

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

FEBBRAIO 2004

Spedizione in A.P. 45%
Art. 2 - Comma 20/b - legge 662/96
Filiale di Brescia
Anno XXXV - n. 2 - Febbraio 2004
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia

cem **Mondialità**

Mensile di educazione interculturale

PACE NEL PLURIVERSO **UNA SOLA MOLTITUDINE**



**EDIT STEIN
E L'EMPATIA
NELLA
EDUCAZIONE**

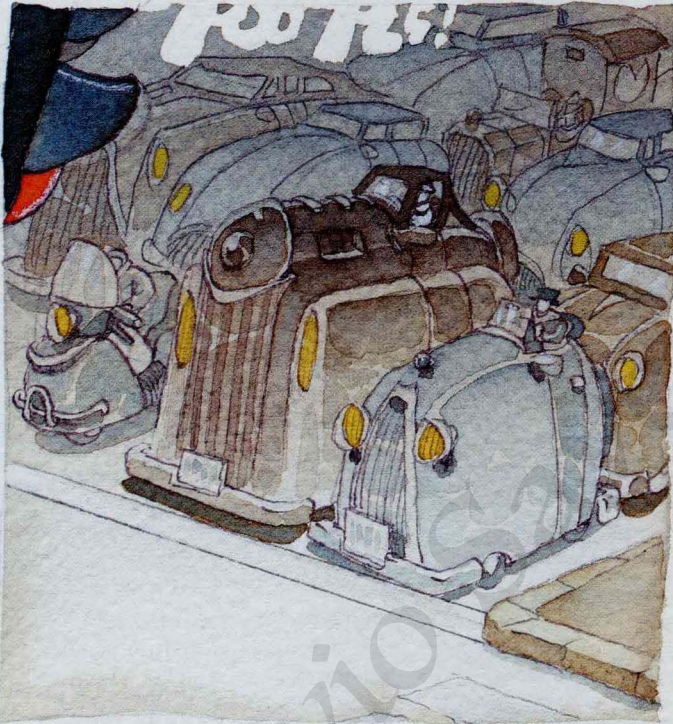
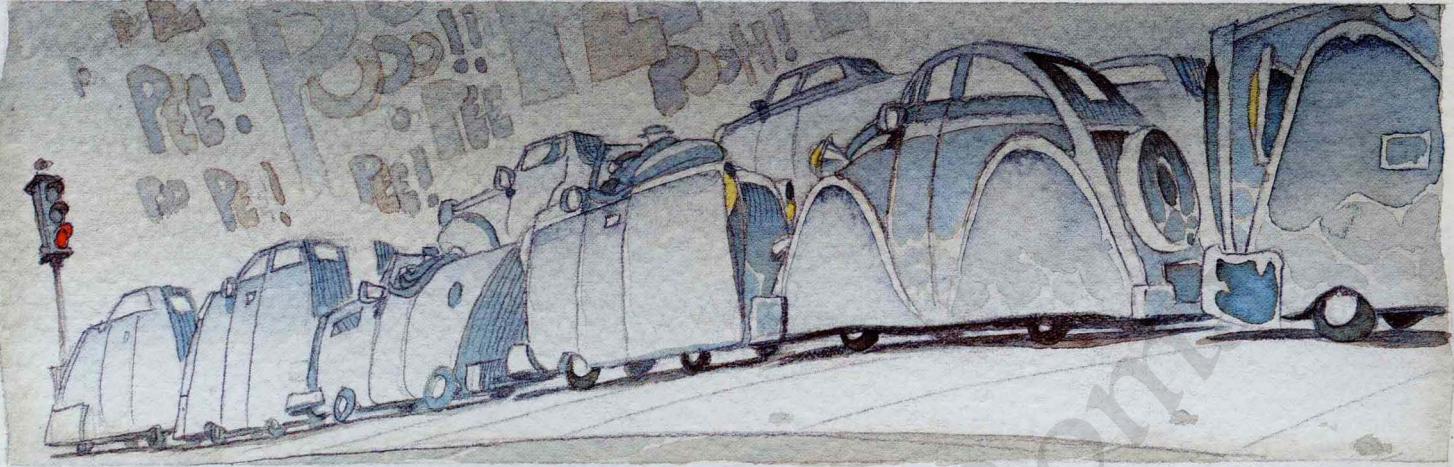
**INNOVAZIONE SOCIALE
E CULTURA
DELLE DIFFERENZE**

**LAVORO
MINORILE
COLOMBIANO...
A SCUOLA**

**LE PROPOSTE
DEL FORUM SOCIALE
MONDIALE
DI MUMBAI**

**CINEMA.
IO NON HO PAURA,
DI G. SALVATORES**

IL SEMAFORO





Grazie, Tom!

Tom Hurdall, giovane pacifista inglese, è morto il 13 gennaio u.s. dopo essere rimasto in coma per nove mesi. Tom era stato colpito al capo da un soldato israeliano l'11 aprile 2003, mentre disarmato e con giubbotto arancione fosforescente, metteva in salvo due bambini palestinesi nel campo profughi di Rafah, nella striscia di Gaza.

Caro Tom, credo che tu non abbia niente da obiettare se trascrivo qui il nostro colloquio di ieri notte. Avevi ancora il cranio fasciato e chiusa la mandibola inferiore in un collare: parevi un atleta, un guerriero. Per questo ho iniziato, maldestramente, chiedendoti come mai tu non fossi diventato un calciatore nella squadra della tua città, la *Manchester United*; oppure un *yuppie* nella *London stock exchange*, così "in" e così redditizia con l'accordo GB-USA che comanda il mondo. Ti ho chiesto come mai hai voluto essere un anti-guerriero; sai che i contrari non si eliminano (*Lao-tze insegna*): tu avevi l'arma della macchina fotografica al posto della medievale lancia o del moderno mitra. E l'imperialismo occidentale che non teme le armi del nemico perché le ha prodotte e vendute lui, teme la "camera", specie se telecamera, con lungo obiettivo zoom. È un'arma misteriosa con mirino, messa a fuoco, scatto, precisione sul bersaglio umano che – colpito silenziosamente da lontano, paralizzato e imprigionato nella foto – diventa un testimone scomodo. Se volevi fare il fotografo di guerra (p.e., in Iraq), dovevi essere "embedded", come si dice, cioè incastonato nell'armata occidentale per fotocopiarne le gesta. Altrimenti eri considerato alla stregua dei nemici...

Tom, mi hai lasciato parlare a lungo. La sofferenza t'aveva reso paziente. Dopo hai abbozzato una confessione. "Io da sempre volevo conoscere la verità. Conoscere per curiosità intellettuale, al di là della propaganda e di ogni partito.



Conoscere per fare le mie scelte di vita, personali, ponderate. Se non fossi partito per il Medio Oriente, non sarei stato me stesso. Della guerra volevo registrare non i fatti, ma la gente. Ricordo una notte, alle tre,

ora locale, la TV mostrò Bush che *in tono pacato e determinato* diede l'ultimatum a Baghdad. Nella mia mente in quiete, d'improvviso, ho sentito il pianto di migliaia di persone, ferite e morenti. Allora da fotografo *freelance* ho fatto un ulteriore passo: sono entrato nel Movimento Internazionale di Solidarietà, come uno dei tanti *scudi umani*. Pensavo: *Perché dovrei io avere impunemente un destino diverso da quello degli iracheni?* Ancora temo per Salem (il bambino di 5 anni che ho salvato): che futuro gli prepara l'attuale situazione di lacrime e crudeltà. Bisogna che l'umanità rinsavisca e scelga la pace! Quando capiremo?"

In nove mesi la tua mente, Tom, s'era liberata dei pensieri non essenziali. E io ho capito che non avresti aggiunto parola. Il colloquio è così diventato *solidarietà*: percepire che avevamo "in solido" lo stesso sentire.

Adesso, mormorai, che ti vale la nazionalità, il titolo universitario di fotografo, o perfino il nome del piccolo Salem? Tu sei morto! Ma no, resta il tuo dono del confronto, il coraggio del dialogo, personale anzitutto, e di gruppo.

Per una strana associazione o, meglio, contrapposizione di idee, m'è venuto alla mente Daniel Burros, il giovane americano ebreo, che ha ispirato il film *The believer* (vedi Cem Mondialità, Marzo '03, p.30). Non sopportando il ruolo di debole vittima e incapace di compiere un percorso personale dove ci fosse spazio per la sua storia, Daniel era diventato membro del Ku Klux Klan e del Partito neo-nazista. Era passato così dalla sua identità collettiva ebraica ad un'altra che più annulla il singolo. Finì per suicidarsi enfaticamente quando un reporter svelò i suoi ascendenti ebrei. A differenza di Daniel, tu, Tom, ci offri una chiave preziosa anche per il dossier di questo numero della rivista: prima della cultura del popolo di appartenenza e dell'identificazione religiosa, c'è il *dia-logos* che frapponne (*dia*) un ampio mondo, percorribile però dalla parola (*logos*) tra due persone, quindi tra gruppi, come una lotta ardua ma pacifica per essere se stessi.



Sommario

n. 2/febbraio 2004

Editoriale

Grazie, Tom!

Arnaldo De Vidi

1

Orientamento

Intercultura e antropologia

Rita Vittori

3

Edith Stein

Educarsi all'altro con l'empatia

Claudio Economi

5

Multiculturalismo

Adel Jabbar

8

Bibbia e Corano

Una didattica sul Natale

Paola Boschiero

10

Global Express

Educazione alla sostenibilità

Carta della terra

Carlo Baroncelli

11

Metodi & Strumenti

Educazione interculturale e integrazione degli alunni stranieri

Lucrezia Pedrali

33

Il valore della bellezza

Gianfranco Zavalloni

35

Lavoro minorile e scuola

Silvia Gallo e Carla Turcato

37

GIOVANI.

Chi sveglia il musango?

Alice Stefanizzi

39

CINEMA.

Io non ho paura

Lino Ferracin, Margherita Porcelli

40



La parte illustrativa priva di altra attribuzione è di Silvio Boselli. Le foto di Angelo Costalonga.

PACE NEL PLURIVERSO	
Pace e cultura profonda	19
Johan Galtung	
Rabindranath Tagore	23
Stefano Curci	
Antologia del pluriverso	25
Serendipity	27
Arianna Galli	
Bibliomondo	30
a cura di Monica Amadini	
La camera da affittare	31
Pasquale D'Andretta	
Il filo di Arianna	32
a cura di Carlo Baroncelli	

Spazio Cem

Lavori e campagne dal IV Forum

Sociale Mondiale di Mumbai

Alessio Surian

42

FINESTRA

Iolanda, Congo, Maria, Celestial

Mimma Iannò

44

LETTERE AL DIRETTORE

46

MOVIMENTO CEM

a cura di Ivaldo Casula

47

LA PAGINA DI RUBEM ALVES
L'UNIVERSO E LA LUDOTECA DI DIO

48

cem

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

Direttore: Arnaldo De Vidi

Vice-Direttore: Antonio Nanni

Segreteria: Alessio Surian, Sonia Taglietti, Oriella Vezzoli

Gruppo Redazionale: Carlo Baroncelli, Roberto Morselli, Lucrezia Pedrali

Collaboratori: Monica Amadini, Fabio Ballabio, Davide Bazzini, Michelangelo Belletti, Pippo Biassoni, Silvio Boselli, Luciano Bosi, Paolo Buletti, Patrizia Canova, Mauro Carboni, Ivaldo Casula, Marinella Cigolini, Stefano Curci, Mariantonietta Di Capita, Claudio Economi, Lino Ferracin, Alessandra Ferrario, Antonella Fucecchi, Giuliana Gatti, Piera Gioda, Stefano Goetz, Grazia Grillo, Adel Jabbar, Renzo La Porta, Sigrid Loos, Raffaele Mantegazza, Maria Maura, Riccardo Olivieri, Karim Metref, Roberto Papetti, Margherita Porcelli, Brunetto Salvarani, Carla Sartori, Alessio Surian, Nadia Savoldelli, Aloisi Tosolini, Nadia Trabucchi, Rita Vittori, Gianfranco Zavalloni, Patrizia Zocchio

Direttore responsabile: Domenico Milani

Direttore Movimento Cem: Ivaldo Casula

Direzione, Redazione e Amministrazione: Via Piamarta 9 - 25121 Brescia - Telefono 0303772780 - Fax 0303772781
c.c.p. N. 11815255

Autorizzazione Tribunale di Parma, n° 401 del 7/3/1967

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

Quote di abbonamento:

10 num. (genn.-dic. 2004)	Euro	25,00
Abbonamento triennale	Euro	62,00
Abbonamento d'amicizia	Euro	62,00
Prezzo di un numero separato	Euro	3,00

Abbonamento CEM / estero:

Europa: via sup.	Euro	34,48
Bacino Mediterraneo:	Euro	37,57
America e Asia:	Euro	43,77
Africa:	Euro	44,22
Oceania:	Euro	49,19

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

Progetto grafico: Enzo Chisacchi
Disegni di copertina: Silvio Boselli

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



E-mail: cemmondialita@saveriani.bs.it

www.saveriani.bs.it/cem



GEDDES & GROSSET

Come dialogare con Karim
che arriva dal Marocco



Intercultura e antropologia

di RITA VITTORI

L'antropologia, lungi dal rappresentare una enciclopedia della culture umane, è una continua interrogazione su come noi produciamo ciò che viene chiamata conoscenza dell'Altro e della differenza. Il sapere antropologico ha attraversato varie fasi negli ultimi secoli, dando interpretazioni diverse del concetto di "cultura" e di "differenza culturale". Esse sono state sempre un punto di riferimen-

to per la pedagogia, che vi ha costruito via via i fondamenti dei diversi modelli di educazione culturale nei secoli.

Anche oggi la visione antropologica costituisce l'impianto teorico-epistemologico su cui prende forma la ricerca psico-pedagogica trans-culturale contemporanea, mettendo in luce tutta una serie di limiti e di

L'incontro interculturale in contesti multi-etnici e plurilinguistici condivide con la ricerca etnografica il "come" si imposta l'interazione e non "cosa".

contraddizioni di molti studi occidentali degli ultimi due secoli.

La domanda allora è: *la riflessione antropologica attuale quali spunti può dare all'educazione interculturale?* Quale visione di "cultura" può aiutare la pedagogia interculturale a costruire contesti in cui favorire la nascita di una società interculturale?

Verso un'antropologia dialogica

La svolta dialogica nelle scienze umane ha avuto un'importante conseguenza in antropologia sulla concezione della "cultura": la cultura come insieme di significati attribuiti al mondo (e quindi la differenza culturale) non è precedente alla relazione, ma è il frutto della relazione stessa. Un mondo viene "costruito" e descritto in un certo modo attraverso l'interazione tra l'antropologo che osserva con i suoi schemi e l'informatore che costruisce nella relazione la sua rappresentazione



pubblica della propria cultura. Questo approccio interpretativo ci invita quindi a non considerare la descrizione culturale come oggettiva: l'informatore, inteso come colui che narra la propria cultura ad un altro, riflette e svela una ragnatela di significati come lui li percepisce. A sua volta, l'antropologo, o colui che ascolta la narrazione, li interpreterà. L'informatore diventa così un attore che non riproduce fedelmente, ma ricostruisce nella relazione con l'antropologo una visione dei significati della sua cultura di appartenenza.

Ciò che diventa importante non è solamente il prodotto finale (ciò che per esempio emerge sulla cultura marocchina), ma anche il processo interattivo (cioè: "chi dice che cosa", "quando", "a chi") che porta a quel tipo di informazione.

Come in una visione sistemica ogni parte prende senso dal contesto (la nicchia di sviluppo o ecosistema), così anche la visione della cultura resa pubblica diventa funzionale al contesto entro il quale si svolge la ricerca, il colloquio, la narrazione.

In questa prospettiva¹ ciò che racconta Karim del Marocco non è la cultura marocchina, ma ciò che un bambino marocchino dice in un contesto ben preciso (ad esempio la scuola, o una festa tra amici, o un'intervista per un giornale, ecc.) per situare se stesso in quella circostanza rispetto al proprio mondo.

Il dialogo sul campo non viene più considerato un mezzo per designare mondi che sono al di fuori dell'interazione, ma come il terreno in cui tali mondi vengono co-prodotti e che sono validi in quel momento, in quella situazione, e che corre il rischio di diventare "il significato marocchino di...".

Infatti interviene l'operazione mentale della "generalizzazione", che attribuisce al gruppo etnico di appartenenza di Karim (i marocchini) quella struttura di significati che è invece localizzata e situata in un contesto ben preciso della relazione. Seguendo questo ragionamento an-

che le differenze e specificità culturali non esistono di per sé, sono prodotte dall'interazione tra persone che scelgono di presentarsi all'altro negoziando continuamente la propria rappresentazione di sé e della propria visione del mondo.

In breve, ci rendiamo consapevoli delle differenze quando subentra l'operazione mentale del "confronto", che lavora sulle similitudini e sulle diversificazioni. Da qui nasce una doppia tendenza: cercare da una parte proposizioni valide universalmente e che parlino della "natura umana", dall'altra concludere che ogni credenza va interpretata all'interno della concezione del mondo a cui appartiene.

Ambedue le posizioni, quella "universalistica" e quella "relativistica", contengono dei rischi: la prima di attribuire a tutti le stesse istanze, la seconda di giustificare ogni pratica ed evento culturale in quanto relativo ad una determinata cultura.

Ambedue le posizioni possono poi portare ad azioni di discriminazione, una creando gerarchie di etnie o razze in base ai propri schemi ritenuti universali, l'altra esasperando le differenze fino ad arrivare ad una *etnicizzazione* dei gruppi e delle persone.

Il sapere degli antropologi e l'educazione interculturale

Se la riflessione intorno ai paradossi e ai dilemmi dell'antropologia è questa, quale sapere è coerente con la costruzione di una pedagogia interculturale?

Come abbiamo visto, ogni pretesa di ricavare dai resoconti etnografici un sapere che ci aiuti a capire l'altro si scontra con l'attuale riflessione epistemologica degli antropologi che nega la possibilità di rendere oggettivo un sapere esperienziale proprio e di generalizzare il corpus di informazioni tratte dal loro lavoro.

Se "i marocchini" e la "loro ragnatela di significati" in base alla quale interpretano la loro esperienza e il mondo, sono alla fine un prodotto interno alla

ricerca e al testo etnografico, come posso utilizzare questa esperienza per permettere il dialogo tra me e Karim, che arriva dal Marocco?

"Ciò che all'antropologia si può ragionevolmente chiedere da un punto di vista pedagogico è il suo essere un esempio di *costruzione di conoscenza a partire dall'interazione*"².

In altre parole: in quanto educatori interculturali possiamo condividere con l'antropologia "il mestiere e non il sapere"³ e la speranza che nell'interazione concreta e nel dialogo con la persona reale possiamo arrivare ad una negoziazione dei significati per l'altro importanti, co-costruendo anche mondi temporaneamente stabili.

L'incontro interculturale in contesti multietnici e plurilinguistici condivide con la ricerca etnografica il "come" si imposta l'interazione e non "cosa": questo (il sapere) sarà frutto delle modalità dell'incontro stesso, del suo contesto e dei soggetti coinvolti.

La cultura rappresentata non esiste stabilmente nella mente di qualcuno, ma viene modificata e trasformata nell'interazione reciproca tra i soggetti dell'incontro.

Per l'educatore questo significa essere consapevoli che le proprie letture sulle culture altre possono solo rappresentare scenari lontani all'interno dei quali comprendere gli allievi stranieri, ma che nuovamente tutto si gioca sull'interazione concreta. Questo richiede all'educatore competenze de-costruttive per indagare i presupposti sui quali vengono costruiti modelli scolastici, di programmazione educativa, gli obiettivi educativi, le sue aspettative professionali nei confronti dei bambini e dei genitori stranieri. Dall'altra richiede competenze relazionali e comunicative che gli permettano di non colonizzare o etnicizzare l'altro, ma di costruire contesti comunicativi dove l'inatteso, l'imprevisto diventa elemento quotidiano e non l'eccezione. □

¹ Caronia L., *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca sul campo in educazione*. La Nuova Italia, Fi, 1996.

² Caronia L., *Pedagogia e differenze culturali*, in Nigris E., *Educazione interculturale*, Mondadori, Mi, 2000 pag. 68.
³ Ibidem, pag. 69.



Educarsi all'altro con empatia

Attualità di Edith Stein

di CLAUDIO ECONOMI

Cos'è la fenomenologia

La fenomenologia, da cui Edith Stein ha preso l'avvio, rifiuta per essenza la *teoria* o l'*ideologia*. La fenomenologia è fondamentalmente un esercizio o un'esperienza personale e non un sistema concettuale. Essa non indica degli assiomi metafisici, ma fa riferimento a delle "operazioni" che devono essere "comprese" e "rivissute" dall'interlocutore, il quale si sente chiamato a rifare da sé le operazioni, cui i termini della fenomenologia alludono.

La fenomenologia studia i fenomeni intendendoli non come "dati di fatto" secondo le teorie o i giudizi comuni intorno alla realtà del mondo quale ci appare, bensì nelle loro strutture invarianti ed universali, cioè nei loro signi-

L'empatia non è percezione, la cui caratteristica consiste nell'atteggiamento del soggetto di porsi in relazione con l'oggetto percepito in modo del tutto "originario". Nell'atto empatico, invece, il soggetto ha un vissuto in relazione a ciò che prova l'altro, ma non si riferisce a un suo contenuto personale di coscienza, bensì come proprio dell'altro, come vissuto originario dell'altro individuo.



ficati. Ad esempio, una casa dal punto di vista pratico è quell'oggetto (che si può progettare, costruire, vendere...). Ma se, sospendendo il giudizio (= *epochè*), mettiamo tra parentesi la "realtà della casa", quello che ci rimane da considerare, da un punto di vista disinteressato, è l'essenza, il "vissuto" (= *erlebnisse*) che il soggetto cosciente intenzionalmente le riferisce. Insomma, la fenomenologia è scienza delle essenze, dei modi tipici dell'apparire e del manifestarsi dei fenomeni alla coscienza, la cui fondazione caratteristica è l'*intenzionalità*. Per la fenomenologia, dunque, si mettono tra parentesi – non si negano – le convinzioni scientifiche o filosofiche e quelle del senso comune relativamente alla realtà del mondo quale ci appare, mentre questo ci è dato in connessione dei nostri atti intenzionali "... nei quali io sono presente con tutto me stesso, *corpo e anima*, ma in differenti modalità tipiche e perciò descrivibili secondo la loro reale natura (...). Attraverso la relazione, io ritrovo la vivente connessione della mia genesi con la genesi degli altri, riscopro i "rapporti con", così come sono realmente vissuti e non come si trovano già istituzionalizzati nelle scienze e nelle strutture storiche della società"

Dalla fenomenologia all'empatia

L'atteggiamento di fondo che segnò l'intera esistenza di E. Stein, dall'infanzia al Carmelo e poi ad Auschwitz, è l'apertura agli altri, anzi a ciascun altro nella sua singola ed originale personalità. La sua peculiare componente caratteriale di altruismo, insieme con i suoi interessi psicologici e con l'approfondimento dei lavori di Edmund Husserl, Theodor Lipps e Max Scheler, condussero la Stein ad approfondire con il metodo fenomenologico il problema dell'*altro* che, insieme all'*io*, viene a costituire la natura dell'atto empatico.



Già Husserl aveva presupposto alla conoscenza del mondo esterno il rapporto di scambievole comprensione fra più individui conoscenti. Ora però la Stein si domanda: "Che cosa è l'empatia?".

Un esempio concreto di empatia ce l'offre lei stessa:

*"Un amico viene da me e mi dice di aver perduto un fratello ed io mi rendo conto del suo dolore. Che cos'è questo rendersi conto? Su che cosa invece esso si basa, donde so di questo dolore, di ciò non vorrei qui trattare. Forse giungo a saperlo attraverso la percezione del suo volto pallido e sofferente, della sua voce sommersa e quasi afona, forse ancora attraverso le parole con cui egli si esprime: su tali argomenti si possono ovviamente avviare delle indagini, tuttavia di essi non mi interessa qui parlare. Quel che invece vorrei qui sapere è cosa sia di per sé tale rendersi conto e non attraverso quali vie sia possibile giungere ad esso"*³.

Utilizzando l'esempio della Stein, si può scomporre l'atto empatico in tre gradi: a) percepisco, apprendo che il mio amico sta provando un grande dolore (è il suo vissuto); b) sono coinvolto nel suo dolore, ne faccio esperienza, ovviamente di riflesso rispetto al mio amico (è il mio vissuto); c) quel vissuto, che era originario del mio amico e che ho rivissuto in modo peculiare dentro di me, mi ritorna

VITA DI EDITH STEIN

Edith Stein nasce il 12 ottobre 1891 a Breslavia nella Germania orientale, undicesima figlia di Siegfried Stein e Augusta Courant, ebrei di ceppo tedesco. Edith manifesta una tenace, risoluta volontà e una spiccata e precoce intelligenza, particolarmente versata negli studi e nel lavoro di ricerca speculativa. Nel 1922 si converte al cattolicesimo; nel 1933 diviene carmelitana con il nome di Teresa Benedetta della Croce. Arrestata dai nazisti a causa delle sue origini, viene deportata con la sorella Rosa ad Auschwitz dove muore il 9 agosto 1942. Giovanni Paolo II la proclama "beata" 1987, "santa" nel 1998 e "co-patrona dell'Europa" (1999). La definisce: "Una personalità che porta nella sua intensa vita una sintesi drammatica del nostro secolo"¹. Il suo è stato un iter culturale e spirituale molto particolare: quello di una donna, ebrea e tedesca, discepolo di Husserl, fondatore dell'indirizzo filosofico della fenomenologia, ed educatrice dal solido impegno intellettuale aperto alla questione femminile; in seguito, rompendo i legami con la sua famiglia, si è convertita dall'ebraismo al cattolicesimo e ha sofferto la shoah, morendo nella camera a gas. La continua ricerca della verità e l'attenzione costante per la persona, singola e originale, pongono al centro della dimensione pedagogica della Stein l'*empatia*, "habitus" formativo essenziale che consente di cogliere, come dice lei stessa, "l'esperienza vissuta altrui" come "la mia esperienza vissuta originaria", realizzando un rapporto di profonda condivisione, di rispetto, di accoglienza e dunque di pace con tutti gli uomini. Tra le sue più importanti opere, per cominciare, ricordiamo, in traduzione italiana, la sua dissertazione *Il problema dell'empatia*, per il Dottorato in filosofia, da lei discussa a Friburgo in Brisgovia nell'agosto del 1916.

OPERE DI EDITH STEIN

Il problema dell'empatia, Ed. Studium, Roma 1985
Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica (1922), Città Nuova, Roma 1966
La fenomenologia di Husserl e la filosofia di San Tommaso d'Aquino (1929) in *Memorie domenicane*, Pistoia 1976, pp.265 - 303; edizione rivista in *La ricerca della verità*, Città Nuova, Roma 1993, pp.265 - 303;
Essere finito e Essere eterno. Per una elevazione al senso dell'essere (1952), Città Nuova, Roma 1988;
La donna: il suo compito secondo la natura e la grazia (1959), Città Nuova, Roma 1999⁵
Storia di una famiglia ebrea (1985), Città Nuova, Roma 1992;
La vita come totalità (1990), Città Nuova, Roma 1999²
Introduzione alla filosofia (1991), Città Nuova, Roma 1998;
La struttura della persona umana, Città Nuova, Roma 2000;
Potenza e Atto (1998), Città Nuova, Roma 2003.

davanti come oggetto correlato alla mia coscienza. Empatizzare significa dunque realizzare i tre gradi, sopra-descritti, per giungere ad un: "atto concreto e originario, attraverso il quale posso cogliere in modo non originario il vissuto estraneo"⁴. Vediamo, in sintesi, i punti qualificanti dell'*emfühlung* (empatia). *L'empatia è intersoggettiva*, relazione circolare di un *io* che si pone in im-

mediato rapporto con un *tu*. La Stein "chiude il cerchio assegnando alla capacità di viverci, come persona totalmente significativa, la possibilità di entrare nell'altro comprendendolo"⁶.

L'empatia non è percezione, la cui caratteristica consiste nell'atteggiamento del soggetto di porsi in relazione con l'oggetto percepito in modo del tutto "originario". Nell'atto empatico, invece, il soggetto ha un vissuto in relazione a ciò che prova l'altro, ma non si riferisce a un suo contenuto personale di coscienza, bensì come proprio dell'al-

perché sentimento della gioia in sé, mentre in quanto esperienza vissuta della gioia essa appartiene distintamente a "ciascuno di noi"⁷. Ecco comparire il *noi*: di qui scaturiscono alcune valenze educative.

Innanzitutto, la Stein definisce il *noi* un reale soggetto dell'empatia solo nel preciso momento in cui esso si realizza: quando, cioè, io mi sento accompagnato nella mia esperienza personale dall'esperienza originaria dell'altro e questo sentirmi accompagnato mi dà la misura di un *noi*, in cui tuttavia non mi

manuel Lévinas, il quale ha affermato: "L'io è differente per la sua unicità e non unico per la sua differenza"¹⁰. Per entrambi vale il principio: "L'altro è da me differente proprio perché è altro e non, invece, è altro perché lo percepisco diverso da me: nel primo caso il valore di riferimento è lui-persona, nel secondo caso sarei io-persona. L'apertura quale dimensione dello spirito presuppone questa posizione reciproca *da unico a unico* che rende specularmente responsabili"¹¹.

Questa prospettiva fonda non solo l'atteggiamento di responsabilità che ognuno dovrebbe spontaneamente sentire nei riguardi dell'altro, ma costituisce anche concreti atteggiamenti di pace nelle proprie relazioni con tutti gli uomini del mondo. "Pertanto l'esperienza empatica ha un ruolo fondamentale per l'essere umano, in quanto non solo rappresenta il ponte verso l'altro, ma diventa e si trasforma in uno strumento di conoscenza di se stessi. Ed è proprio in questo scambio reciproco di esperienze e di relazioni umane che si comprende in modo pieno l'universo umanità. Senza la possibilità del confronto e del rapporto con l'altro non si riesce neppure a guardare nelle profondità di se stessi. L'altro è fonte di esperienze che probabilmente da soli, sia per una certa conformazione caratteriale e sia per fattori educativi, non riusciremo mai a capire"¹². □

La continua ricerca della verità e l'attenzione costante per la persona, singola e originale, pongono al centro della dimensione pedagogica della Stein l'empatia, "habitus" formativo essenziale che consente di cogliere, come dice lei stessa, "l'esperienza vissuta altrui" come "mia esperienza vissuta originaria".



DA "LA SETTIMA STANZA"

tro, come vissuto originario dell'altro individuo. In altri termini, dunque, il soggetto empatizzante entra in un *tu*, lo accoglie, lo comprende e si lascia *accompagnare dall'esperienza dell'altro io empatizzato*. Si costituisce un atto esperienziale "sui generis". In definitiva "la peculiarità dell'atto empatico consiste nel fatto che il vissuto altrui mi attrae al suo interno e con ciò cambia radicalmente la mia prospettiva: non si dà più quale "oggetto di fronte", ma io mi ritrovo ad avere per oggetto il contenuto stesso di quel vissuto originario e ho il suo stesso angolo di visuale, pur non confondendomi con lui"⁸.

Le valenze pedagogico educative dell'empatia

La Stein sottolinea che due soggetti provano la stessa gioia, ma solo

annullo né mi confondo con l'altro⁸. La Stein scrive: "All'io finito si contrappone tuttavia un *tu* come un "altro io" uguale a lui come un ente cui può rivolgersi chiedendo comprensione e risposta, e col quale vive, per la comunanza dell'essere. Io, nell'unità di un 'noi'. Il 'noi' è la forma in cui sperimentiamo l'essere-uno di una pluralità di persone. L'essere-uno non abolisce la molteplicità e la diversità delle persone"⁹. Di conseguenza, per la Stein, la comunità è la prima struttura valoriale che fonda e costituisce l'apertura reciproca degli individui. È nella comunità che, attraverso gli atteggiamenti empatici, ogni soggetto non esperisce più solo se stesso, ma costruisce l'unità.

Il valore assoluto della persona risiede nell'unicità: in questa sottolineatura E. Stein concorda con Em-

¹ Cfr., DI LORENZO M., *Con la croce sul cuore. Edith Stein*, Edizioni dell'Immacolata, Bologna 2000.

² Cfr., SINI C., *La fenomenologia*, Garzanti, Milano 1965, pp. 18-20.

³ STEIN E., *Il problema dell'empatia*, tr. a cura di Erika Schulze Costantini e Elio Costantini, Ed. Studium, Roma 1985, pp. 71-72.

⁴ Ibidem, p. 51.

⁵ MUSSO R. C., *La pedagogia dell'Einfühlung: saggio su Edith Stein*, editrice La Scuola, Brescia 1995, p. 85.

⁶ Ibidem, pp. 95-96.

⁷ Ibidem, Cfr., pp. 88-89.

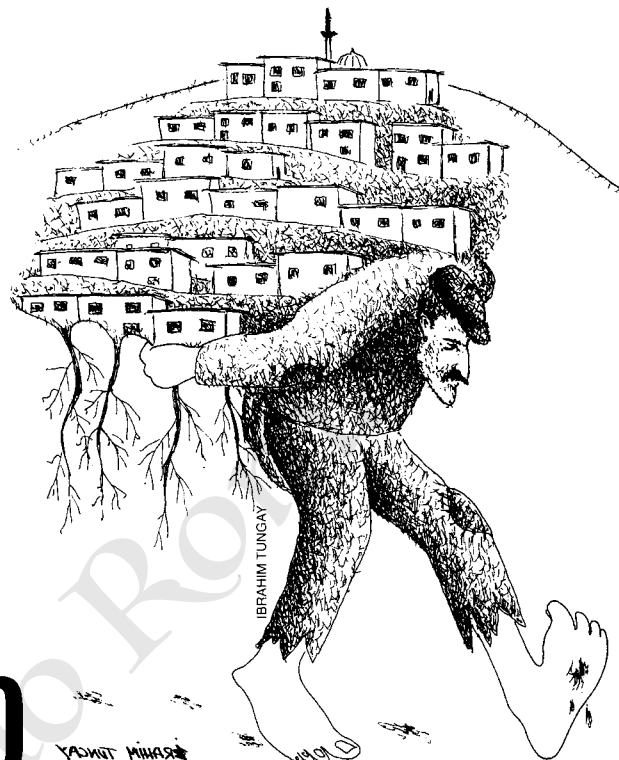
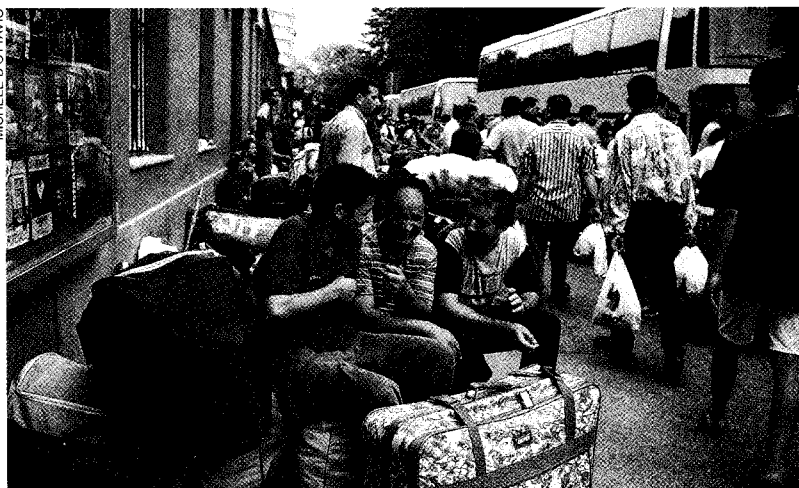
⁸ Cfr., MUSSO R. C., *La Pedagogia dell'Einfühlung...*, op. cit., p. 100.

⁹ STEIN E., *Essere finito e Essere eterno. Per una elevazione al senso dell'essere*, tr. it., Città Nuova, Roma 1988, p. 373.

¹⁰ LÉVINAS E., *Fuori dal soggetto*, tr. it., Marietti, Torino 1984, p. 167.

¹¹ MUSSO R. C., *La Pedagogia dell'Einfühlung...*, op. cit., p. 101.

¹² PEZZELLA A. M., *L'antropologia Filosofica di Edith Stein, indagine fenomenologica della persona umana*, Città Nuova, Roma 2003, p. 115.



Multiculturalismo

Innovazione sociale e cultura delle differenze

DI ADEL JABBAR*

La storia dell'umanità è caratterizzata dal movimento e dalla creazione continua di reti e intrecci tra persone provenienti da contesti geografici diversi. Ci sono stati periodi storici particolarmente fertili per questi scambi: il medioevo islamico, con gli arabi che interpretavano il ruolo di mediatori culturali (preceduti da altre popolazioni semitiche) facendo del sud del Mediterraneo una "piattaforma girevole" di collegamento tra diverse aree geografiche; poi il rinascimento europeo con le sue progressive inclusioni di popolazioni di altri continenti, che ha inaugurato il "sistema-mondo" con il quale ci confrontiamo ancora oggi. Le culture, infatti, sono fluide e gli individui interpretano attivamente le loro tradizioni rinnovandole per poter gestire i cambiamenti che le relazioni con gli altri inevitabilmente comportano.

Oggi viviamo una fase di mondializzazione: da una parte prevale il modello occidentale, sia sul piano economico che culturale; dall'altra crescono le rivendicazioni identitarie e neocomunitariste.

Che cosa si intende per "multiculturalismo"

Alcune considerazioni possono aiutarci ad utilizzare criticamente il termine *multiculturalismo*. In primo luogo ogni cultura è multiculturale, perché in essa sono riscontrabili sedimenti provenienti da luoghi e da popoli diversi. Ad es., il cristianesimo è un elemento significativo nella costruzione dell'identità italiana ed europea, però va ricordato che questo insegnamento religioso ha "radici" nel Vicino Oriente, un'area abitata da una popolazione prevalentemente semitica. In secondo luogo, con il termine "multiculturalismo" possiamo indicare la coabitazione tra diversi gruppi linguistici, culturali, religio-

si che vivono nel medesimo spazio territoriale. Pensiamo alla zona alpina dell'Italia: dall'est all'ovest troviamo diversi gruppi come, ad esempio, quello sloveno, il friulano, il cimbri, il ladino, il tirolese, il provenzale, l'occitano... Questa pluralità è più evidente nelle zone di confine, ma esiste anche altrove. Ricordiamo ad esempio la minoranza *arabesca* in Calabria, Sicilia e Basilicata. Per quanto riguarda la dimensione religiosa, pensiamo alla presenza ebraica o cristiano-ortodossa a Venezia e a Trieste, oppure ai protestanti luterani nelle zone dell'Alto Adige, o ancora ai valdesi in Piemonte o alla presenza diffusa dei testimoni di Geova.

È necessario ripristinare una "memoria plurale" per saper leggere la complessità di contesti che spesso vengono ideologicamente ridotti ad entità monolitiche e omogenee. Infatti, se il confine statale è rigido, quello culturale è fluido: gruppi separati da confini statuali possono

* Adel Jabbar è sociologo ricercatore nell'ambito dei processi migratori ed interculturali. Collabora con lo studio RES di Trento e insegna presso il corso di laurea in Servizi Sociali all'Università Ca' Foscari di Venezia e al Master sull'immigrazione della medesima università.

avere consuetudini culturali simili², mentre altri che vivono nello stesso stato possono avere tra di loro più differenze che similitudini. La memoria non può vincolarsi all'ideologia degli stati-nazione, ma oggi più che mai bisogna allenarsi a riconoscere la pluralità e la dinamicità degli elementi che contribuiscono alla formazione delle identità.

In terzo luogo, ogni società è multiculturale anche perché coesistono diversi sistemi valoriali. In Italia, ad esempio, c'è chi aderisce o meno a determinate visioni della famiglia.

Troviamo posizioni contrapposte sui temi della pace e della guerra. Si riscontra perfino la presenza di organizzazioni politiche che fanno riferimento a modelli ed esperienze non-democratiche. È interessante notare che, al di là della retorica dominante sulla laicità, la religione continua ad essere presente nella sfera pubblica: il calendario scolastico è scandito da festività religiose e l'inaugurazione dell'anno scolastico e accademico

avviene spesso con una Messa; per non parlare poi dell'influenza della religione su alcune leggi (sul divorzio, aborto o sulla procreazione assistita) o della richiesta di introdurre riferimenti cristiani nella costituzione europea. Inoltre,

pensiamo alla figura dell'insegnante di religione nella scuola: un dipendente pubblico che agisce sotto un controllo normativo di tipo religioso.

Immigrazione, multiculturalismo e intercultura

I rapporti tra culture sono spesso caratterizzati da asimmetrie di potere. Il mondo che conosciamo oggi è fatto di un centro dominante e sterminate periferie subalterne che hanno scarso potere contrattuale in ambito economico, politico e culturale. Gli

immigrati arrivano in prevalenza dalle aree periferiche con il desiderio di intraprendere un percorso di emancipazione sociale, cioè di accedere al centro leggendo la propria affermazione in base ai parametri del modello vincente. Le "ibridazioni" cominciano già nel paese di origine attraverso una socializzazione anticipatoria del modello vincente.

È bene ricordare che il multiculturalismo non è creato dalla presenza degli immigrati. Essi aggiungono altre differenziazioni a quelle già esistenti in ogni società e contribuiscono casomai a renderle più visibili. *Le trasformazioni sociali in atto richiedono un metodo di intervento innovativo che definiamo con il termine "intercultura".* Non intendiamo dunque un principio etico né un traguardo da raggiungere, ma l'impostazione di una prassi di lavoro in grado di aiutarci a ripristinare una memoria plurale esplorando i nostri contesti multiculturali.

La prassi interculturale implica considerare gli immigrati non tanto rappresentanti di una cultura, quanto di un progetto sociale di emancipazione. Gli immigrati vivono un complicato processo di aggiustamento identitario finalizzato a trovare un'unità combinatoria tra elementi appartenenti sia al nuovo contesto sia al contesto di origine. In questo processo non incide solo la cultura ma anche il genere, la provenienza sociale, il livello d'istruzione, il tipo di occupazione, la politica di accoglienza sul territorio, il tipo di progetto migratorio, ecc.. L'intercultura innesca un processo di estensione dei confini della democrazia attraverso una cultura della partecipazione basata sul riconoscimento delle differenze. L'obiettivo è quello di stabilire un nuovo patto di cittadinanza in grado di realizzare la simmetria necessaria per creare spazi di negoziazione e gestire le trasformazioni sociali in atto garantendo la coesione sociale. Questo processo intende includere nuove soggettività e non "comunità" (sta a queste

soggettività decidere come organizzarsi in termini collettivi: se sul piano religioso, linguistico, o su quello dell'appartenenza statale o professionale, oppure sulla base di organizzazioni associative o sindacali autoctone, ecc.).

Incrementare la partecipazione democratica significa superare il modello di *integrazione subalterna* che vede negli immigrati una mera forza lavoro. Significa anche riconoscere la complessità delle relazioni che queste persone intraprendono col territorio dove risiedono. L'intercultura ha bisogno della mediazione socio-culturale che è innanzi tutto una strategia di *parificazione di opportunità* con lo scopo di ricostruire reti sociali, creare nuove competenze e ripristinare l'autostima dei cittadini immigrati riconoscendo anche gli aspetti legati ai vissuti culturali e religiosi.

La mediazione socio-culturale mira a lavorare insieme a questo nuovo segmento della società perché possa partecipare attivamente contribuendo a ricostruire una prospettiva condivisa. Qui non sono in gioco solo i servizi sociali perché si tratta di una strategia complessiva del territorio e non può essere solo una prerogativa del mediatore socio-culturale. La questione dell'immigrazione non riguarda solo l'immigrato, né è solo un intervento di politica sociale di contenimento del disagio e neppure una politica *securitaria* per arginare pericoli. La posta in gioco è di rivitalizzare la democrazia attraverso una cittadinanza attiva che coinvolga tutti gli attori sociali del territorio. **Ogni ente formativo-educativo e il mondo dell'associazionismo svolgono un ruolo chiave nel diffondere questa consapevolezza delle trasformazioni sociali in atto e nel facilitare la creazione di un nuovo protagonismo tra i vari soggetti.** Naturalmente è indispensabile che ci sia un indirizzo politico in grado di comprendere che l'immigrazione è tema centrale per la democrazia. □



² L'occidente a cui ci riferiamo non è un'area geografica ma un sistema che ingloba tutte le popolazioni del pianeta.

³ Ad esempio, le comunità linguistiche possono avere una continuità territoriale al di là del confine statale e in questo caso si parla di "penisole linguistiche" (come nel caso sloveno o in quello tirolese).

Unità didattica sul Natale per un confronto possibile

Il Corano risulta essere uno dei libri più letti al mondo e non solo dalla popolazione di credo musulmano. Anche in Italia. Forse siamo spinti dalla ricerca di un Grande Fratello che non è certo quello telematico: è il musulmano presente nella quotidianità multireligiosa e multiculturale delle nostre città; è il vicino di casa, il compagno di classe, un nostro alunno...

Proprio sulla base di questa considerazione, e traendo spunto anche da un laboratorio cem sul medesimo tema svoltosi nella città di Viterbo, ho pensato di proporre una lettura comparata tra questi due "grandi codici". L'intento era di offrire ai miei alunni alcune "chiavi" come: una prima lettura della Bibbia e del Corano; un confronto tra i due testi fondamentali dell'ebraismo, del cristianesimo e dell'islamismo; una via d'uscita dai pregiudizi reciproci; una possibilità per intuire la straordinaria ricchezza di percorsi educativi che da essi possono irradiarsi... Ho proceduto alla seguente unità didattica.

Obiettivi di apprendimento:

- saper utilizzare i documenti a disposizione per ricavare dati informativi;
- saper leggere, sintetizzare e riferire testi storici;
- operare un primo confronto tra documenti;
- conoscere la figura di Gesù come figlio di Dio (nella Bibbia) e come Profeta (nel Corano).

Obiettivi educativi - due principali: saper ascoltare; educare ad una tollerante conversazione giungendo ad una propria posizione motivata.

Contenuti - testi sulla nascita di Gesù: due dal **Vangelo di Luca**: 1, 26-38; 2, 1-20; uno dal **Corano**: Sura 19.

Percorso:

- recupero delle informazioni sulla costituzione della Bibbia cristiana (Primo e Nuovo Testamento);
- collocazione dei Vangeli al suo interno;
- ricerca di notizie sull'evangelista (Luca);

- recupero di eventuali informazioni che gli alunni possiedono sull'argomento in esame;
- lettura dei brani della Bibbia indicati;
- ricerca di relative informazioni storiche, sociali e geografiche (ad es. re Davide, epoca storica, Maria, città di Nazaret, censimento, ...);
- questionario di comprensione n.1;
- ripresa delle informazioni già conosciute dai bambini relativamente al Corano e alla sua "storia" (momento della rivelazione a Maometto, festa del Ramadàn, ...);
- lettura della Sura prescelta con testo in italiano e in arabo (abbiamo due bambini musulmani e vogliamo riprendere la lingua araba anche come espressione artistica del mondo islamico);
- questionario di comprensione n. 2;
- riflessione e confronto su alcuni elementi quali: la figura di Giuseppe (totalmente assente nel testo del Corano); le espressioni "Figlio di Maria" e "Figlio di Dio" ed il loro significato; la figura di Maria (la cui presentazione, nei due testi, sembra coincidere... con prospettiva di costruzione d'una mappa concettuale riassuntiva).

L'unità didattica programmata viene presentata in **3 lezioni** con momenti di lezione frontale classica, lezione dialogata, analisi testuale (con parafrasi e ricerca delle parole-chiave) e lavoro individuale sulla scorta dei questionari. Il percorso proposto viene presentato con l'ausilio dei seguenti **mezzi e strumenti**: libri di testo; brani scelti dalle opere in esame; dizionario della lingua italiana; utilizzo di mappe concettuali; utilizzo di audiovisivi. **Verifiche** sia *in itinere*, sia al termine dell'unità didattica. Il percorso permette di **valutare**, in modo particolare:

- la personale acquisizione dei principali concetti presi in esame;
- la capacità di analisi e di sintesi;
- la comprensione e l'utilizzazione della terminologia specifica;
- l'acquisizione metodologica nell'approccio alle diverse fasi del lavoro collettivo/individuale;
- la capacità di effettuare collegamenti sia trasversali che interdisciplinari.

Alla fine viene espresso un **giudizio**, sintesi dei giudizi precedenti riguardanti attenzione, partecipazione, interesse e motivazione ad apprendere. □

QUESTIONARIO N. 1

- Quali sono i personaggi che compaiono nei passi del Vangelo di Luca?
- Secondo il racconto dell'evangelista dove avviene la nascita di Gesù?
- Quali sono i titoli che, nel Vangelo, sono attribuiti a Gesù?
- Qual è il più importante di essi?

QUESTIONARIO N. 2

- Quali sono i personaggi che compaiono nella Sura?
- Secondo il racconto del Corano dove avviene la nascita di Gesù?
- Qual è il titolo riconosciuto a Gesù nel testo della Sura?
- Quali sono, allora, le principali differenze/analogie tra i due racconti?

* Paola Boschiero è insegnante nella Scuola Elementare di Casalmaggiore.



In collaborazione CDU (Irlanda), CMO (Paesi Bassi), DEP e Panos (Gran Bretagna), Intermon (Spagna). Con il sostegno della Commissione delle Comunità Europee.

La notizia

"L'umanità sta entrando in un periodo di alternative estreme. Mentre un'epoca di progresso scientifico e tecnologico ci ha portato a conoscenze e poteri senza precedenti, assistiamo all'emergere improvviso di una 'problematica mondiale' - un groviglio gigantesco di problemi, appartenenti ai più diversi settori, come quelli dell'energia, della popolazione e degli alimenti, che ci sfidano con la loro complessità inaspettata. Tanto una catastrofe totale dell'umanità quanto una realizzazione umana senza precedenti sono entrambe possibili. Quale sarà l'alternativa che finirà per sopravvivere dipende tuttavia da un altro fattore della massima importanza - anzi decisivo: la capacità umana di capire e di agire. [...] I processi di apprendimento sono spaventosamente in ritardo, cosicché individui e società si trovano impreparati a far fronte alle sfide imposte dai problemi globali".

(7° Rapporto Club di Roma').

Educazione alla sostenibilità Carta della terra

DI CARLO BARONCELLI

PRIMA PARTE

Modelli di apprendimento e Carta della Terra

La citazione qui di lato pare di oggi ma è del 1979! Ne riscontriamo l'eco nell'incipit del Preambolo della Carta della Terra. La Carta ci ricorda con forza il ruolo deci-

sivo dell'educazione per la sopravvivenza delle nostre società, in quanto "integra nell'istruzione formale e nella formazione permanente le conoscenze, i valori e le capacità necessarie per un modo di vivere sostenibile" (Principio 14) ... "fornendo a tutti, soprattutto ai bambini e ai giovani, opportunità educative tali da permettergli di contribuire attivamente allo sviluppo sostenibile"(14.a). **La Carta auspica che tematiche di educazione ambientale**

possano essere integrate come fattore trasversale nei curricoli scolastici di ogni ordine e grado.

Altri tre principi di supporto al principio dell'educazione riguardano il contributo delle arti, delle materie umanistiche e di quelle scientifiche all'*educazione alla sostenibilità* (14.b); il ruolo dei mass-media nell'incrementare la presa di coscienza delle sfide ecologiche e sociali (14.c); il riconoscimento dell'importanza di una educazione morale e spirituale ai fini del raggiungimento di un modo di vita sostenibile (14.d). In particolare, questo accento messo sull'importanza di una educazione che integri al suo interno il fattore spirituale e quello morale è un notevole contributo ed una sfida che la Carta ci propone.

L'impoverimento culturale, la perdita della ricchezza e varietà delle culture, è andata di par passo con l'impoverimento ambientale, con la perdita di biodiversità. Disconoscere il carattere "sacro" di questo nostro pianeta, ha portato anche a dimenticare/negare la sacralità di culture diverse, delle altre forme di vita non umane. Questo impoverimento spirituale si è rivelato ecologicamente distruttivo.



Per il mondo occidentale che ha fatto della secolarizzazione e dell'eliminazione delle grandi tradizioni spirituali della Terra due pilastri dell'idea di progresso, si tratta di una provocazione non da poco. Oggi cominciamo a renderci conto che aver minato l'esistenza di tradizioni culturali ricche di spiritualità, di rispetto e compassione per la Terra che le ospitava, si sta rivelando una sorta di boomerang non solo culturale ma anche ecologico.

Pierluigi Malavasi (a cura), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*, I.S.U. Università Cattolica, Milano 2003.

"Educare le giovani generazioni ad abitare la Terra ovvero a prendersene cura e ad apprezzarne i beni"; è la sfida che questo volume vuole affrontare con vari saggi "elaborati nel segno della responsabilità verso la biosfera".

I saggi sono raccolti in tre sezioni: la prima dedicata alla filosofia della formazione umana e alla riflessione pedagogica sull'educazione ambientale; la seconda alle concezioni e ai principi dello sviluppo sostenibile; la terza alla presentazione di alcune esperienze e prospettive emblematiche della progettazione educativa.

Educazione alla sostenibilità²: oltre l'educazione ambientale

La grande sfida del nostro tempo è la creazione di comunità sostenibili. Nei nostri tentativi possiamo apprendere preziosi insegnamenti dagli ecosistemi, che sono già comunità sostenibili di vegetali, di animali e di microrganismi. Essere ecologicamente colti, o "ecolitterate", significa comprendere i principi organizzativi di base delle comunità ecologiche e utilizzarli per realizzare comunità umane sostenibili. In particolare, siamo convinti che i principi dell'ecologia dovrebbero essere i principi guida nella creazione dei gruppi di apprendimento sostenibili. In altre parole l'ecolitteracy offre un'ossatura ecologica alla riforma dell'istruzione. (F. Capra)

Può essere utile ricordare che l'educazione alla sostenibilità non coincide con l'educazione ambientale. L'ambiente è uno degli aspetti, ma sostenibilità poggia su "tre gambe": ambiente, economia e società, come la stessa Carta ci ricorda.

Affrontando la questione, Luigina Mortari ricorda come «a lungo l'educazione in questo campo è stata oggetto di un'interpretazione naturalistica e tecnocratica»³ secondo un approccio "asettico" e riconosce che «un'educazione ecologica intesa solo sul piano geofisico e biologico è insufficiente»⁴. Una società veramente sostenibile dovrà esserlo non solo dal punto di vista ambientale, ma anche da quelli economici e sociali. E i tre ambiti non possono più essere pensati e insegnati come insieme separati: la sostenibilità si instaura nello spazio di sovrapposizione dei tre ambiti. Ancora meglio, i tre ambiti potrebbero essere visti come tre insieme nidificati.

Da questa prospettiva si riesce anche a cogliere più chiaramente l'importanza del fattore socio-cul-

turale e ricordare come sia necessario «rivolgere sempre più attenzione alla dimensione interculturale dello sviluppo... Gli scambi interculturali, il rispetto dell'alterità sono delle buone pratiche e permettono di misurare il grado di sostenibilità di un processo di sviluppo, che ci appare allora come un vasto gioco di armonizzazione dove l'inseguimento degli obiettivi socioeconomici deve realizzarsi rispettando la prudenza ecologica e valorizzando le identità plurali»⁵.

Educare ai "futuri"

Ci troviamo in un momento critico della storia della Terra, un periodo in cui l'umanità deve scegliere il suo futuro. (...) È imperativo che noi, popoli della Terra, dichiariamo le nostre responsabilità reciproche e nei confronti della comunità più grande della vita e delle generazioni future. (Preambolo della Carta della Terra)

Il tempo è, insieme allo spazio, una delle principali coordinate dell'esperienza umana. In genere tendiamo a dare più attenzione agli aspetti locali e a breve termine. Un'educazione alla sostenibilità deve possedere un'intrinseca tensione verso tematiche globali (nelle loro connessioni con l'ambito locale), e proiettate in un futuro non troppo vicino, immaginando futuri alternativi. Un curriculum appropriato – argomenta David Hicks – aiuterà i ragazzi a comprendere le tematiche nelle loro implicazioni globali e di come il futuro potrà essere condizionato dalle azioni che loro stessi e altri stanno compiendo nel presente⁶: «Invitiamo i giovani a valutare criticamente le pratiche sociali, politiche ed economiche che essi possono vedere attorno a loro, in una società multiculturale e in un mondo interdipendente»⁷. Ciò stimola la responsabilità ed attiva ragazzi di ogni età.

Suggeriamo un'attività didattica: chiedere ai ragazzi di riportare su una linea del tempo che si biforca, due scenari futuri, mettendo in evidenza ciò che si ritiene probabile che accada (futuro probabile) e ciò che si vorrebbe accadesse (futuro preferibile): i primi scenari in genere tendono al negativo e al catastrofismo, i secondi contengono le speranze e gli aspetti più positivi. Ponendo i ragazzi di fronte a tale "forbice", si tratta di individuare le modalità, le azioni, le scelte per far sì che il "futuro preferibile" possa riavvicinarsi al "futuro probabile".



I tre "risvegli"

Ogni apprendimento, soprattutto quando ci si riferisce ai valori, mescola dinamica sociale, individuale, intellettuale e cognitiva. (Esoh Elamé)

Martha Rogers ha elaborato un suggestivo modello di apprendimento in tre risvegli: di mente, cuore e anima⁸. Il *risveglio della mente* si riferisce alla dimensione più propriamente cognitiva o intellettuale dell'apprendimento. In quanto educatori, ci aspettiamo che nel corso del processo di apprendimento, si verifichi un incremento delle conoscenze possedute. L'aspetto conoscitivo ha l'obiettivo di portare lo studente a rendersi conto della complessità dei problemi affrontati,

del loro carattere globale e interconnesso. Esso costituisce per lo studente una forte sfida, ponendolo di fronte a dissonanze cognitive, confusione, addirittura scetticismo o sconcerto, rabbia o senso di impotenza per la vastità e complessità dei problemi. L'insorgere di queste coloriture emotive, è il segnale che al risveglio della mente sta per seguire il *risveglio del cuore*. Anche in questo caso, non possiamo fermarci a questo livello. Per la Rogers, questa tempesta emotiva rappresenta la possibilità di accedere ad un apprendimento più profondo, quello del *risveglio dell'anima*. Il termine "anima" viene impiegato con riferimento «all'intero essere della persona, promanante da e pervadente tutte le altre dimensioni del sé». Il risveglio dell'anima si verifica «come conseguenza dell'emergenza di un profondo sentimento di presa in carico dei problemi dell'umanità, del pianeta e delle generazioni future, unitamente ad un senso di urgenza di fare qualcosa, di contribuire ad un futuro migliore»⁹. Si sviluppa così un senso di appartenenza alla comunità umana e planetaria in generale, che porta quindi all'azione orientata al futuro, rafforzando il senso di "potere personale" e la speranza.

Anche Esoh Elamé prospetta un approccio didattico "tridimensionale" che valorizzerà la diversità creativa del gruppo e la cooperazione; prenderà in considerazione le rappresentazioni pregresse di alunni e insegnanti; promuoverà, accanto a quella cognitiva, le dimensioni affettive, etiche e comportamentali¹⁰. E ancora: «lo sviluppo dell'intelligenza è inseparabile da quello dell'affettività, della curiosità, della passione...»¹¹. Per la verità, non corrisponde a realtà che la ragione domini l'emozione: esse sono strettamente intrecciate. In molti casi la capacità di provare emozioni è una condizione necessaria alla messa in atto di comportamenti razionali.

Questo articolo è un estratto di un contributo più ampio pubblicato nel testo curato da P. Malavasi *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile* (vedi scheda in queste pagine).

Insegnamento/ apprendimento. Verso un cambio di paradigma

Dovrebbe, a questo punto, risultare chiaro che il concetto di educazione allo sviluppo sostenibile comporta delle profonde conseguenze sulla didattica. In effetti ci troviamo di fronte alla necessità di un cambiamento di secondo livello: un'educazione alla sostenibilità comporta anche un'educazione sostenibile, un salto di livello senza il quale l'educazione alla sostenibilità rischia di perpetuare il fallimento o l'inefficacia delle varie educazioni alla pace, alla salute, all'affettività...

La sfida consiste nel cambiare l'insegnamento/apprendimento, stili e pratiche didattiche, la visione del soggetto in apprendimento, i curricula e le pratiche di valutazione. Nella conclusione/nuovo inizio della Carta della Terra le istituzioni scolastiche vengono sollecitate «ad offrire una leadership creativa»: ciò sarà possibile ispirandosi ai principi dell'ecologia che è scienza olistica, dove contano le relazioni, i processi, i flussi e le differenze di informazione. Si tratta, in ultima analisi, di favorire il passaggio da un'educazione trasmissiva (tipica di un paradigma meccanicista) ad un'educazione trasformativa (caratteristica di un paradigma ecologico) ben schematizzata da Stephen Sterling¹².

¹ J.W. BOTKIN, M. ELMANDJRA, M. MALITZA, *Imparare il futuro. Apprendimento e istruzione*, Mondadori, Milano 1979.

² Impiegheremo spesso la locuzione "educazione alla sostenibilità" piuttosto che quella di "educazione allo sviluppo sostenibile" a causa della estrema problematicità del concetto stesso di "sviluppo sostenibile", che da più parti è stato sottoposto a severe critiche fino al punto di metterne in dubbio l'utilità.

³ L. MORTARI, *Per una pedagogia ecologica*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 2001, p. 186.

⁴ Ivi, p. 187.

⁵ E. ELAMÉ, *Intercultura, ambiente, sviluppo sostenibile*, EMI (SERMIS), Bologna 2002, pp. 19-20.

⁶ D. HICKS, *Educating for the Future. A Practical Classroom Guide*, WWF UK, 1994, p. 9.

⁷ Ibidem.

⁸ M. ROGERS, *Student responses to learning about futures*, in *Futures Education. World Yearbook of Education 1998*, Kogan Page, London - Stirling (USA), 1998.

⁹ Ivi, p. 209.

¹⁰ E. ELAMÉ, *Intercultura, ambiente, sviluppo sostenibile*, Quaderni dell'interculturalità, EMI, Bologna 2002, p. 23.

¹¹ E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano.

¹² L'educazione trasformativa in contrapposizione a quella trasmissiva è ben schematizzata da S. Sterling, in *Sustainable Education. Re-visioning Learning and Change*, Green Books, 2001.

SECONDA PARTE

Come vivere la Carta della Terra

Ascoltiamo Beatriz Sant'Ana Coningham de Siqueira, membro del *Mato Grosso Earth Charter Committee* (Brasile): «Può sembrare ingenuo, ma un modo molto semplice per supportare la Carta della Terra consiste nel cominciare a parlare con le persone più vicine. Non si tratta di "convertire" nessuno, ma solamente di informare. Anche se ciò può risultare senza effetto in un primo tempo, può darsi che qualcuno si interessi e decida di unirsi al movimento (...). Nel corso di un incontro di rappresentanti di classe, ho suggerito che la Carta fosse adottata come guida, come insieme di valori che potessero orientare l'evoluzione della comunità. L'idea venne accettata con entusiasmo e il gruppo si riunì altre volte per studiare e discutere il documento. Vari rappresentanti introdussero la Carta nelle loro scuole e gli insegnanti cominciarono a calare il documento nelle loro attività curricolari. Anche nella mia scuola presentai la Carta e proposi che un'intera giornata venisse dedicata ad attività connesse al documento e alla riflessione e discussione attorno ai suoi principi. Alcuni insegnanti aderirono con più entusiasmo di altri, ma furono i ragazzi a sorprendermi: la loro partecipazione andò ben al di là delle mie aspettative, discutendo, producendo testi e poster». Beatriz conclude perspicacemente: «Noi esseri umani non

cambiamo molto facilmente. Spesso il nostro linguaggio cambia senza che cambino le nostre abitudini. Malgrado ciò, anche parlare è un'attività e attraverso essa abbiamo la possibilità di trasformare la realtà. Ma se vogliamo un ritmo più veloce di cambiamento, è necessario impegnarsi in azioni concrete, immediatamente visibili. Quelli che ho presentato non sono esempi da copiare: sono convinta che ciascuno di noi, all'interno delle proprie diverse professioni in diversi luoghi, troverà cose diverse da proporre. Ciascuno di noi troverà le modalità per partecipare alla promozione della società che tutti noi auspichiamo».

(da The Earth Charter in my daily life)

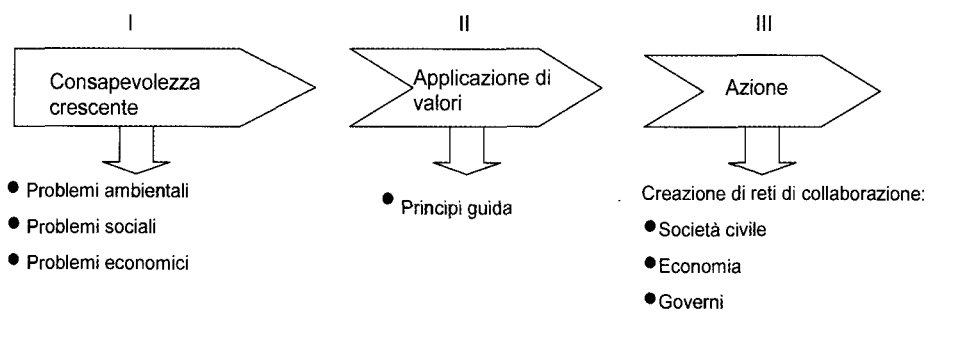


Anche il Cem vuole, attraverso queste pagine, semplicemente informare, diffondere alcune delle "novità" che si stanno muovendo attorno alla Carta della Terra a livello internazionale, nella speranza che sempre più persone (insegnanti, educatori, formatori...) facciano propri e calino nelle loro realtà i principi di questo importante documento che, inspiegabilmente, è poco conosciuto, studiato e applicato in Italia.

Educare con la Carta della Terra

Ricordiamo che la Carta della Terra è il risultato di un decennio di dialoghi interculturali; aiuta a comprendere il carattere connesso del nostro pianeta e veicola un senso di responsabilità universale; articola i principi per uno sviluppo sostenibile; mette a disposizione la necessaria attrezzatura pedagogica per una cultura di pace.

Secondo quanto si legge in un documento introduttivo sul Programma educativo basato sulla Carta della Terra, quest'ultima può essere



usata per promuovere tre fondamentali obiettivi educativi, riassumibili schematicamente come segue: per implementare un progetto basato sulla Carta della Terra è necessario passare attraverso tre interrogativi: Qual è la visione che emerge dalla Carta?; Cosa posso fare nella mia vita quotidiana con la Carta della Terra?; In che modo posso appoggiare l'iniziativa della Carta della Terra? Il materiale educativo basato sulla Carta dovrebbe:

- essere "radicato" e riflettere la realtà educativa locale;
- impiegare elementi metodologici di ricerca-azione;
- essere il frutto del lavoro cooperativo di educatori;
- creare collegamenti con i politici e i media;
- impiegare modalità di apprendimento esperienziale;
- rispecchiare il carattere interculturale della Carta e proporre una prospettiva etica globale.

Nella consapevolezza che i nuclei fondamentali della carta della terra rispondono ai bisogni della nostra società (figura a destra).

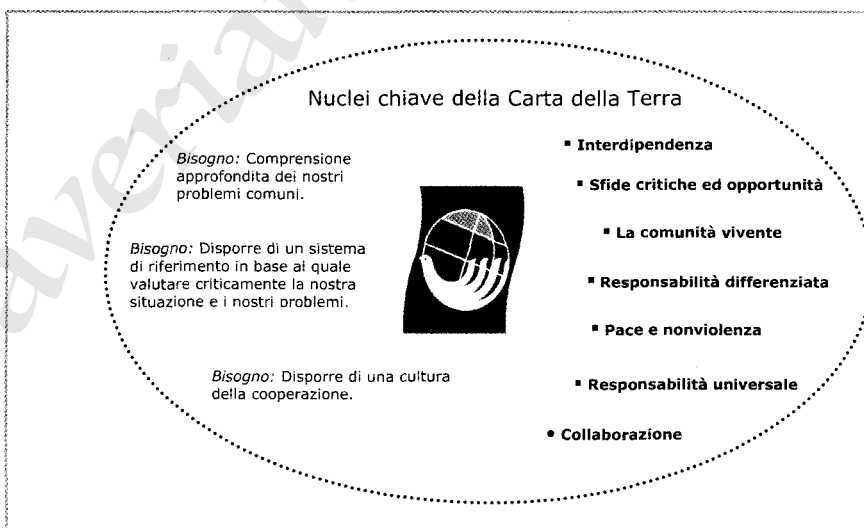
Alcune indicazioni per attivare processi individuali e collettivi ispirati alla Carta della Terra

Fai un disegno, scrivi una poesia o una canzone che celebri la Terra e il Creato. Fai una lista dei valori espressi nella Carta che maggiormente ti ispirano e cerca di appli-

carli nella vita di tutti i giorni. Guardati intorno e cerca a livello locale esperienze che illustrino i principi della Carta. Segui sui media le informazioni che riguardano l'ambiente e i temi dello sviluppo sostenibile. Costruisci un tuo giar-

dino biologico, anche molto piccolo. Passa del tempo in ambienti naturali, ricercando la connessione fra spiritualità, bellezza e mistero. Condividi con amici, familiari, colleghi di lavoro l'importanza del tuo impegno e chiedi la loro disponibilità ad unirsi a te. Invita i tuoi amici a promuovere una petizione locale per promuovere dei cambiamenti significativi per la tua comunità locale e mandala ai rappresentanti politici, alle scuole ai centri religiosi. Insieme ai tuoi amici, organizza un concerto, una lettura di poesie, un laboratorio.

(da Elisabeth M. Ferrero, Joe Holland, *The Earth Charter- A StudyBook of Reflection for Action*. <http://www.ecreflection4action.org/ECr4aa.pdf>).



DI SEGUITO RIPORTIAMO UNO SCHEMA DA USARE COME FONTE DI ISPIRAZIONE PER UNA PEDAGOGIA DEI GESTI

PRINCIPI DI AZIONE DELLA CARTA DELLA TERRA (versione sintetica)

I. Rispetto e attenzione per la comunità della vita

1. Rispetta la Terra e la vita, in tutta la sua diversità.
2. Prendi cura della comunità della vita con comprensione, compassione e amore.
3. Costruisci società democratiche che siano giuste, partecipative, sostenibili e pacifiche.
4. Tutela l'abbondanza e la bellezza della Terra per le generazioni presenti e future.

II. Integrità ecologica

5. Proteggi e ristabilisci l'integrità dei sistemi ecologici della Terra, prestando particolare attenzione alla diversità biologica e ai processi naturali che sostengono la vita.
6. Previene i danni come migliore metodo di protezione ambientale e, quando le conoscenze siano limitate, adotta un approccio cautelativo.

7. Adotta modelli di produzione, consumo e riproduzione che rispettino le capacità rigenerative della Terra, i diritti umani e il benessere delle comunità.
8. Sviluppa lo studio della sostenibilità ecologica e promuovi il libero scambio e l'applicazione diffusa delle conoscenze così acquisite.

III. Giustizia economica e sociale

9. Sradica la povertà come imperativo etico, sociale e ambientale.
10. Assicurati che le attività economiche e le istituzioni a tutti i livelli promuovano lo sviluppo umano in modo equo e sostenibile.
11. Afferma l'uguaglianza dei generi e le pari opportunità come prerequisiti per lo sviluppo sostenibile e garantisci l'accesso universale all'istruzione, all'assistenza sanitaria e alle opportunità economiche.
12. Sostieni i diritti di tutti, senza alcuna discriminazione, ad un ambiente naturale e sociale capace di sostenere la dignità umana, la salute dei corpi e il benessere dello spirito, soprattutto per quanto riguarda i diritti degli indigeni e delle minoranze.

IV. Democrazia, nonviolenza e pace

13. Rafforza le istituzioni democratiche a tutti i livelli e garantisci trasparenza e responsabilità a livello amministrativo, compresa la partecipazione nei processi decisionali e l'accesso alla giustizia.
14. Integra nell'istruzione formale e nella formazione permanente le conoscenze, i valori e le capacità necessarie per un modo di vivere sostenibile.
15. Tratta ogni essere vivente con rispetto e considerazione.
16. Promuovi una cultura della tolleranza, della nonviolenza e della pace.

V. Insieme verso il futuro

"Possediamo le conoscenze e le tecnologie per provvedere a tutti gli abitanti della Terra e per ridurre il nostro impatto sull'ambiente. L'emergere di una società civile globale sta creando nuove opportunità per costruire un mondo più umano e democratico. Le nostre sfide ambientali, economiche, politiche, sociali e spirituali sono interconnesse e insieme possiamo costruire soluzioni inclusive".

Per tenersi aggiornati

Il sito Comitato promotore della Carta della Terra si è venuto arricchendo in questi ultimi tempi.

Segnaliamo in particolare le sezioni dedicate all'educazione (www.earthcharter.org/innerpg.cfm?id_menu=22), ai giovani (www.earthcharter.org/innerpg.cfm?id_menu=24) e quella, molto ricca, delle risorse (www.earthcharter.org/resources/) dove possibile trovare manuali, presentazioni, video, saggi, rapporti annuali e bollettini.

Il manuale contiene indicazioni per diffondere la Carta a scuola, nella società civile, attraverso i media e riporta esempi da vari Paesi del mondo. Ricordiamo inoltre il sito italiano curato dalla Federazione Nazionale Pro Natura (www.cartadellaterra.it/index.htm).



S. BOSELLI/CEM

LA CARTA DELLA TERRA NEL MONDO DELLA RETE

Moltissime sono le esperienze riportate dal bollettino bimestrale *Newsflash*. Ne segnaliamo alcune (novembre-dicembre '03)

Messico - A Morelia il Primo raduno dedicato a etica e sostenibilità *Educare a stili di vita sostenibili con la Carta della Terra*. L'evento, organizzato dallo *State Council of Ecology*, con ampio supporto politico, ha riunito educatori, studenti e docenti universitari, amministratori locali e organizzazioni non governative. Il Comune ha edito la Carta della Terra per i più giovani.

Giappone - La *Earth Charter Commision Japan* ha da poco distribuito un bel manuale contenente materiale educativo per la promozione della Carta della Terra in Giappone.

Brasile - Si è tenuto lo scorso novembre alla *Federal University of Mato Grosso* un convegno educativo sul problema della carestia nel mondo, soprattutto nei paesi poveri con la Carta della Terra come strumento di lavoro. Il convegno ha coinvolto la scuola dalla primaria all'università, organizzazioni nongovernative, rappresentanti del governo...

Stati Uniti - Si terrà a Burlington (Vermont) dal 14 al 18 Luglio 2004 una conferenza mondiale che costituirà il momento di incontro per i rappresentanti di tutte le comunità locali che hanno fatto uso della Carta della Terra come strumento di rafforzamento della sostenibilità locale. L'evento si articolerà in una serie di sessioni e workshops dedicate alla pianificazione, implementazione, valutazione di pratiche volte alla sostenibilità (<http://www.globalcommunity.org/conference>).

Italia - Si è svolto a Roma, dal 27 al 30 novembre 2003, il 4° *Summit mondiale dei Premi Nobel per la Pace*. Mikhail Gorbaciov ha proposto l'inclusione della carta della Terra nella Dichiarazione finale che adesso recita: "... inoltre noi condividiamo i principi della Carta della Terra ed esortiamo le amministrazioni a tutti i livelli di supportare questo importante documento..."

Forum Online - Il Segretariato Internazionale della Carta della Terra ha organizzato un Forum in rete con l'obiettivo di coinvolgere gli educatori che hanno lavorato con la Carta e facilitare ulteriori sviluppi di esperienze basate sulla carta come strumento educativo. Il Forum si articola su quattro ambiti: La filosofia educativa della carta della Terra; Suggerimenti pedagogici per insegnare la Carta della Terra; Esperienze educative in corso e aggiornamento del database; messa a punto di strumenti didattici.



Pace nel pluriverso



A. COSTALONGA

Sii plurale come l'universo!!!
(Fernando Pessoa)

All'alba del XXI secolo, sta diventando sempre più chiaro che il mondo attorno a noi sta cambiando, anzi è cambiato in modo drammatico. Una delle principali sfide sarà quella di coltivare le capacità per la coesistenza su un pianeta terra radicalmente interconnesso. Avremo bisogno di pensare ed agire diversamente. Avremo bisogno di co-creare una nuova e sostenibile cultura planetaria. Tale cultura richiederà collaborazione e creatività, una «unitas multiplex» che promuova la diversità culturale e individuale fino al punto in cui la diversità non riduca la capacità dell'intero di sopportare la differenza.

ALFONSO MONTUORI in PLuriverso 4/2001

I dossier dell'annata

Agosto-Settembre 2003
ROSSO - GUERRA E PACE

Ottobre 2003
ARANCIONE - SULLA VIA DEI SAGGI

Novembre 2003
GIALLO - DISARMARE
MENTI E CULTURE

Gennaio 2004
VERDE - ALFABETIZZAZIONE
ECOLOGICA

Febbraio 2004
AZZURRO - PACE NEL PLURIVERSO

Marzo 2004
INDACO - RELIGIONI E PACE

Aprile 2004
VIOLETTA - RESPONSABILITÀ
DELLA RICONCILIAZIONE

Maggio 2004
BIANCO - PEDAGOGIA DI PACE



Domande

Righe che posso aver scritto e perduto verso il 1922

Silenziose battaglie del tramonto
in periferie ultime,
sempre antiche sconfitte di una guerra nel cielo,
albe rovinose che ci arrivano
dal fondo deserto dello spazio
come dal fondo del tempo,
neri giardini della pioggia, una sfinge di un libro
che io avevo paura di aprire
e la cui immagine ritorna nei sogni,
la corruzione e l'eco che saremo,
la luna sopra il marmo,
alberi che si innalzano e perdurano
come divinità tranquille,
la mutua notte e l'aspettata sera,
Walt Whitman, il cui nome è l'universo,
la spada coraggiosa di un re
nel silenzioso letto di un fiume,
i sassoni, gli arabi e i goti
che, senza saperlo, mi generarono,
sono io quelle cose e le altre
o sono chiavi segrete e ardue algebre
di ciò che non sapremo mai?

Jorge Luis Borges

Domande per lavorare in gruppo

1. La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948), volendo reagire al nazifascismo e incoraggiare l'uguaglianza, è stata avara sui diritti culturali. In seguito si svilupparono correnti di riaffermazione dell'etnicità:
 - a. diritto all'identità culturale dei popoli decolonizzati dell'Africa e dell'Asia;
 - b. diritto delle minoranze etniche di preservare la loro cultura nei processi di integrazione;
 - c. diritto di resistere all'assimilazione da parte di indios;
 - d. diritti delle minoranze etnoreligiose nell'ex-Unione Sovietica e nell'Europa dell'Est;
 - e. diritto di resistenza nei confronti della società industriale (anonimato e pensiero unico) per non perdere l'identità.

Approfondite il tema, concentrandovi su una "corrente" con l'intervento, se possibile, di qualche rispettivo immigrato.

2. Sono tanti i temi legati al "pluriverso": gli effetti politico-sociali dell'immigrazione; il problema dei diritti collettivi e la questione della liceità o meno dei diritti culturali; integrazione sociale *versus* rinascita di un forte spirito comunitario; la prospettiva della politica dell'identità e la riscoperta della differenza come valore; il relativismo *versus* le concezioni "unitarie" della conoscenza, dell'etica e della verità; le tensioni che si generano all'interno della concezione laica dello spazio pubblico sotto la spinta della rinascita delle appartenenze religiose; la disuguaglianza *versus* giustizia sociale; la democrazia rappresentativa *versus* la "volontà di presenza" dei cittadini; la ricerca di forme per l'incorporazione dell'alterità *versus* la tolleranza... (Apud Enrico Caniglia e Andrea Spreafico, *Multiculturalismo e comunitarismo*).





JOHAN GALTUNG

Pace e cultura profonda

A 45 anni dalla fondazione dell'Istituto di ricerca per la pace di Oslo, Johan Galtung, suo primo direttore, offre alcuni elementi di confronto e sintesi fra gli studi per la pace e le prospettive interculturali



Johan Galtung, il più conosciuto ricercatore e professore nell'ambito dei peace studies è direttore di Transcend (www.transcend.org). È stato ospite nei convegni annuali CEM del 1986, "Liberare l'educazione sommersa", e del 1991, "L'irruzione dell'altro - dal conflitto al dialogo".

Questo articolo è tratto dalla conferenza "Teaching and Learning Intercultural Understanding: Fine, but how?" che ha aperto il Convegno sull'educazione interculturale organizzato dall'UNESCO a Jyväskylä (Finlandia) il 16 giugno 2003. La traduzione è di Alessio Surian.

I corsivi e sottotitoli dell'articolo sono nostri.
I disegni sono da: Christus/Mexico.



Tempo fa mi è stato chiesto quali fossero le tendenze fondamentali nella *deep russian culture*. Qual è il *leitmotif* della **cultura russa**? Cercando di capire la storia russa sono giunto a identificare tre temi:

- dualismo: ci sono solo due possibilità: una giusta, l'altra sbagliata;
- verticalità: chi sta in alto decide;
- pessimismo: tanto non funzionerà.

I russi cui ho esposto queste tesi non hanno avuto alcuna difficoltà ad identificarsi con questo riassunto piuttosto breve della storia russa. Mi hanno chiesto se potessi ripetere l'esercizio a proposito del paese con cui hanno condiviso in passato il ruolo di superpotenza. Ho risposto riguardo alla **cultura degli Stati Uniti d'America** nel modo seguente:

- dualismo: filosoficamente altrettanto poco sofisticato che quello russo;
- orizzontalità: il culto dell'eguaglianza, della condivisione dei rischi, dei costi, dei benefici;
- ottimismo: l'idea di essere benedetti, *ce la faremo!*

Non c'è bisogno di sottolineare che mettendo a confronto i due paesi su questi tre temi, gli Stati Uniti risultano essere il paese più dinamico, portati a compiere gravi errori seguendo il proprio ottimismo e ciononostante ispirati a riprovarci.

Che dire allora della Cina? mi è stato chiesto dai russi che con questo enigma condividono 10.000 chilometri di frontiera. Sulla **cultura della Cina** ho risposto nel modo seguente:

- ying/yang: il negativo nel positivo e il positivo nel negativo;
- verticalità: si decide in alto quando mutare direzione;
- pragmatismo: vediamo come vanno le cose e mutiamo direzione se necessario.

Altri risponderanno in modi diversi a queste domande. Ciò che mi preme evidenziare è che non dovremmo mai presumere di capire una cultura, che sono possibili più letture profonde delle culture e che per quel che riguarda la propria cultura il prezzo da pagare per prassi perfette è



una teoria altamente imperfetta, quando non assente. Ciò è tanto più importante quando si tratta di attori rilevanti, come gli Stati Uniti d'America. Gli esperti di questo paese sono molto loquaci riguardo alle altre culture e particolarmente reticenti riguardo alla propria. Questo avviene non soltanto perché si arriva a toccare argomenti tabù, dal momento che la cultura è così importante per la nostra identità e la nostra identità è così importante per il nostro *ego*. Succede anche per mancanza di riflessione, fondata su una robusta mancanza di conoscenze.

Per "cultura profonda" intendo il subcosciente collettivo, di significati condivisi: le norme che non passano per il cervello che abbiamo in testa, ma si ancorano piuttosto al cervello che abbiamo nello stomaco.

Quando nel 1945, nel preambolo contenuto nella sua carta costitutiva, l'UNESCO dichiara che "le guerre nascono nell'animo degli uomini ed è l'animo degli uomini che deve essere educato alla difesa della pace" (<http://www.arp-net.it/unesco/Publihtm/attocost.html>) commette almeno tre gravi errori. Il termine "nascono" rimanda ad un elemento iniziale in una catena causale, *la causa prima*, e ciò è tanto estremo quanto falso. Che la catena causale passi per alcuni animi e per decisioni estreme è talmente chiaro da risultare banale. Tuttavia, i fenomeni umani sono più propriamente rappresentati da catene causali complesse, senza un inizio ed una fine precisi.

Il fatto che solo gli animi maschili e non gli animi femminili repressi siano menzionati è involontario, ma probabilmente corrisponde al vero: è infatti un legame denso quello fra mascolinità, violenza e guerra. Nondimeno, se l'UNESCO ha scelto di concentrarsi solo su parte dell'umanità avrebbe potuto aggiungere "e degli statisti in particolare". In ogni caso, il termine "animo" rimanda troppo al conscio. Ciò che manca decisamente è il subconscio, sia individuale, sia collettivo, l'animo profondo.

Temi che caratterizzano una profonda cultura di pace

Riprendendo i miei precedenti tentativi di definire tre rilevanti culture nazionali potremmo chiederci che cosa caratterizzi una profonda cultura di pace. Direi:

- **ying/yang**: può esserci violenza nella pace e pace nella violenza;
- **orizzontalità**: questo tema fondamentale appartiene a tutti noi;
- **pragmatismo**: le politiche di pace, come tutte le politiche, hanno carattere sperimentale.

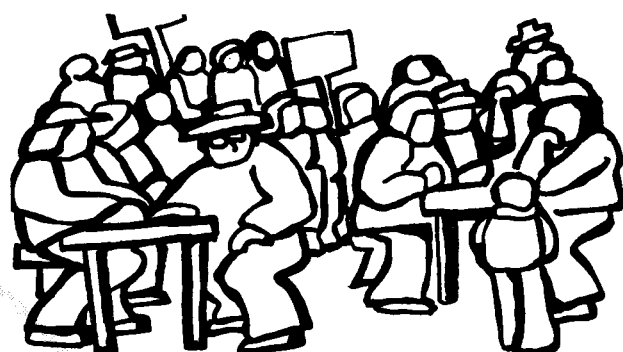
Quindi la "pace" sarebbe più vicina all'Oriente che all'Occidente, avendo in comune i concetti di ying/yang e pragmatismo con la cultura profonda cinese, solo l'orizzontalità con la cultura degli Stati Uniti e nulla con la Russia.

CATALOGO DI 8 VALORI O DIMENSIONI DELLA PACE (UNESCO)

- La risoluzione dei conflitti;
- il cambiamento sociale e la giustizia sociale attraverso l'azione nonviolenta;
- la protezione e il rispetto dei diritti umani;
- la partecipazione democratica alle forme di governo;
- lo sviluppo sostenibile;
- l'educazione alla pace e alla nonviolenza;
- la libera circolazione e condivisione dell'informazione;
- le pari opportunità per uomini e donne.

CATALOGO DI 5 COMPORTAMENTI PER LA PACE (NAZIONI UNITE)

- Promuovere attraverso l'educazione una cultura di pace;
- promuovere sviluppo economico e sociale sostenibile;
- promuovere il rispetto di tutti i diritti umani;
- assicurare le pari opportunità fra donne e uomini;
- promuovere la partecipazione democratica.



Ma come facciamo a decidere se una politica funziona o meno? Farei riferimento al criterio buddista che, espresso in sanscrito, recita: una politica funziona nella misura in cui riduce la sofferenza di tutti (*dukkha*) e genera miglioramento (*sukha*). In altri termini, *pace negativa* e *pace positiva* non opposte, ma come due dimensioni separate di un concetto di pace più ampio. Alla prima appartiene il cessare il fuoco, alla seconda l'eguaglianza e l'equità. In termini più generali, definiamo come pace negativa l'assenza di violenza diretta, di violenza strutturale e di danni e sofferenze voluti o involontari. Definiamo come pace positiva la presenza di pace diretta, cioè di atti di amore, di progressiva soddisfazione dei bisogni fondamentali e la presenza di pace strutturale, cioè di condizioni di eguaglianza e equità.

In che modo la cultura riguarda tutto ciò? Il ruolo della cultura è fondamentale: ci dice cosa sia giusto e cosa sia sbagliato. La cultura legittima e delegittima l'azione, compre-



se le azioni verbali, i discorsi (forse anche i pensieri!), lo stato delle cose, i prodotti del lavoro, tutto. Incontriamo la cultura negli aspetti simbolici della nostra esistenza: linguaggio, religione, arte, legge, scienza, tecnologia. La cultura può prendere la forma di cultura di superficie, conosciuta da tutti, per esempio il linguaggio parlato e scritto, legittimandone le forme corrette. Nel caso della cultura profonda, invece, è necessario impegnarsi per conoscere, così come avviene per le strutture profonde del linguaggio, di qualsiasi linguaggio. Cosa significa questo per la *cultura di pace*, il progetto principale promosso dall'UNESCO nell'ottimo periodo in cui l'organizzazione è stata guidata dal Direttore Generale Federico Mayor? Inizialmente, sono state frequentemente menzionati come definizione "ufficiale" otto valori chiave, detti anche otto dimensioni della pace, tratte da risoluzioni delle Nazioni Unite (cfr. riquadro):



La cultura può prendere la forma di cultura di superficie, conosciuta da tutti, per esempio il linguaggio parlato e scritto, legittimandone le forme corrette. Nel caso della cultura profonda, invece, è necessario impegnarsi per conoscere, così come avviene per le strutture profonde del linguaggio, di qualsiasi linguaggio.

Gli otto valori formano un buon *catalogo di pace positiva* così come può essere definito da un comitato, anche se sono evidenti omissioni nella dimensione materiale come il cibo, i vestiti, l'abitazione. In seguito la *Dichiarazione* e il *Piano d'Azione delle Nazioni Unite per una Cultura di pace* (A/RES/51/13 e A/RES/53/243) definiscono meglio la cultura di pace come un insieme di valori, atteggiamenti, comportamenti e stili di vita che rifiutano la violenza e prevengono i conflitti affrontandone le cause prime, risolvendo i problemi attraverso il dialogo e la negoziazione fra individui, gruppi e nazioni. (Cfr. i 5 comportamenti, nel riquadro)

Cultura di pace e cultura profonda di pace

Entrambe le definizioni sono molto utili e piene di conseguenze operative. Tuttavia, due diverse definizioni possono essere derivate dai concetti sopra riportati:

- *cultura di pace*: le parti di ogni cultura che legittimano pace diretta e pace strutturale e delegittimano violenza diretta e violenza strutturale.
- *cultura profonda di pace*: le parti di ogni cultura profonda che legittimano una cultura di pace e delegittimano la cultura di violenza e di guerra (sul tipo di una piramide invertita).

A livello di superficie vediamo pace diretta e strutturale e violenza diretta e strutturale, così come sono evidenti nelle forme della sofferenza (evitabile) e della felicità, rese comunemente col termine "crescita/miglioramento".

A livello profondo – un primo *sottosuolo* – si trova la cultura di pace che legittima, ispira pace diretta e strutturale.

Se pensiamo alle canzoni, si tratta di canzoni che ispirino gioia universale, come nel brano cantato da Louis Armstrong *What a Wonderful World*. Non inni nazionali.

A livello più profondo – secondo *sottosuolo* –, più nascosto, si trovano convinzioni che assomigliano a caricature della realtà, per esempio "in fondo troviamo Dio in ognuno", o "la violenza è innata nella natura umana". Queste affermazioni ispirano le culture che, a loro volta, ispirano azioni pacifiche o violente.

(...) L'UNESCO non è stata in grado di distinguere fra cultura profonda, da un lato, e azione e strutture di pace dall'altro. Utilizza queste ultime per definire la prima ed è una tautologia. La

definizione delle Nazioni Unite è migliore. Ciò che manca sono [i riferimenti a] le culture profonde che ispirano o negano le culture di pace...

Ma se non prestiamo attenzione alla cultura profonda non avremo una cultura di pace: ciò rende il compito relativo alla pace più difficile, ma anche più interessante. Un elemento chiave della cultura profonda della violenza è la sindrome CGT* che si manifesta come: CONVOCAZIONE da parte di Dio o di qualche altra forza trascendente che sceglie + GLORIA passata e/o futura per chi è stato convocato/scelto + TRAUMA corrispondente ad un presente pieno di sofferenza, per esempio ad opera di *Altri* che non riescono a sopportare di non essere stati scelti. Questi *Altri* vengono facilmente visti come chi è stato convocato/scelto da Satana come suo strumento, per esempio gli ebrei secondo i nazisti, a partire da una vecchia tradizione cristiana o gli infedeli per i musulmani o ancora i pagani/eretici, i comunisti e ora i terroristi per molti nell'occidente cristiano. Vediamo qui all'opera anche il Dualismo e la Verticalità, il delegare come definire la situazione a vari tipi di preti. La visione può essere di tipo pessimistico o ottimistico, ma raramente sarà pragmatica. Queste sindromi generano assolutismo. Naturalmente, il problema è che una volta che CGT abita la cultura pro-



fonda non vi è spazio per l'uguaglianza: come si può concepire l'uguaglianza davanti alla legge quando alcuni sono stati scelti da Dio e altri da Satana? (...)

Quattro stadi nelle relazioni interculturali

Il famoso detto di Sun T'zu (o Sunzi) che "la chiave per la vittoria non risiede solo nel conoscere l'*altro*, ma anche *se stessi*" sottolinea l'importanza della comprensione interculturale e intraculturale. In genere, si enfatizza l'*intraculturale*, tuttavia l'*altro* può costituire uno specchio che aiuta il sé a vedersi meglio. Alcune culture celebrano l'individuo, altre la collettività: culture dell'io e culture del noi. Entrambe vedono sé stesse come normali e naturali. Una cultura dell'io occidentale sarà profondamente colpita da quanto sia diversa una cultura del noi come il Giappone e viceversa. Possono fermarsi davanti a questa constatazione o utilizzare questa prima comprensione per vedere più profondamente all'interno di sé stesse. Questi processi sono alla base dei quattro stadi nelle relazioni interculturali: intolleranza; tolleranza o multiculturalismo passivo; dialogo o multiculturalismo attivo; transculturalismo.

Il *primo stadio* può comprendere violenza diretta, danneggiare e far male, perfino lo sterminio basato su criteri culturali – un'opera in cui si impegnano frequentemente coloro che hanno un alto CGT; oppure basarsi sulla violenza tipica negli stati-nazione di relazioni di dominio della maggioranza rispetto alle minoranze culturali.

Il *secondo stadio* assegna alle altre culture (perlomeno a quelle vicine) pari diritti. Tuttavia i contatti, il dialogo, l'apprendimento reciproco rimangono limitati.

Nel *terzo stadio*, fondato sulla curiosità, essi prendono meglio forma.

Il *quarto stadio* è il più interessante: le culture coesistono attraverso il dialogo e l'apprendimento mutuo all'interno della stessa persona. Lo indichiamo come transculturalismo: esso ha con il multiculturalismo e l'interculturalità lo stesso rapporto che ha la transdisciplinarietà con la multi- e l'interdisciplinarietà. In questo stadio osserviamo la creazione di una nuova realtà culturale, come nel caso in cui la cultura polinesiana e quella occidentale non solo si mescolano, ma si fondono negli animi di così tante persone nell'arcipelago hawaiano.

Esempi di transculturalismo per la pace

Posso offrire concreti esempi di elementi di cultura di pace dalle diverse religioni e fedi che mi sono state fonte di ispirazione. Non mi sembra che si escludano a vicenda, le loro origini sono abbastanza diverse. Insieme acquistano ancora più senso:

■ dall'ebraismo: la verità non è una dichiarazione di fede, ma un processo che si dipana attraverso il dialogo e non ha termine, come nel Talmud;

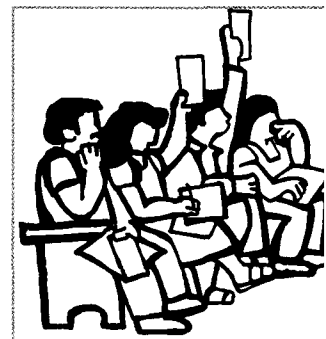
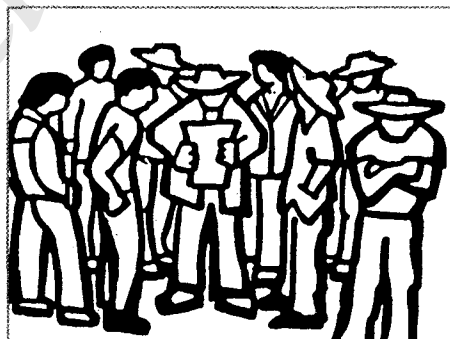
■ dal cristianesimo protestante: il detto luterano "hier stehe ich, ich kann nicht anders" (sono qui, non ho alternativa) che rimanda all'importanza della coscienza e della responsabilità individuale e all'eguaglianza di fronte al Creatore;

■ dal cristianesimo cattolico: la distinzione fra peccato e peccatore, lotta contro il peccato, ma perdono verso il peccatore;

■ dal cristianesimo ortodosso: l'ottimismo della Cristianità della Domenica in opposizione alle necrofile Cristianità del Venerdì delle altre due: Cristo è risorto, è fra noi;

■ dall'Islam: la verità della sura 8:61, "se essi preferiscono la pace, preferiscila, e confida in Dio, ch'è in verità l'ascoltatore paziente": la pace genera pace; inoltre, la verità del *zakat*, come divisione con i poveri;

■ dall'induismo: la costruzione trinitaria del mondo in quanto Creazione, Preservazione e Distruzione; applicare questa visione ai conflitti significa ricercare la creazione considerando il conflitto come una sfida ad essere creativi, preservando i contendenti, evitando distruzioni;



■ dal buddismo: naturalmente *aimsha*, la nonviolenza, ma verso tutta la vita, considerando l'intero pianeta e non solo la sua componente umana e l'interfacciarsi uomo-terra. Inoltre, come parte di questa prospettiva, ciò che il buddismo giapponese chiama *engi*, che tutto è in relazione con tutto...;

■ dal confucianesimo: il principio dell'armonia isomorfa, l'armonia interna a noi stessi, la pace interiore, nella famiglia, a scuola, nel luogo di lavoro, nella società, nel paese e nella nazione, nella regione, nella civiltà; in una dinamica in cui tutti i livelli si ispirano a vicenda;

■ dal taoismo: il principio dello yin-yang, il negativo nel positivo e il positivo nel negativo; e il negativo nel positivo del negativo...; una complessità che va ben oltre il dualismo occidentale;

■ dall'umanesimo: l'idea dei bisogni umani fondamentali, che si riflette fino a un certo punto nei diritti umani fondamentali quali principi guida generali per l'azione umana e per la politica e l'economia in particolare. □

1. In inglese la sindrome CGT è l'acronimo per Chosenness + Glory + Trauma. Abbiamo tradotto "chosenness", propriamente "scelta", con "convocazione", per mantenere la sigla uguale.



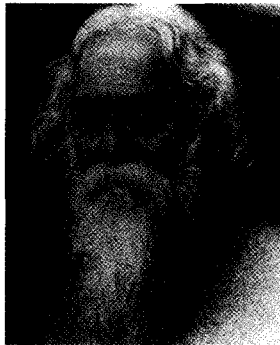
STEFANO CURCI

Maestri di un nuovo pensiero

Rabindranath Tagore

Una scuola per il mondo

Nato nel 1861 a Calcutta da famiglia aristocratica, Rabindranath Tagore si è rivelato presto un poeta precoce e sensibile, tanto da essere nominato, dopo gli studi in Europa, vicepresidente dell'Accademia di Lettere del Bengala. Nel 1901 si dedica alla scuola di Santiniketon con l'obiettivo di insegnare ai giovani secondo il cuore, nella gioia, nella libertà e a contatto con la natura. Anche in seguito a gravi lutti familiari, le poesie di Tagore si caratterizzano sempre più per temi filosofici e religiosi. Nel 1913 ottiene il Premio Nobel per la



letteratura e utilizza il ricavato per trasformare Santiniketon in una sorta di Università Internazionale, luogo di incontro dei popoli più diversi: il progetto si concretizzerà otto anni dopo. Nell'ultima parte della sua vita Tagore compie viaggi in tutto il mondo, fino alla morte, che lo coglie il 7 agosto 1941.



LUCIO CHIARI

Oh, che io non perda mai
la carezza dell'uno nel gioco dei molti!
(Tagore, Gitanjali)

Celebre soprattutto come sensibile e raffinato poeta, Tagore ha lasciato un'eredità preziosa anche come educatore, non tanto per un contributo teorico quanto per la sua attività diretta. In particolare, Tagore è stato portatore di un messaggio di solidarietà internazionale, che è più prezioso perché è nato in un contesto in cui il sentimento prevalente era l'odio per la dominazione straniera. Come allievo di scuole inglesi, Tagore ha sperimentato un sistema scolastico oppressivo, e ha capito l'importanza del recupero delle tradizioni indiane. Egli contesta l'efficacia di un'educazione fondata su un modello occidentale, che si ritiene valido su scala universale, tale da essere esportato ovunque, come hanno sempre pensato i paesi colonizzatori. Il poeta si convince dell'importanza per l'educazione dei giovani di recuperare gli antichi principi indiani.

All'imitazione della scuola europea, Tagore oppone una scuola che sappia interpretare la realtà indiana, soprattutto alla luce dei mutamenti sociali avvenuti in India (quindi non si tratta della semplice riproposizione della vecchia educazione tradizionale). Il suo progetto prevede una scuola che sappia pensare non solo all'intelletto, ma anche al cuore; un insegnamento che non riduca la mente ad una cosa astratta dalla realtà in cui si vive, e che sappia recuperare antichi valori tradizionali ancora significativi per le giovani generazioni; un'istruzione che sia attenta anche alla morale e alla natura.

Gli ideali di Tagore si concretizzano nella scuola *Santiniketon* (*Casa della Pace*) a Bolpur, un villaggio a cento chilometri da Calcutta. Con gli anni, questa scuola si è trasformata in Università internazionale con il nome di "voce universale" (*Bisso Baroti*): un centro culturale in cui si cer-



ca la verità e soprattutto si cerca di condividere l'eredità umana e ideale che artisti, filosofi, santi hanno lasciato come patrimonio per l'umanità e non solo per un popolo. "L'uomo, in qualsiasi posto egli sia - scrive Tagore - se ha prodotto qualcosa di valore eterno, non può reclamarlo esclusivamente per se stesso e per il suo popolo, perché appartiene, come i diritti acquisiti sin dalla nascita come essere umano, ad ogni uomo. Tutte le grandi letterature, le opere d'arte, le predicazioni religiose dei grandi uomini e le loro vite, sono di ogni uomo". È discorso ancora attuale, non tanto per il patrimonio letterario dell'umanità, quanto, p.e., per le invenzioni e i farmaci!

A Santiniketon Tagore mette in piedi una casa d'incontro per uomini di tutto il mondo, di qualunque credo religioso e appartenenza etnica, in un grande centro di cultura umanistica. Gli obiettivi di questa università mondiale sono favorire la conoscenza delle culture orientali da parte dell'Occidente e viceversa, e la realizzazione di condizioni di pace per il mondo attraverso l'integrazione reciproca di valori. La cultura occidentale ha molto da offrire alle altre culture per la capacità tecnica e l'attitudine al pensiero scientifico che ha sviluppato, purché si tratti di un'integrazione e non della sostituzione con l'abbandono di una cultura per un'altra.

Educazione e universalismo

L'istituzione di Tagore mira proprio all'incontro tra il patrimonio culturale orientale e quello occidentale, nell'ottica di una futura cultura mondiale. A Santiniketan tutti, allievi e educatori, danno il loro contributo per un'atmosfera educativa partecipata: la scuola è all'aperto, a contatto con la natura. Le esigenze dei ragazzi vengono tenute in considerazione: nessun insegnamento è imposto. In presenza di manifesto disinteresse, la strada seguita è quella di suscitare gli interessi dei ragazzi, senza imposizioni autoritarie.

La scuola è aperta a ragazzi e ragazze, senza distinzioni di religione (Tagore ritiene ecumenicamente che Dio non possa essere rinchiuso in un solo credo religioso e che, se Dio si manifesta in tutte le cose, tutte contengono una scintilla del divino). Gli studenti si dedicano a lingue come sanscrito, bengali, inglese, a materie come matematica, scienze, storia e geografia; ad attività agricole ed artigianali; senza inoltre trascurare il canto e la recitazione. Il progetto educativo di Tagore unisce l'educazione ai bi-



A. COSTALONGA / ICEM

sogni dell'individuo, alla comunità, alla rinascita della propria memoria storica ed identità culturale, ma anche alle aspirazioni universali dell'umanità. L'educazione deve liberare gli individui dai pregiudizi che impediscono ai popoli di comunicare e capirsi: è necessario dare agli uomini una nuova fede e all'educazione grandi ideali. Come scrive in *Personalità* (1917): "Fine dell'educazione è di dare all'uomo il concetto dell'unità del vero. Quando la vita era semplice, tutte le facoltà dell'uomo erano in perfetta armonia; ma da quando fu separato l'intelletto dallo spirito e dal fisico, la scuola trascurava completamente lo spirito: mirando unicamente a fornire delle cognizioni, accentua lo squilibrio delle facoltà. Io credo in un mondo spirituale, non come cosa staccata da questo mondo, ma come la sua più intima essenza". L'esperienza di Tagore resta valida soprattutto come ideale-limite: realizzare la sua scuola "isola felice" lontana dalle dinamiche del contesto sociale non è una strada educativa facilmente realizzabile e consigliabile. Resta, prezioso, il richiamo alla formazione ai valori tradizionali, al dialogo e all'armonia complessiva dell'educazione. □

L'istituzione di Tagore mira all'incontro tra il patrimonio culturale orientale e quello occidentale, nell'ottica di una futura cultura mondiale.

OPERE DI TAGORE

A quel tempo, Einaudi, Torino 1987.
Oltre il ricordo, Sellerio, Palermo 1987.
Le pietre maledette, Guanda, Parma 1989.
Il canto della vita. Antologia poetica, Guanda, Parma 1989.
La religione dell'uomo, Rusconi, Milano 1989.
Kori o komol, ed. Book, Bologna 1991.
Il paniere di frutta, Ed. SE, Milano 1992.
Canti e poesie, Newton Compton, Roma 1993.
Il mondo della personalità, Guanda, Parma 1993.
Antologia di scritti pedagogici, Ed. La Scuola, Brescia 1994.
Shoron (Ricordi), AVE-ISA, Roma 1995.
Citra. La scoperta del Dio della vita, Paoline editoriali, Cinisello Balsamo 1995.
Il giardiniere, Guanda, Parma 1995.
La casa e il mondo, Pratiche, Parma 1996.
Canto d'infanzia, Tea, Milano 1996.
Poesie d'amore, Guanda, Parma 1996.
Kotha o Kahini, Ed. Book, Bologna 1997.
Sadhna. La vera essenza della vita, Garzanti, Milano 1998.
Il Canto, Ed. Paoline, Cinisello Balsamo 1998.
Il nido dell'amore, Paoline libri, Milano 1998.
La religione dell'uomo, SE, Milano 1998.

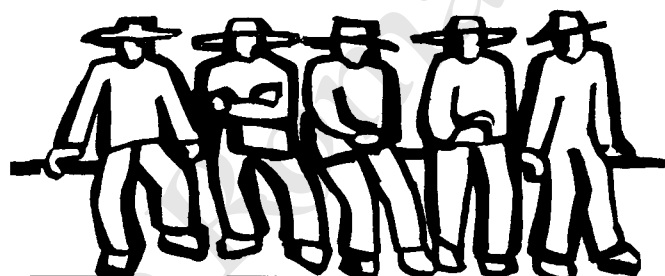
Santiniketon, casa della pace, Ed. Paoline, Cinisello Balsamo 1998.
La casa della pace, Bollati-Boringhieri, Torino 1999.
Il cuore di Dio, Armenia 1999.
Fogli strappati. Immagini dal Bengala, Tea, Milano 1999.
Un fuoco fresco e verde, Book, Bologna 1999.
Il mondo della personalità, Tea, Milano 1999.
Canti di offerta, Tea, Milano 1999.
La luna crescente, Traccedizioni 2000.
La vera essenza della vita sadhana, Corbaccio, Milano 2000.
Massime per una vita armoniosa, Corbaccio, Milano 2001.
Neonato, Book, Bologna 2001.
Le pietre maledette, Tea, Milano 2001.
Il Dio vicino, Corbaccio, Milano 2002.
Farò fiorire canti nuovi, Paoline libri, Cinisello Balsamo 2003.
Il paniere di frutta, SE, Milano 2003.

OPERE SU TAGORE

Chistolini S., *Tagore, Aurobindo, Krishnamurti. Unità dell'uomo e universalità dell'educazione*, La Goliardica, Roma 1990.
 Ottonello G., *Vita e pensiero di R. Tagore*, Mursia, Milano 1993.
 Perugini P., *Tagore*, Ed. Cultura della pace, Fiesole 1994.
 Rigon P.M., *Universalismo di Tagore*, Esca, Vicenza 1985.
 Santoro Ragaini L., *Tagore e il Cristo*, Paoline, Milano 1993.



Antologia del pluriverso



Fernando Pessoa

Mi sento multiplo

Non so chi sono. Quando parlo con sincerità non so con quale sincerità parlo. Sono variamente altro da un io che non so se esiste (o se è quegli altri). (...) Mi sento multiplo. Sono come una stanza dagli innumerevoli specchi fantastici che distorcono in riflessi falsi un'unica anteriore realtà che non è in nessuno ed è in tutti. Come un panteista si sente albero [?] e addirittura fiore, io mi sento vari esseri. Mi sento vivere vite altrui, in me, incompletamente, come se il mio essere precipitasse in tutti gli uomini, incompletamente di ogni [?], in una somma di non-io sintetizzati in un io posticcio. (...) Non mi sento mai tanto portoghese come quando mi sento diverso da me: Alberto Caeiro, Ricardo Reis, Álvaro de Campos, Fernando Pessoa quanti altri ci siano stati o ci saranno. (...) Me, personalmente, nessuno mi ha mai conosciuto.

(da: *Una sola moltitudine*, Adelphi, Milano 2000¹⁰)



Andrea Spreafico, Enrico Caniglia

Eccesso di libertà e ricerca di sicurezza

L'uomo tende a trovare sicurezza ed identità nella comunità, ma le dinamiche della modernità tendono a svincolarlo dalle dipendenze protettive ed allo stesso tempo costrittive di questa. Ciascuno si vede così confrontato "con una libertà che lo rimette a se stesso" e, nello stesso tempo, questa libertà lo mette idealmente in grado di stringere legami sociali nuovi e più ampi o lo porta a cercare senso e sostegno nei confronti dell'eccesso di libertà in nuove dipendenze e chiusure non necessariamente più ampie, magari riprese creativamente da passate identità etniche o religiose. La situazione di incertezza e di insicurezza, il sentire l'azione di forze sulle quali non si ha potere, indotte dai processi di globalizzazione, possono generare uno spaesamento che porta l'individuo a cercare sicurezza a livello locale.

(da: *Multiculturalismo o comunitarismo?*, Luiss, Roma 2003)

Fernand Ouellet

Comprensione interculturale e relativismo

Per molti il relativismo non è un problema. Si ammette senza difficoltà l'esistenza di una diversità quasi infinita d'opinioni sulle questioni etiche, filosofiche e anche scientifiche. Si riconosce ad ognuno il diritto alle proprie opinioni, purché non sia calpestata la libertà degli altri. Questa forma popolare di relativismo costituisce, probabilmente, l'ostacolo maggiore allo sviluppo di una comprensione interculturale, poiché coloro che l'adottano – e sono numerosi – hanno la tendenza a minimizzare le difficoltà di comunicazione provocate dalle differenze culturali, così come i problemi di discriminazione e d'ostracismo che ne derivano nel funzionamento reale delle nostre società. Un'educazione alla comprensione interculturale deve realizzare strategie cognitive che permettano di prendere seriamente in considerazione le differenze culturali e le incomprensioni che esse producono.



(da: *Tolleranza e relativismo*, Edizioni Unicopli, Milano 2002)

Ulrich Beck

È possibile una critica interculturale?

[Una vignetta] I conquistadores spagnoli, con lo splendore delle loro armi, arrivano nel nuovo mondo. "Siamo venuti da voi per parlare con voi di Dio, della civiltà e della verità". E un gruppo di indigeni, guardandoli sbalorditi, risponde: "Benissimo. Cosa volete sapere?". L'amaro della vignetta sta nel fatto che... l'osservatore conosce ciò che è avvenuto dopo. Egli sa quali distruzioni e quali bagni di sangue sono avvenuti nel mondo nel nome di certezze ritenute inoppugnabili. Il riso si spe-





gne nella tragedia nella quale sfocia questa situazione. E tale tragedia ha segnato l'evoluzione del mondo fino ad oggi. Tragedia e commedia sono i due aspetti dell'odierno dialogo culturale fino ad ora fallito. In questa situazione vogliamo chiedere: è possibile... una critica interculturale?

(da: *La società cosmopolita*, il Mulino, Bologna 2003)

Subcomandante Marcos

Per la dignità di ogni "altro"

Sette anni fa la dignità indigena chiese a questa bandiera [messicana] di avere un posto dentro di lei. Ci rispose con menzogne e fuoco il *dzul**, il potente, che del denaro ha il colore che appesce la terra. Altre volte venimmo ed ascoltammo altri colori. Questi altri non colpivano il giorno, non cozzavano con la notte, non avevano la gola contorta, né svogliata la bocca che parla la parola. Fratelli sono quelli che coi loro colori ci affratellano. (...) Questa è la marcia della dignità indigena, la marcia del colore della terra. Comincia oggi una marcia che non è solo nostra, ma di tutti quelli che sono il colore della terra. ... Altri colori lontani stanno attenti a ciò che oggi comincia: la possibilità che l'altro possa esserlo senza vergogna. Che il diverso sia uguale nella dignità e nella speranza. Che il mondo sia infine un posto di tutti e non la proprietà privata di coloro che hanno del denaro il colore e lo sporco. Un mondo con il colore dell'umanità. (24.2.2004)

(da: *Annuario della pace*, Asterios, Trieste 2001)

* *Los zules* sono, nella lingua dei maya, gli stranieri prepotenti e conquistatori, che per ravvivare il loro fiore, succhiano il fiore indio. Qui è anche il governo messicano di Fox, lacché degli Usa.



Raymond Boudon

Il principio del rispetto dell'individuo

Le società "moderne" sono abitate da un "valore", quello dell'"uguaglianza". Ciò implica, non soltanto che tutti gli individui, ma anche che tutti i gruppi e tutte le culture, siano trattati come aventi pari dignità. (...) *Quando l'uguaglianza è un valore dominante, essa tende a indurre una concezione relativistica del mondo.*(...) Il principio del rispetto dell'individuo implica il rispetto della diversità culturale. Questa diversità deriva dalla storia; essa deriva dal fatto cruciale che i valori si esprimono normalmente in maniera simbolica, e in questo modo mobilitano sogni effettivamente "arbitrari". Il principio del rispetto dell'individuo implica dunque l'assenza di ogni discriminazione, soprattutto culturale. Non implica invece né una teo-



ria relativista dei valori, né una concezione tribalista delle società. Relativismo, forme estreme di comunitarismo e concezione tribalista delle società sono in fin dei conti degli esempi di quelle teorie *utili* ma *sbagliate* [che sono] al cuore del fenomeno ideologico.

(da: *Multiculturalismo o comunitarismo?*, Luiss University Press, Roma 2003)

Lidia Ravera

Scendere in piazza

Non si è vista neanche nel '68 tanta gente in piazza così frequentemente come in quest'anno e mezzo. Io ci sono stata in mezzo sempre, e per la prima volta, dopo che la guerra è scoppiata, ho sentito dire: "Ma che ci faccio di nuovo in piazza? Non serve a niente". (...) Erano persone che avevano tentato tutto il tentabile: dalle assemblee di pianerottolo alle catene di posta elettronica per portare più corpi in piazza, più anime alla militanza del dissenso, e che le ho sentite vacillare davanti allo spettacolo del fuoco su Baghdad. (...) È vero che i giochi si decidono altrove, è innegabile, ma forse non è vero che non contiamo niente quando scendiamo in piazza. Chi ci vorrebbe archiviare come gruppi del folklore disarmato, bandiere arcobaleno, pizza e mandolini, sarà spiazzato dalla nostra costanza. Essere in piazza è la prima lezione di pace perché ci educa innanzitutto a contrastare uno dei controvalori più agghiaccianti della cultura occidentale: il narcisismo, l'individualismo sfrenato. Essere in piazza vuol dire essere uno in un milione. (...) Anonimato. Se uno solo resta a casa, saremo un milione meno uno.

(da: *Lezioni di pace*, Ediesse, Roma 2003)



Umberto Galimberti

Dialogo e guerra per la libertà

Posso comprendere uno che appartiene ad un'altra cultura non perché con lui parlo con quel pass-partout linguistico che è l'inglese, ma perché ho colto la simbolica della sua cultura, a partire dalla quale mi diventa comprensibile quello che prima mi appariva incomprensibile. Per questo occorre il dia-logo, dove gli opposti si fronteggiano. Si fronteggiano per capirsi, non per elidersi. Per questo ci vuole "tolleranza" che non significa tollerare la posizione dell'altro restando convinti che la nostra è quella giusta, ma ipotizzare che la posizione dell'altro possieda un grado di verità superiore al nostro, e quindi disporsi, nel confronto con l'altro, a lasciarsi modificare dall'altro. Modificare profondamente, mettendo in gioco la nostra simbolica, fino a farcela contaminare dalla simbolica altrui. Per risolvere i conflitti questo mi pare sia il suggerimento di Gandhi, per altro già praticato duemila anni orsono da Socrate e da Platone nei suoi dialoghi, dove la verità emerge dal confronto dialogico dei pareri.

(da: *La Repubblica*, 20.01.'04)





ARIANNA GALLI

In un giorno di inusuale tedio e conseguente diminuzione di umore, serendipity si presentò in un modo inaspettato e curioso.

(Ian Gooetileke, al ricevere un pacco con il libro, che lesse fino a notte, in una "esperienza estatica").

Serendipity: l'arte di trasformare il caso in scoperta



La chiave di lettura per comprendere il significato etimologico, ma soprattutto il valore epistemologico di **Serendipity**, risiede nelle doti dei tre principi di Serendip che, come tre Sherlock Holmes, grazie alla loro acutezza mentale e al loro spirito d'osservazione, scoprono tesori. È una miscela di sagacia e fortuna, quest'ultima intesa secondo l'etimo latino di caso, sorte, accidente, che in modo impreveduto può rivelare spunti e indizi significativi.

Dopo un iniziale periodo in cui il termine *serendipity* fu essenzialmente una parola di nicchia utilizzata solo da collezionisti di oggetti rari, grazie a Robert King Merton fu ufficialmente acquisita dagli ambienti scientifici, per indicare nuove strade del progresso conoscitivo. Il contributo fondamentale di Merton risiede soprattutto nell'analisi della disposizione mentale necessaria a compiere scoperte "serendipitose" e delle condizioni che ne favoriscono lo sviluppo all'interno dei contesti socio-cognitivo-educativi. Nel modello teorico proposto da Merton, la *serendipity* indica l'opportunità accidentale di realizzare una scoperta grazie all'osservazione di dati anomali che, emersi in modo impreveduto, si rivelano proficui per l'accrescimento del patrimonio conoscitivo. La storia della scienza è disseminata di "coincidenze" ed eventi accidentali emersi nel corso di ricerche finalizzate ad altri scopi. Ma la casualità rimane sterile se non è accolta e interpretata sagacemente da una mente ricettiva e acuta, sensibilizzata a cogliere la strategicità di ciò che ogni giorno accade ad opera del caso. Significativi sono a tale proposito gli insegnamenti di Pasteur, secondo cui: "Nei campi dell'osservazione il caso favorisce solo le menti preparate", e di Joseph Henry secondo cui: "I semi delle grandi scoperte volano costantemente intorno a noi, ma mettono radici solo nelle menti ben preparate a riceverli". Insomma è necessaria la presenza di un individuo dotato di qualità specifiche, di una disposizione mentale "seridipitosa".

Il nucleo concettuale che Merton ha voluto evidenziare come centrale nell'analisi della *serendipity*, è l'esplicitazio-

Dopo un iniziale periodo in cui il termine *serendipity* fu essenzialmente una parola di nicchia utilizzata solo da collezionisti di oggetti rari, grazie a Robert King Merton fu ufficialmente acquisita dagli ambienti scientifici, per indicare nuove strade del progresso conoscitivo.



SERENDIPITY

L'origine del vocabolo

Nel 1557 l'editore Michele Tramezzino, di Venezia, pubblica (con imprimatur di papa Giulio III!) il libro *I tre principi di Serendippo*. Si tratterebbe di una storia o, meglio, una colettanea di storie, tradotta dal persiano da un certo Cristoforo Armeno. Tutto lascia supporre che si tratti di una creazione dello stesso Tramezzino, sulla scia del fascino esercitato dall'isola di Sri Lanka, allora chiamata Seredip (o Ceylon) e evangelizzata da Francesco Saverio.

Uso del vocabolo

Horace Wapole (1717-1797) scrive il 28 gennaio 1754 una lettera a Horace Mann, riguardo ad un dipinto, e ricorre alla parola "serendipity", dicendo di aver coniato lui stesso la parola a partire dalla storia dell'editore Tramezzino. Egli definisce serendipity come "sagacità accidentale".

La teoria sociale

Lo statunitense Robert King Merton (1910-2003) sviluppa una teoria di sociologia della scienza e l'espone in un libro (ultima sua opera) dal titolo *Viaggi e avventure di Serendipity*. La tesi è che molte cose si scoprono accidentalmente mentre se ne stanno cercando tutt'altre. Basti ricordare le seguenti scoperte: dell'America (Cristoforo Colombo), la penicillina (Alexander Fleming) e la dinamite (Alfred B. Nobel).



La storia iniziale

A Serendip o Serendippo regnava il grande Giaffer. Per l'educazione dei tre amati figli, il re cercò personalmente i più illuminati saggi del regno. I principi, di bella intelligenza e nobiltà d'animo, furono educati nelle arti e nelle scienze. Ma quando il re vuole dare le dimissioni a favore del primo figlio, questi ricusa, allegando che il re deve regnare per tutta la vita. Lo stesso dicono i due principi più giovani. Il re

li castiga cacciandoli dal regno. I principi si mettono in cammino per incontrare l'imperatore Beramo. È questo pellegrinaggio che mette in luce la sagacia dei tre. Basti questo esempio: un cammelliere chiede loro se hanno visto un cammello smarrito. Essi domandano se l'animale è cieco d'un occhio, senza un dente e zoppo. Il cammelliere allora riprende la ricerca di gran carriera e non trovando poi l'animale, denuncia i tre come ladri. Davanti all'imperatore essi spiegano che non hanno rubato e neppure visto il cammello, ma tre indizi del suo passaggio: l'erba dei bordi della strada era stata mangiata solo dal lato meno verdeggiante e presentava dentate mancanti; inoltre le orme mostravano tre zoccoli marcati e una scia come di zoccolo trascinato. Questi e altri accidenti diventano una scuola di vita e portano i principi a trovare favolosi tesori.



ne degli elementi che definiscono il contesto ottimale per lo sviluppo di tale disposizione, definendo tale atteggiamento mentale non una dote innata, bensì il frutto dell'azione e dell'influenza esercitata da determinati ambienti sociali e cognitivi in cui avviene la formazione degli individui. Si tratta di contesti educativi che per le loro caratteristiche strutturali favoriscono l'acquisizione di questa disposizione sensibile e critica, proponendosi come luoghi "privilegiati" in cui il caso trova un terreno cognitivo particolarmente fertile per potersi trasformare in una vera e propria "arte della scoperta accidentale".

Respirare un'atmosfera carica di stimoli fecondi, viva da un punto di vista intellettuale, è la ricchezza che sostiene la formazione di nuove idee; sono i dibattiti e gli scambi di opinioni, ma soprattutto le interazioni realizzate in un'ottica di interdisciplinarietà le componenti caratteristiche di questi ambienti.

La serendipity a scuola

È la *serendipity* che ha spinto l'uomo ad andare oltre i confini di ciò che costituisce la realtà osservabile e il sapere consolidato. Sono l'immaginazione creativa, l'acutezza mentale, la curiosità e l'apertura cognitiva a permettere di riconoscere come anche dati apparentemente marginali e insignificanti siano potenzialmente portatori di nuovi traguardi conoscitivi. La serendipity è una risorsa di conoscenza tale che deve essere valorizzata e stimolata a

scuola. Anzi il cuore strategico di questo atteggiamento conoscitivo si identifica con la proposta educativa, in quanto è dalla natura e dai valori formativi trasferiti che dipende la futura capacità di osservare la realtà con un occhio attento a ciò che potrebbe nascondersi dietro eventi apparentemente casuali. Nella formazione risiede la chiave per utilizzare l'arte della scoperta accidentale come effettiva risorsa e strumento di costruzione e accrescimento del nostro patrimonio conoscitivo. D'altro lato questo processo è notevolmente limitato se il percorso formativo viene visto all'interno di un paradigma conoscitivo unico, acriticamente accettato e senza interazione tra domini disciplinari diversi. Proprio la formazione aperta e perseguita in un'ottica di interdisci-

La serendipity è una risorsa di conoscenza tale che deve essere valorizzata e stimolata a scuola. Anzi il cuore strategico di questo atteggiamento conoscitivo si identifica con la proposta educativa, in quanto è dalla natura e dai valori formativi trasferiti che dipende la futura capacità di osservare la realtà con un occhio attento a ciò che potrebbe nascondersi dietro eventi apparentemente casuali.



plinarietà rende possibile il superamento dei confini tra campi di sapere che tradizionalmente appaiono chiusi ad ogni contatto, dando la possibilità di pensare la conoscenza come un terreno comune, in cui convogliano ispirazioni provenienti da discipline eterogenee tra loro. La serendipity ci fa pensare ad *Attesi imprevisti* di Paolo Peticari (Bollati Boringhieri, Torino 1996). La disposizione cognitiva plasmata rispetto a questi principi formativi risulta essere composta da qualità determinanti per una visione aperta, flessibile e criticamente costruttiva della realtà. Questo modo di guardare gli accadimenti con curiosità, di porsi di fronte al mondo con un atteggiamento di dubbio produttivo – da cui, è fondamentale ricordare, parte ogni ricerca – rappresenta la condizione determinante per poter sfruttare positivamente l'accidentalità degli eventi. Questo è possibile solo affinando costantemente la nostra capacità di guardare oltre l'apparenza delle cose, anche e soprattutto di quelle conosciute e date come acquisite. Anche il sapere consolidato infatti, se osservato con occhi diversi, può rivelare qualcosa di nuovo e di sorprendente. □



DA: CITTA APERTA ED.

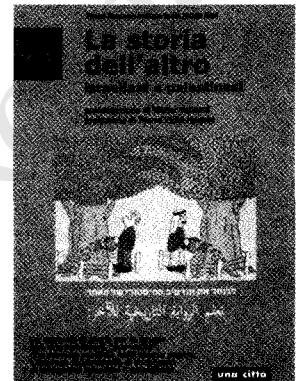
Novità

Peace Research Institute in the Middle Est,
La storia dell'altro. Israeliani e Palestinesi,
Edizioni Una città, Forlì 2004.

"La storia dell'altro" è un libro di testo, anzi due, in arabo e in ebraico. Viene presentato ora anche in italiano da Edizioni Una città, con una prefazione di Pierre Vidal-Naquet. È il frutto del lavoro di settecento studenti e dodici insegnanti israeliani e palestinesi

Che hanno voluto ricercare e raccogliere in uno stesso volume le narrazioni storiche della loro tormentata terra.

Agli insegnanti del Prime (Peace Research Institute in the Middle East) sarebbe piaciuto produrre attraverso il confronto un unico racconto. Ma proprio il confronto ha evidenziato l'inconciliabilità delle visioni dei momenti fondamentali della storia recente, dalla Dichiarazione di Balfour del 1917 alla guerra del 1948 (d'indipendenza per gli uni, Naqba, catastrofe per gli altri) all'intifada del 1987. A sinistra nel testo la versione israeliana; a destra, quella palestinese. L'augurio è che sia un punto di partenza per un cammino che sappia essere sempre più condiviso nella lettura di queste scritte parallele.



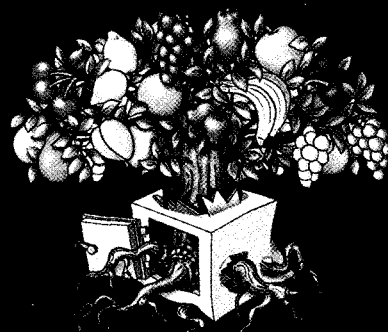
Riferimenti bibliografici

- S. Fallocco, *La "serendipity" nella ricerca sociale e politica*, Luiss Ed., Roma 2002
L. Gallino, 1978, *Dizionario di sociologia*, UTET, Torino.
C. Ginzburg, *Spie. Radici di un paradigma indiziario*, in A. Gargani, *Crisi della ragione*, Torino, Einaudi, 1979.
L. Goodman, 1961, *Notes on the etymology of "Serendipity" and some related philological observations*, in *Modern Language Notes*, No. 76, pp. 454-457.
W.S. Lewis, *The Yale Edition of Horace Walpole's Correspondence*, New Heaven, Yale University Press.
M.L. Maniscalco, 1989, *Il concetto di "Serendipity" nell'opera di Robert K. Merton*, in C. Mongardini e S. Tabboni (eds.), 1998.
P. Dri, *Serendippo. Come nasce una scoperta: la fortuna nella scienza*, Editori Riuniti, Roma 1984.

Banca Etica

Sosteniamo il progetto
"I MILLE FRUTTI"

I MILLE FRUTTI...
del risparmio solidale



Racconti, schede e giochi interattivi
per scoprire la finanza etica

CD Educational

Realizzato per ragazzi e adulti che singolarmente o in gruppo vogliono scoprire un modo nuovo e diverso di impiegare i loro risparmi. È il viaggio di Kemala, ragazza del Bangladesh, che ci fa conoscere la storia dello sfruttamento della sua famiglia, fino ad arrivare... in Italia dove scopre il risparmio solidale. È nello stesso tempo un viaggio attraverso la storia del denaro, fino a conoscere... il Risparmio Solidale, la Finanza Etica e la Banca Etica.

Euro 10,00. Chiedilo alla "Libreria dei Popoli", stesso indirizzo del CEM.



MONICA AMADINI (a cura di)

Bibliomondo

G. PASQUALOTTO

East & West. Identità e dialogo interculturale
Marsilio, Venezia, 2003, pp. 210, € 16,00.

L'autore perviene alle riflessioni proposte nel testo dopo un percorso di ricerca che, dopo aver attraversato le vie "classiche" della filosofia occidentale (sino agli esiti hegeliani e nietzschiani), scopre nuove figure nel pensiero buddista e in quello taoista. Si apre così un inedito approccio interculturale che non solo indaga orizzonti comuni alle forme orientali e occidentali di pensiero ma espone altresì a verifica la propria identità. Nel primo capitolo, in tale prospettiva, viene fatto emergere il nucleo critico soggiacente al lavoro di comparazione: il problema dell'identità del soggetto, esposto a derive riduzionistiche dell'altro (Hegel) o a entusiasmo esotico (Guénon), nonché a posizioni neopositivistiche di presunta neutralità (Oursel). L'ipotesi di un nuovo orientamento interculturale invita l'autore ad esporsi, per aprirsi alla relazione e alla trasformazione. La constatazione cui egli perviene è che esistono modalità di pensiero orientali all'interno delle tradizioni di pensiero occidentali. Si tratta di una consapevolezza maturata solo dopo aver accostato questioni particolarmente complesse e rilevanti nel capitolo secondo (Percorsi) e nel capitolo terzo (tracce).

L. PERRONE

Porte chiuse. Culture e tradizioni africane nelle storie di vita degli immigrati
Liguori editore, Napoli, 2003, pp. 367, € 25,00.

Il volume opera una ricostruzione molto puntuale delle culture e degli stili di vita di alcuni Paesi africani (Senegal, Somalia, Tunisia, Marocco, Egitto) utilizzando come strumento mediatore le storie di vita di persone immigrate in Italia. L'approccio autobiografico offre in questo senso una fondamentale opportunità per reperire elementi conoscitivi inediti e interpretazioni originali. Ne emerge un significativo affresco della cultura africana tracciato dagli immigrati stessi che, raccontandosi, affidano al lettore le proprie speranze e i propri progetti. La presentazione integrale delle storie è anticipata da un'introduzione che accompagna con gradualità e rispetto all'interno delle avventure esistenziali che vengono rivelate. Al fine di favorire un atteggiamento comprendente, il volume presenta anche un breve glossario, che chiarisce le espressioni maggiormente ricorrenti nei racconti degli immigrati, e alcune schede informative.

J. PILGER

Hidden agendas. Agende nascoste
Fandango, Roma, 2003, pp. 623, € 22,00.

Inviato di guerra per alcuni dei più importanti giornali internazionali, J. Pilger racchiude in questo libro 35 anni del proprio lavoro a contatto con i "punti di accensione" di diversi scenari internazionali di crisi (Iraq, Birmania, Timor Est, Cambogia, Vietnam). La ricerca delle agende nascoste nei cassetti delle potenze occidentali è la molla dell'attività di ricerca qui documentata, che dà voce alle "notizie lente" e alle "non-persone". Con particolare evidenza emerge la distorsione mediatica degli eventi, che rispecchia la difficoltà di riflettere e di ricercare la verità storica, ben camuffata dalle élites dominanti. Dietro la natura vera ma non svelata del potere, è presente un giornalismo contraffatto che non turba la superficie degli eventi. Paradossalmente però, dietro la deformazione imposta dai media, le analisi del giornalista australiano portano alla luce una sorprendente capacità di resistenza di cui fanno farsi portatrici le persone.

S. LOOS - K. METREF

Quando la testa ritrova il corpo. Attività e giochi per un'educazione armonica nella scuola dell'infanzia
EGA, Torino, 2003, pp. 158, € 11,00

Le proposte contenute in questo libro nascono dall'intenzione degli autori di promuovere lo sviluppo armonioso del bambino attraverso attività che diano spazio all'autonomia, alla sperimentazione diretta e alla creatività. Il gioco, in questo senso, si configura come strumento privilegiato di apprendimento e di formazione integrale del bambino, coordinando corpo e testa, promuovendo relazionalità, sollecitando strategie di soluzione dei problemi. Dopo aver guidato il lettore a riflettere sulle potenzialità pedagogiche del gioco e dei giocattoli, gli autori elaborano suggerimenti pratici per creare giochi di conoscenza, di movimento, di percezione sensoriale, di rilassamento e riequilibrio delle energie. Una sezione specifica è dedicata nella terza parte ai giochi realizzabili con materiali di recupero o di uso comune, nonché allo sviluppo della creatività attraverso la trasformazione o invenzione dei giochi. Particolarmente interessante risulta essere l'ultima parte del testo, poiché si accosta il gioco alla narrazione, creando occasioni formative per mente e linguaggio.

AMIN MAALOUF

Le crociate viste dagli arabi
SEI, Torino, 2003, pp. 303, € 9,30

Amin Maalouf ci offre attraverso questo libro un'importante racconto della storia delle Crociate secondo la prospettiva degli Arabi. Si tratta di un lavoro di ricostruzione storica estremamente puntuale ed affascinante, che si basa quasi esclusivamente su testimonianze di storici e cronisti arabi dell'epoca. La forma narrativa è quella del romanzo storico, che sposa felicemente fluidità espressiva e dovizia di informazioni. Lo sguardo che il lettore riesce a gettare sull'invasione dei Franchi riserva molte sorprese e consegna un monito inquietante rispetto ad incognite che oggi sembrano rinnovarsi in modo preoccupante. □



PASQUALE D'ANDRETTA

Un gioco per prendere coscienza
dei pregiudizi

La camera da affittare

Gioco di gruppo per persone dai 12 anni in su

Obiettivo

Se non possiamo evitare gli stereotipi, pena cominciare sempre "tabula rasa", dobbiamo però essere coscienti che lo stereotipo degenera facilmente in generalizzazione e pregiudizio.

Preparazione

Si consiglia di avere un *dazibao* o giornale murale con la lista degli "inquilini" (vedi sotto. Si possono aggiungere altri inquilini).

Ambientazione

(Se con un gruppo di studenti) "Una misteriosa macchina nel tempo ti trasferisce nel 2015, alle prese con la tesi di laurea o il dottorato di ricerca o il primo lavoro veramente importante. Questa tua attività ti ha portato a vivere in una città diversa da quella in cui sei cresciuto: hai lasciato la famiglia d'origine e abiti da solo in un comodo appartamento. Devi però affrontare subito un problema: poiché le spese dell'appartamento sono troppo elevate, è necessario, con l'aiuto di un'agenzia, cercare uno o più inquilini a cui cedere in affitto una delle stanze. L'agenzia pubblica un annuncio e le risposte arrivano numerose; purtroppo, però, non c'è la possibilità di incontrare e di conoscere personalmente i potenziali inquilini. Hanno risposto all'annuncio pubblicato dall'agenzia e sono interessati alla camera in affitto:

- quattro giovani cinesi che lavorano in un ristorante del quartiere;
- tre fratelli marocchini che lavorano al shopping centre;
- due professoressi di matematica appena trasferite in città;

- una signora ebrea, titolare di un negozio di abbigliamento, che si è appena separata dal marito;
- due hostess svedesi che hanno bisogno di un alloggio in città;
- un professore del Ciad di economia politica che collabora con l'università cittadina;
- una coppia di giovani siciliani appena assunti in una fabbrica della città;
- due fratelli iraniani che lavorano in una ditta esportatrice di tappeti pregiati;
- una studentessa statunitense che ha vinto una borsa di studio per imparare l'italiano".

Svolgimento

È lasciato del tempo perché ciascuno dei ragazzi faccia la sua scelta (all'interno della lista); ciascuno dichiara la sua scelta spiegandone le motivazioni al resto della classe;

il conduttore, a *sorpresa*, telefona in agenzia e chiede qualche informazione in più sugli aspiranti inquilini. Quindi comunica: uno dei tre fratelli marocchini – Ahmed – è un bellissimo modello che posa per la realizzazione di fotoromanzi; delle due professoressi di matematica, poco più di venticinquenni(!), Luisa è stata "Miss Liceo" e Maria "Miss Facoltà", guidano motociclette velocissime e sono accanite frequentatrici di discoteche; le due hostess – Ingmar e Krista – hanno rispettivamente cinquantatré e cinquantasei anni e sono state trasferite ai servizi a terra per i malanni che accusano; la coppia di giovani siciliani ha vissuto, fino a quel momento, in una comune molto "alternativa"; la "studentessa" statunitense – Jane – ha quarantatré anni, marito e due figli, ed è una donna manager sempre in corsa per tenere insieme gli impegni di studio e di lavoro e le esigenze della famiglia che ha lasciato a casa...

Variante

Il facilitatore può invece chiedere ai ragazzi di indicare qual è l'inquilino "ideale" a cui cederebbero molto volentieri la camera in affitto.... Oppure segnalare due inquilini di sopra invece di uno...

Valutazione conclusiva

Il gioco – bisogna ammetterlo – funziona un po' come una trappola e utilizza a sua volta degli stereotipi. Ma consente un epilogo veramente prezioso: gli studenti, ridendo dei pregiudizi degli altri, entrano in contatto con i propri; ne prendono atto in un'atmosfera "distesa"; e riflettono sulle loro origini e sui loro "meccanismi" di funzionamento senza esprimere né subire valutazioni di carattere etico.

Il gioco è tratto (e adattato) da un quaderno che è una vera miniera: Pasquale D'Andretta, *Il gioco nella didattica interculturale*, Q/11, EMI, Bologna 1999.





CARLO BARONCELLI

Il filo di Arianna per il Labirinternet

www.studiperlapace.it/

Home page del Centro Studi per la Pace: "centro di ricerca e di studi che si propone di analizzare e diffondere conoscenze documentate del diritto internazionale dei conflitti e dei diritti umani. Ricca la documentazione con ricerche, tesi di laurea, dossier e trattati internazionali.

www.enel.it/magazine/res/arretrati/ceruti_spol.shtml

Dal portale dell'Enel, la rivista ReS (Ricerca e Storia - la rivista delle due culture), pubblica interventi della quattordicesima edizione del festival Spoletoscienza (6-14 luglio), promosso e organizzato dalla Fondazione Sigma-tau sul tema "Differenza e (poi) Identità". Segnalazione da Mauro Ceruti *L'essenza incerta dell'Homo hybridus*.

www.dialogo.org/

Sito del Centro delle Culture (ispirato al Movimento Umasta): "un'iniziativa che vuole far convergere la diversità e la molteplicità rispettando le particolari differenze e mettendo in risalto quei valori, che posti come modelli e ideali di vita, hanno storicamente mosso i popoli nella loro migliore direzione evolutiva... Interessante anche l'iniziativa del mensile *Alien* che indaga l'atteggiamento da ALIEN verso altri ALIEN".

www.iprase.tn.it/intercultura/Panikkar.pdf

Dalla sezione *intercultura* dell'IPRASE Trentino, una riflessione di Cludio Tugnoli su *Pace e interculturalità* di

Raimon Panikkar. Dello stesso autore si può consultare un documento su *Cultura, comunicazione e linguaggio non verbale* (www.iprase.tn.it/intercultura/gesto_espressione_cultura.asp).

www.cisp.unipi.it/

Il Centro Interdipartimentale Scienze per la Pace (CISP) promuove "la ricerca e la formazione sui temi della pace, del disarmo, delle origini dei conflitti e dei possibili modi per prevenirli e per risolverli". Al suo interno è attivo il Corso di Laurea in Scienze per la pace.

Tre siti in lingua non italiana

www.unesco.org/culture/dialogue/html_eng/index_en.shtml

Dal sito dell'UNESCO, la sezione dedicata al dialogo interculturale. Falliti i modelli prodotti negli anni '70, si legge, l'UNESCO difende l'indivisibilità di cultura e sviluppo.

www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/Culture/Other_projects/Intercultural_Dialogue_and_Conflict_prevention/

Pagine dedicate dal Consiglio d'Europa al cooperazione fra culture. Il Consiglio si dice convinto che la cultura, in quanto mezzo fondamentale di comunicazione, sia un fattore da tenere in considerazione sia nella prevenzione dei conflitti che nei processi di riconciliazione dopo i conflitti. Notevole il contributo di Hassan Hanafi sul conflitto culturale.

www.pwc.k12.nf.ca/cida/manifesto/index.html

Pagine del Progetto canadese collegato al World Youth Manifesto for the Twenty-first Century dell'UNESCO, documento adottato da 350 studenti provenienti da 175 paesi che si sono incontrati al Parlamento Mondiale dei ragazzi a Parigi (nell'Aprile del 2000 il parlamento canadese fu il primo ad accogliere il Manifesto) su pace, educazione, ambiente, sviluppo umano ed economico, solidarietà e dialogo interculturale.

Lo scaffale di Sara

AA.VV., *Verso Casa: una prospettiva bioregionale*, AA.VV., *Corpi individuali e contesti interculturali*, L'Harmattan, 2003
Baumann, G., *L'enigma multiculturale*, Il Mulino, 2003
Beccatelli Gurreri, G., *Mediare culture*, Carocci, 2003
Di Michele, L., Gaffuri, L., Nacci, M. (a cura), *Interpretare la differenza*, Liguori, 2002
Ferrarotti, F., *La convivenza delle culture Un'alternativa alla logica degli opposti fondamentalismi*, Dedalo, 2003
Fravega, E., Queirolo Palmas, L. (a cura), *Classi metetiche Giovani, studenti, insegnanti nelle scuole delle migrazioni*, Carocci, 2003

Gandhi M.K., *Per la pace. Aforismi*, Feltrinelli, 2002
Giardina, A., *Contro la guerra. Pensieri per la pace*, Zelig, 2001
Howard, M., *L'invenzione della pace. Guerre e relazioni internazionali*, Il Mulino, 2002
Martiniello M., *Le società multiethniche*, Il Mulino, 2000
Miltenburg, F.M., *Incontri di sguardi, Saperi e pratiche dell'intercultura*, Unipress, 2002
Nociti, A., *Guarire dall'odio. Come costruire una pace multirazziale: lo straordinario esempio del Sudafrica*, Franco Angeli, 2000
Oz, A., *Il senso della pace*, Casagrande, 2000
Piccone Stella, S., *Esperienze multiculturali. Origini e problemi*, Carocci, 2003
Potente, A., *Un tessuto di mille colori. Differenze di genere, di cultura, di religione*, Ci-pax, 1999

Rigallo D., Sulis S. (a cura), *Dall'integrazione all'intercultura*, L'Harmattan, 2003
Stilton, G., *Il piccolo libro della pace*, Piemme, 2001
Villano, P., *Pregiudizi e stereotipi*, Carocci, 2003

Tutti i materiali segnalati possono essere richiesti alla nostra Libreria dei Popoli che possiede 6.000 titoli di libri e mille di video. E fa lavoro di spedizione postale, con sconti del 10% per i nostri abbonati e pagamento in CCP a materiale già ricevuto. Potete anche chiedere il catalogo delle opere a disposizione, quindi di rapida consegna, o richiedere altre opere che non sono in catalogo.





Educazione interculturale e integrazione degli alunni stranieri. I parte

Considero che una vera educazione interculturale non debba unicamente coinvolgere persone appartenenti a gruppi minoritari (Fernand Ouellet).

DI LUCREZIA PEDRALI

L'educazione interculturale è una prospettiva interdisciplinare, un principio che riguarda tutte le materie del curriculum scolastico e non una materia a parte. L'educazione interculturale è un processo dinamico di apprendimento caratterizzato da specificità metodologiche; non è caratterizzata

da un contenuto specifico, ma necessita di rapporti congruenti tra contenuto, strategie metodologiche e aspetti valoriali. Possiamo evidenziare alcune caratteristiche dell'educazione interculturale:

■ si rivolge senza eccezione a tutti gli alunni, a tutti gli insegnanti e a tutte le scuole; è una parte normale dell'educazione; la presenza di immigrati in classe non costituisce condizione necessaria

per attivare percorsi di educazione interculturale;

■ va aldilà dell'educazione degli "stranieri" o delle minoranze etniche: il miglioramento dei risultati scolastici degli alunni stranieri non costituisce obiettivo primario dell'educazione interculturale;

■ essa comprende una dimensione internazionale: non si limita alla società multiculturale del singolo, ma si concentra anche sulla diversità culturale e gli scambi a livello mondiale, le realtà degli altri, il mondo come "villaggio globale".

In questa prospettiva l'educazione interculturale richiede un ri-orientamento complessivo del fare scuola

anche se difficile da pensare e ancor più da progettare in senso curricolare. In altri termini educazione e intercultura non si risolvono in un impegno da affrontare con il solo slancio etico-volontaristico di alcuni docenti, bensì nella progettazione di un percorso piuttosto complesso che richiede competenze sofisticate e scelte coraggiose in ordine al cambiamento dell'istituzione scolastica. L'**integrazione scolastica** può essere definita, sinteticamente, come la risposta ai bisogni del soggetto (straniero e non) di **accoglienza, comunicazione, relazione, apprendimento**. La questione dell'*integrazione degli alunni stranieri* fa parte dell'integrazione scolastica e si colloca sullo sfondo della prospettiva interculturale, anche prescindendo da un organico progetto interculturale di scuola.

1. ACCOGLIENZA

(Per chiarezza e brevità presentiamo le quattro sezioni per elenchi).

Al momento dell'iscrizione è opportuno facilitare il rapporto scuola famiglia con il possibile intervento dei mediatori e/o un adulto di madre lingua che sappia aiutare la famiglia nella comprensione delle richieste della scuola. Per questo occorre:

- utilizzare, quando è possibile, la modulistica in lingua madre;
- accompagnare la scheda di iscrizione con la scheda relativa alla biografia linguistica;
- inviare ai docenti della classe di accoglienza una comunicazione che riporti, oltre ai dati anagrafici dell'alunno, tutte le informazioni di cui la scuola è in possesso (religione, abitudini alimentari, precedenti percorsi scolastici, situazione abitativa, data di ingresso in Italia, ecc.);
- inviare ai docenti una scheda informativa sul paese di provenienza dell'alunno (tratta dall'atlante "Annuario del sud del Mondo");

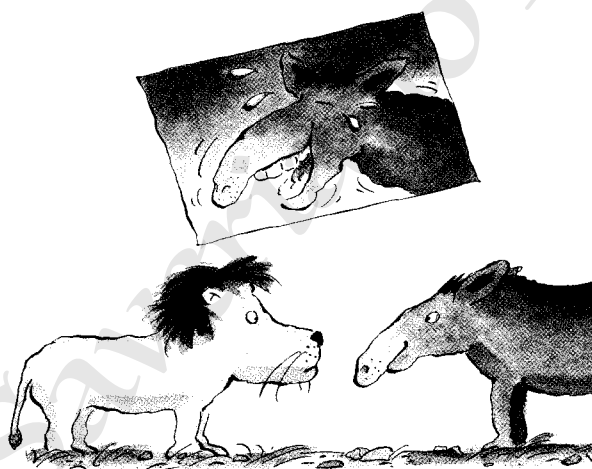
- avvisare i docenti con un giorno o due di anticipo rispetto alla data di inizio di frequenza alle lezioni del nuovo alunno.

Per quanto riguarda l'inserimento in una specifica classe si devono innanzi tutto rispettare i termini previsti dalla legislazione in materia, naturalmente tenendo presente la diversa provenienza del nuovo alunno. Se l'alunno proviene da un'altra scuola italiana, l'inserimento è d'obbligo nella classe indicata dal Nulla Osta; ciò non significa, evidentemente, che in seguito i docenti non possano procedere a

e della sua famiglia presuppone formazione e coinvolgimento di tutti gli operatori scolastici (personale di segreteria, personale ausiliario, docenti, dirigente).

2. COMUNICAZIONE

L'inserimento di un nuovo alunno richiede sempre un intervento didattico mirato. Ciò vale in particolare modo per l'alunno straniero che di fatto, nei primi tempi dell'inserimento, vive in una condizione di "sordità e mutismo" causati dalla non conoscenza della lingua. L'alun-



L'integrazione scolastica può essere definita, sinteticamente, come la risposta ai bisogni del soggetto (straniero e non) di accoglienza, comunicazione, relazione, apprendimento.

cambiamenti, soprattutto se la classe di inserimento è troppo lontana dall'età anagrafica dell'alunno. Se l'alunno proviene da scuola estera, l'inserimento dovrà di norma essere effettuato nella classe corrispondente a quella frequentata nel proprio paese in corso d'anno o in quella successiva se l'iscrizione avviene a inizio d'anno scolastico. Una deroga alla precedente norma è contemplata dalla legislazione che prevede, in presenza di particolari difficoltà, che i consigli di classe valutino responsabilmente la possibilità di iscrivere l'alunno alla classe immediatamente precedente a quella cui aspira per numero di anni di studio o per età anagrafica.

Osservazioni: *attuare modalità di accoglienza rispettose dell'alunno*

no in questa fase, per la comunicazione, deve necessariamente fare riferimento a codici non verbali. Questa condizione non offre garanzie totali circa l'efficacia della comunicazione essendo anche quella non verbale legata alla cultura che la produce, ma certo facilita il compito.

Il primo bisogno linguistico dell'alunno straniero è quello di acquisire uno strumento per comunicare nella vita quotidiana. Ciò significa che, sia sul piano delle teorie linguistiche, sia sul piano delle metodologie didattiche, ci poniamo in una dimensione diversa rispetto all'insegnamento di una qualsiasi lingua straniera. Vale la pena sottolineare questo aspetto: l'*italiano lingua due* (L2) è da subito lingua di uso quotidiano e di scolarità, attraverso la

quale esprimere bisogni, sentimenti, concetti, saperi, mentre la lingua straniera si colloca all'interno di un curriculum complessivo di apprendimenti e viene appresa soprattutto in tempi e modi controllati dalla scuola e per scopi culturali ed elettivi. Gli elementi da prendere in considerazione in rapporto alla progettazione di un percorso di apprendimento della L2 sono molteplici. Si possono schematicamente rappresentare nel seguente modo:

a. L'apprendente e i suoi bisogni linguistici

- Specificità data dalla lingua (o dalle lingue) d'origine;
- padronanza della lingua d'origine;
- analfabetismo nella lingua materna;
- percorso scolastico precedente l'inserimento nella scuola italiana;
- età anagrafica ed esposizione alla lingua;
- progetto migratorio complessivo della famiglia;
- capacità cognitive individuali.

b. L'oggetto lingua

- Cosa insegnare (come selezionare e organizzare gli input linguistici);
- come proporre gli input (strategie metodologiche considerate in rapporto alle teorie glotto-didattiche assunte come quadro di riferimento).

c. L'organizzazione didattica

- Individuazione dei tempi e dei modi di strutturazione delle attività connesse all'apprendimento dell'Italiano L2;
- formazione dei gruppi di apprendimento;
- individuazione dei ruoli connessi alla attività di insegnamento/apprendimento dell'Italiano L2 : insegnante "speciale", facilitatore linguistico, mediatore culturale.

Rispetto alla strutturazione dei gruppi di apprendimento non è possibile pensare ad una soluzione che sia definita una volta per tutte perché questo aspetto è strettamente correlato alla tipologia delle risorse presenti nella scuola. Riportiamo però qui di seguito alcune indicazioni.

La lingua della comunicazione viene appresa in situazioni significative e spontanee. Ciò significa che la classe e il gruppo dei pari costituiscono i luoghi ideali per imparare. È altrettanto vero che la dimensione quantitativa del fenomeno migratorio e la mobilità che ancora caratterizza la presenza di alunni stranieri nelle nostre scuole, impone di considerare anche la formazione di gruppi specifici di apprendimento fuori dalla classe.

Di regola si esclude la partecipazione ai gruppi di apprendimento esterni alla classe, degli alunni frequentanti la classe prima elementare. Ciò in considerazione del fatto che durante la frequenza in prima elementare tutti i bambini imparano a leggere e a scrivere e quindi la condivisione della situazione di partenza facilita il processo di integrazione. Oltre a ciò, la pluralità in eccesso di figure di riferimento linguistico moltiplica *variabili* che difficilmente un bambino piccolo può controllare.

La definizione dei gruppi, eterogenei per provenienza linguistica e appartenenza alle classi e omogenea per abilità, deve essere decisa utilizzando criteri comuni e possibilmente a seguito di una valutazione condivisa.

L'approccio glottodidattico è quello di tipo funzionale-comunicativo: si considera prioritario lo sviluppo delle abilità linguistiche del "*parlare / comprendere / leggere / scrivere*" subordinando allo sviluppo di queste abilità la riflessione metalinguistica.

I gruppi di apprendimento diventano dei laboratori linguistici pensati con funzioni differenti. **Quanto allo "spazio-tempo":**

- *full immersion* nella lingua italiana ma in situazione di controllo e selezione, da parte del docente, degli input linguistici;
- lavoro in piccoli gruppi omogenei per l'acquisizione delle abilità di letto-scrittura;
- approfondimento e per l'attuazione di percorsi di auto apprendimento della lingua;
- confronto all'interno di gruppi misti (alunni di origine straniera e non).

La caratteristica fondamentale del laboratorio è l'operatività accompagnata da una riflessione sul "fare"; costituisce il momento privilegiato per guidare gli alunni nel processo di acquisizione della L2. In questo contesto la dimensione cognitiva dell'apprendere si intreccia con la dimensione relazionale e affettiva favorendo lo sviluppo delle migliori condizioni per imparare.

Rispetto agli input linguistici acquisiti spontaneamente, l'insegnante "facilitatore" opera in queste direzioni:

- riconoscimento e uso delle strutture comunicative;
- riconoscimento e uso delle strutture morfosintattiche;
- arricchimento del lessico;
- acquisizione di strumenti adeguati per partecipare alle lezioni della classe e per entrare in relazione, gradualmente, con le varie discipline di insegnamento. □

(Fine della prima parte)



GEDDES & GROSSET

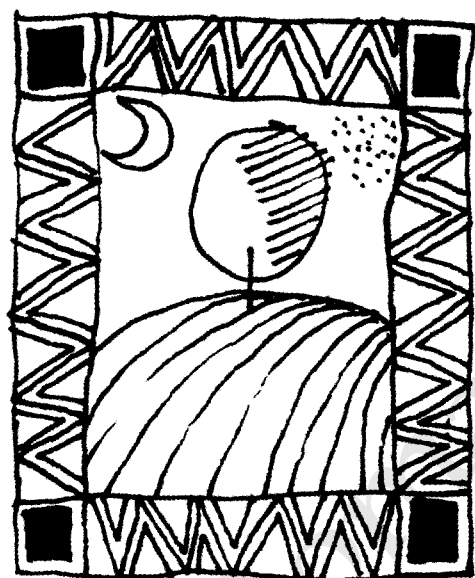
Il valore educativo e politico della bellezza

Siamo sempre più rinchiusi nelle nostre case, ad ubriacarci di TV, con pessimo vino: i programmi televisivi demenziali, clonati. Hanno perfino dato i livelli di ascolto dell'indimenticabile ultima domenica di settembre, il giorno del black-out: un bluff.

Ciò che mi preoccupa è questa lenta ed inesorabile assuefazione al brutto. Le città si costruiscono senza alcun criterio di bellezza ispirato alla natura: linee rette, cemento e immondizia. Agli asettici giardini diserbati, personalmente preferisco le aree selvagge, incolte, ricche di cosiddette erbe infestanti (quasi tutte con poteri medicinali). L'austriaco Hundertwasser, di cui ho conosciuto in questi mesi le geniali produzioni di artista, architetto ed ecologista, diceva che l'arte è generatrice di bellezza, di armonia naturale, pace e gioia. Alla globalizzazione della cultura (veicolata prevalentemente dalla TV), asservita al potere economico, egli contrappose



AUTORITRATTO DI HUNDETWASSER



una vita coltivando l'arte, la bellezza e concentrando in tutto questo la creatività umana. L'arte come legame fra l'uomo creativo e la natura.

L'amico fraterno, il maestro Fabio Molari, che lavora in uno sperduto paesino dell'Appennino Romagnolo (Rontagnano) con le sue poesie descrive la bellezza della natura e delle persone semplici. Anche quest'anno ha realizzato un librettino di poesie in lingua romagnola e italiana dal titolo "TÓT E' CAENTA" (Tutto canta). Dovremmo ritornare a scrivere poesie e dipingere.

Bellezza, semplicità, tecnologie semplici

Sempre Hundertwasser, nel 1949, a San Gemignano, dipinse – volontariamente in maniera semplice – "I girasoli". Con quel dipinto voleva dimostrare che **tutti possono dipingere**. Un grande gesto educativo. La bellezza è di grande valore educativo.

Praticare la bellezza, semplificare, valorizzare tutto quanto è naturale: sono eccellenti scelte politiche!! Non siamo per forza standardizzati, destinati alle produzioni di massa e alle tecnologie sofisticate. In Romagna c'è chi ce lo ricorda. Il tegliaio di Montetiffi, con le sue teglie, fatte a mano, per cucinare la piadina. Oppure la Bottega Pascucci di Gambettola, dove con tecnologie semplici, appropriate, si stampano a mano le tradizionali tele romagnole. Spesso mi reco col maestro Fabio Molari in questa fucina di arte, artigianato e poesia: un luogo dove si pratica la bellezza.

Gianfranco
Zavalloni
email:
burattini@libero.it
www.scuola
creativa.it

TÓT E' CAENTA

L'acqua la stà sla tèra
la tèra la stà te zil.
Zil, tera, acqua
tot e caenta
al lumeghi, i fiour dla znestra
e mi gatein, Mount de Tef
al foi zneini de zezal
i pen a stendere, l'erba ad Mlet.
Tot e caenta
i zil, al teri, l'acqua
e noun, pirs te temp.

TUTTO CANTA

L'acqua sta sulla terra
la terra sta nel cielo.
Cielo, terra, acqua
tutto canta
le lumache, i fiori della ginestra
il mio gattino, Montetiffi
le foglie piccole del giuggiolo
i panni a stendere, l'erba di Meleto.
Tutto canta
i cieli, le terre, l'acqua
e noi, persi nel tempo.

Lavoro minorile colombiano a scuola

Il Laboratorio Scuola e Volontariato ha rivolto una proposta di approfondimento sulla tematica del lavoro minorile agli studenti delle scuole superiori di Treviso e provincia. Tra le scuole che hanno aderito, la **Scuola Media "Sarto" di Castelfranco** ha richiesto di utilizzare questa opportunità inserendola nella programmazione annuale di tutte le classi terze le quali hanno condiviso un percorso sulla promozione dei diritti umani. Punto alto è stata la visita – nel novembre '03 – di due ragazzi colombiani: Anyela (13 anni) e Javier (15 anni).

A scuola di vita nelle strade di Bogotá

Anyela e Javier, hanno raccontato la loro vita nel *Patio Bonito*, un quartiere di Bogotá che conta circa 90.000 abitanti, per lo più famiglie numerose (in media 5 figli) e abbandonate dai papà. Pare che il maschiismo giochi un brutto tiro agli uomini latino americani: se non "sfondano" nel loro ambiente, lasciano la famiglia e cercano compagne più giovani o si danno all'alcool e alle droghe. Così tocca ai bambini più grandi condividere con la mamma la gestione e il sostegno della famiglia. Ma chi pensava che quella mattina ai ragazzi della scuola di Castelfranco gli sarebbe stato chiesto solo di ascoltare, ha dovuto cambiare opinione. Con voce pacata e con un

CEM MONDIALITÀ
ringrazia
per l'articolo
Silvia Gallo,
Carla Turcato
e La Vita
del Popolo.

lieve sorriso, Javier ha iniziato chiedendo ai ragazzi: "Cos'è per voi il lavoro minorile? Cosa vi fa venire in mente?". Dai ragazzi sono arrivate parole come "oppressione", "tristezza", "sfruttamento", "disperazione", "violenza", "obbligo". Ma per Javier e Anyela è più complesso, non è così. Javier ha cominciato a lavorare a 8 anni al mercato, mettendo la spesa dei clienti nei sacchetti o scaricando pacchi e cassette. In seguito le persecuzioni violente della polizia contro i bambini hanno convinto lui, come altri, a lavorare di notte nel riciclaggio dei rifiuti. Anyela a sei anni già affiancava la madre nel lavoro di domestica. Ha poi cominciato a vendere nel mercato piccole bambole di porcellana e dolcetti fatti da lei che però pochi compravano. Anche Anyela ha raccontato come la polizia perseguitasse lei e gli



altri bambini per chiuderli negli istituti o maltrattarli.

Per entrambi la svolta risolutiva è venuta con l'incontro del movimento autorganizzato di bambini e adolescenti **NATs** (*Niños y Adolescentes Trabajadores*) che valorizza la condizione dei piccoli lavoratori e fa della organizzazione collettiva, della solidarietà, della consapevolezza e della rivendicazione dei diritti il punto di forza. **La Fundación "El Pequeño trabajador"**, di cui hanno parlato Anyela e Javier, è un punto di riferimento per tanti bambini di strada a Bogotá, dove essi trovano un luogo per giocare, mangiare, studiare e lavorare in microimprese autogestite.

Quando parlano di questo il loro sguardo si accende e cambia anche il tono della loro voce che pare vibrare di orgoglio. Il confronto con altri bambini nella stessa situazione e il sostegno di adulti che li affiancano, ha permesso loro di sentirsi più forti, di organizzare il lavoro, di migliorare la propria condizione... Le decisioni vengono prese da assemblee gestite dai bambini. Javier ha portato un esempio: i bambini lustrascarpe spesso, dopo aver fatto il loro lavoro, non venivano pagati o venivano addirittura percossi. Essi hanno deciso di riunirsi in una sorta di cooperativa, hanno deciso il prezzo di un servizio e si sono muniti di cartellini di riconoscimento. I casi di adulti che non pagano o villaneggiano i bambini si sono drasticamente ridotti.

La scuola, via di riscatto

È grazie alla *Fundación* che Anyela e Javier si sono resi del tutto consapevoli che era necessario andare a scuola. Ora i due ragazzi affiancano al lavoro lo studio. Javier lavora fino alle 16 come saldatore, studia al tardo pomeriggio e poi frequenta le serali. Anyela frequenta la scuola al mattino e lavora al pomeriggio: "Lunedì, mercoledì, giovedì alla microimpresa delle cartoline, mar-

tedì e venerdì alla produzione di bambole che collaudo giocando".

Javier ha però una curiosità. Passa il suo sguardo sui ragazzi e chiede: "Vorrei sapere chi tra voi questa mattina ha fatto il letto?" Tra i 40-50 presenti si alzano nei vari incontri ora 2, ora 3, ora 4 mani. Sorridono i suoi intelligenti occhi scuri: "Eppure sapete quante cose potete imparare facendovi il letto?" comincia a spiegare ai ragazzi che per fare un letto occorre avere il senso dei tempi, della successione delle operazioni, dell'equilibrio...

Estela, un'educatrice che li accompagna, spiega che a scuola i ragazzi imparano la matematica partendo dai piccoli conti che debbono saper fare per vivere, così i testi partono dalla necessità di comunicare e di esprimere la loro esperienza, le letture sono quelle che aiutano a far comprendere la storia e la realtà attuale di un paese dilaniato ed offeso. Javier non nasconde l'orgoglio di appartenere a questa scuola che ha dimostrato di essere all'altezza delle altre scuole del paese e ci dice che la scuola può essere la via per il riscatto, per la costruzione di una società diversa. Javier vuole approfondire lo studio dei metalli e diventare *maestro saldatore* per trasmettere anche ad altri bambini questa attività. Anyela vorrebbe potenziare la sua attività nell'impresa di cartoline (che decora molto artisticamente). Alla *Fundación* ha scoperto anche che ama il teatro.

Qualche ragazzo riferisce a Javier dei propri piccoli lavori domestici, del proprio contributo alla vita della famiglia. C'è chi aiuta la madre ad accudire i fratelli, chi affianca occasionalmente lo zio in un negozio, chi dà una mano ai genitori in un'attività artigianale... Javier ribadisce che anche il loro è un lavoro: non uno sfruttamento, ma un contributo importante alla vita della famiglia, una prima assunzione di responsabilità. "Ma il gioco?, con cosa vi divertite?", hanno chiesto i

ragazzi italiani. "Con qualsiasi cosa. Dove lavoriamo ci sono diversi spazi anche per il gioco. Si può essere bambini in qualsiasi momento se solo lo si desidera!", hanno replicato i due colombiani.

Un'ultima domanda per Javier: "Che cosa ti porterai via dall'Italia?". Javier, dopo qualche istante, risponde: "Da noi le piazze, le strade sono piene di bambini che lavorano, aiutano gli adulti, sono presenti nella vita, nella società con un loro ruolo. Quando sono arrivato mi sono chiesto, vedendo le piazze senza bambini, se c'erano ragazzini in queste città. (pausa) Mi porto via un po' di preoccupazione per voi, per i ragazzi italiani, perché penso che sa-

LABORATORIO SCUOLA E VOLONTARIATO

Il Laboratorio Scuola e Volontariato del centro di servizio per il volontariato della provincia di Treviso, con l'apporto delle associazioni, propone percorsi formativi rivolti ai ragazzi delle scuole medie e superiori e concordati con gli insegnanti. Propone inoltre - con la solidarietà e gratuità - una gestione alternativa del tempo libero. WWW.scuolae-volontariato.org

I volontari e gli operatori sono presenti:

A TREVISO:

Istituto Riccati - Piazza Vittoria, 3 - Tel e fax 0422 419111
sportellovolontariato@yahoo.it

A CASTELFRANCO:

Coordinamento delle Associazioni di Volontariato
Via Verdi, 3 - Tel. 0423 721408
Sportello del Laboratorio Scuola Volontariato
Presso Liceo Ginnasio "Giorgione" - Via Verdi, 25
laboratorioscuolavolontariato@yahoo.it

rà difficile quando sarete più grandi prendervi delle responsabilità tutte assieme". Silenzio. Ancora una volta Javier ha spiazzato tutti. La nostra società dei consumi non ha operato su di lui nessun incantamento. Pare di non avere di fronte un ragazzo ma un saggio proveniente da un altro mondo dove il desiderio segue le vie dell'essere e non dell'avere. (...)

Quando poi Anyela e Javier e i loro accompagnatori si avviano, è tutto un chiedere indirizzi ed e-mail, è tutto un abbracciarsi, un richiamarli e fotografare. Anyela e Javier si allontanano a ritroso per sfruttare fino all'ultimo saluto. □



a cura di Alice Stefanizzi

Chi sveglia il musango (=bianco)?

Sono due mesi che ho riattraversato l'Equatore alla volta dell'Italia, eppure mi è difficile razionalizzare quello che è stato il mio periodo a Rilima, nel Sud del Rwanda. Vivo il ricordo delle Mille Colline, ancora oggi rabbrivendo nel ricercarne gli odori, i colori, quell'immensità spianata che solo l'Africa ha saputo offrirmi, in un misto di cordialità e generosa apertura.

Rilima si situa nel Comune di Gashora, a pochi passi dal confine con il Burundi, nella regione rwandese forse più arida e affamata: il Bugesera. Una periodica siccità s'impone rovinosamente da anni in questo territorio, degenerando la già problematica scarsità di risorse. I miei giorni africani seguono appunto uno di questi momenti di secchezza: il prezzo del sorgo era quintuplicato.

Sì, e questo per rispondere alla più gettonata delle domande, effettivamente ho incontrato la fame, ho sgranato gli occhi nell'intuire malnutrizione e denutrizione, ho pianto nel veder morire una bambina di otto mesi e mi si è ritorato lo stomaco di fronte alle gambe gonfie e pustolose di una dodicenne orfana di madre. Non porto però a casa solo questo. Torno da quella che è stata la mia Africa parlandovi di innumerevoli volti neri indagatori, di una concezione del tempo estranea all'Occidente, di una rilassatezza connaturata e consumata in pomeriggi interi sui gradini di case tirate su a sterco e qualche pietra. Ricordo il

Rwanda nel suo odore pungente di manioca e sardine, nei maracuja dolci e in quei verdissimi bananeti che circondano le strade terrose, dove non è caduta goccia d'asfalto. Penso a Rilima e il mio esistere così grigiamente milanese si strugge in una passionale lontananza e bambinesca mancanza dei saluti quotidiani, del francese spesso sgrammaticato, di quella lingua calda e incomprensibile, e si rinnova nel ricordo del lago, unica riserva d'acqua nel paese, delle piroghe e delle passeggiate tra il giallo del fogliame asciutto e la vivacità nei colori delle stoffe. È così che in Africa, nel generale e caricato stupore che desta l'ineffabile e benestante presenza di un Musungu (Bianco), tra i saluti, le disperate richieste di caramelle e d'aiuto, i simpatici pedinamenti e le numerose lettere capitate tra le mani ho dovuto necessariamente immergermi nella riflessione: chi è il Bianco, che cosa dà l'Occidente all'Africa, che cosa cerca l'Africa nel Primo mondo in un costante sovrapporsi di culture secolari.

Il Centro Santa Maria di Rilima, sopravvissuto all'impressionante genocidio del 1994, si propone come effettivo soccorso e assistenza alla prima infanzia della zona; attualmente ospita all'incirca venti bambini dai vissuti più disparati e infelici e problematici e offre loro la garanzia di due sostanziosi piatti al giorno: patate dolci, fagioli, banane e, a volte, carne.

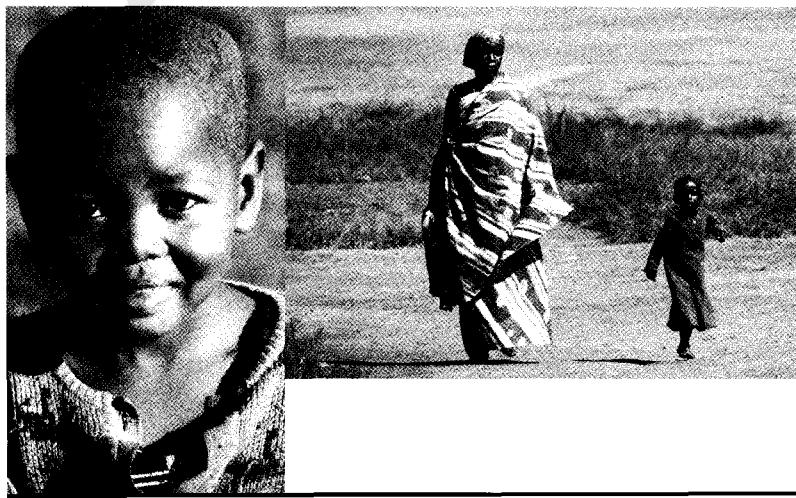
Ho vissuto il mio servizio al Centro col solo effettivo scopo del donare affetto. Missigaro, Beatrice, Guido, Chantalina, Donata, Merita e ancora Rose e quanti altri... ho visto questi piccoli dai capelli neri, folti e rasati perdersi per una carezza, sciogliersi nei miei abbracci così manifestamente e forse purtroppo occidentali, ricercare le mie mani e la mia attenzione disponibile in un miscuglio di pianto e pipì (in Africa non ci sono pannolini).

Abbiamo ballato e canticchiato canzonette in kinerwanda per più di un mese; abbiamo saltellato al suono dell'ingoma (tamburo); abbiamo camminato a lungo tra le sterrate giallo-rosse coi piedi nudi o supportati da infradito gommosi; abbiamo disegnato per ore. Abbiamo giocato a "Chi sveglia il Musungu" (chi sveglia il bianco) tra galline, capre e bici-taxi.

Mi colpisce l'accaduto di Beatrice: orfana di padre e di madre, semplicemente una nonna alle spalle, piccola nei suoi quattro anni in confronto con gli altri bambini del Centro, decisamente incapace di parlare, si esprime a grugniti. Vississima. L'équipe di medici belgi sostiene che *una sola settimana fuori dal Centro l'ucciderebbe*.

Parto con Lina Panigada, direttrice del Centro. Sorvolo il deserto del Sahara, senza formalizzate aspettative, con la sola gioia curiosa della partenza. Mi balza davanti timidamente, ma in modo deciso e sentito, l'Africa: taniche gialle in mano a bambini assetati per le strade, fiori meravigliosi e un volontariato giovevole e incoraggiante tra piccoli bisognosi. □

Alice Stefanizzi è di Milano, ha 21 anni ed è caposcout



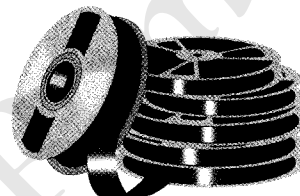


Io non ho paura

Regia. Gabriele Salvatores

Interpreti: Giuseppe Cristiano, Mattia Di Pierro, Ajtana Sanchez Gijon, Dino Abbrescia, Diego Abatantuono

Italia - Spagna - Inghilterra, 2003, 110 min, Medusa Home Entertainment



Io non ho paura

a cura di LINO FERRACIN e MARGHERITA PORCELLI

Le parole del regista

“*Io non ho paura* parla di un bambino rapito e questo naturalmente è un argomento scomodo, che può intimorire. Ma, secondo me, non bisogna avere paura di affrontare le proprie paure. Non bisogna aver paura di pensare. Io vorrei che ci si staccasse un po' da questa logica televisiva del preconfezionato e si andasse al cinema pensando che magari qualche tema, qualche emozione possa anche scuoterci un po'. Il cinema dovrebbe far nascere sogni, desideri, ma anche far materializzare le paure, forse

proprio per superarle. Anche commuovere, se una lacrima non rimane fine a se stessa e diventa un'azione. Penso sia questo il compito del cinema. 'Io non ho paura' è un film ottimista con un finale apposta positivo, per dimostrare che se si lotta, se si disubbidisce quando è necessario, a volte si vince". "Quelle che stiamo vivendo non è un bel momento, ci troviamo continuamente davanti a dei mostri, per questo, proprio ora, è importante sapere che bisogna superare i timori, non chiudere gli occhi, alzare il velo, disubbidire".

La trama: tratto dal romanzo di Niccolò Ammaniti, il film è am-

Fu allora che giunsero
gli uccisori degli uccelli,
coloro che invasero la mia
illimitata gabbia di ossa
per trascinare il poeta di là...
La ruota degli occhi spezzata
o diventar canaglia
Il mondo, o l'interno dell'esteriore,
doveva essere spezzato
qualcosa, la vita, doveva essere spezzata
poiché uomini integri c'erano ancora
nel ventre di coloro
che rivendicavano l'anima
nei campi o nel pensiero
di chi sapeva ascoltare
l'abbraccio delle cose e degli esseri.
(...) Fino a trasformare le mani
in uccelli liberi d'amare l'azzurro.
Moacyr Felix

bientato tra le distese di grano di un paesino pugliese nell'afosa estate del 1978; Michele, un ragazzino di una decina di anni, durante un gioco con amici trova in una fossa-pri-gione un bambino, Filippo, tenuto incatenato da una banda di sequestratori del posto. La scoperta gli farà guardare con occhi nuovi il mondo che gli sta attorno e lo porterà ad assumersi fino in fondo la responsabilità della sua nuova amicizia.

Il regista

Gabriele Salvatores, nato a Napoli nel 1950, si è trasferito giovanissimo a Milano, dove si è diplomato all'Accademia d'arte drammatica del Piccolo Teatro. Regista teatrale, tra i fondatori del Teatro dell'Elfo, organizzatore di spettacoli e concerti, realizzatore di video clip. Inizia la sua attività di regista nel 1983 con una versione musical-rock di *Sogno di una notte di mezza estate* di Shakespeare. Nel 1987 realizza *Kamikazen - Ultima notte a Milano*, nel 1988 *Marrakech Express*, nel 1990 *Turné*. Con *Mediterraneo* del 1991 vince il premio Oscar 1992 come miglior film straniero.

Seguono poi *Puerto Escondido* (1992), *Sud* (1993), *Nirvana* (1997) e nel 2000 *Denti*.



Spunti di lettura

Un bambino casualmente scopre in una buca/prigione un suo coetaneo sequestrato da una banda e, pur venendo a sapere che tra i sequestratori vi sono i propri genitori, decide di aiutare il bambino a fuggire, rischiando la propria vita. La storia, ricorda Salvatores, ha qualcosa di archetipo: la scoperta del mondo degli adulti da parte di un figlio e la scoperta del tradimento. E' la storia di una maturazione, dall'età delle corse spensierate fra il grano fino al momento del raccolto, quando ciascuno deve dichiararsi di fronte a se stesso e agli altri e nulla più sarà come prima.

La scelta del regista è precisa: girare a un metro e trenta d'altezza, giusto dietro agli occhi di Michele e raccontare solo quello il protagonista va scoprendo senza nulla aggiungere né spiegare né suggerire. L'occhio della macchina da presa è una scelta di campo, è una dichiarazione di schieramento dalla parte dei bambini, è un sottolineare la solitudine, l'abbandono, la violenza subita; è un raccontare come un bambino, pur limitato nella comprensione e nella

conoscenza delle cose del mondo, è capace a differenza degli adulti di capire l'ingiustizia e l'abuso e di schierarsi dalla parte del più debole.

La vicenda del rapimento e della liberazione di un bambino è

scoperta e raccontata attraverso gli occhi di un suo coetaneo. Stessa età, stessa classe frequentata ma uno lo specchio capovolto dell'altro: nero/biondo, pugliese/milane, cittadino/ contadino; uno dentro, l'altro fuori; uno libero, l'altro prigioniero; uno che vive e pensa, l'altro che compensa con fantasie la sua condizione; uno che non ha o non vuole avere paura e l'altro che ne è bloccato. Uno è il fantasma dell'altro, la sua paura inconscia, il suo io nascosto che l'altro ascoltando, scrivendo, confrontando, rischiando riesce a guardare in faccia, a trovare fuori, a liberare e a salvare. Michele cresce con la sua paura, ci convive, ritorna nella buca per capire, si aiuta con le filastrocche, trasferisce nella favola le situazioni difficili e angosciose.

C'è nella storia un sotto e un sopra; un dentro e un fuori; un mondo infantile contrapposto ad un mondo

adulto; innocenza a cattiveria, realtà a finzione; vuoti, pieni, cieli, antri, aperture, claustrofobie.

L'azione si svolge tra quattro case, che non sono neanche paese e non hanno nulla, né un'insegna, né una chiesa, né una strada, né un prima né un dopo. E in questa desolazione vive una umanità svuotata dal caldo: genitori che pensano con i soldi di un sequestro di poter evadere e andare a vedere il mare e per questo rinchiudono in una fossa un bimbo dell'età dei loro figli e nel fallimento progettano addirittura di sopprimerlo. Non sono – il padre e la madre di Michele – né violenti né buzzurri né assenti, ma come ovattati, insignificanti, dentro ad un altro mondo, come non-morali; appartengono ad una comunità con regole che vogliono difendere e riprodurre. Ma Michele non ha paura e sa, per trovare se stesso, andare fino in fondo, fino a rischiare la sua vita per l'amico prigioniero.

In qualche passaggio il film ha il tono della favola con ragni, corvi, gheppi, bisce, porcospini, gufi, animali liberi nei campi e nei cieli che incrociano le corse di Michele e idealmente si contrappongono ai maiali grugnosi e violenti, rinchiusi sotto l'occhio spento di un volgare custode che ha ormai la stessa faccia delle sue bestie prigioniere.

Ogni elemento della realtà e della storia è ambiguo, nasconde e si nasconde: i genitori, l'amico, il gioco dei fiammiferi, la pentola. Ma è il tempo del raccolto e le trebbiatrici si affacciano in alto sul colle per raccogliere il grano: non è più il tempo delle corse frenetiche e spensierate, né si può più voltolarsi tra le spighe dorate; il frutto è maturo e va colto. È il momento di dire a se stessi la propria paura e il proprio proposito di vincerla. È il momento di scegliere, di contrapporsi, di schierarsi per la libertà e la vita dell'altro. □

Lavori e campagne dal IV Forum Sociale Mondiale di Mumbai

ALESSIO SURIAN (a cura di)

"Senza democrazia globale non può esserci democrazia nazionale" è quanto afferma con convinzione il giornalista britannico **George Monbiot** (Guardian) in una delle plenarie durante la quarta giornata del quarto Forum sociale mondiale, per la prima volta a Mumbai, dopo tre anni consecutivi a Porto Alegre. Il Forum raccoglie l'analisi e la proposta dell'autore di "The Captive State" e di "The Age of Consent", peraltro già anticipata al Forum sociale europeo di Parigi e lancia un processo per costituire un Parlamento mondiale che sappia dare voce a tutti i cittadini del mondo, un'alternativa democratica alla globalizzazione neoliberista.

Pensare globalmente e agire... globalmente

Monbiot (www.monbiot.com) cita l'esempio del presidente del Brasile, Lula, protagonista delle edizioni passate del Forum: dopo aver vinto le ultime elezioni presidenziali promettendo servizi base alla popolazione povera e marginalizzata, si trova oggi a fare i conti col deficit di democrazia che caratterizza le

istituzioni che dominano i rapporti internazionali, dal Fondo Monetario all'Organizzazione Mondiale del Commercio. Per Monbiot "non basta pensare globalmente e agire localmente, dobbiamo anche agire globalmente", senza escludere lo smantellamento delle istituzioni di Bretton Woods e la trasformazione delle Nazioni Unite.

Il sogno è quello di poter arrivare ad un parlamento mondiale eletto dai cittadini di tutti i paesi e pubblicamente responsabile delle decisioni espresse dal parlamento stesso. Il laboratorio *Verso il parlamento mondiale: creiamo una rete per la democrazia globale dal basso* organizzato dal Movimento federalista europeo ha sviluppato questa ipotesi articolandola in 5 obiettivi operativi:

1. stabilire il parlamento mondiale entro il 2010;
2. fare della democrazia globale il tema principale del prossimo Forum sociale mondiale;
3. dar vita a un sito web sul Parlamento mondiale che metta in rete le organizzazioni attive in quest'ambito;
4. costituire una rete di organizzazioni per la democrazia globale;
5. animare forum on-line sul parlamento mondiale finalizzato alla redazione di un manifesto.

275 mila partecipanti

Secondo gli organizzatori, al Forum si sono iscritte inizialmente 78 000 persone, di cui 46.000 indiani, ma i partecipanti sarebbero diventati 275.000 nel corso dei lavori. Le delegazioni straniere più numerose sono state quelle francesi e tedesche, che hanno superato il migliaio di partecipanti, seguite da brasiliani e statunitensi (circa 700). In aumento rispetto a Porto Alegre la delegazione africana, con oltre trecento partecipanti: la sede indiana ha quindi permesso di riequilibrare la partecipazione delle diverse aree geografiche. Presente anche una nutrita delegazione pakistana, un fatto significativo anche per la disponibilità con cui il governo indiano ha concesso i visti, come sottolineato da **Roberto Savio** (IPS) venuto a Mumbai a promuovere il progetto Media Watch insieme al direttore di Le Monde Diplomatique, **Ignacio Ramonet**. "Le previsioni non erano felicissime - commenta Savio - perché l'organizzazione ha stentato a partire. Sembrava che le 187 associazioni che lo hanno in qualche modo costruito non si mettessero d'accordo. Invece, improvvisamente tutti i pezzi del mosaico sono andati al loro posto: gli organizzatori hanno imparato a lavorare assieme mettendo da parte le rivalità, e hanno messo in campo risorse soprattutto umane notevoli".

Il Social Forum al femminile

Protagoniste, in particolare, le donne con intellettuali e attiviste come Arundhati Roy, Vandana Shiva, Shabana Azmi. La scrittrice **Arundhati**

Roy, a fianco delle popolazioni della valle Narmada contro la costruzione di nuove dighe ha fustigato nel discorso di apertura l'attuale atteggiamento imperialistico degli Stati Uniti, "un impero che ha la capacità di distruggere il mondo in un pomeriggio". Fra le "veterane" di questi appuntamenti, **Vandana Shiva** ha chiesto con forza che la questione dell'agricoltura e dell'alimentazione sia considerata come tema cardine del Forum per promuovere strategie di sovranità alimentare. Meno conosciuta ai movimenti internazionali, ma popolare a Mumbai è l'attrice musulmana **Shabana Azmi**, protagonista degli studi di *Bollywood*, la maggiore industria cinematografica del mondo, ma anche della lotta a tutti i fondamentalismi.

Rete del commercio equo e solidale

Il Forum si è svolto in un clima di calda condivisione, ma Mumbai presenta anche altre facce. Racconta **Monica Di Sisto** che ha partecipato con una delegazione per il commercio equo e solidale: "un dedalo di vicoli, tra polvere, fango e un incredibile pavimento di tappi, lacci da imballaggio e pezzettini di plastica di ogni genere. Qui Mumbai, la baraccopoli nella quale ci addentriamo è addossata al nodo ferroviario di Mahim, dove arrivano tutti i rifiuti della città, 'pescati' da alcuni 'cercatori' nel canale che li circonda, dove marciscono liquami e scarichi chimici. Accatastando mattoni a cartoni qui vivono insieme 700mila persone: hindu, cattolici, musulmani, poco importa, conta arrivare alla fine della giornata.

Equesta, in gran parte, è la classe media della città (!), fatta di piccoli operai, di bambini che arrivano almeno alle scuole medie. Ci fanno entrare in un laboratorio: ricicla scatoloni di cartone. 12 ore di lavoro per un uomo e i suoi figli: lo pagano circa tre dollari al giorno. **Joachim Arputham Magsaysay**, il presidente della *Federation of slum dwellers of India*, è nato qui, tanti anni fa, quando a Mahim c'era solo un piccolo gruppo di conciatori di pelli. Poi le carestie nel nord, i villaggi sfollati per far posto a nuove strade e infrastrutture, le campagne controllate dai giganti dell'agroalimentare e una valanga di disperazione. Le pelli ci sono ancora, ma asciugano tra montagne di sacchi di immondizia, dove giocano cani e bambini, dove secca, accanto a rigagnoli di tinte e acidi, il pane da vendere ai chioschi per i lavoratori. 'Per questo noi degli slum abbiamo voluto fortemente che la nuova rete del commercio equo e solidale di tutto il mondo venisse lanciata da qui, dove la gente vive dei rifiuti della città - ci spiega Joachim - perché solo sperimentando e imponendo, a partire da un'esperienza concreta di economia alternativa, regole nuove, giustizia e rispetto della dignità di tutti noi, possiamo avere la speranza di cambiare tutto questo".

Il made in dignity

Il marchio per il commercio equo FTO è stato presentato a Mumbai dalla Federazione internazionale del commercio alternativo Ifat. Le cinque figure umane che si stringono avvolgendosi in un abbraccio solidale, da oggi identificano le organizzazioni che vogliono cambiare le regole degli scambi internazionali con l'importazione senza speculazione di oggetti di artigianato e prodotti agricoli da produttori con progetti alternativi nei Paesi impoveriti. Sono oltre 200 oggi le organizzazioni eque e solidali in 59 Paesi del mondo: nel 2002 sono stati venduti più di 400 milioni di dollari di prodotti "made in dignity". Il nuovo marchio si basa su nove principi guida:

1. Creazione di opportunità per produttori economicamente svantaggiati;
2. Trasparenza e verificabilità dei processi di vendita;
3. Formazione e sviluppo delle capacità individuali;
4. Promozione del commercio equo;
5. Pagamento di un prezzo giusto;
6. Equità tra i generi;
7. Rispetto dei diritti dei lavoratori secondo le convenzioni internazionali;
8. Contrasto al lavoro minorile;
9. Rispetto dell'ambiente.

"Il movimento del commercio equo cresce sempre di più - spiega Rudi Dalvai, presidente di Ifat, che ha promosso il percorso di certificazione - e non tutti i consumatori, i produttori e gli importatori possono conoscersi personalmente. Questo monitoraggio, e il marchio che i gruppi ricevono alla fine del processo, certificano che gli obiettivi ai quali oggi il commercio equo tende vengano effettivamente raggiunti".

Ironia della sorte, il Commissario europeo al Commercio Pascal Lamy, è stato ugualmente presente in India nei giorni del Forum per cercare di dare nuovo avvio ai negoziati dell'Organizzazione Mondiale del commercio dopo l'impatto di Cancun. Ma perfino un ex-uomo della Banca Mondiale e nobel per l'economia come Joseph Stiglitz sostiene oggi che l'approccio all'economia globale va profondamente cambiato per evitare gli effetti di destabilizzazione sociale che sta provocando. E perfino lui preferisce affermarlo dal Forum di Mumbai piuttosto che dal salotto di Davos!



Iolanda, Congo, Maria, Celestial (CEM-RC)

Le insegnanti che hanno costituito il primo gruppo Cem della Calabria si incontrano periodicamente con gli/le insegnanti delle scuole materne, primarie e medie che operano nel territorio gallicese e reggino per portare avanti percorsi di autoformazione e formazione sulle tematiche dell'interculturalità. Realizzano un convegno annuale regionale sulle tematiche relative alla globalizzazione da sviluppare poi nella scuola. Anche le serate conviviali sono momenti formativi: in essi l'attenzione alle storie dell'altro è fondamentale per continuare il dialogo della vita, che deve preferibilmente essere incentrato sullo scambio di esperienze. I confronti sui principi religiosi o su aspetti politici o socio-storici delle "culture altre" trovano invece spazio e valorizzazione adeguati in contesti di studio e con l'ausilio dei cosiddetti esperti.

Le testimonianze che seguono sono il nostro regalo a tutta la meravigliosa famiglia del CEM. Riportiamo fedelmente le trascrizioni delle esperienze registrate quasi senza apportare revisioni o correzioni per rispettare in pieno la spontaneità e immediatezza del racconto fatto dai nostri amici.

Iolanda proveniente dal Perù

Sono venuta io e il bambino perché mio marito è rimasto a casa con la bambina che ha la febbre. Sono laureata in Contabilità che corrisponde alla vostra laurea in Economia e Commercio. Sono in Italia dal 1980 per motivi di studio. Sono sposata con un egiziano musulmano; ho due bambini Sara e Omar. Il lavoro è poco, mio marito insegna lingua araba e per arrotondare lo stipendio lava le scale nei palazzi. Io ho un progetto che spero di realizzare: vorrei aprire una scuola materna multietnica con una ludoteca. Vorrei andare in Perù, ma

mio marito è troppo legato alla famiglia e non si muove, lui vorrebbe andare in Egitto ma io là non mi trovo bene, non capisco. Allora restiamo in Italia che è un paese neutro e va bene per tutti e due.

Maria Congo, proveniente dal Congo ex Zaire

Mi trovo qua a Reggio perché nell'82 mio marito è stato chiamato per frequentare la scuola di pubblica amministrazione a Pentimile; dopo è tornato là da noi; poi l'hanno chiamato a Roma nell'85 a fare scuola di informatica. Dopo hanno fatto l'Università per gli stranieri a Reggio e l'hanno chiamato. Sono venuti con noi altri per poi tornare in Africa e creare un centro culturale là per la diffusione dell'italiano. Dopo sei mesi è scoppiata la guerra in Congo e non c'era più la borsa di studio. I nostri amici si sono trovati molto in difficoltà e non hanno voluto fare i lavori umili e sono tornati in Africa. Noi siamo rimasti qua con mio marito e abitavamo a San Leo vicino all'università. Quando siamo arrivati siamo andati in chiesa, abbiamo conosciuto tutta la gente e quando non c'era la borsa di studio non ci siamo trovati in difficoltà perché venivano a bussare, chi portava i pomodori,



chi portava l'olio, la verdura, non compravamo niente e siamo rimasti lì a lavorare. I nostri amici che sono tornati in Congo si sono trovati in difficoltà enorme; molti sono morti pure, perché per tornare qua non era possibile e lì non ci sono lavori, non c'è niente. Noi siamo rimasti qua a lavorare e siamo stati sei anni senza vedere i nostri figli. Io ho tre figli. Quando hanno cacciato il dittatore Mobutu siamo andati lì, siamo rimasti tre mesi, ma la guerra è scoppiata di nuovo.

Io faccio parte dell'ASSEFA e dell'AGE. Queste associazioni che ho nominato mi hanno arricchito molto, non mi hanno fatto sentire più come una straniera, come una persona isolata, no no no, perché ho avuto tanta amicizia. Ogni tanto andiamo a cena, invece di fare quella vita che è molto più pesante, più monotona, sempre lavoro e casa;

tutto è cambiato e quando abbiamo le difficoltà abbiamo a chi rivolgerci. Un'altra esperienza bella è quella dell'AGE (Associazione genitori italiani che opera nelle scuole offrendo servizi per i bambini diversamente abili), perché andavo a pulire nelle scuole Principe di Piemonte, Pascoli, Galileo Galilei. All'inizio ho avuto qualche dubbio quando la presidente mi ha detto di andare a pulire, ho detto *Dio mio non so cosa succederà*, perché questi bambini italiani non sono abituati a vedere gente straniera nelle scuole e non lo sapevo come si comportano con me. E invece io che sono una persona che pensa sempre ai lati positivi sono andata lì. Sono stata ben accolta dai presidi, dai bidelli, anche dai bambini e ho fatto quelle belle esperienze con questi bambini che mi portavano i regali a Natale, mi portavano i disegni, tante cose. Anche la festa dell'8 Marzo i ragazzini e le ragazzine mi portavano la mimosa. Ora quest'anno non vado più perché l'Age è in difficoltà. Ma ci sono tanti bidelli, tante persone, tanti ragazzi che mi chiedono, si dispiacciono perché non vado. È stata una bella esperienza perché era la prima volta che hanno visto una straniera entrare là, in quelle scuole. È così, è la mia esperienza.

Maria Tassiana proveniente dalle isole Seichelles

Io mi chiamo Maria Tassiana (sono un poco emozionata perché in vita mia non ho mai fatto un discorso); vengo dall'isola Seichelle, non so parlare tanto italiano perché non sono mai stata corretta da mio marito, meno male che c'è mio figlio che va a scuola che almeno mi correg-

ge dove sbaglio. Io sono venuta qua all'anno '86 per tre mesi di vacanza e poi mi sono trovata un lavoro e sono rimasta fino a ora. Non ho genitori, che sono morti tutti, siamo ora solo fratelli e sorelle, né zia né zio nessuno. I miei fratelli vivono nel mio Paese e ora cerchiamo tutti di trovare la nostra vita, il nostro proprio. Io ho incontrato mio marito qui a Gallico, ho convissuto per dieci anni e due anni fa l'ho sposato. Ho un figlio che si chiama Ivan ed ha nove anni. Sono qua, lavoro quattro ore al giorno e poi mi dedico alla mia famiglia il pomeriggio. Ora ho incontrato la signora Mimma che mi ha spiegato come funziona questo Cem e voglio entrare per sapere un poco di più e quindi penso che per ora basta così.

Celestial Madula proveniente dalle Filippine

Io sono filippina, viene dalle isole orientali Mendoro. Io sono venuta in Italia non perché io ho bisogno di lavoro, di andare in qualche altro paese per lavoro, siccome mia famiglia stava bene all'inizio. Però succede che per mio genitore c'è stato un grande problema e per questo motivo io venire in Italia. Poi, quando venuta qua, ho trovata una famiglia onorevole di Reggio Calabria: non mi tratta male, mi tratta bene come una di loro perché lo sapeva che io sono di una famiglia che sta bene. Per questo ringrazio tutti gli italiani di Reggio perché si comportano molto bene a mio confronto e anche tutti i calabresi. Dopo, dato che sono simpatica, io ho incontrato uomini che mi corteggiavano e ho sposato un uomo di Reggio e ho tirato il matrimonio per sedici anni e mezzo perché c'è mio figlio di 18 anni, ma purtroppo sono separata. Ma ancora dopo nove anni non è risultata sentenza di separazione e devo aspettare ancora. Appartengo alla chiesa cattolica filippina e sono la presidente dell'associazione dei cattolici filippini. Dico grazie a persone importanti che mi aiutano a fare il mio cammino, a tutti grazie. □

"Annuari internazionali ed enciclopedie si pubblicano quasi solo nel Nord del mondo dove maggiori sono le risorse finanziarie. Questa guida considera i fatti anche dal punto di vista del Sud del mondo per questo è più libera da pregiudizi".

ISTITUTO DEL TERCEO MONDO GUIDA DEL MONDO 2003-2004 Il mondo visto dal Sud



pagg. 624 - € 39,00

Informazioni aggiornate su 240 paesi:
storia, realtà sociale, politica, ambiente, tavole statistiche, gli indicatori fondamentali: il debito, l'alfabetizzazione, il PIL, le esportazioni e le importazioni
25 approfondimenti su temi globali: terrorismo, schiavitù, qualità della vita.
Un testo fondamentale in cui ogni paese ha il proprio spazio.



Richiedere nelle migliori librerie o direttamente a:
EMI - Via di Corticella 181 - 40128 Bologna
tel. 051.326027 - fax 051.327552 - email: ordini@emi.it

Novità

Continua la serie "Salmi per voci di bambino" curati da Giusy Quarenghi, per la San Paolo Junior.



Ancora sul caso di Ofena

>>> Caro direttore, sarebbe ora che molti intellettuali, si impegnassero maggiormente ad essere cristiani nella sostanza più che nei simboli. Se consideriamo, nel quotidiano, quanto è andato perduto del messaggio di Cristo e quanto poco si vive nella logica di quel messaggio, il crocifisso ha perso tutto il suo significato di simbolo per divenire un oggetto materiale al quale si tributa un culto di facciata, quindi un Idolo. (...) Sarei paradossalmente tentato di ringraziare Adel Smith per quanto ha fatto perché sono questi gli eventi che rivelano, in tutta la loro drammaticità, quelle forme di errata comprensione del messaggio cristiano che degenera in forme patetiche di pietismo o di fanatismo oltranzista e violento. I cristiani che gridano allo scandalo per la sentenza dell'Aquila e i musulmani che la condividono, sono due facce di una stessa medaglia, sono i rami contorti dello stesso rovo: l'intolleranza. Perché nessuno ha pensato di mettere sulla stessa parete un arazzo con ricamati i caratteri arabi del nome di Allah e/o di Yavhè in caratteri ebraici? Si temeva forse di trasformare le aule in minuscoli pantheon come quello romano dove la lungimirante mentalità cosmopolita degli antichi romani aveva collocato divinità di varie tradizioni e religioni? Che bisogno c'è di una croce, appesa alla parete, di cui nessuno si cura? Va infine sottolineato il fatto che questo evento si sia verificato nella scuola. Questo lo rende aberrante, poiché la scuola è la fucina che deve formare le coscienze. (...) Preservare i ragazzi dal virus del pregiudizio è il

migliore inizio per formare nuove coscienze che non siano contaminate da discriminazioni. Preservarli dalla discriminazione non vuol dire, come ha sostenuto qualche fondamentalista, indurli al qualunquismo o all'anarchia intellettuale. Vuol dire formarli alla incontrovertibile certezza che la mente è duttile, eterogenea, iperattiva, dinamica. Educare alla diversità vuol dire preservare i ragazzi dal credere che la diversità formi un nemico, quando forma un Altro, l'Altro, colui che, nella sana logica della diversità, diventa un irrinunciabile, insostituibile elemento di confronto, incontro, analisi e crescita.

JOSÉ S., VERONA (E-MAIL)

>>> Cara Cem Mondialità, mentre i manager lattiero-caseari impingano i loro conti esteri rapinando ingenui risparmiatori, sotto gli occhi - foderati dell'insuperabile crudo di Parma - dei responsabili del controllo dei bilanci, mentre gli scioperi selvaggi paralizzano metropoli e traffico aereo, mentre le scuole sono in subbuglio per l'abolizione del tempo pieno e l'effetto serra sta distruggendo il pianeta, la Corte Costituzionale, dovrà riunirsi e pronunciarsi urgentemente circa il *vitale* problema della liceità dell'esposizione del Crocifisso nelle aule. Per risolvere la spinosa questione un ingegnoso Dirigente scolastico, nel tentativo di una mediazione capace di mettere d'accordo tutti (docenti, genitori integralisti, islamici, girotondisti agnostici...), ha brevettato e proposto al collegio dei docenti della sua scuola una scatola pensile in legno utilizzabile con più simboli re-

ligiosi o laici intercambiabili, una specie di "teatrino dei pupi". Ogni docente potrà nella sua ora di lezione far inserire Cristo, Budda, Mao-metto, una frase di Voltaire o di Marx e ovviamente Berlusconi. I Pupi saranno adeguatamente inventariati dal Direttore dei servizi generali e amministrativi quali beni mobili dello Stato. Il Docente "Puparo" provvederà alla sostituzione e alla manutenzione dei pupi o a disporli tutti insieme a seconda delle richieste dell'utenza e delle maggioranze di governo. Che ne pensate?

CARLO C., GENOVA (E-MAIL)

Penso che merita senz'altro più la nostra attenzione la congiuntura, con il caso Parmalat, i problemi del mondo del lavoro, il tempo pieno a scuola, l'effetto serra, ecc.! ADV

>>> Caro Direttore
Dagli sotto ad
allocare e formattare,
interfacciare e implementare,
tabulare e codificare,
customizzare e fare un defrag,
uploadare o scansionare,
rasettare o bootstrappare,
senza scordarsi della *password*,
del *desktop*,
delle *pagine videate*,
del *tooltip*, del *query*,
del *clipboard*,
del *file* e del *metafile*,
del *plug and play*
(perché bisogna anche
autoinstallarsi
e infliggersi da sé il tutto).
Ma non ti si accende "un led",
nel tuo palmare mentale,
non ti viene qualche dubbio?

MASTRO LUCERTOLA DIXIT (E-MAIL)

Oh se mi viene! Mi vengono tutti i dubbi del world! ADV



TU E IO

Progetto di Educazione alla Mondialità

Nel presentarvi questo "progetto" di Educazione Interculturale, mi sento personalmente coinvolto. Infatti, la Scuola Elementare che lo sta attuando è di Guasila, CA, mio paese nativo, dove resta ancora il mio cuore. Tante volte, ritornando e riassaporando l'amicizia dei miei concittadini, mi veniva spontaneo spronarli ad allargare gli orizzonti, ad aprirsi ai problemi del mondo, alla conoscenza e all'interessamento di altri popoli e culture. "I giovani, i ragazzi - dicevo loro - stanno soffocando nel piccolo mondo in cui vivono, annoiati davanti a interessi che non vanno oltre le campagne e le colline che circondano il paese". Anche il problema della droga è diventato per Guasila un caso disperato. È con grandissima gioia, quindi, che vi partecipo questa iniziativa, nata dall'interesse di alcuni insegnanti e in particolare del mio carissimo amico prof. Andrea Melas, che è il referente del progetto.

Premessa

La globalizzazione, termine inflazionato, ma di utilità esemplificativa, ci ha messi davanti a problematiche varie e nuove, tra le quali di primissimo piano il **rapporto con gli altri**. Tale rapporto, del tutto naturale, deve affrontare, tuttavia, grosse difficoltà di ordine sociale e psicologico, trovandosi all'interno di un groviglio di interrelazioni accentuato da quella che a ragione viene indicata come "era del computer", con il diffondersi delle connessioni in rete, le quali ampliano le relazioni a un numero sconfinato di persone, ma risultano prive di emotività, di contenuti significativi (li chiamiamo ancora valori?) e che conducono all'isolamento, all'egoismo, al punto che sottoscriviamo l'affermazione dello psichiatra Eugenio Borgna: "La società, in cui viviamo (in cui vivono, in particolare, gli adulti), si sta rapidamen-

te trasformando in una società *autistica*: facendoci smarrire il senso dell'umana solidarietà, che trascende ogni prigione individualistica e che ha bisogno soprattutto di apertura e di speranza, di disponibilità ad ascoltare il grido silenzioso delle anime ferite, e di comunicazione autentica: di rimessa-in-questione continua del *senso* di ogni azione e di ogni emozione." (2001)

Un progetto per le differenze

La prima cosa da fare è quella di prendere atto del fatto che ci sono anche **gli altri**. E questi "altri" sono vicini a noi. Sono vicini a noi, quando agiscono e si muovono nella stessa comune terra. Sono vicini a noi anche quando abitano terre distanti. Il discorso diventa ancora più necessario quando ci si riferisce ai **bambini**. A quelle persone che devono vivere di quello che costruiscono, che fanno e che vogliono gli adulti. La loro dipendenza dal mondo di questi ultimi è causa, in molte circostanze e in molti luoghi, di sofferenze, di disagi, di tensioni, di paure, di sconforto... Sono coinvolti, senza "facoltà di parola", in fatti per loro inopportuni e pericolosi. In molti altri luoghi, per fortuna, sono fatti parte di una particolare attenzione, riconosciuti come persone nei diritti e nei doveri, guidati con mani sicure verso il loro domani. Ma, è proprio una simile idiosincrasia che costituisce il problema. *Lasciare dei bambini, gli uni in una sponda e gli altri nell'altra, separati da un fiume che trasporta incomprensioni, vessazioni, conflittualità, suona per tutti quanti noi, soprattutto per noi educatori, come una sconfitta*. Chi avvicina un bambino prova le stesse sensazioni, le stesse emozioni, sia pure egli europeo, asiatico, africa-

no, americano o australiano. E, allo stesso modo, il bambino trova le stesse sue sensazioni, le stesse sue emozioni, nei coetanei europei, asiatici, africani, americani o australiani. Dove si annidano allora le differenze?

Il presente progetto vuole proprio occuparsi di tali differenze. Ma lo vuole fare tentando di limitarle, non di farle sparire, perché esse possano essere oggetto di arricchimento e di scambio interpersonale; perché possano essere motivo di vivacità e di emozioni sempre nuove. In una società non più autistica, ma pluralistica, dove il pluralismo sia vissuto in senso orizzontale, dove, cioè, nessuno guardi più dall'alto in basso. □

Obiettivi

- 1) Far scoprire ai bambini la "presenza" degli altri, come una loro proiezione. Anche quello che fanno gli altri può essere bello, può essere giusto.
- 2) Annullare le "distanze psicologiche" tra bambini.
- 3) Favorire incontri e scambi con bambini di realtà diverse.
- 4) Promuovere l'intercultura nelle forme più adatte ai bambini.

Contenuti

- ✎ Cos'è l'intercultura e come spiegarla ai bambini.
- ✎ Facciamo conoscere la nostra storia locale.
- ✎ I nostri pensieri sui bambini "altri".
- ✎ Io sono, tu sei, egli è... ma, poi, noi siamo! Le nostre diversità a servizio degli altri.
- ✎ Cantiamo insieme.

Attività

- ✎ Attività di studio di realtà diverse regionali (o nazionali, o internazionali)
- ✎ Sviluppo di tematiche relative alle diverse realtà dei bambini
- ✎ Corrispondenza con i bambini di altre realtà
- ✎ Raccolta di materiale fotografico e di stampa che dia la giusta immagine delle situazioni in cui si trovano i bambini contattati
- ✎ Realizzazione di una mostra di oggetti della cultura tradizionale dei bambini contattati
- ✎ Realizzazione di un volumetto che raccolga gli aspetti più salienti della corrispondenza tenuta
- ✎ Promozione di poesie e di canti a contenuto interculturale
- ✎ Incontro conclusivo dei gruppi con un momento di festa

L'universo e la ludoteca di Dio

Dio e un bambino hanno qualcosa in comune.
Per il bambino la cassa di giocattoli è un universo.
Per Dio l'universo è una cassa di giocattoli.



Molti, moltissimi millenni or sono, l'Onnipotente Dio si annoiò di come passava la vita là nei cieli. Era molto monotono. Sempre le stesse cose.

Tutto e tutti procedevano in modo solenne, parlando sottovoce e facendo gli inchini di riverenza secondo il galateo rituale. I cori degli angeli che non stonavano di una nota, cantavano solo Te Deum e Amen. D'accordo, erano magnifici. Ma anche il bello se ripetuto sempre, diventa monotono che, come il termine stesso significa, è "mono-ono". Dio allora pensò che sarebbe stato molto noioso passare il *resto dell'eternità* in tale monotonia. E questo senza tenere conto che l'eternità non ha qualcosa come un "resto", che sarebbe ciò che rimane fino a terminare, mentre l'eternità non termina.

A quel punto, improvvisamente, Dio fu invaso dallo spirito giocoso, come di un bambino. E lì per lì decise di cambiare tutto. E come voi ben sapete, Dio non agisce mai per il peggio. Tutto ciò che fa è per il meglio. Quindi ciò che egli fece era molto migliore dei cieli che già esistevano – si fa per dire – ed erano la sua dimora. La sua prima provvidenza è stata di eliminare i libri della contabilità (perché tenerli, con le pagine di dare e avere, se i bambini non fanno contabilità?). L'Onnipotente fece con i libri un falò che continua a tutt'oggi ed è il sole rotondo e rosso che attraversa quotidianamente il

firmamento. Ai bambini piace giocare, piacciono i giocattoli. Allora Dio sognò/progettò una giocattolandia immensa e disse: "Siano i giocattoli!". E fu così che l'universo cominciò ad esistere.

Dio collocò un poco di se stesso (o di se stessa?) in ciascuna delle sue creature. Dio si collocò nei fiori, nell'arcobaleno, nelle nubi, nei ruscelli, nei pesci, negli alberi, nei frutti, nel vento, nei profumi, negli insetti, nelle stelle, solo un pezzettino in ciascuna creatura. Sapete, quelle vetrate meravigliose delle cattedrali, fatte di migliaia di pezzetti di vetro colorato...? Nessun pezzetto è più importante degli altri. Nessuno da solo dice la bellezza della vetrata: bisogna che tutti i pezzetti stiano insieme.

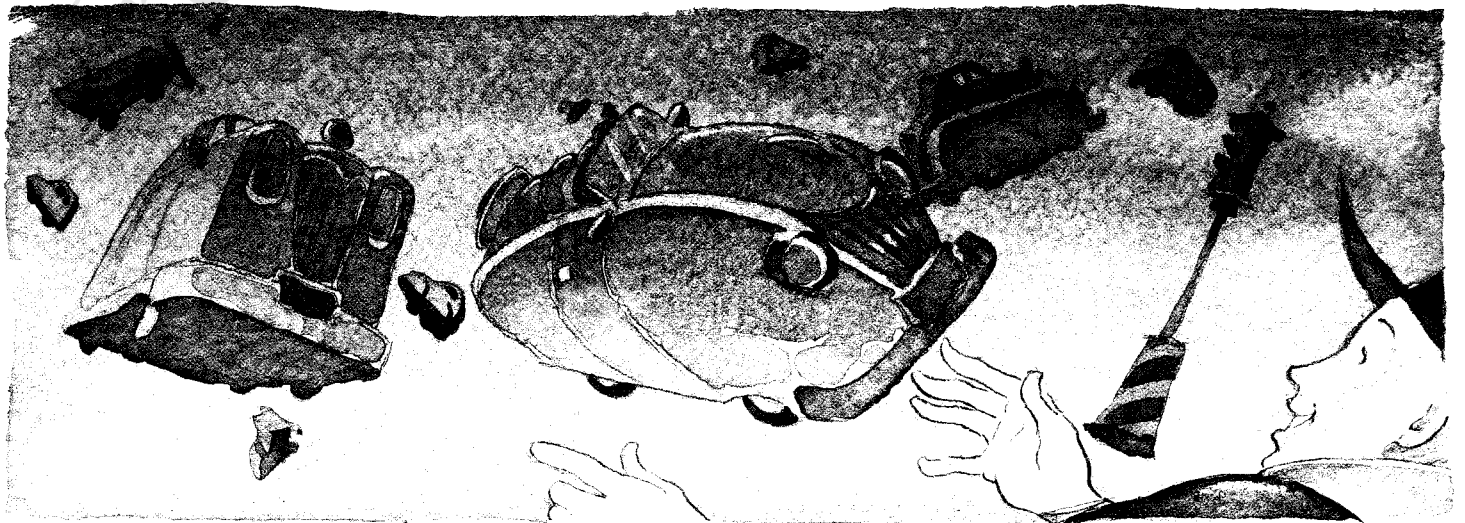
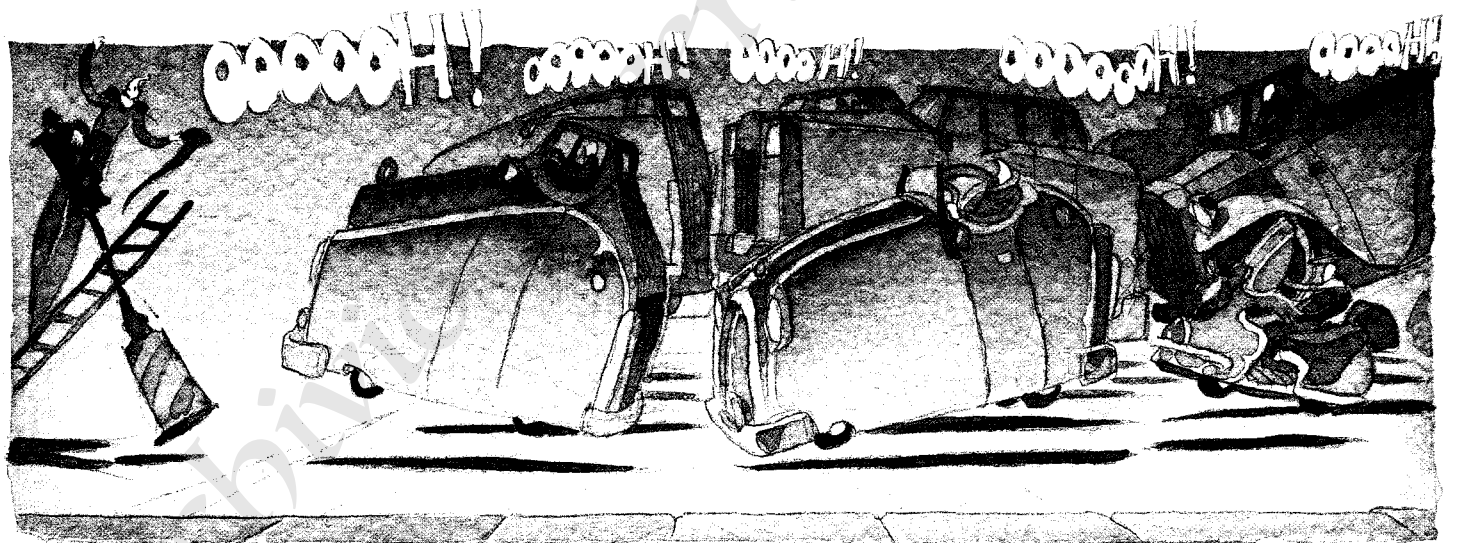
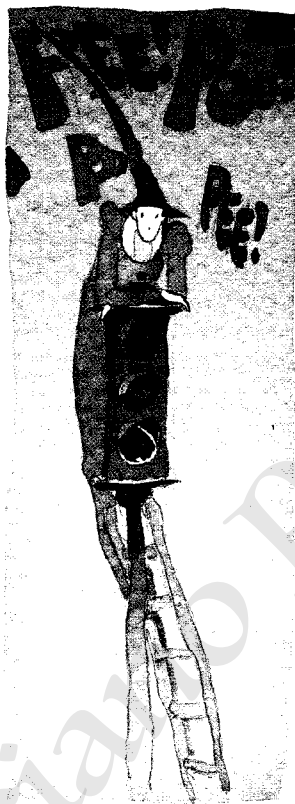
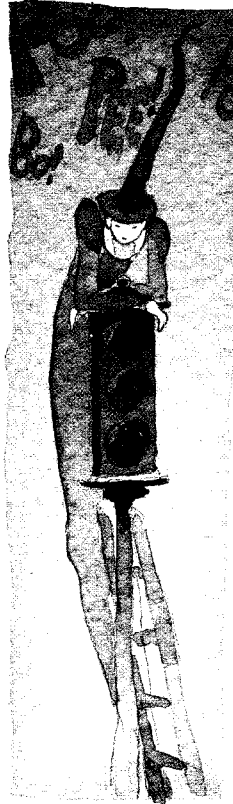
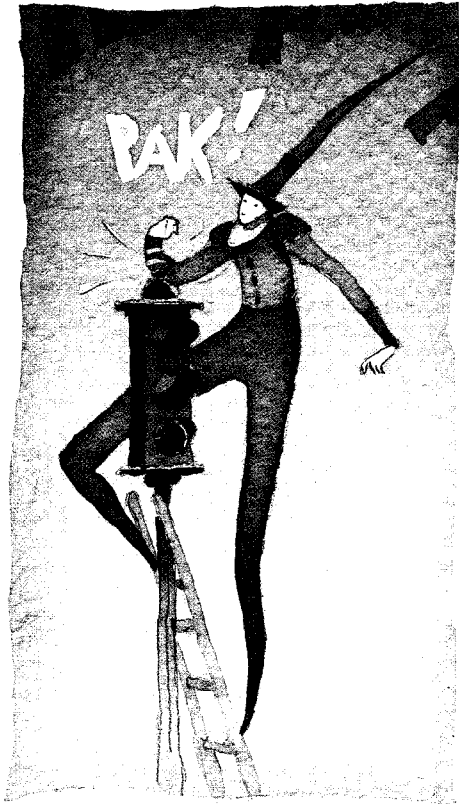
E Dio ha creato gli uccelli, deliziosi giocattoli con ali. Sono simbolo di libertà perché volano. Simbolo anche di bellezza, coi loro colori variopinti e i differenti canti melodiosi. Simbolo di pace spirituale

perché vivono senza preoccupazioni. Gesù stesso disse che noi dovremmo essere come loro... Ci sono uccelli di tutti i tipi: gialli canarini, cardinali e pappagalli multicolorati, stormi di tordi, delicati colibrì, pettirossi, usignoli, piccole capinere, picchi, rondini, cardellini, colombi e passeri, gazze bianche, neri corvi e "urubù"... Tutti belli, belli perché differenti sia nel piumaggio come nel canto. Se fossero tutti uguali – tutti gialli, o tutti verdi, o bianchi –, non sarebbe un tedio? Ecco allora che Dio, il quale è uno e multiplo come la vetrata della cattedrale, Dio che ama le differenze, ha creato gli uccelli di tutti i colori perché essi con la loro varietà di colori e canti formassero una vetrata viva dove apparisse la sua bellezza.

E ha creato le persone tutte differenti. Il volto del mio amico non è uguale al mio. E questa differenza è motivo di gioia. Se conviviamo bene con i nostri volti differenti, perché dovremmo volere che le nostre idee siano uguali? Sperimentare la differenza delle idee *mansuetamente* è una delle prove di evidenza dell'amicizia. Perciò se tu vuoi la prova della tua amicizia con una persona, chiediti: *Ci piace perdere tempo scambiandoci le nostre idee (differenti)?* Io ritengo che anche le coppie, sia di fidanzati che di sposati, dovrebbero fare un simile test. Non esiste amore che resista solo sulla base dei sentimenti, senza la mansuetudine della conversazione. □



JEAN-CLAUDE LIN



omaggio a G. Rodari

^{cem} Mondialita

Abbonamento 2004

Per il 2004 la quota di abbonamento rimane invariata € 25,00.

Per due abbonamenti
(il tuo più quello di un amico
a cui lo offri) € 40,00
invece di € 50,00.

Per tre o più abbonamenti (con un unico
indirizzo o con indirizzi distinti)
€ 18,00 cadauno.



Considera
anche
la possibilità
dell'abbonamento
cumulativo

CEM + Azione non violenta	€ 40,00	anziché € 50,00
CEM + Mosaico di Pace	€ 43,00	anziché € 49,00
CEM + QOL	€ 37,00	anziché € 46,00
CEM + Gaia	€ 35,00	anziché € 45,00
CEM + Confronti	€ 58,00	anziché € 70,00
CEM + Satyagraha	€ 48,00	anziché € 55,00
CEM + Missione oggi	€ 37,00	anziché € 48,00
CEM + VALORI	€ 54,00	anziché € 60,00
CEM + CARTA	€ 118,00	anziché € 141,00