

cem

Mondialità[®]

08 - OTTOBRE 2011
www.cem.coop

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

Sentinella

quanto resta della notte?

Oltre ogni crisi

per un nuovo patto generazionale

La scuola



editoriale

27 ottobre, il nostro
comune orizzonte
Brunetto Salvarani

questo numero

a cura di Federico Tagliaferri

l'altroeditoriale

Guido Maria Conforti
Antonio Nanni

pedagogia della lumaca

Errare, voce eretica
del verbo creare
Gianfranco Zavalloni

a scuola e oltre

bambine e bambini

La sobrietà obbligatoria
Lucrezia Pedrali

ragazze e ragazzi

World Wild Web
Sara Ferrari

generazione y

Patto generazionale a scuola
Antonella Fucecchi

in cerca di futuro

Non cambiare la realtà ma
il nostro rapporto con essa
Davide Zoletto

che aria tira a scuola?

Il tempo dell'educazione
non è finito
Antonio Nanni

educazione degli adulti

Ri-nascere
Rita Roberto

l'ora delle religioni

Le ragioni filosofiche
del pluralismo religioso
Marialuisa Damini, Marco Dal Corso

il «restodelmondo»

agenda interculturale

Insegnare al principe
di Danimarca
Alessio Surian

prati-care

Un progetto di letture
ad alta voce
Giannermete Romani

dossier

**SENTINELLA, QUANTO RESTA DELLA NOTTE?
OLTRE OGNI CRISI, PER UN NUOVO PATTO GENERAZIONALE**
3. LA SCUOLA

Interrogarsi sul senso
della scuola
Aluisi Tosolini

Brics

Corsi e ricorsi storici
Gianni Caligaris

Di padre in figlio
Ulisse e Laerte.
Il riconoscimento

1

2

3

4

5

7

9

11

12

14

16

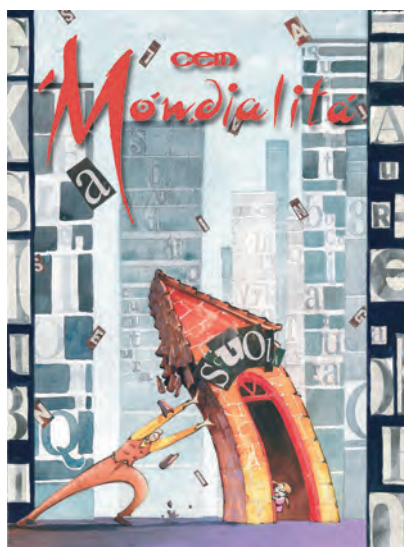
33

34

18

20

29



domani è accaduto

Mettere avanti gli orologi
sino al 2030
a cura di Dibbi

35

dudal jam

Il secondo stage internazionale
«Dudal Jam»

36

spazio cem

50° Convegno Nazionale
CEM Mondialità

38

CEM-Sud

Convegni, lievito di mondialità
Anna Maria Di Leo

39

macramè

nuovi suoni organizzati

Ayub Ogada
Luciano Bosi

40

cre-azione

Interferenze
Laura Savoldelli

41

saltafrontiera

Un piccolo grande libro
Lorenzo Luatti

42

mediamondo

Cinema

Il ragazzo con la bicicletta
Lino Ferracin

45

i paradossi

Mondialità o globalizzazione?
Arnaldo De Vidi

47

la pagina di... r. alves

L'invidia

48

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



Direttore:

Brunetto Salvarani - salvarani@saveriani.bs.it

Condirettori:

Antonio Nanni - ufficiostudi@acli.it
Lucrezia Pedrali - lucrezia.pedrali@libero.it

Segreteria:

Michela Paghera
cemsegreteria@saveriani.bs.it

Redazione:

cemredazione@saveriani.bs.it
Federico Tagliaferri (caporedattore)
Monica Amadini, Daniele Barbieri, Carlo Bar-
roncelli, Davide Bazzini, Giuseppe Biassoni,
Silvio Boselli, Luciano Bosi, Patrizia Canova,
Azzurra Carpo, Stefano Curci, Marco Dal Cor-
so, Lino Ferracin, Antonella Fucecchi, Adel
Jabbar, Sigrid Loos, Karim Metref, Clelia Mi-
nelli, Roberto Morselli, Nadia Savoldelli,
Alessio Surian, Aluisi Tosolini, Rita Vittori, Pa-
trizia Zocchio

Collaboratori: Roberto Alessandrini, Rubem
Alves, Fabio Ballabio, Michelangelo Belletti,
Simona Botter, Paolo Buletti, Gianni Caliga-
ris, Andrea D'Anna, Gianni D'Elia, Marianto-
nietta Di Capita, Alessandra Ferrario, France-
sca Gobbo, Cristina Ghiretti, Piera Gioda,
Stefano Goetz, Grazia Grillo, Mimma Iannò,
Renzo La Porta, Lorenzo Luatti, Francesco
Maura, Maria Maura, Oikia Studio&Art, Ro-
berto Papetti, Luciana Pederzoli, Carla Sartori,
Eugenio Scardaccione, Oriella Stammera,
Nadia Trabucchi, Franco Valenti, Gianfranco
Zavalloni

Direttore responsabile: Marcello Storgato

Direzione e Redazione:

Via Piamarta 9 - 25121 Brescia
Telefono 030.3772780 - Fax 030.3772781
cemsegreteria@saveriani.bs.it
c.c.p. n. 11815255

Amministrazione - abbonamenti:

Centro Saveriano Animazione Missionaria
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia
Telefono 030.3772780 - Fax 030.3774965
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.

La testata fruisce dei contributi statali diretti di cui
alla legge 250 del 7 agosto 1990.

Quote di abbonamento:

10 num. (gennaio-dicembre 2011)	Euro 30,00
Abbonamento triennale	Euro 80,00
Abbonamento d'amicizia	Euro 80,00
Prezzo di un numero separato	Euro 4,00

Abbonamento CEM / estero:

Europa	Euro 60,00
Extra Europa	Euro 70,00

Grafica: Orione. Cultura, lavoro e comunicazione
Disegni di copertina: Silvio Boselli
Stampa: Tipografia Camuna - Brescia



E-mail: cemsegreteria@saveriani.bs.it

www.cem.coop



Maestri e testimoni di mondialità
terza puntata

23



27 ottobre, il nostro comune orizzonte

Questo mese di ottobre, il giorno 27, s'incroceranno due giornate dedicate al dialogo. Da una parte, come aveva annunciato Benedetto XVI lo scorso 1° gennaio, verranno ricordati, sempre ad Assisi, i venticinque anni della Giornata delle religioni per la pace fortemente voluta da Giovanni Paolo II nel 1986. Essa rappresentò un *novum* assoluto nella storia delle relazioni interreligiose: per la prima volta, infatti, un gran numero di esponenti delle diverse fedi planetarie si ritrovava per pregare e testimoniare la natura profonda della pace, la sua *qualità trascendente*. Assisi è stato un caso esemplare di gesto profetico, di azione che inaugura un orizzonte *altro* rispetto alla ripetitività del quotidiano, tipico della *pedagogia dei gesti* così cara al papa polacco: farne memoria costituirà senz'altro un appuntamento di grande rilevanza. Ma non meno importante, a mio parere, sarà un secondo evento di dialogo, celebrato per la decima volta lo stesso prossimo 27 ottobre, sparso per tutto il territorio italiano e che sin dal suo inizio vide il CEM tra i promotori. Proprio dieci anni fa, infatti, subito dopo la tragedia dell'11 settembre 2001, lanciammo con altre riviste e diversi amici un appello per la creazione di una *Giornata ecumenica del dialogo cristiano-islamico* (info: www.ildialogo.org). Era il 4 novembre 2001. Volevamo impedire che il terrorismo islamista da una parte e la risposta militare dell'amministrazione statunitense dall'altra ostacolassero pericolosamente l'itinerario del dialogo che, all'interno di quello più ampio tra tutte le grandi tradizioni religiose, era, sia pur faticosamente, in corso con i musulmani.

Per dieci anni l'iniziativa di tale Giornata è andata avanti dal basso, vedendo protagoniste comunità cristiane e musulmane ma anche amministrazioni comunali e associazioni varie, con significativi momenti che hanno coinvolto alti organismi istituzionali quali la Camera e la Presidenza della Repubblica. Molto vari sono stati i temi delle giornate fin qui celebrate quali *Vincere la paura per costruire la pace*, *Costruire speranza e convivialità*, *Raccontarsi la vita*, *La gioia del dialogo* e *Amare la terra e tutti gli esseri viventi*, che è stato il tema dell'anno scorso.

Riflettendo sulle rivoluzioni in atto nel mondo arabo-islamico, quest'anno proponiamo a tutti di riflettere insieme sul tema *Dialogo, pluralismo, democrazia: il nostro comune orizzonte*. Perché il dialogo, per consolidarsi tra le persone e tra i popoli, non può fare a meno di pluralismo e democrazia. Invitiamo, naturalmente, anche le amiche e gli amici di altre tradizioni a unirsi alla riflessione sul tema, dato che il valore centrale del pluralismo è basato proprio sulla dignità delle differenze e può essere considerato il vero *termometro* del grado di libertà in ogni società.

Sì! Come hanno confermato i tragici fatti di Oslo dello scorso luglio, c'è tuttora necessità di custodire intatto lo *spirito di Assisi*, in una stagione che registra un notevole disorientamento diffuso a causa del pluralismo religioso e culturale malgestito e delle migrazioni dal sud al nord del pianeta. Se l'immagine del 27 ottobre 1986 resta una delle più sicure icone di speranza del Novecento, che abbiamo ereditato anche per il nuovo secolo, credo dunque a essa vada affiancata l'esperienza povera, diffusa e, perché no, profondamente *laica* della *Giornata ecumenica del dialogo cristianoislamico*. Dato che, come sosteneva un protagonista sincero di tale cammino come Raimon Panikkar, scomparso un anno fa e di cui sentiamo sempre più forte la mancanza, «senza dialogo, le religioni si aggrovigliano in se stesse oppure dormono agli ormeggi... o si aprono l'una all'altra, o degenerano». Un problema che, beninteso, non riguarda solo quanti sono interni a un cammino di fede, ma la società tutta. □



Viterbo 2006
Luciano Bosi

Questo numero

a cura di Federico Tagliaferri

cemredazione@saveriani.bs.it

Entra nel vivo l'annata 2011-2012 di CEM Mondialità, il cui tema portante è «Sentinella, quanto resta della notte? Oltre ogni crisi, per un nuovo patto generazionale». La scuola non poteva che essere ai primi posti dell'attenzione della rivista, con un dossier curato da Aluisi Tosolini intitolato «Interrogarsi sul senso della scuola». «L'istituzione chiamata "scuola" - scrive l'autore -, ed in particolare la scuola di massa, ha sostanzialmente assunto il compito, in un mondo sempre più complesso, di formare/socializzare le nuove generazioni rendendole capaci (in conoscenze, abilità e competenze) d'inserirsi nella società in cui sono nati. In sostanza un passaggio, una trasmissione di conoscenze tra generazioni, mediato da personale esperto a ciò dedicato, i maestri, i pedagoghi, i docenti. Ma anche un luogo nel quale elaborare risposte innovative alle nuove sfide che l'evoluzione sociale poneva. Negli ultimi decenni del '900 - continua Tosolini - la riflessione pedagogica ha dovuto affrontare il mutamento complessivo delle società occidentali, che si sono fatte sempre più complesse, postindustriali, tecnologicamente avanzate e multiculturali. Così, se da un lato si sono sempre più affinati gli strumenti della didattica, dall'altro gli studiosi si sono interrogati sul significato stesso della scuola e dell'educazione nel tempo della globalizzazione». Il dossier offre un rigoroso quanto stimolante percorso tra le diverse concezioni che la scuola e l'educare hanno conosciuto attraverso i secoli, sottolineando la necessità e l'urgenza di un ripensamento radicale. L'inserito centrale del «dossier», «Ri-pensare la mondialità», curato da Antonio Nanni e Antonella Fucecchi, è dedicato a «Maestri e testimoni di mondialità», presentandoci cinque personaggi che aiutano ad illustrare quella nuova concezione di «mondialità» che si richiama a esperienze storicamente realizzate e concretamente vissute.

Nella sezione «Resto del mondo», per la rubrica di cinema, Lino Ferracin ci parla del film «Il ragazzo con la bicicletta», che «non è solo la storia di un ragazzo che è stato tradito dal "suo" adulto e che senza più difese rischia di precipitare nel baratro della violenza e della delinquenza, il film è anche la storia di un adulto che si offre a lui e dandosi fa sì che lui si ritrovi». Cari lettori, vi ricordiamo di consultare il sito www.cem.coop, vi troverete molti articoli e documenti aggiuntivi.

In ricordo di padre Domenico Milani

Repubblica Democratica del Congo

Il 24 luglio scorso il campo di basket dello Studentato Filosofico Saveriano di Vamaro, presenti il sindaco e il ministro dello sport, è stato intitolato a p. Domenico Milani. Lo ricorda una grande scritta: «Stade Dominique Milani (1922-2008), Directeur de l'ISP de 1971 à 1986. "Tiens-toi à ce que tu as appris... Tu sais de quels maîtres tu le tiens" ("Tu però rimani saldo in quello che hai imparato... Conosci coloro da cui lo hai appreso")» (2 Tm 3,14).

Martina Dei Cas

Il racconto pubblicato sul numero di agosto-settembre di CEM Mondialità, intitolato «La sarta di Khouribga» (p. 29) è di Martina Dei Cas. È stato premiato al concorso «I racconti della CSR» nell'ambito del Salone della responsabilità sociale e d'impresa, Milano, Università Bocconi, maggio 2011.

Le foto che corredano questo numero della rivista si riferiscono a vari Convegni annuali CEM.





antonio nanni

l'altro editoriale

Il santo della mondialità

Guido Maria Conforti

Guido Maria Conforti sarà proclamato santo il 23 ottobre. Per noi del CEM è una giornata di festa particolare e straordinaria, perché colui che ha dato origine alla famiglia dei Missionari Saveriani, di cui il nostro movimento educativo e laico è parte integrante, diventa il santo della mondialità.

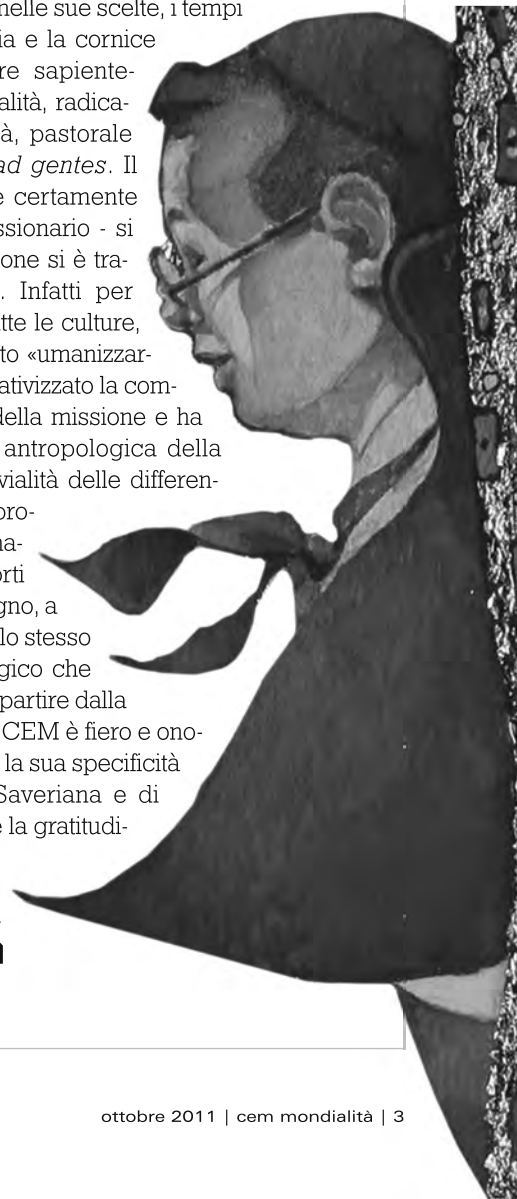
Chi è Guido Maria Conforti? Un uomo di fede che, nato nel 1865 vicino a Parma, viene ordinato prete (1888) e consacrato Vescovo (1902) prima di Ravenna, poi della sua Parma. È il fondatore (1895) dei Missionari Saveriani e primo Presidente (1918-1927) dell'Unione Missionaria del Clero, co-fondata da lui e padre Paolo Manna.

Molteplici sono gli indizi che confermano la vocazione e la passione di Conforti per la missione come mondialità. Ad esempio, il suo stemma episcopale è composto dal disegno di un mondo come globo e dal motto in lingua latina *In omnibus Christus*. Al cuore della missione *ad gentes* c'è infatti il Vangelo di Cristo come dono da donarsi. Una volta che si è incontrato Cristo non si può più tacere ciò che si è visto e ascoltato: è l'amore per Lui che «ci spinge» (*urget nos*). Inoltre per Conforti il Crocifisso diventa il segno che esprime e concentra in sé tutto il Vangelo. Infine la sua devota ammirazione per San Francesco Saverio, missionario delle Indie, lo porterà a scegliere il nome «saveriani» per il suo Istituto. Ma forse l'elemento più originale del Conforti, in cui si manifesta la convergenza tra Missionarietà e Mondialità è il quarto voto (il voto di missione o di partenza) che lui volle per i missionari Saveriani. È allora opportuno ricordare che nel 1928, qualche anno prima della sua morte (5 novembre 1931), decise di recarsi in Cina con un viaggio di 90 giorni (da set-

tembre a dicembre) che evidenzia quasi plasticamente il nesso intrinseco tra località e globalità. A conferma che per il Conforti la vera mondialità è quella che s'incarna.

La più autentica spinta propulsiva è quella di portare il Vangelo a tutte le genti. Ma dire Vangelo è dire Cristo. Per questo la Mondialità di Conforti assumerà il significato che nel 1942 i suoi figli Saveriani seppero tradurre a Parma nella creazione del CEM come «Centro Educazione Missionaria». È con il Concilio Vaticano II che matureranno le condizioni per la trasformazione del CEM - grazie al saveriano Savino Mombelli - in «mondialità».

C'è qualcosa di miracoloso nel modo in cui il CEM, da sempre diretto e poi accompagnato e sostenuto dai Missionari Saveriani, giunge oggi a scoprire e a valorizzare la figura di Conforti come uomo, sacerdote e vescovo, che anticipò, nelle sue scelte, i tempi del Concilio e intuì la via e la cornice spirituale per coniugare sapientemente identità e universalità, radicamento locale e globalità, pastorale diocesana e missione *ad gentes*. Il CEM di oggi - che trae certamente origine dall'impulso missionario - si colloca altrove. La missione si è trasformata in mondialità. Infatti per aprirsi e fare spazio a tutte le culture, etnie e religioni ha dovuto «umanizzarsi», e così facendo ha relativizzato la componente confessionale della missione e ha esaltato la dimensione antropologica della mondialità come «convivialità delle differenze» e fecondazione reciproca. L'unità del genere umano che il Vescovo Conforti ha inseguito come un sogno, a partire dalla Missione, è lo stesso sogno laico e antropologico che persegue oggi il CEM a partire dalla Mondialità. Per questo il CEM è fiero e onorato di appartenere - con la sua specificità laicale - alla famiglia Saveriana e di esprimere tutta la gioia e la gratitudine che un evento così alto e irripetibile suscita spontaneamente in ciascuno di noi. □



la pedagogia della lumaca



gianfranco zavalloni
burattini@libero.it

Errare, voce eretica del verbo creare



Eretici erranti

Quando Gianni Rodari si rivolge ai genitori e agli insegnanti, nella sua introduzione al *Libro degli errori* (il testo ormai epico di storie e filastrocche basate sugli errori), prende atto che spesso «le sue filastrocche dedicate agli accenti sbagliati, ai “quori” malati e alle “zeta” abbandonate, sono state accolte perfino nelle grammatiche». E continua: «Questo vuol dire, dopotutto, che l'idea di giocare con gli errori non era del tutto eretica». Siamo nel 1964. Nove anni dopo, nel 1973, lo stesso Rodari esce con *Grammatica della fantasia* e non manca di dedicare un capitolo all'errore, all'«errore creativo». Qui snocciola un serie di esempi in cui dimostra, a proposito dell'arte di inventare storie, che «in ogni errore giace la possibilità di una storia».

Il capitolo si conclude con un'affermazione emblematica: «Sbagliando s'impara, è vecchio proverbio. Il nuovo potrebbe dire che sbagliando s'inventa».

Non a caso fra gli errori che storicamente hanno creato invenzioni troviamo la Nutella, la Coca Cola, lo Champagne Dom Perignon, il Gorgonzola... e pare persino la stessa pizza. E poi i tanti errori di Einstein o la scoperta di rimedi farmaceutici, come i vaccini o la penicillina. A Parigi lo scorso anno c'è stato anche un Festival interamente dedicato all'Errore. E scopro che nel prossimo novembre, a Torino, ci sarà «Sm-Art Mistakes», un grande festival per ampliare la mente, affinare le capacità analitiche e ispirare la creatività. Si parlerà di «errori intelligenti, mutazioni, fallimenti, disfunzionalità, discrepanze, incidenti, varianti impreviste, scoperte occasionali, estetiche dell'errore, scarto dalla massa, fallimenti progettuali, progetti irrealizzati, disastri, sbagli, imperfezioni, disturbi, appropriazioni, effetti collaterali, lapsus e flop».

Negli anni '60 il maestro Federico Moroni, autore di *Arte per gioco* (un vero e proprio resoconto su trent'anni di

esperienza di didattica dell'arte) ci invitava a non usare gomma e matita... e a lasciare che anche una goccia d'inchiostro, caduta inavvertitamente dal pennino, divenga il primo elemento artistico per un nuovo inaspettato disegno.

Errore didattico

Personalmente ne sono più che mai convinto. L'errore è uno strumento didattico fondamentale. Ultimamente, in occasione degli esami finali della scuola secondaria di primo grado, nello spiegare agli esaminandi che non potevano usare i cosiddetti «bianchetti» (pena il possibile invalidamento della prova) per coprire eventuali parole scritte male, ricordavo anche quanto sia importante, visivamente, memorizzare la parola sbagliata... proprio per ricordare che quella è «errata». Questo non accade con il computer, dove il semplice ctrl+z (control zeta) permette di cancellare per sempre ogni errore grammaticale di ortografia. Ma la cosa che più mi interessa è - per l'appunto - l'errore come risposta creativa, come nuova opportunità che la mente e la mano dell'uomo utilizzano per dare nuove risposte, per cercare nuove soluzioni. D'altronde la regola principale della ricerca scientifica è racchiusa in quelle due parole che sono «per prova ed errore». □

**«Sbagliando s'impara,
è vecchio proverbio.**

**Il nuovo
potrebbe dire
che sbagliando
s'inventa»
Gianni Rodari**



Per saperne di più: www.pedagogiadellalumaca.org



bambine e bambini

lucrezia pedrali
lucrezia.pedrali@libero.it

La sobrietà ci può aiutare a ridefinire i contorni di un ruolo, quello del docente, che rischia di essere travolto da un'eccessiva attribuzione di responsabilità, a cui spesso corrisponde una costante svalorizzazione.

La sobrietà obbligatoria

L'inizio di questo anno scolastico nella scuola dell'infanzia e primaria è caratterizzato, fra l'altro, dalle fatiche organizzative per tentare di garantire servizi e offerta formativa, pur in presenza di una sistematica e talvolta drammatica riduzione delle risorse. Sullo sfondo di queste fatiche si collocano i disagi degli operatori della scuola, che vivono il peggioramento della loro condizione di lavoro. I tagli alle risorse e lo scadimento delle condizioni di lavoro, perseguiti entrambi con tenacia e volontà persecutoria, producono effetti che toccheranno al cuore la natura stessa della scuola e la sua ragion d'essere. L'istituzione da un lato agisce impoverendo e svalorizzando la scuola, e nello stesso tempo ripropone modelli antichi d'istruzione genericamente orientati al recupero di una pseudoserietà che appare del tutto priva di senso nel contesto attuale. Si riparte quindi con scarso

entusiasmo e con la consapevolezza di dover ancora una volta reinventare forme e modi del pensare e dell'operare in ambito scolastico, cercando un difficile equilibrio fra un rassegnato accomodamento alle attuali condizioni e l'ostinata convinzione nel tenere il punto sull'idea che la scuola possa continuare ad essere luogo di promozione alla cittadinanza per tutti.

La scuola, sorta di ipermercato dell'educativo

Abbiamo creduto in questi ultimi anni, che la scuola potesse introdurre nei propri percorsi infiniti stimoli e progetti tesi a sostenere e a promuovere sotto vari aspetti la cittadinanza. Abbiamo avuto la stagione delle educazioni: affettiva, sessuale, stradale, civica, ambientale, interculturale, alla pace, alla legalità, alla salute, ecc. Abbiamo affrontato all'interno di percor-

**Discipline
d'insegnamento,
ruolo
professionale,
rapporti con le
famiglie:
ragionamoci
sopra, dopotutto
si tratta del
nostro lavoro.
Ma parliamone
sottovoce,
uscendo dal
frastuono della
retorica**



Viterbo 2007
p. Domenico Milani
e Brunetto Salvarani



Viterbo 2006
Il ministro Giuseppe Fioroni

si dedicati ogni sorta di problematica come se si trattasse di nuove discipline con atteggiamenti talvolta oscillanti fra moralismo e bricolage didattico. Forse i risultati ottenuti non sono stati all'altezza dell'impegno e delle energie profuse. Si avverte il bisogno di ripensare ad una proposta che, pur tenendo in conto questi settori educativi, li ricollocino dentro la

pratica didattica quotidiana e la normale attività curricolare. È attraverso le normali discipline di insegnamento che le finalità delle educazioni devono essere perseguite: il cittadino democratico è tale proprio perché ha appreso tutte le forme della partecipazione attraverso le forme della cultura. In questo senso ogni attività proposta dalla scuola dovrebbe esser fondamento di cittadinanza. Un'attenzione e un'intenzione siffatta richiedono però di rivedere e di ristrutturare l'esperienza curricolare rispetto a contenuti e strategie metodologiche: si impone una drastica revisione che davvero selezioni gli elementi fondamentali o essenziali e che operi con coraggio per sottrarre l'eccesso che ha portato la scuola a diventare una sorta di ipermercato dell'educativo.

Ridefinire il ruolo del docente

Sottrarre quindi, non per semplificare o banalizzare, ma per ridefinire i limiti e le possibilità di una pratica che rischia altrimenti di affondare nelle retoriche delle riforme e controriforme. E forse la sobrietà ci può aiutare anche a ridefinire i contorni di un ruolo, quello del docente, che rischia di essere travolto da un'eccessiva attribuzione di responsabilità, a cui spesso corrisponde una costante svalorizzazione. Dalle teorie che definiscono la funzione dell'insegnante emerge un



*San Marino 2010
Laboratori*

Famiglie e scuola

Improntate a sobrietà potrebbero essere anche le modalità d'incontro e relazione con le famiglie. La considerazione di cui gode la famiglia nei documenti ufficiali è altissima. In un documento accompagnatorio di una delle recenti riforme che hanno interessato la scuola (riforma Moratti) si legge: «[...] La famiglia è testimone privilegiata dello sviluppo dei bambini e dei ragazzi e coopera con la scuola nei modi seguenti: fornisce conoscenze e indicazioni rilevanti ai docenti; collabora per l'adattamento dei bambini all'ambiente scolastico; segue l'esperienza di formazione dei figli e partecipa alla costruzione del portfolio delle competenze; valuta con i docenti l'idoneità dei bambini alla frequenza anticipata della scuola; interagisce con il docente tutor e con i docenti responsabili dei laboratori; si rende consapevole delle eventuali differenze di partenza dei bambini e dei ragazzi e condivide il percorso teso a raggiungere le competenze finali; comprende le motivazioni che ispirano il piano personalizzato di studio ed è informata delle conoscenze che scandiscono i bienni e i monoenni didattici; percepisce il profilo educativo, culturale e professionale al quale i bambini devono corrispondere alla fine del primo ciclo di studio e viene informata di tutti gli "scostamenti" che possono divergere da tale direttrice». Questa idea della famiglia si colloca sullo sfondo del mulino bianco ed evoca l'immagine della perfezione. Nella realtà accade di frequente che tra famiglie e scuola si registri piuttosto una generale distanza e rigidità nelle relazioni e che vi sia quasi il timore della scuola a coinvolgere «troppo» i genitori per il rischio generico che questi impediscano un lavoro efficace sul piano didattico; il rapporto scuola-famiglia è spesso improntato ad una reciproca diffidenza e ad un generale e reciproco approccio pregiudiziale. Discipline d'insegnamento, ruolo professionale, rapporti con le famiglie: riparliamone e ragioniamoci sopra, dopotutto si tratta del nostro lavoro. Ma parliamone sottovoce, uscendo dal frastuono insopportabile della retorica che ci avvolge, per cercare di recuperare senso al nostro permanere nella scuola.

profilo professionale altissimo: il docente è colui che deve fornire competenze di base necessarie per stabilire un corretto rapporto fra i soggetti e la realtà; deve favorire l'integrazione e nel contempo istruire all'interno di un sistema di regole; deve sviluppare il senso di responsabilità, deve far apprezzare le forme e i modi di comunicazione della cultura, deve incentivare forme di autoapprendimento, deve far acquisire competenze formali e contemporaneamente educare alla salute, alla convivenza, al rispetto delle norme. Questo nelle descrizioni teoriche. In realtà, nella pratica quotidiana poche professioni sono state così poco considerate quanto quella dell'insegnante. E la svalorizzazione è stata praticata innanzitutto a partire dalla stessa istituzione che li ha confinati nelle classi in solitudine, nella scuola primaria al momento insegnanti prevalenti, ma destinati a ritornare unici; l'azzeramento della dimensione collettiva del lavoro, dello scambio e delle elaborazioni comuni, la mancanza di una vera formazione permanente chiariscono in modo preciso il poco conto nel quale vengono tenuti i docenti e la funzione che viene loro attribuita. Maggiore sobrietà nelle esplicitazioni teoriche che enfatizzano il ruolo della scuola e dei suoi operatori e maggiore rispetto reale della loro condizione e del loro valore potrebbe servire in questo momento a vivere con meno disagio una situazione difficile. □



ragazze e ragazzi

sara ferrari
sara.dimira@gmail.com

A
a scuola e oltre

La scuola resta uno dei pochi luoghi in cui la parola democrazia assume un significato fresco e leggero, in cui ci si può mettere nei panni di altri, giocare a fare le leggi, confrontarsi.

World Wild Web

Il selvaggio mondo web

Gli allievi hanno intitolato l'atrio del nostro plesso a Madre Teresa, esempio di accoglienza totale, perché la Scuola è luogo che accoglie, qui entrano tutti; è spazio democratico di utopia, di inclusione, potenzialmente, accoglie senza discriminazioni, senza chiedere in cambio nulla a nessuno. La scuola nutre e conserva queste grandi qualità, restando uno dei pochi luoghi in cui la parola democrazia assume un

significato fresco e leggero, in cui ci si può mettere nei panni di altri, giocare a fare le leggi, confrontarsi. Deve essere anche occasione per imparare ad usare nuovi strumenti e forme di comunicazione che, proprio in linea con le potenzialità della scuola, possono aiutare a sperimentare il possibile e l'impossibile.

Una sitografia per la navigazione sicura

Video introduttivo al progetto «Non perdere la bussola»:
www.youtube.com/watch?v=MjYsRtuePQI

Youtube educazione alla cibercittadinanza:
www.youtube.com/watch?v=d0He0PSlaOE

Privacy e sicurezza nei social network:
www.youtube.com/watch?v=3zdPceAQz1E

Youtube e privacy: www.youtube.com/watch?v=VcXC0vfw3YU

Pedofilia in rete:
www.youtube.com/watch?v=NGoBcMcdHd8&feature=relmfu

Caricare filmati sicuri:
www.youtube.com/watch?v=C3Tvc_0KZZk

Sul cyber bullismo:
www.youtube.com/watch?v=kXhZ1DZBW6g&feature=fvwrrel

Sulle «caramelle dagli sconosciuti», ossia le ricariche per il cellulare in cambio di foto:
www.youtube.com/watch?v=Hmzv0MKvHw4

Molto interessante il sito <http://navigaresicuri.telecomitalia.it/> sulla navigazione sicura, presenta materiale anche per i genitori e gli educatori, aggiorna le notizie recenti e tanto altro.

Il sito della «mia classe»: <http://lamiaclassa.jimdo.com/>

Ingenui digitali

Tra i vari progetti presentati ogni anno nella nostra scuola, c'è sempre qualcosa che riguarda la comunicazione e le TIC; nasce dall'esigenza di navigare sicuri e correttamente, di dare strumenti adatti a giovani utenti che

fluttuano nella rete - da soli - sprovveduti più di Cappuccetto Rosso nel bosco. A inizio anno chiedo sempre gli indirizzi e-mail agli allievi per inviare materiale didattico: aumenta sempre la percentuale di indirizzi, soprattutto quelli personali e non più dei genitori. Ogni anno l'età di



San Marino 2010
Clelia Minelli



Viterbo 2007
Patrizia Canova



Viterbo 2007
Silvio Boselli, Marina Scarpis
e Mimma Iannò La Torre

accesso alle TIC si abbassa, sintomo, anche, di un'alfabizzazione digitale precoce. Ma questi baby digitali navigano anche da soli, i genitori ingenuamente pensano che la loro presenza in casa sia sufficiente per l'aiuto e la protezione, così non è.

Febbraio 2011, ricevo un'email di conferma all'iscrizione a un account di un noto sito di giochi da console e rimango basita per due motivi: non ho effettuato alcuna registrazione all'account in questione, ammetto che l'indirizzo email è mio, ma nome e dati sono di un allievo di 1^a. Parlo al ragazzo che ha spacciato per suo il mio indirizzo e-mail e gli spiego alcune cose su come iscriversi, dove e quali dati dare, la *privacy*... Non sa nulla, se non quali tasti premere: abilità di tastiera e di comandi voto 8, ma conoscenze 3! Scrivo due righe alla madre per raccomandarle di controllare che il mio indirizzo non venga più usato impropriamente: lui è rimasto senza computer due giorni, io, nonostante le richieste di cancellazione, continuo a ricevere informazioni dalla PlayS***.

Dopo qualche giorno sua madre, per dimostrarmi che lo controlla, viene a riferirmi di offese che una compagna di classe ha postato in un noto social network sulla pagina di suo figlio (non vede però quelle scritte da lui); le dico che, nonostante non sia accaduto a scuola, ne avremmo parlato, genericamente, in classe. Poi come un'erinni va dalla madre della ragazza e l'apostrofa con

epiteti ancora più coloriti di quelli dei pargoli (lo so perché è venuta a parlarmi anche l'altra mamma).

Irretiti

S'io fui del primo dubbio disvestito Per le sorrise parolette brevi, Dentro ad un nuovo più fu' inretito (Dante).

Definirli ragazzi nella rete assumerebbe un significato positivo, sembra indicare ragazzi che navigano e non che restano intrappolati nelle maglie della rete; invece irretiti è tutta un'altra cosa, c'è l'idea dell'inganno, del cadere nella trappola, più in là possibili naufragi. Si è tanto parlato di nativi digitali o di presunti tali, ma essere abili, abilissimi con le nuove tecnologie (uno degli *hacker* arrestati recentemente ha 15 anni), non significa automaticamente che l'abilità sia ben applicata, soprattutto se mancano le basi. Nella fascia d'età 11-14 anni i ragazzi sono a volte più irretiti che in rete. Perché?

Adulti incompetenti regalano pc (connessione inclusa) senza saperli usare, danno uno strumento fantastico senza la patente. Come quando nasce un figlio, se chiedi il libretto delle istruzioni ti guardano come una matta. Mia figlia non ha il libretto delle istruzioni, ma è molto brava ad insegnarmi a fare la mamma, la rete invece non sempre insegna. Chi allora? La scuola può insegnare, anche perché lo può fare a tutti, anche a quelli che non hanno un pc, ma ai quali in futuro verrà chiesto di lavorare con questi strumenti. □

Una vita on-off

Tutti davanti alla Lavagna multimediale, oggi non si fa lezione di storia, facciamo i marinai, navighiamo. Il viaggio comincia dal sito della classe, tengo aggiornata una pagina sulla navigazione sicura, così per più di un'ora discutiamo, ci chiediamo a vicenda cosa fare, non fare, dove andare, ma soprattutto come comunicare con gli altri. Fluttuiamo nei siti, guardiamo video e poi... spengo tutto. Il problema non è solo la Netiquette (le regole di buon comportamento da tenere online: saluti, smile, caratteri da usare), o il vocabolario (taggare, postare, citare, foto-privacy...), il problema è proprio l'etichetta. Se due si offendono nella vita offline, in quella in rete lo fanno con molta più disinvoltura. Riaccendo e proietto un collage di foto-parole loro, scaricate da internet e modificate prima da me, divertente, però: «Allora qualcuno potrebbe usarle per farci dell'altro?». Il punto è quello, ci sono arrivati. Dobbiamo fare i conti con la vita off e con quella online, insieme; internet non è virtuale come un videogioco, è un'altra realtà in cui raccontarsi, diversamente da come si è, tanto non ci si mette la faccia, al limite una foto ritoccata o un avatar. Le offese però non sono virtuali, feriscono, ma si sbiadiscono, si cancellano, si chiudono, diventano quasi reversibili, quasi però! Nella classe tu non puoi bannare o cancellare dalla lista degli amici qualcuno, devi imparare a rispettare tutti.

Con un uso scorretto della vita online aumentano le distanze anziché diminuire. Un esempio: Luca, qui da 5 anni, trasferito da un paese campano, è rimasto in contatto coi suoi amici via sms, email, Social Network; per anni ha raccontato di un Luca che non è quello che conosciamo noi della vita offline; si è liberato dai vincoli sociali, ha sperimentato aspetti della propria identità, ma ne è rimasto prigioniero. Quando quest'estate è tornato al paese, non l'ha detto ai suoi amici d'infanzia, è rimasto in casa a chattare con loro, non è uscito. Non si è mostrato, non avrebbe avuto quel profilo che loro si aspettavano, non sarebbe stato quel Luca ormai solo virtuale. È un caso limite, ma il pericolo è che questi ragazzi non distinguano virtuale da online, che creino identità multiple non per scoprire o per sperimentare il possibile, e che poi (in un'età così delicata) frantumino la loro identità complessa, ma pur sempre una, in varie identità di cui poi non devono rispondere, moralmente e affettivamente.

Osservo queste nuove relazioni, leggo blog su internet e mi ferisce uno dei miei ragazzi che si vanta per una bravata che io so non era tale: per il suo pubblico-gruppo ha trasformato un atto pericoloso e frutto di disagio devastante in un'azione eroica. Sul suo schermo si illumina una standing ovation di ignari cybernauti coetanei che gli dimostrano stima e ammirazione, premiando una vita priva di colpe e di castighi, ma senza connessioni, cade tutto tuu tuu tuu...



generazione y

antonella fucecchi
afucecco@tin.it

A
a scuola e oltre

Un vero docente si adopera per promuovere l'autonomia dei suoi studenti, per renderli indipendenti anche dal suo insegnamento, perché costruiscano percorsi di apprendimento originali e personali.

Patto generazionale a scuola

La scuola è il luogo per l'eccellenza del patto generazionale e dell'interazione tra giovani ed adulti, coinvolti entrambi in un processo di formazione che rappresenta la sinergia più efficace (se funziona a dovere) tra esseri umani non appartenenti alla stessa famiglia. Ma è anche il luogo in cui le generazioni sperimentano l'attrito e il conflitto del vivere insieme, i ruoli sono ben definiti e la differenza di età, la regola. Certo, le galassie adolescenziali sono mutevoli e in rapida trasformazione; le differenze tra generazioni sono aumentate a ritmo esponenziale e gli adulti hanno incassato male il colpo, cedendo quote di autorevolezza ed incisività senza reagire efficacemente. Il testo di Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*¹, è attualmente il più utile per individuare le coordinate socio-psicologiche nelle quali si muove l'adolescente odier-

no, dall'apparenza sicura e spavalda, disperatamente fragile dal punto di vista relazionale ed affettivo. Nativo digitale, molto più rapido e competente dei suoi genitori, nasconde una debolezza strutturale difficile da immaginare e una ridotta capacità di elaborare simbolicamente i suoi conflitti. Usando metafore mitologiche, secondo lo studioso, al vecchio Edipo alle prese con il padre e i problemi di identità, represso sessualmente, ma capace



*San Marino 2010
Candalaria Romero
e Nadia Savoldelli*



*Viterbo 2002
p. Ivano Casula
e p. Arnaldo De Vidi*

L'adolescente odierno, dall'apparenza sicura e spavalda, è invece disperatamente fragile dal punto di vista relazionale ed affettivo

di lottare, si è sostituito l'affascinante personaggio di Narciso, amato e cresciuto come il «cucciolo d'oro». Secondo Pietropolli, è venuto il momento di modificare la rotta, di imprimere al timone della barca educativa familiare e scolastica una robusta svolta, prima che il danno si aggravi. Occorre che gli adulti tornino a fare gli adul-

ti, che esercitino il loro ruolo con competenza. Occorre saper dire di no, essere guide credibili ed affidabili. In tempi di famiglie liquide, ricomposte o allargate, il genitore e l'educatore hanno il dovere di abituare il giovane a superare con coraggio le difficoltà ad affrontare la vita e la scuola con una buona dose di tenacia e di resilienza. Altrimenti, al primo insuccesso, l'autostima dell'adolescente colerà a picco rovinosamente.

Narciso e lo specchio

Il mito di Narciso è collegato alla ricerca di sé, alla definizione del proprio confine identitario, che richiede il rispecchiamento e contiene il bisogno di un consenso o di una conferma, istanze più che fondate e necessarie tappe di una evoluzione verso il pieno possesso di sé: il vero dramma di Narciso è provocato non tanto dal desiderio di cercarsi, ma dal tragico abbaglio generato dalla cattiva o inadatta qualità della superficie riflettente. Se Narciso si fosse riflesso su un specchio in vetro o in metallo, l'esito del mito sarebbe stato diverso, forse comico: lo stupendo adolescente correndo verso l'amata immagine si sarebbe scontrato con la superficie del vetro e stizzito e contrariato, si sarebbe cordialmente mandato a quel paese. Narciso sarebbe ancora vivo, avrebbe imparato a diffidare delle apparenze, a relativizzare tutte le sue fantasie, a distinguere il vero dal falso, anche con un po' di sana autoironia. Superato il primo sconcerto, avrebbe imparato a guarire le ferite, uscendo più forte e maturo. In sintesi, il ruolo dello specchio è fondamentale per il mito, nonostante la nostra attenzione sia raramente attratta da questo elemento, ed è quello stesso giocato dall'adulto capace di educare, ben disposto a fare da specchio veritiero: accettando, anzitutto, la responsabilità del suo compito senza tirarsi indietro, o divenire cedevole, offre una superficie resistente sulla quale il

L'attimo fuggente, una lettura critica e in controtendenza

Il docente interpretato da Robin Williams nella fortunata pellicola degli anni novanta si è saldamente insediato nell'immaginario come il docente ideale, quello che ogni alunno desidererebbe avere. Disgraziatamente, osservano gli psicanalisti Granieri e Blandino, autori di testi di didattica, il professore in questione è un ottimo seduttore, un suscitatore di emozioni, ma un pessimo educatore e il suo intervento è in effetti, in fin dei conti, poco

efficace se non distruttivo. Avvalendosi del suo indubbio fascino, induce gli alunni a ribellarsi senza costrutto, spingendoli a quel traguardo che lui stesso aveva mancato da adolescente. Immaturo per primo, si serve dei ragazzi per lottare ancora contro il contesto tentando, attraverso di loro, di portare a termine il suo obiettivo rimasto a metà. Un vero educatore avrebbe rinunciato a godere del suo ascendente, operando in modo da rafforzare l'autostima degli alunni (specie dei più fragili), per renderli resistenti nei confronti del rigore eccessivo del college. Avrebbe insegnato loro a reagire, sarebbe stato, appunto, uno specchio efficace e non uno stagno liquido: non c'è pericolo più insidioso che trovare un adulto adolescente come Robin Williams sulla propria strada di figlio o di alunno.

Questo è il rilancio del patto generazionale: che i professori tornino ad essere autorevoli e veri maestri: se non ora quando?

giovane può con fiducia farsi le ossa e cercare e costruire la propria immagine. A scuola, il fine ultimo del docente è quello di stimolare l'acquisizione di un pensiero critico, per rafforzare i dispositivi razionali che impediscono di subire i condizionamenti che derivano da una supina accettazione delle mode e dei modi imposti dall'esterno. Un vero docente si adopera per promuovere l'autonomia dei suoi studenti, per renderli indipendenti anche dal suo insegnamento, perché costruiscano percorsi di apprendimento originali e personali. In ogni interazione educativa riuscita, l'allievo supera il maestro. Deve farlo per diventare davvero se

stesso. E questo è il cuore del patto generazionale.

Qualcosa si muove

Che sia necessario operare una svolta coraggiosa anche a scuola a favore del recupero di serietà e di impegno, trapela da segnali timidi, ma concreti: appelli di comitati di docenti, (G. Belardinelli, *Non fate più copiare gli studenti. L'educazione alla legalità comincia dalla scuola*²), interventi di dirigenti scolastici che lamentano l'eccessiva ingerenza dei genitori (R. Salamone, *La scuola torni alla severità*³). Non ultimo, un articolo di Lodoli⁴: il docente scrittore, non certo un tipo autoritario o retrogrado, in-

titola il suo intervento, significativamente *Basta con la scuola del cuore, ricominciamo a far pensare*, affermando che a scuola la linea educativa centrata sul primato delle emozioni a scapito del ragionamento critico, dell'apprendimento, in una parola dello studio, ha ormai esaurito la sua carica positiva e richiede un'inversione di rotta: occorre, cioè una sterzata decisa per raddrizzare un'imbarcazione già pericolante. E questo potrebbe essere il segnale di un desiderio di ricominciare a rimboccarsi le maniche, di una «primavera italiana» che tarda ancora ad affermarsi.

Questo è il rilancio del patto generazionale: che i professori tornino ad essere autorevoli e veri maestri: se non ora quando? 

¹ Ed. Laterza, Roma-Bari 2009.

² «Corriere della Sera», 30 maggio 2011.

³ «Il Messaggero», 8 giugno 2011.

⁴ «La Repubblica», 31 agosto 2011.



in cerca di futuro

davide zoletto
davide.zoletto@uniud.it



Partire dalla concretezza dei luoghi educativi odierni, significa anche questo: provare a modificare il modo in cui siamo abituati a vederli...

Non cambiare la realtà ma il nostro rapporto con essa

Nei numeri precedenti di questa rubrica si è richiamata l'attenzione sull'importanza di partire, nella progettazione di percorsi e interventi formativi che riallaccino i legami fra diverse generazioni (sia migranti, sia italiane), dalla concretezza dei luoghi abitati da ragazzi e ragazze. È un invito che proviene da molta ricerca pedagogica contemporanea e che sollecita a uscire dalle generalizzazioni e dalle visioni stereotipate e semplicistiche per radicarsi nella complessità delle esperienze quotidiane tanto dei ragazzi e della ragazze, quando dei loro educatori e delle loro educatrici.

È un percorso che ha certo bisogno di una rinnovata (e approfondita) comprensione di contesti educativi come quelle contemporanei, al centro di cambiamenti che modificano sensibilmente i modi in cui s'impara e s'insegna: basti pensare ai molteplici usi quotidiani che i ra-

«Il presente in cui ci troviamo a vivere non è una maglia compatta alla quale aderire o alla quale, al contrario, contrapporsi»
Anna Maria Piussi



gazzi e le ragazze fanno delle tecnologie, e al modo in cui - anche grazie a queste tecnologie - l'esperienza di ogni giorno dei giovani diventa sempre più «trans locale», ovvero fatta di molti luoghi e molte appartenenze (e non solo per i figli e le figlie dei migranti).

Per poter comprendere questi cambiamenti, c'è senz'altro bisogno di ricerche che forniscano conoscenze e informazioni sulle nuove caratteristiche dei contesti educativi. C'è per esempio bisogno di una maggiore attenzione

etnografica per questi contesti, per coglierne quegli aspetti spesso così quotidiani da passare inosservati, per quanto essi influenzino non poco i percorsi educativi. E tuttavia, anche questo supplemento d'attenzione, di conoscenza e di comprensione non è sufficiente, soprattutto in una prospettiva pedagogica. È necessario, infatti, condividere delle cornici in grado di aiutarci a ri-orientare questi contesti: cornici capaci di cogliere le caratteristiche del nostro presente, rilevandone però anche le potenzialità formative ed evitando di polarizzare subito i contesti educativi in contrapposizioni semplicistiche fra coloro, che si schierano a favore delle novità e coloro che invece le osteggiano. Un contributo

prezioso in questa direzione è quello offerto recentemente da Anna Maria Piussi, professore di pedagogia all'Università di Verona¹. Piussi, che è una grande esperta del pensiero e della pedagogia della differenza sessuale (fa parte fra l'altro della comunità filosofica femminile Diotima, attiva da oltre vent'anni presso l'Università di Verona), parte da una lucida analisi critica delle ambiguità e delle conseguenze di molte politiche educative contemporanee. La studiosa veronese non si ferma alla fase dell'analisi, ma sottolinea come, proprio dalla «politica delle donne» si possa imparare che «il presente in cui ci troviamo a vivere non è una maglia compatta alla quale aderire o alla quale, al contrario, contrapporsi». L'importante, osserva Piussi, è cercare di «muoverci su un altro piano», creando «pratiche contestuali che intervengano nei processi per dare a essi una nuova direzione». Per provare a farlo, suggerisce in particolare Piussi, si tratta di «cambiare non tanto la realtà, quanto la relazione con essa», ovvero di «partire da sé come essere-parte della complessità in cui ci si trova a operare e non vivere come elemento a essa esterno o opposto-oppositivo». Partire dalla concretezza dei luoghi educativi odierni, significa anche questo: provare a modificare il modo in cui siamo abituati a vederli...

¹ A. M. Piussi, *Il senso libero della libertà. La posta in gioco di una civiltà desiderabile*, in «Encyclopaideia», XV (29), 2011, pp. 11-46.



che aria tira a scuola?

antonio nanni
ufficiostudi@acli.it

A
a scuola e oltre

Se si vuole che l'educazione, il dialogo, la relazione trovino lo spazio per potersi affermare, allora bisogna detronizzare l'io dalla sua torre d'avorio e collocare al primo posto il «tu», il volto dell'altro, la prossimità. Ma questo processo è lungo e paziente.

Il tempo dell'educazione non è finito

Com'è noto, il periodo 2011-2020 è il decennio che i vescovi italiani hanno dedicato al compito educativo come segno dei tempi e sfida culturale. Di questo tema parla il documento *Educare alla vita buona del Vangelo* (4 ottobre 2010), un testo di 35 cartelle facilmente scaricabili da internet. È opportuno leggerlo attentamente per mettersi in sintonia con il cammino che tutta la Chiesa italiana sta compiendo in questo momento storico.

Ma da che cosa nasce la crisi dell'educazione in cui siamo precipitati? A che cosa è dovuta l'interruzione del processo di trasmissione dei valori alle nuove generazioni? Il documento dei vescovi pone l'accento sulla mancanza di speranza nella storia e sulla perdita di fiducia nella vita. Concretamente - essi affermano - la radice della crisi sta in quel modo di impostare l'esistenza facendo a meno degli altri, con il mito

dell'uomo che si fa da sé (*self made man*). L'individualismo rampante e il narcisismo gaudente e soddisfatto stanno provocando lo sfaldamento del senso comunitario.

Ma il tempo dell'educazione non è finito, dicono con coraggio i vescovi italiani. È necessario aprire il cantiere della ricostruzione. Finché una persona sarà portata a concepirsi soltanto come un «io» completo in se stesso, chiuso e felice nella sua auto-sufficienza, non ci sarà spazio per l'educazione poiché questa viene respinta in nome di una falsa idea di autonomia. Se si vuole, invece, che l'educazione, il dialogo, la relazione trovino lo spazio per potersi affermare allora bisogna detronizzare l'io dalla sua torre d'avorio e collocare al primo posto il «tu», il volto dell'altro, la prossimità. Ma questo processo è lungo e paziente.

Vorrei ancora mettere in evidenza altri tre aspetti che ri-



Viterbo 2001
Serge Latouche



San Marino 2010
Patrizia Canova

Da che cosa nasce la crisi dell'educazione in cui siamo precipitati? A che cosa è dovuta l'interruzione del processo di trasmissione dei valori alle nuove generazioni?

tengo particolarmente significativi.

Il primo è la critica forte che i Vescovi fanno al principio di neutralità, che è un autentico *bluff*. L'educazione, infatti, non può mai pensare di essere «neutrale» e illudersi di non condizionare la libertà del soggetto in crescita. È una pretesa fuori dalla realtà. D'altra parte, sarebbe veramente ingiusto astenersi dal trasmettere agli altri ciò che costituisce il senso più profondo della propria esistenza. Un simile travisamento restringerebbe l'educazione nei confini angusti del sentire individuale e distruggerebbe ogni possibile profilo pedagogico. L'obiettivo prioritario di ogni buon educatore è promuovere la capacità di pensare con la propria testa.

Il secondo aspetto riguarda il principio di autorità, che in passato è stato rifiutato come se l'educazione potesse farne a meno. Ma non c'è nulla di peggio che mettere tutti sullo stesso piano: genitori e figli, insegnanti e alunni, adulti e giovani. Abolire il principio di asimmetria dalla relazione educativa significa cancellare l'educazione stessa. Agli adulti questa situazione può apparire anche vantaggiosa perché in fondo risulta de-responsabilizzante e dunque molto comoda.

Voglio, infine, ricordare che i vescovi italiani sottolineano l'importanza di un approccio educativo al fenomeno dell'immigrazione. Esso può diventare la chiave di volta per aprire le porte ad un futuro ricco di risorse e spiritualmente fecondo. Bisogna fa-

I vescovi italiani sottolineano l'importanza di un approccio educativo al fenomeno della immigrazione. Esso può diventare la chiave di volta per aprire le porte ad un futuro ricco di risorse e spiritualmente fecondo



vorire processi di integrazione e formare la capacità di gestire la compresenza di culture, credenze ed espressioni religiose diverse. Un vero programma di educazione civile, rivolto a tutti, nella nostra Italia plurale. Come CEM cercheremo non solo di seguire con attenzione il processo in corso, ma anche di interagire con esso facendoci promotori di idee e proposte. Ma di questo torneremo a parlare. □

ANCORA AUGURI, ANTONIO!

Ill.mo
Prof. Antonio Nanni
CEM Mondialità
Brescia

Carissimo Nanni,

ho appreso dalla rivista CEM Mondialità il felice compimento dei tuoi sessant'anni¹. Da buon ottuagenario, ti invio i più sentiti auguri, nel ricordo della lontana e comune militanza nel «club» ideale dell'intercultura. Mi congratulo anche per la tua conduzione sulla stessa rivista della rubrica «Ripensare la mondialità». Davvero c'è bisogno di un «rilancio» della mondialità, e con essa dell'educazione interculturale, nel quadro di una rinnovata educazione alla cittadinanza, che può valere come educazione al pluralismo, in un momento in cui l'amministrazione scolastica sembra assecondare con lentezza e, forse, con riluttanza questi approcci educativi, che, pure sono nati nel suo seno. Con l'occasione ti invio il mio recente volumetto «Educare alla cittadinanza nella società multiculturale» (Roma, Anicla 2011), che sviluppa questi convincenti.

Ti saluto cordialmente, con animo amico

Luciano Amatucci
già dirigente del Ministero della Pubblica Istruzione

Roma, 30 agosto 2011

¹ Cfr. «CEM Mondialità», agosto-settembre 2011, p. 38.





educazione degli adulti

rita roberto
ritarobe@yahoo.it

A a scuola e oltre

Si dice che gli adulti amano ed educano i bambini, ma io penso che sia un'affermazione inesatta: per me è il bambino il vero maestro d'amore e di educazione, che con la sua sola presenza e amando può «svegliare» gli adulti e indirizzarli verso un comportamento nuovo.

Ri-nascere

Come pedagista e consulente familiare mi trovo nella condizione di «ponte» tra le due principali realtà educative per il bambino e per l'adolescente: la famiglia e la scuola, e mi capita spesso, troppo spesso, di paragonarle ad una coppia di «genitori separati» che cerca di accudire ed educare i figli/allievi al meglio che può ma spesso, troppo spesso, senza accordi, mediazioni e progetti comuni finalizzati al bene degli adulti e dei minori. Il mio ruolo, in consulenza familiare, tra genitori in conflitto o in via di separazione, è quello di tutelare soprattutto il minore, di far ascoltare la sua voce e di portare i genitori a comprendere che il bene dei bambini passa soprattutto dalla loro capacità adulta di accordarsi, armonizzarsi e di non far pagare ai figli le conseguenze delle loro frustrazioni e incomprensioni. Lo stesso mi capita di fare, come pedagista, quando lavoro nelle

**Chi ascolta i bambini?
Da chi possono andare quando in famiglia o a scuola si respira aria di conflitto, stanchezza, scoraggiamento e dolore?**

scuole, dove cerco strategie creative per far comunicare genitori ed insegnanti per il loro ben-essere e per quello dei figli/allievi. Mi chiedo spesso: quando e come è iniziata questa separazione, questo disamore, tra famiglia e scuola e tra gli adulti educatori in genere? Quando hanno smesso di accordarsi dimenticandosi della responsabilità verso i bambini e delle conseguenze personali e sociali che sono scaturite da questi comportamenti? Non è questo il momento e non c'è il tempo per analizzare il passato, è invece determinante restare sul «qui ed ora» cercando di capire cosa è meglio fare per il presente. Il nostro potere

Che senso ha rinvangare il passato?

Questo è quello che faccio quando incontro coppie in crisi, o gruppi di genitori ed insegnanti, spiego loro che non ha senso rinvangare il passato, lanciarsi reciproche accuse, cercare il colpevole mentre i bambini sentono, vivono, subiscono il disagio del disaccordo tra le persone che più amano. Domando loro se vogliono veramente cambiare o se sono più legati al rancore, al desiderio di recriminare, alla voglia di avere ragione e a vecchie rabbie? Domando loro se ce la fanno ad amare al punto tale da mettere da parte le proprie ragioni a favore di un bene più grande che è quello dei figli/allievi. Gli adulti possono ricorrere agli avvocati, ai consulenti familiari, ai terapeuti, agli esperti, agli amici, ma i bambini? Chi li ascolta? Da chi possono andare quando in famiglia o a scuola si respira aria di conflitto, stanchezza, scoraggiamento e dolore? Diciamo sempre che sono gli adulti che amano ed educano i bambini, ma io penso che sia un'affermazione inesatta: per me è il bambino il vero maestro d'amore e di educazione, che con la sua sola presenza e amando può «svegliare» gli adulti e indirizzarli verso un comportamento nuovo. Sempre che noi adulti siamo disponibili ad ascoltare, imparare e ad entrare in relazione empatica con loro. Relazione paritaria come esseri umani, diversa per competenze, dove l'adulto si assume la responsabilità di protezione, congruenza e guida autorevole.



San Marino 2010
Don Luigi Ciotti, Engenio Scardaccione
e Brunetto Salvarani

d'intervento è solo nel tempo presente e solo così possiamo cogliere l'attimo, il *kairòs*, il tempo opportuno per un cambiamento in questo momento di crisi tra gli adulti e generazionale.

Non trascurare la comunicazione emotiva

Il bambino ha bisogno d'amore, di comprensione, di fiducia, di ascolto, di autenticità adesso, non domani, e ha diritto ad amare i genitori, i nonni, gli insegnanti... Ha bisogno della nostra saggezza nel preparargli luoghi di accoglienza, ascolto e non di giudizio, dove possa sperimentarsi, apprendere e prepararsi alla vita e alle sue sfide. Dal mio «osservatorio ponte» noto che i genitori e gli insegnanti (ma anche tutti gli adulti educatori che il bambino incontra), che hanno il privilegio di cogliere i passaggi generazionali a fianco dei bambini, utilizzano maggiormente la comunicazione ideologica e razionale, trascurando quella emotiva e distraendosi sem-

pre più dal proprio «sentire». Questa realtà mi appare sempre più come un cammino verso la solitudine, che si evidenzia sia nelle famiglie di oggi, che sono più autonome ma più autoreferenziali, sia nella scuola, dove, nella ricerca di nuovi modelli educativi, i docenti sono chiamati a competenze sempre più vaste, come nel mondo dei bambini e degli adolescenti che trovano nel gruppo di pari, sia sicurezza nel riconoscimento delle similitudini e delle affinità con gli altri, sia un luogo per imporre la propria personalità con atteggiamenti di potere, di sopraffazione e di violenza. Oggi gli adulti faticano ad espletare il loro ruolo di genitori/educatori, in quanto l'organizzazione della vita, della comunità e la mancanza spesso di una rete di servizi fruibili e stabili, ha fatto sì che i bambini vengano indirizzati verso un percorso di crescita sempre più frammentato e velocizzato, segnato da una delega sempre più ampia, affidata ad agenzie esterne al contesto familiare o all'«esperto» che possa risolvere i problemi. Questi atteggiamenti di delega vanno letti non come mancanza d'amore o di responsabilità per i figli/allievi, ma come una rivelazione del senso di inadeguatezza nel proprio ruolo educativo e come una richiesta d'aiuto.

Tre passi per risolvere i problemi

Prendere coscienza della propria inadeguatezza e sofferenza, che i problemi non

Quando incontro coppie in crisi, o gruppi di genitori ed insegnanti, spiego loro che non ha senso rinvangare il passato, lanciarsi reciproche accuse, cercare il colpevole mentre i bambini sentono, vivono, subiscono il disagio del disaccordo tra le persone che più amano

si risolvono da soli o delegandoli a qualcun altro, che si ha bisogno d'aiuto, è il primo passo per uscire dal problema e dalla solitudine: prendersi cura di sé. Il secondo passo è cercare i luoghi dove si può essere aiutati a riattivare le proprie risorse, acquisire metodologie educative/preventive e ridefinire insieme un percorso di formazione al ruolo genitoriale ed educativo: prendersi cura dell'altro. Il terzo passo è portare queste nuove modalità e competenze nella vita di tutti i giorni, per condividere i doni ricevuti con tutta la comunità: prendersi cura del noi, della società. La scelta è molto ampia, su tutto il territorio nazionale esistono consultori privati (nella maggior parte gratuiti) dove sono disponibili consulenze

personali, di coppia e di famiglia, scuole per genitori, GES: genitori sempre per coppie separate, gruppi di parola per figli di separati, ma anche tante istituzioni pubbliche e associazioni private dove poter avviare un percorso relazionale di autoeducazione e di sostegno alla genitorialità responsabile. Bisogna trovare il coraggio d'iniziare e d'intraprendere il «viaggio» verso la conoscenza di sé. Per questo bisogna ringraziare i bambini, perché con la loro presenza nella nostra vita, con i problemi che ci pongono, risvegliano in noi il «bambino interiore», riportandoci ad un nostro e loro grande diritto: avere genitori ed educatori non perfetti e superefficienti, ma «sufficientemente buoni» per crescere insieme. Per me oggi il progetto più grande è quello di far rinascere gli adulti, si ri-nasce con un atto di coraggio e amore per se stessi che implica consapevolezza, riconosce gli atteggiamenti sbagliati, si propone il cambiamento e mette in campo la resilienza per co-progettare qualcosa di nuovo. □

Siti utili

www.ucipem.it
unione consultori italiani prematrimoniali e matrimoniali

www.aiccef.it
associazione consulenti della coppia e della famiglia

www.braingym.it/programma_gordon.html
genitori efficaci

www.gruppidiparola.it
per bambini con genitori separati

www.cadelfa.it/gruppi-di-parola-per-genitori.html

Per saperne di più

M. Andolfi, P. Forghieri Manicardi (a cura di), *Adolescenti tra scuola e famiglia Verso un apprendimento condiviso*, Raffaello Cortina, Milano 2002

C. Marzotto (a cura di), *I gruppi di parola per i figli di separati*, Vita&Pensiero, Milano 2010

D. Sampaio, *Nella tempesta dell'adolescenza*, Franco Angeli, Milano 2011

E. Scabini, G. Rossi (a cura di), *Dono e perdono nelle relazioni familiari e sociali. Studi interdisciplinari sulla famiglia*, Vita & Pensiero, Milano 2000



L'ora delle religioni

marialuisa damini - marco dal corso
marialuisadamini@gmail.com - dalcorsomarco@tiscali.it



a scuola e oltre

Solo aprendo il cuore e la mente all'alterità è possibile realizzare quel dialogo «dialogale» che supera il dialogo meramente «dialettico».

Le ragioni filosofiche del pluralismo religioso

È arduo sintetizzare un tema di vasta portata come le ragioni filosofiche del pluralismo religioso. Ci limitiamo a pochi accenni, che rimandano necessariamente ad un approccio ermeneutico essenziale, non solo per evitare un approccio di tipo «riduzionistico» al fenomeno religioso, ma anche per giustificare l'esigenza del dialogo¹. Il problema ermeneutico è il problema del comprendere, ed educare a comprendere l'altro è un atto intrinsecamente interculturale². Al di fuori dell'ermeneutica, la pretesa di verità del particolare e quella dell'universale non si unificano, ma lasciano spazio solo allo scontro, che è diverso da quel conflitto «creativo», illustrato da Benasayag³, che fa emergere un potenziale di trasformazione proprio di ogni situazione realmente interculturale. Particolarmente fecondo diventa sottolineare il legame che l'ermeneutica instaura con la

L'esperienza ermeneutica apre la strada alla relazione, in cui sta l'essenza stessa dell'essere umano



pedagogia, in quanto «operazione non teoretico-contemplativa ma etico-pratica, perché legata al vissuto delle persone che si relazionano nella comunicazione»⁴. Ma per seguire la strada ermeneutica è bene fare riferimento ad alcuni modelli, certamente differenziati, ma in qualche modo tra loro intrecciati, identificati in Gadamer, Ricoeur, Apel; in parte Habermas; Vattimo e Rovat-

ti⁵. È attraverso infatti l'azione di queste tre fonti che oggi si è venuta a creare quella *koiné* ermeneutica ricordata da Vattimo, che può davvero risignificare alcuni concetti chiave della filosofia tradizionale. Ma è davvero possibile la comprensione all'interno del pluralismo culturale e religioso? Questo è il cuore della nostra riflessione. Crediamo che l'ermeneutica si ponga come strada fondamentale nel momento in cui si offre come strumento di lettura dell'alterità, quadri di riferimento che per essere compresi devono essere prima narrati. Il paradigma ermeneutico induce i saperi occidentali - spesso ancora intrisi di pregiudizi etnocentrici - a valorizzare il pluralismo e la differenza, nella decostruzione delle proprie precomprensioni. Questo significa riappropriarsi della propria identità culturale e religiosa senza temere di perderla. Se questo è vero in qualsiasi relazione umana, lo

è ancor più nell'esperienza *inter-culturale* e ancor più *inter-religiosa*, in cui quello che c'è da comunicare sono le domande di senso. In altri termini, potremmo dire che l'esperienza ermeneutica apre la strada alla relazione, in cui sta l'essenza stessa dell'essere umano. L'uomo può realizzare se stesso, infatti, solo se si pone in dialogo. Se la dimensione religiosa è intimamente legata all'essenza stessa dell'essere uomini e donne, e se anche l'idea di relazione autentica lo è, non possiamo non far dialogare le religioni, nella consapevolezza che non sono le religioni *tout court* che dialogano tra loro, ma che sono gli uomini e le donne che costruiscono sentieri di dialogo per dare in questo modo - attraverso la relazione - un significato all'esistenza. Perché - e qui non possiamo non citare Panikkar, le cui riflessioni appaiono imprescindibili - solo aprendo il cuore e la mente all'alterità è possibile realizzare quel dialogo «dialogale» che supera il dialogo meramente «dialettico». □

¹ C. Ciancio, *Ermeneutica filosofica e pluralismo religioso*, 1992 in <http://si-ba-ese.unisalento.it/index.php/idee/article/view/2928>.

² A. Nanni, S. Curci, *Dal comprendere al convivere. La scommessa dell'interculturalità*, Emi, Bologna 2009.

³ M. Benasayag, A. Del Rey, *Elogio del conflitto*, Feltrinelli, Milano 2008.

⁴ S. Ciatelli, *Ermeneutica e Pedagogia: un percorso comune*, in «Orientamenti Pedagogici», 4, luglio-agosto 2003, p. 619.

⁵ Rif. a F. Cambi, *Ermeneutica e Pedagogia: il confronto attuale*, in M. Muzi, A. Piromallo Gambardella (a cura di), *Proposte ermeneutiche in pedagogia*, Unicopli, Milano 1995, pp. 45-110.

dossier

con
Mondialita

Sentinella, quanto resta della notte?

Oltre ogni crisi, per un nuovo patto generazionale



3) **La scuola**

Sentinella, quanto resta della notte?
Oltre ogni crisi, per un nuovo patto generazionale

Aluisi Tosolini Interrogarsi sul senso della scuola

La scuola è certamente uno dei luoghi in cui, come ha scritto Roberto Morselli introducendo i dossier di CEM, uno dei fondamentali ruoli complementari - quello maestro-allievo - viene rimesso in discussione ed è costretto a cambiare forma interagendo con linguaggi, pratiche, modelli di comportamento che richiedono la costruzione della nostra nuova identità sociale.

1. La scuola come luogo d'incontro tra generazioni

Il processo educativo è da sempre lo spazio in cui si relazionano in modo asimmetrico due o più soggetti: genitore-figlio, maestro-allievo, artigiano-apprendista. I dati fondamentali di questo processo, come ha ben evidenziato Gaston Mialaret alcune decine di anni fa, possono essere riassunti nelle definizioni di «fatto educativo» e di «situazione educativa». Definizioni che permettono di concentrarsi sulla specificità del rapporto educativo, poiché non ogni relazione asimmetrica tra soggetti può essere definita educazione (vedi box 1).

L'istituzione chiamata «scuola», ed in particolare la scuola di massa, ha sostanzialmente assunto il compito, in un mondo sempre più complesso, di formare/socializzare le nuove generazioni rendendole capaci (in conoscenze, abilità e competenze) d'inserirsi nella società in cui sono nati.

In sostanza un passaggio, una trasmissione di conoscenze tra generazioni, mediato da personale esperto a ciò dedicato, i maestri, i pedagoghi, i docenti. Ma anche un luogo nel quale elaborare risposte innovative alle nuove sfide che l'evoluzione sociale poneva.



Il dibattito pedagogico si è così sin dall'inizio concentrato su alcuni aspetti:

- Quali sono le caratteristiche del buon docente e della sua relazione con il discente?
- Che cosa si può o deve insegnare/che cosa si può e deve imparare?
- Come deve essere una «buona» scuola?

Non è certo possibile riassumere qui le migliaia di risposte fornite nel corso dei secoli a questi tre quesiti. Può però essere utile confrontarsi con i tre grandi della riflessione pedagogica che tentano di rispondere ai tre quesiti.

- La posizione di Michel de Montaigne, che sarà poi ripresa da Edgar Morin (v. box 2);
- La posizione di Comenius, che a metà del '600 sostiene che l'educazione deve essere rivolta a tutti (maschi e femmine, poveri e ricchi); deve iniziare in tenera età e deve seguire il metodo della natura articolandosi in sequenze logiche ben correlate tra loro; deve essere globale e deve basarsi sull'attiva partecipazione e sull'interesse del discente; deve riguardare tutti i contenuti necessari a rendere il soggetto attore e non spettatore della vita (v. box 3);

Negli ultimi decenni del '900 la riflessione pedagogica ha dovuto affrontare il mutamento complessivo delle società occidentali, che si sono fatte sempre più complesse, postindustriali, tecnologicamente avanzate e multiculturali.

- La posizione di John Dewey, che sul finire dell'800 e poi per tutto il '900 lavorerà sulla correlazione tra scuola, società e democrazia, evidenziando come la scuola, chiamata a saldare il passato con il futuro, costituisca il luogo della nuova socializzazione democratica (v. box 4).

Negli ultimi decenni del '900 la riflessione pedagogica ha dovuto affrontare il mutamento complessivo delle società occidentali, che si sono fatte sempre più complesse, postindustriali, tecnologicamente avanzate e multiculturali. Così, se da un lato si sono sempre più affinati gli strumenti della didattica, dall'altro gli studiosi si sono interrogati sul significato stesso della scuola e dell'educazione nel tempo della globalizzazione. Per alcuni la stessa scuola di massa è da ritenersi ormai uno strumento superato, in quanto legato ad una società industriale non più esistente. Altri invece hanno sottolineato la complessità e pluralità della stessa intelligenza. Tra questi, ad esempio, il pedagogista statunitense Howard Gardner, che identifica sette diversi tipi d'intelligenza e la necessità di pensare la formazione come dimensione continua, che investe tutto l'arco della vita (*life-long education*) nelle società multiculturali definite *learning society* o *cognitive society*. Educazione che nel tempo della rivoluzione portata da internet e dai *new media* (che come sostiene il filosofo Lyotard cambia radicalmente il modo stesso di concepire la trasmissione del sapere) è chiamata a ridefinire il proprio senso complessivo in ordine alla formazione del cittadino globale o planetario. In sintesi la complessità del compito educativo in una società in continua e rapida trasformazione significa fare i conti:

- con i soggetti in formazione, con le loro aspettative ed il loro specifico sviluppo cognitivo e psicologico;
- con una società in sempre più rapido e vorticoso mutamento, una società dove l'informazione e la conoscenza sono valori centrali e determinanti, ma anche labili e soggetti a rapida obsolescenza;



gianni caligaris
giovanni.caligaris@poste.it

Corsi e ricorsi storici

Su *La Stampa* di qualche giorno fa Gianni Riotta narrava che quando la Cina riaprì i confini economici che Mao Zedong aveva bloccato per due generazioni, Jack Welch, amministratore delegato della poderosa General Electric, mandò i suoi manager a Pechino con un monito: «Ragazzi, tornate e fatevi onore, siete il fiore del capitalismo, non avrete problemi con quei burocrati comunisti».

Quando i manager, laureati alle top *business school* americane, portarono a Welch il risultato dei negoziati, l'uomo che la rivista *Time* ha nominato «migliore businessman del secolo» cambiò idea: «I cinesi avevano azzeccato tutto, *royalties*, strategie, controllo degli *spin off*, marketing internazionale: sbagliavo io, perché il comunismo è durato poco; qualche millennio di cultura diplomatica ed economica, da Confucio in avanti, pesa di più».

L'occasione per citare l'aneddoto è stata un annuncio del ministro delle finanze brasiliano, Guido Mantega. «I paesi Brics - ha detto Mantega nel corso di una conferenza stampa - si riuniranno la prossima settimana a Washington e discuteranno di come poter aiutare l'Unione Europea a uscire da questa situazione». Ovvero che Brasile, Russia, India, Cina e Sudafrica cercheranno un'azione comune per tirare fuori l'Europa e l'euro dal pantano, cosa che non farebbe male neppure agli Usa. È un cambiamento in qualche modo epocale nel contesto delle relazioni politico-economiche del globo. Russia a parte, le nuove potenze economiche si ritrovano per portare soccorso al «vecchio» mondo, dei quali alcu-

ne di esse erano colonie fino a poco più un secolo fa. I galeoni ed i battelli a vapore potrebbero ricominciare a portare ricchezze all'Europa sotto forma di investimenti anziché di refurtiva coloniale.

Ciò significa due cose: a) che sono pieni di soldi e b) che hanno capito una cosa che l'Occidente non ha mai capito. Ovvero che essendo la terra tonda, bisogna far sì che ci stiano bene tutti o, prima o poi, non ci starà bene nessuno.

Hanno assimilato davvero il concetto di interdipendenza.

Certo, è possibile un'obiezione. I Brics governano circa tre miliardi di persone; una parte consistente (stimerei fra un terzo ed un quarto) è povera e contiene a sua volta una quota sotto la soglia della povertà. I sistemi di *welfare*, ove esistano, non sono paragonabili a quelli europei. E allora perché questi paesi non usano i loro capitali per migliorare le condizioni di vita dei propri cittadini più deboli? Credo che la risposta stia in un cocktail di millenarismo e pragmatismo. Oggi potremmo avere tutti pollo e pane, ma per cinquant'anni non avremo altro. Se oggi a qualcuno diamo solo pane e a qualcun altro

neanche quello, fra cinquant'anni avremo tutti un pasto completo. È un ragionamento duro, quasi darwinistico. Non dico sia da imitare, ma credo imponga una riflessione a chi ha passato decenni a champagne senza averne i mezzi.

L'operazione comunque non sarà indolore. Aldilà di eventuali azioni concertate, che potrebbero concretizzarsi in massicce iniezioni di liquidità con l'acquisto di titoli del debito pubblico, alleviando le stremate banche centrali, non mancheranno le iniziative bilaterali. I cinesi sono venuti in Italia ai primi di settembre. Tremonti ha sciorinato loro il menù dei nostri titoli di Stato, come un piazzista speranzoso di fare il colpo dell'anno. L'altro ha ascoltato attentamente e poi, con mandarina cortesia, ha più o meno risposto «Non siamo pensionati che devono collocare i risparmi; noi vogliamo investire. Che ne direste se parlassimo di Eni, Enel, magari Finmeccanica?». I padroni si troveranno a vivere in affitto. Se non è un ricorso vichiano, per chi mandò i bersaglieri a Tientsin, ci manca poco. ■



Viterbo 2006
Maria Manra

BOX 1

Gaston Mialaret:
la «situazione
educativa»

Il «fatto educativo» è un'azione esercitata su un soggetto o un gruppo di soggetti, che è accettata o addirittura ricercata dal soggetto o dal gruppo di soggetti ai fini di giungere ad una modificazione profonda, tale che nuove forze vive nascano nei soggetti e essi stessi divengano elementi attivi dell'azione esercitata su se medesimi.

Un «buona» educazione è caratterizzata:

- da un insieme coerente di obiettivi scelti e definiti di comune accordo tra (A) ed (E);
- dalla scelta di processi (M) in maniera tale che vi sia da un lato adeguamento agli obiettivi determinati e, dall'altro, alle leggi biologiche, psicologiche e psicosociologiche che regolano il funzionamento di (E);
- da un sistema di retroazione (valutazione continua nel senso più ampio) che permette una costante rettifica degli itinerari ed un adattamento sempre più preciso di (A), (M) ed (E), una possibile rimessa in discussione degli obiettivi scelti e dell'insieme del sistema.

Tutti i fatti educativi s'inseriscono in un contesto che chiameremo una *situazione educativa*. La conoscenza delle caratteristiche principali di questa è indispensabile per l'interpretazione e per la comprensione dei fatti educativi. Una situazione educativa influenza i partner presenti e ne è influenzata. Tre sono le tipologie di azioni che influenzano la situazione educativa:

- (M1) azione dell'ambiente e della situazione educativa;
- (M2) azione del o dei fattori educatore/i;
- (M3) azione all'interno del o dei gruppi.

Gaston Mialaret, *Le scienze dell'educazione*, Loescher, Torino 1978, pp. 28-30.



Viterbo 2001, laboratorio

Viterbo 2006, riunione dei conduttori dei laboratori

- con la pluralità di culture che interagiscono nella società multiculturale richiedendo non solo una nuova definizione di cittadinanza ma anche una rimessa in discussione della centralità ed egemonia della cultura occidentale;
- con una tecnologia che mette a disposizione, in tempo reale e senza alcuna barriera spaziale, una mole immensa d'informazioni e conoscenze che cambiano radicalmente la professione docente e implicano l'acquisizione, da parte degli studenti, di nuove competenze capaci di andare oltre il semplice «apprendimento», favorendo invece «l'apprendere ad apprendere» lungo tutto l'arco della vita.

L'istituzione chiamata «scuola», ed in particolare la scuola di massa, ha sostanzialmente assunto il compito, in un mondo sempre più complesso, di formare/socializzare le nuove generazioni rendendole capaci (in conoscenze, abilità e competenze) d'inserirsi nella società in cui sono nati.

BOX 2

Michel
de Montaigne

Michel de Montaigne (1533-1592) si scaglia contro l'istruzione pedante, dogmatica, ripetitiva e mnemonica. Scrive il filosofo scettico, indicando la nuova figura di precettore e maestro: «A un figlio di nobile famiglia che non ricerchi dalle lettere guadagno [...] né vantaggi esteriori, ma ricerchi invece vantaggi intimi e personali per arricchirsi e raffinarsi interiormente, aspirando a diventare saggio piuttosto che erudito, vorrei si avesse cura di scegliere una guida con *la testa ben fatta piuttosto che ben piena*. Un precettore che abitui il suo alunno a passare al vaglio ogni cosa così che nulla sia accettato solo in base al principio di autorità. Unica guida deve essere la ragione». E, citando Seneca, scrive: «Non siamo sottoposti ad un sovrano; ciascuno rivendichi la propria libertà».

Sentinella, quanto resta della notte?
Oltre ogni crisi, per un nuovo patto generazionale



Viterbo 2006
Cristina Ghirelli



Viterbo 2006
Davide Bazzini

Si tratta di sfide complesse che vedono impegnato tutto il mondo sociale, culturale e politico. L'obiettivo comune delle diverse proposte è chiaro: occorre aiutare ogni essere umano a sviluppare al massimo il proprio potenziale così da favorire la piena estrinsecazione della sua libertà e differenza entro percorsi di solidarietà. Solo così l'uomo non sarà ridotto a mera funzione della tecnica o a utensile dell'economia.

Con lucidità Bruner ha così sintetizzato il problema: «Dobbiamo avere idee più chiare su cosa vogliamo insegnare, a chi e in che modo, se vogliamo contribuire a creare esseri umani più capaci di raggiungere i loro obiettivi, meno alienati e migliori. Abbiamo bisogno di un movimento di riforma della scuola che abbia le idee chiare su dove stiamo andando e convinzioni più profonde sul tipo di umanità che vogliamo essere»².

Aluisi Tosolini

Aluisi Tosolini è filosofo e pedagogista. Le sue ricerche si collocano nell'intersezione tra le problematiche interculturali e i linguaggi dei new media. Tra i suoi ultimi lavori: *A scuola di intercultura* (con S. Giusti e G. Papponi Morelli) Erickson 2007; *Acqua e intercultura* (con D. Zoletto) Emi 2007; *Il Postmoderno è qui*, EMI 2008; *Dizionario della riforma. Dalla A alla Z. Tutte le trasformazioni del sistema scolastico dal 2008 ad oggi* (con R. Palermo), La tecnica della scuola, Catania 2008; *Comparare*, Erickson, Trento 2010.

altoso@tin.it



BOX 3

Giovanni Amos Comenius

Didattica Magna. Trattato dell'arte universale d'insegnare tutto a tutti

ossia, modo sicuro ed eccellente di fondare in tutti i comuni, città e villaggi d'un regno cristiano scuole tali, che tutta la gioventù dell'uno e dell'altro sesso, nessuno eccettuato in alcun luogo, possa essere formata agli studi, ingentilita nei costumi e imbevuta di devozione, e in questa maniera, negli anni della prima giovinezza, istruita in tutto ciò, che serve alla vita di questo mondo e dell'altro, con risparmio di tempo e di fatica, con diletto e solidità.

In quest'opera le ragioni di tutte le cose, che si consigliano, sono ricavate proprio dalla natura delle cose stesse; la verità è dimostrata con esempi paralleli presi dalle arti meccaniche; il corso degli studi è distribuito in anni, mesi, giorni e ore; e infine è indicata una via facile e sicura di mettere bene in pratica le regole didattiche.

[...].

Bisogna oramai dimostrare che nelle scuole si deve insegnare tutto a tutti: si badi però che non intendiamo dire che tutti devono acquistare conoscenza di tutte le scienze e di tutte le arti (e molto meno conoscenza esatta e profonda), poiché questo di sua natura non è utile, e per la brevità della nostra vita non è possibile a nessuno. Vediamo invece che ogni scienza è così ampia e così sottilmente suddivisa [...] che può prendere tutta la vita di un uomo anche dotato dell'ingegno più alto, se vuole dedicarsi alla teorica e alla pratica. [...]. Tutti devono però imparare a conoscere il fondamento, la ragione e il fine di tutte le cose principali, naturali e artificiali, perché chiunque è messo al mondo, c'è messo non solo perché faccia da spettatore, ma anche da attore. E bisogna provvedere e anche prestarsi in ogni modo a questo, che cioè nessuno, mentre sta in questo mondo, non incontri nessuna cosa a lui tanto sconosciuta, che non ne possa dare modestamente giudizio e servirsene prudentemente a un dato uso, senza cadere in dannosi errori.

Bisogna perciò in tutto e per tutto e senza eccezioni avere in mira questo, che nelle scuole e quindi, per benefico effetto delle scuole, in tutta la vita

- I. si coltivino gli ingegni con le scienze e con le arti
- II. s'ingentiliscano le lingue
- III. si formino i costumi ad ogni specie d'onestà
- IV. si presti sinceramente culto a Dio.

[...] le scuole sono officine di uomini in quanto producono sinceramente l'effetto, che l'uomo divenga veramente uomo, cioè

- I. creatura razionale;
- II. creatura signora delle altre creature (e anche di se stessa);
- III. creatura delizia del suo creatore.

E avverrà così se le scuole produrranno uomini che abbiano nella mente sapienza, nelle opere prudenza e nel cuore devozione.

G.A. Comenius, *Didattica magna* (1657), traduzione italiana di Vincenzo Gualtieri, Remo Sandron ed., Milano, s.d. (1911?) pp. 5; 100-101.



RiPensare la mondialità

a cura di ANTONELLA FUCECCHI - ANTONIO NANNI

MAESTRI E TESTIMONI DI MONDIALITÀ

9-12

Premessa

Obiiettivo di questo inserto è presentare una galleria di personaggi che abbiamo scelto come maestri e testimoni di quella nuova concezione della mondialità che andiamo progressivamente delineando. Non ci riferiamo, pertanto, ad autori, intellettuali, esperti, personalità che a vario titolo vengono associati a temi, visioni, prospettive e contenuti che evocano l'universo planetario e cosmopolita poiché partiamo dal presupposto che oltre agli aspetti teorici ed ideali siano altrettanto importanti quelli concreti ed esistenziali. Per questo parliamo di maestri e testimoni, cioè non solo di elaborazioni teoriche ma anche di coloro che sono stati protagonisti di esperienze vissute.

Abbiamo individuato inizialmente una rosa di figure che tuttavia, per motivi di spazio, non verranno illustrate al completo ma di esse ne selezioneremo soltanto cinque.

Alcune di queste figure sono già conosciute, altre invece risulteranno meno familiari e forse proprio

per questo potranno incuriosire. Ecco otto testimoni: Josephine Bakhita, Guido Maria Conforti, Bruno Hussar, Alberto Manzi, Liana Millu («sono il numero A 5384 di Auschwitz-Birkenau»), Giovanni Battista Scalabrini (apostolo dei migranti), Jean Vanier (fondatore della comunità dell'Arca), Jimenez Mella Zeffirino (gitano spagnolo e primo santo zingaro). Ed ecco invece sette maestri: Ernesto Balducci, Benjamin Barber, Seyla Benabib, Paulo Freire, Hans Küng, Edgar Morin, Raimon Panikkar.

Dando per scontato che sulla nostra rivista molte di queste figure sono state già ampiamente presentate abbiamo deciso di soffermarci brevemente su cinque di esse, nella consapevolezza che pur avendo scelto il criterio di evitare la cerchia delle élite e di aver preferito quello della semplicità, siamo comunque rimasti ancora troppo vincolati all'orizzonte occidentale e cattolico, forse anche a causa della nostra «ignoranza» di altri universi culturali.

Guido Maria Conforti

(1865-1931)

il santo della mondialità



Fare del mondo una sola famiglia che abbracciasse l'intera umanità: ecco la mondialità che voleva il fondatore dei Saveriani di cui il CEM è parte integrante, con una nota distintiva - corresponsabilmente condivisa - della sua natura laica che lo rende

aperto alla partecipazione non solo dei cristiani, ma di tutti. Credenti, non credenti e diversamente credenti. Per questo Guido Maria Conforti che il 23 ottobre di quest'anno sarà proclamato santo, diventa per noi del CEM il santo della mondialità, che indica a tutti la via della fraternità universale ed esige dai suoi missionari il «voto di missione» per annunciare il Vangelo a tutti i popoli della terra.

Abbattere le barriere di lingua, etnia, razza e nazionalità è indubbiamente un grande disegno, audace



e temerario, ma è anche la via obbligata per costruire interculturalità e convivialità delle differenze. Oggi i Missionari Saveriani sono presenti in 18 paesi del mondo e comprendono circa 800 religiosi. Come ha scritto padre Mario Menin, che è anche

nostro superiore a Brescia, «per i Saveriani, la santità del fondatore, oggi riconosciuta da tutta la Chiesa cattolica, significa la conferma di uno stile di vita, e la bellezza della missione *ad gentes*, cioè del Vangelo annunciato a tutti i popoli, con le loro culture e religioni, non per dominarli ma per servirli, perché abbiamo gioia e vita in pienezza». È chiaro che dalla vita e dall'opera di Guido Maria Conforti, per tanti anni Vescovo di Parma, torneremo ancora a parlare sulla nostra rivista che fino ad oggi lo ha totalmente - e forse ingiustamente - trascurato.

Josephine Bakhita

(1869-1947)

la serva della mondialità



Josephine Bakhita è una donna africana del Sudan proclamata santa nel 2000. Possiamo assumere Bakhita come testimone e serva della mondialità proprio perché la sua vita indica il passaggio dalla condizione di schiavitù alla libertà. La sua vicenda è così straordinaria ed incredibile da apparire come una fiaba, ma si tratta di una storia reale.

Bakhita è una bambina africana che viene rapita da trafficanti di schiavi (i famigerati «negrieri») per essere rivenduta, ma finisce misteriosamente nelle mani di chi invece diventerà strumento di liberazione (il console italiano Callisto Legnani) che, portandola in Italia, favorisce il suo passaggio dall'animismo al cristianesimo (1890), finché Bakhita sceglie di farsi suora canossiana e di consacrarsi a *el me Paròn* («al mio Padrone»). A suo tempo dirà: «se incontrassi quei negrieri che mi hanno rapita e anche quelli che mi hanno torturata mi inginocchierei a baciare loro le mani perché se non fosse accaduto ciò, non sarei ora cristiana e religiosa». Questa storia di una donna africana umile e semplice sarebbe rimasta certamente sconosciuta se Giovanni Paolo II non l'avesse proclamata Santa, facendola conoscere in tutti i continenti. Bakhita è l'esempio di come una piccola schiava analfabeta,



Ripensare la mondialità

africana ed extracomunitaria, possa diventare testimone privilegiato della mondialità che è, per sua natura, universale e inclusiva.

Benjamin Barber

(1939-viv.)

promotore della Giornata mondiale dell'interdipendenza



Benjamin R. Barber, professore statunitense di Scienze politiche presso l'Università del Maryland, è il promotore della Giornata mondiale dell'interdipendenza, che si celebra ogni anno il 12 settembre, il primo giorno dopo l'11 settembre, simbolo dell'apocalisse e dello scontro di civiltà. Barber ha creato anche il Movimento «CiV World» con l'idea di far nascere una *governance* globale democratica, che ancora non esiste. Per fare questo occorre però coinvolgere i cittadini e la società civile. Bisogna trovare alternative alla guerra preventiva, al terrorismo. Uscire dall'unilateralismo e passare al paradigma politico dell'interdipendenza, dove la *governance* non è più di un solo soggetto (cioè del più forte), ma è condivisa e democratica. A partire dal 2003, ogni anno si è tenuto un forum nelle città globali: Philadelphia (2003), Roma (2004), Parigi (2005), Casablanca (2006), Città del Messico (2007), Bruxelles (2008), Istanbul (2009), Berlino (2010). Queste giornate dell'interdipendenza stanno dando vita ad una rete di cittadini senza frontiere che si connettono sul nuovo sito Movimento Interdipendente. È evidente che nel XXI secolo la sovranità non può più essere esercitata come nel tempo precedente, quando gli Stati nazionali avevano pieno potere all'interno del proprio territorio. Per democratizzare la globalizzazione è necessario creare una *governance* che oltrepassi le frontiere territoriali e, dunque, la vecchia sovranità degli Stati nazionali. Si sta pensando di passare dallo Stato nazione alle città globali. Si comincia a dire che la

vecchia architettura istituzionale non regge più. E fin qui va bene. Ma tutto il resto, ad esempio passare dall'Unione Europea a Europol (perché Barcellona, Londra e Milano non sono la stessa cosa di Spagna, Inghilterra e Italia) è tutto da sperimentare con grande pazienza e vigilanza, per non passare dalla padella alla brace.

Alberto Manzi

(1924-1997)

il maestro dell'alfabetizzazione globale



Il maestro «televisivo» degli anni '60, Alberto Manzi, conduttore della storica trasmissione tv *Non è mai troppo tardi*, è stato amico del CEM e con questo spirito ha scritto libri per ragazzi come *Orzowei*. Manzi amava andare sulle Ande ogni anno d'estate (dal 1954 al 1977) per alfabetizzare gli Indios. Era un maestro elementare, laureato in biologia e in pedagogia. Può essere accostato ad altri educatori suoi coetanei come don Lorenzo Milani, Mario Lodi e Danilo Dolci. Quando nel 1992 la RAI affidò ancora ad Alberto Manzi un nuovo programma di 12 minuti, collocandolo a mezzogiorno, per insegnare l'italiano agli extracomunitari, Manzi riuscì a fare 60 puntate, poi il programma venne chiuso, provocandogli grande amarezza. Recentemente è stato per noi un enorme piacere leggere il numero 2 (maggio 2011) del quadrimestrale «Educazione interculturale», pubblicato dalla Erickson di Trento, interamente dedicato alla figura di Alberto Manzi, che contiene un contributo di Gianfranco Zavalloni, da tanti anni collaboratore del CEM cui faremo riferimento. In esso troviamo la conferma del collegamento diretto tra Alberto Manzi e il CEM, che allora era diretto da padre Savino Mombelli. In una e-mail inviata a Zavalloni il 26 ottobre 2010, Mombelli ricorda che tra il '68 ed il '71 egli «ha cambiato le carte in tavola facendo sì che il CEM da Centro Educazione Missionaria diventasse Centro Educa-



zione Mondialità». Mombelli dice di aver conosciuto Alberto Manzi nel 1963 a Roma e fu proprio Manzi ad aprire la strada affinché il CEM pubblicasse un'antologia per le scuole medie, *Il mondo è tutto mio*, con l'editrice AVE. Nella stessa lettera Mombelli accosta il nome di Manzi a quelli di don Lorenzo Milani e di Paulo Freire, pur differenziandoli nel metodo. E conclude con un riferimento anche a Domenico Volpi, già direttore de *Il vittorioso*, aggiungendo che alcuni incontri annuali del CEM furono animati insieme da Savino Mombelli, Alberto Manzi e Domenico Volpi. Purtroppo di quegli incontri non abbiamo trovato altra documentazione.

Seyla Benabib

(1950-viv.)

universalismo dialogico e cittadinanza globale



Seyla Benabib è nata in Turchia, ad Istanbul, ed insegna scienze politiche presso l'Università di Yale, negli Stati Uniti. È sostenitrice della cittadinanza globale e del cosmopolitismo, sulla scia di Habermas, Beck, Arendt, ma afferma espres-

samente che sta scoprendo di essere molto vicina alla filosofia di Paul Ricoeur. Con Benjamin, Barber condivide la preoccupazione di dar vita a istituzioni di *governance* globale che rendano più credibile la democrazia internazionale. In questa prospettiva Benabib propone una forma di universalismo dialogico e inclusivo, molto simile al paradigma dell'interdipendenza di Barber. Il suo pensiero è anche molto sensibile alle acquisizioni del femminismo. Ad esempio alla teoria del *gender*, che è distinto dal genere sessuale così come la cultura è distinta dalla biologia. Ciò significa che le differenze sessuali tra maschi e femmine non hanno soltanto una base anatomica, ma sono il prodotto di una elaborazione culturale a partire da quella. Benabib elabora un'ermeneutica critica del femminismo che coniuga insieme i punti di vista di Marx, Nietzsche

e Freud. Ma la componente più interessante di Benabib, nella prospettiva della mondialità, è la spinta ad andare al di là dell'architettura mondiale stabilita a Westfalia (1648), non più corrispondente alla nostra epoca planetaria, globale e cosmopolita. Dice Benabib: «Ciò che più m'interessa è la possibilità di pensare l'universalismo in modo dialogico ed internazionale, di pensarlo cioè come un'idea regolativa, come un progetto che viene costruito attraverso la nostra narrativa e la narrativa del sé e dell'altro. Di conseguenza, il compito dell'universalismo è quello di permettere che l'altro racconti la sua propria narrativa. La critica standard all'universalismo è di essere esclusivo, di lasciare da parte gruppi di umanità, di essere dominante. Tradizionalmente c'è sempre un fondo di verità in tutto questo ma l'universalismo compreso in una prospettiva interattiva e dialogica è una specie di *telos* una specie di imperativo verso il quale ci possiamo muovere».

Come non andava bene il pessimismo antropologico dell'Ottocento, così non possiamo arrestarci, dice Benabib davanti all'attuale pessimismo della civiltà.



Conclusione

Va detto subito che non ci si può limitare ai tre testimoni (Conforti, Bakhita, Manzi) e ai due maestri (Barber e Benabib) qui presentati. Il campione di figure da noi selezionato può essere comunque utile per farsi un'idea della nuova visione della mondialità che oggi il CEM è chiamato a vivere. ■

BOX 4

John Dewey Il mio credo pedagogico

Nel 1897 Dewey pubblica un breve saggio che sarà al centro del dibattito pedagogico di tutto il novecento. Si tratta di un'esplicita dichiarazione di fede, suddivisa in cinque articoli, che sintetizza il suo pensiero nel momento in cui è impegnato nella fondazione e nella strutturazione della Scuola Elementare dell'Università di Chicago, uno dei primi esperimenti nel campo dell'attivismo.

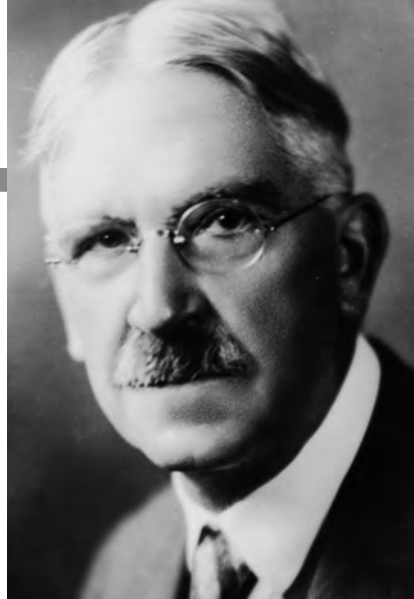
Articolo I - Cos'è l'educazione

Io credo che:

■ ogni educazione derivi dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie. Questo processo s'inizia inconsapevolmente quasi dalla nascita e plasma continuamente le facoltà dell'individuo, saturando la sua coscienza, formando i suoi abiti, esercitando le sue idee e destando i suoi sentimenti e le sue emozioni. Mediante questa educazione inconsapevole l'individuo giunge gradualmente a condividere le risorse intellettuali e morali che l'umanità è riuscita ad accumulare. Egli diventa un erede del capitale consolidato della civiltà. L'educazione più formale e tecnica che esista al mondo non può sottrarsi senza rischio a questo processo generale. Può soltanto organizzarlo o trasformarlo in qualche direzione particolare.

■ La sola vera educazione avviene mediante lo stimolo esercitato sulle facoltà del ragazzo da parte delle esigenze della situazione sociale nella quale esso si trova. Tali esigenze lo stimolano ad agire come membro di un'unità, a uscire dalla sua originaria angustia di azione e di sentire, e a pensare a se stesso dal punto di vista del benessere del gruppo del quale fa parte [...].

■ Il processo educativo ha due aspetti, l'uno psicologico e l'altro sociologico, e che nessuno dei due può venire subordinato all'altro o tra-



scurato senza che ne conseguano cattivi risultati. Di questi due aspetti quello psicologico è basilare [...]. Se gli sforzi dell'educatore non si riallacciano a qualche attività che il fanciullo compie di sua propria iniziativa, indipendentemente dall'educatore stesso, l'educazione si riduce a una pressione dall'esterno. [...].

■ Riassumendo, io credo che l'individuo che deve essere educato sia un individuo sociale e che la società sia un'unione organica d'individui. Se eliminiamo il fattore sociale dal fanciullo si resta solo con un'astrazione; se eliminiamo il fattore individuale dalla società, si resta solo con una massa inerte e senza vita. Perciò l'educazione deve iniziarsi con una penetrazione psicologica delle capacità del fanciullo, dei suoi interessi e delle sue abitudini. Essa deve essere controllata ad ogni punto con riferimento a queste stesse considerazioni. Tali facoltà, interessi e abitudini devono essere continuamente interpretate; noi dobbiamo sapere qual è il loro significato. Esse devono essere tradotte nei loro equivalenti sociali e mostrare la loro capacità come organi di servizio sociale.

Articolo II - Cos'è la scuola

Io credo che:

■ la scuola sia prima di tutto un'istituzione sociale. Essendo l'educazione un processo sociale, la scuola è semplicemente quella forma di vita di comunità in cui sono concentrati tutti i mezzi

che serviranno più efficacemente a rendere il fanciullo partecipe dei beni ereditati dalla specie e a far uso dei suoi poteri per finalità sociali;

■ l'educazione è, perciò, un processo di vita e non una preparazione a un vivere futuro [...].

■ la scuola deve rappresentare la vita attuale - una vita altrettanto reale e vitale per il fanciullo di quella che egli conduce a casa [...].

■ La scuola, come istituzione, deve semplificare la vita sociale esistente; deve ridurla in certo modo a una forma embrionale [...].

■ Molta parte dell'educazione attuale fallisce poiché si trascura questo principio fondamentale della scuola come forma di vita di comunità. Essa concepisce la scuola come il luogo dove s'impartisce una somma di informazioni, dove devono essere apprese certe lezioni e dove devono essere formati certi abiti. Il valore di questi si concepisce come collocato in gran parte in un futuro remoto [...]. Per conseguenza non diventano una parte dell'esperienza vitale del fanciullo e pertanto non sono veramente educative.

■ [...] L'addestramento morale migliore e più profondo è precisamente quello che uno ottiene dovendo entrare in giusti rapporti con gli altri in un'unità di lavoro e di pensiero [...].

■ Il fanciullo deve essere stimolato e controllato nel suo lavoro attraverso la vita della comunità.

■ Nella situazione attuale tale stimolo e controllo proviene in misura troppo grande dall'insegnante, poiché si trascura l'idea della scuola come forma di vita sociale

■ [...] L'insegnante non è nella scuola per imporre certe idee al fanciullo o per formare in lui certi abiti, ma è lì come membro della comunità per selezionare le influenze che agiranno sul fanciullo e per assisterlo convenientemente a reagire a queste influenze.

■ La disciplina scolastica deve derivare dalla vita della scuola intesa come un tutto e non direttamente dall'insegnante.

■ Compito dell'insegnante è semplicemente quello di determinare, [...], come la disciplina della vita dovrà giungere al ragazzo.

John Dewey, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1954, pp. 3-14 (traduzione di Lamberto Borghi).

2. Generazioni a confronto: dimensione verticale ed orizzontale

Una delle caratteristiche dell'incontro tra generazioni che avviene ogni giorno nelle scuole italiane è l'elevata età dei docenti (o meglio, delle docenti, visto che la maggior parte è donna). Una ricerca della Fondazione Agnelli segnala ad esempio che in Italia la percentuale di insegnanti di oltre 50 anni supera il 55%. Negli altri paesi europei il corpo docente è più giovane: nel Regno Unito i docenti oltre 50 anni sono il 32%, in Francia il 30% e in Spagna il 28%. Solo la Germania, con il 47% di insegnanti ultra 50enni, si avvicina all'Italia.

Vi è poi un altro dato su cui riflettere (e su cui in questi ultimi anni molto ci si è scontrati), ovvero la correlazione tra il numero di studenti ed il numero di insegnanti. (v. box 5). La cosa interessante è che l'evoluzione delle dinamiche alunni/docenti è perfettamente correlata e correlabile alle dinamiche demografiche che caratterizzano la società italiana.

Giampiero Dalla Zuanna (v. box 6), commentando i dati Istat sui nati in Italia nel 2010, fornisce riflessioni estremamente interessanti su una società sempre più mista ed anziana.

Da ultimo, guardando direttamente alle scuole italiane, i dati del ministero dell'istruzione segnalano come nello

Sentinella, quanto resta della notte? Oltre ogni crisi, per un nuovo patto generazionale

spazio educativo s'incontrino oggi diverse generazioni «orizzontali». Ovvero bambini e bambine, ragazzi e ragazze figli di famiglie immigrate con un'altissima differenziazione.

Ci sono gli studenti delle cosiddette seconde generazioni, i neo arrivati, gli autoctoni, gli indigeni... che interagiscono entro lo stesso spazio sociale ed educativo con esiti anche molto differenti. Le diverse tabelle del box 7 aiutano a problematizzare e decostruire molti luoghi co-

muni. Dire che nel 2008 il 37% degli alunni con cittadinanza non italiana sono in realtà nati in Italia sembra uno scioglilingua ed invece è un enorme paradosso: quando si è italiani?

E sapere, confrontando i grafici 7 e 8 del box 7, che gli studenti con cittadinanza non italiana (ma molti nati in Italia...) hanno un alto tasso di bocciature e di fallimento scolastico non è forse una ammissione del fallimento della scuola?

BOX 5

Studenti e insegnanti dal 1951 al 2008

Nell'ultimo mezzo secolo le dimensioni della popolazione studentesca italiana sono molto cambiate. Dai circa 5 milioni di allievi che frequentavano la scuola statale nell'anno scolastico 1951-52 (quattro quinti dei quali iscritti alla scuola elementare) si è passati a quasi 10 milioni nel 1978-79. Con l'inizio degli anni Ottanta il numero complessivo di alunni ha iniziato a declinare: l'aumento dei tassi di scolarità nelle fasce che precedevano e seguivano l'età dell'obbligo non è stato sufficiente a compensare la diminuzione della popolazione studentesca alle elementari (dal 1973) e alle medie inferiori (dal 1978). La popolazione scolastica è scesa sotto i 9 milioni nel 1987, e sotto gli 8 milioni nel 1993. Nel 2000 si è toccato il minimo di 7 milioni e mezzo di studenti; da allora si assiste a una lenta ripresa, in parte ricollegabile alla sempre più folta presenza sui banchi di scuola dei figli degli immigrati. Com'è cambiato nel frattempo il numero degli insegnanti nella scuola statale? Dal 1951 al 1978 è triplicato, passando da 240 mila a 732 mila. In seguito, nonostante la contrazione della popolazione studentesca, gli insegnanti hanno continuato a crescere, arrivando a sfiorare le 900 mila unità all'inizio degli anni Novanta e attestandosi negli anni più recenti intorno a quota 850 mila. La scuola italiana ha dunque continuato ad assumere personale indipendentemente dall'andamento del numero di studenti.

Indagine sulla scuola italiana, Fondazione Agnelli, dicembre 2008

Personale docente ed educativo con contratto a tempo indeterminato per classe di età Scuola Statale (a) nell'anno scolastico 2007-2008:

Classi di età	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola secondaria di I grado	Scuola secondaria di II grado	Personale educativo (b)
meno di 25	0	4	0	2	0
da 25 a 29	782	2282	64	437	39
da 30 a 34	3339	12694	2900	3867	166
da 35 a 39	7175	29385	11372	13002	257
da 40 a 44	13609	43478	18443	28884	338
da 45 a 49	15476	45341	25646	50444	411
da 50 a 54	19625	46917	37739	58419	503
da 55 a 59	14508	44259	44779	50057	396
da 60 a 64	4643	12841	14067	18631	127
da 65 e oltre	935	1672	1385	2202	23

(a) Non sono inclusi i docenti di religione.

(b) Il personale educativo svolge attività presso i Convitti e gli Educandati.

FONTE MIUR

GRAFICO 1

Studenti e insegnanti della scuola statale, dall'anno scolastico 1951-1952 al 2007-2008

Elaborazione Fondazione Giovanni Agnelli su Annuari statistici dell'istruzione (Istat) e dati del Miur.

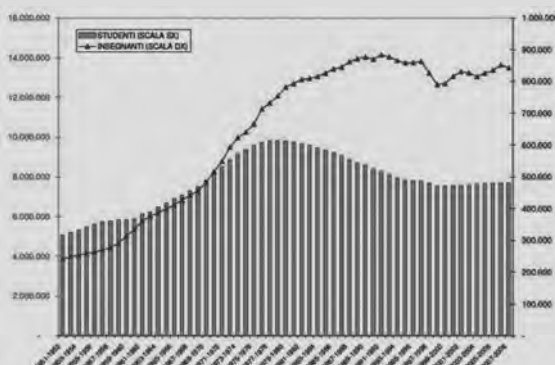
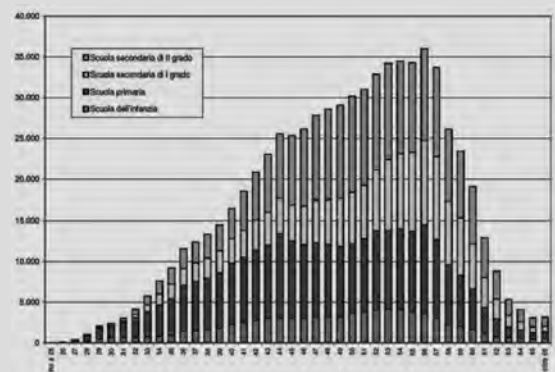


GRAFICO 3

Struttura per età degli insegnanti di ruolo della scuola statale italiana, a.s. 2007-2008

Elaborazione Fondazione Giovanni Agnelli su dati del Miur.





di Padre in figlio

ULISSE E LAERTE IL RICONOSCIMENTO



antonella fucecchi
afucecc@tin.it

Un episodio dell'Odissea ingiustamente trascurato anche dalle antologie scolastiche è quello relativo all'incontro tra Ulisse e il vecchio padre Laerte, che offre, invece, penetranti spunti di riflessione sul rapporto tra padri e figli, specie quando tale rapporto è asimmetrico a vantaggio del figlio. Si tratta di un figlio reduce da anni di esilio, da uno scontro vittorioso con i suoi oppositori, da una lunga notte d'amore con la sposa ritrovata. Collocato nel 24^{mo} ed ultimo libro, dopo la strage dei Proci, il riconoscimento non ha più alcuna funzione narrativa: avviene, infatti, quando la tensione cala e il poema si avvia alla conclusione. L'episodio rivela la grande saggezza umana e letteraria di Omero che riserva un ultimo dono di alta poesia a suoi lettori. Il ricongiungimento avviene al riparo da occhi indiscreti, in un intenso crescendo emotivo. Ulisse avvista con trepidazione Laerte da lontano, intento nella coltivazione dell'orto: ne scorge la sagoma curva, piegata dagli anni e prostrata dalla vita, ma è ancora più ferito notando lo stato di trascuratezza in cui versa l'anziano vestito rozzamente, con in capo un berretto di pelle di capra. E Ulisse, poggiandosi ad un albero piange amaramente. Non sa come avvicinarsi, si scopre del tutto impreparato per quell'incontro atteso da anni: è incerto se rivelarsi subito con il rischio di turbare la mente già alterata di Laerte o accostarsi piano piano, assumendo ancora una volta una falsa identità, non per ingannare, ma proteggere il vecchio da un'emozione im-

provvisa troppo forte, riconciliandolo poco a poco con la realtà. Il pianto segreto di Ulisse nasce dalla pena, dalla sproporzione tra ciò che aveva sperato e ciò che vede, piange per il padre una volta maestoso, ammirato, forse temuto ed ora ridotto ad un essere disperatamente fragile. Per la prima volta, messi a tacere i conflitti, vede in

Il pianto segreto di Ulisse nasce dalla pena, dalla sproporzione tra ciò che aveva sperato e ciò che vede, piange per il padre una volta maestoso, ammirato, forse temuto ed ora ridotto ad un essere disperatamente fragile.





lui non il dio terribile o il tiranno invincibile, ma un essere umano ormai al tramonto che una volta gli ha trasmesso, forse casualmente, la vita.

La pazienza dell'attesa e la prova

Facendosi forza animato da vera *pietas*, Ulisse compie la scelta più difficile: trattenersi e attendere ancora, comprendendo che il gesto d'amore più grande è quello di restituire gradualmente, con parole accorte a Laerte la sua vera identità. Da figlio molto amato, offre al padre quel riconoscimento che gli fu garantito alla nascita, il nucleo essenziale di ogni appartenenza, e permette al vecchio di riprendere coscienza di sé. Si presenta come uno straniero in cerca di informazioni e mostrando di apprezzare la grande perizia agricola del vecchio, mette, però, in risalto il contrasto tra la cura che dedica alle piante e la trasandatezza del suo aspetto simile a quello di uno schiavo, nonostante il volto riveli i tratti di una origine nobile. Le parole riescono ad aprire una breccia, e Laerte sembra disposto a parlare. Allora Ulisse, con esperta tessitura di parole, chiede se quell'isola sia veramente Itaca e, ricevutane conferma, guida ancora il padre al recupero del passato, affermando di avere una volta ospitato un uomo che si dichiarava figlio di Laerte. Il vecchio, allora, ha un sussulto doloroso, si scuote dal suo torpore, vuol sapere ansiosamente quanto tempo prima abbia visto l'ospite. Nel cuore si fa strada la certezza della morte del figlio e si abbandona ad una sofferenza così intensa, cospargendosi la testa di cenere, che Ulisse non regge e si rivela.

Il segno e l'abbraccio

Ma il padre chiede un segno inequivocabile che attesti la sua identità. Allora Ulisse mostra la cicatrice sul ginocchio riportata nella caccia al cinghiale, ma per Laerte non è prova sufficiente: occorre piuttosto la rivelazione di un segreto noto soltanto a loro, come lo era stato il talamo scavato nell'olivo per Penelope. Ed è questo il punto più intenso del colloquio: Ulisse addita l'orto e gli alberi che

Nel cuore di Laerte
si fa strada la certezza
della morte del figlio e si
abbandona ad una
sofferenza così intensa,
cospargendosi la testa di
cenere, che Ulisse non
regge e si rivela.



Viterbo 2006
Renzo La Porta e Livio Cattaneo

Laerte gli aveva promesso in dono da bambino e ricorda il suo incedere a piccoli passi dietro quelli del padre tanto più grandi e annovera il numero esatto dei peri, dei meli e delle viti, e la loro disposizione in filari, perché Laerte possa ritrovare nel volto di quell'adulto estraneo gli occhi colmi di meraviglia del suo bambino. E allora cadono tutte le resistenze e si scioglie il nodo doloroso nel

cuore del vecchio padre. Chi ha davanti è veramente Ulisse, il figlio disperatamente pianto fino a perdere il senno. Il brano insegna come avvicinarsi dopo tanto tempo ad un padre lontano. Le ragioni della lontananza possono essere varie, ma ad un certo punto della vita si avverte il bisogno di ritrovare il vecchio genitore. Ma come? Occorre avvicinarsi piano, con discrezione, osservare da lontano, sfogare da soli le emozioni più urgenti, frutto di pena, rimorsi, dolore, vecchi conflitti, riconciliarsi con la propria storia e il proprio passato. Poi fare il primo passo, rispettando l'età e i tempi lenti dell'altro, accostarsi con umiltà, con grande gratitudine e riconoscenza, permettere alla memoria di seguire i suoi percorsi, condividere un segreto dimenticato, un ricordo caro ad entrambi, rivedersi come si era quando il vecchio era giovane e il figlio un bambino che vedeva nel padre un essere invincibile che faceva sorgere e tramontare il sole. Guardarsi negli occhi e abbracciarsi a lungo. ■

BOX 6

Istat, le culle disegnano il futuro: genitori «misti» e più anziani

I dati sulle nascite del 2010 - appena pubblicati dall'Istat - danno uno spaccato delle giovani famiglie del presente, disegnando nel contempo il volto dell'Italia del futuro. Sono sempre più numerosi i bambini con almeno un genitore straniero: 107 mila (il 19% del totale), che salgono però al 29% in Emilia-Romagna e al 28% in Veneto e in Lombardia. Aumentano i nati da genitori non coniugati:

134 mila (il 24% del totale), ma con grandi differenze fra Centro, Nord e Sud: dal 45% in provincia di Bolzano al 7% in Basilicata. Infine, continua ad aumentare l'età dei genitori al parto: il record delle madri ultraquarantenni è della Sardegna (8,5%) e la media italiana (6,1%) è la più alta d'Europa. Nel giro di una sola generazione, c'è stata una rivoluzione nella culla. Nel 1990, sei nati su dieci in Italia erano figli di madre italiana, coniugata e con meno di 30 anni. Oggi la stessa proporzione è ridotta al 15%. Tuttavia, ciò non deve far pensare a un ineluttabile declino della popolazione italiana. In primo luogo, nel 1990 e nel 2010 in Italia sono nati lo stesso numero di bambini (circa 560 mila). Ciò vuol dire che i nati delle donne con più di trent'anni, straniere e non coniugate, compensano oggi le mancate nascite delle donne giovani, italiane e coniugate. Sono cambiate le protagoniste,

ma in Italia continuano a nascere bambini. In secondo luogo, gli andamenti osservati in Italia sono gli stessi della Francia e della Svezia, dove una fecondità extra-coniugale ben più alta che in Italia, l'elevata età al parto e una forte presenza di coppie straniere coesistono con una fecondità molto maggiore di quella del nostro paese (2,0 contro 1,4 figli per donna). Questi due paesi sono molto più generosi - sia dal punto di vista fiscale sia dei servizi pubblici - verso i bambini con più fratelli, a prescindere dalla loro provenienza e dallo stato civile dei loro genitori. Quindi, anche in Italia - se si adotteranno politiche sociali e familiari adeguate - le nascite potrebbero aumentare, anche senza un improbabile ritorno alle forme familiari prevalenti venti o trent'anni fa.

Gianpiero Dalla Zuanna,
Corriere della Sera, 17 settembre 2011

BOX 7

Alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole italiane

TAVOLA 1

Alunni con cittadinanza non italiana per livello scolastico (valori assoluti e percentuali). Anno scolastico 1996-1997 / 2008-2009

Anni scolastici	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado
valori assoluti:					
1996-1997	59.389	12.809	26.752	11.991	7.837
2001-2002	196.414	39.445	84.122	45.253	27.594
2002-2003	239.808	48.072	100.939	55.907	34.890
2003-2004	307.141	59.500	123.814	71.447	52.380
2004-2005	370.803	74.348	147.633	84.989	63.833
2005-2006	431.211	84.058	165.951	98.150	83.052
2006-2007	501.420	94.712	190.803	113.076	102.829
2007-2008	574.133	111.044	217.716	126.396	118.977
2008-2009	629.360	125.092	234.206	140.050	130.012
per 100 alunni:					
1996-1997	0,7	0,8	1,0	0,6	0,3
2001-2002	2,2	2,5	3,0	2,5	1,1
2002-2003	2,7	3,0	3,7	3,1	1,3
2003-2004	3,5	3,6	4,5	4,0	2,0
2004-2005	4,2	4,5	5,3	4,7	2,4
2005-2006	4,8	5,0	5,9	5,6	3,1
2006-2007	5,6	5,7	6,8	6,5	3,8
2007-2008	6,4	6,7	7,7	7,3	4,3
2008-2009	7,0	7,6	8,3	8,0	4,8

TAVOLA 2

Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia per livello scolastico Anno scolastico 2008-2009

Livello scolastico	valori assoluti	Per 100 studenti con cittadinanza non italiana	
		per 100 studenti	
valori assoluti:			
Totale	233.003	2,6	37,0
Infanzia	91.647	5,5	73,3
Primaria	105.292	3,7	45,0
Secondaria I grado	26.366	1,5	18,8
Secondaria II grado	9.698	0,3	7,5

GRAFICO 2

Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia per livello scolastico (composizione percentuale) Anno scolastico 2008-2009



Sentinella, quanto resta della notte?
Oltre ogni crisi, per un nuovo patto generazionale

SEGUE BOX 7

GRAFICO 7

Alunni ripetenti con cittadinanza italiana per livello scolastico e anno di corso (valori percentuali)
Anno scolastico 2008-2009

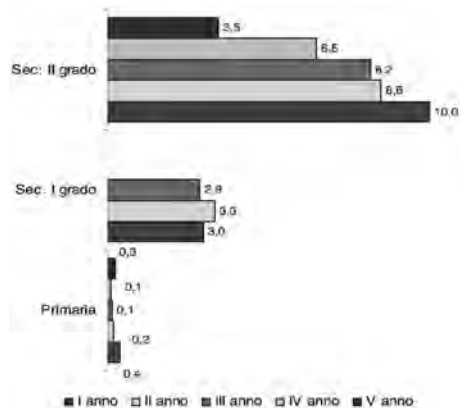
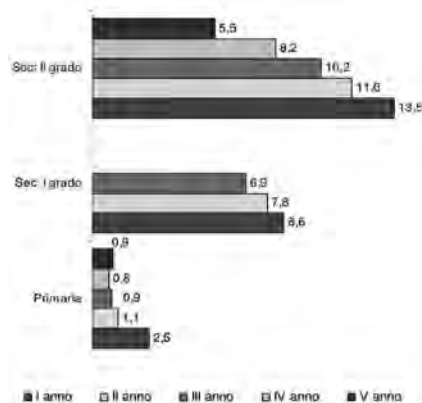


GRAFICO 8

Alunni ripetenti con cittadinanza non italiana per livello scolastico e anno di corso (valori percentuali)
Anno scolastico 2008-2009



MIUR, Servizio statistico, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2008/09*, Roma, dicembre 2009

3. Il senso della scuola

«La nostra ipotesi di lavoro è che il sapere cambierà di statuto nel momento in cui le società entrano nell'età detta postindustriale e le culture nell'età detta postmoderna. L'incidenza delle trasformazioni tecnologiche sul sapere sembra destinata ad essere considerevole. Esso ne viene o ne verrà colpito nelle sue due principali funzioni: la ricerca e la trasmissione delle conoscenze».

J.F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 1981, pp. 10-11.

Penso che la lucida analisi di Lyotard si sia avverata: negli ultimi 30 anni sia la ricerca sia la trasmissione e la produzione dei saperi hanno subito trasformazioni gigantesche.

CEM Mondialità da anni le indaga e le testimonia con grande acutezza e precisione. Non è qui il caso di riassumerle: basti pensare anche solo ai titoli delle diverse annate della rivista per averne un'idea. Le domande da cui siamo partiti rimangono valide anche nel tempo descritto da Lyotard:

- Quali sono le caratteristiche del buon docente e della sua relazione con il discente?
- Che cosa si può o deve insegnare/che cosa si può e deve imparare?
- Come deve essere una «buona» scuola?

Il problema è che mentre per i primi due quesiti molto si è indagato e sperimentato, pochissimo si è fatto per il terzo. A quest'ultimo non si risponde solo assemblando le risposte alle due precedenti domande (la scuola è infatti un di più rispetto a docenti/studenti ed apprendimenti/insegnamenti). E neppure riproponendo modalità, stili, pratiche, organizzazioni, tempi e strutture tipiche della scuola del tempo industriale o della modernità, ma oggi assolutamente inadatte. Che senso hanno le aule con i banchi e le cattedre e le lavagne? Che senso ha il calendario scolastico? Perché si va a scuola dalle 8.00 alle 13.00? O dalle 8.00 alle 16.00? Perché si va a scuola? Perché a scuola ci sono i bidelli? Perché gli studenti non si prendono cura direttamente, almeno dei lavori più semplici, quali le pulizie, della loro casa/scuola?

Si tratta solo di esempi, alcuni certamente paradossali, di un'indagine radicale sulla scuola, sul necessario ripensamento che deve interrogarsi su questo dispositivo biopolitico. In questi anni, anche a motivo della politica del ministro Gelmini e dei tagli connessi, ci si è concentrati soprattutto sul costo della scuola. Sul numero di insegnanti, sulle risorse, sulle aule... Ma non sul *perché*, non sul *senso* della scuola. Chissà, forse occorrerebbe prendere sul serio il paradosso di chi sostiene che la scuola è inutile se non dannosa. La scuola: non il rapporto educativo. Ed è da qui che occorre ripartire.

¹ Cfr. «CEM Mondialità», giugno-luglio 2011, pp. 17-32.

² J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2001, pp. 131-132.

il resto del mondo

Agenda interculturale

Insegnare al principe di Danimarca

Alessio Surian

alessio.surian@gmail.com

«**R**icomincia la scuola, tenete la strada fuori dalle classi» recita il titolo di un articolo cui dà ampio rilievo (il 27 agosto) l'NRC, il quotidiano olandese che pubblica un recente testo di Hans Kaldenbach con novantanove consigli in proposito. La tesi è semplice: la «cultura della strada» mina quella scolastica e va contrastata con regole chiare. Il ricettario per classi disciplinate suscita la vostra curiosità? Tenetevela e leggete piuttosto cosa scrivono i «maestri di strada». Chi ha apprezzato le riflessioni che Marco Rossi Doria ha raccolto in *Di mestiere faccio il maestro* (Einaudi) non mancherà di trarre ispirazione dalle parole di Carla Melazzini in *Insegnare al principe di Danimarca* (Sellerio, 2011) a partire dalla sua decennale esperienza come insegnante del *Progetto Chance*, che a Napoli offre ai *dropout* (esclusi) della scuola dell'obbligo un'opportunità per conseguire la licenza di terza media.

Melazzini riflette sul senso dell'educare, invitandoci a spostare lo sguardo dall'insegnamento al co-apprendimento, dalla responsabilità istituzionale alle condizioni di reciprocità: «non è facile per un docente accettare di essere zittito, ma se riesce a sostenerlo, si apre un percorso educativo molto ricco per entrambi [...] la didattica della parola si configura come un percorso da fare insieme, anzi tanti percorsi diversi, attraverso i diversi ambiti di significanza, il primo e principale dei quali, il punto di partenza, è la sfera personale dell'identità, del corpo, delle emozioni [...]». La scuola è sede in genere di una didattica verbale in cui la parola è veicolo non di un pensiero che si forma ma di un

trasloco di nozioni da un contenitore all'altro. A *Chance* questa didattica non è consentita [...], si apprende facendo [...]. Si può ritenere di aver raggiunto una tappa importante quando un ragazzo o una ragazza, elaborando il pensiero e usando la parola, arriva a formulare una domanda vera» (p. 166-171).

Inevitabile, in questa prospettiva, interrogarsi su «La città e noi» (p. 235), «se siamo convinti che le montagne di monnezza non sono il frutto di una "emergenza" [...] ma il logico punto d'arrivo». Di fatto, gli atti di cittadinanza che Carla Melazzini condivide a partire dal *Progetto Chance*, sembrano trovare eco soprattutto in certi studi urbani latinoamericani che provano a sfuggire le facili caselle dell'alterità e l'ambigua retorica della gestione dei gruppi «a rischio» e «marginali». Fanno pensare al testo che Vera da Silva Telles dedica alle zone «marginali» di San Paolo

(Brasile), guardando alla città nelle frontiere fra legale e illegale (*A cidade nas fronteiras do legal e ilegal*, Argumentum, 2010), un testo che riprende Foucault (*Sorvegliare e punire*) e Agamben (*Homo sacer*) e li attualizza facendo ricorso ad osservazioni recenti, come quelle di Michel Misse sull'«incriminazione anticipata», ma ancor di più raccogliendo le storie di vita di chi nel quotidiano sperimenta sulla propria pelle che non esistono territori impermeabili e che le zone d'intersezione dei diversi contesti impongono continue riletture dei codici di sopravvivenza. «Questa impostazione difensiva – ci racconta Carla Melazzini (p. 247) parlando di Napoli, ma la continuità con San



Melazzini riflette sul senso dell'educare, invitandoci a spostare lo sguardo dall'insegnamento al co-apprendimento, dalla responsabilità istituzionale alle condizioni di reciprocità

Paolo sembra evidente – finisce per far percepire come pericoloso tutto ciò che non è decodificabile immediatamente all'interno di questo sistema [...]. L'aver individuato il peso di queste barriere sulle possibilità di apprendimento dei ragazzi ci ha spinto ad una "didattica itinerante" progressiva, fuori rione, fuori quartiere, fuori città, fuori regione, fuori nazione, al termine della quale i ragazzi hanno constatato da soli di "aver imparato a camminare"». □

Un progetto di letture ad alta voce per ragazzi e ragazze con disabilità

Tutto è cominciato in un pomeriggio di marzo alla biblioteca Villa Urbani di Perugia, un pomeriggio di parole e musica. È cominciato con un'esclamazione uscita dal fondo della piccola sala, quasi un urlo. Stavo leggendo parole dense, rendendo suono la scrittura e quell'altro suono inatteso mi ha scosso. Ho cercato con lo sguardo gli occhi degli altri per capire ma la penombra della sala sapeva celare quel mistero. Passa la primavera e a giugno nasce la LaAV, un circolo di volontari della lettura ad alta voce e lì incontro, incontriamo, Gabriella, volontaria della lettura e mamma di Benedetta. Mi dice che Benedetta quel giorno ascoltandomi in biblioteca si è emozionata fino ad urlare la sua gioia di essere lì. Ci narra di un luogo dove Benedetta passa le sue giornate, dove con altri ragazzi e ragazze della sua età, accompagnata da operatori esperti, prova a dar forma ai suoi giorni, ai suoi biso-

gni, ai suoi sogni. Forse là c'è bisogno di noi, della nostra voglia di raccontare, di ascoltare, di condividere. È in un giorno d'inizio autunno che varchiamo quella soglia, la porta del centro Speranza di Fratta Todina, un luogo dove durante la giornata sono accolti ragazzi e ragazze con disabilità a cui viene proposto un percorso di cura e educazione.

Le stanze sono ampie, tutto è attutito, dalle finestre entra un po' di sole, lo stesso che scalda e riempie di luce le colline tra Todi e Marsciano. Tutto, intorno a noi, parla di cura, di accoglienza, di gesti lunghi, ripetuti, accompagnati, tutto intorno chiede calma, pazienza. Ci sono libri, forme per giocare, il laboratorio di ceramica, l'acqua per conoscere e riconoscere diversamente corpi che seguono altre strade. I medici e gli psicologi del centro pensano che la lettura

ad alta voce condivisa potrebbe essere molto stimolante per i ragazzi e le ragazze, ci invitano a provare. Noi accogliamo l'invito e cominciamo. Gli incontri si svolgono di lunedì, la mattina dalle dieci in poi, al termine della colazione. Di lunedì perché è mattino critico, i ragazzi e le ragazze rientrano al centro dopo aver passato il fine settimana in famiglia e c'è bisogno di ricucire, di placare certe irrequietezze, andando e tornando tra mondi diversi. Di lunedì mattina ci distribuiamo tra i gruppi, coi nostri zaini colmi di libri, con il cuore in tumulto, un po' agitati anche noi per questo primo incontro. Mi siedo e chiedo loro di mettersi in cerchio. Trambusto, un po' di confusione, come ogni inizio che si rispetti. Insieme a noi ci sono gli operatori del centro anche loro curiosi, sorridenti, accoglienti. Si comincia, escono le prime parole. Chi è quest'omaccione sudato che dice che racconterà delle storie? Sono io, dico a me stesso e non mi passa neanche per un secondo per la testa spettinata dai loro sguardi curiosi, dagli spasmi di alcuni, dai movimenti complicati di altri che forse non ci capiremo, che sarà difficile... Comincio a leggere Pinocchio, Favole al telefono, Filastrocche in cielo e in terra, le parole fluiscono leggere, si ride, ci si conosce veloci, ogni tanto qualcuno si alza e con le incertezze di un corpo che risponde a modo suo cominciano abbracci immensi, assoluti... Nel cerchio magico ognuno ci sta come può, come riesce. Io continuo a leggere, a sudare, mi lascio andare completamente, accolgo la loro grande generosità. Mi donano tutto quello che hanno, baci, carezze, mi asciugano la fronte che suda copiosa, mi aiutano ad alzarmi dalla sedia alla fine, qualcuno mette uno a uno amorevolmente i libri nel mio zaino troppo pieno. Ero venuto per dare, per condividere, alla fine ricevo doni e li riceverò ogni volta che tornerò. □



Viterbo 2002 - Laboratori



Frascati 2004 - Laboratori

Mettere avanti gli orologi sino al 2030

«Chi non spera quello che non sembra sperabile non potrà scoprire la realtà, poiché l'avrà fatto diventare, con il suo non sperarlo, qualcosa che non può essere trovato e a cui non porta nessuna strada».
Eraclito

Tutto inizia (nella finzione narrativa) il 21 aprile 2009 al «Grande collisore per adroni» del Cern di Ginevra. Da due anni un gruppo di lavoro progetta una specialissima collisione di particelle, «tentando di ricreare livelli di energia che non erano esistiti fino a un nanosecondo prima del Big Bang, quando la temperatura dell'universo era di 10 milioni di miliardi di gradi». Chi è del mestiere spera si produca «il bosone di Higgs, una particella che i fisici inseguivano da mezzo secolo».

Sono quasi le 17. Quattro. Tre. Due. Uno. Zero.

«E poi, all'improvviso, tutto fu diverso». Quando il fenomeno cessa, basta accendere la tv per capire che per due minuti «la consapevolezza dell'intera razza umana» si è spenta. Immobilità assoluta vuol dire anche automobili ferme e aerei precipitati, dunque molti morti. Se è avvenuto in ogni paese, il buon senso induce a credere che non si tratti di un assalto, di una «nuova arma del nemico».



**Al di là delle vicende
umane e degli amori,
il cuore del romanzo
ruota intorno
a due quesiti:
si può replicare
quell'esperimento?**

Ma allora cosa è successo? Vista l'assoluta coincidenza oraria, è evidente agli scienziati del Cern che il loro esperimento c'entra qualcosa. Devono comunicarlo subito o prima indagare? I quesiti scientifici si mescolano a meschinità del tipo: ci faranno causa?

Il gruppo del Cern si riunisce per valutare le esperienze di ognuno e confrontarle con le moltissime testimonianze che arrivano. L'unica ipotesi seria è che quella breve immobilità sia una visione collettiva, «immagini del futuro». Per ragioni ignote l'esperimento «ha provocato una sorta di effetto temporale».

Il controllo delle testimonianze permette di capire che «le visioni si riferivano a un tempo successivo di 21 anni, 6 mesi, 2 giorni e 2 ore», dunque a mercoledì 23 ottobre 2030. Ognuno si è visto in quel momento del futuro; chi non ha avuto la visione è morto prima di quella data. Non posso raccontare gli sviluppi del romanzo, men che meno svelare il finale. *Avanti nel tempo* (titolo originale *Flash forward*), del canadese Robert Sayer, è particolarmente affascinante (ne è stata tratta una serie trasmessa su Italia1) e dunque ne consiglio la lettura: è uscito da Fanucci nel 2000.

Su e giù fra passato e futuro. Conoscere il domani. Far girare il tempo a rovescio. La letteratura, ma anche la scienza, sognano da sempre di deviare la freccia temporale. Come Sawyer scrive nell'introduzione, egli prende sul serio la domanda: «L'uomo è dotato di libero arbitrio?», cioè uno dei quesiti fondamentali della metafisica formulati da Kant. E prova a rispondere.

Al di là delle vicende umane e degli amori, il cuore del romanzo ruota intorno a due quesiti: si può replicare quell'esperimento? E in ogni caso conoscere piccoli «squarci» di futuro (mi sono visto a letto con una donna diversa da quella che oggi amo; ho ascoltato in tv che davano la caccia al mio assassino; ho sentito il mio giovane figlio urlarmi il suo odio) può consentirci di modificare quel che non desideriamo accada? Se quel futuro intravisto è l'unico possibile, immutabile possiamo prendere il libero arbitrio e buttarlo nel cassonetto. A proposito di profezie. Il romanzo (in Canada uscì nel 1999) immagina che confrontando le testimonianze si riesca, nel 2009, ad avere un quadro abbastanza preciso del 2030. A esempio che «il presidente degli Stati Uniti è afroamericano» e che «la Chiesa cattolica ha accettato il sacerdozio anche per le donne».

Se volete leggermi sul mio blog:
<http://danielebarbieri.wordpress.com>

Il secondo stage internazionale «Dudal Jam»

Le Ong *Union Fraternelle des Crovants* (Ufc) di Dori e di Gorom Gorom aspirano a costruire un mondo di pace attraverso la promozione della tolleranza e del dialogo interreligioso ed interculturale.

«Tolleranza, pace e sviluppo, quali relazioni per un mondo migliore?», è questo il tema del 2° Stage internazionale Dudal Jam che si è tenuto dal 21 al 27 luglio 2011 a Dori e a Gorom. La cerimonia di apertura del 21 luglio è stata presieduta da mons. Joachim Ouedraogo, legale rappresentante delle Ufc, con la presenza anche delle autorità regionali e locali.

Dopo il primo stage (che si era tenuto dal 1° all'8 aprile 2010 sul tema «Tutti

parenti, tutti differenti»), questo del 2011 ha riunito trenta giovani cristiani e musulmani del Mali e del Burkina e si è proposto i seguenti obiettivi specifici:

- comprendere i legami indissolubili che esistono tra tolleranza, pace, sviluppo e benessere dell'umanità;

- progettare azioni concrete per la promozione della tolleranza all'interno del proprio ambiente;

- creare una rete internazionale di giovani impegnati per la promozione della tolleranza e del dialogo in tutto il mondo;

- organizzare incontri di fraternità all'interno dei gruppi di giovani per promuovere un dialogo ed un'intesa reciproci.

Alternando conferenze, laboratori, visite e scambi con personaggi chiave, momenti di spiritualità e divertimento, le attività svolte hanno permesso ai giovani di stendere un piano operativo di azioni concrete da attuare nei propri ambiti di vita, di studio o di lavoro.

Rivolgendosi ai giovani, mons. Ouedraogo ha ricordato il ruolo principale dei giovani per il futuro dell'umanità, e la speranza che ogni paese che abbia a cuore la pace ripone in loro. Ogni azione che esclude i giovani è anzitutto un fallimento, ha spiegato. Inoltre una gioventù passiva non è produttiva, ha concluso, rinnovando il suo appello «giovane, fatti largo, svolgi il tuo ruolo per meritare la tua parte!».

Il segretario generale, rappresentante del governatore, da parte sua ha ribadito la propria riconoscenza per gli sforzi dell'Ufc nella promozione della pace e della coesione sociale nel Sahel, congratulandosi con i partecipanti per la loro presenza.

**Grazie alle attività,
i partecipanti
ricevono stimoli per
sviluppare
l'accettazione
dell'altro nella sua
diversità e per
diventare promotori
di proposte nel
villaggio da cui
provengono**



Cronistoria degli stage Dudal Jam

- Stage regionale: dal 25 al 28 giugno 2009. «Dialogo, vantaggi e limiti». Partecipanti provenienti da Dori, Arbinda, Djibo e Gorom.

- Stage nazionale: dal 28 luglio al 2 agosto 2009. «Conoscere l'altro per saperlo accettare». Partecipanti da Dori, Arbinda, Djibo, Gorom, Sebba, Banfora, Ouagadougou, Fada, Bobo, Koudougou, Ouahigouya.

- 1° Stage internazionale: dal 1° all'8 aprile 2010. «Tutti parenti, tutti differenti». Partecipanti da Burkina, Niger e Italia.

- 2° Stage internazionale: dal 21 al 25 luglio 2011. «Tolleranza, pace e sviluppo, quali relazioni per un mondo migliore?» Partecipanti da Burkina e Mali.

Una lettera a Clelia Minelli

Responsabile CEM per la campagna «Giovani e Intercultura»

Cara Clelia,

colgo l'occasione della consegna di questo foglio che illustra il progetto Acchiappasogni per dirti ciò che ho provato durante gli incontri organizzati nell'ambito del progetto «Giovani e Intercultura».

Vorrei prima di tutto ringraziarti, sono stati momenti fantastici di condivisione e di riflessione su alcuni temi veramente molto attuali ed importanti.

Fortunatamente, anche senza volerlo, il gruppo non era numerosissimo ed i lavori sono stati svolti con un'intensità talvolta palpabile fisicamente. Il primo incontro, quello dedicato al linguaggio teatrale, è stato bellissimo: lo consiglierei a tutti, ragazzi ed adulti; l'esercizio della

rinascita con la maschera è stato speciale, le emozioni sono passate e si sono trasmesse attraverso gli occhi e si sono mescolate con quelle degli altri.

Con entusiasmo e voglia di tornare aspettavo il fine settimana in cui sapevo ci si sarebbe incontrati; per questo ho partecipato a tutti gli incontri e mi sono impegnato a non perderne nemmeno uno. L'atmosfera che si è creata tra noi era speciale, giovane e fresca ed allo stesso tempo energica e decisa. Siamo ragazzi che vogliono cambiare la società e migliorarla, saremo pochi, ma possiamo essere fili conduttori «pericolosissimi» per innescare il cambiamento che vogliamo.

Ci tengo a sottolineare che la cena a base di topinambur è stata bellissima (non si può certo dire buonissima) e l'ultimo incontro con «l'espandi cervelli» è stato davvero illuminante.

Parole sparse che hanno un solo fine: ringraziarti e ringraziare il CEM di cui mi sento partecipe. E un grazie all'Africa, con furore.

Elia Cammarata

I giovani sono il futuro di tutte le nazioni e la chiave del successo di tutte le azioni, è necessario mettere a loro disposizione strumenti adeguati per permettere loro di espandersi e di agire

che l'Ufc, attraverso il suo progetto Dudal Jam, organizza dal 2008 stage per i giovani cristiani e musulmani. L'obiettivo è di sensibilizzare la popolazione più giovane delle varie città rispetto alla cultura della tolleranza reciproca e del dialogo, per prevenire una possibile diffusione di crisi di questo genere. L'Ufc è convinta che la pace sia realizzabile tanto quanto la guerra, se solo si investissero gli stessi mezzi. Dato che i giovani sono il futuro di tutte le nazioni e la chiave del successo di tutte le azioni, è necessario mettere a loro disposizione strumenti adeguati per permettere loro di espandersi e di agire efficacemente. È in questa prospettiva che l'Ufc ha lanciato il progetto Dudal Jam, il centro per la pace dei giovani. Dal 2007, tale progetto organizza diverse attività di educazione, d'informazione, di comunicazione, di formazione, di pubbliche relazioni, tra le quali gli stage Dudal Jam. Lo stage Dudal Jam è una sessione di formazione e di riflessione che riunisce per alcuni giorni giovani di confessioni religiose e/o di culture diverse e di diverse provenienze, attorno a temi legati al dialogo ed alla tolleranza. Grazie alle attività, i partecipanti ricevono stimoli per sviluppare l'accettazione dell'altro nella sua diversità e per diventare promotori di tali proposte nel villaggio da cui provengono. □

A cura della redazione - Tratto dal sito www.ufc-dori.org
Traduzione dal francese di Clelia Minelli

Affrontando il tema centrale, Ousséni Domba, direttore della promozione della tolleranza e del genere del ministero per la promozione dei diritti umani, è partito dalle definizioni etimologiche, giuridiche, sociali e religiose delle parole chiave, per rivelare i legami indissolubili che esistono tra queste ed il bene dell'umanità.

Come preambolo, Alain Kombere, responsabile dell'Ufc Gorom, ha presentato con supporti audiovisivi una presentazione della stessa Ufc, l'Ong promotrice dello stage, e del microprogetto Dudal Jam. Una presentazione che ha stupito il pubblico rispetto a tutto ciò che l'Ufc ha realizzato nell'ambito della promozione della tolleranza e del dialogo tra le religioni e tra le culture condotta da quarant'anni nel Sahel e recen-



temente anche in altre località del Burkina e in Mali.

È proprio a causa degli atti di violenza sempre più frequenti e diffusi, in parte dovuti ad intolleranza di ogni genere,

50° Convegno Nazionale CEM Mondialità

**Sentinella, quanto resta della notte?
Oltre ogni crisi, per un nuovo patto generazionale**

CEM Mondialità ha festeggiato a Trevi (Perugia), dal 20 al 25 agosto scorsi, cinquant'anni di Convegni nazionali. Il tema, la necessità di un nuovo patto generazionale, in un'Italia sempre meno paese per giovani. Il titolo, «Sentinella, quanto resta della notte? Oltre ogni crisi, per un nuovo patto generazionale». Circa duecento i partecipanti.

Ad aprire la riflessione sul patto generazionale è stato Stefano Allievi, sociologo dell'Università di Padova, chiamato a spiegare se un tale patto sia configurabile nella situazione dell'Italia di oggi e come esso possa concretizzarsi: una domanda difficile a cui dare risposta, ma dal cui esito dipende in buona parte il nostro futuro come paese. «È inutile nascondersi - ha affermato Allievi - che in Italia è in corso un conflitto tra le generazioni per la gestione delle risorse, in cui al momento prevalgono gli anziani, che sono finora riusciti a escludere i giovani dal lavoro, dalle professioni, dalla politica. Ma questi ultimi ormai cominciano a rendersi conto (come già avvenuto in altri paesi) dell'esclusione che li riguarda e che - se la situazione non si modificherà - è destinata a diventare ancora più rigida. La possibilità di un patto generazionale dipende dunque in larga misura dall'esito del conflitto in corso». Dalla capacità degli anziani di riconoscere il conflitto in corso dipenderà in larga misura l'intensità del confronto: tanto più essi resisteranno senza concessioni e sen-

za modificare la distribuzione delle risorse, tanto più la rivolta dei giovani sarà dura e violenta. Fra gli ospiti, Miloud Oukili, clown franco-algerino, impegnato per molti anni per le strade e negli orfanotrofi della Romania nel riscatto dei minori abbandonati. Strumento del suo impegno, l'Associazione Parada, che mira al recupero dei ragazzi emarginati grazie all'arte, alla loro capacità, volontà ed entusiasmo di esprimersi e di partecipare. Toccante la sua testimonianza, che ha trasmesso un messaggio fondamentale: nessun bambino, nessun ragazzo, nessun adolescente, per quanto emarginato, scartato dalla società, abbandonato dalla famiglia e dalle istituzioni, è irrecuperabile. Al contrario: l'attenzione, l'affetto e l'amore che un



**CEM
Mondialità
ha
festeggiato
a Trevi
(Perugia),
dal 20 al 25
agosto scorsi,
cinquant'anni
di Convegni
nazionali**

**Gli atti del Convegno
CEM 2011 verranno
pubblicati
nel numero
di dicembre 2011**

educatore può riversare su di essi sono la chiave del loro riscatto. E questo riscatto si chiama dignità... Spazio poi al musicista Stefano Cisco Bellotti (ex *front man* dei Modena City Ramblers), con un concerto emozionante e applauditissimo. In particolare, Cisco ha eseguito in anteprima la canzone «Non c'è più la Dolce Vita», che verrà inserita nel prossimo album in uscita nel mese di dicembre. Tutti i brani sono stati molto apprezzati dal pubblico di CEM. Ancora, Gianfranco Zavalloni, docente e dirigente scolastico, responsabile delle scuole italiane in Brasile, ha delineato i temi principali della sua proposta educativa, basata anzitutto sul recupero della lentezza, dei tempi necessari per l'apprendimento, delle abilità manuali, della scrittura, del gioco, tutti considerati elementi fondamentali per un'educazione sana ed equilibrata.

Non è mancato un confronto a due generazioni tra il dirigente e pedagogista Aluisi Tosolini e Khalid Chaouki, responsabile per i problemi dell'immigrazione giovanile del PD. Un incontro centrato sui temi dell'educazione, del senso e del ruolo della scuola oggi in Italia, che mettono in discussione la trasmissione intergenerazionale della cultura e dell'identità. Infine, la tavola rotonda con Lubna Ammoune, giovane musulmana redattrice di *Yalla Italia*, e Adel Jabbar, docente di sociologia delle migrazioni in varie università italiane, ha offerto ai convegnisti una ragionata panoramica degli avvenimenti che hanno sconvolto, a partire dalla primavera scorsa, i paesi della riva sud del Mediterraneo. Un incontro che ha concentrato l'attenzione su due aspetti: il ruolo giocato dai nuovi media (telefoni, internet, social network) e le prospettive dei giovani, fattore dirompente di cambiamento in paesi ancora costretti nella morsa di società tradizionali. □



Convegni, lievito di mondialità

di Anna Maria Di Leo

Credo che quanti abbiano avuto l'opportunità di conoscere CEM Mondialità partecipando ai suoi Convegni annuali, ne abbiano sempre ricavato sollecitazioni feconde per la propria vita personale e per il proprio impegno sul territorio. Io ho partecipato, con qualche intervallo, ai convegni di Assisi S. Maria degli Angeli, di Viterbo, di San Marino ed ora al 50° Convegno a Trevi. Ci sono stata anzitutto per alimentare me stessa e maturare una consapevolezza nuova di fronte alle sfide di una società multiculturale e multireligiosa; anche il mio essere insegnante esigeva una competenza profes-

sionale aperta al cambiamento: ero nella scuola e mi rendevo conto dell'importanza di educare alla mondialità e della necessità di mettere a punto percorsi di formazione interculturale per docenti.

Grazie a CEM si sono allargati gli orizzonti della mia fede cristiana e del mio impegno ecclesiale. Grazie a CEM è stato possibile attuare nella scuola percorsi molto interessanti di formazione interculturale dei docenti. Ma anche il «Settembre Pedagogico Andriese», spesso, ha sviluppato le sue tematiche a partire dalla riflessione maturata nei convegni CEM. L'iniziativa del «Settembre Pedagogico», elabo-

rata dal Centro di orientamento scolastico e professionale «Don Bosco» e fatta propria dall'amministrazione comunale e dalle istituzioni scolastiche di Andria, è rivolta al personale delle scuole statali e non statali di ogni ordine e grado, e si tiene annualmente. È l'occasione per mettere a fuoco una particolare attenzione educativa su cui ogni istituzione scolastica lavorerà durante l'anno, anche in collaborazione con le diverse agenzie, e su cui si svilupperà il Piano Formativo Territoriale.

Dal 2004 ad oggi, secondo le tematiche messe a fuoco, si sono alternati relatori provenienti dall'Università di Bergamo, di Udine, di Bari, di Macerata, di Roma Tre, del Centro Psicopedagogico per la Pace di Piacenza, di Libera e di CEM Mondialità. Una particolare evidenza meritano gli incontri tenuti nell'ambito del «Settembre Pedagogico Andriese» del 2008 e del 2009: il primo ebbe come tema «Educare nel tempo della complessità» e come relatori Antonio Nanni di CEM e Francesca Rispoli di Libera; il secondo si svolse sul tema «Educare nell'era della globalizzazione. La convivialità delle differenze» ed ebbe come relatori Aluisi Tosolini e Brunetto Salvarani.

Nello stesso 2009 Salvarani e Adel Jabbar, nell'ambito dell'Offerta Formativa Territoriale, realizzarono due interventi nel corso di formazione per docenti «L'Occidente terreno di dialogo tra le religioni e le culture».

CEM per me è un luogo in cui s'incontrano tanti amici con cui si lavora e ci si confronta: è un lievito di mondialità che ciascuno di noi, poi, potrà utilizzare per l'impasto del quotidiano! □

**CEM per me
è un luogo
in cui
s'incontrano
tanti amici
con cui
si lavora e
ci si
confronta:
è un lievito
di mondialità
che ciascuno
di noi, poi,
potrà
utilizzare per
l'impasto del
quotidiano!**

macramé

nuovi suoni organizzati

Ayub Ogada **Dolci melodie dall'altra Africa**

di Luciano Bosi

«Non puoi gettare un sasso in uno stagno senza che produca delle onde; ogni nuova personalità che incontri influenza la tua vita, e ti lascia un sentire che non conoscevi. Proprio questo mi ha permesso nel tempo di ascoltare la mia musica in una luce sempre diversa».

Ayub Ogada



Ben ritrovate e ben ritrovati. Il nostro perpetuo viaggiare tra i mondi sonori ci riporta di nuovo in Africa Nera; tuttavia, questa volta, non per parlare di uno dei tanti e splendidi gruppi o musicisti tradizionali tutto ritmo e pulsare, bensì per incontrare uno dei protagonisti più poetici ed ammalianti che il contesto tradizionale africano e al tempo stesso contemporaneo ha generato: Ayub Ogada.

En Mana Kuoyo, il suo disco solista prodotto dalla Real World nel 1992, è un vero e proprio disco di culto nel panorama della world music. Si tratta di un lavoro unico, stupendo e non replicato o ripreso, anche perché ad oggi è davvero, purtroppo, l'unico disco solista realizzato da questo cantore senza tempo.

Ayub Ogada nasce in Kenya, a Mombasa, e fin da bambino inizia ad abitare contesti culturali diversi e a frequentare le terre di mezzo. È parte dell'etnia Luo, la seconda del paese per numero, e tra le più importanti dal punto di vista culturale; una popolazione montanara di origine nilo-nubiana, orgogliosa, indipendente e tradizionalista, stanziata

nella parte occidentale del paese. All'età di 6 anni, al seguito dei genitori, entrambi musicisti, Ayub parte per un lungo viaggio negli Stati Uniti. Tornato in Kenya, frequenta prima una scuola cattolica, poi un college inglese. Nel 1977 inizia la sua carriera professionale, che lo vede impegnato come percussionista in alcune formazioni rock di Nairobi. Di questo periodo è anche la scrittura di *Kothbiro*, una delle perle che pubblicherà poi nel disco *En Mana Kuoyo*. Il suo interesse per la musica e gli strumenti tradizionali lo induce, nel 1979, a formare un proprio gruppo: i *Kenya African Heritage*, dove la commistione tra tradizioni africane, il soul ed il rock di derivazione africana si fondono in un sound originale, che porta la formazione ad una discreta fama, ed alla pubblicazione di 3 album negli 8 anni di attività. Nel 1986 si trasferisce a Londra,

dove si mantiene pizzicando per strada la sua Nyatiti, una lira dell'Africa orientale. Caro alla cultura Luo, questo strumento dal suono delicato e suadente possiede qualità spirituali, e può mettere in contatto con gli Spiriti. Tradizionalmente è usata per lo più per sostenere ed accompagnare canti rituali e preghiere.

Ayub, abile suonatore ed ambasciatore dello strumento, non sfugge al raffinato sentire di Peter Gabriel, che lo coinvolge per suonare al Womad (il festival di musiche e danze dal mondo da lui ideato) e di lì a poco a registrare *En Mana Kuoyo* nei suoi studi della Real World. Per molti anni Ogada è stato ospite dei festival Womad, esibendosi spesso da solo. «È bellissimo suonare in gruppo; è come essere in famiglia. Spesso però l'ego dei singoli può diventare un problema e creare conflitti. È per questo che ho deciso di suonare da solo».

L'album è uno dei cd che ho ascoltato e tuttora ascolto di più, ed è uno dei 9 dischi che salverei in caso di abbandono forzato della vasta discografia che abita la nostra casa. Sono davvero tante e forti le emozioni che le sue 10 tracce suscitano; qui vorrei ricordare *Kothbiro*, che oltre ad essere un brano meraviglioso è stato ripetutamente utilizzato in vari contesti. Ritengo che non si possa non ascoltare questo capolavoro, e mi unisco all'accorato appello trovato in rete: «componga ancora, per favore, Mr. Ogada!», e aggiungo: continui a farci sognare! Buon ascolto a



Ayub Ogada
En Mana Kuoyo
Real World, 1992

Interferenze

di Nadia Savoldelli
carbomillo@libero.it

ABergamo la presenza del Teatro Tascabile e della sua Accademia delle Forme Sceniche, dagli anni '70 ad oggi, è sempre stata una realtà importante nel panorama teatrale internazionale. Il TTB ora propone la XIII edizione de *// Teatro Vivo*, un progetto sostenuto dal Comune di Bergamo, dalla Fondazione della Comunità Bergamasca e dalla Fondazione ASM, realizzato con la collaborazione della Galleria d'arte moderna e contemporanea di Bergamo, dello Spazio Polaresco e dell'Università degli studi di Milano, facoltà di lettere e filosofia. Il tema dell'anno è il confronto tra teatro e danza, visto, per una volta, alla luce non della cooperazione, o della sinergia, ma dell'interferenza tra le arti: che non è somiglianza, non è simpatia, non è collaborazione. È il momento in cui un emisfero, invece di andare a bussare alla porta dell'altro, lo spia dal buco della serratura per carpirgli i segreti. Per capire cosa succede quando danza e teatro s'indagano reciprocamente o si contemplano, l'una per carpire al teatro quella vulnerabilità che lo rende potente, e l'altro, il teatro, per imparare dalla danza quella precisione nel gesto senza la quale il corpo dell'attore ammutolisce. È stato detto che il miglior teatro d'attore è quello che ha dentro di sé una danza occultata. È stato anche detto che la danza più efficace è quella che non si limita a mostrare il virtuosismo del corpo del danzatore, ma che esprime sentimenti, passioni, emozioni, perfino storie: come il teatro. Per questo il teatro occidentale ha sempre guardato ad Oriente con curiosità e fascino, a



Viterbo 2006
p. Arnaldo De Vidi
e p. Rosario Giannattasio



Viterbo 2006
Rita Vittori

quei mondi in cui queste paratie non esistono e un solo spettacolo comprende tutto, musica, danza, teatro. Allo stesso modo, il mondo orientale ha sempre guardato con desiderio alla libertà, che è il vantaggio e il limite del teatro occidentale. Questo desiderio reciproco ha fatto sì che i momenti d'interferenza siano spesso diventati momenti di grande trasformazione per ciascuna delle due arti.

Da settembre a dicembre 2011 si svolgono cinque spettacoli, quattro incontri con studiosi, quattro seminari teatrali e una mostra. A settembre si sono svolti

**«Teatro Vivo»
a Bergamo.
Da settembre a
dicembre 2011 si
svolgono cinque
spettacoli,
quattro incontri,
quattro seminari
teatrali e una
mostra**

un seminario di *Tecnica e poesia del Teatro classico indiano* e uno spettacolo stile Bharata Natyam con Praveen Kumar (India), il nuovo spettacolo *Kirata* del TTB tratto dal celebre testo dell'epica indiana, il *Mahabharata*, una mostra a cura di Ashish Mohan Khokar con la Galleria d'arte moderna e contemporanea e un incontro sulla danza indiana. A ottobre, un seminario formativo audio *Live sound education* per attori, musicisti e band con Fabio Vignaroli. A Novembre si svolgerà il seminario di antropologia teatrale *The Dramaturgy of the Orixà* con Augusto Omolú - Odin Teatret (Danimarca), lo spettacolo *Orò di Otello* - Odin Teatret con Augusto Omolú e Cleberda Paixão (Brasile), lo spettacolo *Natura sonoris* di Laura Colombo e Luca Ruzza - OpenLab Company (Roma). In dicembre l'incontro *Intrecci di rami e radici - La danza europea nel composito terreno dell'intercultura* con Eugenia Casini Ropa; lo spettacolo di danza *Solo Goldberg improvisation* di e con Virgilio Sieni. E per concludere, il corso di canto georgiano *La voce del Caucaso* con Laurent Stéphan ed Evelaine Lochu - Gruppo Djamata (Francia). □

Per saperne di più
www.teatrotascabile.org

Un piccolo grande libro

di Lorenzo Luatti

Dopo la splendida fiaba *Una storia Guaraní* (Topipittori, 2010), sua opera di esordio nella narrativa per l'infanzia, l'italo-uruguayana Alicia Baladan torna a sorprenderci e ad incantarci con un piccolo libro autobiografico, prezioso e assai curato, in cui l'autrice racconta, con intensità e leggerezza, gli anni difficili ma anche spensierati della propria infanzia in Uruguay, durante la spietata dittatura dei militari. Sono gli anni che precedono la «fuga» della sua famiglia dal paese sudamericano, e che costringeranno la gio-

vanissima Alicia a riparare all'estero, dapprima in Brasile e, dopo aver concluso la scuola dell'obbligo, in Italia, all'età di undici anni (nel 1980). In Italia (vive e lavora a Brescia), Baladan costruirà il suo futuro: si diploma all'Accademia di Belle Arti di Brera, partecipa a mostre e film-festival di animazione e sperimentazione dell'immagine, collabora alla realizzazione di progetti culturali e, negli ultimi anni, si dedica all'illustrazione e alla scrittura di libri per bambini. Con esiti felicissimi, anche grazie al favorevole incontro con l'editore Topipittori. Di tutto questo, però, *Piccolo grande Uruguay* (2011, p. 116) non parla.

Il libro ci racconta l'Uruguay degli anni '70: sono gli anni della conquista dello spazio, ma anche della *junta militar*, delle contestazioni, dei dissidenti e dei *desaparecidos*. Un paese sconvolto da un regime che semina il terrore con abusi e violenze di ogni tipo, porta l'economia, la società e la vita civile sull'orlo della catastrofe. Gli oppositori politici sono in carcere e stessa sorte è toccata al padre di Alicia, accusato di sovversione e di atti contro il regime. Alicia vive in prima persona la drammaticità di quegli anni plumbei, ma l'autrice-illustratrice ce li racconta con una scrittura fresca, con la prosa leggera di una bambina che dopo l'arresto del padre va a vivere in una casa enorme. Alicia, nonostante tutto, è una bambina curiosa e vivace e sogna di diventare astronauta. Fino a quando le viene raccontata la storia di un certo

Caruso Trusky, il panettiere che andò nello spazio per due settimane e al suo ritorno trovò tutto diverso.

Nel romanzo colpisce soprattutto la presenza di frequenti rimandi e collegamenti in chiave psicologica - sono talvolta immagini visionarie e - tra le drammatiche e difficili vicende e le situazioni vissute in prima persona e i sogni e le fantasticherie di una giovanissima Alicia. Il tutto filtrato dal ricordo, a volte deformante, ma anche capace di imprimersi con una forza straordinaria, delle storie ascoltate durante l'età dell'infanzia. Penso alle pagine in cui si raccontano le vicende della bambola *Susanita* e dei «gatti caduti dal cielo», del compagno di scuola *Aramiz*, costretto dalla vita a crescere più in fretta degli altri ragazzi (forse l'episodio più intenso e struggente del libro), e ad altre ancora di cui il testo è disseminato. Altrettanto piacevoli e intense sono le pagine che hanno per protagonisti i nonni, gli zii e gli amici di famiglia. È un sapiente affresco familiare quello ricostruito da Baladan, brulicante di persone e storie, capace di coinvolgere il lettore dalla prima all'ultima pagina, in una narrazione che è, al contempo, serrata e pacata, intima e collettiva.

Grande è la cura nell'uso delle parole e molto belli sono i disegni, essenziali, in bianco e nero, della stessa Baladan. Un libro per tutti i lettori, e in particolare per i giovani dai 12 anni in su. □



macramé

mediamondo

Claudio Sassi e Odoardo Semellini

Francesco Guccini in concerto (a cura di Riccardo Bertoncelli)

Giunti Editore, Firenze 2011, pp. 256, euro 16.50

Dedicato a Brunetto Salvarani, «vecchio amico di giorni, pensieri e altre sciocchezze».

Ero una studentessa, quando, con il liceo che frequentavo e l'ITIS di Desio (Monza e Brianza), tramite il Club Tenco e lo storico presentatore del Premio, dedicato appunto a Luigi Tenco - che si svolge annualmente presso il teatro Ariston di Sanremo - il preside Antonio Silva, organizzammo un importante evento con Francesco Guccini. In quell'occasione il cantautore regalò un'esclusiva anteprima, riservata a noi ragazzi, del suo (allora) ultimo libro, *Vacca d'un cane* (correva l'anno 1992) in cui raccontava dei luoghi del dopoguerra che gli sono rimasti nel cuore.

All'interno del libro, edito nel 1993, il musico diviene scrittore e descrive le difficoltà di un itinerario attraverso il disastro postbellico, a cui si aggiunge la ritrosia di Francesco, bambino di cinque anni, a seguire i genitori, lasciando il nido di Pàvana per un incerto inurbamento, come egli ama ricordare nella canzone *Piccola Città*, «cento finestre, un cortile, le voci, le liti e la miseria: io, la montagna nel cuore, scopro l'odore del dopoguerra».

Insomma quando il nostro Guccini canta, con felice sintesi, di questa «piccola città, bastardo posto», traduce la memoria storica degli eventi e mostra un suo malessere personale, un disagio esistenziale, che non si discosta molto dalla realtà sociale di quegli anni.

In un quartiere di Modena situato tra «la Via Emilia e il West», Guccini comincia a conoscere i suoi compagni di avventura musicale e non solo, con i quali si esibisce in modi al limite dell'informalità e della trasgressione, in bar, osterie, circoli culturali, carceri, fabbriche occupate o dismesse, teatri e teatrini, prima di approdare alle dimensioni degli stadi e dei palasport.

Fino alla sua prima maturità, Guccini si è sempre esibito con modalità artigianali, vicine alla tradizione del cantastorie più che del cantautore, affrontando i sentieri delle osterie, dei cabaret, dell'affabulazione fulminante e coinvolgente, dell'esibizione schietta, essenziale e immediata che denuncia la precarietà dell'esistere, caratterizzata dal sottile *spleen* di baudelairiana memoria, da una velata malinconia e al contempo agguerrita passione di denuncia sociale.

Tutto ciò è raccolto nel libro *Francesco Guccini in concerto*, in cui ricercatori e collezionisti, Claudio Sassi e Odoardo Semellini, hanno riunito un'impressionante quantità di materiali inediti, da cui hanno estrapolato locandine, manifesti, memorabilia, ritagli di giornale, interviste e biografie. Alle testimonianze si sono aggiunti i racconti e le memorie dei tanti musicisti che hanno accompagnato il cantautore nel tempo, da Flaco Biondini a Ellade Bandini, fino alle performance con il Club Tenco e ai duetti con Vecchioni, la Nannini, Ligabue, tramite approfondimenti collegati alla sua attività in studio e alla vita quotidiana, negli anni delle leggendarie notti all'Osteria delle dame a Bologna e nel paesaggio pittoresco dell'Appennino tosco-emiliano, nel clima triste e dimesso del dopoguerra, che, invece, è diventato, col tempo, una dimensione mitologica e poi storica della prima canzone d'autore nel nostro paese.

Il libro, man mano che prendeva forma, si è trasformato nel racconto pittoresco di uno dei personaggi più impegnati e contestatori della canzone italiana, schierato per i significati ultimi della giustizia sociale, dell'uguaglianza dei diritti tra tutti gli esseri umani, attraverso le doti artistiche più alte della semplicità, dell'immediatezza, dell'amore per la musica e per il pubblico.

Laura Tussi



macramé

Brunetto Salvarani

Il dialogo è finito?

**Ripensare la Chiesa nel tempo del pluralismo
e del cristianesimo globale**

Edizioni Dehoniane, Bologna 2011, pp. 224, euro 17.50

Pur in presenza di avvenimenti che provocano inquietudine e inducono al pessimismo (guerre di religione, antisemitismo, islamofobia e cristianofobia, terrorismo globale) la parola e la pratica del dialogo devono diventare una priorità, per rendere fruttuoso quel pluralismo religioso che è ormai una realtà anche nei paesi di tradizione cattolica. È con questa certezza che Brunetto Salvarani realizza la terza tappa (i due precedenti volumi sono *Vocabolario minimo del dialogo interreligioso*, EDB 2008², *Educare al pluralismo religioso*. *Bradford chiama Italia*, EMI 2006) del suo interrogarsi sul tema del dialogo, che ha lo scopo di «riflettere sul senso autentico del dialogare in un momento di straordinarie trasformazioni nell'ambito delle Chiese cristiane» (p. 12).

Un viaggio che appare spesso condotto «in direzione ostinata e contraria» rispetto alle condizioni attuali, che fanno temere che il tempo del dialogo sia finito, come recita appunto il titolo di questo saggio, ma avendo alle spalle la certezza che nell'ultimo mezzo secolo le Scritture e il magistero hanno fatto del «dialogo con l'altro uno dei punti centrali della rivelazione cristiana» (p. 146). Parlare di «crisi» (del dialogo, della fede, della Chiesa) non deve però necessariamente tradursi in un atteggiamento negativo e difensivo, ma deve al contrario diventare occasione per fronteggiare i pericoli di tale situazione e cogliere le opportunità presenti in essa. Il Concilio ha avviato una rete di dialoghi ecumenici e interreligiosi, condotti a livello istituzionale, che non hanno dato finora i risultati sperati, raggiunti invece da quelli, nati dal basso, che hanno coinvolto persone e gruppi disposti a mettersi in questione. Vi sono quindi luci e ombre che caratterizzano un periodo, 50 anni, breve rispetto ai tempi lunghi della storia della Chiesa e quindi si può dire che «la ricezione del Vaticano II è appena cominciata» (p. 23). Bisogna intanto registrare un dato indiscutibile: è impossibile pensare a una Chiesa che non faccia i conti con l'ecumenismo e «con la riscoperta delle proprie radici affondate nell'ebraismo e con il dialogo verso le altre tradizioni religiose» (p. 31). Non bisogna avere paura del dialogo, sottolinea Salvarani, perché esso non pretende di annullare le differenze, ma consente di costruire ponti tra le opposte rive di pensiero, lasciando respiro alla speranza e alla gratuità.

L'analisi del tempo attuale spinge l'autore a chiedersi se vi sia ancora spazio per un rapporto positivo con l'alterità «nel tempo del ritorno della religione sulla scena del villaggio globale e del pluralismo religioso» (p. 54) dopo che si era parlato della «fine della religione» e della «sconfitta di Dio». La difficoltà è acuita da un uso disinvoltato del termine dialogo a cui non è seguita un'adeguata elaborazione. Per questo motivo, sottolinea l'autore, è necessario individuare le modalità operative dei cammini da scegliere per educare a dialogare, in chiave sia ecclesiale sia civile, facendo emergere quelle «buone pratiche» che già sono presenti e che faticano ad arrivare all'attenzione del grande pubblico, investito al contrario dalle notizie che da un lato enfatizzano la mancanza di reciprocità e le differenze e dall'altro i grandi raduni, ma che non riescono a dare conto delle trasformazioni che hanno investito irreversibilmente il nostro continente.

Luciano Grandi



I libri possono essere richiesti alla Libreria dei Popoli che fa servizio di spedizione postale, con sconto del 10% per gli abbonati e per i possessori della CEM Card.

Via Piamarta 9 - 25121 Brescia - tel. 030.3772780 - fax 030.3772781
www.saveriani.bs.it/libreria - libreria@saveriani.bs.it



macramé

cinema

Il ragazzo con la bicicletta

di Lino Ferracin
liferrac@libero.it

La storia. Abbandonato dal padre in un istituto, Cyril è un bambino che non vuole assolutamente convincersi di questo tradimento e non si ferma di fronte a nulla pur di trovarlo e incontrarlo, nella speranza che tutto torni come prima. Inutili le attenzioni e la protezione che riceve da Samantha, una giovane donna casualmente coinvolta nella sua situazione; solo l'incontro rivelatore con il padre lo porterà a interrompere la sua ossessiva ricerca di quel rapporto perduto. Cyril, nel tentativo di proteggere la sua bicicletta, unico legame fisico con il padre, si lascia irretire dal bullo di quartiere che lo spinge ad una rapina con violenza ad un tabaccaio e a suo figlio. Da questa situazione riesce finalmente ad uscire, diverso e davvero disponibile all'amore che Samantha non ha mai cessato di rivolgergli.

La parola ai registi. «Le nostre storie sono sempre ambientate al presente perché l'ispirazione ci arriva dalle persone che conosciamo o da quel che leggiamo sui giornali. Il realismo per noi è l'unico modo per parlare del mondo. Fare film ci aiuta a immaginare come lo vorremmo: senza rivalità, senza paura dell'altro...».

Il film. Nei film precedenti i fratelli registi documentavano una realtà dura di vite marginali, soffocante addirittura nell'impedire una possibilità di vita normale. Ma sempre l'umanità trovava momenti di rottura con la negatività ed era la promessa di un giovane di difendere degli immigrati clandestini, la decisione di una coppia di ritornare a riprendersi il neonato, l'atto d'amore di Lorna con quel drogato alla disperazione, la resi-



Il film non è solo la storia di un ragazzo che è stato tradito dal «suo» adulto e che senza più difese rischia di precipitare nel baratro della violenza e della delinquenza, il film è anche la storia di un adulto che si offre a lui e dandosi fa sì che lui si ritrovi

stenza di un padre alla tentazione di vendetta sull'assassino del figlio e in questo film la scelta di Samantha di stare accanto comunque a quel ragazzo che all'improvviso si è aggrappato a lei.



Regia, soggetto e sceneggiatura
Jean Pierre e Luc Dardenne

Interpreti
Cécile de France (Samantha), Thomas Doret (Cyril Catoul), Jérémie Renier (Guy Catoul), Fabrizio Rongione (il libraio), Egon Di Mateo (Wes), Olivier Gourmet.

Belgio/Francia/Italia, 2011.
87 min. Lucky Red Distribuzione.

Il film è strutturato in quattro macro sequenze separate dall'incipit ripetuto e interrotto dell'Adagio del *Concerto n. 5 per pianoforte e orchestra* di Beethoven. Gli stacchi musicali fanno pausa, precludono ad una situazione nuova, aiutano le emozioni, chiedono richiamo critico. Ma la musica non è la sola novità degli ultimi due film dei Dardenne, vi è anche un approccio volutamente più aperto alla speranza, tanto da farli parlare di una favola, quella di una donna che con il suo amore salva un ragazzo dalla cattiva strada. Ed anche la tecnica di regia si è evoluta: da un obbiettivo chiuso e appiccicato alla vita disperata di Rosetta ad una ripresa più narrante, dal grigiore della quotidianità e dal notturno della solitudine alla solare passeggiata libera-

macramé

cinema

toria in bicicletta lungo il canale. Il film non è solo la storia di un ragazzo che è stato tradito dal «suo» adulto e che senza più difese rischia di precipitare nel baratro della violenza e della delinquenza, il film è anche la storia di un adulto che si offre a lui e dandosi fa sì che lui si ritrovi. Tutto l'inizio del film ha al centro

I registi

Nati a Seraing, cittadina vallone in provincia di Liegi, in Belgio, Jean-Pierre nel 1951 e Luc nel 1954, hanno iniziato nei primi anni settanta con documentari di forte impegno sociale sulla realtà e la storia della loro regione. Il loro primo lungometraggio del 1987 è *Falsch*, ritratto dei sopravvissuti d'una famiglia ebrea sterminata nei campi nazisti. Del 1996 è *La promesse*. Nel 1999 presentano a Cannes *Rosetta*, vincendo la Palma d'Oro, il Premio ecumenico della Giuria e quello per la migliore interpretazione femminile; nel 2002 con *Il figlio*, sempre a Cannes vincono il Premio Ecumenico della Giuria e quello per la migliore interpretazione maschile; nel 2005 con *L'enfant* ottengono nuovamente la Palma d'Oro; infine nel 2008 ricevono ancora a Cannes con *Il matrimonio di Lorna* il Premio per la migliore sceneggiatura. Anche *Il ragazzo con la bicicletta* vince il Grand Prix speciale della giuria di Cannes del 2011.



lo sguardo deciso e la cocciutaggine di Cyril a ritrovare il padre: è un continuo aggrapparsi ad un telefono e fuggire dai suoi educatori. Non vi è realtà o discorso attorno a lui che possano in qualche modo attenuare la sua sete di ricostruire un rapporto con chi lo ha abbandonato; e l'attaccamento alla bici, dono del padre, è la materializzazione



Non conosciamo i perché del gesto della donna o i motivi dell'abbandono del padre, non sappiamo nulla della vita precedente dei due adulti, i registi stessi dichiarano che questa è una precisa scelta narrativa

di quel rapporto, è la prova che lui c'era e ancora ci doveva essere.

Il racconto ha una svolta nel momento in cui Cyril, per non ritornare in istituto, si aggrappa ad una giovane donna seduta in una sala d'attesa, insieme cadono a terra; lei non urla, non cerca di svincolarsi, si mantiene calma mentre la situazione viene risolta. Ma è come se in quel momento lei, Samantha, si sentisse scelta e chiamata a dare una personale risposta ad un problema preciso che casualmente l'ha coinvolta. È un po' come il Buon samaritano che lungo il suo cammino si è imbattuto in uno sconosciuto ferito e non ha delegato ma si è giocato in prima persona.

Non conosciamo i perché del gesto della donna o i motivi dell'abbandono del padre, non sappiamo nulla della vita precedente dei due adulti, i registi stessi dichiarano che questa è una precisa scelta narrativa. A ben pensare la mancanza di

motivazioni pregresse personali o sociali è vero che non spiega le motivazioni di quel che accade sullo schermo ma coinvolge più decisamente lo spettatore, che da una parte è chiamato a darsi una risposta e dall'altra è personalmente coinvolto in una domanda quale «lo che avrei fatto?». È il volto dell'altro che si presenta e ti schioda dal tuo quotidiano chiedendoti di prendere una posizione. Osservando il cocciuto iniziale comportamento di Cyril viene in mente il volto



di Antoine Doinel, l'adolescente de *I 400 colpi*. In quel film Truffaut aveva raccontato la lenta discesa di un preadolescente verso il riformatorio: la solitudine, il non ascolto da parte dei genitori, il bisogno di «essere» in qualche modo, la sola risposta repressiva della società dopo il furto e la «logica» reazione di Antoine di tentare di sottrarsi e di costruirsi comunque un futuro. Nella sequenza finale la fuga durante la partita di pallone al campetto, la lunga corsa affaticata attraverso i campi, la discesa alla spiaggia, gli ultimi passi verso il mare, i piedi nell'acqua, gli occhi a scorrere sull'orizzonte e poi il girarsi e il guardare dentro all'obiettivo. Era lo smarrimento, era la scoperta da parte dell'adolescente di un desiderio che si era fatto vuoto. Ecco, in quel momento Cyril ha incontrato Samantha. È come se il film dei Dardenne fosse la prosecuzione della storia di Antoine Doinel. □



Mondialità o globalizzazione?

Cinque anni fa, ho corretto chi sul quotidiano *Avvenire* aveva scritto: *La globalizzazione? L'hanno inventata i saveriani del CEM*. No!, i saveriani del CEM, abbiamo diffuso la «mondialità» che è *divergente* rispetto alla globalizzazione.

Sul tronco del provvidenziale «planetarismo» in atto, mondialità e globalizzazione sono le diramazioni maggiori a confronto. La prima favorisce il dialogo delle culture, la seconda il pensiero unico; la prima vuole i mercati rionali, la seconda il mercato globale; la prima predica l'ipoteca sui capitali per fini sociali, la seconda impone l'assoluta libertà del capitale (finanziario)...

La mondialità è Davide, la globalizzazione è Golia. Si sperava che Davide-mondialità, con l'aiuto di Dio, sconfiggesse Golia-globalizzazione, ma imprese simili difficilmente si ripetono.

Si può sognare che Golia si converta, cioè diventi antirazzista e solidale: sogno patetico, perché la globalizzazione ha il Dna dell'esclusione e del profitto. Un aneddoto orientale dice che Buddha salvò uno scorpione, che lo ripagò... pungendolo; disse Buddha: «Stiamo am-

bedue seguendo la nostra natura: la mia è di soccorrere, quella dello scorpione è di pungere col veleno».

Si poteva ipotizzare che Golia si autoeliminasse, come una «catena di Sant'Antonio» che si esaurisce poco a poco, dopo aver arricchito i furbi. Ed è ciò che stava avvenendo. Ma i governi sono corsi al capezzale della globalizzazione. Hanno trasfuso - alle banche, moltiplicato per mille - il denaro

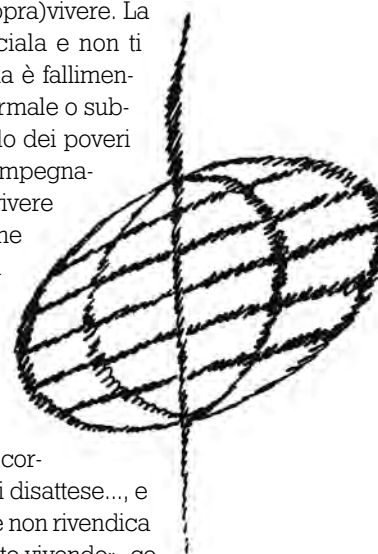
che hanno sempre negato agli affamati; e il popolo non si è opposto! Si è ritenuto indispensabile salvare la globalizzazione, tanto la sua rete di sovra-strutture, favori, interdipendenza, alleanze, l'avevano resa insostituibile.

«Siamo alla fine della storia», disse Francis Fukuyama; o *dopo della globalizzazione il diluvio*.

Chissà? A sconfiggere la globalizzazione non sarà la mondialità, ma l'inerzia e l'accomodazione dei poveri del terzo mondo. I grandi recitano una saga tragica: sorgono, crescono e crollano. I poveri nelle mini-tragedie recitano l'inno di Anna, madre di Samuele: «è Dio che fa il povero e il ricco» (1Sm 2,7).

Non si tratta dell'arrivo (preconizzato dalla teologia della liberazione e sempre rimandato) della *forza storica dei poveri*. Io sono arrivato alla conclusione che la forza dei poveri è la loro capacità di (sopra)vivere. La

miseria ti spaventa? Abbracciala e non ti spaventa più. La tua economia è fallimentare? Scopri un'economia informale o subterranea. Si direbbe che quello dei poveri è un popolo matriarcale, cioè impegnato visceralmente con la vita: vivere bisogna, anche se un figlio viene ucciso, una ragazza fugge di casa, un'alluvione si porta via tutto... È qui che io vedo il confine tra la povertà nel primo mondo, fatta di precarietà, investimenti in fumo, tasse e tagli all'assistenza sociale, corruzione e giuste rivendicazioni disattese..., e la povertà del terzo mondo che non rivendica ma continua «vivendo e in parte vivendo», come direbbe Eliot. I poveri resistono con l'occhio sul calendario, sul fine-settimana, meglio ancora se c'è un ponte di ferie prolungate, *sul sabato a somiglianza degli ebrei, come utopia definitiva*. Aspettano anche il compleanno e la vittoria della squadra del cuore per sperperare fuochi d'artificio e fiumi di birra. Eppure è con poveri così che Gesù ha predicato e scritto il Vangelo. Egli ha lodato il gesto eccessivo e sensuale di Maddalena che gli ha svuotato sui piedi una boccia di profumo del valore di 300 denari coi quali si poteva comprare pane per i poveri. □



La mondialità è Davide, la globalizzazione è Golia. Si sperava che Davide-mondialità, con l'aiuto di Dio, sconfiggesse Golia-globalizzazione, ma imprese simili difficilmente si ripetono



L'invidia

Mi piacciono i pomodori. Ho deciso di piantarne alcuni nei pressi di una casa che ho in montagna. Le piantine sono cresciute vigorose. È maturato anche il primo pomodoro, tutto rosso, ad eccezione di un punto nero sulla buccia. Non ci ho fatto caso. Ho preso il pomodoro e ho dato il primo morso, ma l'ho subito sputato, con un senso di nausea. Dentro c'era un verme bianco, grasso per aver mangiato tutta la polpa del pomodoro...

È questa l'immagine che mi viene alla memoria quando si tratta di parlare del più terribile di tutti i demoni. Nessuno lo sospetterebbe. Non si mostra. Egli mangia di nascosto dal dentro tutte le cose buone che crescono nel nostro giardino.

Ho già detto che i demoni fanno nidi nel nostro corpo. Ognuno di loro ha le sue preferenze. Questo demone depone il suo nido negli occhi. Che cosa fa, allora? Non fa niente con le cose cattive e brutte. Anzi, non gli piacciono proprio! Come il verme, preferisce i pomodori rossi. Gli piacciono le cose buone. Il risultato è che, quando una cosa bella cresce nel nostro giardino, viene vista dall'occhio dove si è nascosto il verme, questa immediatamente appassisce, marcisce, cade. E allora vengono le mosche...

Il demone che alloggia negli occhi si chiama invidia. Invidia viene dal latino invidere che vuol dire «vedere dall'angolo degli occhi». L'invidia non vede davanti. Chi vede davanti a sé prova piacere in quello che vede. Chi vede da un lato vede con occhio cattivo.

Occhio cattivo, occhio grasso... molta gente ha paura di questo sguardo. Non c'è da temere. Il verme dell'invidia non fa mai niente con i pomodori dell'orto altrui. Egli mangia solamente i pomodori del nostro orto. L'occhio dell'invidia non guarda in un'unica direzione. Ricordate quello che ho detto: all'occhio dove si nasconde il verme dell'invidia piace sola-

mente vedere cose belle. Ho un bel pomodoro che sta crescendo nel mio giardino. Grasso. Rosso. Dolce. Grande. Che bel pomodoro! È sicuro che non ci sono vermi al suo interno. Ne farò una deliziosa insalata. Ma prima mostro il pomodoro al mio vicino. Ma a questo punto il mio occhio vede il giardino del mio vicino. Anche lui coltiva pomodori. Vedo il pomodoro che cresce nel suo orto. Bello, molto rosso. Brillante. Enorme. Biologico. Più bello del mio. Così il verme entra nel mio occhio. I miei occhi acquistano movimento. Tornano al mio pomodoro che era la mia allegria ed orgoglio. Ora non più. Osservato bene è piccolo, appassito. Marcisce rapidamente e cade. Non godrò più del piacere della mia insalata...

Questo movimento degli occhi è la maledizione del paragone. Quando paragono la mia «cosa buona» con la «cosa migliore» dell'altro, divento infelice. Ciò che prima mi dava felicità adesso mi trasmette infelicità. Con il paragone ha avuto inizio l'infelicità umana.

Si racconta che un uomo trovò una bottiglia, con un tappo, buttata in mezzo a tante cose vecchie. Curioso, prese la bottiglia e l'aprì. Vi era rinchiuso un genio, che s'inclinò davanti all'uomo e disse: «Adesso sono tuo servo. Ho il potere di fare qualsiasi cosa. Posso darti la felicità per il resto dei tuoi giorni. Fa' la tua richiesta!». L'uomo prima di rispondere ci pensò bene. I desideri sfilavano davanti ai suoi occhi: belle donne, viaggi, banchetti, concerti... Ma il genio aggiunse: «C'è un piccolo particolare perché i tuoi desideri si realizzino...». «Qual è questo particolare?» chiese l'uomo. «Tutte le richieste che farai, il tuo nemico le riceverà in misura doppia».

L'uomo si fermò, meditò sulla doppia felicità del suo peggior nemico e alla fine disse: «Adesso so quello che devo chiedere. Strappami un occhio!». Così è l'opera dell'invidia! □



Traduzione di Marco Dal Corso

AD GENTES

L'unica rivista italiana di teologia e antropologia della missione.
Una rivista semestrale di 128 pagine di riflessione e di studio a
carattere monografico, contenente saggi, profili di personalità e
studiosi, recensioni, notizie di eventi e convegni

Direttore
Mario Menin
Coordinatore scientifico
Gianni Colzani

Ad Gentes è promossa dalla CIMI
(Conferenza degli Istituti
esclusivamente Missionari
presenti in Italia)

Abbonamenti

Italia € 20,00

Europa € 25,00

Usa € 40,00

Un numero singolo € 12,00

Ccp 11657400 intestato

a Sermis Bologna

Editrice Missionaria Italiana
SERMIS - Soc. coop. a r.l.
Via di Corticella 179/4
40128 Bologna
e-mail: sermis@emi.it
tel. 051.326027 - 051.327552

Per maggiori informazioni
e per conoscere i temi
trattati consultate il sito
www.emi.it



CENTRO SAVERIANO DI ANIMAZIONE MISSIONARIA C.S.A.M. BILANCIO D'ESERCIZIO AL 31.12.2010 - in forma abbreviata ex art. 2435 bis C.C.

STATO PATRIMONIALE

ATTIVO	31.12.2010	31.12.2009
A) CREDITI V/SOCI PER VERSAMENTI ANCORA DOVUTI:		
I. non richiamati	0	0
II. richiamati	0	0
TOTALE A)		
B) IMMOBILIZZAZIONI:		
I. immobilizzazioni immateriali	33.167	33.167
meno fondi di ammortamento	33.167	30.407
immobilizzazioni immateriali nette	0	2.760
II. immobilizzazioni materiali	668.544	661.805
meno fondi di ammortamento	638.553	625.259
immobilizzazioni materiali nette	29.991	36.546
III. immobilizzazioni finanziarie	5.165	5.165
TOTALE B)	35.155	44.471
C) ATTIVO CIRCOLANTE:		
I. rimanenze	615.315	468.081
II. crediti	377.615	385.459
di cui esigibili oltre l'esercizio successivo	0	0
III. attività finanziarie che non costituiscono immobilizzazioni	0	0
IV. disponibilità liquide	168.013	163.517
TOTALE C)	1.160.943	1.017.057
D) RATEI E RISCONTI ATTIVI	650	320
TOTALE PATRIMONIALE ATTIVO	1.196.748	1.061.848
PASSIVO	31.12.2010	31.12.2009
A) PATRIMONIO NETTO:		
I. capitale sociale	216.325	325
II. riserve da sovrapprezzo azioni	0	0
III. riserve da rivalutazione	0	0
IV. riserva legale	265.400	482.824
V. riserva per azioni proprie in portafoglio	0	0
VI. riserve statutarie	0	0
VII. altre riserve	0	0
VIII. utili (perdite) portate a nuovo	0	0
IX: utile (perdita) dell'esercizio	-214.080	-217.424
TOTALE A)	267.645	265.725

B) FONDI PER RISCHI ED ONERI	65.088	65.088
C) TRATTAMENTO DI FINE RAPPORTO LAVORO SUBORDINATO	125.897	109.248
D) DEBITI	728.445	613.109
di cui esigibili oltre l'esercizio successivo	426.595	347.595
E) RATEI E RISCONTI PASSIVI	9.673	8.678
TOTALE PATRIMONIALE PASSIVO	1.196.748	1.061.848
CONTI D'ORDINE:		
conto garanzie ricevute		
conto garanzie prestate		
conto contributi decretati Enti ns. favore		
merci nostre presso terzi		
TOTALE CONTI D'ORDINE		
CONTO ECONOMICO	31.12.2010	31.12.2009
A) VALORE DELLA PRODUZIONE:		
1. RICAVI DELLE VENDITE E DELLE PRESTAZIONI	1.062.115	1.097.045
2. VARIAZ. RIM. PRODOTTI IN CORSO DI LAV., SEMIL., FINITI	0	0
3. VARIAZIONE DEI LAVORI IN CORSO SU ORDINAZIONE	0	0
4. INCREMENTI DI IMMOBILIZZAZIONI PER LAVORI INTERNI	0	0
5. ALTRI RICAVI E PROVENTI	178.118	177.646
di cui contributi in c/esercizio	0	0
TOTALE A)	1.240.233	1.274.690
B) COSTI DELLA PRODUZIONE:		
6. PER MATERIE PRIME, SUSSIDIARIE, CONSUMO, MERCI	455.706	345.489
7. PER SERVIZI	705.812	619.771
8. PER GODIMENTO BENI DI TERZI	11.024	22.619
9. PER IL PERSONALE	359.970	316.282
9a) stipendi	276.617	249.780
9b) oneri sociali	54.334	51.590
9c) trattamento di fine rapporto	16.649	14.913
9d) trattamento di quiescenza	0	0
9e) altri costi	12.370	0
10. AMMORTAMENTI E SVALLUTAZIONI	16.054	18.069
10a) ammortamento immobilizz. immateriali	2.760	2.760

10b) ammortamento immobilizz. materiali	13.294	15.309
10c) altre svalutazioni delle immobilizzazioni	0	0
10d) svalutaz. crediti comp. nell'attivo circ. e disp. liquide	0	0
11. VARIAZ. RIMAN. MAT. PRIME, SUSS., CONSUMO E MERCI -147.234		86.797
12. ACCANTONAMENTI PER RISCHI	0	0
13. ALTRI ACCANTONAMENTI	0	0
14. ONERI DIVERSI DI GESTIONE	48.294	81.782
TOTALE B)	1.449.626	1.490.810
DIFFERENZA TRA VALORE E COSTI DELLA PRODUZIONE (A-B)	-209.393	-216.120
C) PROVENTI E ONERI FINANZIARI:		
15. PROVENTI DA PARTECIPAZIONI	0	0
16. ALTRI PROVENTI FINANZIARI	241	1.155
16a) da crediti immobilizzati	0	0
16b) da titoli immobilizzati	0	0
16c) da titoli iscritti nell'attivo circolante	0	0
16d) proventi finanziari diversi dai precedenti	241	1.155
17. INTERESSI PASSIVI E ALTRI ONERI FINANZIARI	2.119	1.941
TOTALE C) (15+16-17)	-1.878	-786
D) RETTIFICHE DI VALORE DI ATTIVITA' FINANZIARIE:		
18. RIVALUTAZIONI	0	0
18a) di partecipazioni	0	0
18b) di immobilizzazioni finanziarie	0	0
18c) di titoli iscritti nell'attivo circolante	0	0
19. SVALLUTAZIONI	0	0
19a) di partecipazioni	0	0
19b) di immobilizzazioni finanziarie	0	0
19c) di titoli iscritti nell'attivo circolante	0	0
TOTALE D) (18-19)	0	0
E) PROVENTI ED ONERI STRAORDINARI:		
20. PROVENTI	51	224
21. ONERI	32	542
TOTALE E) (20-21)	19	-318
RISULTATO PRIMA DELLE IMPOSTE (A-B +/-C +/-D +/-E)	-211.252	-217.224
22. IMPOSTE SUL REDDITO DELL'ESERCIZIO	2.827	200
23. RISULTATO DELL'ESERCIZIO	0	0
23. UTILE (PERDITA) DELL'ESERCIZIO	-214.080	-217.424

VOLTALACARTA

Manuale per imparare a narrare e narrarsi con le carte

di Silvio Boselli, Maria Maura, Roberto Papetti, Rita Roberto

Questo non è solo un libro. Ma anche un mazzo di carte, anzi due! Si legge e si gioca in modi sempre differenti. Vari sono i livelli di lettura dei due mazzi.

Dal mandala al mondo della narrazione circolare, il libro guida alla costruzione di percorsi didattici.

Le carte sono speciali, eppure semplici.

Evocano pensieri ed emozioni.

Sono uno strumento per educatori, insegnanti, formatori, capi scout, animatori nelle parrocchie e nei contesti di aggregazione giovanile. Le attività che si possono organizzare sono molte, dipendono anche dalla fantasia e dalla voglia di sperimentare.

Quindi... buon gioco!

Collana Partenze | euro 26,00

Edizioni La Meridiana

via G. Di Vittorio, 7 - 70056 Molfetta (Ba)

tel. 080.3971945 - 080.3346971 - fax 080.3340399

www.lameridiana.it



Il libro può essere richiesto alla Libreria dei Popoli che fa servizio di spedizione postale, con sconto del 10% per gli abbonati e per i possessori della CEM Card.

Via Piamarta 9 - 25121 Brescia

tel. 030.3772780 - fax 030.3772781

www.saveriani.bs.it/libreria - libreria@saveriani.bs.it



Mondialita