

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

APRILE 2004

Spedizione in A.P. 45%
Art. 2 - Comma 20/b - legge 662/96
Filiale di Brescia
Anno XXXV - n. 4 - Aprile 2004
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia

cem **Mondialità**

Mensile di educazione interculturale

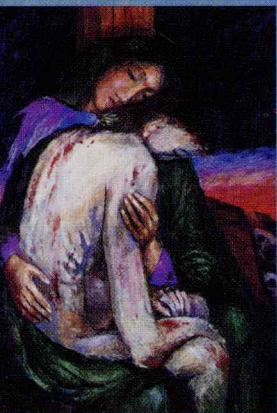
PACE E RICONCILIAZIONE

QUANDO
IL ROBOTISMO
SALE
IN CATTEDRA

LA SCUOLA
RIFLETTE
SUL PER-DONO

SPECIALE
EDUCAZIONE.
LE POLITICHE
A LIVELLO EUROPEO
E MONDIALE

GIOVANI,
VALERIO
IL MERCENARIO



Madre della Beata Pasqua

Maria, per le rosee mani di Gesù
che al telaio del tuo utero avevi tessuto
pazientemente, lungo nove mesi;
per i grappoli maturi delle mani di Gesù
che appendono alla croce, staccandoli da te
poverella vite sulla cima del Calvario
Madre di tutti i crocifissi, prega per noi.

Per la tunica senza cuciture di Gesù
che tu avevi tessuto con biblici canti
e che l'aveva reso profondamente *ebreo*;
per la tunica senza cuciture
che i soldati strappano dal corpo di Gesù
lasciandolo nudo, rendendolo *ognuno*
Madre di tutti gli spogliati, prega per noi.

Per i piedi sicuri di Gesù
che avevi lavato, calzato e guidato
nei primi passi dell'umana avventura;
per i piedi di Gesù, inchiodati allo zoccolo
della croce, che zampillano sangue
per lavare il mondo e tracciare il cammino
Madre di tutti i martiri, prega per noi.

Per il grande cuore di Gesù
che vicino al tuo avevi formato
sensibile al dono e al perdono;
per la lancia che il cuore di Gesù
trafigge (e il tuo!) aprendo una breccia
per la fame e la sete di tutti
Madre degli affamati e assetati, prega per noi.

Per il corpo perfetto di Gesù
che hai dato alla luce a Betlemme
sostituendo il corvo con la colomba;
per il corpo di Gesù che ora
t'è posto in grembo – di sghebo –
(di nuovo vorresti darlo alla vita e non puoi!)
Madre di tutti gli uccisi, prega per noi.

Per i preziosi occhi di Gesù,
dorati più del dolce miele,
che a Nazaret ti ripagavano di tutti i sacrifici;
per gli occhi spenti il venerdì di passione
ma ora, al mattino della risurrezione,
pieni di cirri e mari e vita e vittoria
Madre della beata Pasqua, canta con noi.





L'uscita di sicurezza. Il perdono

Hay golpes en la vida, tan fuertes... Yo no sé!

Ci sono colpi nella vita, così forti... Che ne so! Come se davanti a loro la risacca di tutto il sofferto s'appozzasse nell'anima... Che ne so! (...) E l'uomo... Povero... povero! Gira gli occhi, come quando sopra le spalle, una manata lo chiama. (César Vallejo)

La morte ci ha colpiti ancora, stavolta dalla Spagna. È l'11 marzo e viene in mente l'11 settembre. La reazione è immediata: "Perché ci odiano?". "Noi non meritiamo tutto questo!".

Non vorrei essere frainteso, ma voglio correre anche questo rischio, tanto ritengo importante quello che sto per dire. Gli attentati mi hanno lasciato nello sgomento perché rivelano che gli oppressi hanno disimparato l'oblio e il perdono, e sono entrati nella nostra logica. Ora vogliono contrapporre vendetta a sopruso.

Noi col pretesto della civiltà e della democrazia, con leggi e granate, abbiamo devastato il sud e l'est del pianeta. Da vincitori abbiamo scritto la storia dei vinti e occultato tragedie immani. Il governo degli Stati Uniti non è che il nostro epigono. Ricorrendo per esempio al terrorismo biologico di massa, l'esercito americano seminò nel Vietnam l'*agente arancia* e i *defoglianti* che provocarono mezzo milione(!) di neonati deformi. C'è motivo per odiarci, noi del primo mondo.

Io però mi sono sempre sentito circondato da grande simpatia nei paesi in cui sono vissuto, in particolare la Cina e il Brasile. Perciò io dicevo: *Almeno il terzo mondo!* Io speravo: *Continui col perdono e la riconciliazione il terzo mondo!* Ma adesso qualcosa s'è rotto. Tutti uguali. Tutti assassini! Quindi l'umanità è votata al suicidio... Forse ha ragione l'amaro Cioran: *Se si eccettuano alcuni casi aberranti, l'uomo non è propenso al bene.*

È il momento ideale per prendere coscienza che tutti abbiamo bisogno di perdono. È l'ora dell'esame di coscienza. E per farlo disponiamo di "facilitatori" (mentre maestro è il terrorismo?).

Bertolt Brecht, riconoscendo gli eccessi del comunismo nella lotta al capitalismo, annota: "Ben lo sappiamo: anche l'odio contro la bassezza ci sfigura il volto. Anche la rabbia contro l'ingiustizia rende roca la voce". Quindi Brecht chiede ai posteri di giudicare la nostra generazione con indulgenza (né condanna, né ammirazione).

Etty Hillesum, donna sensibilissima, vittima della Shoah, riflette: "Non vedo nessun'altra soluzione, veramente non ne vedo nessun'altra, che quella di raccoglierci in noi stessi e di strappare via il nostro marciume. È l'unica lezione di questa guerra: dobbiamo cercare in noi stessi, non altrove".

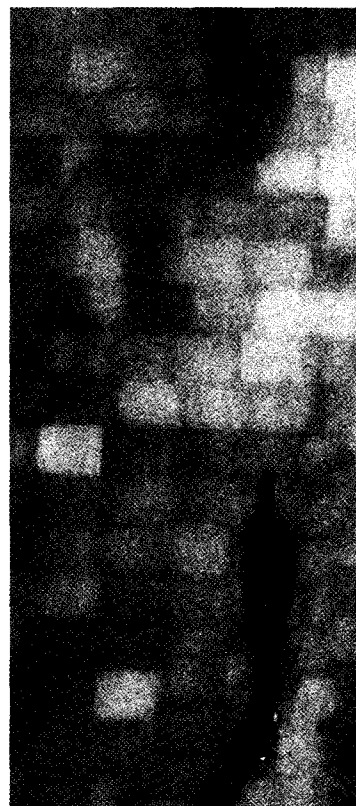
Crystian de Clergé, monaco cistercense, messaggero di pace in terra musulmana, in Algeria, vittima del GIA (Gruppo Islamico Armato), aveva scritto: "La mia vita non ha un prezzo né maggiore né minore di un'altra. In ogni caso non ha l'innocenza dell'infanzia. Ho vissuto abbastanza per considerarmi complice del male che sembra, ahimè, prevalere nel mondo".

Noam Chomski suggeriva, dopo la distruzione delle due torri, che c'è una ragione e un monito anche dietro la peggiore pazzia assassina.

Paradossalmente, Raimon Panikkar osserva che non ci sarebbe stato Milosevic e altri dittatori, se avessimo perdonato Hitler. Questo perché la divisione manichea tra bene e male alimenta la spirale della violenza: ritenerci come i buoni insidiati dai cattivi ci rende sempre più ingiusti.

Luca nel suo vangelo narra di Gesù che parte da due fatti di cronaca con un alto numero di vittime per dare un messaggio attualissimo: "Coloro che sono morti non erano più peccatori degli altri ma... se non vi convertite, perirete tutti" (13,1-5).

Conversione. Come nel caso della *Commissione Verità e Riconciliazione* del Sud Africa e di *Nevè Shalom – Waahat as Salaam* in Israele. Io ancora credo che le bolge dell'intolleranza possano diventare santuari di riconciliazione. □



CORBIS CONTRASTO

Sommario

n. 4 / aprile 2004

Editoriale

L'uscita di sicurezza. Il perdono 1
Arnaldo De Vidi

Orientamento

Educazione ed etnicità 3
Rita Vittori

Quando il robotismo sale in cattedra 5
Arnaldo De Vidi

La cortina di velo 7
a cura della Redazione

**Quando la scuola riflette
sul per-dono** 10
Carla Sartori

SPECIALE EDUCAZIONE 11
**Le politiche relative a istruzione
e cittadinanza
a livello europeo e mondiale**
Alessio Surian

Metodi & strumenti

Parole perdute, parole ritrovate 33
Lucrezia Pedrali

Papà Giorgio e la scuola ecologica 35
Gianfranco e Daniele Zavalloni

GIOVANI. 36
Valerio il mercenario
Riccardo Olivieri

CINEMA. Rachida 38
Lino Ferracin, Margherita Porcelli

Voci dal territorio

**L'Africa un continente escluso
dalla globalizzazione** 40
Pino Marchetti

FINESTRA 42
Piccole ballate di donne ucraine
a cura di Gloria Crescini



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

PACE E RICONCILIAZIONE

Se non perdonerete di cuore 19
a cura della Redazione

Pace, perdono, riconciliazione 21
Massimo Toschi

Antologia della riconciliazione 24

Desmond Tutu 26
Stefano Curci

**Non c'è pace senza giustizia
non c'è giustizia senza perdono** 28
Giovanni Paolo II

**Movimento internazionale
di riconciliazione** 29
a cura della Redazione

Didattica. Sudafrica 30
a cura di Carlo Baroncelli

EBDOMADA 43
Caravan to Bagdad
Karim Metref

Spazio Cem

PACE PER IL BURUNDI 45
a cura della Redazione

MOVIMENTO CEM 47
FRUTTI DI COLLABORAZIONE
a cura di Ivaldo Casula

LA PAGINA DI RUBEM ALVES 48
BLOCK-NOTES PASQUALE

ccan

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

Direttore: Arnaldo De Vidi
Vice-Direttore: Antonio Nanni

Segreteria: Alessio Surian, Gloria Crescini, 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



Educazione ed etnicità

Uno straniero porta sempre la sua patria tra le braccia come un'orfana per la quale forse cerca solo una tomba. (Nelly Sachs)

di RITA VITTORI

Abbiamo visto nei numeri precedenti alcune dinamiche psicologiche messe in moto dall'esperienza migratoria di chi la vive in prima persona. Bisogna ora analizzare quali comportamenti e processi possiamo attivare noi come cittadini della società di accoglienza. Infatti il risultato del processo interattivo agevolerà uno o

più scenari possibili nel futuro. È necessario esplicitare nuovamente che la sfida per cui lavoriamo non è un'assimilazione totale degli stranieri alla nostra cultura, ma una co-costruzione di nuovi futuri, nati da un'interazione non ingenua, che non vede cioè i reali rapporti di potere tra le parti in causa, ma che crea nuove relazioni più paritarie. In questo l'istituzione scolastica ha un grande ruolo, perché è il luogo dove i nuovi cittadini si formano, e

il luogo che mette in contatto famiglie straniere e italiane.

Una maggiore riflessione sull'agire educativo nella scuola e fuori è necessaria per comprendere se stiamo attivando contesti che facilitano questo scambio in cui le parti possono modificarsi a vicenda, o semplicemente si lavora per una veloce *assimilazione* (per cui gli stranieri devono diventare sempre più simili ai modelli culturali proposti dalla scuola) dei "diversi".

Contesti educativi multiculturali tra oggettività e soggettività

Ogni educatore o insegnante opera all'interno di un processo educativo intenzionale in quanto professionista (quindi con un complesso di conoscenze, metodi, obiettivi specifici della professione) e in quanto persona (con una serie di valori, credenze, ideologie maturate al di fuori dei contesti educativi in cui opera).

Anche ciascun allievo, italiano o straniero che sia, entra nella scuola con una visione del mondo formata nelle sue esperienze precedenti: entrambi gli attori dell'evento educativo quindi entrano in relazione con saperi, intenzioni, aspettative, idee elaborate altrove.

Di fronte, allora, alla presenza di alunni provenienti da aree linguistiche e geografiche differenti anche l'insegnante "leggerà" questo evento in modo personale e differenziato da altri colleghi e il suo operato sarà in relazione al tipo di "lettura" e "significato" che darà di questa esperienza.

Di fronte a un bambino straniero è inevitabile che l'educatore o l'insegnante attivi tutto un suo privato complesso di conoscenze, stereotipi, a volte pregiudizi con cui tenterà di far fronte alla situazione. In altre parole la presenza in classe di allievi, ad esempio marocchini o rumeni, farà scattare una serie di schemi mentali (cosa significa sentirsi stranieri, cosa significa essere marocchini o rumeni, cosa si conosce della cultura marocchina o rumena, luoghi comuni sulle sue comunità ecc) che faranno da mediatori rispetto all'incontro con le persone reali e concrete.

Da qui nasce una nuova consapevolezza: l'insegnante o l'educatore non è il passivo esecutore di programmi o il tecnico di metodologie di apprendimento, ma un attivo costruttore di contesti educativi a partire dalle proprie interpretazioni

delle situazioni, dei programmi, degli strumenti.

È il momento di far emergere tale mondo soggettivo, fino ad oggi visto solo come un problema, un limite da superare; infatti può diventare una risorsa solo nel momento in cui diventa consapevole. Se, invece, rimane relegato nel mondo dell'inconsapevole è difficile per un insegnante poterlo modificare laddove rischia di diventare pregiudizio, di chiudere, cioè, il bambino di altra provenienza geografica all'interno delle sue conoscenze. E il rischio è sempre di casa, perché le persone reali hanno sempre un approccio personale ed originale alla cultura di appartenenza, senza contare poi

Una maggiore riflessione sull'agire educativo nella scuola e fuori è necessario per comprendere se stiamo attivando contesti che facilitano questo scambio in cui le parti possono modificarsi a vicenda, o semplicemente si lavora per una veloce assimilazione dei "diversi".

che all'interno di una cultura esistono differenziazioni di usanze, tradizioni che rendono molto spesso le conoscenze solo degli scenari, ma sempre incomplete.

Conoscere i propri schemi di interpretazione rispetto all'allievo straniero, di come una realtà oggettiva viene cioè letta, diventa momento fondamentale e fondante l'agire interculturale in educazione. "Deconstruire" non significa certo distruggere i propri occhiali, ma diventare sempre più consapevoli di indossarli e all'occorrenza modificarli in modo da guardare quell'allievo con occhi puliti. Domande importanti come:

■ quale immagine di straniero ho dentro di me, di un essere solo bisognoso di cure o attenzioni o solo come un essere da modificare? O altro? E se è altro quale?

■ In base a quali parametri definisco un allievo come "straniero"?

■ Quali rapporti tra culture auspico per progettare nella scuola dei percorsi interculturali? Di dominanza e sottomissione? Di pari opportunità? Di apprendimento reciproco? Di altro?

■ Cosa intendo per "cultura"? Ho un'immagine statica o dinamica della cultura?

Quale relazione penso sia giusto attivare tra allievi italiani e stranieri? In base a quali categorie ragiono?



Linguaggio ed etnicizzazione

Se da un lato uno dei primi bisogni degli allievi arrivati da lontano è "sentirsi Italiani", dall'altro riconoscere la dignità della loro provenienza è per noi importante. Ma uno dei rischi segnalati negli ultimi anni dagli studiosi è che attraverso il linguaggio che usiamo per descri-

vere il fenomeno dell'emigrazione creiamo nuove categorie etniche, da cui le persone non riescono più a liberarsi. Come dire che se le differenze somatiche e culturali sono una realtà oggettiva, scegliere di classificarle in base all'etnia di appartenenza, nel tempo, crea una "eticizzazione" degli individui che stigmatizza la loro diversità. Continuare a parlare di Karim come "marocchino" o di Diego come "messicano" o di Sanella come "zingara o nomade" è una strategia da guardare con attenzione, perché partendo dalla necessità di descrivere il fenomeno dell'immigrazione in Italia, finisce per creare una nuova realtà dove Karim, Diego, Sanella possono essere riconosciuti come esistenti per noi solo in quanto "marocchini", "messicano" o "zingara".

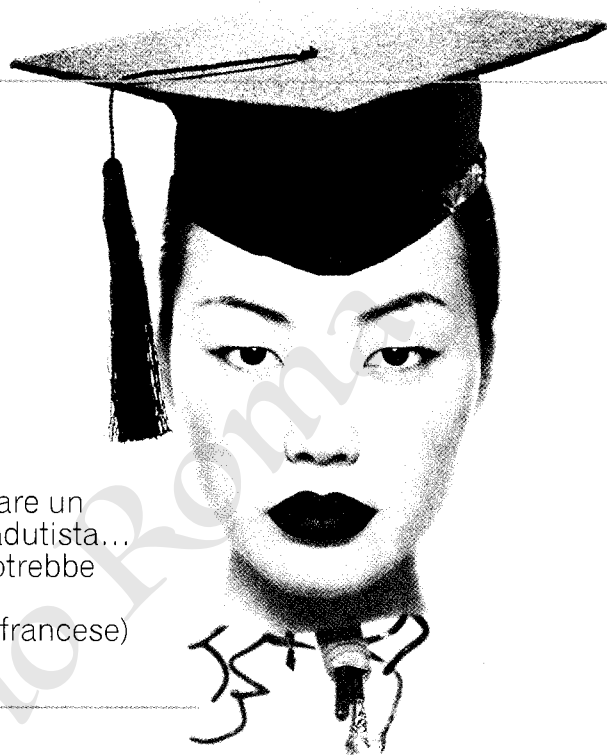
Non bisogna dimenticare che il linguaggio non è neutrale: basti pensare al sostantivo "extracomunitari". All'apparenza esso designa alcuni individui provenienti da alcuni paesi che non appartengono alla Comunità Europea, ma nel linguaggio quotidiano veniva usato per quei lavoratori immigrati impegnati in attività lavorative di bassa manovalanza. Mentre per esempio liberi professionisti americani o giapponesi non rientravano in questa definizione.

Una prima forma di attenzione in ogni educazione interculturale è quindi rivolta al linguaggio e ai termini che si utilizzano per riferirsi ad allievi o gruppi di allievi, in quanto è il primo livello di costruzione sociale della *eticità*.

Su questo livello si innesta poi quello della pratica e del progetto educativo.

Infatti c'è sempre una relazione tra la definizione che dà l'insegnante di alcuni bambini come stranieri e la sua prassi educativa. Da alcune ricerche risulta, infatti, che spesso il bambino viene percepito "straniero" in funzione del colore della pelle o dell'esoticità del paese di provenienza: ad esempio, è difficile che la presenza di un allievo inglese diventi lo spunto per una più approfondita conoscenza di questo paese, mentre un bambino proveniente dal Marocco, India, Egitto fa nascere spesso una serie di iniziative per parlare di questi paesi.

La decisione allora di valorizzare o rispettare alcune aree culturali deve essere accompagnata da un processo di riflessione su quali aspetti culturali abbiamo scelto di mettere in evidenza e quali differenze vogliamo far emergere; ma soprattutto quali sono i processi relazionali che intendiamo agevolare con la nostra prassi educativa. □



Di un uomo si può fare un poliziotto, un paracadutista... Perché non se ne potrebbe fare un uomo?
(Slogan del maggio francese)

Quando il robotismo sale in cattedra

di ARNALDO DE VIDI

C'è un libro di Erich Fromm, del 1955, che meriterebbe d'essere rieditato, tanto è attuale e profetico. Si tratta di *Psicanalisi della società contemporanea* (ultima ristampa italiana del 1995 per i tipi della Mondadori). Vi si legge: "L'uomo d'oggi è posto di fronte alla scelta più decisiva: non quella tra capitalismo e comunismo, ma quella tra robotismo (sia del tipo capitalistico sia di quello comunista) e socialismo umanistico". La storia ha dato ragione a Erich Fromm: il capitalismo ha determinato il tramonto del comunismo ma, ahimè, siamo in pericolo grave di robotismo.

Per Fromm il robotismo più che un pericolo futuro era un fenomeno presente che stava portando a *pazzia sempre crescente*: "Società menageriali (...) che fabbricano macchine che si comportano come uomini e producono uomini che si comportano come macchine; uomini la cui ragione decade mentre aumenta l'intelligenza creando così la situazione di dotare l'uomo dei più grandi poteri materiali senza la sapienza di usarli. (...) Ognuno è "felice", solamente... non sente, non ragiona, non ama". Come sola alternativa, Fromm indicava il *socialismo umanistico comunitario* che potremmo più semplicemente chiamare umanesimo. Se poi la scuola è l'agenzia principale di formazione, essa dovrebbe essere umanista, for-

mare gli alunni come persone e cittadini responsabili, prima che come lavoratori competitivi. In questo, cioè in *humanitas*, la scuola italiana – specialmente la scuola elementare – era maestra riconosciuta.

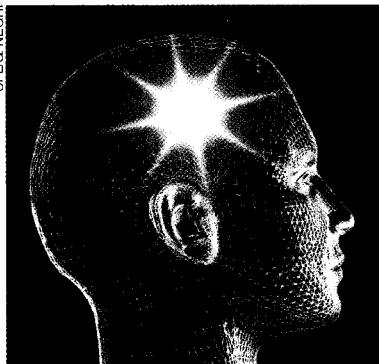
Qui siamo al nocciolo o cuore della questione. **Noi dissentiamo dall'attuale riforma della scuola italiana perché gioca al ribasso in quanto ubbidisce a una visione alienante e robotizzante della persona e della società; con la sua economia aziendale è asservita al sistema del mercato globale e si propone di sfornare individui destinati a diventarne ingranaggi efficienti.** Questo è esattamente il contrario di quello che da decenni proponiamo sulla linea di Erich Fromm, Paulo Freire, Edgar Morin, Rubem Alves...

La spia per misurare quanto pesi l'economia aziendale nella riforma, l'offre il vocabolario stesso del ministro Letizia Moratti nei suoi interventi. Al *Campus degli studenti d'Europa* (Orvieto, 13 Novembre 2003) la Moratti, ha presentato il Progetto *Sviluppo del Capitale umano*, con queste parole (e cito alla lettera): "Il Progetto (...) condotto sui 249 milioni di popolazione attiva in venticinque paesi dell'Unione Europea, posta a confronto con gli Stati Uniti, ha l'obiettivo, adottando opportune misure, di accrescere i livelli di competitività e di stabilità sociale nelle società europee adottando, tra l'altro, una nuova politica di orientamento e di integrazione delle politiche educative e delle politiche del lavoro. (...) Oggi il valore del Capitale umano pro capite nell'Unione Europea – valore calcolato attualizzando i redditi che ogni cittadino europeo sarà in grado di produrre nel corso della propria vita lavorativa – è stimato in circa 250 mila euro, contro i circa 500 mila euro degli Stati Uniti. Le cause di questo gap sono da ricercarsi principalmente in quattro fattori".

Dei quattro fattori elencati, la Moratti si sofferma sul terzo che riguarda l'istruzione scolastica. Insomma *l'istruzione scolastica italiana attuale è carente*. Quindi la nostra scuola deve imitare la scuola americana, o la scuola inglese che imita quella americana.

Il sillogismo è perfetto, i riscontri meno. Ho frequentato le università americane. Ricordo che per un corso in *World Drama* alla Santa Clara Un., l'insegnante veniva dalla prestigiosa Stanford University, anche se eravamo solo quattro studenti. Meraviglioso. Ma Luciana Bohne,

SPLUG NEGRI



dell'Università di Edimburgo della Pennsylvania, dice: "Nessuno dei miei studenti sa scrivere una *tesina* di analisi coerente. Uno studente ucraino, dopo tre settimane dal suo arrivo, scrive in lingua inglese la tesina meglio organizzata e più profonda della classe". E ancora: "Nella mia scuola, che è un'università di terz'ordine frequentata da studenti provenienti dalla classe lavoratrice (...) nessuno sa dove si trova il Cile, nessuno sa cosa sono il socialismo o il fascismo. (...) I nostri studenti possono laurearsi senza aver mai studiato una lingua straniera, filoso-

fia, musica, arte, storia, scienze politiche. (...) [Perché] tutto quello che fa parte del patrimonio della conoscenza è nemico del sistema del commercio e del profitto"².

Insomma negli Usa c'è scuola e scuola: buone università e scuole private che rispondono al *bisogno* di alta istruzione, ma insufficienti università e scuole pubbliche per rispondere al *diritto* generale alla buona istruzione.

Quanto alla scuola inglese, Orsola Casagrande scrive da Londra un articolo dal titolo: *L'incubo dei bambini inglesi*. Vi si legge: "Target, standard, verifiche, valutazioni, esami... Il calvario comincia addi-

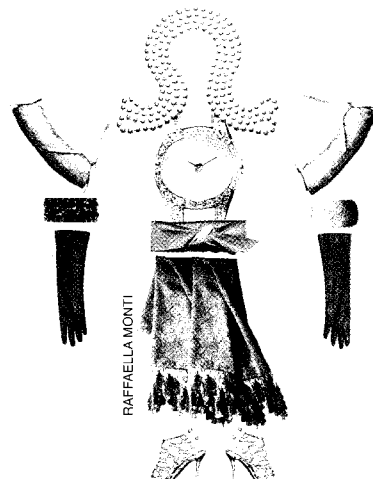
rittura a sette anni con i primi test, in matematica e inglese. Quelli dell'anno scolastico 2002-2003 sono stati così al di sotto dei target fissati dal ministero da costringere l'allora ministra dell'istruzione, Estelle Morris, a dimettersi. Il suo successore, Charles Clarke, ha ribadito che *i test non si toccano*" (...) Numerosi studi hanno rivelato [che lo studente di sette anni] soffre di particolare stress e pressione psicologica nel periodo che precede le temute verifiche"³. Sappiamo che anche nella riforma del sistema scolastico primario inglese, presentata il 18 febbraio u.s., rimangono saldamente fermi i capisaldi dell'istruzione britannica e cioè la selezione e il merito (essi non vengono mai messi in discussione, neppure dai sindacati se non in rarissimi casi). Guardando alla scuola inglese abbiamo la cognizione di come sarà la nostra scuola domani.

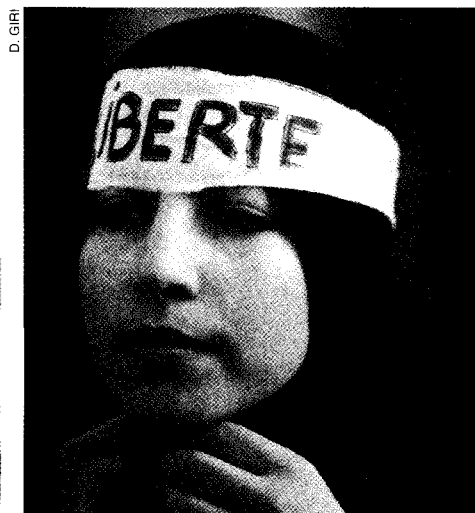
Una scuola schizofrenica con test stressanti di materie tecniche: è questo che genitori e insegnanti italiani vogliono? Noi continueremo ad opporci!

¹ Da: Erich Fromm, *Psicanalisi della società contemporanea*, Mondadori, Milano 1995 (più recente ristampa in Italia).

² Cfr. www.marchforjustice.com/8.8.08.learning.php. – riportato in Guerra&Pace (N106), segnalato da Luigi De Paoli. (*passim*)

³ *L'incubo dei bambini inglesi* (da *il manifesto*, 17.1.'04) Sulla scuola inglese vedi *il Speciale Scuola* del mese scorso nella rivista alle pagine 11-16.





La cortina di velo

La legge francese che vieta i simboli religiosi a scuola (kippah, croci visibili e velo islamico) ha suscitato un acceso dibattito sia in Francia che in altri paesi. Naturalmente non si tratta solo di una norma sulla proprietà del vestito degli alunni, magari da correggere suggerendo un'uniforme di cui gli studenti vadano fieri, ma di un problema che tocca la scuola e la società come un tutto: cultura, religione, laicità, gap generazionale e differenza di genere. Riportiamo alcune reazioni utili al dibattito.

a cura della Redazione

Laicità velata di Miguel Pajares

È stato detto che il velo è un simbolo religioso, e credo che effettivamente lo sia, ma è anche qualcosa di più; è un simbolo culturale che abbraccia più motivazioni che quelle religiose. Ed è, inoltre, un simbolo religioso che obbliga solo le don-

ne, stabilendo una distinzione di cui va analizzato se include o meno una situazione di discriminazione delle donne rispetto agli uomini. (...) Originariamente si lega alla tradizione che impediva alle ragazze di scegliere il marito; la loro invisibilità, coprendosi il più possibile, era in consonanza col fatto che non dovevano attrarre l'attenzione di nessun ragazzo, perché era la famiglia che

si faceva carico di sposarle. (...) Quando si tratta di donne già sposate, l'uso del velo ha a che vedere con la sottomissione ai mariti. Credo che l'uso del velo simboleggi, in un certo qual modo, la discriminazione della donna; ma anche altro: per molte donne rappresenta la difesa di una identità che qui viene svalutata a causa della xenofobia e della islamofobia, e ci sono anche donne che stanno utilizzando il velo nella loro lotta contro la discriminazione di genere.

Al posto della proibizione che altro avrebbero potuto fare i dirigenti francesi? Cos'altro dobbiamo fare in Spagna? In primo luogo definiamo quali sono gli obiettivi da raggiungere. Credo siano due, e chiarissimi: il primo è integrare i musulmani in un sistema laico in cui le pratiche religiose si realizzino in

piena libertà, ma nel privato; il secondo è eliminare ogni forma di discriminazione delle donne. Entrambi gli obiettivi potranno essere raggiunti solo con un lavoro a medio termine che deve essere sviluppato tanto nel campo dell'insegnamento quanto in quello dell'integrazione sociale.

Da: El País, 13.1.'04, Spagna. Citato da Adista, gennaio 2004

Il velo che divide

di Monique Canto-Sperber
e Paul Ricoeur

Ognuno è libero di esprimere la propria religione, non solo nel privato, ma anche in pubblico, a condizione che questa espressione non rappresenti una minaccia per gli altri e per le istituzioni. Dal momento che le polemiche si concentrano sul velo, bisogna capire se è vero che il foulard islamico (anche nelle sue forme più discrete) sconvolga, invada, eserciti una pressione e disturbi l'insegnamento. Si può dimostrare in modo razionale e incontestabile che un pezzo di tessuto provochi un tale effetto? No.

Ci dev'essere dunque un'altra ragione per giustificare l'espulsione dalla scuola delle ragazze velate. Il velo non viene considerato solo come un simbolo religioso, ma anche come una minaccia molto più generale per la scuola e per la repubblica. (...) Non si dovrebbe allora proibire l'uso in tutti i luoghi, anche per strada?

Si può essere contrari al fatto che delle ragazze portino il velo a scuola, ma ancora più contrari all'eventualità di escluderle per questo motivo. La tolleranza religiosa è un principio fondante delle nostre società. Ha senso esigere dagli studenti la stessa neutralità, la stessa laicità "senza qualità" richieste ai professori e alla pubblica amministrazione? Devono sottoscrivere un impegno alla laicità quando entrano

VIVANT UNIVERS



mentre si comincia con l'imporgli di rinunciare alla scelta religiosa che hanno fatto

Da: Le Monde, Francia. Citato da Internazionale n. 523, gennaio 2004

Il velo divide il movimento femminista?

di Wassyla Tamzali

La discussione sul velo nasconde probabilmente quella sulle discriminazioni razziali. (...) Il pensiero

IL VOCABOLARIO DEL VELO

ABAYA - Lungo mantello nero che copre tutto il corpo, dalla testa ai piedi, indossato soprattutto nei paesi del Golfo Persico.

BURQA - Velo integrale indossato dalle donne afgane, generalmente di colore azzurro, copre tutto il corpo e anche il volto. Munito di una griglia che serve a nascondere gli occhi, somiglia al purdah portato da alcune donne in India e in Pakistan.

CHADOR - Velo di colore nero portato in Iran. Questo termine può indicare tanto il fazzoletto che copre la testa quanto l'ampio mantello che lo accompagna. Il chadri, variante del chador iraniano, indica il velo di mussola portato in alcune regioni dell'Afghanistan.

HAIK - Ampio tessuto di colore bianco che copre il corpo dalla testa ai piedi, a volte nascondendo in parte anche il volto. Era il velo tradizionale delle donne in alcune regioni del Marocco e dell'Algeria.

HIJAB - Il termine deriva dal verbo arabo hajaba (nascondere) e indica, nel suo significato originario, ogni ostacolo posto davanti a un oggetto o a un individuo per sottrarlo alla vista altrui. Nel linguaggio corrente indica invece il fazzoletto che nasconde i capelli, le orecchie e la nuca. In generale è accompagnato da una tunica o da uno spolverino.

NIQAB - Velo di colore nero, che copre in parte o completamente il volto, lasciando solo una fessura per gli occhi. Alcune donne lo portano aggiungendo occhiali da sole e guanti.

Da Internazionale del 23 gennaio 2004

BECKMANSONNIS



a scuola? Devono fare astrazione da quello che sono? (...)

Si può auspicare che le ragazze finiscano per rinunciare al velo. Ma lo faranno solo perché la scuola avrà permesso loro di vivere giorno dopo giorno la parità tra i sessi e il rispetto reciproco. Decretare la loro espulsione, significa privarle dell'unico accesso che possono avere a quest'esperienza di libertà. È profondamente contraddittorio desiderare che le ragazze trovino in se stesse delle risorse di autonomia

femminista non ha forse smascherato tutto quello che riduce la donna alla sua sessualità riproduttiva e la considera solo in funzione dell'appartenenza alla tribù padrona della sua sorte? Come mai ora non afferma con forza che il velo è un simbolo di quell'asservimento? (...) Non abbiamo bisogno che degli intellettuali uniscano le loro voci a quelle di chi sostiene che esiste un genere "donna musulmana".

Da: Libération, Francia. Citato da Internazionale n. 523, gennaio 2004

Velo. Laicità e affermazione delle diversità

Jean Baubérot interviene nel dibattito sulla laicità

a cura di GAËLLE COURTENS

Professore, perché è contrario alla legge sulla laicità varata in Francia alla Camera?

Con questa nuova legge è stato messo sotto tiro il velo islamico, ma anche la kippah e le croci di proporzioni esagerate. Naturalmente a scuola di queste grandi croci non ce ne sono, ma serviva creare uno pseudo equilibrio tra le grandi confessioni religiose. È chiaro che con questa legge in primo luogo si punta il dito sulle minoranze religiose, e prima tra queste sull'islam.

Penso che lo Stato laico oltrepassi la sua funzione nell'obbligare giovani donne a togliersi il velo quando scelgono di indossarlo. Respingendole si rischia la loro descolarizzazione. Trovo che sia un fatto grave non permettere a queste ragazze di avere un'istruzione: è il miglior modo per spingerle tra le braccia degli estremisti: è un non-senso rispetto agli scopi che la legge si prefigge.

Negli scorsi mesi non si è dibattuto troppo sul velo e troppo poco sulla laicità?

Durante il dibattito verificatosi in Francia si è parlato in modo ossessivo del velo, mentre non si è approfondito seriamente il tema della laicità. Questo si è verificato anche nel corso dei lavori della *Commissione Stasi*. Benché la Commissione fosse stata istituita per ragionare sull'applicazione del principio della laicità, alla fine dei lavori è stato detto che, in fondo, non si era dibat-

tuto sulla laicità, bensì sull'uguaglianza tra i sessi. Infatti, all'interno della Commissione si avvertiva una sorta di ricatto morale per cui se si era favorevoli all'uguaglianza tra i sessi, non si poteva essere contrari al divieto dei simboli religiosi nelle scuole. È questo cortocircuito tra il dibattito sulla laicità e il dibattito sull'uguaglianza tra i sessi che ha falsato tutto.

Come spiega questa volontà dei giovani di voler affermare più degli stessi genitori la loro diversità?

Sono due gli aspetti che si intrecciano: uno è abbastanza classico nella storia delle migrazioni. La prima generazione dei migranti vuole assimilarsi rendendosi più invisibile e silenziosa possibile, perché non si sente membro del paese che li ospita. Quelli della seconda generazione, e ancor più della terza, si sentono cittadini di questo paese a tutti gli effetti, ma desiderano ritrovare la propria differenza o specificità.

L'altro aspetto si ricollega ad un fenomeno specifico della modernità occidentale di oggi: la globalizzazione. Un secolo fa, quando si emigrava, si era totalmente tagliati via dalle origini e bisognava integrarsi nel luogo preciso in cui ci si era trasferiti. Oggi, con i mezzi di comunicazione di massa si può benissimo ignorare quel che fa il vicino di casa, ma essere in relazione con qualcuno che sta a migliaia di chilometri di distanza. La globalizzazione porta con sé una de-localizzazione della vita quotidiana dell'in-

dividuo. Inoltre, creando una sorta di "uniformizzazione", genera a sua volta il desiderio di ri-identificarsi in modo specifico, contro ogni uniformazione.

Sta di fatto che questa legge nasconde altri problemi, comuni tra l'altro a quasi tutti i paesi europei, come quello della mancata integrazione di una grossa parte della popolazione, i problemi legati all'occupazione e all'alloggio. Ma non è con questa legge che si risolveranno i problemi dell'integrazione o del gap sociale che continua a sussistere in Francia. Al giovane francese dal nome "arabeggiante" questa legge non risolverà i problemi legati alla casa e al lavoro.

Non bisognerebbe porre l'interrogativo del ruolo dell'islam in Francia, della sua compatibilità con la modernità, con la laicità, facendo magari strada anche agli altri paesi europei?

Se non si è ancora affrontata direttamente la questione dell'islam nei paesi occidentali è per timore di non essere *politically correct*. Ma è meglio trattare i problemi prendendoli di petto, invece che girarci intorno, schivandoli. Penso che sarà a livello europeo che si risolveranno le cose. Quello che va favorito è l'emergere di un islam europeo che reinterpreti e rielabori un certo numero di testi del Corano e della tradizione musulmana in funzione della situazione un po' inedita nella quale si trovano i musulmani in Europa, cioè della loro presenza in paesi dove sono minoritari. So per certo che questo tipo di lavoro, seppure nella difficoltà, sta muovendo i primi passi. Le religioni si trasformano attraverso un aggiornamento interno, e non tramite una sorta di repressione esterna, che al contrario mette solo tensione rendendo il conflitto più difficile. Bisogna lavorare in modo più dolce, più dialogante, senza forzature, solo così si può sperare nella nascita di un islam europeo minoritario, che potrà rinnovare l'islam nella sua interezza, invitandolo a porsi delle domande nuove. □

* Jean Baubérot, sociologo protestante, è titolare della cattedra di storia e sociologia della laicità presso "l'Ecole Pratique des Hautes Etudes" della Sorbona. È stato anche membro della cosiddetta "Commission Stasi" voluta dal presidente Chirac che lo scorso dicembre ha redatto il "Rapporto sull'applicazione del principio della laicità". È stato l'unico tra i 20 membri ad astenersi nella parte che riguardava nello specifico la proposta del divieto dei segni religiosi nelle scuole pubbliche. (NEV)

C. OMENETTO



Carla Sartori

Quando la scuola riflette sul per-dono

Noi educatori c'interrogiamo sull'opportunità – che quotidianamente viviamo – d'essere perdonati e di perdonare? È insolito soffermarsi a pensare al percorso della riconciliazione, questo evento frequente che vede impegnati adulti e bambini. A volte basta che in aula ci sia un numero esiguo di alcuni oggetti e che qualche bambino se ne appropri, per scatenare un conflitto. O che un bambino venga escluso da un gioco: lo ascoltiamo piangente, spaventato perché ha “perso” un amico così in fretta che non riesce a vedere un'alternativa. E mille altre situazioni del quotidiano ci mettono – noi insegnanti – in difficoltà. Usiamo allora quelle parole che diventano inquisitorie, ripetitive, sterili, stereotipi: “Chi è stato? chiedi scusa! fate la pace! siamo tutti amici...”. Tutto questo per dire che accanto alle difficoltà di apprendimento dei bambini ci stanno le difficoltà di insegnamento dei docenti. La contemporaneità di tanti conflitti e richieste ci fa correre il rischio di non comprendere la grande sfida che ci viene posta. E non di rado ci assale anche la fretta (inevitabile?)... C'è bisogno allora di so-stare nelle parole, nei gesti che noi esercitiamo quotidianamente e per lo più inconsapevolmente. Si tratta di riappropriarsi di un tempo, con noi stessi e con gli altri (colleghi), per portare a discorso domande come, ad esempio: *Che cosa osservo per capire le dinamiche di perdono fra i bambini? Che richieste faccio a loro per saperne un po' di più di ciò che è accaduto? Cosa curo perché possa esserci riconciliazione? Con che dispositivi e strategie?* Sono azioni e riflessioni che combinate insieme diventano risposte, ancorché provvisorie e incomplete, ma dinamiche perché consentono di leggere il mondo con un atteggiamento critico e costruttivo. In educazione poi non ci sono situazioni uguali (per fortuna!); continue varianti favoriscono frequenti riflessioni per approcci diversi ai problemi dello stare insieme.

Mattia e Alessandro

Siamo nel momento del pranzo. Mattia (5 anni) mi chiede se a scuola si possono fare gli scherzi. Rispondo che *sì, basta che non mortifichiamo gli altri* e gli ricordo i segnali fisici che l'altro ci rimanda (riso, pianto, fa il muso...) e che ci inducono a correggere il nostro modo di comunicare. Interviene Alessandro a chiarire l'origine della domanda: “Ecco, io sono mortificato!”. Pausa. Mattia riprende dicendo: “Ho capito, smetto. Okay?” e

guarda in faccia il compagno. Vedo Alessandro risollevare il volto e fare un respiro profondo. Non indago sulla natura della burla e se Alessandro sa il significato della parola che ha usato, o se lo sa Mattia. Ma non c'è bisogno di ulteriori spiegazioni da parte di me *adulto*: sciuperei quell'incantamento di ascolto e di dialogo che si è creato fra i due. Credo sia importante per l'adulto rischiare quel tanto che basta per accompagnare i bambini nella crescita dell'autonomia. Motivati ad apprendere, i due compagni sono ora in giardino, fianco a fianco, a costruire una città di sabbia.

La riconciliazione a volte è molto facile, *un soffio, un battito di ali*, come abbiamo visto nel caso precedente. Di solito diciamo: “Come se non fosse accaduto nulla; amici come prima...”, invece sono ben presenti in loro i segni del pezzetto di viaggio fatto insieme, dentro la

“presa di coscienza”. Altre volte il perdono è molto difficile, un peso; bambini arrabbiati non disposti a un dialogo: “*Ma lei fa sempre così, ci sta addosso..., non è più nostra amica!*”. “*Nessuno vuole stare con me, con chi gioco?*”. Le esperienze di vulnerabilità, di esposizione all'oltraggio, all'offesa e il non perdono hanno bisogno di essere prima di tutto accolte come sono, poi “giocate”.



La scuola “spazio ludico”

La scuola può creare quello “spazio ludico” in cui insegnamento e apprendimento diventano espressione comunitaria. Ecco i giochi di finzione, in cui attraverso lo spostamento di ruolo, come in una regia teatrale, si scopre di poter essere diversi. Ecco i giochi motori che prevedono nel contatto con l'altro il riconoscimento del suo peso, odore... per ritrovarsi poi così simili, così differenti. Ecco il momento del cerchio, l'assemblea, *l'agorà* per raccontarsi, per ascoltarsi, un'occasione per vincere il risentimento, per aiutare a trovare la comprensione con l'altro. Ecco le piccole ritualità: l'abbraccio, lo stringersi reciprocamente e recuperare memorie perdute, compagni nella stessa casa. Ecco poesia e filastrocca per la riconciliazione, “sovrastutture” (invece dell'adulto o del compagno), frase/mantra, per esempio: “*Mannaggia a Sacripante che ci ha fatto litigar. Pace, carote, patate!*”.

Ecco specialmente le parole dell'insegnante, la sonorità della voce, lo sguardo: fisseranno il ricordo nel bambino che andrà ad evocarli nel momento del bisogno. Hanno funzione di “pulizia” che l'adulto può fare nei confronti dei piccoli (dai “pasticci”, esperienze non positive, che essi inevitabilmente incontrano nel cammino e causano difficoltà, dolore, ansia, rabbia, paura...). Le parole saranno il respiro in cui essi andranno ad identificarsi per un “ricominciamento”. Dalla bocca dell'adulto il bambino legge le parole che lo accompagneranno in quel tempo di giustizia dove è possibile trovare per-dono.

Carla Sartori è insegnante di scuola dell'infanzia.

Le politiche relative a istruzione e cittadinanza a livello europeo e mondiale

Dalla riforma italiana a quella della Commissione Europea, che il 9 marzo ha reso noti due documenti di indirizzo: «La nuova generazione dei programmi di istruzione e formazione 2007-2013» e «La cittadinanza in azione». Si tratta degli orientamenti dei futuri programmi che sostituiranno, a partire dal 2007, gli attuali Socrates, Leonardo da Vinci, Tempus, Gioventù, Cultura 2000 e Media Plus per i 25 Paesi dell'Unione Europea.

di ALESSIO SURIAN

Per la Commissione Europea, l'obiettivo (riduttivo, economicista nello scenario e nel linguaggio), rimane quello stabilito dal Consiglio Europeo nel 2000 a Lisbona: rendere l'economia europea basata sulle conoscenze più competitiva entro il 2010. «Le due comunicazioni adottate oggi riguardano tutti gli europei, dall'apprendimento scolastico alla vita di cittadini» - ha dichiarato Viviane Reding - «In un'Unione che nel 2007 dovrebbe comprendere circa 500 milioni di abitanti, sarà necessaria la mobilitazione di tutti gli strumenti e i programmi di cui disponiamo, al fine di dare loro gli strumenti per sfruttare tutto il potenziale

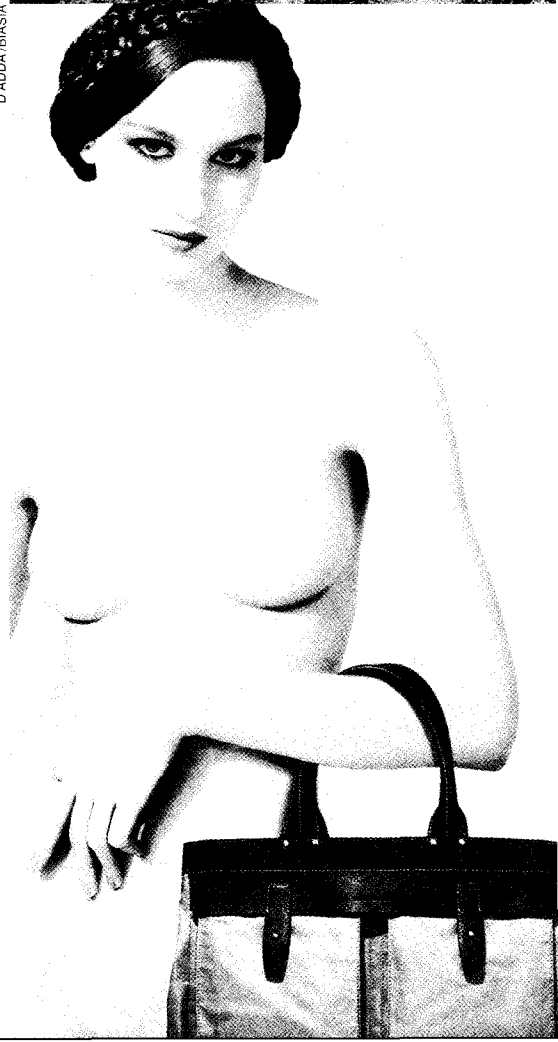
DISCOVERIES



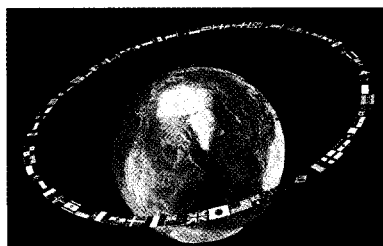
C. OMENETTO



D'ADDA/BIASIA



della loro appartenenza culturale e civica a un insieme di straordinaria diversità. Pertanto, i programmi che sono oggetto delle comunicazioni adottate oggi saranno caratterizzati da una nuova logica d'insieme, intesa a costruire ponti tra le culture e le persone».



Globalizzazione: convergenza dei curricula?

In quale scenario mondiale si inseriscono la recente riforma italiana e gli orientamenti dell'Unione Europea in materia di istruzione? Roger Dale (2000) ha messo a confronto due diversi approcci in merito agli effetti della globalizzazione sulle politiche scolastiche nazionali. Nel far ciò si è richiamato alle teorie di John Meyer e del suo gruppo all'Università di Stanford (Meyer e Ramirez, 1999). Per Meyer l'educazione è un'istituzione culturale planetaria che presenta elementi di omogeneizzazione culturale già precedenti all'attuale fase di globalizzazione. Dale mette in evidenza l'importanza di tale contributo, ma sottolinea al tempo stesso l'emergere di quella che definisce una *Globally Structured Agenda for Education* - un'agenda educativa strutturata a livello globale - fortemente influenzata dalle tendenze recenti in ambito economico, politico e culturale. Anche le Nazioni Unite, attraverso la propria agenzia specializzata nel settore educazione e cultura hanno segnalato alcune chiavi di lettura e principi di orientamento pedagogico per collocare le prospettive di rinnovamento pedagogico in relazione alle tendenze socio-economiche a livello planetario.

COMUNICAZIONE SULLA «NUOVA GENERAZIONE DEI PROGRAMMI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE»

In questi ultimi anni il settore dell'istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita ha registrato un aumento esponenziale di progetti all'interno di programmi come Socrates (1) e Leonardo da Vinci. Parallelamente, le strategie dei cosiddetti "processi" di Bologna (università e insegnamento superiore) e di Copenaghen (formazione professionale) si propongono di rendere più omogenee le politiche europee nei rispettivi settori, aprendo spazi al ruolo della Commissione Europea. Con la nuova Comunicazione la Commissione individua tre obiettivi prioritari:

- a partire dal 2007 garantire un seguito agli attuali programmi a sostegno della mobilità e della cooperazione nei settori dell'istruzione e della formazione, ossia a *Socrates* e *Leonardo da Vinci*, nonché al programma di cooperazione esterna, *Tempus*;
- realizzare un solo e unico programma integrato sull'istruzione e la formazione lungo tutto l'arco della vita, che riunisca gli Stati membri, i paesi membri dell'EFTA e i paesi candidati, e comprenda istruzione e formazione professionale, dalla scuola primaria alla formazione degli adulti;
- in risposta a una consultazione pubblica, in base alla quale gli attuali programmi sono troppo complicati, il programma integrato dovrà essere più flessibile e facilmente accessibile. Sarà caratterizzato da un'elevata decentralizzazione, per cui l'80% dei fondi sarà gestita da agenzie nazionali nei paesi partecipanti.

Qualche cifra permette di tradurre quanto sopra in termini concreti. Nelle intenzioni della Commissione:

- almeno il 10% degli alunni della scuola dell'obbligo dell'Unione e dei loro insegnanti devono partecipare al programma *Comenius* tra il 2007 e il 2013 (attualmente meno del 3%);

- entro il 2010 occorre raggiungere il numero di 3 milioni di studenti che hanno beneficiato di *Erasmus*, triplicando così il numero attuale di 120 000 studenti che partecipano ogni anno al programma;
- almeno 150 000 persone devono avere accesso al programma *Leonardo* entro il 2013 (oggi 45000);
- almeno 50 000 adulti devono beneficiare ogni anno di un insegnamento o di una formazione all'estero entro il 2013;
- un nuovo programma *Tempus*, denominato *Tempus Plus*, esteso all'istruzione scolastica, universitaria e degli adulti, nonché alla formazione professionale, che sarà incentrato sulla cooperazione tra Stati membri, paesi limitrofi dell'Unione e paesi che partecipano già al programma *Tempus*. In base all'obiettivo della mobilità 100 000 persone dovranno aver beneficiato di un'azione di mobilità *Tempus Plus* entro il 2013.

COMUNICAZIONE SULLA «CITTADINANZA IN AZIONE»

La comunicazione «La cittadinanza in azione», indica quattro temi che costituiranno il nucleo dell'azione a favore della «cittadinanza» dell'Unione:

- **Gioventù:** il programma dovrà fornire ai giovani da 13 a 30 anni gli strumenti per sfruttare le opportunità offerte dall'appartenenza all'Unione europea. Sempre per motivi di semplificazione, il programma sarà gestito essenzialmente in modo decentralizzato e proporrà azioni come il «Servizio volontario europeo» (impegno dei giovani in un'azione di solidarietà) per il quale sono previsti 10 000 volontari all'anno (ossia 70 000 nell'intero periodo) o ancora «Gioventù per il mondo» (per esempio, azioni di cooperazione nei paesi limitrofi);
- **Cultura:** il programma che nel 2007 succederà a Cultura 2000 dovrà tener conto della straordinaria diversità della cooperazione culturale in Europa caratterizzata da migliaia di soggetti di dimensioni molto diverse a seconda dello Stato membro. Il futuro programma sarà incentrato su alcune priorità, quali la promozione della mobilità transnazionale dei professionisti del settore culturale, la circolazione transnazionale delle opere, comprese le opere immateriali e lo sviluppo del dialogo interculturale. Sono stati proposti alcuni obiettivi quantitativi, come il sostegno annuale a circa 50 reti o organizzazioni culturali trans europee e, per il dopo 2006, il finanziamento di circa 1 400 progetti di cooperazione culturale nell'Unione allargata;
- **Media 2007:** il programma che sostituirà *Media Plus* dovrà portare avanti e rafforzare il suo ruolo nel promuovere la diversità culturale europea per quanto concerne l'aspetto audiovisivo, aumentare la circolazione delle opere audiovisive nell'Unione (per esempio, facendo passare dall'11% al 20% la quota di mercato dei film europei distribuiti al di fuori del paese di produzione) e promuovere la competitività del settore audiovisivo, al fine di facilitare l'accesso dei cittadini alle culture europee;
- **Partecipazione civica:** il programma sarà destinato ai soggetti della società civile (ONG) e agli operatori sociali e promuoverà in particolare i gemellaggi.



L'UNESCO ha prodotto due rapporti, il primo nel '72, il secondo nel '96, che si interrogano su quale sia il modello educativo che può rispondere al modello di sviluppo che si va affermando a livello planetario. Entrambi questi momenti in cui l'UNESCO ha sentito l'esigenza di riflettere su sviluppo e innovazione educativa possono essere letti come fasi di passaggio legate all'innovazione tecnologica: alla fine degli anni '60 la macchina, il computer si imponeva all'attenzione generale come risorsa conoscitiva; nei primi anni '90 il computer, messo in rete, offriva possibilità completamente nuove rispetto all'accesso e alla gestione delle conoscenze. Nel '72, con il rapporto Faure, una delle domande centrali poteva essere riassunta come se-



gue: se tutto il sapere può essere concentrato in una macchina, quale è allora il ruolo della scuola e dell'insegnante nella scuola? La risposta fu che uno dei pilastri dell'educazione è "educare ad essere", cioè passare da un'idea di educazione come trasmissione di conoscenze ed abilità ad obiettivi educativi che comprendano la crescita della personalità nel suo complesso.

Imparare a vivere insieme

Negli anni Novanta, l'educazione formale sembra perdere legittimità nel mondo occidentale non solo in relazione all'esistenza di un sapere diffuso, disponibile attraverso i media e i computer, ma anche in relazione a una situazione nella quale l'istruzione non produce necessariamente occupazione. In altre parole, viene a mancare la convinzione che in molti casi un maggiore studio offra maggiori possibilità nella vita. Presidente della Commissione incaricata della stesura del rapporto UNESCO ultimato nel 1996 è Jacques Delors, che aveva chiuso la sua presidenza della Commissione Europea nel 1994 con il *Libro Bianco* sull'occupazione in cui si constatava che, se in passato

Negli anni Novanta, l'educazione formale sembra perdere legittimità nel mondo occidentale non solo in relazione all'esistenza di un sapere diffuso, disponibile attraverso i media e i computer, ma anche in relazione a una situazione nella quale l'istruzione non produce necessariamente occupazione.

una contrazione economica causava perdita di posti di lavoro poi riassorbiti dalla successiva espansione economica, oggi questo non si verifica più: la crescita economica senza crescita occupazionale diviene metafora inquietante della contemporaneità.

Ugualmente inquietante, suo malgrado, è la metafora dell'educazione come "tesoro" utilizzata da Jacques Delors, Presidente della Commissione UNESCO che nel 1996 ha

prodotto un lavoro di sintesi e di indirizzo sui rapporti fra modelli di sviluppo e scelte educative ("Nell'educazione un tesoro", Armando, Roma, 1997). Un testo che prende atto di come il modello di sviluppo dominante, fondato sulla crescita economica appaia non più sostenibile, sia per l'incrinarsi dei rapporti fra esseri umani e risorse naturali (come già affermato nei vertici internazionali di Stoccolma nel '72 e di Rio de Janeiro nel '92), sia per l'acuita conflittualità fra e all'interno delle popolazioni: accompagna la crescita economica la crescita dei fenomeni di esclusione sociale – non solo a livello internazionale, tra centro e periferia del mondo, ma anche all'interno dei singoli stati.

Le sei sfide all'educazione

Secondo la Commissione Delors i cambiamenti in ambito educativo devono poter rispondere ad alcune sfide, a sei tensioni principali che caratterizzano il mondo contemporaneo:

- la tensione fra universale e particolare, la globalizzazione della cultura;
- la tensione fra tradizione e modernità, in relazione anche all'innovazione in ambito scientifico e tecnologico;
- la tensione fra lungo e breve termine, di fronte ad una saturazione di informazioni (ed emozioni) centrate su problemi immediati;
- la difesa delle pari opportunità che ha spinto la Commissione ad aggiornare il concetto di educazione lungo tutto l'arco della vita nello sforzo di conciliare competizione e cooperazione;
- la tensione fra lo sviluppo delle conoscenze e le capacità di assimilazione da parte dell'individuo;
- la tensione fra spirituale e materiale, che richiede all'educazione, nel rispetto delle tradizioni e delle convinzioni degli individui e del pluralismo, di suscitare riflessioni sugli ideali e i valori morali.

Sono tensioni che richiedono all'educazione un modello sociale di riferimento in cui il passaggio fondamentale è quello dall'idea di coesione sociale all'idea e alle condizioni per un'effettiva partecipazione democratica per rispondere alle sfide della globalizzazione, cioè al passaggio da comunità locale a società mondiale, con aspetti dell'interdipendenza che riguardano l'ambiente, la pluralità linguistica, le migrazioni – che noi immaginiamo sempre da sud a nord, ma che sono spesso da sud a sud. Un processo educativo che incoraggi la piena cittadinanza e la partecipazione democratica dovrebbe comprendere almeno tre aree di attenzione principali:

- il rapporto locale/globale (l'idea dell'interdipendenza planetaria e delle relazioni, reti, organismi internazionali)
- la percezione dei processi di esclusione all'interno dell'attuale modello di sviluppo, che genera conflitti sociali e democrazie, dove esistono, in pericolo (democrazie in cui si inizia a non votare più; o percepite solo in termini di diritti e non di doveri)
- intercultura, che sottende ad almeno quattro obiettivi pedagogici: favorire la comprensione reciproca; sviluppare il senso di responsabilità; incoraggiare la solidarietà; e la realizzazione delle condizioni per accettare differenze spirituali e culturali.

Di fronte a questo scenario, il rapporto della Commissione Delors segnala la necessità di ricercare un modello di sviluppo sostenibile, invitando l'educazione a favorire il passaggio dalla "crescita economica" allo "sviluppo umano". Accanto alla discontinuità con il modello di sviluppo dominante, il rapporto della Commissione Delors propone di prendere in considerazione cambiamenti nell'ambito dei modelli educativi. Per esempio, non è sostenibile ipotizzare un continuo aumento

delle conoscenze che si cerca di veicolare attraverso il sistema scolastico, mentre permangono basi metodologiche particolarmente fragili.

E' possibile andare oltre l'idea di incoraggiare attraverso l'educazione la coesione sociale, per favorire condizioni e competenze per un'effettiva partecipazione democratica in grado di rispondere alle sfide e alle tensioni fra dimensione locale e mondiale? Ai consueti tre pilastri dell'educazione (imparare a conoscere, imparare a fare, imparare ad essere) la Commissione Delors indica di condensare parte delle spinte innovative nell'affermazione di un quarto pilastro: imparare a vivere insieme, definita una "utopia necessaria", da fondarsi su una migliore "conoscenza degli altri popoli, della loro storia, delle tradizioni e della loro spiritualità e a partire da ciò, creare una nuova mentalità che, grazie alla consapevolezza dell'interdipendenza crescente e all'analisi condivisa dei rischi e delle sfide per il futuro, stimoli la realizzazione di progetti comuni e una gestione intelligente e pacifica degli inevitabili conflitti".

Imparare a cambiare

Il rapporto della Commissione Delors sembra dunque suggerire un

punto di incontro (una quadratura del cerchio?) fra prospettive educative "utilitaristiche" e "idealiste" – il mondo del lavoro e il mondo dei valori – che dovrebbero ritrovarsi concordi almeno su un obiettivo didattico e cioè sulla necessità di una innovazione sul piano relazionale che insegni a vivere e a lavorare con gli altri, a lavorare in gruppo (cosa che in uno scenario che privilegia la flessibilità appare sempre più importante). Un po' poco, di fronte a scenari di conflitto e progressivo impoverimento delle risorse ambientali e relazionali. Non a caso chi, come in Africa, Asia e America Latina, si trova a fare i conti da anni con tensioni che si avvicinano al punto di rottura e soprattutto con la messa in discussione sia dell'educazione come diritto, sia delle condizioni di una scuola pubblica di qualità, avverte che il "tesoro" segnalato da Delors è stato preso un po' troppo alla lettera da chi ipotizza che uno "Stato minimo" possa portare all'apertura di "nuovi mercati" a scapito della sfera "pubblica": una logica che non si riflette solo in processi di privatizzazione dell'offerta educativa, ma anche e soprattutto in una linguaggio economicista, teso alla semplificazione e riduzione contabile dei processi educativi. Divengono quindi irrinunciabili strategie di resistenza che vedono al centro i processi di riflessione e formazione degli insegnanti e degli operatori della scuola e che Rosa Maria Torres, ex ministro dell'istruzione in Ecuador, ha riassunto in tre assi di lavoro essenziali per una svolta necessaria nelle politiche educative in America Latina e nel mondo:

1. rivedere le raccomandazioni della Commissione Delors promossa dall'Unesco ("Nell'educazione un tesoro", 1996) integrando ai quattro pilastri dell'educazione suggeriti (educare ad essere, a fare, a conoscere, a convivere) un quinto pilastro: imparare a cambiare;



2. lottare perché risorse adeguate continuino ad essere investite nel sistema educativo pubblico e per uscire dalle dicotomie introdotte dalla Banca Mondiale (strumenti didattici/insegnanti; formazione iniziale/in servizio; educazione di base/secondaria e superiore);
3. recuperare una visione sistemica che consideri l'insieme degli attori dell'educazione (formale, non formale, informale) e valorizzando l'identità educativa delle comunità faccia emergere una

prodotto sia effetti di esaurimento (*burnout*) (Hargreaves 1993), sia nuova motivazione, non appena i cambiamenti vengono percepiti come miglioramenti e soprattutto quando i vari soggetti del processo di insegnamento-apprendimento vengono adeguatamente coinvolti nella realizzazione dei cambiamenti stessi. Darling-Hammond (1992) registra come siano attualmente operative due culture distinte in merito alla riforma della scuola.

Due culture della riforma

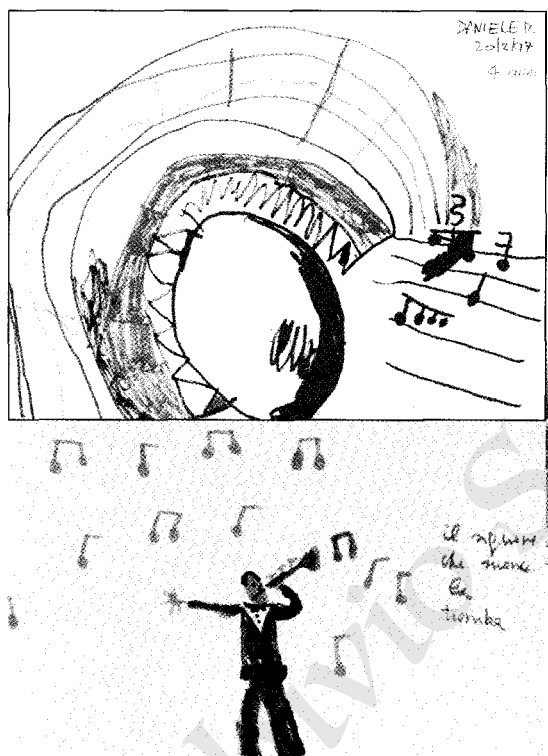
Un primo modello mette l'accento sull'intensificazione delle **forme di controllo** attraverso l'aumento del numero di corsi, dei momenti di ve-

tuo sostegno fra insegnanti e scuole e alla decentralizzazione del processo decisionale.

Hargreaves e Fullan (1998) non ritengono tali tendenze incompatibili e le riferiscono alla logica della "necessaria" pressione che va esercitata dall'esterno sugli istituti scolastici in abbinamento a uno sviluppo "interno" delle capacità degli insegnanti. All'interno della ricerca su questo potenziale equilibrio, gli stessi autori devono registrare che, in genere, quanto si sta verificando è un'eccessiva pressione "esterna" subordinata a obiettivi politici di breve termine, mentre si penalizza una prospettiva di ampio respiro di formazione e sostegno al corpo insegnante. Nel valutare i risultati di oltre un decennio di ricerche sui processi di cambiamento in ambito educativo, Fullan (1991) mette in evidenza quattro aspetti chiave sottolineando che tali aspetti non sembravano rilevanti né prevedibili all'inizio delle ricerche in questione:

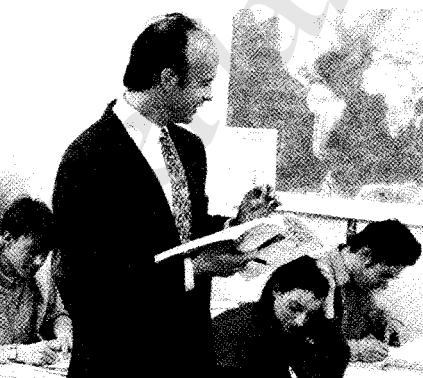
1. partecipazione e coinvolgimento attivo
2. pressione e sostegno
3. cambiamenti nei comportamenti e nelle opinioni o comprensioni
4. senso di controllo (*ownership*)

Ciò che Fullan osserva in merito ai processi di riforma educativa è che è raro e improbabile che un modello possa essere proposto inizialmente alla maggioranza degli attori. I processi di riforma sembrano piuttosto acquisire concretezza a partire da una comunità di attori relativamente ristretta che permette di valorizzare la *partecipazione e il coinvolgimento attivo*. Se segnata dal successo, questa prima esperienza può acquisire l'impeto iniziale, il *momentum* necessario a originare un processo con le potenzialità di coinvolgere in un secondo tempo una massa critica di attori. Fullan nota, inoltre, che i cambiamenti sono, in genere, il frutto di forme di **pressione e sostegno** che



nuova modalità di trasformazione dei processi educativi senza cadere nella dicotomia per la quale i cambiamenti avvengono o dall'alto o dal basso: pensare e agire globalmente e localmente.

Nello scenario globale va sottolineato che in molti paesi la percezione da parte degli insegnanti e del personale scolastico del proprio ambiente di lavoro come soggetto a continui (e a volte contraddittori) cambiamenti ha



rifica, della normatività del curriculum, degli standard e dei premi o delle sanzioni nei casi in cui vengano raggiunti o meno. Chi riforma la scuola in questa prospettiva sostiene che una maggiore qualità dell'educazione formale passa attraverso lo sviluppo di attività di test e un più stretto collegamento fra i risultati delle scuole ai test stessi ed il loro finanziamento.

Un secondo modello presta maggiore attenzione all'aggiornamento e alle capacità degli insegnanti e quindi all'innovazione scolastica attraverso cambiamenti in merito alla **formazione iniziale e continua degli insegnanti** abbinati ad una revisione delle pratiche di valutazione, allo sviluppo di reti di mu-

rendono esplicita la necessità di impegni e azioni concrete. In questa direzione sembrano andare anche diverse esperienze di compresenza e sostegno reciproco fra colleghi (*peer coaching*). Al contrario, forme di pressione non accompagnate dalle necessarie forme di sostegno generano resistenza e alienazione, mentre il sostegno fine a sé stesso appare a lungo andare uno spreco di risorse.

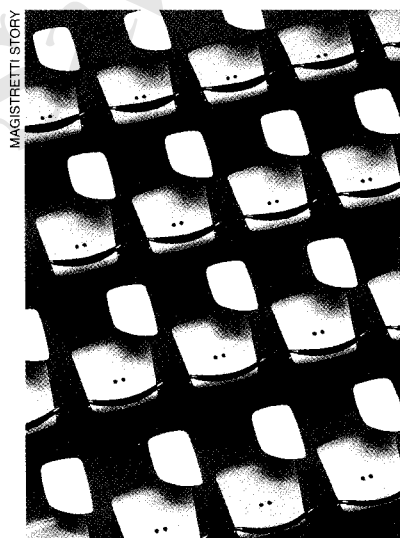
Una dinamica essenziale ai processi di riforma è quella che riguarda i *cambiamenti nei comportamenti e nelle opinioni o comprensioni*. Come in certe fasi dell'età evolutiva, anche nel caso dei processi di riforma e cambiamento in ambito educativo, prima di osservare un progresso, è possibile osservare un passo indietro (*implementation dip*): le cose sembrano peggiorare (subito prima di migliorare).

Fullan sottolinea che in questa dinamica i cambiamenti nei comportamenti sembrano precedere i cambiamenti nelle opinioni, come se le persone avessero bisogno di sperimentare attivamente i concetti, le abilità, le competenze necessarie al cambiamento prima che essi diventino loro più chiari e, di fatto, si strutturino e vengano meglio acquisiti ed utilizzati. In generale, sembra si possa affermare che il rapporto fra cambiamenti nei comportamenti e cambi di opinione sia continuo e in condizioni di reciprocità. Tuttavia, perché un cambiamento possa considerarsi acquisito deve essere accompagnato da un **senso**

di controllo (*ownership*), dalla capacità di capirlo e sentirsi competenti che scaturisce da un processo e da un investimento progressivo. È invece fonte di frustrazione l'aspettativa che tali competenze possano manifestarsi quasi per magia già all'inizio del processo. Al contrario, sono il risultato di un positivo processo di cambiamento.

Questi elementi non agiscono in modo indipendente, ma, piuttosto, in combinazione dinamica. Se un processo di cambiamento viene avviato in base a una nuova idea e descrive una nuova organizzazione operativa, il cambiamento non può, di fatto, avvenire se non viene prima fatto proprio dagli individui che sono i soggetti dei processi educativi. Deve quindi fare i conti con le dinamiche relative allo sviluppo di nuovi concetti e significati da parte dei soggetti dei processi educativi, una mediazione complessa che vede protagonista un'enorme variabilità di prospettive soggettive.

È evidente che essere chiari sugli elementi in gioco nei processi di cambiamento non è sufficiente a provocare i cambiamenti auspicati. Di fondamentale importanza rimane la percezione e la definizione dinamica di come sviluppare i processi di cambiamento, proprio a partire dalla constatazione che, a volte, è proprio una forte pressione verso uno specifico cambiamento, quando non opportunamente mediata, a rivelarsi un ostacolo rispetto al cambiamento auspicato (Fullan, 1991). In altri termini, un'idea di cambiamento ed un processo di riforma cominciano a diventare "cultura" solo quando è possibile osservare una consistente "rete condivisa di rappresentazioni comuni", per utilizzare una terminologia già proposta da Bruner (1997). Lo scenario italiano appare, per il momento, ben lontano da questa idea di rete condivisa. □



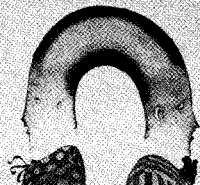
MAGISTRETTI STORY

⁽¹⁾ **SOCRATES** (oggi). È il programma europeo degli anni 2000-2006 per l'istruzione. Suo obiettivo principale è realizzare un'Europa della conoscenza promuovendo l'istruzione lungo tutto l'arco della vita, incoraggiando l'accesso di tutti all'apprendimento, e in particolare all'apprendimento delle lingue in modo da favorire la mobilità all'interno dell'Unione, sostenendo l'innovazione, in modo da affrontare le sfide della civiltà tecnologica. Lo strumento per realizzare l'obiettivo è la cooperazione transnazionale, una cooperazione da realizzare attraverso la messa a punto di progetti comuni, la mobilità di alunni, studenti e docenti, lo studio e l'analisi congiunta dei sistemi di istruzione, la formazione europea dei docenti, il riconoscimento reciproco dei titoli di studio.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BAUMAN Z., *Dentro la globalizzazione. le conseguenze sulle persone*, Laterza, Bari, 1999
 BRUNER J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 1997
 CIPOLLA C. M., *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, (prima edizione 1969), il Mulino, Bologna, 2002
 FULLAN, M., *Innovation, reform, and restructuring strategies*, in Cawelti G., *Challenges and achievements of American education*, Alexandria, VA: ASCD 1993

- FULLAN M., HARGREAVES A., *What's Worth Fighting For In Your School*, Open University Press, Buckingham, Philadelphia, 1992
 GENTILI P., *L'esclusione e la scuola: l'apartheid educativo come politica di occultamento*, in SURIAN A. (a cura di), *Un'altra educazione è possibile. Forum mondiale dell'educazione di Porto Alegre*, Editori Riuniti, Roma 2002
 HARGREAVES A., FULLAN M., *What's Worth Fighting For In Education*, Open University Press, Buckingham, Philadelphia, 1998
 YOUNG E.R., *The controlling curriculum and the practical ideology of teachers*, in *Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 16, 2, pp. 62-70, 1980



Pace e riconciliazione

Il perdono è la risposta al sogno del bambino: un miracolo grazie al quale l'oggetto in frantumi è ancora intatto.
(Dag Hammarskjöld)

La politica dell'agape, del perdono e della riconciliazione non è vincere il male con la ritorsione, ma vincere il male con il bene. Mai nella storia dell'umanità è stata data enfasi alla ricerca del colpevole come nella moderna società occidentale. Il bisogno di impersonificare il male nel colpevole, di enucleare la causa del male, è sintomo dell'incapacità di accettarne la corresponsabilità. Alla pena retributiva è affidato il compito di ristabilire l'ordine della giustizia controbilanciando il male che è stato commesso. Si è coltivata così l'illusione di poter cancellare definitivamente il male. La riconciliazione si muove nella direzione opposta: si sforza di risarcire i danni e di ricostruire un rapporto pur senza dimenticarsi del male commesso.

FABIO BALLABIO

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
PACE E RICONCILIAZIONE

Maggio 2004
BIANCO - PEDAGOGIA DI PACE



Domande

A coloro che esitano

Tu dici: la nostra causa va male.
Aumenta il buio. Le forze diminuiscono.
Adesso, dopo tanto tempo che lavoriamo,
siamo arrivati ad una situazione peggiore che all'inizio.
Mentre il nemico è lì, più forte che mai.
Pare anzi che la sua forza sia aumentata.
Ha l'apparenza d'essere invincibile.
Ma, dobbiamo ammetterlo, abbiamo commesso degli errori.
Noi siamo diminuiti di numero.
Le nostre parole d'ordine sono in disordine.
Il nemico ha distorto molte nostre parole, fino a renderle irriconoscibili.
Di quello che abbiamo detto, cos'è adesso falso: tutto o qualcosa?
Con chi possiamo ancora contare? Siamo il resto,
buttato fuori dalla corrente viva? Resteremo indietro,
incompresi da tutti e incapaci di comprendere?
Abbiamo bisogno di miglior sorte? Tutto questo tu chiedi.
Non aspettarti nessuna risposta eccetto la tua.

Bertolt Brecht

A tanti interrogativi posti da Brecht, c'è la possibilità di tentare un cammino differente: il perdono. Già nel 1970 il cancelliere Willy Brand, in visita alla Polonia, inginocchiandosi davanti al monumento della memoria alle vittime del ghetto di Varsavia, chiede ufficialmente perdono. Il 26 dicembre 1983 il papa Giovanni Paolo II visita in prigione il suo attentatore Ali Agca e gli concede il perdono; ma lui stesso chiede ripetutamente perdono per le colpe commesse dai cristiani. Ultimamente si sono moltiplicati i gesti di richiesta di perdono: dal primo ministro del Giappone a Boris Ieltsin, da Kofi Annan al kmer rosso Kaing Khiev Iev (torturatore) e ad altre personalità.

Il perdono diventa materia di sondaggio, per esempio in Francia. I francesi per il 72% ritengono che sia possibile perdonare, e 55% che è necessario. Per la maggior parte di loro (74%) perdonare non è necessariamente una prova dell'amore al prossimo (forse pensano anche alla pratica della "grazia" prevista dal codice di diritto penale e a forme di perdono o condono che s'incontrano un po' in tutte le civiltà). Ma, sempre secondo il sondaggio, i francesi non ritengono che si debba perdonare tutto. Ci sarebbero crimini senza remissione: per esempio, l'assassinio di bambini (91%), il massacro di civili - come quelli del Ruanda e Kosovo - (87%), il traffico di stupefacenti (81%).

ECCO ALLORA UNA SERIE DI DOMANDE:

- Cosa significa la parola "perdono" (e quella che le è prossima, "riconciliazione")?
- Il perdono è una nozione universale?
- Ma il perdono risolve i problemi?
- Ci sono delle condizioni per il perdono - un risarcimento alle vittime, la benignità dell'offeso, il pentimento dell'aggressore, un "cammino" da percorrere -?
- Possiamo distinguere tra crimini perdonabili e imperdonabili o "imprevedibili"?
- Il perdono è frutto dell'uomo o dono di Dio?
- Riguarda il singolo o anche la società (Stato, istituzioni pubbliche, popoli?)

Non si può chiedere a un dossier di rispondere a tante domande. Ma i pedagoghi ci dicono che formulare le domande è più importante che ottenere la risposta. O, come dice Bertolt Brecht, *non aspettare altra risposta eccetto la tua*. Ma, nelle pagine che seguono, forniremo alcune precisazioni e accenneremo a delle risposte.





a cura della REDAZIONE

Se non perdonerete di cuore...

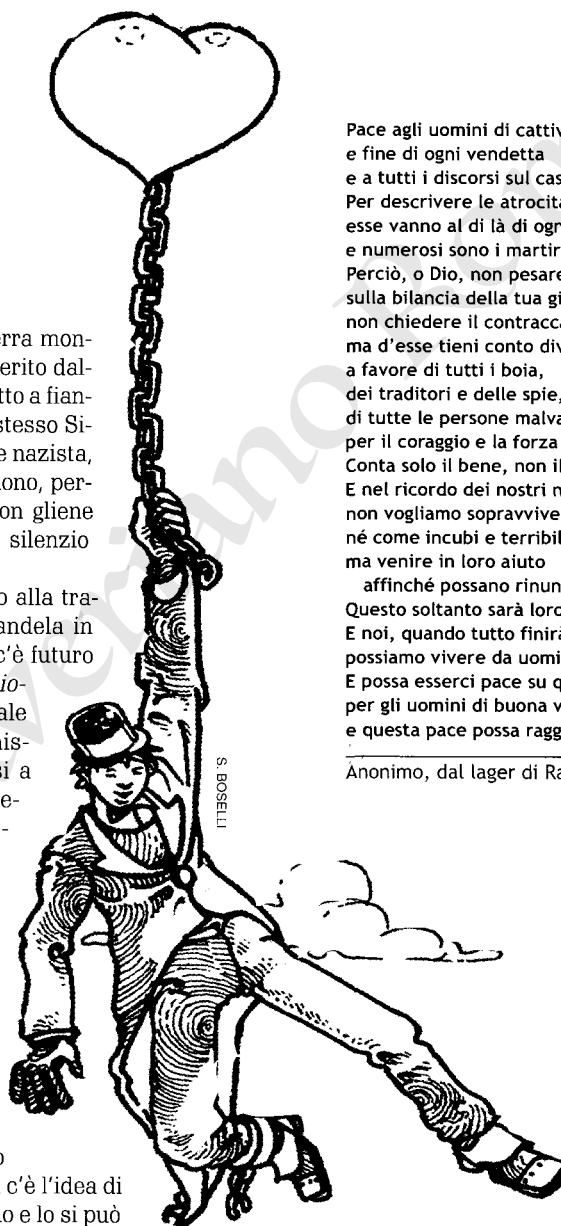
Purtroppo, dopo gli orrori della II Guerra mondiale, non si è scelto il percorso suggerito dall'Anonimo di Ravensbrück (vedi trafiletto a fianco), ma l'iter della giustizia retributiva. Lo stesso Simon Wiesenthal, davanti al caso di un giovane nazista, "Karl", disse di non poter concedere il perdono, perché lo farebbe in nome di qualcuno che non gliene aveva dato l'autorizzazione. Abbandonò in silenzio la camera di Karl, morente e supplicante. Chi s'è proposto di rispondere col perdono alla tragedia dell'eccidio è stato il governo di Mandela in Sudafrica dopo l'apartheid. Giacché "non c'è futuro senza perdono", viene istituita la *Commissione Verità e Riconciliazione* e non un tribunale sul tipo di quello di Norimberga. La "commissione" passa di città in città per mettersi a disposizione di coloro che hanno il cuore ferito. Sia bianchi che neri, i sudafricani possono presentarsi, "confessare la colpa personale" e ricevere il perdono. **La Commissione rimane il punto di riferimento, l'esempio per il perdono a livello anche socio-politico.**

Riprendiamo qualche domanda (della pagina 18)

Il senso etimologico del perdono (dal latino *per donare*) significa *donare totalmente*. Ma c'è l'idea di *ricostruire*. È stato rotto un ordine nel mondo e lo si può ristabilire: o con l'offerta di un sacrificio (perdono-transazione) o con il condono da parte dell'offeso al trasgressore (perdono-rinuncia). I buddhisti direbbero che si tratta di "spezzare il cerchio dell'odio o abbandonare la sete di vendetta" (Matthieu Ricard). Oppure il perdono è "una guarigione in profondità della memoria" (Paul Ricoeur). Per Jacques Derrida si tratta di un linguaggio che ha le radici nell'ebraismo, o linguaggio "abramitico", ma che è diventato universale. In realtà, nella Bibbia (e poi nel Corano) molto si parla di perdono. Dio è certezza di perdono, la misericordia è un suo attributo. Dio fa piovere sui giusti

Pace agli uomini di cattiva volontà
e fine di ogni vendetta
e a tutti i discorsi sul castigo e sulla punizione.
Per descrivere le atrocità non ci sono parole,
esse vanno al di là di ogni comprensione,
e numerosi sono i martiri.
Perciò, o Dio, non pesare le loro sofferenze
sulla bilancia della tua giustizia,
non chiedere il contraccambio crudele,
ma d'esse tieni conto diversamente:
a favore di tutti i boia,
dei traditori e delle spie,
di tutte le persone malvage, e perdona loro
per il coraggio e la forza d'animo degli altri...
Conta solo il bene, non il male!
E nel ricordo dei nostri nemici
non vogliamo sopravvivere come vittime,
né come incubi e terribili fantasmi,
ma venire in loro aiuto
affinché possano rinunciare alla loro follia.
Questo soltanto sarà loro comandato!
E noi, quando tutto finirà,
possiamo vivere da uomini in mezzo ad uomini.
E possa esserci pace su questa povera terra
per gli uomini di buona volontà,
e questa pace possa raggiungere anche gli altri.

Anonimo, dal lager di Ravensbrück



e sugli ingiusti; fa sorgere il sole sui buoni e sui cattivi e vuole il ravvedimento del peccatore per poterlo perdonare e perché viva. È il Dio che dice: *Nessuno tocchi Caino*. Lo stesso "occhio per occhio", pare significare: "colui che acceca il suo prossimo, deve poi guidarlo: i suoi occhi devono diventare gli occhi del cieco (che lo perdonerà). Dio perdona sempre e chiede di perdonare settanta volte sette (Mt 18,22). Chiede di amare anche i nemici (Lc 6,27). Lui stesso, in Cristo, perdona i suoi uccisori.



Parole chiave

Perdono. Il perdono consiste, per l'offeso, rimettere le colpe commesse dall'offensore, con gratuità. Perdonare non equivale a dimenticare o negare la colpa, ma trasfigurare il ricordo del male. Perdonare con magnanimità vuol dire anche ammettere la fragilità comune. Perciò chi perdona non si ritiene superiore al colpevole, non lo umilia. Seppure scelta personale, il perdono è piuttosto un dono divino.

Riconciliazione. Fine del disaccordo che separa gli uomini (o l'universo) tra di loro e (più ancora) con Dio. Ricomposizione dell'unità profonda che deve regnare nell'umanità, nell'universo e con Dio. Nel caso di una persona, è la sua ri-ammissione in seno alla comunità.

Il rito del perdono presso le religioni

Cristianesimo.

Cattolici. All'inizio v'era la confessione pubblica. Dal IV Concilio Lateranense (1215) la confessione individuale auricolare davanti al sacerdote. Dopo il Vaticano II si è reintrodotta la celebrazione della Confessione comunitaria (senza valore sacramentale per l'assoluzione).

Ortodossi. Sono tenuti ad accostarsi al sacramento della Confessione. Lo fanno i più devoti preferibilmente con un sacerdote-monaco che diventa un medico spirituale o direttore di coscienza.

Protestanti. La confessione individuale, della quale Lutero ha rigettato il carattere obbligatorio, è pressoché scomparsa. Nel perdono, parte della celebrazione liturgica, l'assoluzione è indirizzata a tutti senza distinzione.

Anglicani. Gli anglicani (della Chiesa Alta) praticano la confessione per utilità spirituale, senza considerarla "sacramento".

Protestanti evangelici. Gli evangelici, p.e. i pentecostali, praticano volentieri la confessione pubblica e danno testimonianza della conversione narrando i peccati della vita pregressa.

Ebrei. Gli ebrei hanno una festa o giorno del Gran Perdono, il Yom Kippur, preceduto da sei giorni di penitenza. La finalità è di chiedere perdono a Dio e agli uomini dei peccati commessi. L'ufficio conclusivo proclama l'unità di Dio, quale è rivelata dal suo Perdono.



Islam. Non ci sono riti di perdono nell'Islam. Il Corano chiede il "ritorno a Dio" (tawba), ma nel segreto del cuore senza confessori intermediari. Ci sono riti di purificazione e lo stesso pellegrinaggio alla Mecca è considerato tale.

Buddhismo. Non riferendosi a nessun Dio creatore e provvidente, il buddhismo non ha la nozione di peccato e quindi di richiesta di perdono. Il devoto deve procedere dall'egoismo e dall'imperfezione (illusoria) dell'umana natura, alla progressiva ascesi, fino all'illuminazione/realizzazione. Nel buddhismo teravada i monaci a volte confessano le colpe che hanno portata sociale più che spirituale.

SANTUARI DEL PERDONO

Troviamo comunità/testimonianze di perdono proprio nei luoghi di maggior violenza e odio razziale.

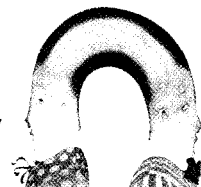
SUDAFRICA. Si tratta della già citata *Commissione Verità e Riconciliazione*. La Commissione ha avuto nel Rev. Desmond Tutu (premio nobel per la pace) un sensibilissimo presidente: "Mi domandavo se ero fatto per presiedere questa Commissione: io ero così fragile e così vulnerabile".

ALGERIA. Invitati a lasciare il Paese perché in pericolo di vita, i monaci cristiani rimangono in Algeria per una testimonianza silenziosa, di pace. Sette di essi sono assassinati a Tibhirine, non lontano da Algeri, per mano della GIA. Christian de Clergé aveva scritto che desiderava chiedere perdono ai fratelli e "perdonare con tutto il cuore all'aggressore".

IRLANDA DEL NORD. A Ballycastle c'è una piccola comunità: la "Community of Corrimela". Qui Cattolici e protestanti vivono un'esperienza di riconciliazione in un paese lacerato da cinque secoli di conflitti. "La preghiera ci aiuta a restare vigili e radicati nella pazienza" (vedi foto). A Belfast il collegio Hazelwood è scuola di pace, con alunni cattolici e protestanti.

ISRAELE. C'è un villaggio chiamato Nevé Shalom/Waahat as Salaam che in lingua italiana significa "Oasi/Villaggio della Pace". Sorge al centro di Israele, tra Gerusalemme e Tel Aviv. Là, famiglie di differenti etnie e religioni hanno scelto di costruire una comunità affrontando i problemi della coesistenza nella vita quotidiana.





MASSIMO TOSCHI

Pace, perdono, riconciliazione

Senza la pace, la pace vera, stabile, non siamo quel che dobbiamo essere. Siamo, in certo modo, tutti assassini! (Giuliano Agresti)

Oggi c'è una grande discussione sul tema della pace e della guerra. Il movimento della pace il 15 febbraio dell'anno scorso ha attraversato le strade delle capitali di tutto il mondo, ponendo la pace come domanda assoluta alla politica. È emerso un no alla guerra *senza se e senza ma*, fondato non tanto e non solamente su motivazioni religiose o ideologiche, ma su una puntuale consapevolezza della natura della guerra moderna.

Guerra moderna: infinita e contro i civili

È ormai chiaro a molti che l'obiettivo primo della guerra moderna è l'uccisione dei civili. I dati lo confermano in maniera imponente: negli ultimi dieci anni su cento uccisi

in guerra il 10% sono militari e il 90% sono civili, di cui il 34% sono bambini. Questa è una linea di tendenza, che è iniziata con la guerra di Spagna e i primi bombardamenti aerei sulle città, si è sviluppata nella seconda guerra mondiale, fino ad arrivare ai numeri di oggi. Tutto questo è rappresentato simbolicamente dalla bomba atomica su Hiroshima e Nagasaki. Essa non punta a colpire un obiettivo militare ma a distruggere una città e un intero popolo. È singolare come la guerra atomica non si sia mai prodotta, ma la logica che la sottende è diventata dominante nelle guerre degli ultimi decenni. Oggi assistiamo ad una guerra che non è di militari contro militari, ma di militari contro civili. Questo contiene in sé un germe di odio, che produce effetti devastanti. L'odio alimenta la guerra che tende a produrre inevitabilmente se stessa. E dunque fallisce l'antico detto se vuoi la pace prepara la guerra, oggi assistiamo semplicemente alla guerra dopo la guerra, in un percorso drammatico di guerra infinita.

Al tempo stesso assistiamo anche a un paradosso: nel tempo della guerra si sperimenta il fallimento della guerra come strumento per fare la pace. Le esperienze di questi anni dal Kosovo all'Afghanistan fino all'Iraq sono una puntuale conferma di questo. Se guardiamo alla tragica vicenda israelo/palestinese, è di tutta evidenza che non esiste una soluzione militare al problema. Anzi coloro che percorrono questa prospettiva dai due versanti ottengono l'unico risultato di peggiorare drammaticamente le condizioni di vita dei due popoli, senza produrre nessuna soluzione. L'occupazione militare israeliana da una parte e la lotta armata e il terrorismo palestinese dall'altra non realizzano né pace né sicurezza per ognuna delle due parti, ma fanno crescere a dismisura il muro di inimicizia, di diffidenza e di paura che divide di fatto i due popoli.

Il fallimento della guerra rinvia alla ricerca di nuove strade, che siano capaci di realizzare la pace e di prevenire la guerra. Quando l'anno scorso fu presa Baghdad, si discusse molto su chi aveva vinto e su chi aveva perso. La tesi molto semplice era che avevano vinto gli americani e chi li sosteneva; e che aveva perso il movimento per la pace. Discutendo con un monaco buddista, egli mi ha dato una acuta risposta: *il nostro compito non è vincere, ma riconciliare*. Egli voleva dire che solo riconciliando si vince davvero. Giovanni Paolo II nel messaggio per la giornata della pace del 2002 lancia queste parole: *non c'è pace senza giustizia, non c'è giustizia senza perdono*. In questo modo il perdono diventa il fondamento di nuovi rapporti internazionali, la cui giustizia produce la pace.

Perdono e riconciliazione, da parole che appartengono al foro della coscienza divengono parole capaci di fondare e ispirare una politica che ricostruisca i rapporti tra i popoli. Parole apparentemente deboli e inattuali, sono in realtà le uniche che possono preservare i popoli dall'abisso della violenza e della vendetta.

Perdono e riconciliazione, da parole che appartengono al foro della coscienza divengono parole capaci di fondare e ispirare una politica che ricostruisca i rapporti tra i popoli.



M. CELI



Perdono e riconciliazione nella Bibbia (Nuovo Testamento)

Nel nuovo testamento noi troviamo la parola del perdono in bocca a Gesù. Egli perdona la pubblica peccatrice e sulla croce, rivolto a coloro che lo uccidono, dice: "Padre perdona loro perché non sanno quello che fanno" (Lc 23,34). La croce diventa il luogo e il segno del perdono. Dice Paolo che Gesù "fa la pace per mezzo del sangue della croce" (Col 1,20). Ecco, sulla croce la pace e il perdono raccontano il mistero stesso del Dio di Gesù Cristo e lo fanno in un luogo pubblico, là dove il potere esercita la sua violenza e là dove è visibile la morte dell'innocente.

Due vie si pongono: la via della pace e del perdono che significa il dare la vita per i nemici, spezzando alla radice ogni giustificazione della violenza del potere, e la via del potere, che si basa sulla forza delle armi e si esprime nell'omicidio dell'innocente e nel salvataggio dell'omicida.

Oggi appare chiaro che la via del potere che usa la forza e le armi, non porta da nessuna parte ma avvicina l'abisso e produce l'impero della guerra. Al contrario la parola del perdono, del riconoscimento dell'altro, dei suoi dolori e dei suoi diritti appare come l'unica realistica, in grado di produrre un futuro, nel quale non il conflitto, ma la convivenza sia possibile.

C'è un altro passaggio dell'apostolo Paolo, che ci aiuta nella nostra riflessione. Si legge: "Tutto questo però viene da Dio, che ci ha riconciliati con sé per mezzo di Cristo e ha dato a noi l'incarico di portare altri alla riconciliazione con lui. Così Dio ha riconciliato il mondo con sé per mezzo di Cristo: perdona agli uomini i loro peccati e ha affidato a noi l'annuncio della riconciliazione. Quindi noi siamo ambasciatori inviati da Cristo, ed è come se Dio stesso esortasse per mezzo nostro. Vi supplichiamo da parte di Cristo: lasciatevi riconciliare con Dio" (2 Cor. 5,18-20).

Nel testo paolino il termine "riconciliazione" assume un significato ampio, non legato solamente al cuore delle persone, ma riguardante la storia in tutta la sua complessità. Esprime la stessa salvezza, operata da Cristo. Dunque tocca tutti gli aspetti della vita dei singoli e dei popoli, fino a toccare la totalità del creato. Nella forza di Cristo la riconciliazione è entrata nelle fibre profonde della storia e ne rappresenta la sua vocazione e il suo destino. Il compito dei credenti e di tutte le persone di buona volontà è di diventare ambasciatori e operatori di questo disegno di riunificazione pacifica dell'intero genere umano, nel momento in cui rifiuta la sudditanza a "colui che è stato l'omicida fin dal principio, ... menzognero e padre della menzogna" (Gv 8,44).

Il futuro dei popoli

Quello che è vero nel Nuovo Testamento, è vero anche per il futuro dei popoli. Proprio i paesi, che abbiamo indicato sopra e a cui si potrebbero aggiungere i paesi del centro

Africa e altri ancora, mostrano che senza riconciliazione non c'è futuro. Sorprende invece che in nome della giustizia ancora oggi si giustifica la guerra e dunque anche la morte dell'innocente. Si è frainteso il versetto di Isaia, in cui si dice che "opera della giustizia è la pace" (Is 32,17). Da questo se ne trae la conseguenza di un primato della giustizia sulla pace e dunque in nome della piena realizzazione della giustizia si giustificano anche le armi per fare la pace.

Così si sono legittimate le *guerre umanitarie*, l'uso della forza, la *pace giusta*: tutte formule che si collocano all'interno della *cultura della guerra*. Questo è il modesto armamentario ideologico con cui si accreditano le guerre degli ultimi anni, dal Kossovo all'Afghanistan e all'Iraq. Si copre

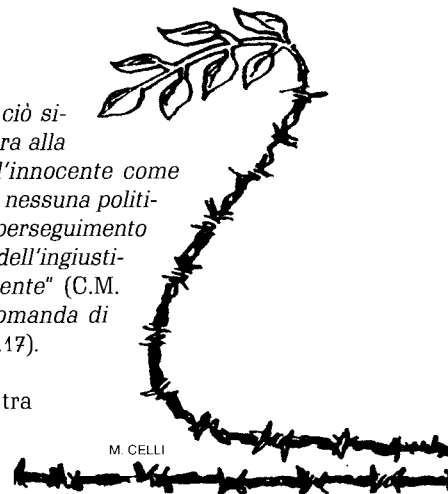
con l'ipocrisia di queste formule la durezza della guerra, che uccide i civili e devasta la possibilità della riconciliazione tra i popoli e all'interno dei popoli.

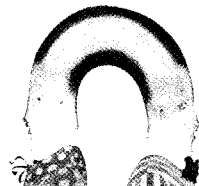
È venuto il tempo di comprendere che la giustizia non può divenire un idolo, sul cui altare si sacrifica la pace e al tempo stesso che, come ha scritto Gustavo Zagrebelsky, "la giustizia viene prima della politica, la politica è funzione della giustizia e non la giustizia della politica. O, se così si vuol dire, l'ingiustizia non può essere il mezzo di nessuna politica, per quanto alto e nobile sia l'ideale che questo persegue. E ciò significa che - per riportarci ancora alla questione del dolore inferto all'innocente come prezzo dell'armonia universale - nessuna politica è conforme a giustizia, se il perseguimento del suo fine comporta il prezzo dell'ingiustizia, del male causato all'innocente" (C.M. Martini - G. Zagrebelsky, *La domanda di giustizia*, Einaudi, Torino 2003, p.17).

C'è dunque una alterità radicale tra giustizia e ingiustizia, come uccisione dell'innocente, e per questo le guerre moderne sono tutte ingiuste. Il criterio su cui

misurare la giustizia delle guerre non è più la giusta causa o la giusta autorità che le convoca. Il criterio è il dolore e la morte dell'innocente. È su questo punto che si spezza definitivamente l'equazione guerra/giustizia. La giustizia non la si definisce più a partire da astratte dottrine o dai palazzi del potere, ma ha la sua cruna d'ago nelle vittime, che giudicano la guerra che le uccide.

Nella forza di Cristo la riconciliazione è entrata nelle fibre profonde della storia e ne rappresenta la sua vocazione e il suo destino.





Il Sud Africa: una possibilità

C'è una esperienza che rappresenta uno straordinario punto di riferimento culturale e politico: quella del Sud Africa. Dieci anni fa Mandela vinceva le elezioni, finiva l'apartheid, iniziava la democrazia. Per superare la tragica stagione della guerra civile, in cui l'unica parola è stata la violenza, si è intuito che non si potevano percorrere vecchie strade, che avrebbero spezzato il paese e allargato le divisioni nel paese. Si è allora deciso di costituire la *Commissione Verità e Riconciliazione*, presieduta da Desmond Tutu. Questa commissione è stata la sede di rielaborazione del lutto, che il paese ha vissuto nella lunghissima stagione dell'apartheid e della lotta che ne è conseguita, con l'obiettivo assolutamente vincente non di punire, ma di riconciliare. Sempre Zagrebelsky ne parla nel libro sopra citato.

Egli fa riferimento allo spirito africano dell'*ubuntu*, che egli così descrive: "Sempre secondo le parole di Desmond Tutu, l'*ubuntu* distingue l'idea della giustizia europea, orientata piuttosto alla retribuzione se non alla "giustizia del vincitore", dallo spirito

della giustizia africana, orientata invece alla riconciliazione, alla reciproca accettazione, al riconoscimento dell'umanità delle persone, per farla riemergere quando questa è umiliata dal crimine non solo patito, ma anche commesso. A noi l'*ubuntu* fa pensare a uno spirito comunitario, inteso in senso benevolo, comprensivo, pacificatore... Il fare giustizia diventa allora un processo salvifico tanto di chi ha subito il torto quanto di chi lo ha commesso.

La giustizia richiede di risanare le ferite, correggere gli squilibri, ricomporre le fratture e riabilitare tanto le vittime quanto i criminali, anch'essi degradati nella loro umanità. In questo orizzonte il pieno riconoscimento delle responsabilità e delle colpe dei criminali ha portato all'applicazione dell'amnistia, accompagnata da misure a favore delle vittime. La confessione pubblica davanti alla commissione riabilitava la coscienza del colpevole e curava il dolore della vittima. Non veniva dimenticato né rimosso il passato, al contrario c'era una rielaborazione della memoria e del male commesso che liberava la vittima e il carnefice. In questo modo avviene una "catarsi" dell'intera comunità sociale nel pieno riconoscimento delle proprie responsabilità e del dolore dell'altro, in una logica di perdono e di riconciliazione.

Così conclude Zagrebelsky: "È chiaro che questo tipo di giustizia comporta una generale disponibilità al perdono, in nome di qualcosa di più elevato del sentimento di vendetta, cioè in nome della concordia. Altrimenti le vittime, private della condanna dei loro carnefici, si sarebbero potute ritenere vittime di una seconda ingiustizia. Il miracolo sudafricano - per altro incompiuto, dato gli enormi problemi di giustizia sociale che permangono - è qui: quella disponibilità che si è manifestata, ha reso possibile la pacificazione ed ha evitato il bagno di sangue; ha impedito che l'ingiustizia producesse nuova ingiustizia; ha pacificato gli animi, una volta che le colpe sono state riconosciute. A differenza di altri tentativi falliti di superare le fratture sociali attraverso strumenti analoghi, in Sud Africa verità, giustizia e pace - le tre cose che reggono il mondo - sono state rese possibili dallo spirito del perdono e in una misura che ha almeno evitato ulteriori e più gravi ingiustizie".

La via del futuro

Certo i modelli non sono mai riproponibili meccanicamente. Troppo diverse sono le storie e le situazioni, per poter realizzare in tutte lo stesso modello. È però ragionevole pensare che, con tutte le specificità del caso, questo percorso può funzionare nei Balcani e in medio oriente, con particolare riferimento alla tragedia israelo-palestinese. In fondo, nei Balcani una lunga convivenza comune sotto il regime di Tito si è frantumata nei paesi dell'area attraverso guerre che hanno fatto crescere nel cuore di tutti gli attori inimicizia e paura dell'altro fino forse all'odio etnico. Oggi politicamente sembra tutto risolto, i confini tra i vari paesi definiti, la presenza di forze ONU nell'area evita ulteriori riprese dei conflitti. Ciò che ancora oggi si percepisce fortissima è la paura dell'altro e dunque l'urto contro l'altro.

Il modello "verità e riconciliazione" qui forse potrebbe permettere, se assunto da tutti con grande coraggio e lungimiranza, di superare ferite profonde nel cuore e nella vita, ed aprire ad un riconoscimento lungimirante gli uni degli altri, senza il quale l'area dei Balcani non decollerà mai. Per rimettere insieme i popoli, sono necessari ma non sufficienti gli accordi politici: ci vuole di più, bisogna imparare di nuovo l'arte di diventare amici, attraverso la memoria del dolore prodotto gli uni degli altri.

La stessa cosa vale per il medio Oriente. La pace verrà non solo quando si firmerà un trattato (noi speriamo il più presto possibile), ma quando i due popoli insieme riconosceranno gli uni le vittime, le sofferenze e i diritti degli altri. E ci vorrà una sede perché questo avvenga in modo sereno e condiviso. Questa è la grande sfida della politica: fare la pace nella riconciliazione e nel perdono, altrimenti sarà sempre una pace fragile e minacciata. □



M. CELLI

Antologia riconciliazione

Aldo Capitini

Una volta c'è stato un pacifismo molto blando, tanto è vero che davanti alla prima guerra mondiale e alla seconda vacillò. Esso credeva di arrivare alla pace molto facilmente attraverso la cultura, la scienza, l'interesse al benessere, il cosmopolitismo delle classi dirigenti. Si è visto poi che non bastavano, e si capisce perché. Non era stato affrontato il lato religioso del rifiuto della violenza, che cioè la violenza si rifiuta in nome dell'amore (e non dello star bene), di una realtà liberata dagli attuali limiti (e non dalla continuità di una realtà insufficiente) e con una disposizione al sacrificio, ad essere come il seme del Vangelo che muore per far sorgere la nuova pianta. (...) Come strumento di conservazione del mondo, la nonviolenza è discutibile, come strumento di trasformazione in meglio, essa ha un valore inesauribile, appunto perché non fa modificazioni e spostamenti di superficie, ma va nel profondo, al punto centrale. (...)

Quando è sera, quando tutti vanno per altre cose, Gesù Cristo, la sua energia, la sua chiarezza, la sua virile bontà, quella serietà piena di rettitudine e di sofferenza tra le ombre del mondo, è un sicuro conforto. Gli facciamo posto accanto.

Da: *La nonviolenza oggi e Religione aperta*.

Carlo Cassola

Un mondo diviso in Stati sovrani armati; governanti che possono dar fuoco alla miccia anche in seguito a calcoli sbagliati; militari che soffiano sul fuoco giacché solo la guerra potrebbe dare un senso al loro insensato mestiere: ecco il quadro, niente affatto rassicurante, dell'attuale situazione. Dice Dostoevskij che il condannato a morte preferirebbe la vita più disagiata e più umiliante al nulla che l'aspetta. Ma bisogna appunto che

sia consapevole di non avere scampo. Finché s'illude di potersi salvare, l'uomo non è disposto a rinunciare a niente. Fino all'ultimo egli spererà di salvarsi, mentre il condannato a morte sa con assoluta certezza che gli sarà tolta la vita. L'umanità è oggi nelle condizioni dell'individuo in estremo pericolo che spera ugualmente di salvarsi. Bisogna che in lei subentri la mentalità del condannato a morte. Essa deve sapere che la sua fine è assolutamente sicura. Solo questa certezza le darà il coraggio della disperazione, le darà cioè il coraggio di imboccare una strada completamente nuova: la strada del disarmo e dell'internazionale.

Da: *Contro le armi*, Ciminiera, Marmiolo - RE 1980

Enrico Peyretti

L'amore fino ai nemici, il perdono delle offese, il male ricambiato col bene, può essere considerato il maggior "miracolo morale", per i credenti il segno più grande che Dio può dare di sé all'umanità, per i non credenti il grado più alto di elevazione dello spirito pratico umano. Oggi l'amore fino ai nemici (effettivo, non necessariamente affettivo) si attua nella nonviolenza attiva e politica, nella cultura della gestione costruttiva e nonviolenta dei conflitti: si attua, in ogni persona e in ogni gruppo umano, nell'abbandonare l'idolatria del proprio diritto duro e impositivo, in favore dell'incontro e dell'accordo con l'altro, rispettato nella sua diversità. Forse in ciò sta la verità che ci salva dal male e dal dolore, verità che tutte le spiritualità religiose e le spiritualità non religiose cercano a pezzi e a bocconi.

Da: AA.VV., *Convertirsi alla nonviolenza*, Gabrielli Editori, S. Pietro in Cariano - VR 2003





Bernhard Haring

Sento ogni tanto l'obiezione: "L'innocente ha il diritto di difendersi", e s'intende *con violenza*. Chiedo in primo luogo "chi è l'innocente?". (...) In tutte le guerre nazionalistiche, gli uni e gli altri hanno demonizzato l'avversario per mettere in rilievo la propria innocenza, sempre *pseudo-innocenza*. Dietro le guerre, giustificate anche dai teologi-cortigiani, c'erano sempre motivi di prestigio stupido, di cupidigia. (...) Anche la Germania e l'Italia non si dicano "innocenti", perché hanno guadagnato e stanno guadagnando ancora grosse somme con la vendita di armi omicide alle nazioni alle quali poi danno per lo "sviluppo", una parte del guadagno che proviene dal commercio delle armi, ben sapendo che, largamente, aiutano soprattutto lo sviluppo militare. [Voglio] fare una proposta realizzabile: (...) lasciare ai giovani la libera scelta per il servizio di difesa non violenta. Se la mia proposta fosse accolta dal legislatore italiano, si verificherebbe una svolta culturale e politica meravigliosa con frutti abbondanti in tutti i campi di pace, giustizia e conservazione del mondo creato, e affidato all'umanità.

Da: *Pax Christi, Una proposta per costruire la pace*, Mestre-Venezia.



Martin Luther King

Come la maggior parte delle persone, avevo sentito parlare di Gandhi, ma non lo avevo mai studiato seriamente. Come procedetti nella lettura, fui profondamente affascinato dalle sue campagne di resistenza nonviolenta. Fui particolarmente commosso dalla "marcia del sale" verso il mare e dai suoi numerosi digiuni. Tutto il concetto di Satyagraha (*Satya* è verità che equivale ad amore e *agraha* è forza; *Satyagraha*, perciò, significa *forza della verità o forza dell'amore*) era profondamente significativo per me. Via via che studiavo più profondamente la filosofia di Gandhi, il mio scetticismo riguardo la potenza dell'amore gradualmente diminuì e giunsi, per la prima volta, a capire la sua efficacia nel campo della riforma sociale. Prima di leggere Gandhi, avevo quasi concluso che l'etica di Gesù fosse efficace soltanto nei rapporti individuali. La filosofia del *porgi l'altra guancia* e dell'*amate i vostri nemici* sentivo che era valida solo quando gli individui erano in conflitto con altri individui; quando invece erano in conflitto gruppi razziali e nazioni, sembrava necessario un comportamento più realistico. Ma dopo aver letto Gandhi, vidi che ero completamente in errore. Gandhi fu probabilmente la prima persona della storia ad elevare l'etica dell'amore di Gesù al di sopra dei rapporti individuali e a trasformarla in una forza sociale su larga scala, potente ed efficace. (...) La soddisfazione intellettuale e morale che non avevo saputo ricavare dall'utilitarismo di Bentham e Mill, dai metodi rivoluzionari di Marx e Lenin, dalla teoria del contratto sociale di Hobbes, dall'ottimismo del "ritorno alla natura" di Rousseau e dalla filosofia del superuomo di Nietzsche, la trovai nella filosofia della resistenza nonviolenta di Gandhi. L'unico metodo, moralmente e praticamente valido, a disposizione delle persone oppresse nella loro lotta per la libertà.

Paolo Ricca

[Gesù disse:] *"Io vi lascio la mia pace"* (Gv 14,23). Bisogna capire bene qual è questa pace. Non è soltanto la capacità di convivere tra gruppi umani, seppure sia questa già una grandissima sapienza che ancora non abbiamo imparato. Gesù parla qui di una pace triplice: pace con Dio, pace con sé stessi e pace con il prossimo. E al centro di questo trittico, di questo piccolo crocevia fondamentale, costitutivo della nostra esistenza, c'è lui, Gesù: ecco perché dice la "mia" pace. E quindi, nella prospettiva evangelica, è frequentando Gesù che si scopre il modo di comprendere e vivere questo trittico di pace. Intercede poi tra questi tre rapporti il più grande mistero che ci sia sulla terra: il perdono. Di fatti, quando Gesù ha cominciato a perdonare sono successi i pasticci, grandi scandali, la gente diceva: "Ma chi è questo? Come si permette di perdonare?", cioè di prendere il posto di Dio; perché soltanto Dio può perdonare, ma non io. Questa è stata in fondo una delle grandi realizzazioni di Gesù, cioè far capire che il perdono può accadere sulla terra e non soltanto in cielo. Questa è una cosa inaudita, inedita, è veramente l'Evangelo, cioè la buona notizia: *questa terra può essere la casa del perdono*.

Dall'Agenzia NEV: Gaëlle Courtens, *Intervista a Paolo Ricca*.

Enzo Bianchi

Gesù con autorità contraddice false tradizioni e interessate interpretazioni della legge: "Udiste che fu detto... ma io vi dico...". Ed esorta: "Porgi l'altra guancia a chi ti percuote... lascia anche il mantello a chi ti toglie la tunica... amate i vostri nemici, fate del bene a quelli che vi odiano... pregate per i vostri persecutori" (Mt 5,45-47 e Lc 6,27-28). Questo comandamento è impossibile alle forze umane, è innaturale, ma i cristiani credono che diventi possibile al seguito di Gesù, grazie a un dono, alle energie che vengono da Dio. In questo senso il comando dell'amore dato da Gesù - amore verso l'altro fino all'amore per il nemico - è comandamento "nuovo", definitivo, come Gesù stesso l'ha chiamato, ed è comandamento che Gesù stesso ha vissuto fino all'estremo, fino alla morte, chiamando "amico" chi lo stava tradendo con bacio e chiedendo a Dio di perdonare - "perché non sanno quello che fanno" - coloro che l'avevano messo in croce. Gesù ha subito su di sé l'inimicizia, ma così facendo l'ha distrutta e il nemico è diventato anch'egli fratello amato, il lontano è diventato vicino. Certo, non sempre nella storia i cristiani hanno seguito fedelmente questo "specifico" della legge di Gesù.

da: "La Stampa" - 1.11.02



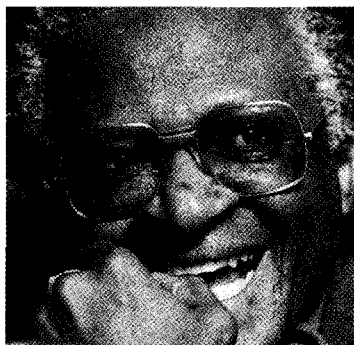


STEFANO CURCI

Maestri di un nuovo pensiero

Desmond Tutu. Non c'è pace senza perdono

Desmond Tutu nasce nel 1931 a Klerkdrorp, nella regione sudafricana del Transvaal. Studia nelle scuole riservate ai Bantu, una delle etnie nere più numerose nel suo paese, ma non ha i soldi per studiare medicina e trova un impiego come maestro. Conosce il reverendo Huddleston che lo avvicina alle problematiche dell'apartheid: nel frattempo Tutu decide di diventare pastore della Chiesa anglicana, e riceve l'ordinazione nel 1961.



Dopo alcuni anni di studio in Inghilterra, si dedica all'insegnamento universitario e nel 1975 è il primo nero nominato decano della cattedrale anglicana di Johannesburg. Successivamente, Tutu viene eletto Segretario generale del Consiglio Ecumenico delle Chiese Sudafricane, e la sua opera lo porta a subire calunnie e intimidazioni da parte del governo sudafricano. Nel 1984 riceve il Nobel per la pace per la sua lotta contro l'apartheid. Fino al 1996 è stato arcivescovo di Città del Capo. Dal 1995 al 1998 ha presieduto la *Commissione per la Verità e la Riconciliazione* sudafricana fortemente voluta dallo stesso neopresidente Mandela al termine dell'apartheid. È attualmente *visiting professor* presso l'Università di Atlanta.

L'oppressore si disumanizza nella misura in cui disumanizza le sue vittime, e ritrova la sua dimensione di umanità nella misura in cui le sue vittime ritrovano la loro. Ma, più ancora, egli ha un urgente bisogno del loro perdono.

(D. Tutu, *Anch'io ho il diritto di esistere*)

Tutu ha sempre ricordato ai cristiani che predicavano la rassegnazione di fronte alle ingiustizie del mondo che la Buona Novella di Gesù comporta anche la ricerca della pienezza di vita su questa terra, cioè la cura dell'affamato e del malato, la ricerca della giustizia per l'oppresso e la ricerca della pace e della riconciliazione tra gli uomini. Perciò il cristiano non può restare indifferente di fronte alle ingiustizie, limitandosi a predicare la visione consolatoria dell'altra vita.

Tutu ha dapprima operato nella città-ghetto dei neri di Soweto, dove ha cercato di stimolare i fratelli neri ad essere fieri di essere tali (*black consciousness*) e a credere in Dio

come liberatore del popolo nero. La teologia nera (*Black Theology*), nata per dare ai neri la coscienza "di non dover più chiedere scusa per il solo fatto di esistere", è stata ostacolata dalle autorità bianche, in un contesto generale di crescente repressione che ha portato al massacro dei neri di Soweto nel 1976 e a violenze sempre più efferate. In un contesto sempre più difficile, la teologia nera si è occupata della sofferenza dell'uomo nero, causata dal razzismo bianco, e ha messo in discussione la pretesa tipica della cultura bianca per cui i suoi valori assumono un carattere universale. L'opera di Tutu è stata fondamentale perché inizialmente la politica razzista del governo suda-





fricano era approvata dalla Chiesa riformata, e Tutu, nella sua qualità di vescovo anglicano, ha testimoniato con forza che il razzismo era assolutamente contrario al Vangelo e incompatibile con esso. L'elezione di Tutu come Segretario generale del Consiglio Ecumenico delle Chiese Sudafricane, un organismo che rappresentava milioni di protestanti di tutto il mondo, gli ha dato la visibilità per mobilitare maggiormente l'opinione pubblica mondiale: come presidente di questo Consiglio ha proposto una campagna per la disobbedienza civile dei neri in Sudafrica, e il governo gli ha ritirato il passaporto per aver incoraggiato la Danimarca a boicottare il carbone sudafricano. La posizione di Tutu è stata forte e chiara: di fronte alla legge che propone e copre le ingiustizie è lecito disobbedire.

Una volta rimossa la vergogna dell'apartheid, dopo che nel 1996 la nuova Costituzione ha eliminato gli ultimi residui del regime razzista, l'opera di Tutu non ha conosciuto sosta: egli si è impegnato nel tentativo di transizione pacifica dal regime alla democrazia. L'impegno era difficile: si trattava di trovare il coraggio da parte della gente di affrontare i massacri e le violenze del passato senza desiderio di vendette, ma anche senza voler passare un colpo di spugna radicale, come se nulla fosse accaduto.

Grazie al lavoro della Commissione per la Verità e la Riconciliazione, presieduta da Tutu, le vittime o i loro parenti potevano per la prima volta raccontare le violenze subite e ricevere ascolto, mentre gli oppressori potevano ricevere l'amnistia in cambio dell'intera verità. Grazie al pentimento degli assassini e al perdono concesso dai familiari delle vittime, nasceva la possibilità di ripartire nella vita quotidiana nel segno della pace. Frutto di un compromesso tra chi chiedeva un'amnistia generalizzata e chi invocava una nuova Norimberga, la Commissione ha avuto il compito di ascoltare tutte le persone che si dichiaravano vittime di gravi reati contro i diritti umani e tutti coloro che, accusandosi di tali crimini, chiedevano l'amnistia.

Più di 20mila persone si sono presentate davanti alla Commissione. Alcune erano vittime venute a piangere pubblicamente, ad aprire il loro cuore e a liberare l'angoscia che per tanto tempo era stata ignorata o forse negata. Altre erano autori di crimini, bianchi e neri, che cercavano uno spazio dove sfogare la loro colpa e riconoscere il loro errore, per ottenere amnistia e riconciliazione. L'obiettivo della Commissione non era quello di accertare la colpa. Infatti, non veniva emessa una sentenza di innocenza o di colpevolezza. L'obiettivo era invece quello di stabilire la verità. Tra il modello di Norimberga dove i colpevoli sono puniti e l'amnistia generale "copritutto", il Sudafrica optò per una "terza via" che si è rivelata un modello da esportare. L'amnistia veniva concessa a chi ne faceva domanda e accettava di comparire davanti alla Commissione facendo una confessione piena e dettagliata dei propri crimini, commessi dal 1961 al 1994, negli anni dell'apartheid. Insomma,

si dava la libertà ai colpevoli in cambio della verità. Opponendosi all'idea di una giustizia punitiva, Tutu ha rilanciato l'idea della "giustizia restituitiva", a cui era improntata la tradizionale giurisprudenza africana. Il nucleo di quella concezione non è la giustizia o il castigo, ma la convinzione che fare giustizia significa innanzitutto risanare le ferite, correggere gli squilibri, ricucire le fratture dei rapporti, cercare di riabilitare le vittime quanto i criminali, ai quali va data la possibilità di reintegrarsi nella comunità che il loro crimine ha offeso. "Una nazione che non sa riconoscere e ammettere la verità del proprio passato, per quanto brutale sia, è condannata a ripetere questi errori nel futuro", ha dichiarato Tutu a quanti tentavano di rallentare i lavori della Commissione.

Perdonare non significa far finta che le cose sono diverse da quelle che sono, chiudere gli occhi di fronte a quello che non va: una vera riconciliazione può avvenire soltanto mettendo allo scoperto i sentimenti, meschinità, violenza dolore, degradazione, verità. Come ha notato Luigi Bonanate, docente di Relazioni internazionali a Torino: "eravamo abituati a pensare che quando gli oppressi si liberano dalla catene si vendicano, e invece questo rituale collettivo, questa confessione e purificazione generalizzata, ha svuotato la transizione di tutti i suoi aspetti violenti. Ha "proceduralizzato" il conflitto e ha aperto la via alla democrazia". L'esperienza della Commissione sudafricana è stata seguita da altri paesi dilaniati da conflitti interni - dal Guatemala al Sudafrica, da Timor Est allo Sri Lanka, dal Perù alla Sierra Leone - che l'hanno affiancata o sostituita alle normali corti giudiziarie.

Negli ultimi anni l'attenzione di Tutu si è progressivamente allargata ad altre situazioni assimilabili a quella sudafricana, come la condizione dei Palestinesi in Israele o l'impegno per sostenere le iniziative volte a lottare contro la devastante povertà che affligge milioni di persone che non hanno accesso all'acqua e all'elettricità.

Una nazione che non sa riconoscere e ammettere la verità del proprio passato, per quanto brutale sia, è condannata a ripetere questi errori nel futuro

Desmond Tutu Non c'è futuro senza perdono



OPERE DI TUTU

Anch'io ho il diritto di esistere, Queriniana, Brescia 1985.

Non c'è futuro senza perdono, Feltrinelli, Milano 2001.

Opere su Tutu
Winner D.,
Desmond Tutu,
Ldc, Torino,
Leumann 1989.





GIOVANNI PAOLO II

Non c'è pace senza giustizia, non c'è giustizia senza perdono

Giovanni Paolo II ha fatto emergere nel nostro tempo la coscienza della necessità del perdono per la pace fra i popoli

Che cosa significa, in concreto, perdonare? E perché perdonare?

Il perdono è innanzitutto una scelta personale, una opzione del cuore che va contro l'istinto spontaneo di ripagare il male col male. Tale opzione ha il suo termine di confronto nell'amore di Dio, che ci accoglie nonostante il nostro peccato. La persona, tuttavia, ha un'essenziale dimensione sociale, in virtù della quale intreccia una rete di rapporti in cui esprime se stessa: non solo nel bene, purtroppo, ma anche nel male. Conseguenza di ciò è che il perdono si rende *necessario anche a livello sociale*. Le famiglie, i gruppi, gli Stati, la stessa Comunità internazionale, hanno bisogno di aprirsi al perdono per ritessere legami interrotti, per superare situazioni di sterile condanna mutua, per vincere la tentazione di escludere gli altri non concedendo loro possibilità di appello. *La capacità di perdono sta alla base di ogni progetto di una società futura più giusta e solidale*. Il perdono mancato, al contrario, specialmente quando alimenta la continuazione di conflitti, ha costi enormi per lo sviluppo dei popoli. Le risorse vengono impiegate per sostenere la corsa agli armamenti, le spese delle guerre, le conseguenze delle ritorsioni economiche. Vengono così a mancare le disponibilità finanziarie necessarie per produrre sviluppo, pace, giustizia. Quanti dolori soffre l'umanità per non sapersi riconciliare, quali ritardi subisce per non saper perdonare!

Il perdono, strada maestra

La proposta del perdono non è di immediata comprensione né di facile accettazione; è un messaggio per certi versi paradossale. Il perdono infatti comporta sempre un'apparente perdita a breve termine, mentre assicura un guadagno reale a lungo termine. La violenza è l'esatto opposto: opta per un guadagno a scadenza ravvicinata, ma pre-

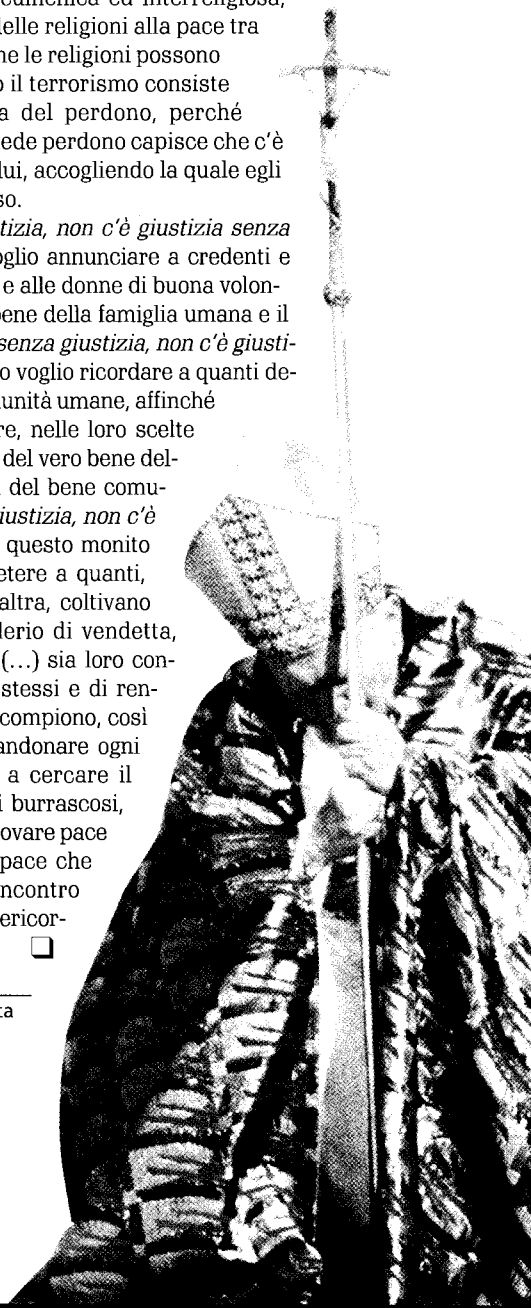
para a distanza una perdita reale e permanente. Il perdono potrebbe sembrare una debolezza; in realtà, sia per essere concesso che per essere accettato, suppone una grande forza spirituale e un coraggio morale a tutta prova. Lungi dallo sminuire la persona, il perdono la conduce ad una umanità più piena e più ricca, capace di riflettere in sé un raggio dello splendore del Creatore.

Comprensione e cooperazione interreligiosa

In questo grande sforzo, i leader religiosi hanno una loro specifica responsabilità. Le confessioni cristiane e le grandi religioni dell'umanità devono collaborare tra loro per eliminare le cause sociali e culturali del terrorismo, insegnando la grandezza e la dignità della persona e diffondendo una maggiore consapevolezza dell'unità del genere umano. Si tratta di un preciso campo del dialogo e della collaborazione ecumenica ed interreligiosa, per un urgente servizio delle religioni alla pace tra i popoli. (...) Il servizio che le religioni possono dare per la pace e contro il terrorismo consiste proprio nella pedagogia del perdono, perché l'uomo che perdona o chiede perdono capisce che c'è una Verità più grande di lui, accogliendo la quale egli può trascendere se stesso.

Non c'è pace senza giustizia, non c'è giustizia senza perdono: ecco ciò che voglio annunciare a credenti e non credenti, agli uomini e alle donne di buona volontà, che hanno a cuore il bene della famiglia umana e il suo futuro. *Non c'è pace senza giustizia, non c'è giustizia senza perdono*: questo voglio ricordare a quanti detengono le sorti delle comunità umane, affinché si lascino sempre guidare, nelle loro scelte gravi e difficili, dalla luce del vero bene dell'uomo, nella prospettiva del bene comune. *Non c'è pace senza giustizia, non c'è giustizia senza perdono*: questo monito non mi stancherò di ripetere a quanti, per una ragione o per l'altra, coltivano dentro di sé odio, desiderio di vendetta, bramosia di distruzione (...) sia loro concesso di rientrare in se stessi e di rendersi conto del male che compiono, così che siano spinti ad abbandonare ogni proposito di violenza e a cercare il perdono. In questi tempi burrascosi, possa l'umana famiglia trovare pace vera e duratura, quella pace che solo può nascere dall'incontro della giustizia con la misericordia! □

Da: Messaggio per la giornata mondiale della pace
1° Gennaio 2002





a cura della REDAZIONE

MIR - Movimento internazionale di riconciliazione

Che cos'è il MIR

Nato nel 1914 come impegno di cristiani inglesi e tedeschi di lottare contro tutte le guerre, dal 1919 il MIR (Movimento Internazionale della riconciliazione) è diventato un movimento internazionale.

Esso si configura come un movimento internazionale basato sulla spiritualità, composto da uomini e donne impegnati nella nonviolenza attiva come

stile di vita e come mezzo di cambiamento personale, sociale e politico. In Italia il MIR è presente dal 1952 per iniziativa di cristiani valdesi, quaccheri e cattolici.

Tra le principali attività vanno ricordati i campi e i seminari di formazione alla nonviolenza attiva; la campagna di obiezione di coscienza alle spese militari di cui è uno dei promotori; la promozione di un diverso modello di difesa (Difesa Popolare Nonviolenta). Notizie delle attività nazionali sono pubblicate su *Qualevita*, bimestrale di riflessione

e informazione nonviolenta, via Buonconsiglio, 2 - 67030 Torre dei Nolfi (AQ). La Segreteria Internazionale MIR ha sede in Olanda: IFOR, Spoirstaat 38, 1815 BK Alkmaar, The Netherlands. La Segreteria Nazionale MIR ha sede a Grottaglie (TA): Via S. Francesco de G. 3 - Cas. Post 8 - 74023 Grottaglie (TA) - tel e fax 099/5662252

I due principali "messaggeri" del MIR

Jean Goss e sua moglie, Hildegard Mayr, sono i più famosi membri del MIR. Sono messaggeri di un cammino di liberazione che rompe la spirale della violenza e dell'inimicizia, al di là di tutti i confini linguistici, culturali, religiosi e politici. La loro peregrinazione è registrata in un libro *Come i nemici diventano amici*, che offre anche una testimonianza coinvolgente delle esperienze di riconciliazione vissute da molti popoli in Europa e Asia, in America Latina e Africa.

Hildegard Goss-Mayr. Hildegard Goss-Mayr, nata nel 1930 a Vienna, laureata in filosofia, così si racconta: "Le

opere di Léon Bloy e di Georges Bernanos, *l'Idiota* di Dostoevski e l'esistenzialismo cristiano di Gabriel Marcel mi aiutarono a riscoprire, dietro gli orrori di un tempo disumano, la presenza di Dio". Poi fu Teilhard de Chardin che "aprì orizzonti sull'operare dello Spirito di Dio nell'intera creazione a un'intera generazione nella quale l'olocausto dell'epoca hitleriana aveva distrutto ogni speranza e fiducia". Entrata nel MIR, da cinquant'anni Hildegard percorre il mondo per far conoscere e praticare la resistenza nonviolenta per la giustizia e la pace.

Jean Goss. In un'intervista, così descrive la sua vita: "Ho cominciato a lavorare ancora molto giovane e nel lavoro ho scoperto che quando eravamo soli avevamo paura; eravamo facilmente sfruttabili, quindi sfruttati. Ma quando eravamo in molti, allora ci temevano, cioè la paura cambiava parte. Ed è così che ho scoperto la forza sindacale che era il primo organismo che aveva lottato contro l'ingiustizia e contro lo sfruttamento in modo diverso che con i fucili e le mitragliatrici.

Ma arrivò Hitler. Avevo ventotto anni. Che fare? Seguo, come tutti, i mezzi di informazione. I mezzi di informazione ci presentano Hitler come un mostro: ci credo e parto per uccidere Hitler. Certo non uccido Hitler, uccido degli operai come me, dei lavoratori come me, dei contadini come me... il popolo insomma. Nel sindacalismo avevo scoperto un primo livello del rispetto per la persona umana. Non scoprivo ancora il rispetto per il nemico, per l'avversario, per l'altro. Ma ecco che con la guerra io tradisco questo ideale. D'accordo, vengo decorato, sono un eroe, ma sono distrutto, ed è in questa disperazione che un bel giorno una forza mi invade e, dopo qualche tempo, scopro che è il Cristo. Scopro che è l'uomo. Scopro come Egli lo ha rispettato, come Egli lo ha amato. L'altro sono io. L'altro, cioè il nazista, l'SS, il nostro carceriere. Ed è così che tutto è cominciato per me".

* Da: Hildegard Goss-Mayr, *Come i nemici diventano amici*, EMI, Bologna 1997.



In Italia il MIR è presente dal 1952 per iniziativa di cristiani valdesi, quaccheri e cattolici.





a cura di CARLO BARONCELLI

Attività didattica L'esperienza del Sudafrica

Noi Popolo del Sudafrica, dichiariamo al paese e a tutto il mondo: che il Sudafrica appartiene a coloro che ci vivono, neri e bianchi, (...) che solo uno stato democratico, basato sulla volontà di tutto il popolo, può garantire a ciascuno quanto gli spetta dalla nascita, senza distinzione di colore della pelle, di razza, di sesso o di fede; e pertanto noi, popolo Africa, neri e bianchi insieme - eguali, fratelli - adottiamo questa Carta della Libertà.

Introduzione alla Carta della Libertà 1995

Dal sito di Oxfam (www.oxfam.org.uk/coolplanet/teachers/devrights/lesson6.htm), traiamo questa attività che ha come obiettivo la comprensione del sentimento di essere oggetto di discriminazione, attraverso un'attività di simulazione. Questa attività è basata sulla disuguaglianza nell'accesso all'educazione nel sistema di apartheid del Sudafrica, fatto che ha negato il diritto all'educazione alla maggioranza dei bambini sudafricani.

Materiali e preparazione

Un foglio di carta e una penna per ciascun partecipante.

Con questi fogli fate due pile di carta: una contenente un ottavo dei fogli, l'altra sette ottavi.

Fate la stessa cosa con i gruppi di penne.

Con dei pennarelli o del nastro adesivo colo-

rato, tracciate sul pavimento un'area che rappresenti un ottavo dell'area della classe (per un calcolo veloce, dividete l'area totale in due parti, e una metà in quattro parti uguali). Individuate cinque oggetti e un telo sufficiente a coprirli tutti.

Svolgimento

■ Chiedete agli alunni di raccogliere un ottavo del totale delle sedie e dei tavoli nella piccola area perimetrata e lasciare le altre nell'area più grande. Scegliete un piccolo gruppo (corrispondente ad un ottavo del totale) e chiedetegli di spostarsi nell'area grande, mentre il resto della classe si riunirà nell'area minore. Lasciate ai ragazzi la scelta su come disporsi nello spazio a disposizione.

■ Adesso, informate gli alunni che saranno sottoposti ad un test di memoria. L'insegnante scoprirà i cinque oggetti nascosti sotto il telo per dieci secondi. Per superare il test è necessario disegnare o scrivere il nome dei cinque oggetti sul proprio foglio di carta.

■ Distribuite gli insiemi più numerosi di carta e di pennarelli al gruppo più piccolo e il resto al gruppo più grande. Mettete

in chiaro che a nessuno è permesso uscire dall'area assegnata né usare altra carta o penne all'infuori del materiale consegnato.

■ Chiedete ai ragazzi di scrivere il loro nome sui propri fogli e scoprite gli oggetti per 5 secondi.

Lasciate due minuti per disegnare o scrivere. Raccogliete le schede e verificate quanti hanno passato il test. È probabile che molti nel piccolo gruppo lo avranno superato, mentre pochi lo avranno superato nel grande gruppo.

Dite i nomi di chi ha superato il test ed elogiati per l'ottimo lavoro svolto.

Dopogioco

È importante che questa attività sia completata con un adeguato debriefing. È probabile che i ragazzi abbiano forti sentimenti da esprimere. Spiegate che l'attività appena conclusa è una simulazione basata sul sistema educativo in Africa prima del 1994. A quel tempo la popolazione bianca rappresentava appena un ottavo del totale, ma per l'educazione dei bambini bianchi venivano spese una quantità di risorse e di denaro otto volte superiori a quelli impiegate per l'educazione dei bambini neri. Discriminazioni simili continuano ad accadere in molte parti del mondo.

Si possono discutere i seguenti aspetti:

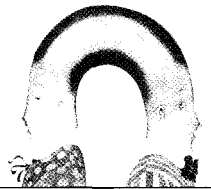
■ Come vi siete sentiti nel vostro gruppo e perché?

■ Nel grande gruppo, avete sentito di dovere fare qualcosa per ovviare a questa ingiustizia. Che cosa vorreste fare adesso. Quali diritti vi sono stati negati?

■ In che modo è stato avvantaggiato il piccolo gruppo? Quali conseguenze a lungo termine di questa situazione potete immaginare? Cosa pensate della vostra situazione di vantaggio? Vi sentite in colpa per essere riusciti meglio nel test?



M. CELLI



- In che modo la distribuzione delle risorse influenza l'educazione?
- Potete pensare ad altre situazioni simili a quella vissuta nella simulazione?

Attività di approfondimento della realtà sudafricana

Presentazione. L'insegnante fornisce alcuni lineamenti storici essenziali della storia del Sudafrica e della figura di Desmond Tutu. I luoghi dove si sono verificati gli eventi principali vengono individuati ed evidenziati sulla mappa del Sudafrica. Gli alunni costruiscono una linea del tempo che servirà come riferimento per l'approfondimento di varie tematiche: ingiustizia, segregazione, discriminazione.

Role Play. Assegnate ad un alunno il ruolo di un nero sudafricano, ad un altro quello di un bianco sudafricano e ad un terzo quello di D. Tutu. Il resto della classe farà delle domande ai tre. Le domande possono essere discusse preventivamente in classe, selezionando le più appropriate. Gli alunni devono farsi portatori di domande alle quali vorrebbero aver risposta, rivolgendosi ai tre come se fossero realmente le persone rappresentate. Esempi di possibili domande: Come ti trovi a vivere in Sudafrica? Cosa pensi a proposito della discriminazione? Che cosa fai per sopravvivere?...



Altre attività e temi possibili di discussione e approfondimento:



■ Ricostruire la storia dell'apartheid in Sudafrica: com'è nato, come è stato possibile?

■ Come è stato possibile uscire dall'apartheid senza un bagno di sangue?

■ Prova a ricostruire le tappe di questa "rivoluzione pacifica".

Steven Biko sosteneva che "la forza dell'oppressore sta nella mente dell'oppresso". Cosa significa secondo te?

L'azione non violenta come via per la liberazione.

(da <http://www.associazioni.prato.it/orsaminore/documenti/sudnord/htm/stevbiko.htm>)

Lavoro a coppie. Dividete la classe in coppie. All'interno di ciascuna coppia si discute sui problemi di ingiustizia, disuguaglianza o discriminazione nella nostra società. Questi vengono poi comparati con quelli presenti in Sudafrica. Le idee che emergono vengono scritte per poi essere presentate e discusse in plenaria.

Brainstorming. Formate gruppi di cinque studenti. Ogni gruppo riceverà uno scenario con il quale confrontarsi.

Esempi di possibili scenari: Vivi in Sudafrica. Sei un bianco che si batte per l'uguaglianza di tutte le persone. Che cosa faresti affinché ciò si realizzi? Sei un ragazzo di colore...

Dopo un brainstorming di 10 minuti, riunite la classe e discutete che cosa è emerso nei vari gruppi. □

(fonte: <http://teacherlink.ed.usu.edu/tlresources/units/Byrnes-famous/DESMOND.HTM>)

IN RETE PER APPROFONDIRE

http://www.comune.modena.it/scuole/mscarlo/WarNotOver/repubblica_sudafricana.htm

Tre brevi schede sul Sudafrica, le sue essenziali tappe storiche e le sue città principali.

Per un maggiore approfondimento vedere: <http://it.wikipedia.org/wiki/Sudafrica> e anche http://www.feltrinelli.it/FattiLibriInterna?id_fatto=235

Il testo di un'intervista a Desmond Tutu (*Non è mai tardi per perdonare*) tratto da "la Repubblica" dell'8 luglio 2002.

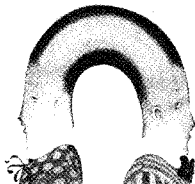
All'indirizzo <http://www.sudafrica.it/introduzione%20italiano.htm> si possono leggere i testi di tre discorsi fatti dal Presidente Thabo Mbeki.

Per la figura di Steven Biko si può far riferimento a www.associazioni.prato.it/orsaminore/documenti/sudnord/htm/stevbiko.htm

Sulla Commissione per la Verità e la Riconciliazione vedere i brani riportati agli indirizzi: www.presentepasato.it/Dossier/Diritti_98/14commissione_verita.htm, www.saveriani.bs.it/missioneoggi/arretrati/2004_01/colasuono.htm, www.ilmanifesto.it/MondeDiplo/LeMonde-archivio/Dicembre-1998/9812lm16.02.html e il contributo www.comopace.org/lilliput/doc/UnPasatoDiGuerre-Vitale-Servettini.rtf

Per approfondire e integrare il percorso con riferimenti letterari e filmici, un'utile fonte di ispirazione sono i siti: xoomer.virgilio.it/sucadedd/letteratura/N_gordimer.htm, <http://www.click.vi.it/sistemieculture/bessieindex.html> e www.festivalcinemaaficano.org/index.php?pag=sez_retrospettiva&sot=sez_sot

Su razzismo e xenofobia in Italia vedere l'utile rassegna stampa www.cestim.it/09razzismo_rassegna-it.htm



CARLO BARONCELLI

Il filo di Arianna per il Labirinternet

In italiano

<http://ospiti.peacelink.it/mir/> (Sito della sezione italiana del M.I.R.). Vedi anche <http://www.riconciliazione.it/>

<http://auth.unimondo.org/cfdocs/obportal/index.cfm?fuseaction=news.view2&NewsID=1955>

Dossier contenente i materiali del Convegno nazionale organizzato dall'Osservatorio sui Balcani "Abitare il conflitto: c'è pace senza riconciliazione?"

www.quaker.org/italia/chi/ricon.html. Una pagina sulla riconciliazione dalla Pagina Quacchera Italiana.

www.ilmanifesto.it/MondeDiplo/LeMonde-archivio/Dicembre-1998/9812lm16.02.html

Un articolo da Le Monde Diplomatique su *Verità e riconciliazione. Le voci del Sudafrica*

Sulla Commissione per la Verità e la Riconciliazione si può anche vedere i siti seguenti: www.presentepassato.it/Dossier/Diritti_98/14commissione_verita.htm www2.comune.bologna.it/bologna/amicabr/navigaretruth.html; www.filosofiapolitica.it/Attivit%C3%A0%202003/Commissione_verit%C3%A0_e_giustizia_in_Sudafrica.htm;

www.saveriani.bs.it/missioneoggi/arretrati/2004_01/colausonno.htm; www.click.vi.it/sistemiculture/bessieindex.html; www.sudafrica.it/introduzione%20italiano.htm

In inglese

www.doj.gov.za/trc/index.html - Sito ufficiale della Commissione per la verità e la riconciliazione.

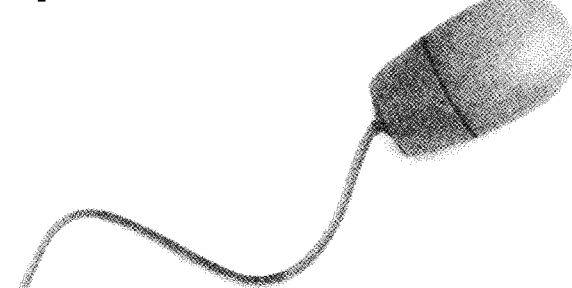
www.tutu.org/ - Sito del Desmond Tutu Peace Center.

www.anc.org.za/ - Sito dell'African National Congress. Nella pagina dei documenti si trovano una serie di contributi e ulteriori links relativi alla lotta contro l'apartheid.

www.csvr.org.za - Sito del Centre for the Study of Violence and Reconciliation, ong sudafricana che dal 1989 si occupa di promuovere e diffondere pratiche di trasformazione pacifica in tutta l'Africa del sud.

www.derechos.org/nizkor/doc/verdad.html (in spagnolo). Un articolo sulla Commissione per la verità in America latina.

www.hydra.umn.edu/derrida/siecle.html (in francese). Un'intervista a Jacques Derrida sul tema del perdono. Vedi anche <http://membres.lycos.fr/farabi/Paradon.html> e www.cpge-cpa.ac.ma/cpge/francais/ARCHIVES/2002-2003/travux02-03/paix%20et%20pardon.htm



Lo scaffale di Sara

Abrahams, Peter, *Dire libertà*, Edizione Lavoro, Roma 1988.

Allan, Boesak, *Camminando sulle spine*, Claudiana, Torino 1984.

Briley, John, *Grido di libertà*, Tea, Milano 1993.

Brink, André, *Ieri è vicino. Scritti sul Sudafrica*, Le Vespe, Milano 2001.

Brink, André, *La polvere dei sogni*, Feltrinelli, Milano 1998.

Franchi Danilo, Miani Laura, *La verità non ha colore*, Ed. Comedit, Milano 2002

Gordimer, Nadine, *Vivere nell'interregno*, Feltrinelli, Milano 1990.

Gordimer, Nadine, *Luglio*, Feltrinelli, Milano 1991.

Gordimer, Nadine, *Un mondo di stranieri*, Feltrinelli, Milano, 1991.

Gordimer, Nadine, *Un'arma in casa*, Feltrinelli, Milano, 1998.

Hosea Jaffe, *Storia del Sudafrica*, Jaca Book, Milano 2000.

Lessing, Doris *Un matrimonio per bene*, Feltrinelli, Milano 2003.

Malgaroli, Francesco, *Le stagioni del Sudafrica. Dall'apartheid alla democrazia?* Sonda, Torino 1993.

Mandela, Nelson, *Lungo cammino verso la libertà*, Feltrinelli, Milano 1995.

Molteno, Marion, *Una lingua in comune*, Lindau, Torino 1991.

Pellegrini, Edoardo, *Oltre Mandela. Il nuovo ordine sudafricano*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

Pellegrini, Edoardo, *Sudafrica. Lo stato di emergenza*, CLESAS, Milano 1989.

Schreiner, Olive, *Storia di una fattoria africana*, Firenze 1992.

Sepamla, Siphos, *Soweto*, Edizioni Lavoro, Roma 1989.

Sévry, Jean, *Letterature del Sudafrica*, Jaca Book, Milano 1994.

Thompson, Leonard, *Il mito politico dell'apartheid*, SEI, Torino 1989.

Tutu, Desmond, *Non c'è futuro senza perdono*, Feltrinelli Milano 2001.

Tutu, Desmond, *Anch'io ho il diritto di esistere*, Queriniana, Brescia 1986.

Vivan, Itala, (a cura), *Il nuovo Sudafrica. Dalle strettoie dell'apartheid alle complessità della democrazia*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

Wiesenthal, Simon, *Il girasole. I limiti del perdono*, Garzanti, Milano 2002.

Zwi, Rose, *Un altro anno in Africa*, Edizioni Lavoro, Roma 1995.

Vedi anche il bimestrale: *Psicologia contemporanea. Carnefici e vittime. Percorsi di riconciliazione*, Giunti. Gen.-Feb. 2004, N. 181.

Tutti i materiali segnalati possono essere richiesti alla nostra Libreria dei Popoli che possiede 6.000 titoli di libri e mille di video. 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.



UN PROGETTO PER LE MAMME DEGLI ALUNNI STRANIERI

Parole perdute, parole ritrovate

Le mamme straniere tentano, spesso senza riuscirci, un equilibrio tra il desiderio di integrazione e di riuscita scolastica dei figli e la paura che la scuola faccia richieste in opposizione ai modelli educativi della famiglia

(Vittori R., *Famiglia e intercultura*, QI 25, Emi, Bologna 2003)

di **LUCREZIA PEDRALI**

Le riflessioni che seguono si basano su un corso di lingua italiana rivolto alle mamme degli alunni stranieri che frequentano le scuole del primo Circolo Didattico di Brescia.

Le mamme che hanno chiesto di frequentare il corso provengono da paesi diversi (e da continenti diversi: Africa, Asia, America Latina, Europa Orientale), da percorsi formativi assai differenti (molte le

mamme laureate o con istruzione superiore), ma la ragione di fondo che le ha spinte ad aderire all'offerta della scuola è stato il bisogno profondo di integrazione.

Molte sono le riflessioni che si possono compiere su questa esperienza – e su esperienze analoghe –, ma qui interessa mettere a fuoco solo alcuni elementi che direttamente investono il rapporto scuola-famiglia e che si collegano al diritto di partecipazione dei genitori stranieri alla vita della comunità scolastica, elementi che

hanno guidato sia la scuola nella fase di progettazione, sia le mamme nella accoglienza del progetto.

La scuola si pone da tempo il problema di avvicinare le famiglie degli alunni provenienti dall'estero e, contemporaneamente, di rendersi avvicinabile dalle famiglie. Le mamme, soprattutto, giunte in Italia con i figli per ricongiungimento familiare, soffrono in misura maggiore la difficoltà di comunicazione, a causa di minori occasioni di scambio, di lavoro, di occasioni d'incon-

tro. Il loro silenzio obbligato, talvolta dura a lungo e ciò aumenta il disagio e il sentimento di esclusione.

Per questo, creando un laboratorio di sostegno all'apprendimento dell'italiano, si forniscono loro occasioni di condivisione, dove lo spazio dell'incontro costituisce il senso complessivo dell'esperienza.

Gli obiettivi del progetto, limitato in termini di tempo e di risorse, non possono essere evidentemente quelli di fornire una certificazione della conoscenza dell'italiano, bensì di assicurare la possibilità di entrare in contatto con la scuola attraverso la lingua e contemporaneamente offrire lo spazio per una sia pur minima narrazione di sé e della propria esperienza di vita. Il progetto legittima il diritto di apprendere, di partecipare, di essere riconosciute; consente di esplorare fisicamente e linguisticamente lo spazio intorno alla casa e alla scuola per imparare a riconoscerlo e sentirlo meno estraneo e faticoso. La motivazione è ritenuta fattore assai rilevante per assicurare il successo in un percorso di acquisizione linguistica. Ma quali sono le motivazioni che spingono le mamme a partecipare?

Certamente la necessità di orientarsi nel nuovo paese e quindi di saper comunicare nella vita di tutti i giorni; la convinzione che la conoscenza della lingua italiana possa facilitare l'eventuale ricerca del lavoro; il bisogno di superare "la sordità e il mutismo" che esclude da ogni relazione. Ma c'è anche molto altro. Nella gestione della quotidianità familiare, la scuola occupa, qualitativamente e quantitativamente, un posto rilevante e richiede la conoscenza di regole, orari, consuetudini; la mancata comprensione di questa realtà esclude dalla partecipazione a questo mondo, totalmente altro, al quale i figli vengono affidati. I bambini e le bambine vivono per gran parte del loro tempo una esperienza, quella della scuola, che le madri non possono condividere. I

figli imparano una nuova lingua e imparano *nella* nuova lingua; questo significa che una parte rilevante della loro formazione avviene attraverso la lingua *non* materna. In questo contesto l'espressione lingua materna assume un significato particolarmente intenso: le madri parlano lingue che i figli non usano per studiare, e la lingua materna si riduce a quella della relazione quotidiana con la famiglia, mentre l'apprendimento avviene attraverso la nuova lingua. Considerato che la lingua riflette e interpreta la realtà attraverso

a essere presenti nella vita dei figli attraverso la conoscenza, sempre più completa, della nuova realtà linguistica e dei significati che essa veicola e contemporaneamente di affermare il diritto alla autonomia e alla possibilità di espressione. Molte mamme hanno evidenziato questo sentimento di separazione dai figli rispetto all'inserimento scolastico: la scuola si pone spesso con differenti atteggiamenti educativi, diffe-

CORSO/PROGETTO

LINGUA ITALIANA PER LE MAMME DEGLI ALUNNI STRANIERI

Luogo: Scuola Elementare Ugolini

Target: le mamme immigrate degli alunni del I Circolo Didattico di Brescia

Corsisti: 40 mamme immigrate

Provenienza delle corsiste: Africa, Asia, America Latina, Europa Orientale

Organizzatori: un gruppo di insegnanti

Conduttori: due insegnanti

Orario: due mattine alla settimana

Durata: Gennaio-Aprile 2004

Contributo: Assessorato Istruzione del Comune di Brescia

Osservazione: è previsto che l'iniziativa si ripeta il prossimo anno. Di fatto il numero delle richieste di partecipazione è stato molto alto.

processi di categorizzazione e di elaborazione anche simbolica, appare evidente quali siano le conseguenze che derivano dal fatto che i figli utilizzino un codice linguistico dal quale le madri siano escluse. Proprio il bisogno di inclusione, costituisce un fattore di motivazione assai più efficace di quello unicamente strumentale legato alle necessità immediate.

Non si tratta evidentemente di sostenere la necessità di acquisire la nuova lingua per sostituirla a quella o a quelle d'origine: al contrario si tratta di offrire la possibilità di continuare

I bambini e le bambine vivono per gran parte del loro tempo una esperienza, quella della scuola, che le madri non possono con-dividere.



renti contenuti di apprendimento, differenti modalità organizzative.

La famiglia non ha modo di esserci e la scuola rimuove questa assenza. La presenza di tante mamme e quindi di tante altre parti del mondo con tutte le differenze incarnate in volti, lingue, odori, sapori, impedisce questa rimozione e tiene aperta la possibilità dell'incontro. Si diventa reciprocamente consapevoli della necessità di trovare modalità per far fluire la comunicazione e di affermare la legittimità della presenza di tutti e di ciascuno. La scuola, partendo dalla lingua, recupera anche per sé parole nuove, per raccontare, integrandola, la pluralità che la costituisce. □

WIRCORD

a cura di Gianfranco e Daniele Zavalloni

**I maestri insegnano spesso con le parole,
ma il grande insegnamento di un padre è fatto di esempio
quotidiano e di tanti piccoli gesti concreti**

Papà Giorgio e la scuola ecologica

A papà Giorgio il coraggio non mancava. Lui e mamma Veridiana sono sempre stati disponibili a sperimentare le novità. L'ultima è stata l'aver accettato la sfida di costruire, nel loro piccolo podere di campagna, il *laboratorio delle tecnologie appropriate e delle abilità manuali*. Forse Giorgio questa definizione - tecnologie appropriate - non l'ha mai compresa fino in fondo. Ma si è fidato dei suoi tre figli e ha avuto la voglia di gettarsi in questa impresa all'età di 72 anni, ben sapendo che non avrebbe trovato alcun beneficio economico, ma solo preoccupazioni. È grazie a lui e a Verdiana che ora in Italia abbiamo una struttura che è "luo-

go di incontro di persone, luogo di studio e ricerca, luogo di documentazione, e officina di lavoro manuale e di esperienze". Costruire un luogo del genere è stata un'avventura anche per quel che riguarda l'aspetto metodologico e strutturale. Nel costruirlo si sono usati i principi della *bioarchitettura*. Anche i materiali adottati, con la prevalenza del legno, erano quasi tutti nuovi. Ma sono stati accolti con grande favore.

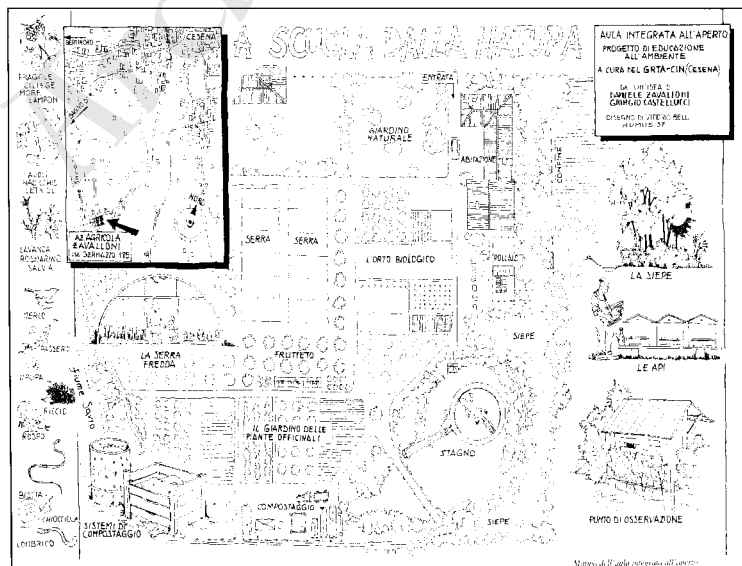
Una vita e una storia di novità

Giorgio ha voluto provare l'esperienza di costruire le prime serre a tunnel più di trent'anni fa per produrre ortaggi, praticando l'agricoltura intensiva. Le prime strutture furono costruite con sottili pali di legno di castagno. Poi è passato al ferro. L'autocostruzione era pratica quotidiana: partiva da un'idea, la progettava, passava alla fase di realizzazione e poi al montaggio. Ha costruito da solo perfino serre a due acque con pareti verticali. Ora ci sono ditte specializzate che le realizzano e le montano. Ha avuto il coraggio di cambiare indirizzo agronomico, appena si è accorto che la pratica dell'agricoltura intensiva era un suicidio. Si è quindi dedicato all'*agricoltura biologica* scegliendo di sedersi anche nei banchi di scuola per le lezioni dei primi corsi di agricoltura biologica. Questo all'età di 56 anni, lui che era riuscito appena a fare la 5^a elementare. Inizialmente, quando andava al mercato ortofrutticolo per vendere i suoi prodotti "biologici", era deriso e sbeffeggiato dai colleghi. Ora questa esperienza in molte parti dell'Emilia Romagna è il modello da seguire. Ha contribuito - lui che ha sempre creduto alla solidarietà e al mutuo appoggio - a fondare la *Cooperativa Agrobiologica Mustiola*, di Cesena.

Ha avuto la voglia all'età di 65 anni di salire su un aereo e andare, prima in Olanda, poi in Spagna e infine in Sicilia, per vedere come fosse strutturata l'agricoltura biologica in quei luoghi, e per imparare cose nuove. I campi che ha coltivato insieme a Verdiana - in questi 50 anni - sono stati luogo di sperimentazione, da parte dell'Università e dell'Istituto Tecnico Agrario di Cesena.

Si prestava alla ricerca e lui stesso progettava e sperimentava nuovi strumenti di lavoro. Era in grado di smontare da solo una motocoltivatrice o un trattore e rimontarlo. Ha progettato e costruito stufe, che si alimentavano coi residui delle produzioni agricole (ad esempio i noccioli delle pesche) per riscaldare la casa.

Nella sua *casa ospitalità e accoglienza* hanno sempre avuto dimora; italiani e stranieri qui hanno dormito e qui si sono seduti a tavola convivialmente. E così è stato anche per i bambini, quando - una decina di anni fa - l'associazione GRTA (Gruppo di Ricerca sulle Tecnologie Appropriate), all'interno dell'azienda, iniziò un percorso didattico con la cosiddetta "aula di ecologia all'aperto". In questo progetto ha permesso di realizzare uno



stagno naturale per poter fare attività d'osservazione.

Insieme alla moglie Verdiana, Giorgio ha lasciato ai tre figli la libertà di scegliere i propri stili di vita, il lavoro e le scelte politiche. Le discussioni non mancavano, ma erano come il sale nel cibo: davano sapore. □

È NEVICATO INTENSAMENTE



Giorgio Zavalloni, nostro papà, è morto il 22 febbraio di quest'anno, dopo un'intensa sofferenza durata nel suo culmine due mesi. Giorgio era conosciuto da tantissime persone ed era stimato. Lo testimoniano le tante lettere pervenute in queste settimane, le telefonate e la folla di persone che ha voluto partecipare al funerale. Abbiamo fatto sapere la notizia agli amici dei luoghi in cui è vissuto, con quattro parole: grande, buono, generoso, umile. Nostro padre era grande: era alto due metri. È raro trovare persone così grandi nate fra la prima e la seconda guerra mondiale. Anche nel dolore e nella morte ha saputo dimostrare il suo "essere grande". Era sereno, per quanto sia sempre difficile essere sereni nel dolore. Il dolore non appartiene all'uomo se non per brevi periodi; e sempre nell'uomo c'è la ricerca di modi appropriati per minimizzarlo o eliminarlo. Giorgio che ha vissuto tre quarti di secolo con grande autonomia, libertà e forza fisica, è riuscito ad accettare uno stato fisico di dolore, di immobilizzazione e debolezza. Una condizione che lo ha reso senza forze fisiche, piccolo fino al punto da dover accettare tutte quelle cure che sono riservate alla condizione infantile (ci vuole un grande coraggio per non disperare in queste condizioni). Durante l'ora della messa è nevicato (quando nevicava non è brutto tempo!) intensamente, coprendo le centinaia di persone che non sono riuscite a trovare posto nella piccola chiesa di Molino Cento, che - anche contro il parere del Vescovo - insieme alla comunità e al parroco, Giorgio aveva voluto costruire esattamente 20 anni fa.

Giovani



Valerio il mercenario

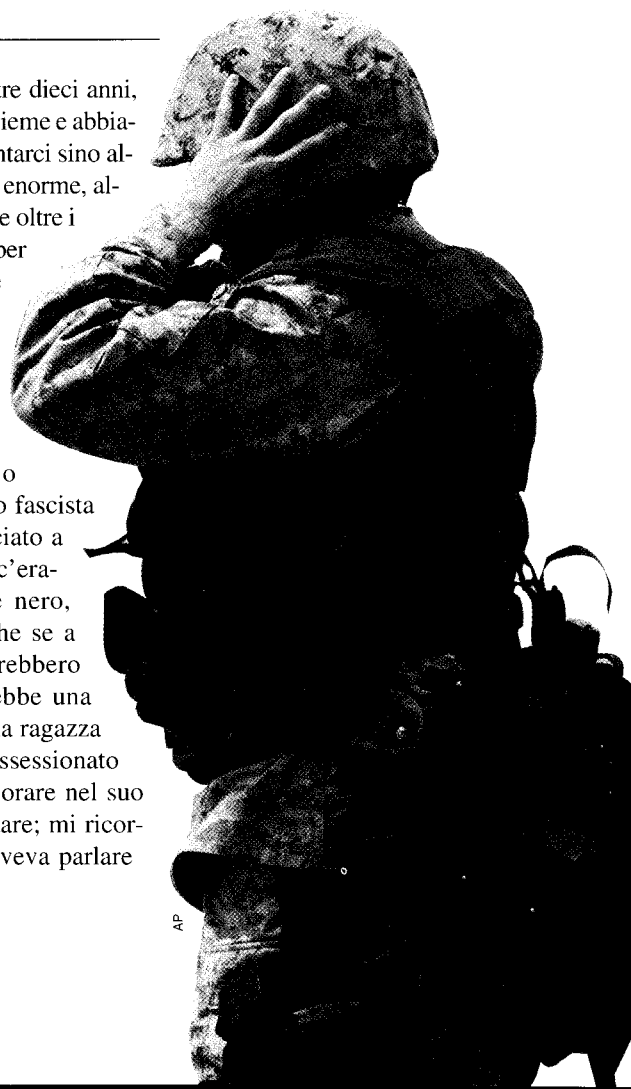
"...e partiva il mercenario, con un figlio da sfamare, ed un nemico a cui sparare, e partiva il mercenario, verso una crociata nuova, per difendere un'effigie..."

(Rino Gaetano - *E cantava le canzoni*)

di RICCARDO OLIVIERI

Valerio lo conosco da oltre dieci anni, andavamo agli scout insieme e abbiamo continuato a frequentarci sino all'anno scorso. Valerio è enorme, alto circa 2 metri e pesante oltre i cento, se lo incontraste per strada ne avreste paura. Eppure era un pacioccone, sempre allegro ed assolutamente inoffensivo.

Prima di conoscermi aveva idee vagamente razziste, mai supportate da azioni fisiche o verbali. Il padre è un bottegaio fascista nostalgico. Quando ha cominciato a frequentarmi, nel mio gruppo c'erano numerosi amici di colore nero, bianco-nero e giallo (credo che se a Bari vivessero gli indiani sarebbero stati lì anche loro). Valerio ebbe una storia con Sarah, una bellissima ragazza di origini eritree. Valerio era ossessionato dal padre che voleva farlo lavorare nel suo negozietto di ingrosso alimentare; mi ricordo la sua paura quando gli doveva parlare



(se Valerio era così grosso, pensate un po' il padre quanto doveva esserlo!).

Certo che l'economia non gli offriva molto: tanti lavoretti saltuari e nessuna stabilità. Decise di arruolarsi in marina. Aveva finalmente trovato un lavoro con una paga sicura e ottima, aveva fatto felice il padre militarista levandoselo dalle p... Quando decise di farlo non me lo disse. Appresi della sua partenza da un amico comune. Forse pensava che non lo avrei condiviso, che lo avrei attaccato e distolto. Ed invece sono andato anche a quello squallido rito militare che è il giuramento. La sfortuna di Valerio è che la sua stazza fa gola ai militari che lo hanno subito arruolato nei reparti d'assalto. Così l'hanno trasferito a La Spezia dove è stato piazzato su una fregata militare.

Mi raccontava soddisfatto che per la missione in Albania aveva guadagnato quasi 10 milioni senza fare nulla; che la vita in caserma era come quella di suo padre e che con il passare del tempo faceva carriera e finalmente comandava su qualcuno. Mi raccontava tutto questo con voce inflessibile e sguardo duro da Rambo, ma io che lo conosco ho sempre letto la sua profonda estraneità a quel



Per la prima volta.
Per la prima volta l'ho visto piangere, le mani gli tremavano.
Per la prima volta ha visto la parte brutta della guerra e che anche i ricchi e superdotati "eserciti del bene" muoiono.

mondo, o forse è un'autoconvincimento che acquieta la mia coscienza.

Lo incontrai a Genova, correndo verso Piazzale Kennedy, seguito da plotoni di carabinieri rabbiosi, l'ho guardato in mimetica, chiacchierare con altri commilitoni e l'ho trovato dimagrito. Altri particolari non sono riuscito a notarli dato che andavo un po' di fretta. Temo che lui mi abbia visto e si sia vergognato di salutarmi.

Quando è partito per l'Afganistan mi sono agitato e poi mi sono incavolato: stava guadagnando bene, si era comprato un macchinone, che bisogno aveva di quest'altra missione? Mi ha risposto che l'accezione "volontari" è una balla grossa quanto una casa, *volontari* sono i coman-

danti: sono loro che decidono se partire o no. Ed il suo comandante andava sempre ovunque e doveva essere una grandissima testa di c.... Valerio mi promise che era l'ultima, che avrebbe fatto richiesta d'ufficio, perché era troppo grande, ormai, per ricominciare fuori dalla caserma. In realtà l'aveva scosso un'omissione di soccorso di "clandestini" speronati, nel quale lui, radarista, era stato obbligato al silenzio da ordini superiori. Valerio non aveva mai visto la morte prima di allora e ne era rimasto sconvolto. Tornato dall'Afganistan si era messo in congedo. Aveva cominciato a lavorare in un ufficio di rappresentanti, entrava nelle discoteche gratis grazie al tesserino di sott'ufficiale, cambiava un telefonino al mese, era perennemente in crisi perché non trovava una donna adatta a lui. Era più duro, più serio, parlava sempre con il suo slang pieno di parolacce e gestacci come siamo abituati dalle nostre parti.

Quando l'hanno costretto a partire per l'Iraq era fuori di sé. Ha urlato contro il comandante che lo ha punito. Quella missione proprio non se la sentiva e, per la prima volta, non gliene fregava niente dei soldi. Valerio è tornato qualche giorno fa da Nassyria, completamente sconvolto; ha visto suoi amici morire, ha visto donne e bambini morire, ha visto rastrellamenti e bombe sulla testa. Per la prima volta. Per la prima volta l'ho visto piangere, le mani gli tremavano. Per la prima volta ha visto la parte brutta della guerra e che anche i ricchi e superdotati "eserciti del bene" muoiono.

"Per quattro soldi mi mandano a morire, col c... che ci torno.

Ci andassero loro, quei porci dei politici... Maledetta guerra, altro che finita... Lì la gente ci odia, è chiaro, i marines ne stanno ammazzando a centinaia.

Ma, poi, per quale c... di motivo siamo andati in Iraq?" (Valerio - Riflessioni dal fronte) □

[MI RIVOLGO AL NEMICO MORTO E GLI DICO]

"Compagno, io non ti volevo uccidere. Se tu saltassi un'altra volta qua dentro, io non ti uccidere, purché anche tu fossi ragionevole. Ma prima tu eri per me solo un'idea, una formula di concetti nel mio cervello, che determinava quella risoluzione. Io ho pugnalato codesta formula. Soltanto ora vede che sei un uomo come me. Allora pensai alle tue bombe a mano, alla tua baionetta, alle tue armi; ora vedo la tua donna, il tuo volto, e quanto ci somigliamo. Perdonami, compagno! Noi vediamo queste cose sempre troppo tardi. Perché non ci hanno mai detto che voi siete poveri cani al par di noi, che le vostre mamme sono in angoscia per voi, come per noi le nostre, e che abbiamo lo stesso terrore, e la stessa morte e lo stesso patire... Perdonami, compagno, come potevi tu essere mio nemico? Se gettiamo via queste armi e queste uniformi, potresti essere mio fratello, come Kat, come Alberto. Prenditi venti anni della mia vita, compagno, e alzati; prendine di più, perché io non so che cosa ne potrò mai fare".



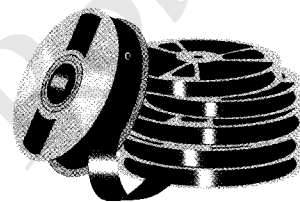
Rachida

Regia, soggetto, sceneggiatura, montaggio: Yamina Bachir Chouikh

Interpreti: Ibtissem Djouadi (Rachida), Bahia Rachidi (Aicha), Zaki Boulouafed (Khaled), Rachida Messaouden (Zohra)

Algeria/Francia, 2002, 100min, CVC

Miglior lungometraggio al 13° Festival del cinema africano di Milano 2003



Rachida

di LINO FERRACIN e MARGHERITA PORCELLI

La trama

Rachida, 20 anni, lavora come insegnante elementare in una scuola di Algeri. Un mattino viene avvicinata da quattro giovani che le ordinano di portare una bomba nella scuola, al suo rifiuto le sparano e la lasciano a terra in una pozza di sangue. Soccorsa da una donna, è portata all'ospedale dove la salvano. Per non ritornare ad essere bersaglio dei terroristi Rachida, insieme alla madre, si rifugia in incognito in un piccolo villaggio. Anche nella nuova casa il ricordo terribile la insegue. Il ritorno al la-

voro nella scuola locale sembra riportare il sorriso sul volto di Rachida, ma la violenza sulle donne e il fanatismo è nell'aria e si fa di nuovo terrore. Nella distruzione di un assalto terroristico durante una festa di nozze, quando ormai sembra tutto finito e la sconfitta sembra impadronirsi ormai del cuore di tutti, Rachida riprende la sua cartella e ritorna nella scuola distrutta a riscrivere con il gesso sulla lavagna, di fronte ai suoi piccoli allievi che, alla spicciolata, ritornano.

Il film è ispirato alla vicenda vera di un'insegnante assassinata da terroristi islamici. Obbligata a portare a scuola una bomba, la donna aveva avvertito la gente della presenza dell'ordigno, salvando la loro vita

LA REGISTA: Nata ad Algeri nel 1954, Yamina Bachir Chouikh lavora dal 1973 al Centro Nazionale del Cinema algerino. Ha collaborato con diversi registi. Rachida è il suo primo lungometraggio ed è stato presentato a Cannes nel 2002 nella sezione Un certain regard.

"Non avevo voglia di mostrare dei massacri, del sangue. Volevo fare un film dove si respirasse la dolcezza dei personaggi, la poesia di questa cultura. Mi sono imposta di non mostrare la violenza. Perché mostrarla non serve. (...) All'inizio non volevo mostrarli [i terroristi]. Volevo riprendere solamente le persone che amo. Avevo allora deciso di farli apparire solo come ombre: per noi era gente conosciuta e, nello stesso tempo, quando agiscono sono inafferrabili. Se hanno questi visi nel film, è perché la



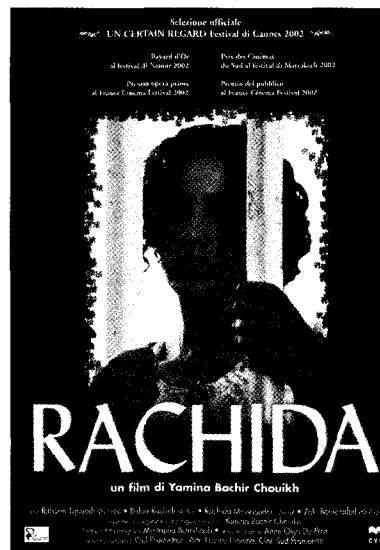
realtà è questa: sono giovani. Non fanno paura, quando li si incontra per strada. Si mescolano con la folla. È la loro strategia. Inoltre, non volevo fare un film che fosse un manifesto politico. Volevo raccontare un dramma, raccontando soprattutto gli uomini. Era il lato umano della storia ad interessarmi. (...) Nel film, cerco di capire il meccanismo per cui i nostri figli sono diventati violenti. Non lo sono sempre stati. Un bambino non nasce terrorista... Ciò vuol dire che c'è una responsabilità da parte del governo, dello Stato, della società. "È anche colpa mia", dice ad un certo punto Rachida." "È un inno alla pace, un inno alla vita. Perché c'è molto humour nel film."

(Dall'intervista di Alessandra Garusi)

ma non la sua, stroncata dalla bomba. Si chiamava Zakia Guessab.

Spunti di lettura

Pur ispirandosi ad una vicenda vera, la regista decide di cambiarne la tragica fine con il duplice scopo di sottrarsi al rischio di rimanere chiusa nella celebrazione, ancora una volta, della morte di un'eroina innocente, lasciando lo spettatore nello sconforto di dover constatare una nuova sconfitta e di non poter fare altro che avere speranza. Rachida che vive, è la decisione di non accettare una realtà sconvolgente, di non accontentarsi di denunciarla; la vita della ragazza e la sua scelta di lottare permette alle altre donne di raccontarsi, non mette



rate" e ripudiate dalla famiglia, giovani senza lavoro e senza prospettive, bambini che sembrano non avere un futuro se non di distruzione. Il tutto dentro a sogni, innamoramenti, attese, dolcezze.

Le inquadrature iniziali si aprono sui gesti di una ragazza che si trucca davanti allo specchio e si prepara per la sua giornata di maestra. Senza velo e nel suo vestito di taglio moderno, Rachida si muove sicura e sorridente e tutto sembra come il mondo dovrebbe essere, tranquillo e umano. Poi una minaccia, uno sparo, il rischio della morte, la fuga, l'incubo del ricordo, l'amica violentata e rifiutata dal padre perché ormai vergogna della famiglia, la presenza dei terroristi, l'uccisione del vecchio e il grido di vergogna gettato in faccia dalla vecchia moglie ai vicini in lacrime, l'illusione di una festa, ombre nella notte, incursioni, posti di blocco, minacce, la fuga di fronte al nuovo terrore, gli spari, le morti, la distruzione di tutto: case, negozi, scuola, aule, banchi, libri, quaderni... ma inattesa c'è una risposta diversa e di nuovo incrociamo lo sguardo di Rachida che nel guardare i suoi allievi guarda noi, fissa, negli occhi, senza abbassarli e ritorna il grido della vecchia: "Ma che cosa avete fatto voi? Dove eravate voi?". E Rachida

è lì, e decide di nuovo, a suo rischio e pericolo, che quello è lo spazio del suo impegno, e resta per ripartire da capo, per riaffermare il diritto di ogni uomo e di ogni donna a vivere nella libertà e nella sicurezza.

Rachida è un film che nasce dentro allo sguardo di una donna e con donne è soprattutto costruito: sono loro che portano avanti il film con le loro chiacchiere e riflessioni, con il loro quotidiano di spesa, con il loro scegliere e decidere di difendersi, con il loro opporsi alla tradizione che opprime e schiaccia il debole e l'oppresso; sono loro che vivono la contraddizione della sottomissione e della ribellione e sono loro che pagano più degli altri nell'essere oggetto di dominio del maschio, nell'essere pensate come solo capaci di obbedienza, nell'essere madri di terroristi o di vittime, nell'essere loro stesse vittime, voci che gridano nella notte la disperazione e l'invocazione, nell'essere, infine, ancora loro capaci di ripartire e di ridare il senso di una vita nella normalità e nella libertà. Un film che, nella intensità della partecipazione della regista al problema e alle vicende, coinvolge lo spettatore e lo inquieta spingendolo a posizionarsi tra domande, risposte e gesti. □

"Se mi capitasse un giorno (e potrebbe essere oggi) di essere vittima del terrorismo, vorrei che la mia comunità, la mia chiesa, la mia famiglia ricordassero che avevo donato la mia vita a Dio e a questo Paese. (...) Vorrei che sapessero associare questa morte a tante altre ugualmente violente, lasciate nell'indifferenza dell'anonimato. La mia vita non ha un prezzo maggiore né minore di un'altra. In ogni caso non ha l'innocenza dell'infanzia. Ho vissuto abbastanza per considerarmi complice del male che sembra, ahimè, prevalere nel mondo. Mi piacerebbe, se e quando verrà il momento, di avere quello sprazzo di lucidità che mi permetta di chiedere per me il perdono di Dio e dei miei fratelli in umanità, e al tempo stesso di perdonare con tutto il cuore al mio aggressore". Christian de Clergé

Dal Testamento Spirituale di Christian de Clergé, abate cistercense, assassinato con altri sei ad Algeri nel 1996.

Il film è ispirato alla vicenda vera di un'insegnante assassinata da terroristi islamici. Obbligata a portare a scuola una bomba, la donna aveva avvertito la gente della presenza dell'ordigno, salvando la loro vita ma non la sua, stroncata dalla bomba. Si chiamava Zakia Guessab.

al centro la morte ancora una volta vincitrice, ma diventa denuncia e impegno di speranza, pur nella paura e nel pericolo, per dare un futuro ai piccoli e al paese. La scelta di Rachida è la risposta politica della regista, è l'indicazione di un progetto concreto, è un guardare avanti, non con le parole ma con un quotidiano vissuto e assunto come lo spazio nel quale concretamente si gioca la nostra vita.

Sul piano narrativo l'allontanamento della protagonista da Algeri e lo spostarsi della vicenda in un piccolo paese preso di mira dai terroristi permette alla regista di visualizzare più semplicemente e concretamente la sua lettura della situazione dell'Algeria, presentando situazioni di donne divorziate, ragazze "disono-

L'Africa un continente escluso dalla globalizzazione?

L'Africa. Non c'è in nessun continente la stessa ricchezza umana e culturale. Stiamo lottando per il polmone ecologico dell'Amazzonia? Ebbene, abbiamo in Africa il polmone antropologico più grande che esista nel mondo. (Alex Zanotelli)

di PINO MARCHETTI

Perché è difficile l'insegnamento della storia africana nelle scuole italiane?

L'Africa sgomenta. Nella scuola italiana, in genere, non se ne parla volentieri. D'accordo, degli Egizi sì, dei Cartaginesi così così. Ma la si sfiora appena sulle rotte di Magellano. Ancor meno se ne dice evocando l'ignobile tratta dei neri, per poi inabissarla inopinatamente per un paio di secoli e farla riaffiorare d'incanto nei congressi di Berlino. In quel contesto la si trasforma in preda malinconica, da spartire per il sostegno dei processi europei di sviluppo. E per il Novecento? Un doveroso rinascimento su Libia ed Etiopia, con, quando va bene, una proiezione di *El Alamein* e un commiato definitivo del genere: "Siamo spiacenti ragazzi, ma di più non si poteva fare!" Tutto qui? No, no. Quando va meglio, un paio di ideuzze ben assestate verso fine corso sulla decolonizzazione, una menzione estemporanea dei massacri ruandesi e dell'attentato terroristico di Nairobi, un cenno, per quanto possibile vago, al terribile virus Ebola, combinato con le falcidie dell'AIDS, e il gioco è fatto: l'opera di "incrisolidimento" di un'Africa più vasta di Europa, India, Cina, Stati Uniti e Argentina messi assieme può dirsi pienamente riuscita.



Sulla costituzione degli stereotipi

Possibile che sia questo il solo approccio praticabile per dar conto di una pluralità di etnie, linguaggi, climi, culture ed ecosistemi tra i più straordinari del pianeta? Certo, ricostruire il mosaico di migrazioni regionali, disintegrazione di regni, stati, ricomposizioni geopolitiche di "un'Africa che continuamente si dilania e si trasforma sotto gli effetti congiunti della sua demografia, di una massiccia urbanizzazione e delle ambizioni economiche, militari o religiose che la attraversano", non è semplice. Come non è facile l'identificazione razionale di conflitti

Liceo classico Arnaldo (scuola polo), Liceo scientifico Calini, Istituto Superiore Gambara, IPSIA Moretto; Scuole medie: Lana-Fermi, Carducci-Marconi-Caionvico, SMS Foscolo, S. Quasimodo, Molinetto-Nuvolento; Scuole elementari: Il Istituto comprensivo, Direzione Didattica II Circolo, Direzione Didattica IX Circolo.

e movimenti che spesso non coincidono con il quadro statale. Ma *difficile*, per chi insegna, non significa necessariamente *impossibile*. Specie in un'epoca in cui fingere che le cose *non siano* contribuisce a trasformare la scuola nella principale propagandista dei giudizi sull'irrelevanza esistenziale dei migranti.

Ed è proprio la presenza crescente di figli di migranti a costringere gli insegnanti d'area geo-storico sociale a interrogarsi sulla qualità delle proprie proposte formative, mettendone in discussione metodi e contenuti. Vi saranno pure dei modi per contrastare l'invisibilità dei migranti, le sempre insorgenti forme di emarginazione ed esclusione del diverso e il loro esilio della parola a cui in molti casi sono sottoposti inconsapevolmente.

Che fare?

Che fare quindi se il tempo per l'insegnamento della storia diviene sempre più contratto, a fronte di un impetuoso dilagare di accadimenti e rimozioni sempre più difficili da organizzare e contrastare? Un percorso ancora tutto da scoprire può essere quello di ripensare la storia come *Storia mondo*, la storia come luogo dei punti in cui l'umanità, dopo una diaspora millenaria prodotta da migrazioni di massa, invasioni scontri all'ultimo sangue e moltiplicazioni

dei bisogni, può tornare a ritrovarsi unita nelle proprie differenze.

Ma anche questo non basta, di fronte a realtà sociali e a prospettive future sempre più difficili da comprendere ed indirizzare con il ricorso alle categorie del passato.

L'attenzione e la curiosità per l'altro

Per questo i quattro incontri di aggiornamento che la rete di storia Angelus Novus in collaborazione con Cem mondialità ha promosso presso il centro saveriano, costituiscono una prima messa a punto delle questioni più pressanti nell'insegnamento della storia e delle discipline connesse nel nuovo millennio. Tali appuntamenti sono stati pensati in continuità con il dialogo ideale avviato sull'insegnamento della *Storia-mondo* nel marzo/aprile 2003.

Come allora sono stati invitati alcuni specialisti in grado di delineare prospettive attraverso cui consentire agli insegnanti di area storico sociale di rivedere vecchi problemi in modo nuovo, accentuando il confronto con le fonti primarie, i nuovi indirizzi storiografici, le etnoscienze e le varie espressioni dell'azione sociale e della simbolizzazione culturale, attraverso cui si esprime spesso il controllo politico e l'esercizio dell'egemonia.

I relatori

Tra i relatori vengono segnalati il prof. Uoldelul Chelati Dirar, borsista presso l'Università degli Studi di Bologna, esperto di storia del Corno d'Africa. Filomeno Lopes, invitato a riflettere sul contributo dell'Africa alla Storia-mondo e sulle prospettive che si aprono per i movimenti panafricani. Daniela Faiferri, consulente e coadiutrice per progetti sullo sviluppo sostenibile in Burkina Faso per conto di Coop Lombardia. I rimanenti incontri si avvalgono invece della collaborazione di Patrizia Canova, esperta di comunicazione, consulente per la cinematografia della Regione Lombardia e da anni collaboratrice di Cem.

A lei il compito più impegnativo: quello di decostruire gli stereotipi più consolidati sull'Africa e gli africani. (...) *Il cinema – catapultando spesso lo spettatore “dentro” luoghi esotici e sconosciuti, facendogli assaporare il gusto e il piacere di esplorare con lo sguardo altri mondi, di viverci in mezzo, di essere protagonista e di attraversare limiti confini e frontiere – contribuisce molto spesso a creare infinite rappresentazioni dell'Altrove. Dato questo che si amplifica enormemente l'addove l'altro e l'altrove non sono spazialmente vicini e quindi esperibili e condivisibili in modo diretto. Per esempio l'Africa. (...)*

A questo incontro introduttivo segue una sintesi di alcune tendenze del cinema africano, al fine di evidenziare quella ricchezza di cui la vecchia Europa non sempre è disposta ad ammettere l'esistenza. La presentazione del kit multimediale di cui Patrizia Canova è stata coautrice - inespugnabilmente non più riprodotto dalla Regione Lombardia, - completa la serie degli incontri. □

Chi volesse saperne di più sulle scuole che compongono la rete organizzatrice può consultare il sito www.retedistoriaangelusnovus.it, in cui si potranno reperire utili indicazioni per dibattiti o approfondimenti.

PELLEGRINAGGIO VANGELO E ZEN (10 luglio - 1 agosto 2004)

L'idea del pellegrinaggio0 è nata come coronamento del corso sul Buddismo e sul dialogo cristiano-buddista che si tiene presso Il Centro Unitario Missionario di Verona, organismo della Conferenza Episcopale Italiana. È proposto sia ai corsisti, sia ad altri che hanno un profondo interesse al dialogo cristiano-buddista e una conoscenza seria dei fondamenti di tale dialogo. Il pellegrinaggio comprende l'incontro con monaci buddisti e sacerdoti e laici cattolici che percorrono la via religiosa nel dialogo con particolare dedizione: 1) Muho Nolke, abate del monastero di Antaij (tedesco di tradizione cattolica ora abate di uno dei monasteri Zen di maggiore autentica tradizione); 2) il missionario saveriano Lino Bellini laureato all'Università Buddhista di Kyoto e professore di Cristianesimo in due università buddiste; 3) il carmelitano Ichiro Okumura già discepolo del roshi Zen Kosho Uciyama e autore di vari libri tradotti in italiano; 4) il missionario saveriano Franco Sottocornola fondatore del Shinmeizan, monastero del dialogo cristiano con la religione giapponese.

Coordinatore generale del pellegrinaggio è il missionario saveriano Luciano Mazzocchi, coordinatore del corso di conoscenza del Buddismo e del dialogo cristiano - buddista. Collabora il monaco Jiso Forzani per la parte che riguarda l'incontro con il Buddismo Zen in Giappone.

Il pellegrinaggio si snoda in due tappe.

Il costo del viaggio dipende dal numero di partecipanti (previsti da 20 a 30)

Per informazioni e verifica: lastelladelmattino@libero.it
Tel. 0371.68461, parlare con p. Luciano Mazzocchi.



Un libro di poesie trasparenti e struggenti

Piccole ballate di donne ucraine

Nel panorama dell'immigrazione straniera in Italia, una fisionomia a parte con caratteristiche proprie assume la vicenda di migliaia di donne ucraine che sono giunte nel nostro Paese per strappare se stesse e le loro famiglie dal baratro della povertà. Sradicate dal loro ambiente, lontano dai loro cari, senza speranza di un ricongiungimento, private di una professionalità che pure avevano acquisito, vivono ogni giorno silenziosamente nel duro lavoro una vita che non è la loro. Puliscono case che non sono loro, assistono anziani e coccolano figli che non sono loro.

I sentimenti, prima racchiusi pudicamente nelle loro anime, sono stati affidati a dei pezzi di carta e raccolti da Olha Vdocvychenko in un volume, bilingue, pubblicato, nel marzo 2003 dalla casa editrice La Rosa, col titolo "Piccole ballate. Pensieri in forma poetica di donne ucraine". Per la stesura finale, i testi sono stati tradotti in italiano da Delfina Lusiardi. È questo un modo per lanciare un ponte tra due lingue e due culture. Oltretutto, come dice Olha, "donne e uomini italiani e ucraini hanno in comune molto più di quanto sembri al primo sguardo..."; e queste piccole ballate - che non sono poesie di scrittrici ma emozioni autentiche rese in forma poetica - possono servire proprio a mostrarlo. I sentimenti che esprimono, pur nella particolarità di una situazione angosciata, sono quelli di sempre e di tutti: dolore, gioia, amore, amicizia, senso della vita e della morte...

In Ucraina

In Ucraina si contano i minuti.
Qualcuno va al funerale, qualcuno al battesimo.
Ma qui il tempo si è fermato e non si muove:
Tu vivi, ma la vita - la vita non c'è.

OLHA KOZAK

Succedeva di tutto nella vita:

Mancavano i soldi per il pane
non c'erano i vestiti per il bambino...
era dura, dura la vita.
Ma una donna, una madre e una moglie
era nella casa come la cima sacra della montagna.
A girare i mondi, fare da bracciante e servire
andavano gli uomini nel momento difficile.
Qualcuno moriva, qualcuno rimaneva
per sempre nel Paese straniero,
però la madre, la donna e la moglie
l'uomo le salvava dal Paese straniero.

HALYNA MAKOVYCHUK

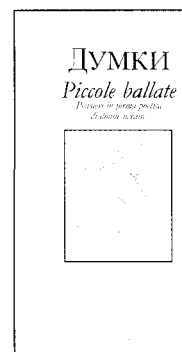
Non lasciarsi spezzare

Italia, le Alpi e la mia strada;
dal finestrino della macchina non si vede molto.
Montagne e nuvole si sono sedute sulle loro spalle,
dall'estasi si può perdere la parola!
La strada è finita, la vita è cambiata:
a un padre estraneo sto cambiando i pannolini.
Una stanza grande, nella stanza l'angoscia è canuta,
nella poltrona è seduto un nonno,
gli sto asciugando la saliva.

Nel mare luccica il sentiero argenteo della luna;
dal finestrino della macchina non si vede molto.
Qua è diverso il mare, c'è troppo sale,
il sole non è lo stesso e scotta dolorosamente.
Si mangia più abbondantemente,
ma diversi sono i problemi.
(...) Ci vuole un lavoro - non c'è da annoiarsi!
Anche in Ucraina per noi il lavoro c'è,
ma lo pagano troppo poco.
I nipoti crescono, devono studiare...

Almeno non lasciarti andare, non lasciarti spezzare...
Come stanno lì il marito e i figli?, ho solo trent'anni!
Nelle notti sogno la mia città amata,
lì sono rimasti gli amici, ho soltanto quaranta...
Cinquanta - non è una grande età, è il tempo
del ragionamento maturo.
Voglio vivere felicemente in questa vita.
Che possiamo avere nervi d'acciaio, e la salute anche.
Donne, carissime, che Dio vi aiuti!

NATALYA VYALOVA



* Piccole Ballate.
Pensieri in forma
poetica
di donne ucraine,
Ed. La Rosa,
Brescia 2003



Caravan to Bagdad

* Karim Metref è a Bagdad per un programma di sei mesi come formatore degli educatori. La nostra rivista, mensile, non può riportare tutte le cronache che generosamente ci fa avere.

Baghdad è una città enorme. Una megalopoli di circa 8 milioni di anime. Tenendo conto che i palazzi con più di tre piani sono pochissimi e che la maggior parte dei suoi abitanti vive in case singole, a terra o con un solo piano e che le strade sono molto larghe e i marciapiedi enormi, provate ad immaginare quanta superficie può occupare una città del genere.

Non si può affermare che Baghdad sia una bella città. Anche se un certo fascino lo trasmette. È una città che ha un'anima, che parla... che vive nonostante tutto. Baghdad è una nobile anziana. Da sotto le rughe si vede che fu bella, molto bella. Potrebbe ancora esserlo, se si curassero le sue numerose malattie. Ma il regime che l'ha dominata per decenni non si accontentò di truccarla e coprirla di vestiti appariscenti. Questa è la Baghdad di oggi: strade distrutte, quartieri storici in rovina, fogne sventrate e sporcizia nelle parti povere; palazzi di marmo, torri ultramoderne, ville da favola e moschee giganti in costruzione nelle parti nuove.

Gli ultimi lavori faraonici di Saddam sono moschee (alla fine del suo regno, si è scoperto questa devozione religiosa nel tentativo di aumentare il consenso intorno alla sua persona). In una parte della città, a due passi dal-

la mia attuale residenza, si trovano i resti di un cantiere enorme dove Saddam voleva sorgesse la moschea più grande del mondo: il luogo rimarrà per sempre simbolo del suo cattivo gusto e della sua follia.

Il quartiere dei libri, mio preferito

Costruita in riva ad un fiume maestoso, il Tigri, Baghdad è divisa in due parti: Alkarkh (riva destra) e Alrasafa (riva sinistra). Non ha un centro unico ma è divisa in zone, costituite da quartieri, alcuni residenziali e altri commerciali che funzionano, ognuno, come un piccolo centro cittadino autonomo. Un aspetto particolare di Baghdad è la specializzazione commerciale dei quartieri. Se si vuole comprare un apparecchio elettronico o indumenti di pelle, si va a Karrada Al Barra (esterna), se vogliono comprare vestiti, scarpe e fare shopping di vario genere, a Karrada Al Jawa (interna) o a Mansoor, mentre se si vuole comprare un computer si va a Ssinaa (industria), nella via che fa fronte all'università di tecnologia. C'è anche - e questa è sicuramente la cosa più bella - un intero mercato dedicato al libro, Sciarì Al Mutanabi, nel cuore della Città vecchia, ai piedi dell'antica Università del Mostansiriya. Si tratta di un quartiere costituito per lo più da librerie, cartolerie e tipografie. Lo spettacolo però si estende anche al di fuori dei locali: per terra fanno bella mostra di sé migliaia di libri, di tutti i colori, tipi, lingue e argomenti. Qui convivono in totale pace, a volte anche in una strana promiscuità, libri religiosi musulmani sunniti, sciiti, cristiani, libri di scienze, di politica, di storia... Sono accostate, senza trovarci niente di scandaloso, opere complete di Lenin e dell'Ayatollah Khomeini; riviste e libri erotici vicino al Corano e alla Bibbia. "Il Capitale" guarda il "Mein Kampf" senza ostilità. E i "Protocolli dei Saggi di Sion" sembrano trovarsi bene, tra vari romanzi all'acqua di rosa. All'ingresso della via si trova il famoso Caffè "Al Sciahbandar", punto di ritrovo di artisti, scrittori e giornalisti.

Sono irresistibilmente attirato da questo posto ogni venerdì. Alla fine quasi non compro, ma passeggiare, guardare, sfogliare... Ultimamente ho deciso di focalizzare le mie ricerche sulla diversità culturale, religiosa e linguistica in Iraq. Ho già comprato un grosso volume su questo tema e un altro sulla minoranza Yazidita, una minoranza religiosa che vive sulle montagne del nord.

Il difficile ritorno alla "normalità"

Chi vuole immaginarsi lo stato attuale di Baghdad, deve tenere conto che la città, come quasi tutto l'Iraq, è stata teatro, subito dopo la caduta del regime, di saccheggi e incendi sistematici e generalizzati, a danno di tutto ciò che era pubblico e/o governativo. Niente è so-



pravvissuto alla follia distruttrice di decine di migliaia di saccheggiatori accorsi per cancellare ogni traccia del vecchio sistema ma anche, semplicemente, per riempirsi le tasche. I racconti parlano di azioni organizzate e protette dalle forze di occupazione. A prova di ciò viene addotto il fatto che l'unico luogo dove non è stato possibile entrare è stato il ministero del petrolio. Lì, le forze alleate hanno subito messo delle guardie e ne hanno preso possesso tale e quale.

Immaginate lo stato di terrore in cui si trovava la popolazione all'indomani dello sbarco. Senza energia elettrica né gas, senza nessun servizio, senza sicurezza: le strade erano piene di gruppi armati e non, che aggredivano, rubavano e imponevano la loro legge a tutti.

Immaginate una città in cui tutto è da rifare. Niente uffici (anagrafe, archivi...), ospedali (i pochi sopravvissuti sono stati difesi dal personale medico e paramedico arma in mano), teatri, musei, biblioteche, scuole, banche, assicurazioni, previdenza sociale, pensioni... In questo momento l'Iraq, comunque, si sta riorganizzando abbastanza velocemente. Gli uffici sono state riaperti. Le comunicazioni si stanno ristabilendo e la città, poco a poco, riprende a funzionare, per quanto possibile, normalmente.

L'affare delle telecomunicazioni mobili

La compagnia nazionale di telecomunicazioni sta rimettendo in funzione la rete telefonica. Per il momento funziona solo la linea interurbana. Le telecomunicazioni mobili e Internet si stanno propagando ad una velocità incredibile. Prima della guerra gli iracheni, in maggioranza, non avevano accesso al computer. Oggi i centri Internet crescono come funghi. Il mercato dell'informatica vive un boom incredibile. Nel quartiere specializzato i camion scaricano ogni giorno tonnellate di apparecchi. Impressionante! Come impressionante è il mercato di Karada, il quartiere degli elettrodomestici. I negozi sembrano troppo piccoli per contenere tutta la merce, che invade il marciapiede.

Ma come ho detto sopra, in Iraq questo è anche il momento della telefonia mobile. Il cellulare a Baghdad è targato "Iraqna". Iraqna è il nome della filiale irachena della multinazionale araba ORASCOM che è una società, con sede al Cairo, i cui capitali provengono dai paesi del Golfo. Essa ha all'attivo vari scandali economici e politici e sembra sia implicata anche nel finanziamento a vari gruppi armati di fondamentalisti islamici nel mondo. Nonostante ciò è molto ben protetta. Pare si tratti della compagnia preferita dalla CIA e dai suoi Stati vassalli per il mondo arabo.

Qui in Iraq si sta ripetendo quanto è avvenuto in Algeria e, probabilmente, anche negli altri paesi arabi. In che cosa consiste la "fregatura"? A Baghdad e nel Centro dell'Iraq ORASCOM gode di un contratto in esclusiva

per ben due anni. Due anni per imporre la sua legge sul mercato a quasi metà della popolazione irachena. Al suo ingresso nel Paese la compagnia aveva vari milioni di dollari di debito. Ora ha già ristabilito il suo bilancio in positivo, vendendo milioni di linee. La vendita di una linea è abbinata a quella di un telefonino, ad un prezzo molto alto, se si tiene conto che in Iraq, oggi, non c'è nessun tipo di tassa. Con circa 150 euro si acquistano telefono e *sim card*. Inoltre ogni mese bisogna acquistare una ricarica di almeno 20 dollari, pena la scadenza dell'abbonamento. Senza contare le tariffe di comunicazione, che sono molto alte. La cosa singolare è che si stanno vendendo i telefonini e le linee prima di costrui-



S. RAMAZZOTTI

Niente è sopravvissuto alla follia distruttrice di decine di migliaia di saccheggiatori accorsi per cancellare ogni traccia del vecchio sistema ma anche, semplicemente, per riempirsi le tasche. I racconti parlano di azioni organizzate e protette dalle forze di occupazione.

re la rete. Praticamente, centinaia di migliaia di iracheni, in questo momento, hanno in tasca un costosissimo giocattolo che... non serve praticamente a nulla.

Un bel colpo per la compagnia che, praticamente, ha venduto la pelle dell'orso prima di averlo catturato, e che potrà ora tranquillamente creare la rete con i soldi degli iracheni.

Per il momento, in Iraq, la punta di diamante dell'imperialismo americano non si chiama Mc.Donald's né Coca Cola.... Qui la punta di diamante dell'imperialismo vanta la sua presenza in una ventina di paesi arabi e musulmani; promette di unire la Umma araba.... insomma parla arabo. □

CAMPAGNA PACE PER IL BURUNDI

a cura della Redazione

Segnaliamo e caldeggiamo questa Campagna, promossa dal "Centro Kamenge" di cui la rivista ha ampiamente trattato nel numero di aprile 2003

Il Burundi non ha pace. Il Burundi non conosce la pace

La guerra, di cui è difficile risalire alle origini e impossibile ipotizzare la fine, almeno allo stato attuale, insanguina ancora oggi il piccolo paese africano, accompagnata da tutti gli orrori propri di ogni guerra. L'iniziale **scontro etnico** (Hutu vs Tutsi) si è trasformato in **guerra di mafie e di bande** e i morti, i feriti, le distruzioni si susseguono in modo implacabile.

Negli ultimi anni, numerosi sono stati i **tentativi di riappacificare le varie parti**, di iniziare a costruire una società democratica e pacifica. **Sono tutti miseramente falliti**, nel silenzio e nell'indifferenza dei media del mondo intero.

Questa petizione al Segretario dell'ONU **Kofi Annan** ha un duplice compito: **sollecitare l'ONU** a fare, finalmente, in Burundi, qualcosa di concreto per fermare la guerra in modo definitivo e totale. L'ONU potrebbe così **riacquistare il prestigio e l'autorità morale** che le competono e che ultimamente non sono stati riconosciuti/rispettati.



E ancora, **chiedere** a tutti coloro che firmeranno la petizione di non esaurire con la firma il loro impegno nei confronti del popolo del Burundi, ma di cercare e di attuare **altre forme di solidarietà**.

L'iniziativa della petizione parte da Gruppi ed Associazioni che, in Italia ed Europa, appoggiano il

Centre Jeunes Kamenge

CJK B P 500 Bujumbura Burundi
tel. 00257 23 28 05

fax 00257 23 28 07

sito: www.cejeka.com

e-mail: cjk@cbinf.com

Il Centro Jeunes Kamenge da anni, con estremo coraggio, è impegnato a costruire la pace in un paese che si sta auto-distruggendo. La petizione può essere firmata da chiunque, anche da **bambini-ragazzi** che attraverso una qualsiasi agenzia educativa si sono interessati del Burundi. **La diffusione della petizione è affi-**

data agli stessi firmatari: non si chiede una singola firma, ma la disponibilità a diventare promotori dell'iniziativa, facendo firmare altre persone, duplicando il foglio della raccolta delle firme, diffondendo l'iniziativa in parrocchia, nei sindacati, nelle scuole, nei posti di lavoro, in gruppi ed associazioni, tra amici e conoscenti, ...

La raccolta di firme terminerà il **15 maggio**: la data è stata scelta per dare a tutti la possibilità della più ampia diffusione della petizione. I fogli firmati, anche con una sola firma, dovranno pervenire ad uno degli **indirizzi sottoindicati**, entro e non oltre il 31 maggio.

Le firme saranno depositate presso la sede dell'ONU a Roma e, in seguito, fatte pervenire agli Uffici del Segretario Generale dell'ONU a New York. Il sito del Centre Jeunes Kamenge (www.cejeka.com) che riporta notizie ed informazioni sul Centre, che parla della sua storia e presenta le sue attività, aprirà una pagina su cui verrà monitorata l'iniziativa e verranno fornite informazioni sul suo sviluppo.

Gruppo Kamenge

Stradone Farnese 11
29100 Piacenza (I)
tel. 0523 33 57 64/0523 61 53 13
e-mail danicampus@libero.it

Pagin Milena

Via Simone da Orsenigo
22030 Orsenigo - Como
Tel. e fax 031 63 25 19

Gruppo Ticino per il Burundi

c/o Maria Pia e Renzo Petraglio
via alle Gerre 156
6516 Gerra Piano (CH)
tel. e fax 0041 91 859 24 78



N.B.: Potete utilizzare per la Campagna la pagina seguente e, opportunamente, fotocopiarla e completarla con altre righe nel verso, raccogliere quante più firme riuscite e inviarla in busta chiusa ad uno degli indirizzi qui inviati. Diventate promotori di questa Campagna (anche se fosse la prima volta che lo fate. La raccolta grande pesa politico!

Egregio Signor Segretario Generale,

- Le presentiamo alcune richieste al fine di pacificare questo Paese, martoriato da anni di guerre.

- di visitare personalmente il Burundi, per comprendere a fondo ciò che sta avvenendo a livello politico, economico, sociale;
- di rimettere il conflitto burundese interamente nelle mani delle Nazioni Unite e di tutte le sue agenzie presenti nel Paese, favorendo immediatamente la stesura e la sottoscrizione di accordi tra le forze militari operanti in loco;
- di costituire e rendere operativa una Commissione per ricercare e giudicare i colpevoli dei crimini commessi in questi anni di guerra in Burundi;
- di condannare molto fermamente e di sanzionare tutti coloro che continuano a bloccare il processo di pacificazione del Burundi;
- di organizzare una risoluzione ONU al fine di presentare il dramma del Burundi all'attenzione internazionale;
- di esercitare forti pressioni su chi aveva promesso e si era impegnato a versare aiuti economici al Burundi e non lo ha mai fatto.

COGNOME E NOME (stampatello)

INDIRIZZO

FIRMA

[illegible]



Frutti di collaborazione

Sono appena rientrato da Reggio Calabria, dove si è celebrato il 3° Convegno CEM-SUD sul tema del Dialogo Interreligioso. Questo avveniva appena sei giorni dal terribile attentato ai treni di Madrid, eppure il grande numero di partecipanti ha dimostrato che la gente è contro ogni violenza: le diversità, i conflitti e le ingiustizie si devono affrontare col dialogo. In Italia come in tante parti del mondo si sta lavorando a livello di base, con tenacia e fiducia, per creare le condizioni di incontro e di convivenza pacifica: la liberazione dalla paura e dai pregiudizi attraverso la conoscenza dell'altro.

Identità e Dialogo Interreligioso

Il 17 marzo scorso a Reggio Calabria ha avuto luogo un convegno che è stato frutto della collaborazione tra il CEM-SUD, il SAE (Segretariato Attività Ecumeniche) e il Centro Ecumenico Diocesano. Fin dalla sua nascita, quattro anni fa, il Gruppo Cem di Gallico ha fatto parte del Comitato per la Pace di Reggio Calabria. Grazie a questa collaborazione, questo convegno regionale ha potuto ospitare come relatori due personaggi di spicco: la signora Laura Voghera Luzzatto, moglie di Amos Luzzatto, esponente dell'ebraismo, e Mostafa El Ayoubi, esponente dell'islamismo, capo redattore della rivista "Confronti". Erano presenti circa cento persone rappresentanti di varie realtà religiose nel territorio reggino, un vero "pluralismo religioso". I due relatori con i loro interventi chiari e pacati ci hanno dato modo di conoscere due identità religiose, quella ebraica e quella musulmana, e di farci sentire il loro disappunto e amarezza davanti alle violenze perpetrate dai relativi gruppi fondamentalisti. L'auspicio e il programma che nascono dal convegno è che "è possibile l'incontro di vita e di scambio reciproco di esperienze tra persone di fedi diverse", e che è assolutamente necessario "partire dall'educazione": le nuove generazioni devono essere educate al superamento dei propri pregiudizi nei confronti del diverso religioso.



Corso per insegnanti a Brescia

L'Associazione Rete di Storia "Angelus Novus" e Cem Mondialità, in collaborazione con varie Associazioni locali, hanno organizzato un corso di aggiornamento per gli insegnanti di area geo-storico sociale, svoltosi nei giorni 20-23 febbraio e 5-11 marzo. Gli incontri hanno avuto luogo presso lo CSAM, sede del Cem, nella bellissima Sala Romani, con una partecipazione di 110 insegnanti, entusiasti di come è stato svolto. I contributi forti sono stati offerti da Patrizia Canova con "Rassegna di filmati e di pubblicità" il 23 febbraio e il 5 marzo; infine sulla "Didattica della Storia africana", l'11 marzo Patrizia ha presentato il suo lavoro multimediale "Sguardi in ascolto".

Educazione ed emozionalità

Nella provincia di Bergamo, il *Progetto in Rete Provinciale "Il Laboratorio Teatrale"*, nel suo Programma di quest'anno 2003-2004, ha visto coinvolti un gran numero dei nostri Collaboratori Cem. Il lavorare in rete con le organizzazioni locali è stata una strategia costante del Cem, ed è bello vedere come si può contribuire alla formazione del cittadino responsabile e planetario, anche senza giocare il ruolo di protagonisti.

Raffaele Mantegazza ha tenuto un corso pedagogico-didattico di 12h sul tema "MEMORANDA La memoria delle emozioni, l'emozione della memoria". Sono stati poi condotti seminari di formazione teorica e pratica di 10h da Nadia Savoldelli sul tema "La Voce", da Silvio Boselli e Pedro Sanchez sul tema "Colori e narrazione", da Giuseppe Biassoni su "Immagini sonore", e Sigrid Loos su "Educare all'interculturalità". Congratulazioni ai collaboratori coinvolti, e un grande grazie a Nadia Savoldelli che è riuscita a portare il Cem nel vivo del cammino educativo del bergamasco. □

Block-notes pasquale

Fuori dalla bellezza non c'è salvezza. L'educatore ama gli adolescenti, anche quelli terribili, perché sa che in qualche luogo della loro anima vive una bellezza addormentata



Dieci e mezza di notte. Incrocio della via Benjamin Constant con l'avenida Julio de Mesquita. Due minori, un bambino e una bambina. Tra i sette e gli otto anni di età. Vendevano caramelle con gli occhi tristi. Ho avuto il desiderio di portarli a casa mia, preparare loro un brodo caldo, curarmi di loro. Ma non ho fatto niente di tutto ciò. Il semaforo diede il verde. Ho premuto sull'acceleratore. I due bambini però hanno dormito con me, si sono svegliati con me e stanno ancora con me. Ma non è proibito il lavoro minorile? Come celebrare la pasqua, tra risate, panettone, uova di cioccolato, quando ci sono bambini in queste condizioni?

§§§

Nella pasqua ebraica i cibi serviti erano accompagnati da erbe amare. Assenzio, lattuga, barbaforse... Penso che dovremmo mescolare assenzio nei nostri cibi e bevande. Bisogna bere l'amaro della vita per avere una chiara percezione della dolcezza assente, distante... Paul Tillich, in una predica, raccontò questa storia: "In uno dei giudizi per crimini di guerra al tribunale di Norimberga, ha testimoniato un ebreo che per qualche tempo era vissuto in

una tomba del cimitero. Era quello l'unico luogo dove lui e tanti altri ebrei potevano vivere, nascosti, dopo essere scappati dalle camere a gas e dai forni crematori. Durante quel periodo, egli aveva scritto delle poesie, una delle quali descriveva una nascita là avvenuta. In una sepoltura vicino alla sua, una giovane donna diede alla luce un bambino. Il beccchino, di ottant'anni, fece da ostetrico, avvolto in un lenzuolo di lino. Quando il bambino, al nascere, proruppe nel grido di pianto, il vecchio pregò così: "Grande Dio, chissà se finalmente Tu non ci abbia inviato il Messia!? Perché chi, all'infuori del Messia, potrebbe nascere in una sepoltura?"

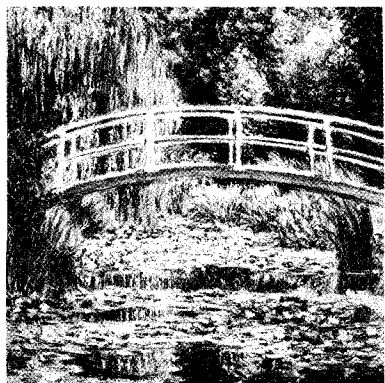
§§§

Ho fatto un'esperienza di gioia andando in macchina per la città di Piracicaba. Lungo l'avenida che fiancheggia il fiume, ci sono, sul lato sinistro, dei prati d'erba verde e alberi. È il crepuscolo, quando il pomeriggio cede il luogo alla sera. L'autunno è cominciato da poco [nell'emisfero australe marzo intro-

duce l'autunno invece che la primavera. Ndr]. All'improvviso, ecco un lago coperto di ninfee. Le ninfee erano il fiore preferito di Monet e sulle sue pitture Bachelard ha scritto un libro bello quanto le tele del pittore. Là stavano le ninfee, inattese e meravigliose. Io non avevo mai visto tante ninfee aperte e così grandi! Una coppia di anatre acquatiche, rossastre, nuotava tra le foglie che fluttuavano sulla superficie. Ho frenato e accostato la macchina. Sono sceso e mi sono seduto in riva al lago. Non c'era anima viva tutt'intorno. Ma, al contrario, c'era molta gente a quell'ora nei parchi giochi, a divertirsi, non lontano di là.

Mi sono allora ricordato di un libro di Aldous Huxley, *Ammirevole mondo nuovo**. Parlando di un immaginario futuro, il libro dice che i bambini sono insegnati ad odiare le bellezze della natura perché... ci danno gioie gratuite, cosa che è un male per l'economia. Essi sono invece addestrati ad amare le cose artificiali, quelle che si costruiscono, specie in grandi spazi aperti, come club, piscine, parchi acquatici... perché ciò è un bene per l'economia. E come potrebbe un mare tranquillo far concorrenza all'adrenalina del jet-ski? Come potrebbero le vacche pascenti competere con il rumore delle moto?

* Huxley A., *Brave New World*, Mondadori Bruno, Milano 1974.

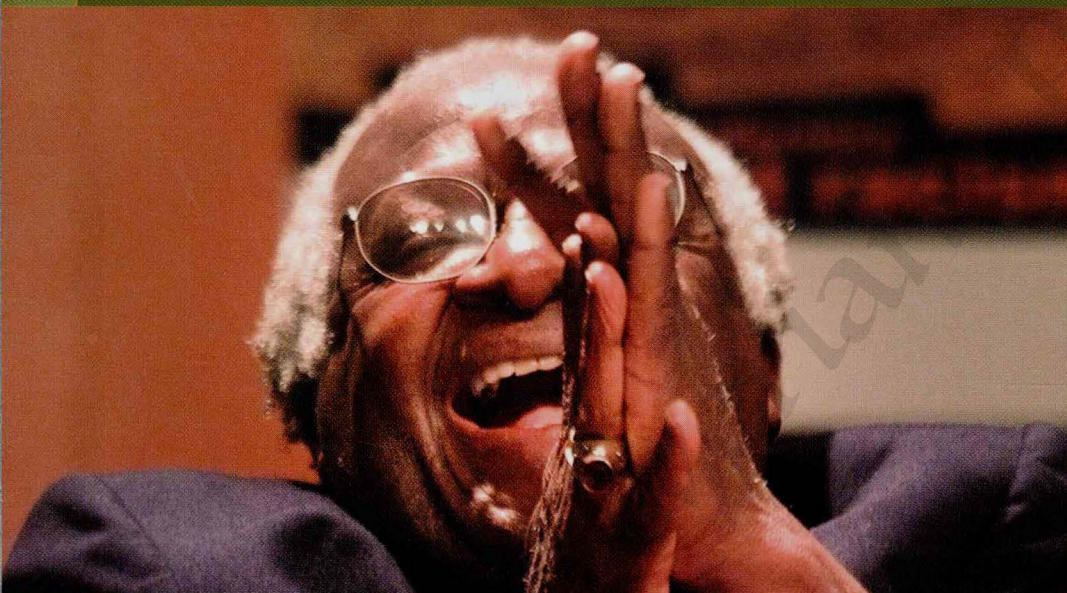


G. MONET

Convegno di Missione Oggi

Brescia - 7-8 maggio 2004

Verità e Riconciliazione Lezioni dal Sudafrica



Dalle parole delle vittime, dalla verità storica e dal riconoscimento delle proprie responsabilità da parte di chi ha agito contro la dignità umana, può avviarsi un faticoso processo di guarigione delle memorie.

Venerdì 7 maggio - ore 20.00
in San Cristo, via Piamarta

La verità non ha colore
Musica e testimonianze
dall'Africa

Sabato 8 maggio
Auditorium di Santa Giulia, via Piamarta

Al mattino - ore 9,30

**La Commissione Verità e Riconciliazione:
bilancio e prospettive**

Fr. Michael Lapsley

Prete anglicano del Sudafrica, vittima, durante l'apartheid, di un pacco bomba a causa del quale ha perso entrambi le mani e un occhio. È fondatore e presidente dell'Istituto per la Guarigione delle Memorie a Cape Town (Sudafrica)

Segue dibattito

Al pomeriggio - ore 15,00

Giustizia e Riconciliazione

Prof. Valerio Onida

Vice presidente della Corte Costituzionale Italiana

**Giustizia Riconciliativa e il Vangelo
di Gesù di Nazaret**

Massimo Toschi

Collaboratore di *Missione Oggi*

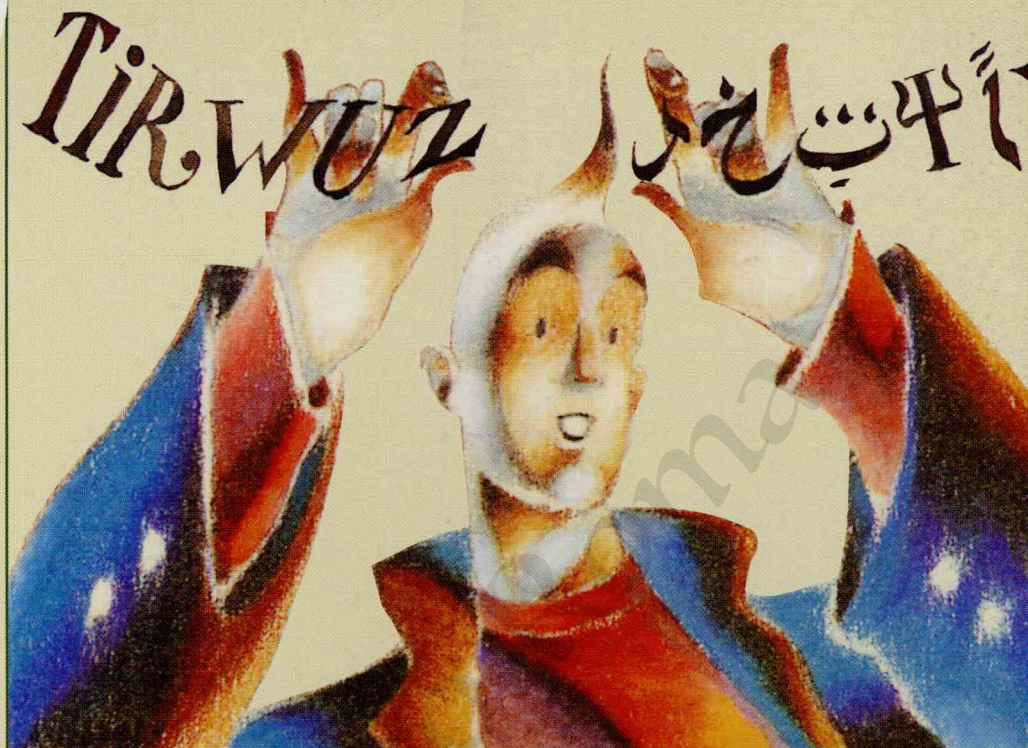
43° Convegno
Nazionale Cem Mondialità
23 - 28 agosto 2004

Frascati, Roma
Centro Giovanni XXIII

Alfabeti dell'immaginario

L'educazione e lo scontro dei simboli

Relatore PAOLO JEDLOWSKI



Il maggior educatore dell'epoca moderna sarà colui che avrà maggior capacità di sogno. (Fernando Pessoa)

Laboratori di ricerca interculturale

1. Autentica-mente. Immaginario e cura di sé

Gianni D'elia, Salvatore Catalano

2. L'uomo attraversa foreste di simboli

Sigrid Loos, Umberto Cinalli

3. Giù la maschera!

Nadia Savoldelli, Marina Pecorelli

4. Decolonizziamo le strade dei sogni.

Re/visioni, controcampi, r/esistenze, trasform/azioni

Patrizia Canova, Alessio Surian

5. "Tanti fili, un tessuto... per tessere la vita".

Linguaggi simbolici di popoli e culture

Alessandra Ferrario, Pedro Uriel Sanchez

6. Il conflitto mediorientale

e l'esperienza di Nevè Shalom-Waahat as Salaam

Jacopo Tondelli, Francesco Grandi

7. Essere un "SUPER"(mercato) diverso è possibile?

Sandra Dema, Emanuela Ariano, Tristana Cacciatori

8. L'evento comunicativo nella pratica della

"Comunità di ricerca"

Antonio Cosentino, Rita Costanzo

9. Oggetti Sonori, suoni organizzati e altre amenità

Luciano Bosi

Ci troviamo di fronte ad una colonizzazione del futuro che passa attraverso la conquista dell'immaginario della gente. Oggi si litiga su dei simulacri, non sul reale. Quale alfabeto darci per questa estetica? Come utilizzare la valenza del simbolo per educarci ed educare ad un nuovo immaginario di libertà?

10. Gocce di futuro dentro il presente

Daniela Invernizzi

11. Carte storie (taroccando taroccando)

Roberto Papetti

12. Luoghi comuni. Comunicare gli spazi vissuti per costruire comunità consapevoli

Davide Bazzini

13. Simbolo, metafora, mito e realtà (per adolescenti)

Carniel Cristina & C.

14. Spiritelli d'acqua (per bambini/e)

Silvia Rastelli