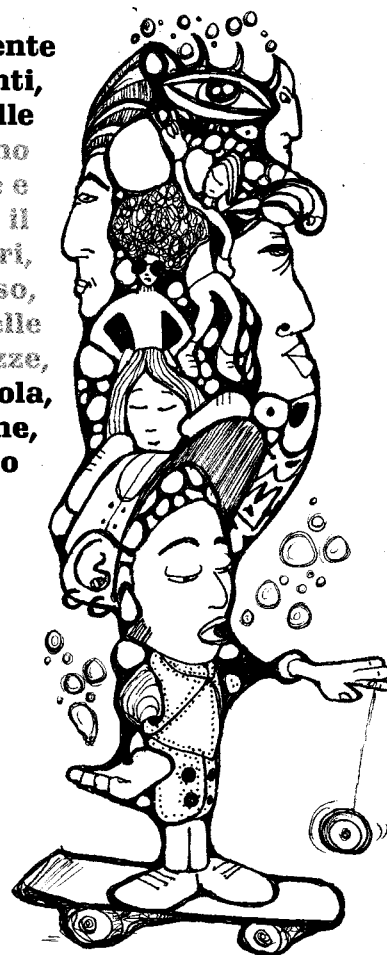
Corriere della Sera
Rubrica «Lettere al Corriere», 24 dicembre 2007

La crisi sempre più allarmante della scuola italiana, tra studenti troppo ignoranti e docenti bisognosi di corsi di formazione e di approfondimento delle proprie discipline, spinge a porsi un interrogativo. Si può educare e pretendere di avere una scuola migliore in un Paese in cui la classe politica manca di senso di responsabilità e di tanti altri valori, mentre le tv trasmettono sempre più programmi fatti apposta per creare individui non in grado di pensare? Dietro le difficoltà della scuola che non riesce a darsi regole certe e a farle rispettare e a educare alla complessità del sapere, si nasconde un ostacolo insormontabile: il disinteresse degli adulti al futuro della gioventù che sbanda a povere mete.

Lorenzo Catania (Catania)

Troppe famiglie, vilmente complici, e troppi insegnanti, impauriti e resi scettici dalle tante frustrazioni, hanno rinunciato a trasmettere e imporre valori come il rispetto dei genitori, dell'altro, del diverso, dell'inabile o del debole, delle bambine e delle ragazze, dell'insegnante e della scuola, anche come edificio comune, infine dello studio

trascinamento dei debiti, l'abolizione del vecchio e temuto 7 in condotta). Di conseguenza si è persa la concezione stessa di limite, il confine oltre il quale l'ignoranza non può essere premiata e il comportamento offensivo assolto in partenza. Fioroni e la Bastico hanno cominciato, appunto, a ripristinare un meccanismo di non scontata accettazione delle deficien-



ze, delle infrazioni e delle violenze. C'è ora da chiedersi se la svolta impressa resisterà alla crisi del quadro politico o si tornerà al catastrofico *laissez-faire* inaugurato con l'abolizione degli esami di riparazione, durante il primo governo Berlusconi nel 1994. D'altra parte, se nell'eguaglianza fra scuola e azienda (e, quindi, degli alunni come clienti, che hanno sempre ra-

gione) si è distinta la destra, la sinistra post sessantottina non è stata da meno nell'inalberare il diritto alla promozione per tutti e alla rinuncia ad ogni punizione seria contro comportamenti intemperanti e violenti. Così è penetrato sia nelle famiglie che nel corpo insegnante un lassismo pedagogico devastante difficile da scalzare [...]. □

Le ragazze sono più brave ma comandano gli uomini

La Repubblica
Rubrica «Lettere e commenti»,
3 febbraio 2008

Credo sia effettivamente utile conoscere, come richiede la senatrice Lidia Menapace, qualche numero in più sulla situazione degli abbandoni e dei risultati scolastici, soprattutto differenziati per genere. Oggi su 100 ragazzi che si iscrivono alle superiori, 34 non si diplomano, su 100 ragazze non arrivano al diploma in 23. Quelle che si diplomano con il massimo dei voti sono il 9,4%, mentre i ragazzi il 5,4%

I guai e le delusioni arrivano quando escono dal sistema scolastico: è «dirigente» il 3,62% dei maschi e l'1,66% delle donne.

Conclusione: le ragazze vanno meglio, sono più tenaci, mollano meno, proseguono gli studi in quantità e qualità superiore ai ragazzi, ma poi ai posti di comando arrivano di più gli uomini.

Tiziana Ragni
Portavoce Ministero
della pubblica istruzione

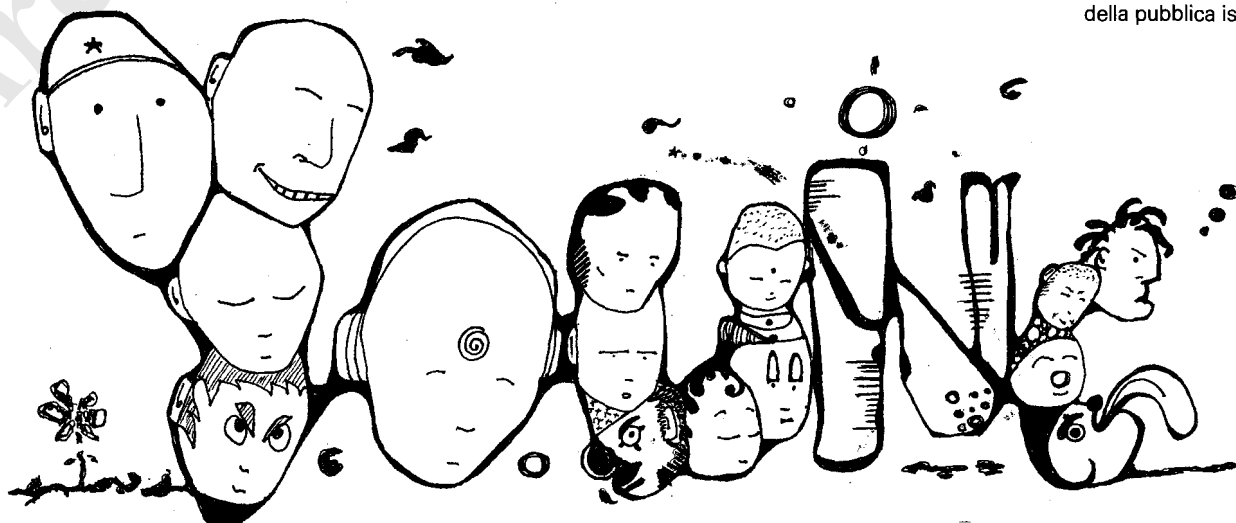
L'abbandono scolastico tra i ragazzi e le ragazze

La Repubblica
Rubrica «Lettere e commenti», 1 febbraio 2008

Su La Repubblica leggo con grande interesse ampi servizi sulla selezione scolastica, accompagnati da giudizi critici (giustamente) sui guai prodotti dalla «trasformazione» delle scuole in «aziende». Leggo di ragazzini, Tizio, Caio, Sempronio, ma non incontro nemmeno una ragazzina, una Tizia, una Caia, una Sempronia. Bisognerebbe distinguere i dati per appartenenza di genere: in questo caso, ad esempio, sapere che le ragazze sono più dei ragazzi non è rilevante, perché lo sono anche all'anagrafe. Né sapere se le ragazze hanno un miglior rendimento scolastico: anche questo è noto.

Ma sapere se abbandonano gli studi prima o comunque in età molto bassa è invece un dato che conviene conoscere. Infatti, una scuola prolungata giova all'inserimento nel mercato del lavoro e alla partecipazione alla vita pubblica, cioè all'esercizio della cittadinanza. Ciò beninteso vale anche per i ragazzini: ma ancora oggi sul terreno della partecipazione al lavoro e alla politica le frequentanti partono sfavorite. Bisogna perciò rimuovere gli ostacoli di ordine culturale ed economico che non le aiutano.

Lidia Menapace
Senatrice Sinistra Arcobaleno



Quella italiana è una laicità sui generis: rumorosamente anticlericale a volte, strumentalmente pia e devota spesso, sciattamente distratta nei confronti del mondo delle «altre» fedi sempre

In un paese normalmente laico

Come si dice in questi casi, scrivo a titolo strettamente personale. La vicenda dell'invito e della rinuncia di Papa Benedetto XVI a partecipare all'inaugurazione dell'anno accademico della Sapienza lascia uno strascico di polemiche che impedisce un confronto serio e pacato sul problema di fondo che sta dietro questo «scandalo»: gli italiani e le istituzioni che li rappresentano hanno una confusa idea di laicità. Ne parlano senza sapere, staccano un concetto a seconda delle opportunità, abusano di un concetto che peraltro in Italia non ha mai trovato piena applicazione.

Alla fine di questa vicenda hanno perso tutti: l'Università, la società civile ed anche la Chiesa cattolica. Cerco di spiegare in che modo e perché ciascuno di questi attori deve assumersi una parte di responsabilità. L'Università - questa volta la Sapienza, ma in molte altre occasioni altri atenei - è ormai abbagliata dalla logica dei «grandi eventi». Vive una profondissima crisi economica e di ruolo e pensa di riprendere la scena trasformando le aule in palcoscenici, i corsi accademici in performance, una *lectio magistralis* in uno show televisivo. È que-

sta la logica che ormai presiede alle lauree *honoris causa*, agli inviti «accademici» a piloti, attrici, divi dello spettacolo, calciatori, veline, presentatori. Inutile dire che la strategia ha successo e le masse accorrono entusiaste.

La Sapienza è caduta esattamente in questa logica pensando di fare il colpo grosso ed invitando il Papa. Ma il rettore e quanti hanno condiviso la sua scelta, hanno valutato anche i «contro» di questo invito? Hanno riflettuto sull'opportunità di un invito così impegnativo in un momento nel quale la Chiesa cattolica e il vescovo di Roma sono così presenti nella scena pubblica italiana? Hanno riflettuto sul contenzioso tra la Chiesa cattolica e il suo Papa da una parte e ampi settori della comunità scientifica dall'altra su temi come, ad esempio, la ricerca sulle staminali? O sul rapporto tra scienza e fede? O sulla memoria del processo a Galileo? Temo di no, ma avrebbero avuto il dovere di farlo: non per escludere a priori la possibilità di un invito al Papa, ma per costruirlo nella logica propria di una *universitas studiorum*: il libero confronto tra le idee, per quanto diverse possano essere.

La società civile ha reagito in modo confuso e «reattivo»: alcuni insegnanti scrivendo la famosa lettera; gli studenti recuperando un anticlericalismo goliardico che nulla ha a che fare con la laicità; i politici gridando scandalizzati all'incidente nelle relazioni con il Vaticano; il cardinale Ruini promovendo la «rivincita» della piazza cattolica contro l'intolleranza laica; alcuni improvvisati inquisitori chiedendo la censura dei docenti che avevano firmato la famosa lettera. Tutti però ammettono, a posteriori, che si è trattata di una brutta vicenda, una vicenda tutta italiana.

In un paese *normalmente* laico l'invito al Papa sarebbe stato più prudente e proposto in un formato meno celebrativo e più propriamente accademico, aperto cioè al confronto plurale delle idee. In un paese normalmente laico i «laici» non avrebbero chiesto il silenzio del Papa ma lo spazio per esprimere altri punti di vista; in un paese normalmente laico sarebbe stato ben difficile accreditare l'immagine di una Chiesa costretta al silenzio mentre è assolutamente evidente che il suo rischio è esattamente quello opposto della sovraesposizione mediatica. In un paese normalmente laico questa vicenda sarebbe stata un brutto incidente e mai sarebbe stata addotta come una delle ragioni utili a provocare la caduta del governo Prodi.

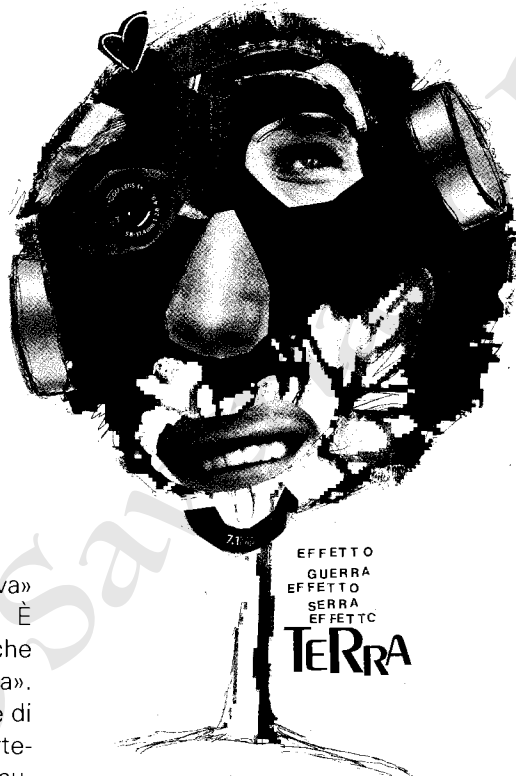
Ma quella italiana è una laicità *sui generis*: rumorosamente anticlericale a volte, strumentalmente pia e devota spesso, sciattamente distratta nei confronti del mondo delle «altre» fedi sempre. Una laicità «in salsa italiana», che ha un sapore molto distante da quello della cultura europea e liberale nella quale è nato quel concetto cardine della società moderna. □

Paolo Naso è docente di Scienza politica nel Corso di Laurea in Scienze storico-religiose dell'Università La Sapienza di Roma.



Per il diritto alla contadinanza

Io, dirigente scolastico, ma soprattutto figlio di contadini, mi assumo il dovere morale d'inventare una nuova parola: «contadinanza».



Il concetto di «cittadinanza attiva» è diventato d'uso corrente. È tempo che si inizi ad usare anche quello di «contadinanza attiva». Nel Devoto-Oli leggo la definizione di «cittadinanza»: «Vincolo di appartenenza ad uno stato, richiesto e documentato per il godimento di diritti e l'assoggettamento a particolari oneri». A livello culturale, a partire dalla Rivoluzione francese, la parola cittadino è diventata sinonimo di «persona con pari e pieni diritti».

«Cittadinanza attiva» oggi significa coinvolgimento nella vita della comunità di appartenenza, assumendovi un ruolo di responsabilità.

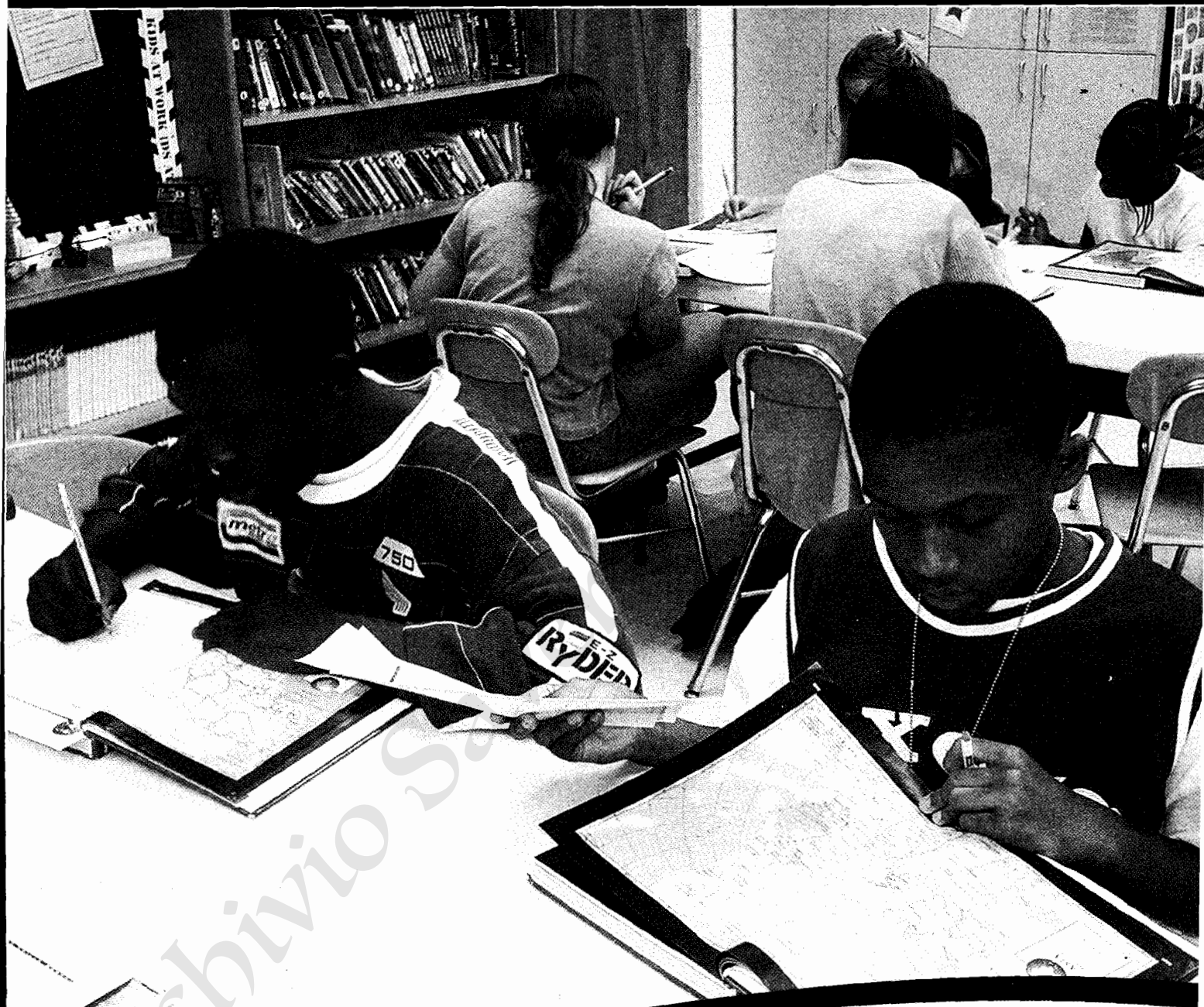
Nel vocabolario non esiste invece il termine «contadinanza» e quindi nessuno ha mai parlato di «contadinanza attiva». Esiste il sostantivo «contadino», che sta per «chi lavora la terra, specificatamente per conto di un padrone. In termini spregiativi: persona rozza e goffa». Dobbiamo rovesciare questo clima culturale che, ancora oggi, spesso è presente nel mondo scolastico. Essere lavoratori della ter-

ra non è qualcosa di spregevole. Siamo tutti «contadini di questa terra» e abbiamo tutti «diritto alla contadinanza». Un vero capolavoro letterario, in questo senso, è la pagina che i ragazzi della Scuola di Barbiana dedicano, in *Lettera a una professoressa*, alla «cultura contadina».

«Sui monti non ci possiamo stare. Nei campi siamo troppi. Tutti gli economisti sono d'accordo su questo punto. E se anche non fossero? Si metta nei panni dei nostri genitori. Lei non permetterebbe che suo figlio restasse tagliato fuori. Dunque ci dovete accogliere. Ma non come cittadini di seconda buoni solo per manovale. Ogni popolo ha la sua cultura e nessun po-

polo ce n'ha meno di un altro. La nostra è un dono che vi portiamo. Un po' di vita nell'arido dei vostri libri scritti da gente che ha letto solo libri. Se si sfoglia un sussidiario è tutto piante, animali, stagioni. Sembra che possa scriverlo soltanto un contadino. Invece gli autori escono dalla vostra scuola. Basta guardare le figure: contadini mancini, vanghe tonde, zappe a uncinetto, fabbri con gli arnesi dei romani, ciliegi con le foglie di susini. La mia maestra di prima elementare mi disse: - Monta su quell'albero e coglimi due ciliegie -. Quando lo seppa la mia mamma disse: - O chi le ha dato la patente? -. Avete dato l'abilitazione a lei e la negate a me che d'albero non gliel'ho mai dato a nessuno in vita mia. Li conosco per nome uno a uno. Conosco anche i sormenti. Li ho potati, li ho raccolti, ci ho cotto il pane. Lei su un compito m'ha segnato sormenti come errore. Sostiene che si dice sarmenti perché lo dicevano i latini. Poi di nascosto va a cercare sul vocabolario cosa sono. Anche sugli uomini ne sapete meno di noi. L'ascensore è una macchina per ignorare i coinquilini. L'automobile per ignorare la gente che va in tram. Il telefono per non vedere in faccia e non entrare in casa. Forse lei no, ma i suoi ragazzi che sanno Cicerone di quanti vivi conoscono la famiglia da vicino? Di quanti sono entrati in cucina? A quanti hanno fatto notta? Di quanti hanno portato in spalla i morti? Su quanti possono far conto in caso di bisogno? Se non ci fosse stata l'alluvione non saprebbero ancora quanti sono nella famiglia al piano terreno. Io con quei compagni sono stato a scuola un anno e della loro casa non so nulla. [...]

Questa è la cultura che avrebbero voluto avere i poeti che lei ama. Nove decimi del mondo l'hanno e nessuno è riuscito a scriverla, dipingerla, filmarla. Siate umili almeno. La vostra cultura ha lacune grandi come le nostre. Forse più grandi. Certo più dannose per un maestro elementare». □



La via italiana per la
scuola interculturale
e l'integrazione
degli alunni stranieri



La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri

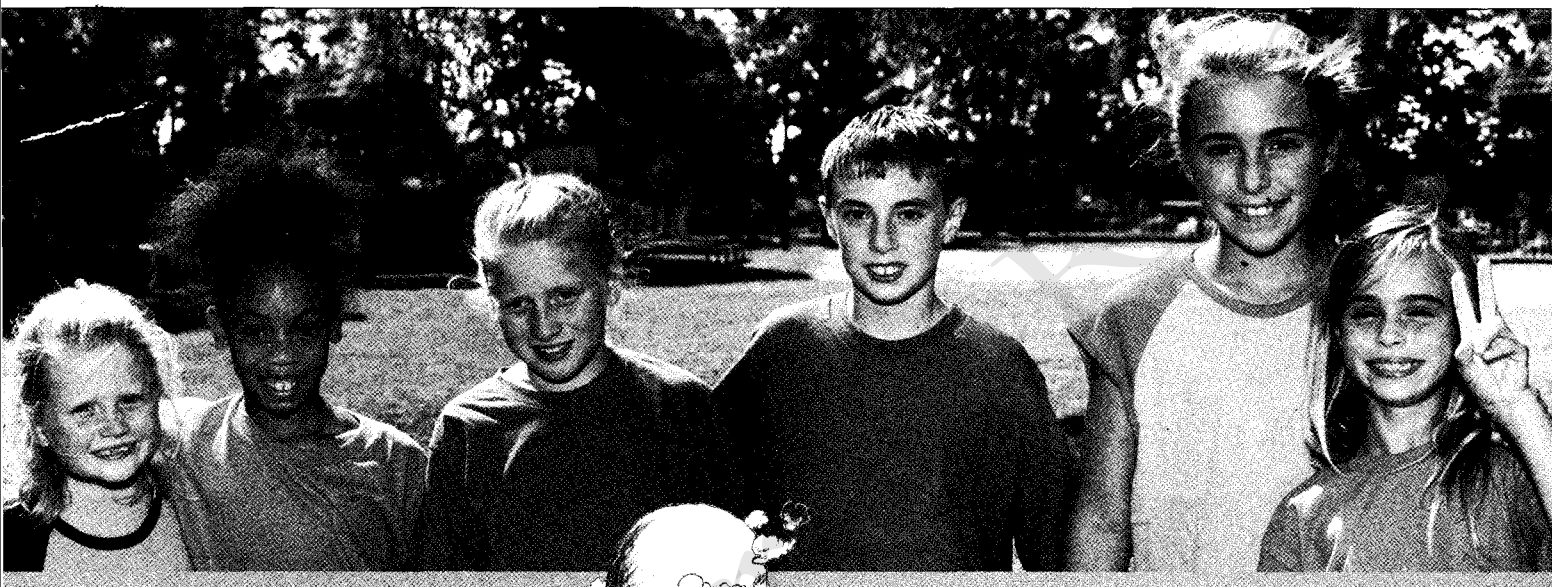
Questo inserto speciale di *CEM Mondialità* è interamente dedicato al documento «La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri», licenziato dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale – un organismo promosso dal Ministero della pubblica istruzione – nell'ottobre 2007, dopo poco meno di un anno di lavoro.

Il motivo della nostra scelta risiede nella rilevanza di tale testo, destinato a rappresentare un punto di riferimento forte per le scelte di politica scolastica, ma anche di pedagogia e di didattica, per la scuola italiana, attraversata da grandi cambiamenti di cui la sempre più numerosa presenza di studenti stranieri è solo la spinta iniziale. Come scrive il Ministro della pubblica istruzione nel presentare il documento, infatti, «adottare la prospettiva interculturale, la promozione del dialogo e del confronto tra culture, significa non limitarsi soltanto ad organizzare strategie di integrazione degli alunni immigrati o misure compensatorie di carattere speciale», ma piuttosto «assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze».

In questa direzione, ci auguriamo che i lettori del CEM – docenti, formatori, educatori – vi possano trovare motivi importanti di riflessione, nonché spunti concreti per favorire un'azione didattica maggiormente consapevole della centralità della sfida che abbiamo di fronte: nella prospettiva di riuscire a conoscere ed apprezzare le differenze nel quadro di una nuova visione di cittadinanza in sintonia con l'attuale pluralismo, in cui si possa dare un'attenzione specifica a costruire la convergenza verso valori comuni. Ancora una volta, secondo lo slogan che ci caratterizza, *mirando alto*, e non al ribasso.

CEM Mondialità

Un testo destinato a rappresentare un punto di riferimento forte per le scelte di politica scolastica, ma anche di pedagogia e di didattica, per la scuola italiana, attraversata da grandi cambiamenti di cui la sempre più numerosa presenza di studenti stranieri è solo la spinta iniziale.



MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Osservatorio nazionale
per l'integrazione
degli alunni stranieri
e per l'educazione
interculturale



La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri

Ottobre 2007

Premessa

L'obiettivo di individuare un modello italiano deriva dall'esigenza di:

- evidenziare le specificità delle condizioni, scelte e azioni che hanno caratterizzato l'esperienza italiana;
- individuare i punti di forza che devono diventare «sistema»;
- individuare le debolezze da affrontare con nuove pratiche e risorse;
- dare visibilità a nuovi obiettivi e progettualità.

Specificità non significa differenza radicale da altre esperienze europee, ma diversità nella composizione di dati strutturali, di scelte e di azioni. Il legame all'Unione europea del modello italiano è carattere imprescindibile del medesimo.

Individuare un modello significa mettere a fuoco un insieme di *principi*, *decisioni* ed *azioni* relative all'inserimento nella scuola e nella società italiana dei minori di origine immigrata, attribuibili ad una pluralità di attori, nel riconoscimento generalizzato della rilevanza collettiva del problema e della responsabilità istituzionale pubblica.

ELEMENTI DI SCENARIO IN MOVIMENTO

La presenza di minori stranieri nella scuola si inserisce come fenomeno dinamico in una situazione in forte trasformazione a livello sociale, culturale, di organizzazione scolastica:

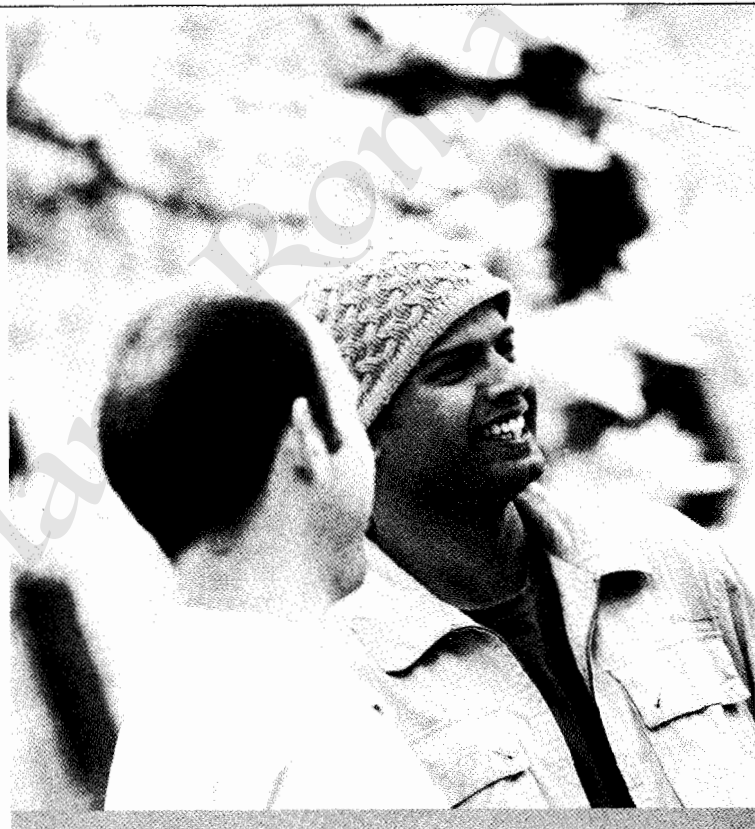
- globalizzazione,
- europeizzazione e allargamento dell'Unione Europea,
- processi di trasformazione nelle competenze territoriali (decentramento, autonomia ecc.),
- trasformazione dei linguaggi e dei media della comunicazione,
- trasformazione dei saperi e delle connessioni tra i saperi,
- processi di riforma della scuola.

Il modello italiano è pertanto strutturalmente dinamico, nonostante il fenomeno migratorio stia assumendo caratteri di stabilizzazione sia per le caratteristiche dei progetti migratori delle famiglie, sia per la quota crescente di minori di origine immigrata che nascono in Italia o comunque qui frequentano l'intero percorso scolastico.

La dinamicità del modello deriva inoltre in maniera imprescindibile dall'età dei soggetti che richiede comprensione e rispetto di tempi non standardizzati di crescita.

Le caratteristiche delle trasformazioni in corso rappresentano rischi e opportunità per tutte le nuove generazioni e richiedono che le istituzioni educative generino per tutti significati e strumenti capaci di intrecciare unicità personale, appartenenza e responsabilità societaria, condizione umana.

La presenza dei minori stranieri funziona in realtà da evidenziatore di sfide che comunque la scuola italiana dovrebbe affrontare anche in assenza di stranieri. Così è per la questione dei nuovi modi di «intendere e farsi intendere», per la riforma degli indirizzi della scuola secondaria di secondo grado e, in modo assolutamente preminente, per la costruzione di forme di integrazione sociale rispettose delle persone e delle diversità.



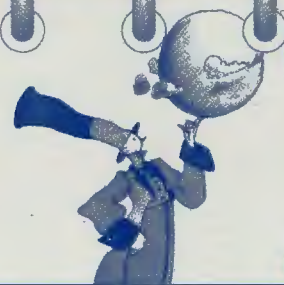
I principi

Le migliori pratiche realizzate nelle scuole fin dal primo presentarsi di alunni stranieri nella scuola, la normativa italiana espressa in varie forme dai governi centrali e le azioni degli enti locali si richiamano prioritariamente a quattro principi generali. Essi sono anche espressione delle molteplici dimensioni (personale, relazionale, culturale, socio-economica, organizzativa) che la questione migratoria coinvolge nel suo impatto con la scuola e vanno intesi ed accolti in prospettiva integrata.

UNIVERSALISMO

L'assunzione di criteri universalistici per il riconoscimento dei diritti dei minori è stata introdotta fin dagli anni novanta a partire da due elementi valoriali forti:

La scuola italiana si è orientata fin da subito a inserire gli alunni di cittadinanza non italiana nella scuola comune, all'interno delle normali classi scolastiche ed evitando la costruzione di luoghi di apprendimento separati.



- l'applicazione alla realtà italiana delle norme previste dalla Convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia, approvata in sede ONU nel 1989, ratificata dall'Italia nel 1991 e confermata nelle normative di quegli anni sulla tutela dell'infanzia e dell'adolescenza;
- la tradizione della scuola italiana messa a punto già negli anni settanta nei confronti delle varie forme di diversità.

Ciò ha significato riconoscere che: a) l'istruzione è un *diritto di ogni bambino* – quindi anche di quello che non ha la cittadinanza italiana – considerato portatore di diritti non solo come «figlio» data la sua minore età, ma anche come individuo in sé, indipendentemente dalla posizione dei genitori e anche indipendentemente dalla presenza dei genitori sul nostro territorio; b) l'istruzione scolastica è parallelamente un dovere che gli adulti devono rispettare e tutelare, in particolare per quanto ri-

guarda la scuola dell'obbligo; c) tutti devono poter contare su *pari opportunità in materia di accesso, di riuscita scolastica e di orientamento*.

Questa prospettiva è adottata dall'Unione Europea, espressa nelle sue dichiarazioni e direttive.

Il riferimento alle pari opportunità supporta la possibilità di alcune azioni specifiche («politiche selettive») per i minori immigrati, aventi come obiettivo l'innalzamento del livello di parità e la riduzione dei rischi di esclusione.

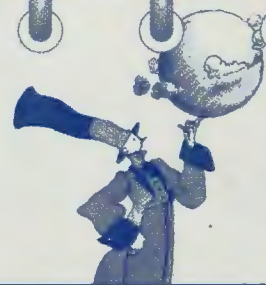
SCUOLA COMUNE

La scuola italiana si è orientata fin da subito a inserire gli alunni di cittadinanza non italiana nella scuola comune, all'interno delle normali classi scolastiche ed evitando la costruzione di luoghi di apprendimento separati, diversamente da quanto previsto in altri Paesi e in continuità con precedenti scelte della scuola italiana per l'accoglienza di varie forme di diversità (differenze di genere, diversamente abili, eterogeneità di provenienza sociale). Si tratta dell'applicazione concreta del più generale principio dell'Universalismo, ma anche del riconoscimento di una valenza positiva alla socializzazione tra pari e al confronto quotidiano con la diversità.

Tale scelta non è messa in discussione da pratiche concrete di divisione in gruppi, in genere per brevi periodi e per specifici apprendimenti, principalmente legati allo studio della lingua italiana.

Questo principio deve oggi fare i conti con i fenomeni di concentrazione/segregazione che si stanno verificando in vari contesti e livelli di scuola e con la richiesta di scuole differenziate da parte delle famiglie. Resta essenziale il riferimento alla Legge n. 62/2000 secondo la quale le scuole paritarie che rientrano nel sistema pubblico di istruzione devono essere improntate ai principi di libertà stabiliti dalla Costituzione e accettare l'iscrizione alla scuola per tutti gli studenti i cui genitori ne facciano richiesta, purché in possesso di un titolo di studio valido per l'iscrizione alla classe che essi intendono frequentare.

La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale
– ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture
– per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricula,
didattica, discipline, relazioni, vita della classe.



CENTRALITÀ DELLA PERSONA IN RELAZIONE CON L'ALTRO

La pedagogia contemporanea, sia pure con varie sfumature, è orientata alla valorizzazione della persona e alla costruzione di progetti educativi che si fondino sull'unicità biografica e relazionale dello studente. Tale impostazione caratterizza il quadro normativo della scuola italiana, è presente sia nella Legge n.30/2000 di riforma del sistema scolastico che nella Legge di riforma n.53/2003 ed è confermato nelle Nuove Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione. Si tratta di un *principio valido per tutti gli alunni*, particolarmente significativo nel caso dei minori di origine immigrata, in quanto rende centrale l'attenzione alla diversità e riduce i rischi di omologazione e assimilazione. Contemporaneamente, l'attenzione al *carattere relazionale della persona*, può evitare le derive di un' impostazione individualistica esasperata e aiutare la scuola a riconoscere il contesto di vita dello studente, la sua biografia familiare e sociale.

INTERCULTURA

La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricula, didattica, discipline, relazioni, vita della classe. Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a *tutte le differenze* (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). Tale approccio si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folklorizzazione. Prendere coscienza della relatività delle culture, infatti, non significa approdare ad un relativismo assoluto, che postula la

neutralità nei loro confronti e ne impedisce, quindi, le relazioni. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano. La via italiana all'intercultura unisce alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni.



Le linee di azione

In questa parte, portiamo l'attenzione sulle *linee di azione* che caratterizzano il modello di integrazione interculturale della scuola italiana. Esse tengono conto, da un lato, delle molteplici esperienze condotte in questi anni e, dall'altro lato, delle necessità evidenziate da una situazione in forte cambiamento che chiede di procedere con lungimiranza, qualità, efficacia.

Abbiamo individuato nella pratica e nella normativa *dieci principali linee di azione*, riconducibili a *tre macro-aree*:

AZIONI PER L'INTEGRAZIONE

Si tratta di strategie che vedono come destinatari diretti, o comunque privilegiati, gli alunni di cittadinanza non italiana e le loro famiglie. Sono rivolte in modo particolare a garantire agli studenti le risorse per il diritto allo studio, la parità nei percorsi di istruzione, la partecipazione alla vita scolastica.



Sono riconducibili a questa area *le pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola, l'apprendimento dell'italiano seconda lingua, la valorizzazione del plurilinguismo, la relazione con le famiglie straniere e l'orientamento.*

AZIONI PER L'INTERAZIONE INTERCULTURALE

Si tratta di linee di intervento che hanno a che fare con le gestione pedagogica e didattica dei cambiamenti in atto nella scuola e nella società, con i processi di incontro,

le sfide della coesione sociale, le condizioni dello scambio interculturale e le relazioni tra uguali e differenti. In altre parole, prevedono come destinatari tutti gli attori che operano sulla scena educativa.

Sono riconducibili a questa area gli interventi relativi alle *relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico, alle discriminazioni e i pregiudizi, alle prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze.*

GLI ATTORI E LE RISORSE

In questa sezione sono contenute le linee di intervento che hanno a che fare con gli aspetti organizzativi, gli attori dentro e fuori la scuola, le forme e i modi della collaborazione tra scuola e società civile, le specificità territoriali, a partire dalla consapevolezza che l'integrazione si costruisce insieme, a scuola e fuori dalla scuola. Si tratta *della dirigenza, dell'autonomia e delle reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio, della formazione dei docenti e del personale non docente.*

All'interno di queste tre macroaree, le dieci linee d'azione individuate sono le seguenti.

1. Pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola

Il momento dell'accoglienza e del primo inserimento risulta cruciale ai fini del processo di integrazione perché è in questa fase che si pongono le basi per un percorso scolastico positivo. In misura maggiore esso si colloca all'inizio dell'anno scolastico, ma, per una parte degli alunni stranieri (circa un quinto delle presenze), l'inserimento nella scuola italiana avviene in corso d'anno. Anche per questa ragione, il «copione largo» (*chi fa che cosa*) che regola questo momento importante deve essere definito e condiviso nella scuola e fra i docenti a partire innanzi tutto dalle norme che regolano *l'iscrizione*. Esse sanciscono (DPR n.394/1999; C.M. n.24/2006) alcuni principi e indicano le modalità di inserimento. In specifico, la C.M. n° 93/2006 relativa alle iscrizioni per l'a.s. 2007/2008 ribadisce che:

«L'iscrizione dei minori stranieri nelle scuole italiane di ogni ordine e grado avviene nei modi e alle condizioni previste per i minori italiani e può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno scolastico... I minori stranieri vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo.... che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto: dell'ordinamento degli studi nel Paese di provenienza, che può determinare l'iscrizione ad una classe immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica; del corso di studi eventualmente seguito nel Paese di provenienza; del titolo di studio eventualmente posseduto; dell'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione».

La stessa normativa richiede che il collegio dei docenti formuli proposte per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi, evitando la costituzione di classi in cui risulti predominante la loro presenza ai fini di una migliore integrazione e di una maggiore efficacia didattica per tutti. Nella fase dell'accoglienza, molti sono i fattori che entrano in gioco e che richiedono di essere considerati con attenzione. Essi sono, tra l'altro, di tipo:

- **conoscitivo:** si deve ricostruire la storia personale, scolastica e linguistica del minore straniero, attraverso i documenti presentati, il colloquio con i genitori, la collaborazione di mediatori linguistico-culturali ecc.;
- **amministrativo:** sulla base degli elementi di conoscenza raccolti durante i colloqui iniziali, i momenti di osservazione dell'alunno neoarrivato, le indicazioni della normativa, si procede a definire la classe e la sezione di inserimento più adeguata;
- **relazionale:** nella fase iniziale si stabilisce un patto educativo con la famiglia straniera, considerata come partner educativo a tutti gli effetti e si mettono le basi per una collaborazione positiva tra i due spazi educativi. Al tempo stesso, si inaugura, nel gruppo – classe dell'alunno neo-arrivato, una dinamica relazionale tra i pari, che va seguita e accompagnata con cura;
- **pedagogico-didattico:** vengono rilevati durante i primi giorni dell'inserimento i bisogni linguistici e di ap-

prendimento, in generale, e anche le competenze e i saperi già acquisiti e, sulla base di questi dati, si elabora un piano di lavoro individualizzato;

- **organizzativo:** la scuola predispone i dispositivi più efficaci per rispondere ai bisogni linguistici e di apprendimento degli alunni neo-inseriti: modalità e tempi dedicati all'apprendimento dell'italiano seconda lingua; individuazione delle risorse interne ed esterne alla scuola; attivazione dei dispositivi di aiuto allo studio anche in tempo extrascolastico.

Particolare attenzione deve essere data all'inserimento dei *minori neo-arrivati ultraquattordicenni*: per loro, la fase dell'accoglienza viene di fatto a coincidere con il momento cruciale dell'orientamento e con la scelta del percorso scolastico.

Una scuola che accoglie in maniera competente deve quindi essere attrezzata a tale scopo e deve poter contare su: una conoscenza aggiornata della normativa in materia di inserimento scolastico; la disponibilità di materiali informativi e di modulistica plurilingui; l'attivazione di risorse interne (ad esempio un gruppo di lavoro sull'accoglienza formato da: dirigente, docenti e personale amministrativo); la definizione di procedure di accoglienza condivise (ad esempio, il «protocollo di accoglienza»).

2. Italiano seconda lingua

L'acquisizione e l'apprendimento dell'italiano rappresenta una componente essenziale del processo di integrazione: costituiscono la condizione di base per capire ed essere capiti, per partecipare e sentirsi parte della comunità, scolastica e non. L'azione complessiva si articola in due tipi di attività, organizzativa la prima, glottodidattica la seconda.

La fase «organizzativa», intesa a fronteggiare l'urgenza immediata, mira a:

- individuare modelli organizzativi (istituzione di Laboratori di Ital2; tempi e durata del laboratorio; personalizzazione del curriculum e adattamento del programma, ecc.);



L'acquisizione e l'apprendimento dell'italiano rappresenta una componente essenziale del processo di integrazione: costituiscono la condizione di base per capire ed essere capiti, per partecipare e sentirsi parte della comunità, scolastica e non.

- definire i ruoli dei facilitatori linguistici sia esterni (in collaborazione con Enti locali, Associazioni, Centri, Università e loro studenti in tirocinio, iniziative con fondi FSE, e così via); sia interni, attraverso docenti con funzione strumentale e docenti formati nella didattica dell'Ital2;
- prevedere strumenti di stimolo alla creazione di reti di scuole e di loro finanziamento;
- elaborare materiali e strumenti (trasmissioni televisive, modelli di test di determinazione dei livelli d'accesso, ecc.) ed erogare risorse da destinare sia alla pubblicazione e diffusione di materiali di riferimento per gli insegnanti sia all'acquisto di materiali di Ital2 per le scuole e gli apprendenti stranieri.

La fase «glottodidattica» prende le mosse contemporaneamente alla prima ma produce risultati in un momento successivo; essa riguarda:

- la definizione di un modello di competenza comunicativa di italiano di base (ItalBase) e l'individuazione dei problemi dell'italiano per lo studio (ItalStudio), in modo da offrire ai docenti un quadro comune di riferimento;
- la diffusione di strumenti e la definizione dei diversi livelli di competenza di ItalBase che tengano conto del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue e del livello di ItalStudio per progettare interventi mirati;
- l'elaborazione e diffusione di modelli operativi sia per le attività in classe sia per quelle in Laboratorio Ital2;
- la formazione di docenti di riferimento per le singole scuole e la sensibilizzazione di tutti i docenti sui problemi della facilitazione nella comprensione dell'italiano.

3. Valorizzazione del plurilinguismo

La situazione di plurilinguismo che si sta sempre più diffondendo nelle scuole rappresenta un'opportunità per tutti gli alunni oltre che per gli alunni stranieri. L'azione riguarda:

- il *plurilinguismo nella scuola*, cioè di sistema: oggi si insegnano due lingue comunitarie, che le tabelle di abili-

tazione riducono a inglese, francese, tedesco e spagnolo, più il russo; si deve ripensare l'offerta generale (non limitata agli immigrati) delle LS includendo le lingue parlate dalle collettività più consistenti a seconda delle aree del Paese e prevedendo le relative abilitazioni: i corsi possono essere organizzati sulla base delle reti di scuole, in modo da consentire la creazione di gruppi-classe numerosi. In tutti i casi, anche nelle scuole primarie, gli insegnanti possono valorizzare il plurilinguismo dando visibilità alle altre lingue e ai vari alfabeti, scoprendo i «prestiti linguistici» tra le lingue ecc.;

- il *plurilinguismo individuale*: il mantenimento della lingua d'origine è un diritto dell'uomo ed è uno strumento fondamentale per la crescita cognitiva, con risvolti positivi anche sull'Ital2 e sulle LS studiate nella scuola. L'insegnamento delle lingue d'origine, nella loro versione standard, può essere organizzato insieme a gruppi e associazioni italiani e stranieri, mentre saranno le famiglie e le collettività ad esporre i figli alle varietà non-standard da loro parlate.

4. Relazione con le famiglie straniere e orientamento

Viene unanimemente riconosciuta come centrale la relazione con le famiglie immigrate, con particolare attenzione a tre dimensioni:

- la *scelta consapevole della scuola* nella quale inserire i figli. Fermo restando l'esercizio del diritto di scelta, è necessario offrire alle famiglie un preventivo orientamento, un bagaglio di informazioni pertinenti sul sistema formativo e sulla pluralità di scuole presenti nel territorio e sulle loro peculiarità, per evitare decisioni non adeguate alle reali esigenze, attitudini e diverse condizioni dei figli o, come spesso accade, dettate da quei motivi di vicinanza spaziale che finiscono per aggravare forme di concentrazione in isole scolastiche e territoriali separate;
- il *coinvolgimento della famiglia nel momento dell'accoglienza degli alunni*, che evidentemente va di pari passo con quella della famiglia nel suo insieme. È necessario, da parte della scuola, un ascolto capace di



Quando gli individui si incontrano si crea accordo o conflitto, scambio o incomprensione. La classe, il gruppo, o il «sito educativo», in questo senso, non sono altro che la zona di mediazione tra le culture, il contesto comune in cui si rende possibile il dialogo.

comprendere la specifica condizione in cui la famiglia si trova, quasi sempre contrassegnata da delicati percorsi di destrutturazione-ristrutturazione culturale, con frequenti crisi nelle relazioni intergenerazionali. Accogliere la famiglia e accompagnarla intelligentemente nel difficile «viaggio» cui è sottoposta, aiutandola nella graduale dinamica integrazione nel nuovo contesto, è indubbiamente uno dei compiti più complessi della scuola aperta all'intercultura;

■ la *partecipazione* attiva e corresponsabile delle famiglie immigrate alle iniziative e alle attività della scuola, alla conoscenza e condivisione del progetto pedagogico, ad un'alleanza pedagogica che valorizzi le specificità educative.

I mediatori linguistico-culturali rappresentano una risorsa importante per tutte queste forme di relazione.

5. Relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico

L'intercultura in classe assume il significato di un paradigma per l'intero sistema-scuola. In questo senso, predisporre misure di sostegno ad una stabile integrazione ed i necessari interventi specifici da un punto di vista didattico, non significa concentrare l'attenzione sul recupero degli immigrati come «alunni-problema», ma integrare questo sforzo in un più ampio programma di educazione interculturale, coinvolgente tutta la classe. Tale approccio interculturale è fondato su una concezione dinamica della cultura, espressa soprattutto nell'ambito delle relazioni tra l'insegnante e gli alunni e tra gli alunni stessi.

In passato, da parte di molti insegnanti è stata assunta una concezione *culturalista*, che tende a confrontarsi con le «culture d'origine» in quanto tali, e che rischia di assolutizzare l'appartenenza etnica degli alunni, predeterminando i loro comportamenti e le loro scelte. Una concezione *personalista* della cultura, invece, valorizza le persone nella loro singolarità e nel modo irripetibile con cui vivono gli aspetti identitari, l'appartenenza, il percorso migratorio. La relazione interculturale opera il riconoscimento dell'alunno con la sua storia e la sua

identità, evitando, tuttavia, ogni fissazione rigida di appartenenza culturale e ogni etichettamento. Formare in senso interculturale significa riconoscere l'altro nella sua diversità, senza tacerla, ma neanche creando «gabbie etnico/etno culturali», esprimendo conferma e attivando canali di comunicazione senza riduzionismi.

Quando gli individui si incontrano si crea accordo o conflitto, scambio o incomprensione. La classe, il gruppo, o il «sito educativo», in questo senso, non sono altro che la zona di mediazione tra le culture, il contesto comune in cui si rende possibile il dialogo. La scuola svolge per tutti gli alunni, ed in particolare quelli stranieri, un ruolo di mediazione e di socializzazione. Di conseguenza, una comunicazione centrata soltanto sui contenuti, i «fatti», potrebbe aumentare la distanza tra gli interlocutori, o a irrigidire lo scambio. Al contrario, le strategie centrate sulle relazioni e sulla collocazione del discorso in un contesto, facilitano la comprensione.

La classe interculturale si presenta, in sintesi, come un luogo di scambio con l'esterno, *uno spazio di costruzione identitaria di tutti gli alunni*, ed in particolare di quelli immigrati, dove compito dell'insegnante sarà quello di favorire l'ascolto, il dialogo, la comprensione nel senso più profondo del termine. Allo stesso tempo, si favorisce la socializzazione degli alunni anche nello spazio extrascolastico e nei gruppi di pari.

Si tratta di fare della classe un luogo di *comunicazione e cooperazione*. In questo senso, sono da sviluppare le strategie di *apprendimento cooperativo* che, in un contesto di pluralismo, possono favorire la partecipazione di tutti ai processi di costruzione delle conoscenze.

L'interculturalità come cambiamento nelle relazioni, infine, riguarda soprattutto l'insegnante: l'«effetto specchio» induce il docente a confrontarsi e a criticarsi, svelando rigidità e stereotipi del proprio modo di pensare, aprendo nuove possibilità di comprensione.

6. Interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi

La presenza di immigrati nella scuola può rendere più evidenti alcuni meccanismi «naturalisti» e frequenti in tut-

te le persone, relativi all'etnocentrismo, come cercare di rendere più simili possibile i comportamenti e le azioni posti nella stessa categoria, e sottolineare le differenze tra persone appartenenti a gruppi diversi. Questo tipo di procedimento (come gli *stereotipi*, immagini o rappresentazioni che riuniscono caratteri o tratti collegati tra loro, nella forma di cliché ripetitivo) risponde a criteri di economicità e di semplificazione mentale al fine di preservare una differenza a favore di sé e del proprio gruppo. Sono però anche frequenti i *pregiudizi*, opinioni e atteggiamenti preconcepiuti, in genere su base emozionale, condivisi da un gruppo, rispetto alle caratteristiche di un altro gruppo. Spesso, portano a evitare contatti con le persone oggetto di rifiuto, rendendo così difficile contraddire le opinioni e i giudizi prevenuti. Stereotipi, pregiudizi, forme di etnocentrismo possono fare da elemento scatenante della xenofobia o del vero e proprio razzismo, nelle sue varie forme e livelli (da quello istituzionale a quello scientifico a quello non teorizzato ma ugualmente pericoloso). La scuola deve affrontare questi problemi senza tacerli o sottovalutarli; l'educazione antirazzista può essere considerata uno degli obiettivi all'interno dell'interculturalità, anche se non coincide interamente con essa. In questo ambito sono comprese anche tutte le strategie attraverso cui si costruisce l'alterità, che oggi devono mirare in modo specifico a contrastare:

- antisemitismo (la didattica della Shoah dovrebbe approfondire il rapporto tra storia e memoria al fine di evitare ogni negazione, distorsione e banalizzazione di questa tragedia. Essa dovrebbe inoltre sfociare in una pedagogia capace di prevenire efficacemente ogni forma di intolleranza e violenza);
- islamofobia (anche a causa di una informazione a volte insufficiente sulla complessità della civiltà islamica, i musulmani tendono ad essere percepiti come un agglomerato indistinto e come portatori di inquietanti atteggiamenti estranei ed inconciliabili, piuttosto che di valori a volte diversi);
- antiziganismo (l'ostilità contro i Rom e i Sinti assume l'aspetto, a volte, di una forma specifica di razzismo che l'educazione interculturale deve contrastare anche attraverso la conoscenza della loro storia).

Respingere il razzismo significa, dunque, contrastare la costruzione dell'altro come nemico e una visione essenzializzata e stereotipata di esso.

L'educazione interculturale deve comprendere la dimensione dell'antirazzismo, altrimenti si avrebbero istanze pedagogiche «ingenua», prive di contatto con la realtà delle problematiche della discriminazione; dove ci si limitasse all'antirazzismo, invece, si rischierebbe di limitarsi ad affrontare la dimensione socio-politica del pensiero prevenuto, ignorandone le implicazioni più ampie. Si parlerà, quindi, di educazione interculturale che *affronta tra i suoi compiti l'elaborazione di strategie contro il razzismo, antisemitismo, islamofobia, antiziganismo, all'interno di un quadro globale di incontro tra persone di culture diverse.*

L'educazione interculturale come «educazione alla diversità» deve tendere a svilupparsi su due dimensioni complementari.

La prima è mirata ad *ampliare il campo cognitivo*, fornire informazioni, promuovendo la capacità di decentramento, con l'obiettivo di mostrare la varietà di punti di vista da cui osservare una situazione, organizzandone lo scambio. La relativizzazione di criteri e concetti, base indispensabile del pensiero critico, non approda al relati-



vismo radicale, ma alla ricerca di criteri condivisi di lettura della realtà e alla promozione di atteggiamenti di apertura e sensibilità verso la diversità. Gli apporti dell'antropologia e della storia saranno allora particolarmente importanti, nel quadro di una visione del mondo sfaccettata e complessa, capace di mettere in questione gli stereotipi.

Tuttavia, agire a livello cognitivo non basta, poiché il pregiudizio più radicato non viene messo in dubbio dalla smentita alle proprie opinioni; così, se da una parte è fondamentale sottoporre a critica le informazioni di tipo falsamente «naturalistico» che accettano e gerarchizzano le differenze, d'altro canto occorre *agire anche sul piano affettivo e relazionale*, attraverso il contatto, la condivisione di esperienze, il lavoro per scopi comuni, la cooperazione.

La complessità del problema del razzismo nella società attuale richiede negli educatori, negli insegnanti e nei genitori uno sforzo di acquisizione di competenze, di capacità di osservazione e soprattutto di responsabilità che, a partire dalla conoscenza personale, si concretizzi in progetti. La scelta delle strategie dovrà soprattutto essere fatta nel senso della «convergenza», mirando cioè maggiormente alla ricerca dell'inclusione, di ciò che unisce. In questo senso, l'educazione interculturale – quando non cede a tentazioni «differenzialistiche» – può arricchire le analisi e le proposte operative contro il razzismo, agendo in senso globale, elaborando strategie di relazione o curricoli in cui siano presenti sia l'azione contro il pregiudizio, sia la difesa dei diritti umani, sia l'esperienza diretta.

7. Prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze

La possibilità di trattare i temi interculturali come prospettiva trasversale appare, allo stato attuale, una soluzione rispondente alle esigenze dell'approccio che abbiamo fin qui definito «alla diversità». L'introduzione trasversale e interdisciplinare dell'educazione interculturale nella scuola risponde alla necessità di lavorare sugli

aspetti cognitivi e relazionali più che sui contenuti, evitando l'oggettivizzazione delle culture, l'essenzialismo, la loro decontestualizzazione, il rischio di folklorizzazione e di esotismo.

Tuttavia, è chiaro che questo approccio non può divenire un alibi per continuare sulla via delle improvvisazioni, eludendo l'introduzione di uno spazio curricolare specifico. Uno spazio di questo genere deve essere concepito nella forma di una *nuova «educazione alla cittadinanza»*; è infatti in un ambito di questo tipo che potranno essere integrati gli aspetti più propriamente interculturali. Come direzione più valida va indicata, in sintesi, *un'educazione alla cittadinanza che comprenda la dimensione interculturale e si dia come obiettivi l'apertura, l'uguaglianza e la coesione sociale*.

Anche se lo spazio per l'intercultura non è individuabile in una disciplina specifica, ma può essere considerata come una prospettiva attraverso cui guardare tutto il sapere scolastico, si rende necessario ripensare la collocazione della prospettiva interculturale all'interno dei curricoli, tenendo presente sia l'obiettivo dell'apertura alle differenze, sia il fine dell'uguaglianza tra gli alunni e della coesione sociale.

Sono da coltivare gli orientamenti assunti in molte scuole per ridefinire saperi, i contenuti e le competenze in una prospettiva autenticamente interdisciplinare, arricchendoli con l'integrazione di fonti, modelli culturali, punti di vista «altri».

Storia, geografia, letteratura, matematica, scienze, arte, musica, nuovi linguaggi comunicativi e altri campi del sapere costituiscono un'occasione ineludibile di formazione alla diversità, permettendo di accostarsi non solo a diversi «contenuti», ma anche a strutture e modi di pensare differenti. A titolo esemplificativo, in attesa di ulteriori approfondimenti collegati alle Nuove indicazioni e alla revisione dei curricoli della scuola, si segnala la necessità di superare le proposte marcatamente identitarie e eurocentriche nel campo dell'insegnamento della storia, concettualizzando il nesso storia-cittadinanza; di considerare la geografia un'occasione quanto mai privi-

La complessità del problema del razzismo nella società attuale richiede negli educatori, negli insegnanti e nei genitori uno sforzo di acquisizione di competenze, di capacità di osservazione e soprattutto di responsabilità che, a partire dalla conoscenza personale, si concretizzi in progetti.

legiata per la formazione di una coscienza mondialistica; o l'opportunità di allargare lo sguardo degli alunni stessi in chiave multireligiosa, consapevoli del pluralismo religioso che caratterizza le nostre società e le nostre istituzioni educative e della rilevanza della dimensione religiosa in ambito interculturale.

8. L'autonomia e le reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio

Le migliori iniziative promosse in questi anni dalle istituzioni scolastiche per far fronte al tema dell'integrazione degli alunni stranieri tracciano una modalità organizzativa/tipo della scuola accogliente, integrativa e interculturale. Essa muove dall'assunzione responsabile del concetto di *autonomia* e dalla piena consapevolezza di dover educare e istruire in una comunità che è cambiata, diventata più complessa, arricchita di storie diverse e di bisogni specifici.

Contemporaneamente, l'autonomia scolastica e la diversità delle politiche e degli investimenti locali in materia di integrazione scolastica degli alunni stranieri hanno evidenziato in questi anni il rischio di una sorta di «localizzazione dei diritti». In alcune scuole e aree del Paese, il tema è stato assunto in maniera chiara e responsabile e sono stati attivati risorse e dispositivi mirati; in altri casi, invece, i bisogni della popolazione straniera presente nella scuola sono ancora nell'invisibilità, o sono trattati, caso per caso, con risposte di tipo emergenziale e di scarsa qualità. Questo porta ad una differenziazione dei percorsi/progetti di integrazione e a una evidente discrezionalità delle risposte da scuola a scuola e da città a città.

In termini di risposta positiva e di possibili collaborazioni tra scuola e territorio, segnaliamo tre necessità e attenzioni.

La prima necessità è quella di portare a sistema e di diffondere la conoscenza delle situazioni positive e consolidate, in termini di: modalità di collaborazione interistituzionale (protocolli tra enti locali e scuole, vademecum operativi); azioni realizzate; integrazione delle risorse; elaborazione e diffusione di materiali e strumenti; coinvolgimento delle associazioni, delle comunità immi-

grate, delle famiglie straniere; coinvolgimento dei mediatori culturali, formazione degli operatori e dei docenti.

Uno strumento potente di diffusione delle pratiche, delle modalità organizzative della scuola e delle forme della collaborazione interistituzionale è oggi rappresentato dalle reti di scuole, che hanno contribuito fin qui a scambiare esperienze, indicare possibili strade e impostazioni progettuali.

La seconda necessità, che oggi si impone con forza soprattutto in alcune zone e città, è quella di collaborare insieme per prevenire fenomeni di concentrazione delle presenze straniere in una determinata scuola o plesso. L'azione congiunta delle istituzioni scolastiche e del territorio può contribuire a prevenire tali situazioni, o a governarle qualora esse si presentino. Vi sono già esperienze positive in tal senso (protocolli di intesa a livello cittadino) che possono diventare modalità paradigmatiche per altre città e scuole.

La terza necessità, infine, è quella di sottolineare il fatto che l'integrazione scolastica è una parte – importante, ma non esaustiva – dell'integrazione complessiva. Per favorire il processo di inclusione dei minori stranieri nelle città e nelle comunità, la scuola e il territorio devono lavorare in maniera congiunta, fianco a fianco, per far sì che i luoghi comuni diventino davvero luoghi di tutti.

9. Il ruolo dei dirigenti scolastici

La scuola dell'autonomia attribuisce una maggiore centralità alle risorse professionali del personale e, in specifico, rende strategica la funzione della dirigenza. Ciò vale in modo particolare per le istituzioni che operano in contesti multiculturali e a forte complessità sociale.

Una scuola efficace in termini di integrazione interculturale presenta, in genere, una *leadership* riconosciuta e autorevole, capace di promuovere un *ethos* basato sull'apertura e sul riconoscimento reciproco e un'assunzione collettiva di *responsabilità* rispetto ai temi dell'integrazione, dell'educazione interculturale, delle nuove prospettive della cittadinanza.

Si rende indispensabile una formazione dei dirigenti mirata anche ad accrescere *specifiche* competenze gestionali

Per favorire il processo di inclusione dei minori stranieri nelle città e nelle comunità, la scuola e il territorio devono lavorare in maniera congiunta, fianco a fianco, per far sì che i luoghi comuni diventino davvero luoghi di tutti.



e relazionali sia interne alla scuola (organizzazione del personale, dispositivi di accoglienza e di promozione dell'inclusione, laboratori linguistici, procedure amministrative e di valutazione), sia esterne, con riferimento ai rapporti con l'amministrazione statale, con le altre scuole, le istituzioni e la società civile del territorio.

10. Il ruolo dei docenti e del personale non docente

Una rinnovata visione della formazione degli insegnanti come «sensibili alle culture» mira ad una costruzione di tipo *riflessivo* della personalità dei docenti, per renderli capaci di apertura alla diversità ed interpretazione del bagaglio culturale degli alunni/studenti nei loro aspetti singolari e soggettivi. Questi elementi di sviluppo delle competenze degli insegnanti segnano la tendenza verso il superamento di forme prevalentemente informativo-culturali o estetiche della formazione, per rivolgersi ad intenzionalità di *formazione critica*, in grado di sollecitare il ripensamento del ruolo insegnante in quanto tale.

In tale prospettiva, di tipo *esperienziale*, la formazione interculturale si configura come una prospettiva di innovazione dell'insegnamento complessivamente inteso e, di conseguenza, del ruolo docente. Il contesto della diversità culturale obbliga l'insegnante a uscire dai canoni della trasmissione lineare per dialogare con particolari esigenze. Tuttavia, ciò non significa formare i docenti a rispondere a bisogni «speciali», bensì, al contrario, abituarsi a leggere l'intero contesto scolastico sotto il segno della differenza.

A questo aspetto va però aggiunta la competenza di *gestire le grandi questioni etiche* inerenti all'intercultura, tra relativismo e rischio di assimilazione. L'insieme costituito da un impianto teorico forte e dall'esperienza critica deve prevedere la capacità, da parte dell'insegnante, di affrontare i dilemmi dell'incontro (e scontro) di valori diversi. Possono, in questo senso, essere messi in grado di collocare la loro posizione tra un astratto universalismo, che rilegge la diversità sotto il segno dell'omogeneità, e un radicale relativismo che accentua le differenze.

La formazione più accreditata fornisce gli insegnanti di

strumenti metodologici per inserire la prospettiva interculturale nelle discipline scolastiche (storico-geografiche, letterarie, artistiche, scientifiche etc.).

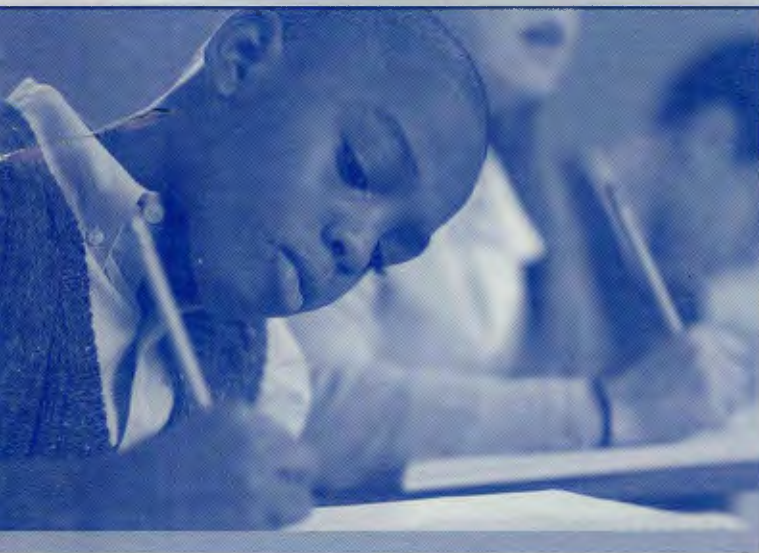
Infine, non può mancare *l'immersione e la scoperta*, per quanto parziale, di almeno *un universo culturale degli immigrati*, per confrontarsi con una diversità sperimentata e non solo immaginata.

Per quanto riguarda in specifico la *formazione iniziale*, va promossa la presenza di insegnamenti di Pedagogia interculturale nelle Facoltà Universitarie, in particolare nei corsi di Scienze della Formazione Primaria e nelle Scuole di Specializzazione per l'insegnamento. In tali Corsi è opportuno individuare contenuti tematici comuni da integrare nelle discipline impartite ai futuri insegnanti, per incrementare la conoscenza delle problematiche culturali, antropologiche, pedagogiche, psicologiche e sociali relative all'intercultura. Uno scambio ed una riflessione tra docenti in servizio promossa dal Ministero P.I. potrebbe fornire nuove indicazioni per la didattica universitaria.

Nella scuola interculturale è di particolare importanza anche la *formazione degli operatori scolastici amministrativi, tecnici ed ausiliari*. Essi sono spesso i primi interfaccia dell'istituzione, direttamente coinvolti in una organizzazione che affronta le esigenze complesse della diversità. Anche per loro le modalità della formazione dovrebbero caratterizzarsi per un approfondimento di tipo autoriflessivo (attitudini personali nei confronti della diversità, riconsiderazione critica delle esperienze pregresse, confronti di pratiche), ed *esperienziale* (valorizzazione delle sensibilità sviluppate nei confronti delle diversità, vigilanza nei momenti comuni della scuola, gestione operativa dell'accoglienza).

Riferimenti normativi nazionali

Si presentano, in modo essenziale, i riferimenti legislativi italiani più importanti che negli ultimi quindici anni hanno gradualmente definito il tema dell'educazione in-



terculturale e dell'integrazione degli alunni stranieri.

Di fronte all'emergenza del fenomeno migratorio, l'educazione interculturale è individuata inizialmente come risposta ai problemi degli alunni stranieri/immigrati: in particolare, si è inteso disciplinare l'accesso generalizzato al diritto allo studio, l'apprendimento della lingua italiana e la valorizzazione della lingua e cultura d'origine (v. C.M. 8/9/1989, n. 301, *Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*). In seguito si afferma il principio del coinvolgimento degli alunni italiani in un rapporto interattivo con gli alunni stranieri/immigrati, in funzione del reciproco arricchimento (v. C.M. 22/7/1990, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*).

Questa disposizione introduce per la prima volta il concetto di educazione interculturale, intesa come la forma più alta e globale di prevenzione e contrasto del razzismo e di ogni forma di intolleranza. Gli interventi didattici, anche in assenza di alunni stranieri, devono tendere a prevenire il formarsi di stereotipi nei confronti di persone e culture (v. anche la *pronuncia del C.N.P.I. del 24/3/1993, Razzismo e antisemitismo oggi: il ruolo della scuola*).

Si individua l'Europa, nell'avanzato processo di integrazione economica e politica in corso, come società multi-

culturale, imperniata sui motivi dell'unità, della diversità e della loro conciliazione dialettica, e si colloca la dimensione europea dell'insegnamento nel quadro dell'educazione interculturale, con riferimento al trattato di Maastricht e ai documenti della Comunità Europea e del Consiglio d'Europa (v. documento *Il dialogo interculturale e la convivenza democratica*, diffuso con C.M. 2/3/1994, n. 73).

È utile, poi, richiamare la sottolineatura, contenuta nella *Legge sull'immigrazione n. 40 del 6 marzo 1998, art. 36*, sul valore formativo delle differenze linguistiche e culturali: «*Nell'esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa, le istituzioni scolastiche realizzano, per tutti gli alunni, progetti interculturali di ampliamento dell'offerta formativa, finalizzati alla valorizzazione delle differenze linguistico-culturali e alla promozione di iniziative di accoglienza e di scambio*».

Il *Decreto Legislativo del 25 luglio 1998, n. 286 «Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero»* riunisce e coordina le varie disposizioni in vigore in materia con la stessa *Legge n. 40/98*, ponendo, anche in questo caso, particolare attenzione sull'effettivo esercizio del diritto allo studio, sugli aspetti organizzativi della scuola, sull'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, sul mantenimento della lingua e della cultura di origine, sulla formazione dei docenti e sull'integrazione sociale. Tali principi sono garantiti nei confronti di tutti i minori stranieri, indipendentemente dalla loro posizione giuridica, così come espressamente previsto dal *Decreto del Presidente della Repubblica del 31 agosto 1999, n. 394, Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*. In particolare, si legge che l'iscrizione scolastica può avvenire in qualunque momento dell'anno e che spetta al Collegio dei docenti formulare proposte per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi, evitando la costituzione di sezioni in cui la loro presenza sia predominante, e definire, in relazione ai livelli di competenza dei singoli



alunni, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento. Inoltre, per sostenere l'azione dei docenti, si affida al Ministero dell'istruzione il compito di dettare disposizioni per l'attuazione di progetti di aggiornamento e di formazione, nazionali e locali, sui temi dell'educazione interculturale.

Ulteriori azioni di sostegno nei confronti del personale docente impegnato nelle scuole a forte processo immigratorio sono definite dalla *C.M. n. 155/2001*, attuativa degli articoli 5 e 29 del CCNL del comparto scuola: fondi aggiuntivi per retribuire le attività di insegnamento vengono assegnati alle scuole con una percentuale di alunni stranieri e nomadi superiore al 10% degli iscritti. La *C.M. n. 160/2001* è invece finalizzata all'attivazione di corsi ed iniziative di formazione per minori stranieri e per le loro famiglie, tesi a realizzare concretamente il diritto allo studio, in un contesto in cui la comunità scolastica accolga le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco e dello scambio tra le culture. La legge 30 luglio 2002, n. 189, cosiddetta Bossi-Fini, che modifica la precedente normativa in materia di immigrazione ed asilo, non ha cambiato le procedure di iscrizione degli alunni stranieri a scuola, che continuano ad essere disciplinate dal *Regolamento n. 394 del 1999*.

La *Pronuncia del CNPI del 20/12/2005 Problematiche interculturali* è un documento di analisi generale sul ruolo della scuola nella società multiculturale.

La *C.M. n. 24, del 1 marzo 2006 Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* fornisce un quadro riassuntivo di indicazioni per l'organizzazione di misure volte all'inserimento degli alunni stranieri.

In occasione della pubblicazione della *Circolare n. 28 del 15 marzo 2007* sugli esami di licenza al termine del primo ciclo di istruzione, il ministero, al paragrafo n. 6 del capitolo relativo allo «Svolgimento dell'esame di Stato», ha raccomandato alle commissioni esaminatrici di riservare particolare attenzione alla situazione degli alunni stranieri in condizioni di criticità per l'inadeguata conoscenza della lingua italiana.

L'Osservatorio

L'Osservatorio per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale è articolato in un Comitato scientifico composto da esperti del mondo accademico, culturale e sociale; da un Comitato tecnico composto da rappresentanti degli Uffici del ministero e da una consulta dei principali istituti di ricerca, associazioni ed enti che lavorano nel campo dell'integrazione degli alunni stranieri.

L'Osservatorio è presieduto dal Sottosegretario di stato prof.ssa Letizia De Torre. Il Comitato scientifico è coordinato dalla prof.ssa Graziella Giovannini.

Comitato scientifico

Giulio Albanese, fondatore di MISNA (Missionary international Service News Agency; Agenzia missionaria di servizio per l'informazione internazionale)

Paolo Balboni, preside della Facoltà di lingue e letterature straniere, Università Cà Foscari di Venezia

Antonio Brusa, docente di didattica della storia, Università di Bari

Mauro Ceruti, preside della Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bergamo

Maria E. Esparragoza, mediatrice culturale (culture latinoamericane), Genova

Paola Falteri, docente di antropologia culturale, Università di Perugia

Graziella Favaro, coordinatrice della rete dei centri interculturali, Milano

Graziella Giovannini, docente di sociologia dell'educazione, Università di Bologna

Karim Hannachi, docente di lingua e letteratura araba, Università di Catania

Huang Heini, mediatrice linguistico-culturale (culture asiatiche), Firenze

Giuseppe Milan, docente di pedagogia generale e pedagogia interculturale, Università di Padova

Leonardo Piasere, docente di antropologia culturale, università di Verona

Melita Richter, mediatrice culturale (culture balcaniche), Trieste

Brunetto Salvarani, esperto di educazione interculturale e dialogo interreligioso

Milena Santerini, docente di pedagogia generale, Università Cattolica di Milano

Ribka Sibhatu, mediatrice linguistico-culturale (culture africane), Roma

Francesco Susi, preside della facoltà di Scienze della formazione, Università di Roma Tre

Comitato tecnico

Luigi Aiello, Dipartimento per l'istruzione – Dirigente Uff. III

Gianna Barbieri, Direzione Generale Studi e Programmazione – Dirigente Uff. II

Luigi Calcerano, Direzione Generale Personale della Scuola – Dirigente Uff. VII

Raffaele Ciabrone, Direzione Generale per lo Studente – Dirigente Uff. VI

Elisabetta Davoli, Direzione Generale Ordinamenti Scolastici – Dirigente Uff. VI

Giulia De Nicuolo, Direzione Generale Affari internazionali dell'Istruzione – Dirigente tecnico

Giovanna Grenga, Direzione Generale Affari Internazionali dell'Istruzione – Docente comandata

Stefano Jedrkiewicz, Ministro plenipotenziario, Consigliere Diplomatico del Ministro

Vinicio Ongini, Ufficio di Gabinetto del Ministro

Angelo Panvini, Direzione generale per l'istruzione post-secondaria – Dirigente Tecnico

Anna Piperno, Direzione Generale Ordinamenti Scolastici – Dirigente Tecnico

resto del mondo



agenda interculturale

Senza confini

Alessio Surian

alessio.surian@gmail.com

Sarà vero che dalla Russia giungono solo notizie di «normalizzazione»? Eppure, da qualche tempo, fra chi ha a cuore percorsi di democrazia attiva si è formata una rete di cittadini che sta reinventando il mito della Grande Scizia. Qualche anno fa si è costituito il Congresso Nazionale Scita per «l'espressione e la realizzazione dei diritti e degli interessi della società internazionale "Grande Scizia" e dell'intero popolo scita». Una burla? No, un sogno serio, racconta Anastasia Nikitina, del consiglio di coordinamento del *Youth Human Rights Movement* russo nell'articolo tradotto da Cristina Mazzacurati per la rivista on-line «Trickster», *La Scizia, un paese senza confini e territori* (www.trickster.lettere.unipd.it/numero/rubriche/sguardi/nikitina_scizia/nikitina_scizia.html).

Il progetto si ispira alla convenzione internazionale sui diritti civili e politici.

La «Grande Scizia» ha preso seriamente questo invito ed ha tradotto l'autodeterminazione in tre principi fondamentali: volontarietà reciproca, responsabilità di ognuno verso gli altri e reciproco riconoscimento della dignità di ognuno. Scrive Nikitina: «a differenza delle nazioni tradizionali e della culture nazionali tradizionali, che descrivono la propria identità o a partire dal paradigma del "sangue e del suolo", che comprende un'unità territoriale, linguistica, una comune origine etnica, come condizioni minime per lo sviluppo di una nazione, oppure in base ad un comune passato storico, i moderni sciti guardano in primo luogo al futuro, lasciando in secondo piano questioni come l'origine dei nostri antenati e la forma dei nostri nasi». Nella Terza dichiarazione d'indipendenza del Congresso Nazionale Scita, in questa prospettiva si legge: «La Grande Scizia è fondata sul principio della transterritorialità e sul riconoscimento del diritto di ciascun membro del Cns (suddito della Grande Scizia) a ottenere e conservare la cittadinanza di un qua-

lunque altro stato. In forza della sua transterritorialità, la Grande Scizia non può essere conquistata o annessa a un altro stato. Essa conserva la propria indipendenza fino a quando rimane in vita anche un solo libero scita. Il Cns esorta tutti gli sciti a essere non solo membri fedeli della società degli sciti ma anche degni cittadini degli stati in cui vivono, o di cui hanno la cittadinanza».

Racconta quindi Nikitina: «[...] i confini della Scizia sono infiniti, anche se questo vi può sembrare difficile da immaginare in un primo momento. Ovviamente gli sciti vivono nei territori di diversi stati contemporanei (chiamati "stati territoriali"), essi sono sempre vissuti in qualche luogo; la Scizia storica, ad esempio, si estendeva in uno spazio che va dai Balcani all'Altaj, ma cercarla sulle carte geografiche significa perdere per sempre la strada che porta alla vera Scizia». «Oggi la Scizia si trova nel cuore, nelle parole, e ancora meglio negli atti di ogni singolo scita, nei rapporti fraterni nella società degli sciti, e per essa non può esistere una di-

versa collocazione, che comunque non è necessaria. [...] Noi siamo sempre in patria e la patria è sempre con noi. Non è possibile invaderla, non può essere conquistata».

«Possiamo però lasciarla liberamente, oppure invitare i nostri amici. Gli sciti non combatteranno mai per le loro terre con le armi in pugno, la guerra porta solo alla rovina dei territori cari al cuore scita. Gli sciti infatti hanno sempre vissuto in questi territori, mentre gli stati possono cambiare i propri confini, le proprie ideologie, i nomi e la composizione etnica [...]. È dovere di ogni scita: "evitare di servire nelle forze armate [...] degli stati territoriali, [...] poiché in caso contrario si potrebbe presentare la possibilità di dover usare violenza contro altri sciti, cosa inammissibile dal punto di vista del dovere e del servizio alla Grande Scizia». Solo un sogno?



scor-date

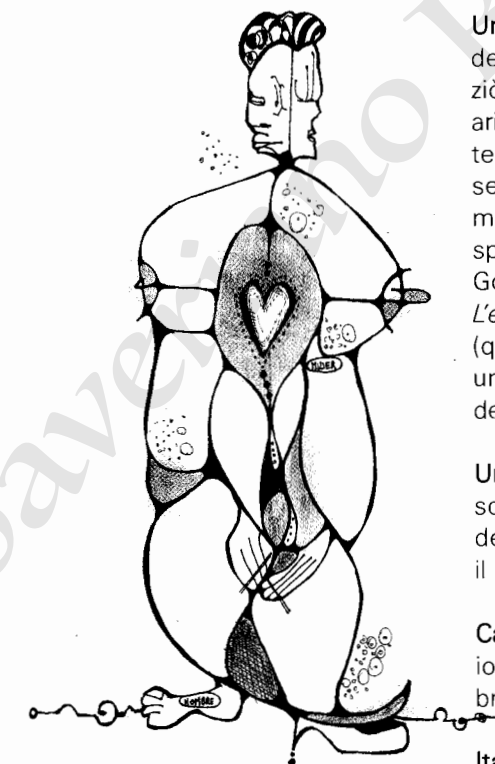
Fra roghi e speranze, fra «guerriccioline» e nonviolenza

a cura di Dibbi

Questa rubrica intende richiamare alla memoria eventi importanti ma scomodi che si muovono fra diritti e delitti

David Maria Turollo. È morto il 6 febbraio 1992. Se non lo conoscete, o se volete rileggere il suo messaggio, aprite *O sensi miei: poesie 1948-1988* (Rizzoli, 1990) o *Canti ultimi* (Garzanti, 1991).

Maccartismo. Sostantivo che si rifà a Joe Mc Carthy, senatore repubblicano statunitense che diede la caccia ai «rossi». La sua stella dura poco. Inizia a splendere il 9 febbraio 1950 quando in un discorso sventola una cartellina e dichiara: «Ho in mano la lista di 205 membri del Partito comunista che lavorano al Dipartimento di Stato». Diventa la star della Huac (Commissione per le attività anti-americane) nata nel 1947 e guida una crociata: 200 persone in carcere, 10 mila perdono il lavoro, alcuni si suicidano. Per ragioni di immagine, le udienze (trasmesse persino in tv) si concentrano contro «gli intellettuali» di Hollywood. In quel clima, vengono anche arrestati e giustiziati (nel 1953) i coniugi Rosenberg, accusati di spionaggio militare. Alla fine del 1954 la stella di Mc Carthy è declinata al punto che il Senato lo condanna «per condotta contraria alle tradizioni americane».



Patti lateranensi. Molti ricordano che l'11 febbraio 1929 si firmò il Concordato (più un Trattato e una convenzione finanziaria) fra Italia e Vaticano. Pochi però rammentano che tre giorni dopo in un discorso all'Università Cattolica del Sacro Cuore, Pio XI disse a proposito di Mussolini: «Forse ci voleva anche un uomo come quello che la Provvidenza ci ha fatto incontrare, un uomo che non avesse le preoccupazioni della scuola liberale».

Evoluzionismo. Charles Darwin, l'autore di *Sull'origine della specie per selezione naturale, ovvero conservazione delle razze perfezionate nella*

lotta per l'esistenza, nasce il 12 febbraio 1809. Da qualche anno in molti Paesi si festeggia polemicamente quella data in risposta agli attacchi (e alle censure) contro il darwinismo.

Una splendida guerricciolina. Così fu definita quella fra Usa e Spagna. Iniziò il 15 febbraio 1898 quando saltò in aria (266 morti) la corazzata statunitense Maine. Subito Theodore Roosevelt (allora aiuto segretario della marina) gridò allo «sporco tradimento spagnolo» e la guerra partì. Secondo Gore Vidal (confronta il suo romanzo *L'età dell'oro*, edito da Fazi) nel 1976 (quando si dice la tempestività!) un'inchiesta stabilì che l'esplosione della Maine fu accidentale.

Un editto... di Carlo Alberto riconosce l'esistenza politica e anagrafica delle comunità valdese ed ebraica: è il 17 febbraio 1848.

Campo dei Fiori. In un altro 17 febbraio (del 1600) Giordano Bruno viene bruciato come eretico.

Italiani, brava gente. Quando nel 1935 il regime fascista aggredì l'Etiopia, Rodolfo Graziani si distinse nell'uso di tecniche da lui già sperimentate in Cirenaica (Libia): gas, lanciafiamme, bombardamenti a tappeto, decimazioni di civili. Nominato viceré, il 19 febbraio 1937 subì un attentato. La rappresaglia costò (a seconda delle fonti) dai 6 ai 30 mila morti. A quest'uomo, fascista e stragista non pentito, il comune di Filettino (Frosinone) vorrebbe dedicare un museo.

La nonviolenza può vincere? Un milione di persone disarmate blocca i carri armati del dittatore filippino Marcos: è il 23 febbraio 1986 e la rivoluzione pacifica trionfa contro uno dei più potenti eserciti del mondo. □

la scuola degli altri

Scrivete così dell'Africa!

Lamentarsi fa bene.

Istruzioni per l'uso

di Binyavanga Wainaina*

Usate nel titolo le parole «Africa», «oscurità» o «safari», e nel sottotitolo possono apparire termini come «Zanzibar», «Nilo», «grande», «cielo», «ombra», «tamburo» o «sole». Anche parole come «eterno», «primitivo» o «tribù» possono essere molto utili.

Non mostrate mai l'immagine di un africano del giorno d'oggi sulla copertina di un libro, a meno che abbia vinto un Premio Nobel. Usate invece immagini di fucili Kalaschnikov, costole sporgenti, seni nudi. Se dovete per forza raffigurare un africano, prendete un Masai, uno Zulu o un Dogon. Nel testo dovreste trattare l'Africa come un unico paese. Descrivetelo come caldo e polveroso, pieno di praterie ondegianti, mandrie gigantesche e uomini alti e magri che soffrono la fame. Oppure caldo e umido, abitato da individui minuscoli che mangiano scimmie. Non perdetevi in de-

scrizioni dettagliate. L'Africa è grande: 54 paesi e 900 milioni di persone, troppo occupati ad essere affamati, a morire, a lottare ed ad immigrare per aver tempo di leggere il vostro libro. Il continente è pieno zeppo di deserti, foreste pluviali, savane e tante altre cose, ma questo non importa al vostro lettore, perciò è meglio che vi li-

**Piccola guida per
chi si accinge a
scrivere un libro
sull'Africa, saggio o
romanzo che sia**

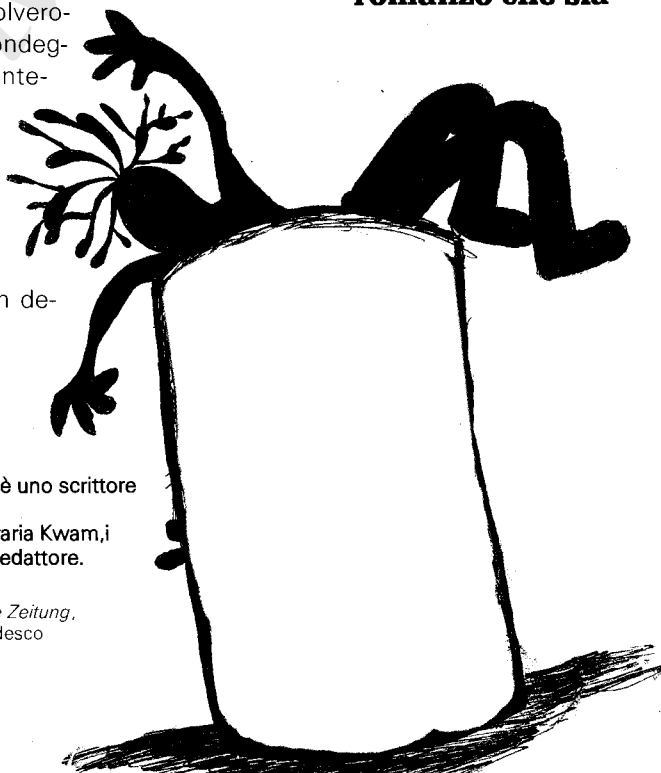
mitiate a descrizioni romantiche, ricche di sussurri esotici. Sottolineate come la musica e il ritmo siano profondamente radicati nell'anima africana e fate notare che gli africani mangiano cose che nessun'altra persona riesce a inghiottire. Non menzionate riso, frumento o carne di manzo. Il cervello di scimmia fa parte della cucina africana, oltre a capre, serpenti, vermi, larve e ogni tipo di selvaggina. Informate il vostro lettore che avete imparato a mangiare e addirittura a godervi tutto ciò. Perché vi piace.

Senza di voi l'Africa cadrebbe in rovina

I temi-tabù sono: la vita quotidiana, l'amore (a meno che implichi anche la morte), scrittori o intellettuali africani, bambini non ammalati di Ebola o di altre gravi malattie. Il tono del vostro libro sia sobrio e faccia trasparire una certa complicità con il lettore. Il vostro atteggiamento dovrebbe essere del tipo «mi aspettavo così tanto»... Create presto in chi legge l'impressione di una vostra posizione profondamente liberale e parlate subito del vostro grande amore per l'Africa. L'Africa è l'unico continente che potete amare, fatene buon uso! Se siete un uomo, lanciatevi nelle braccia della foresta vergine. Se siete una donna, guardate l'Africa come un uomo che indossi la sahariana andando verso il tramonto. Bisogna aver pietà dell'Africa oppure bisogna dominarla o venerarla... Ma non importa quello che deciderete, senza il vostro impegno e il vostro libro l'Africa cadrebbe in rovina. Non fate sorgere dubbi nei lettori.

I personaggi del vostro libro potrebbero essere guerrieri nudi, servi fedeli, chiaroveggenti e maghi, vecchi saggi in solitudine fantastica. Inoltre politici corrotti, guide turistiche poligame e prostitute con le quali avete fatto l'amore. Il servo fedele di solito si comporta come un bambino di sette anni e ha bisogno di una mano for-

* L'autore, nato nel 1971, è uno scrittore keniano e vive a Nairobi. Ha fondato la rivista letteraria Kwam, della quale è anche caporedattore.



te che lo guidi. Ha paura dei serpenti, ama i bambini e vi coinvolge continuamente nei suoi litigi domestici. Il vecchio saggio fa sempre parte di una nobile tribù (non fa mai parte degli Gikuyu, Igbo, o Shona avidi di denaro). Ha occhi umidi e un legame profondo con la terra.

L'africano moderno è invece un avido ciccone, che lavora in un ufficio per i visti e si rifiuta di darlo agli operatori occidentali qualificati, anche se sono appassionati dell'Africa.

È un nemico di ogni tipo di sviluppo e approfitta della sua posizione amministrativa per impedire agli stranieri pragmatici e di buona volontà di mettere in piedi una Ong. Potrebbe essere anche un laureato di Oxford, che è diventato un serial killer in politica e che indossa vestiti di alta moda. O un cannibale con la preferenza per un determinato tipo di Champagne, con una madre stregona che governa in realtà il paese.

Nel libro, non deve assolutamente mancare l'africana affamata, che si trascina mezza nuda da un posto all'altro. I suoi bambini hanno mosche agli angoli degli occhi e pance gonfiate dalla fame, i suoi seni sono vuoti. Non ha una storia, non ha passato, ciò disturberebbe solo il dramma del momento. Lamentarsi fa bene. Metteteci anche una donna calorosa, materna, con una risata profonda. Chiamatela Mamma. I suoi bambini sono dei delinquenti. Raggruppate questi personaggi intorno al vostro eroe. L'eroe siete voi (nel caso di un'opera di documentazione) o una persona bella, tragica ed importante, impegnata nella protezione degli animali (nel caso di un romanzo). I figli dei deputati di destra o africani che lavorano per la Banca mondiale potrebbero far parte dei cattivi. Nel caso che intendiate parlare dello sfruttamento dell'Africa da parte degli investitori stranieri, pensate ai cinesi e agli indiani. Date la colpa all'Occidente per la miseria in Africa. Ma rimanete sul vago.



Evitate di descrivere africani sorridenti o persone che educano semplicemente i loro bambini o che fanno altre cose banali. Gli africani nel vostro libro dovrebbero essere colorati, esotici, ingranditi a dismisura - ma vuoti, senza sviluppi e profondità. Ciò complicherebbe la faccenda.

Siate dettagliati nella descrizione di: seni nudi (giovani, vecchi, soprattutto violentati, grandi, piccoli); genitali mutilati o decorati; ogni tipo di genitali; e cadaveri. Meglio ancora se sono cadaveri nudi. Il meglio del meglio: cadaveri nudi e putrefatti. Tenete a mente che persone sporche e infelici rappresentano la «vera» Africa. Per questo non dovete sentirvi male. Cercate solo di mobilitare gli aiuti dall'occidente. In ogni caso non dovrete mai mostrare dei bianchi morti o sofferenti. □

Terminate con Mandela

Gli animali vanno descritti come caratteri molto complessi. Gli animali parlano o grugniscono, hanno dei nomi, obiettivi e desideri. E danno molta importanza alla famiglia: avete osservato come i leoni giocano bene con i loro piccoli? Gli elefanti sono amabili, sono buone femministe o patriarchi impressionanti. Anche i gorilla lo sono. Non dovete mai, mai e poi mai, dire qualcosa di cattivo su un elefante o su un gorilla. Anche se un elefante calpesta le case e ammazza delle persone. Accanto ai vip e ai loro assistenti, i difensori dell'ambiente sono le persone più importanti in Africa. Non litigate con loro, perché un giorno magari potreste desiderare di intervistarli nella loro enorme tenuta. Ogni bianco abbronzato in pantaloncini color kaki che abbia tenuto un'antilope domestica è un difensore degli animali, che si preoccupa della preziosa eredità dell'Africa. Non chiedete mai quanti soldi spende realmente per l'Africa. Non chiedete mai quanto guadagna con il suo Safari-ranch. Non chiedete mai a quanto ammonta la paga dei suoi operai. Non dimenticate di parlare della luce dell'Africa, sennò i vostri lettori rimangono delusi. L'enorme tramonto rosso fiammeggiante. Il cielo vastissimo. Grandi spazi vuoti e animali selvaggi sono irrinunciabili. L'Africa di per sé è il paese degli spazi ampi e vuoti. Se invece scrivete della varietà delle piante e degli animali, dovete parlare anche della sovrappopolazione. Se il vostro eroe dovesse trovarsi nel deserto o nella giungla circondato da una popolazione indigena (l'importante è che sia poco numerosa) potete scrivere che l'Aids e le guerre stanno spopolando l'Africa. Terminate il vostro libro con una citazione di Nelson Mandela, meglio ancora se parla di qualcosa come un arcobaleno o della reincarnazione. Perché è importante per voi.

saltafrontiera

I bambini di Zavrel

di Lorenzo Luatti

Dopo molti anni di assenza ritorna nelle librerie, in una nuova traduzione, l'albo illustrato *Il ponte dei bambini*, edito dalla Bohem Press italiana. È l'occasione per ricordare e riscoprire un grande maestro dell'illustrazione per l'infanzia.

Štêpàn Zavrel ci ha lasciato quasi dieci anni fa. I suoi libri, nel frattempo, sono diventati introvabili. Nato a Praga nel 1932, dissidente politico del regime, fuggì dalla Cecoslovacchia in modo rocambolesco nel 1959. Dopo alcune peregrinazioni in Europa, si stabilì a Rugolo di Sàrmede, piccolo paese delle Prealpi trevigiane. Tutta la sua vita è dedicata ai libri per l'infanzia: ne ha illustrati e scritti oltre 40, tradotti in tutto il mondo. Per 26 anni è stato direttore artistico della prestigiosa casa editrice Bohem Press di Zurigo, specializzata nei libri per l'infanzia; nel 1983 ha fondato la Mostra internazionale dell'illustrazione per l'infanzia di Sàrmede, una delle maggiori manifestazioni europee del settore, giunta nel 2007 alla sua 25ma edizione. Due generazioni di illustratori si sono formati alla sua scuola.

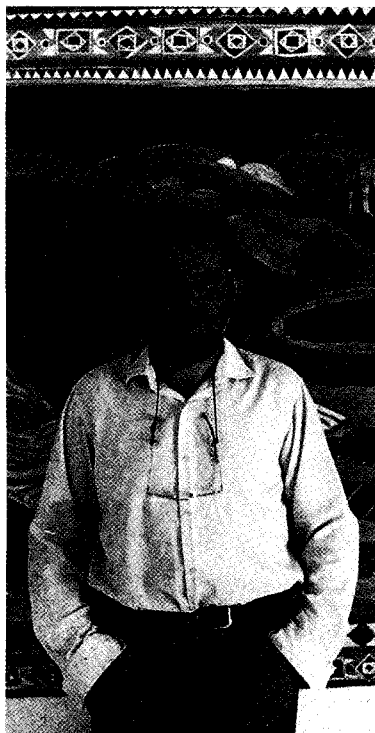
La sua opera testimonia di una ritrovata umanità dove ogni popolo può riconoscersi nel rispetto delle diverse cul-

ture. I libri di Zavrel trasmettono ai bambini (e agli adulti) i valori dell'amicizia (*Il ponte dei bambini*), della fratellanza (*Jacopo il giullare*), del rispetto verso l'anziano (*Nonno Tommaso*), di una nuova religiosità (*Il flauto del Pastore*, *Natale*, *In cammino con Dio*), della tutela dell'ambiente e della natura (*Venezia domani*, *La Città dei fiori*); valori morali, ma soprattutto educativi per la formazione del cittadino protagonista della futura società, fondata sul pluralismo, sulla convivenza, sulla tolleranza, sul dialogo. Nei libri di Zavrel sono sempre i bambini a salvare i grandi, come accade nell'albo capolavoro *Il ponte dei bambini*, scritto da Max Bolliger e magistralmente illustrato dall'artista boemo, appena ri-

pubblicato da Bohem Press Italia (introvabile da anni) in una nuova traduzione. Il ponte è simbolo di quella fratellanza e unione fra uomini di ogni provenienza, lingua e religione, che solo i bambini nella loro spontaneità, nella purezza del loro animo scevro da pregiudizi e rancori, dimostrano di saper e poter realizzare. Non a caso il libro, in passato, è stato tradotto nelle lingue minoritarie sardo, ladino e sloveno, come esempio significativo di pacifica convivenza fra culture diverse. Nell'albo è in scena l'eterno tema dei due avversari, questa volta due famiglie, che senza una vera ragione sono capaci di affrontarsi anche a sassate. La storia è semplice. Lungo le opposte sponde di un fiume vivono due famiglie di contadini sempre in lite fra loro perché invidiose l'una dell'altra. A soffrirne sono i rispettivi bambini che vorrebbero incontrarsi per poter parlare e giocare assieme.

Un giorno, approfittando dei grossi massi che affiorano dall'acqua del fiume, i due bambini si incontrano e fanno amicizia raccontandosi ognuno le loro storie. Continuano così e i genitori si stupiscono di quante cose i loro bambini fanno. Quando però il fiume dopo una lunga pioggia, sommerge il ponte di pietre, i due bambini diventano tristi. I genitori scoprono il loro segreto e decidono di costruire tutti insieme un ponte per ritrovarsi uniti. L'idea del ponte, nata dai bambini, è simbolo di fratellanza e di unione fra «diversi». La straordinaria vivacità nell'uso del colore diventa «un ponte» per far entrare il bambino, con stupore e curiosità, nel mondo dei valori, nel mondo dell'arte, nel mondo del sentimento ma anche nel mondo della fantasia e della creatività.

Ci auguriamo che questa bella iniziativa della Bohem non resti isolata, ma che spinga alla ripubblicazione delle altre opere di questo maestro di fama mondiale, nonché alla traduzione di altri suoi albi mai apparsi sul mercato editoriale italiano. Per i nostri bambini di oggi. □



educare al pluralismo religioso*

Le caratteristiche di una fede corporale secondo la Bibbia

di Carmine Di Sante

PRIMA PARTE

Se «credere» significa, come anticipato, autocomprendere se stessi alla luce di un'alterità che afferma la positività del mondo, e se la cifra del «corpo» indica qui l'insieme di tutto ciò che si è vissuto, allora, credere con il corpo non è solamente uno slogan da decifrare, ma diventa una dimensione e una prospettiva biblica declinata secondo alcune caratteristiche. Vediamole.

Corpo e fragilità

Il corpo, inizialmente e principalmente, dice fragilità. La figura del corpo del bimbo, come ricorda Erasmo, denuncia l'impotenza e la vulnerabilità dell'essere umano venuto al mondo. Anche dal punto di vista letterario, ci sono svariate immagini e distinte parole per descrivere tale impotenza e vulnerabilità. L'orizzonte biblico non nega questa realtà, ma la rilegge. Per la Bibbia, la fragilità del corpo umano non suscita angoscia e non produce pessimismo non perché, come fa la filosofia greca, il corpo è visto come dotato di una potenza implicita, di una potenza in atto. Alla fragilità di oggi risponderebbe, secondo il pensiero greco, la potenza di domani e il bimbo fragile crescerebbe, secondo tale logica, in virtù di una potenza che ha dentro di sé. Diversamente, la fragilità non produce angoscia e smarrimento perché, biblicamente parlando, essa è affidata alle mani e alle carezze di Dio che la sa avvolgere e di-



fendere. La Bibbia, infatti, non *naturalizza* (se è vero che addirittura non conosce il termine natura) ma *relazionalizza*. Si pensi ad esempio allo straordinario salmo 139 dove, parlando dell'evento miracoloso del suo apparire al mondo, il poeta non fa appello ai normali processi miracolosi naturali ma, al di là di essi, intravede e vede in opera Dio stesso al quale si rivolge dicendo: «sei tu che hai creato le mie viscere e mi hai tessuto nel seno di mia madre» (v. 13). Sottratta all'ordine naturale e riletta dentro la relazione di amore di Dio per la creatura umana, la fragilità del corpo non suscita sentimenti di paura e smarrimento ma ri-

La figura del corpo del bimbo, come ricorda Erasmo, denuncia l'impotenza e la vulnerabilità dell'essere umano venuto al mondo.

Anche dal punto di vista letterario, ci sono svariate immagini e distinte parole per descrivere tale impotenza e vulnerabilità. L'orizzonte biblico non nega questa realtà, ma la rilegge.

conoscenza, affidamento e gioia dal sapere che c'è Qualcuno che se ne prende cura per amore¹.

Corpo e godimento

L'essere umano prima che soggetto che conosce, pensa e rappresenta o progetto che si serve del mondo come utilizzabile, prima di tutto questo egli è godimento; il godimento, detto diversamente, è l'elemento costitutivo dell'umano e il mondo come fruizione, prima che come uso, è l'originaria vocazione umana. La beatitudine di un bambino al seno materno, poeticamente raccontata dal salmo 131, può essere assunta come paradigma del rapporto di godimento dell'uomo con il mondo e nel mondo. Prima e più ancora che conoscerlo, analizzarlo, contemplarlo e servirsene, il mondo per la Bibbia è godimento ed è donato da Dio all'uomo per

goderlo, per la sua felicità e la sua gioia. Per questo, secondo il racconto del Genesi, il mondo è «buono», anzi «sette volte» buono, cioè più che «buono». Buono, *tov* in ebraico, in un triplice senso: perché *utile*, perché *bello* e perché *buono*. Delle tre accezioni la più importante è l'ultima da assumere nel suo significato nuovo e sconosciuto alle nostre lingue: il mondo *buono* perché dono dell'Alte-rità o Tu buono che è Dio. Per la Bibbia il mondo, oltre che fruibile e bello, è soprattutto buono in questo terzo senso. Anzi: in tanto è fruibile e bello *perché* è buono nel senso che proviene da Chi è buono di quella bontà che è la benevolenza come il volere il bene dell'altro. Dentro e oltre il fruitivo e l'estetico riluce pertanto la bontà di Dio che è il suo amore per l'uomo – ogni uomo – qui e ora. Per la bibbia il mondo splende nella sua bellezza e senso solo quando si coglie questo «di più» delle cose e per essa il vero materialismo coincide con la negazione o rimozione di questo «di più» dell'amore che è dentro le cose senza far corpo con le cose e che invoca riconoscimento e affidamento.

Corpo e relazione

Il corpo è desiderio dell'altro e l'uomo è «bisogno» non solo del mondo da godere, ma anche di quel micromondo che è l'altro da sé e con cui entrare in relazione. C'è, insomma, un desiderio dell'altro a cui tutte le culture hanno provato a dare una spiegazione e trovare un senso.

Prima e più ancora che conoscerlo, analizzarlo, contemplarlo e servirsene, il mondo per la Bibbia è godimento ed è donato da Dio all'uomo per goderlo, per la sua felicità e la sua gioia

Per la filosofia greca, come si narra nel *Simposio* di Platone, l'altro è pensato o come l'alter ego o come la metà che ricomponne l'unità perduta. L'altro in questo contesto, diventa, per l'io il suo compimento o, ciò che è lo stesso, la presenza o forza che lo completa e realizza (si pensi alla figura femminile come «musa ispiratrice»). Altra invece è la lettura biblica dell'altro nel Genesi al capitolo 2 che racconta della creazione della donna non a partire dal principio di identità, ma da quello di alterità. Qui la donna per l'uomo (e viceversa) non è musa ispiratrice o compimento, ma *rottura dell'identità* o unità ed esperienza corporale di fuoriuscita dal solipsismo. E la relazione sessuale non è ricomposizione dell'unità perduta ma esperienza di una differenza che resta sempre irriducibile e originale. Oltre la riunificazione, inseguita dal pensiero platonico, come oltre l'antagonismo oppure l'indifferenza di tanta pratica relazionale moderna, la Bibbia pensa il corpo come luogo e esperienza di relazione di alterità inassimilabile. Asimmetrica e, per questo, autorealizzante. Di qui il rapporto tra l'*agape* e l'*eros* che non si identificano né si oppongono ma si richiamano e sostengono reciprocamente: l'*agape* come radice dell'*eros* e l'*eros* come il fiorire dell'*agape* nella felicità come apertura alla pluralità. Come bene esprime il salmo 128 quando descrive la felicità della famiglia.

Salmo 128

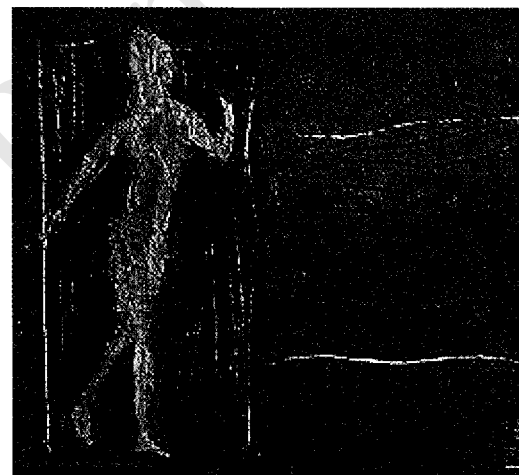
Beato l'uomo che teme il Signore e cammina nelle sue vie.

Vivrai del lavoro delle tue mani, sarai felice e godrai d'ogni bene. La tua sposa come vite feconda nell'intimità della tua casa; i tuoi figli come virgulti d'ulivo intorno alla tua mensa.

Così sarà benedetto l'uomo che teme il Signore. Ti benedica il Signore da Sion! Possa tu vedere la prosperità di Gerusalemme per tutti i giorni della tua vita. Possa tu vedere i figli dei tuoi figli. Pace su Israele!

Corpo e volontà

Il corpo è volontà; lo sa bene il bambino che dice: «lo voglio!». E la volontà è costruzione dell'arco progettuale: ci si pone un fine, si mette in cam-



po la volontà per raggiungerlo e si chiede al corpo di eseguirlo. In questo senso il corpo è strumento esecutivo dell'io. Oggi, nel cosiddetto tempo del post-umano, è soprattutto questo aspetto dell'uomo come volontà e volontà di potenza quello che più si afferma e si potenzia.

Per la Bibbia, guida per il nostro pensiero, l'uomo è *bene-volenza* e non volontà di potenza: volontà responsabile chiamata a rispondere al bisogno del corpo (volto, direbbe Levinas) dell'altro. Per questo, biblicamente parlando, la volontà si concretizza nell'amare il prossimo e nell'amarlo come Dio lo ama, così come si legge nello *Shemà Israel*: «Ascolta Israele: il Signore è il nostro Dio, il Signore è uno solo! Amerai il Signore tuo Dio con tutto il tuo cuore, con tutta la tua anima e con tutte le tue forze» (Dt. 6, 4-5). □

FINE PRIMA PARTE. PRIMO DI UNA SERIE DI TRE ARTICOLI

¹ Riferimento testuale importante circa la fragilità umana e la riconoscenza gioiosa attraverso di essa è senz'altro quella espressa da Mt 6, 26-34. «Non affannatevi di quello che mangerete...».

* Rubrica a cura di Marco Dal Corso

caritas

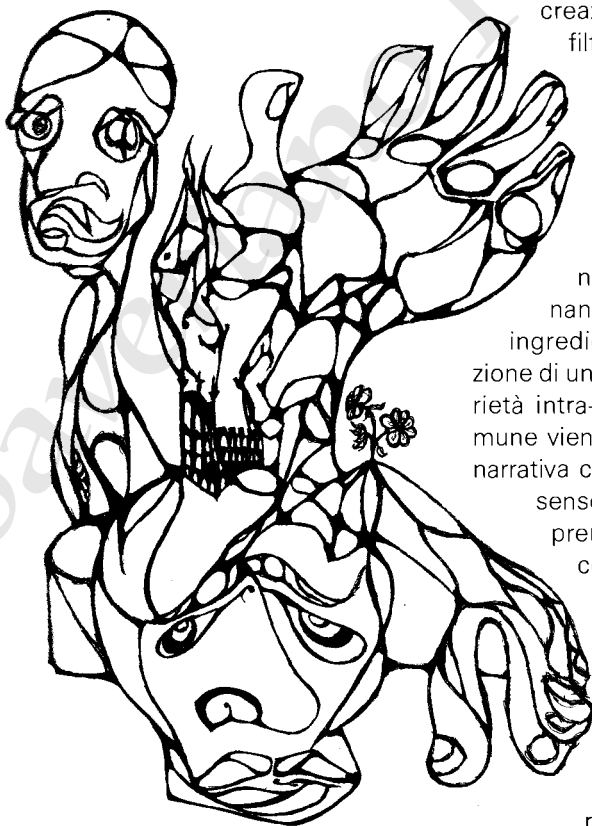
Storia, verità e memoria

di Paolo Beccegato

Si torna a parlare del Kosovo, che lo scorso 17 febbraio ha proclamato la propria indipendenza. Quando ci andai la prima volta nel 1997, mi dissero: «Il Kosovo è il cuore dei Balcani occidentali, il centro, la questione delle questioni». Oggi pare vero come ieri. È una questione di storia, di verità, di memoria.

La narrazione degli eventi

Nei contesti di conflitto violento, ogni gruppo ha la sua narrazione degli eventi, così che ognuno può qualificarsi come vittima e addossare la responsabilità della distruzione agli altri. La discordia nella narrazione della storia e il conflitto che ne sorge costituiscono uno dei principali ostacoli a una trasformazione costruttiva del conflitto e alla riconciliazione. Ogni narrazione ricostruisce una sua verità storica degli eventi, asserendo con ciò che le altre storie, fintantoché discordano da essa, sono false, fatto che rende il conflitto fra le diverse versioni insanabile. Un esempio può aiutare a capire. Nella primavera del 2003 alcuni operatori della Caritas Italiana intervistarono, in Kosovo, un gruppo di ex detenuti politici, nell'ambito di un progetto di ricostruzione della memoria della prigionia per motivi politici. Molti fra gli intervi-



stati erano stati detenuti nel carcere di Dubrava, luogo tristemente famoso perché teatro di uno degli episodi più infamanti della guerra in Kosovo. Tutte le testimonianze raccolte concordavano sugli elementi di fondo, ma ciascuna forniva la sua narrazione dell'evento, differendo in elementi anche significativi in relazione alle responsabilità dell'accaduto.

Un vocabolario della lingua italiana alla voce «storia», fra l'altro, scrive: «narrazione sistematica dei fatti me-

morabili, fatta in base ad un metodo d'indagine critica». Alla voce «verità» si legge: «ciò che corrisponde esattamente ad una determinata realtà considerato certo, assoluto o inconfutabile». Secondo lo stesso vocabolario, la «memoria» è una funzione della mente «consistente nel far rinascere l'esperienza passata». È dunque evidente che nella memoria l'esperienza passata rinasce come una nuova creazione nata dall'originale e filtrata dalla nostra mente.

Memoria collettiva e memoria etnica

Ogni nazione o gruppo costruisce un passato comune che fornisce una linea di continuità e comunanza delle esperienze come ingredienti necessari alla formazione di un'identità sociale e di solidarietà intra-gruppo. Tale passato comune viene espresso attraverso una narrazione che ha lo scopo di dare un senso all'esistenza del gruppo e prende il nome di «memoria collettiva»: dà un senso al passato, fornisce una spiegazione degli eventi del presente e costituisce la base per le decisioni future. Non necessariamente è, come si diceva sopra, una «narrazione sistematica effet-

tuata in base ad un metodo di indagine critica», cioè non necessariamente dice la verità sul passato, perché il suo scopo è piuttosto fornire una giustificazione all'esistenza del gruppo; serve per giustificare le decisioni economiche, politiche e sociali del passato e del presente e per costruire consenso alla mobilitazione collettiva; di conseguenza è soggetta ad un utilizzo strumentale da parte della leadership del momento. Quindi, la memoria collettiva filtra le esperienze del passato e fornisce una narrazione che non è storia e non può essere chiamata verità. La memoria colletti-

va è antecedente alla memoria individuale e questa prende forma sulla base di quella. Cioè, cosa e come ricordiamo dipende anche dal «noi» in cui ci riconosciamo.

Dalla memoria collettiva si può passare alla «memoria etnica», grazie a un processo di selezione e invenzione: selezione degli elementi storici che sono funzionali al rafforzamento dell'identità etnica del gruppo - e conseguente esclusione, o oblio, degli elementi storici non funzionali - e invenzione, cioè creazione o riconfigurazione di elementi che appartengono più alle categorie del mito o della leggenda. I meccanismi del simbolo e della rappresentazione che costituiscono la memoria etnica si attivano in contesti in cui c'è una volontà di differenziazione o di opposizione fra gruppi, in contesti cioè «contrastivi». Dove non ci fosse contrasto o competizione fra gruppi, dove cioè l'identità non fosse utilizzata al fine di creare il conflitto fra gruppi, i meccanismi del simbolo e della rappresentazione non avrebbero l'energia per alimentarsi. La memoria collettiva e ancor più quella etnica hanno bisogno di riferimenti specifici per poter operare, hanno bisogno cioè di luoghi e oggetti, segni e simboli investiti di un significato che ha il compito di evocare negli individui l'identità del gruppo e il senso di appartenenza ad esso. Tali segni e simboli possono essere tombe, monumenti, memoriali o luoghi geografici e possono servire allo scopo di fornire una memoria nazionale in cui i cittadini possano riconoscersi. Ovviamente, questi luoghi «sacri» costituiscono necessariamente una selezione della storia che si vuol ricordare, soprattutto quando essi sono «specializzati» («militari», «della resistenza» ecc.) e tendono a enfatizzare alcuni elementi che si vuole generatori di particolari sentimenti per la collettività. L'«uso» che di questi luoghi si può fare non è mai «neutro», ma strumentale, serve cioè a orientare la costruzione di quel senso di appartenenza. Memoria collettiva e memoria etnica appaiono concetti della stessa dimensione: in entrambi la realtà storica è filtrata e riproposta in una versione funzionale alle esigenze del presente. Se nel caso della memoria individuale il processo di filtraggio, che dall'esperienza del passato porta alla memoria presente appare spontaneo, nella memoria collettiva ed etnica tale processo è generalmente pilotato.

Riconciliare le memorie

Trattare il conflitto fra le memorie è fondamentale ad ogni processo di trasformazione costruttiva del conflitto fra gruppi. La riconciliazione richiede la formazione di una nuova visione della storia che sia condivisa fra i gruppi e il primo passo per arrivarci è riconoscere che esistono una o più narrazioni diverse del passato e che ognuna di esse è valida e deve essere rispettata. Occorre allora formare una nuova memoria sociale che accomuni i gruppi che si sono combattuti. Si tratta di un processo di negoziazione che entra in profondità nel conflitto. La costruzione di una nuova memoria collettiva comporta infatti la riconfigurazione della propria identità e una memoria non più etnica ed esclusiva.

Esistono esempi di questo processo: negli anni cinquanta una commissione di storici francesi e tedeschi ha lavorato alla revisione del mito di antica inimicizia fra francesi e tedeschi e ha contribuito alla riscrittura dei testi scolastici. Lo stesso è stato fatto fra cechi e tedeschi. Una commissione di storici polacchi e russi ha contribuito al processo di riconciliazione fra le due nazioni: nel 1940 a Katyn circa 15 mila polacchi furono uccisi; la Polonia sosteneva che l'esercito russo fosse responsabile, ma questi ultimi hanno sempre negato la loro responsabilità e attribuito l'accaduto ai tedeschi. Il lavoro della commissione ha fatto luce sulla vicenda e ha portato l'Unione Sovietica ad accettare le sue responsabilità.

Costruire una nuova memoria condivisa rappresenta un viaggio difficile che le parti intraprendono e in cui possono dover riconoscere il loro ruolo nel conflitto, le malefatte, i crimini e tutta la responsabilità che compete a ciascuna di esse.

È anche l'esperienza Caritas in varie parti del mondo, Italia compresa (soprattutto nelle numerose periferie abbandonate delle nostre città): nei processi di riappacificazione a livello internazionale, locale, sociale, e interpersonale occorre lavorare su un'idea del male che sia situazionale, che permetta a ognuno di riconoscere il proprio (potenziale di) male. Questa è la strada verso una conoscenza più profonda di sé, anche se scomoda. È la strada verso la riconciliazione con se stessi, oltre che con i propri avversari. In questo modo, non è più possibile una memoria che permetta di sentirsi solo vittime e che crei un'identità solo positiva di sé.



nuovi suoni organizzati

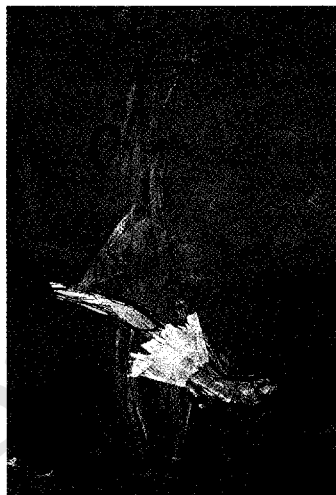
Mezzo secolo di etnomusicologia in Lucania

di Luciano Bosi

Ben ritrovate e ben ritrovati. A distanza di pochi mesi sono a proporvi un altro lavoro sulle tradizioni musicali italiane, è la volta della Basilicata con il volume/cd *Nel paese dei cupa cupa - Suoni e immagini della tradizione lucana*.

A condurci negli anfratti più intrinseci e peculiari delle tradizioni etnomusicali ed etnografiche di quella splendida ed arcaica terra che è la Lucania sono Nicola Scaldaferri, docente dell'Università di Milano che si occupa di musiche tradizionali e di musica elettronica, e Stefano Vaja, fotografo di Parma che si interessa per lo più di reportage sociale e di fotografia di teatro. Questo interessante documento ci consegna i risultati di una ricerca sullo stato attuale dei luoghi e delle culture delle tradizioni etnomusicali della Basilicata. Voci e suoni che accompagnano e caratterizzano rituali e cerimonie le cui origini si perdono lontano nel tempo, ma che vivono ancora qui ed ora e non sono, come troppe volte abbiamo potuto vedere e udire, morte e resuscitate per «comodità culturale».

Il percorso trattato dall'eterogenea antologia sonora contenuta nel cd e dall'ampia documentazione fotografica (145 foto in bianco e nero) nonché le 280 pagine del volume (repertori musicali, compresi i testi delle canzoni e le partiture strumentali, contesti e prassi esecutive, musicisti e costruttori di strumenti musicali...) lasciano una traccia indelebile nell'am-



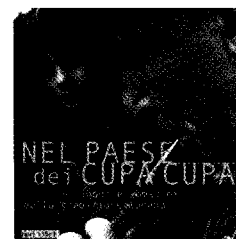
bito della ricerca sul campo. Ciò è vero, in particolar modo, per l'abbinamento della ricerca etnomusicologica a quella fotografica, che nello specifico assume valore etnografico.

Tale combinazione di competenze, che ultimamente conosce un rinnovato interesse da parte dei ricercatori, è alla base di un altro aspetto culturale che questo lavoro vuole celebrare: mezzo secolo di ricerca etnomusicologica in Basilicata. *Il paese dei cupa cupa* è l'espressione che utilizzava Diego Carpitella, padre dell'etnomusicologia italiana, per definire la Basilicata o, meglio, la Lucania, nel resoconto della sua prima ricerca in questa regione, svolta insieme ad Ernesto De Martino e al fotografo Franco Pinna negli anni '50.

Grande è la varietà contestuale e sonora che i 28 brani del cd presentano.

Voci femminili e/o maschili che raccontano, con splendide polifonie, di riti liturgici (in particolare la devozione mariana), ma anche dell'amore e delle attività stagionali; canzoni narrative lucane accompagnate dall'ostinato borbottio del *cupa cupa*, zampogne, ciaramelle e tamburi in processione che eseguono musiche «a devozione», sostanzialmente tarantelle dedicate alla Madonna. Vorrei segnalarvene una splendida, eseguita da un flauto di canna, un tamburello e una bottiglia percossa con una chiave. Di grande interesse sono i canti registrati nei paesi *arbëresh* dove si svolge la liturgia di rito bizantino e le celebrazioni sono praticate sia nella versione moderna in lingua albanese, sia in quella tradizionale in lingua greca. Una raffinatezza racchiusa nel cd è la polca eseguita con un'arpa diatonica di Viggiano; curioso esempio di meticciamento conseguente all'introduzione dell'arpa celtica da parte degli emigranti di ritorno dagli Stati Uniti (Boston in particolare) dove la comunità italiana s'incontrò con quella irlandese. Il brano che nei ripetuti ascolti mi ha emotivamente più coinvolto è una danza cantata dal titolo *vallja* che in *arbëresh* significa appunto danza, per l'esattezza una danza nuziale molto conosciuta e caratterizzata da un insolito ritmo composto di 5+5+4+6 tempi. Buon ascolto a tutte e a tutti. □

* Cupa cupa è il nome che designa in Lucania il tamburo a frizione.



Nicola Scaldaferri e Stefano Vaja
Nel paese dei cupa cupa - Suoni e immagini della tradizione lucana
Squilibri, Roma 2006 (libro + cd) € 29.00

omsizzar

Le pretese scientifiche dell'ignoranza

di Daniele Barbieri



1) Riassumo il quiz del numero precedente. «È la difettosa atmosferizzazione del sangue la vera causa della degradazione di mente che ha reso la gente d'Africa incapace di prendersi cura di sé» eccetera. Possibile che di questa sedicente malattia - o della «drapetomania», il folle desiderio di fuggire - abbiano di recente scritto Oriana Fallaci, Bossi o Magdi Allam? La risposta è no, ma se avete pensato, anche per un attimo, di sì ... rendetevi conto di come siamo messi; e se pure avete risposto di no, beh in questi ultimi anni in Italia vi sono state almeno 10 (forse 100?) analoghe dichiarazioni di razzismo «scientifico». A scrivere le frasi citate fu invece S. A. Cartwright, importante medico statunitense del 1800 ampiamente citato da Stephen Jay Gould nel libro *Intelligenza e pregiudizio, le pretese scientifiche del razzismo* (prima tradu-

zione italiana Editori Riuniti, poi Il saggiatore), che vivamente consiglio di leggere a chiunque frequenti le biblioteche o le bancarelle.

2) Su questa falsariga - pretese scientifiche del razzismo, ma nell'Italia del 2000 - è possibile mettersi nei panni di un «giornalista leghista» o in quelli di un «intellettuale razzista democratico» e provare a immaginare le prossime offese, travestite da opinioni e/o da scienza? Io ci ho provato - scusate se mi cito - e ne ho scritto su «Come solidarietà» (numero 287, dicembre). Se qualche lettore-lettrice di CEM vuole imitarmi, potremmo fare un confronto su chi è più «cattivo» o - spero di no, ma temo di sì - più profetico.

3) Altro quiz? Prendiamo una frase italiana con molte parole che iniziano per «a»: «L'ammiraglio uscendo dal-

l'arsenale dopo l'avaria si lamentò degli acciacchi. Giunto a casa si buttò sull'alcova azzurra mangiando arance e albicocche con un po' di alcool». C'è qualcosa di strano? Chiudete la rivista e pensateci un poco. Tic-tac, il tempo è scaduto. Risposta: tutte le 9 parole con l'iniziale «a» vengono dall'arabo. Riproviamo con la «c»: «Il caffè è nella caraffa. In dispensa una cassata con i canditi, nella casseruola un po' di carciofi». Le 6 parole che iniziano con la «c» sono di origini arabe. Non ci credete? Un piccolo editore di Padova, Zanetel Katrib (potete chiederlo a laliz@libero.it o allo 049.755188) ha pubblicato anni fa il prezioso libretto *Le parole di origine araba nella lingua italiana*. Leggete e stupitevi.

4) In tema con l'ignoranza diffusa sulla felice presenza degli arabi in Sicilia consiglio un appassionante romanzo di Tariq Ali, *Un sultano a Palermo*, uscito pochi mesi fa in economica nei tascabili Bcde (Baldini, Castoldi, Dalai editori). E se siete organizzatori culturali o magari insegnanti invitate Sarina Aletta (sarinaletta@libero.it, 328.9032491) che porta in giro per l'Italia lo spettacolo *Poeti arabi di Sicilia*, un bel modo per ritrovare passioni e sapienze (quasi) perdute.

5) Se il tema delle censurate radici arabe dell'Europa moderna vi intriga e se avete una buona cineteca in zona recuperate *Il destino* di Youssef Chaine (del 1997), «un film popolare e insieme colto», come scrisse Morandini, che parla di Averroè, cioè Muhammad Ibn Rushd, ma soprattutto di pacifiche convivenze fra religioni, adombrando integralismi e fanatismi dell'oggi. □

Ah, se il titolo di questa rubrica vi suona misterioso provate a leggere Omsizzar al contrario...

spazio cem

Tremila studenti visitano la mostra «Aquiloni e grande muraglia»

di Angelo Schinetti

Negli ultimi anni, i Missionari Saveriani hanno allestito nella loro casa di San Cristo a Brescia sei mostre di alto valore pedagogico. Esse hanno dato la possibilità, a chi le ha visitate, di accostare aspetti di culture diverse e di allargare i propri orizzonti ed i propri interessi.

Questo è stato vero soprattutto per i circa tremila studenti, dalle scuole primarie alle scuole secondarie superiori, che dal 6 novembre 2007 al 26 gennaio 2008 hanno avuto l'opportunità di visitare la mostra sulla Cina, ultima fra quelle predisposte in San Cristo, intitolata «Aquiloni e Grande Muraglia. Sguardi su una civiltà millenaria».

Una Cina vista attraverso gli occhi dei primi Missionari Saveriani, che, nati proprio con lo scopo unico di evangelizzare questa nazione per continuare così l'opera del gesuita San Francesco Saverio, vi rimasero dal 1898 fino alla nascita della Repubblica Popolare Cinese (1949). L'oriente ha sempre suscitato una singolare attrazione e la mostra è un contesto didattico privilegiato.

Il più delle volte è stato facile catturare l'attenzione delle classi: un interesse breve su temi vari (la filosofia e la religione del mondo cinese, la scrittura, la stampa, la scoperta della seta, l'abbigliamento tradizionale...) attraversando periodi storici diversi e lontani (dal VI secolo prima di Cristo, e più, al XX).

Non chiede di meglio il ragazzo di oggi, abituato a gestire stimoli cognitivi e flussi di informazione «provenienti da contesti spaziali assai eterogenei e distanti, in un ordine che non è sequenziale e che non è predefinito in alcun modo»¹. L'importante era che essi in-

tuissero quanto detto da un altro grande missionario gesuita, Teilhard de Chardin, in una lettera scritta ai superiori da Pechino nel 1923: «[In Asia] incontrerò in piena formazione le nuove correnti di pensiero e di mistica che si preparano a ringiovanire e a fecondare il nostro mondo europeo. Per diventare adulta, la terra ha bisogno di tutto il suo sangue»².

Un'insegnante, ritornata a S. Cristo, riferiva che un bambino della sua classe aveva scritto che della visita alla mostra gli era rimasto il desiderio di conoscere altri popoli.

Qualcosa è stato seminato. Tutti i ragazzi, soprattutto della secondaria di primo grado, ripiegati su di sé alla ricerca della propria identità e su tanto di effimero che viene loro propinato³, hanno bisogno di guardare lontano.

Ad attenderli vi è l'impegno di una nuova cittadinanza che esigerà da essi la capacità di coniugare la dimensione individuale e locale con le dinamiche glo-

bali. Infatti, «...la formazione a una vera e propria cittadinanza planetaria è già molto più di una vaga esigenza da demandare al futuro...sta

già emergendo in primo piano la presa di coscienza di un'interdipendenza sempre maggiore fra le società, le culture, i linguaggi umani: sempre più processi di scala planetaria influenzano i processi locali e la stessa vita quotidiana degli individui e delle collettività»⁴.

Un impegno educativo pienamente recepito dalle recenti «Indicazioni per il curriculum», emanate dal Ministero della Pubblica Istruzione⁵. □

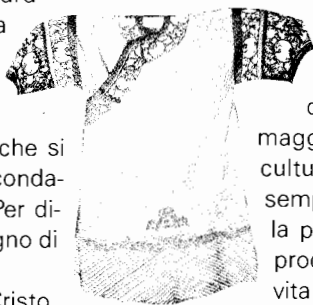
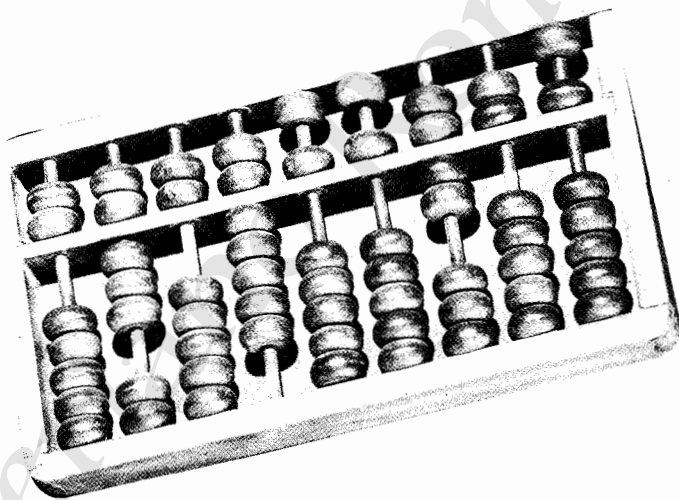
¹ Gianluca Bocchi, Mauro Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004, pag. 10.

² Citazione ripresa da Arnaldo De Vidi, *Ho incontrato il Dragone. La cultura cinese raccontata agli amici*, La Piccola Editrice, Celleno (Vt) 2007, pag. 16.

³ Si veda sul tema Zygmunt Bauman, *Vita Liquida*, Laterza, Roma-Bari 2006.

⁴ Gianluca Bocchi, Mauro Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, op. cit., pag. 48.

⁵ Si veda il capitolo «Cultura scuola persona» in Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Tecnodid Editrice (per conto del M.P.I.), Roma 2007.



spazio cem

Gruppo CEM Reggio Calabria

Nell'ambito del VII Convegno promosso dal CEM di Reggio Calabria «Arte e Intercultura: Messaggi artistici delle culture altre», con il patrocinio dell'Amministrazione Provinciale di Reggio Calabria, vi invitiamo a visitare la mostra

Altri immaginari

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

Inaugurazione mercoledì 26 Marzo 2008 alle ore 17.00

Sala: Palazzo della Provincia - Piazza Italia - Reggio Calabria

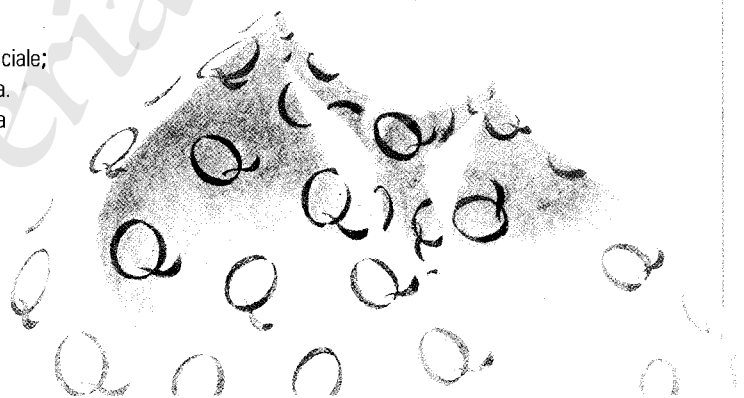
Introducono: Giuseppe Giordano, Presidente dell'Assemblea Provinciale;
Mimma Iannò, Referente del Gruppo locale CEM di Reggio Calabria.

Intervengono: Giuseppe Livoti, Docente di Metodologia della critica
d'arte nell'Accademia di Belle Arti di Vibo Valentia,
Silvio Boselli, Illustratore e docente presso la Scuola Superiore
di Arti Applicate del Castello Sforzesco di Milano.

La mostra resterà aperta al pubblico dal 26 al 28 marzo 2008

dalle ore 17.00 alle 19.00

**Giovedì 27 e venerdì 28 marzo apertura anche
dalle ore 9.00 alle ore 13.00**



Convegno CEM-PIME CIELO E TERRA

Milano 9 e 10 maggio 2008

**Centro Missionario PIME - via Mosè Bianchi 94
20149 Milano**

La salvaguardia del pianeta e lo sviluppo sostenibile sono sempre più all'ordine del giorno, così come la speranza dell'affermarsi di una cultura del dialogo tra gli uomini e le donne che abitano la Terra. Noi crediamo che nel perseguire questi obiettivi sia necessario guardare anche al Cielo. Ce lo ricordano i nostri missionari, da sempre impegnati nei luoghi più dimenticati, spesso a contatto con realtà di sofferenza e di povertà, non solo materiale.

I «problemi» della Terra, da tutti riconosciuti urgenti, rischiano di fagocitare la nostra prospettiva e schiacciarla sulle necessità impellenti del presente. Per questo credia-

mo sia importante educarci ad alzare lo sguardo per avere una visione più ampia, più globale: abbiamo bisogno anche del Cielo. Abbiamo bisogno di questo dialogo tanto atteso, quanto mancato, tra Cielo e Terra.

Da una parte le religioni possono dare un contributo importante nell'elaborare stili di vita e scelte personali che promuovano la Vita, dall'altra le urgenze della Terra chiamano in causa le religioni laddove esse rischiano di chiudersi in una pericolosa autoreferenzialità.

Con i nostri percorsi educativi vorremmo quest'anno offrire spunti e strategie per imparare a camminare sulla Terra da fratelli e sorelle che vivono sotto lo stesso Cielo.

Nei prossimi numeri di CEM, il programma dettagliato del convegno e l'elenco dei laboratori.

Coordinamento pedagogico:
Andrea Zaniboni, Stefano Borsani
Informazioni e contatti:
Laura Arcara - tel. 02.43822534

mediamondo

Mimma Iannò

La memoria dei giorni

Città Del Sole Edizioni, Reggio Calabria 2007, pp. 156, € 10.00

Chi è il (un) poeta? È una nuvola che attende l'infinito? Che si dirige su alture e su altipiani africani? In un cielo che sovrasta i Continenti, dilatandone all'infinito i confini, anche la sabbia del Sahara diviene pioggia che bagna i volti. Sulla nostra pelle c'è l'Africa, c'è l'Asia, ci sono le Americhe, l'Oceania, le stelle portate dai venti. Tra le nostre mani. Nei nostri polmoni entra la limatura delle rocce della Patagonia. Il poeta è colui che non si limita a respirare tutto questo. Il poeta è chi sente su di sé la violenta spinta dell'energia che sgorga dalla roccia e impedisce loro di essere per sempre, e le trasforma in parola. Il poeta è colui che coglie questo fluire, questa dinamica spinta verso l'essere, verso il tutto di cui siamo parte. Le poesie di Mimma Iannò hanno un senso di infinito... hanno il senso dell'infinito: esse ne sono intessute, perché sono suono che non sfugge alla morte, ma l'accarezza senza paura (Francesco Iddota).

Brunetto Salvarani, Odoardo Semellini

Di questa cosa che chiami vita. Il mondo di Francesco Guccini

Il Margine, Trento 2007, pp 288 + 16 pp. a colori, € 17.00

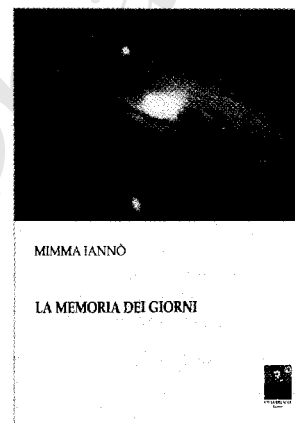
Da Dio è morto alla Locomotiva, da Auschwitz alla Canzone delle osterie di fuori porta, da L'antisociale a Signora Bovary, da Lettera a Piazza Alimonda, Francesco Guccini è da quarant'anni il poeta popolare di un'Italia che sa ancora innamorarsi e indignarsi. Sanguigno e mai banale, sempre alla ricerca della «sua» verità, fuori dal coro.

Questo originale, avvincente, informatissimo libro, scritto da due amici modenesi (fra cui il nostro amato direttore) - colti, creativi e anticonvenzionali - offre un approccio inedito all'opera e alla figura di uno dei personaggi più amati e carismatici della canzone d'autore italiana, che ha saputo interpretare la ricerca, le avventure, i furori e le passioni dei ragazzi degli anni Sessanta e Settanta, e poi dei loro figli e nipoti. Il volume ricostruisce l'itinerario umano, artistico e «politico» di Francesco Guccini attraverso le

parole-chiave delle sue canzoni, dall'Anarchia a Dio, dalle Donne ai Gatti, dalla Morte al Tempo, e poi con una serie di interviste inedite a cuore aperto: allo stesso Guccini, ma anche ai personaggi a lui più vicini, tra i quali - per la prima volta - la figlia Teresa. Completano il libro una serie di accurati e meticolosi apparati bio-disco-bibliografici, vera miniera di notizie e curiosità per tutti i gucciniani (e non).

Prefazione del musicista Giovanni Lindo Ferretti. Postfazione del critico musicale Enzo Gentile. Testimonianze dei musicisti Alfio Cantarella (batterista dell'Equipe 84), Beppe Carletti (tastierista e componente storico de I Nomadi) e del cartoonist Guido De Maria

Un viaggio appassionato e curioso alla scoperta di una voce libera e controcorrente della cultura italiana. Con molte fotografie inedite.



Il libro sarà presentato il 7 aprile 2008 alle ore 21.00 presso i Missionari Saveriani a Brescia, in Via Piamarta, 9. Saranno presenti gli autori e il maestro Tiziano Bellelli

Ampio parcheggio interno gratuito



I materiali segnalati (e non segnalati) possono essere richiesti alla nostra Libreria dei Popoli che fa servizio di spedizione gratuita, con un contributo del 10% per gli abbonati e pagamento in C.C.P. a richiesta già ricevuto (nella richiesta specificare che sei un abbonato di CEM).
www.cemworld.it - librerie@cemworld.it



Tre foglioline verdi

Si, proprio tre. Piccole, fragili, che ondeggiano lievemente al soffio della brezza. Più che ondeggiare direi che fremono sul loro esile stelo. E son tutte e tre uguali, tra di loro, identiche.

Donde vengono? Che cosa sono venute a fare ora che spuntano dal pugno di terra che le sorregge e sul quale s'agita il minuscolo drappo della loro bandiera verde? Occorre fare un passo indietro, nel tempo, e collocarle, intanto, nel contesto dello stranissimo paesaggio ove sono spuntate.

Una è spuntata in Tibet, sul tetto del mondo, a circa 4.000 metri d'altitudine sul mare. L'altra si trova, spaesata, su un breve spiazzo di terreno attorniato da altissimi ed enormi tronchi d'albero: siamo nel folto della foresta dell'Amazzonia. La terza, in piena Africa Equatoriale, si pavoneggia su una piccola radura di un pendio. La semente non era che un modestissimo fagiolo: tutto nero quello piantato nella foresta amazzonica, color rossiccio con dei puntini neri quelli piantati in Tibet e in Africa.

Esce la mamma tibetana, con un sacchetto di pelle di yak, con dentro i fagioli da semina.

Dico «mamma» perché, nelle culture ancestrali, solo le donne che hanno partorito almeno un figlio sono in grado di far *nascere* dalla terra le sementi che vi gettano. Essa è avvolta in spesse vesti di pelli d'animali per proteggersi dal freddo. Nel piccolo orto, dietro la capanna, scava con un punteruolo di legno duro dei buchi sulla terra e vi depone, uno ad uno, i suoi fagioli. A lavoro ultimato, rieccola nella sua capanna.

*Poi un raggio di sole,
poi due gocce di pioggia,
poi il verde che appare.*

La mamma della foresta amazzonica, con solo un perizoma per abito e il corpo tutto dipinto di nero con striature di color rosso vivo, depone anche lei la sua semente nel piccolo campicello mentre, non lontano, rumoreggia l'immenso fiume e variopinti pappagallini svolazzano attorno.

*Poi un raggio di sole,
poi due gocce di pioggia,
poi il verde che appare.*

Le mamme africane vanno al campo in gruppo, con ognuna il suo bimbo piccolino che si dondola sulla schiena. I fagioli sono deposti in fondo al campo, dentro un grosso cesto di vimini.

Ogni mamma brandisce una zappetta dal lungo manico, si riempie la bocca di una manciata di fagioli e avanza, in fila orizzontale, con le altre mamme, sputando ritmicamente il fagiolo nella buca aperta contemporaneamente dalla zappa nel suolo.

*Poi un raggio di sole,
poi due gocce di pioggia,
poi il verde che appare.*

Tre foglioline verdi che spuntano dal suolo.
Tre piantine, figlie del sole e della pioggia.
Tre miracoli sulla faccia della terra.





In nome del nonno, del nipote e dello scherzo

Ovvero come riaffermare l'infanzia

SECONDA PARTE

Povero Dio! Non potrebbe riposarsi e neppure dormire. I suoi occhi senza palpebre non si potrebbero chiudere mai più. Non potrebbero chiudersi. Non potrebbe godere una canzone. Per poter ascoltare una canzone è necessario che tutte le altre canzoni siano silenziate. Ma l'onniscienza glielo proibisce.

Lo stesso si può dire di tutte le altre perfezioni divine. Io oderei essere presente in tutti i luoghi allo stesso tempo. Stare in tutti i luoghi è non stare in nessun luogo. Io oderei essere onnipotente. L'onnipotenza mi toglie il piacere di giocare. Giocare ha senso solamente se c'è la possibilità di sbagliare. Suonare il piano, giocare a biliardo, cucinare, scalare le montagne, scrivere un testo: tutto rimarrebbe senza grazia perché tutto si darebbe sempre in modo esatto, magicamente. E non c'è niente di più brutto di questo.

Alberto Cairo raccontò, in un poema, che il Bambino Gesù si stancò del cielo e fuggì sulla terra, scivolando su di un raggio di sole. «In cielo tutto è stupido, tutto è falso, in disaccordo con fiori e alberi e pietre. In cielo egli doveva rimanere sempre serio...». Preferì, quindi, essere un bambino comune, che fa le cose che tutti i bambini comuni fanno. Ma, perché nessuno sapesse che egli era fuggito e si ponesse alla sua ricerca, egli fece un miracolo: montò una farsa. Fece in modo di sembrare che ancora stesse in cielo. Fuggì, lasciando là Dio Padre e lo Spirito Santo.

Alberto Cairo è un maestro di taoismo. Ma non conosce molto le cose della teologia. La verità è un'altra. Non fu solamente il Bambino Gesù che fuggì dal cielo. Fu, in effetti, la Santissima Trinità. Fuggirono tutti e tre e lasciarono che la farsa fosse creduta, per ingannare. Hanno fatto così per paura dei teologi e dei religiosi. Avevano paura che questi cominciassero tutto di nuovo.

Il Natale annuncia che realmente Dio si è stancato, stufo di essere Dio. Ha, cioè, invidia dei piaceri che gli uomini possono provare mentre a lui sono negati: dormire, fare il bagno alla cascata, succhiare mandarini, giocare, fare l'amore, dover sforzarsi per riuscirci. Il Na-



tale è l'annuncio che Dio si è liberato di tutte le perfezioni per rimanere bambino.

Adesso i tre girovagano per la terra nei panni di Nonno, Nipote e Scherzo. Deve essere il nonno perché il nonno sa scherzare meglio del papà. E perché Scherzo invece che Spirito Santo? Perché lo Spirito Santo, secondo la tradizione teologica, è ciò che succede tra Padre e Figlio: essi giocano...Giocare è la più divina delle attività! Così, in armonia con lo spirito del Natale, suggerisco che la grave formula liturgica *In nome del Padre, del Figlio e dello Spirito Santo* sia sostituita da un'altra, più leggera: *In nome del Nonno, del Nipote e dello Scherzo*. □

FINE SECONDA PARTE (traduzione di Marco Dal Corso)

organizzato da:

TERREDIMEZZO
EVENTI

in collaborazione con:

Insieme nelle
TERREDIMEZZO
CON UN



fiera del consumo critico
e degli stili di vita sostenibili

MILANO

11 12 13 aprile 2008

fieramilanocity

MM1: Amendola - Fiera

sezione speciale 2008



dire, fare... ABITARE

Progetti, servizi e prodotti per vivere
al meglio la casa e la città

Venerdì 11: ore 9 - 21
Sabato 12: ore 10 - 24
Domenica 13: ore 10 - 18

main sponsor



partner



patrocini



Ministero dell'Ambiente
della Tutela del Territorio e del Mare



Regione Lombardia



Provincia di Milano

www.falacosagiusta.org

Campagna abbonamenti CEM Mondialità 2008

Rinnovate l'abbonamento per il 2008 a CEM Mondialità, il mensile dell'educazione interculturale

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

CEM Mondialità comprende 3 sezioni:

«**A scuola e oltre**»: sezione in cui viene proposta una riflessione non solo sulla scuola, ma anche sull'*oltrescuola*.

Il dossier: è dedicato all'approfondimento di un tema specifico, seguendo la tradizione semi-monografica della rivista. Il 2008 continua inoltre ad offrire un inserto di quattro pagine centrali denominate *La comunicazione interculturale*.

Il «resto del mondo»: la terza parte ospita rubriche di attualità, recensioni, notizie dal mondo CEM, ecc.



Costo dell'abbonamento per il 2008 € 28,00
10 numeri (gennaio-dicembre 2008)
c.c.p. n. 11815255

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

Costo dell'abbonamento per il 2008 € 28,00