

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

GENNAIO 2005

Poste Italiane S.p.A. - Sped. D.L. 353/03
(conv. L. 27/02/04 n. 46)
Art. 1 - Comma 1 - DCB Brescia
Anno XXXVI - n. 1 - Gennaio 2005
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia

CEM Mondialità

Mensile di educazione interculturale

GLI IMMAGINARI E LA STORIA

**L'APPRENDIMENTO
COME OBIETTIVO
COMUNE**

**SPECIALE
EDUCAZIONE
DIRITTI UMANI
E ACCESSO AI FARMACI**

**IL MEDIOEVO
LUNGO
(DI JACQUES LE GOFF)**

**CINEMA.
DUE FILM SU
PALESTINA E ISRAELE**

**RUBEM ALVES:
ECCO CHE VIENE
JOHN WAINÉ**

27 gennaio

GIORNATA DELLA MEMORIA



"Al fine di ricordare lo sterminio del popolo ebreo e la persecuzione italiana dei cittadini ebrei, gli italiani che hanno subito la deportazione, la prigionia, la morte, nonché coloro che, in

campi e schieramenti diversi, si sono opposti al progetto di sterminio e a rischio della propria

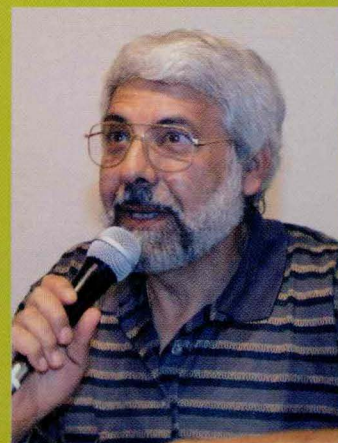
vita hanno salvato altre vite e protetto i perseguitati".

Istituita dal Parlamento italiano, la Giornata della Memoria si celebra – per la quinta volta – per ricordare la catastrofe della Shoà e le vittime di tutti i totalitarismi.

La data del 27 gennaio è stata scelta perché marca l'anniversario dell'abbattimento dei cancelli di Auschwitz.

GRAZIE! THANKS!

P. Ivaldo Casula riparte per la Sierra Leone. La rivista gli ha dato il benvenuto nel numero di Ottobre 2000. È venuto come direttore del Movimento Cem, con la proposta di rendere il Cem più presente sul territorio nazionale. È venuto per tre anni, gli è stato chiesto di "resistere" un quarto anno, poi è stato più forte il richiamo dell'Africa (o mal d'Africa). Ha corso da Bergamo a Reggio Calabria, dalla Sicilia alla Sardegna... Ci auguriamo che i gruppi da lui "fondati" continuino e crescano. Ivaldo ha incantato per la chiarezza e professionalità, per la capacità di approfondimento e di didattica (e per l'accento british-celtic-american). Ha seminato. Anche nella rivista. GRAZIE!!





Un 2005 di spaventi

«**B**uon Natale e un 2005 di stupori», così recitava un biglietto di auguri. In tempi tranquilli avrei ritenuto l'augurio perfetto: essere come un bambino non "assuefatto", che guarda con ammirazione un fiore, un volto, le stelle... Ma, per strana associazione di idee, ho pensato ad un aforisma di Gide: *Saggio è colui che sempre si spaventa*. Di qui il mio augurio: "Un 2005 di spaventi!". Si badi: non un anno di eventi spaventosi, ma un anno in cui riconoscere come spaventose le cose che spaventose sono. Qualche esempio. Il villaggio globale dispone di cibo più che sufficiente per la popolazione (di 6,5 miliardi), ma permette che ogni giorno trentamila suoi bambini muoiano di fame. *Tsunami* colpisce un punto del villaggio globale e non si riesce a portare gli aiuti nel luogo colpito. I capi del villaggio globale hanno montato un sistema che vuole la libera circolazione di prodotti, persone, idee, capitali... ma le molte vittime del sistema sono proibite di circolare liberamente al Nord dove vivono i signori del sistema. Il villaggio globale soffre un'epidemia di violenza: per combatterla i comunicatori la "trasfigurano" in uno spettacolo manicheo al punto di farne l'apologia. La terra è una madre stanca e malata: troppo l'abbiamo rapinata! Ora frenare è inderogabile (e possibile), ma i capi decidono: bisogna anzi accelerare le rapine per aumentare la ricchezza. E bisogna tagliare le spese della scuola! Spavento. *Fermate il mondo che voglio... far scendere qualcuno*.

"Mamma, ho perso il genere letterario della pace"

Il primo mese dell'anno è dedicato alla pace. La scuola è il luogo dove più si parla di pace: poesie, canti, progetti di pace. Ma i testi di storia mostrano che per l'umanità le battaglie di Cesare sono più importanti che l'introduzione del maggese in agricoltura; l'Iliade la vince sull'Odissea; Achille su Ettore. Più a fondo, subliminale: la scuola propone la meritocrazia competitiva che è... guerra. Ne risulta un'idea di pace come *armistizio e riarmo*. La pace fa parte del "genere letterario per l'infanzia" come Santa Lucia, Babbo Natale e la Befana. Chi oggi a scuola fa disegni che esaltano la pace, domani non esiterà a progettare armi pur di arricchire. Si dirà che San Francesco è "uomo di pace ma non pacifista". Fino a Bush che definisce "canaglia" ogni popolo che non ha fatto la distinzione tra sacro e profano perché sarebbe un pericolo per la pace: e lui vuole la pace... fino a imporla con le bombe... in nome di Dio!

Quale solidarietà?

Stanco dei programmi televisivi natalizi strappalacrime, mi sono ricordato di Mengzi (o Mencio, il discepolo di Confucio).

Un principe disse a Mencio: "Quest'anno c'è stata la carestia, perciò è gioco forza che io incameri parecchi beni del popolo e imponga pedaggi extra. Monterò, chissà?, un programma di aiuti sporadici ai più poveri. Non sto agendo bene?"

Mencio rispose indignato: "Ecco un ladro che dopo aver rubato galline, anatre, maiali ai vicini, pensa di regalare loro un pugno di riso. Se c'è stato un anno di carestia, il popolo è al limite. Dovresti piuttosto tu, o principe, tagliare i tuoi vizi e sfizi!"

Finché noi occidentali non riconosciamo che da secoli e secoli derubiamo le popolazioni del Sud del mondo, finché siamo determinati a continuare col nostro sistema, non possiamo parlare di solidarietà ma di calcolo cinico. Riconoscere questo è il presupposto anche per un giusto atteggiamento interculturale. ■

Annalinda De Fidi

"Senza la forza,
niente pace"
(Giuliano Ferrara
in Panorama
3.6.04).



Sommario

n. 1 / gennaio 2005

Editoriale

- Un 2005 di spaventi** 1
Arnaldo De Vidi

Orientamento

- L'apprendimento come obiettivo comune** 3
Rita Vittori

- L'insegnamento superiore tunisino. Realtà e prospettive** 5
Jelmam Yassine

- Arjun Appaduraj. La teoria dei cinque panorami (scapes)** 7
Antonio Nanni

Intercultura

- Educazione religiosa nel bacino del mediterraneo** 9
a cura di Lucrezia Pedrali

Speciale educazione

- Diritti umani e accesso ai farmaci** 11
Alessio Surian

Metodi & strumenti

- Situazioni interculturali nel quotidiano. Risorse** 33
Coop. Interculturando

Cinema

- Due film su Palestina e Israele** 35
Margherita Porcelli - Lino Ferracin

Musica

- Ecologia della musica** 37
Giuliana Gatti

Voci dal territorio

- Timbuctù** 39
Fabrizio Tedoldi - coop. "Il Mosaico"

- Osservatorio dell'immigrazione Paura per... niente** 41
Franco Valenti

Ebdomada

- Haidar** 43
Karim Metref

- La donna che sussurra agli alberi** 44
Wangari Maathai



GLI IMMAGINATI E LA STORIA	
La spada, il calice e altre storie	18
Carlo Baroncelli	
Rapporti immaginati (tra immaginazione e storia)	19
Domenico Volpi	
Intervista a Jacopo Fo	22
a cura di Carlo Baroncelli	
Maestri dell'immaginario Michel Foucault	25
Stefano Curci	
Antologia	27
Matteo Sanfilippo - Enzo Biagi	
Il Medioevo lungo (di Jacques Le Goff)	28
Claudio Economi	
Bibliomondo	30
a cura della Redazione	
Giovani. Una disciplina: la Storia	31
Francesco Maura	
Labirinternet	32
a cura di Carlo Baroncelli	

Spazio Cem

- Lettere al direttore** 45

Movimento Cem

- Rigenerazione del Cem** 47
Gruppo collaboratori Cem

La pagina di...

- Ecco che viene John Wayne** 48
Rubem Alves



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

Direttore: Arnaldo De Vidi

Vice-Direttore: Antonio Nanni

Segreteria: Gloria Crescini, Oriella Vezzoli

Gruppo Redazionale: Carlo Baroncelli, Monica Amadini, Andrea D'Anna, Marco Dal Corso, Giuliana Gatti, Lucrezia Pedrali

Collaboratori: Fabio Ballabio, Davide Bazzini, Michelangelo Belletti, Pippo Biassoni, Silvio Boselli, Luciano Bosi, Simona Botter, Paolo Buletti, Patrizia Canova, Ivaldo Casula, Stefano Curci, Marianonietta Di Capita, Claudio Economi, Lino Ferracin, Alessandra Ferrario, Antonella Fucocchi, Piera Gioda, Stefano Goetz, Grazia Grillo, Adel Jabbar, Renzo La Porta, Sigrid Loos, Raffaele Mantegazza, Maria Maura, Roberto Morselli, 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
15 num. (giug. 04 - dic. 05)	Euro 31,00

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



DIEGO D'ALESSANDRO

In gruppo tutti
sono in relazione
e ciascuno è
legato agli altri.

L'apprendimento come obiettivo comune

> di Rita Vittori

La classe, come ogni altro gruppo, si forma perché ha un obiettivo da raggiungere. Obiettivo comune della classe è l'apprendimento sia di contenuti che di competenze trasversali, quali quelle relazionali, sociali. Questo obiettivo - dato dall'istituzione scolastica - si presuppone condiviso. In realtà, essendo obbligatorio, si può ipotizzare che non sempre sia sentito da tutti nello stesso modo. L'insegnante deve fare un percorso affinché anche gli allievi lo riconoscano come proprio. Naturalmente alcuni ne hanno consapevolezza e lo dimostrano attraverso l'impegno e l'interesse per le attività scolastiche; altri lo vivono come un obiettivo dei genitori e degli insegnanti; altri, infine, di fronte al proprio insuccesso, lo rifiutano e cercano in tutti i modi di impedirne il raggiungimento anche ai compagni.

Far emergere il senso del "noi".

Tenendo conto del doppio livello di bisogni che si esprimono quando si è in gruppo - quelli individuali e quelli di gruppo -, possiamo dire che il "NOI", cioè la coesione di gruppo, si struttura intorno all'**apprendimento** che rappresenta il motivo e il fine per cui si forma e termina il gruppo classe. L'apprendimento è un obiettivo del singolo, del gruppo e dell'istituzione (nella persona dell'insegnante), ma di per se stesso attiva delle dinamiche emotive molto forti, il cui esito dà la percezione sociale all'allievo del suo "valore". Infatti, se l'allievo ottiene buoni risultati sente di avere un valore positivo; in caso contrario, il confronto con gli altri sfocia in una svalutazione di se stesso. Perciò i due livelli del gruppo - quello relazionale e quello legato al lavoro più razionale - vanno insieme. I bisogni del singolo - di avere un'identità positiva, di appartenenza, di avere

la stima del gruppo - passano, volenti o nolenti, attraverso i risultati ottenuti, soprattutto se l'approccio del *team* di insegnanti della classe è centrato solo sul programma. Infatti la classe poco per volta sviluppa i giudizi in base ai commenti e alle reazioni dell'insegnante. Se l'insegnante tiene conto solo dei risultati e non del processo e se ritiene che l'apprendimento sia frutto solo del lavoro del singolo, è ovvio che alcuni allievi saranno condannati a ricevere dal gruppo un'immagine di sé molto svalutata. Costoro continueranno a sentirsi inadeguati non solo a scuola, ma generalizzeranno tale giudizio ad altri aspetti della vita. Sarà facile allora che la loro identità diventi fragile e che, non sentendo la stima dei compagni, sviluppino un senso di insicurezza nel gruppo. Molti comportamenti aggressivi dipendono proprio dalla percezione che il gruppo non sia un luogo sicuro ove sentirsi importante. Ma in gruppo tutti sono in relazione e ciascuno è legato agli altri: se qualcuno ha delle difficoltà di apprendimento, il problema che riguarda tutti, non perché l'allievo in difficoltà rallenta il ritmo dell'apprendimento collettivo, ma perché il destino di ciascuno è importante in un gruppo. Si tratta di far percepire a ciascun alunno che solo in gruppo ci si può aiutare perché chi possiede più competenze può metterle a disposizione di chi in quel momento non le ha ancora sviluppate appieno.

Il documento di lavoro come alleanza tra insegnante e classe

Per creare il "Noi" l'insegnante deve far partecipare il gruppo classe del programma: gli allievi devono conoscere quali sono gli obiettivi su cui dovranno lavorare. Ovviamente ciascun insegnante lo imposterà a seconda dell'età degli allievi. Ne venga appesa anche in classe una copia ingrandita, in modo che il gruppo si senta partecipe del processo di cui è destinatario. Questo documento diventerà anche la base di verifiche periodiche per vedere se si rispettano i tempi e per dar modo a ciascuno di controllare a che punto si trova. Tali verifiche serviranno per modificare, in caso di necessità, la

quantità, il ritmo di lavoro, la metodologia... Spesso, infatti, accade che l'insegnante dia per scontato che una metodologia a lui/lei cara non sia appropriata al gruppo o ad alcuni allievi. Solo confrontando ciò che si era deciso in sede di programmazione con l'effettivo risultato si può dar modo al gruppo (e non solo all'insegnante) di andare alla ricerca di ciò che non funziona e di possibili soluzioni.

L'attuale situazione invece vuole che l'insegnante preveda una serie di contenuti e proponga alcune scelte senza che gli allievi ne comprendano il filo conduttore e



La forza della catena non è quella dell'anello più forte ma dell'anello più debole. (Proverbio Brasiliano)

il perché. Per esempio, di fronte ad una situazione di rallentamento del ritmo di lavoro, la diagnosi viene fatta dagli insegnanti stessi senza consultare la classe, con il pericolo di non cogliere le vere motivazioni di quanto accade. In sede di programmazione all'inizio dell'anno è difficile prevedere come la classe reagirà o quali avvenimenti potrebbero rallentare l'avanzamento nel programma. Alle volte il desiderio dello stesso insegnante di dare il maggior numero di opportunità alla classe non fa valutare in modo realistico la quantità giusta per quella classe. Il documento può essere adottato sin dalla scuola primaria, da quando gli alunni diventano più capaci di proiettarsi nel futuro. Esso diventa l'oggetto dell'alleanza di lavoro tra insegnante e classe, quello a cui fanno riferimento entrambi per valutare il processo che li accomuna, pur con ruoli diversi: chi propende più per l'ambito umanistico, chi per l'ambito scientifico, e chi per quello manuale-espressivo-creativo. ■

La classe come luogo delle "intelligenze multiple"

Se l'insegnante adotta un'ottica sistemica è più disponibile a riconoscere ed accogliere la molteplicità di aspetti con cui si manifesta l'intelligenza, come Gardner ha messo in evidenza con la sua teoria delle "intelligenze multiple".

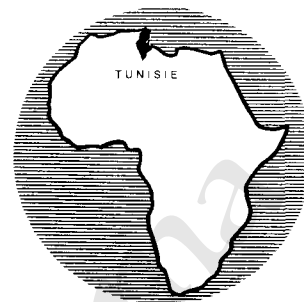
La valorizzazione del gruppo come luogo ove si incontrano e confrontano risorse individuali, messe al servizio di un obiettivo comune, crea in classe un clima sereno ed accogliente. Ogni allievo percepisce di essere considerato una risorsa comunque per il gruppo. Anche i ragazzi con profonde difficoltà, il fatto che il gruppo si attivi per far loro raggiungere gli obiettivi comuni, pur se in forma diversa, diventa un vero "apprendimento" di come nella vita la difficoltà diventi stimolo per far emergere e mettere a disposizione competenze, soluzioni creative, comportamenti di solidarietà concreti. Ogni volta che un compagno in difficoltà riesce a fare anche un piccolo passo diventa un successo comune: ciascuno si è impegnato nel processo. Nessuno deve sentirsi un peso all'interno della classe, nemmeno colui o coloro che fanno da freno al lavoro degli altri, perché anche lui o loro esistono e hanno il diritto di poter procedere, anche se più lentamente.

D'altra parte i contenuti disciplinari, pur avendo il giusto rilievo, non possono essere travasati senza alcuna modifica, ma rielaborati, masticati, riconfigurati, ristrutturati da ciascuno in modo personale. In questo modo la scuola diventa il luogo ove il sapere viene continuamente rielaborato e ricostruito da punti di vista diversi, come diverse sono le generazioni di studenti.

Il gruppo, in tal senso, sostiene e arricchisce il percorso formativo di ciascun allievo che sperimenta i suoi punti di forza e le sue fragilità. Ma i punti di forza li mette a disposizione di chi in quel campo è in quel momento più debole, e nelle sue fragilità viene sostenuto e aiutato da altri. L'aiuto può necessitare di esperienze più specifiche tratte dal "Cooperative learning", che prevede il mutuo insegnamento, il *tutoring*... in modo che la disomogeneità non diventi frammentazione e occasione di solitudine, bensì di co-educazione e arricchimento reciproco.

La Tunisia in cifre

Capitale: Tunisi
 Superficie: 164 mila Km²
 Popolazione: 9.000.000 ab.
 Popolazione urbana: 66%
 Gruppi etnici: arabi: 98%; europei e berberi: 2%
 Lingua: araba (ufficiale); francese (commerciale)
 Speranza di vita: maschi: 72 anni; femmine: 75 anni
 Alfabetizzazione: maschi: 82%; femmine: 62%
 GNI (gross national income): US\$ 2,000 pro capite
 IDH (91a di 175 paesi) 0,744
 Università: 10 (150 Istituti) 30 mila universitari



L'insegnamento superiore tunisino.

Realtà e prospettive

VIVANT UNIVERS

> Dr. Jelmam Yassine

Il sondaggio

Il lavoro che abbiamo svolto ha preso il via con le interviste a trenta docenti universitari, da cinque università sparse sul territorio tunisino. Si tratta in prevalenza di assistenti recentemente arruolati¹ con visione sia del lavoro che svolgono sia dell'istituzione alla quale aderiscono. Essi sono per la maggior parte di formazione scientifica² e devono, per lo più, dispensare insegnamenti che non hanno molto a che fare con la loro specializzazione.

Le domande che noi abbiamo posto sono le tre seguenti:

1. Come funziona l'università tunisina?
2. Cos'è che rende un docente universitario un buon docente?
3. Qual è il nuovo ruolo del docente universitario tunisino?

Risultati

I primi risultati sono rivelatori e forniscono un'idea chiara del modo in cui questi assistenti si proiettano nel sistema universitario tunisino. In effetti essi sembrano essere tutti d'accordo (27/30) sul seguente punto: la padronanza del contenuto scientifico garantisce, da sé, l'assolvimento del compito dell'insegnamento. I loro corsi universitari permettono loro di essere a loro agio nel novo mestiere e di esercitarlo senza difficoltà apparenti (25/30). E anche se essi sem-

L'università tunisina sta subendo delle trasformazioni. In effetti, al fine di soddisfare la domanda crescente di nuove professioni, lo Stato crea nuove branche di studio e dà vita a nuovi curricula. Il numero crescente di studenti che approdano all'università impone un numero elevato di giovani insegnanti, arruolati come assistenti subito dopo aver svolto un master¹.

Gli interrogativi che si pongono in merito al loro insegnamento? Mettono in campo strategie pedagogiche particolari? Hanno conoscenze che permettano loro di sentirsi a loro agio nella nuova professione? Abbiamo condotto una ricerca di cui è presentato i risultati.

brano in parte ignorare le teorie dell'apprendimento, così come i modelli pedagogici da mettere in campo nel contesto universitario (20/30), se la cavano in maniera istintiva e soprattutto "funzionale"⁵.

Tuttavia, essi lamentano all'unanimità (30/30), la quasi assenza di formazione pedagogica per l'insegnamento superiore, indicatore questo, di una mancanza che li preoccupa e che rende conto dei problemi che essi incontrano nell'esercizio della loro attività. L'università tunisina sembra ignorare questo aspetto così importante ai loro occhi.

L'università tunisina oggi

I docenti intervistati si rendono conto dei cambiamenti rapidi che sta subendo l'università tunisina. In effetti essi (26/30) si rendono conto che l'università non si destina a un pubblico di studenti socialmente ed economicamente omogeneo. E la massificazione dell'accesso agli studi superiori ne impone una ristrutturazione, a partire dal corpo docente (28/30). L'università tunisina si sente costretta entro i limiti imposti dalla scarsità delle risorse finanziarie e dalla competitività. Tende a comportarsi come una vera e propria impresa che si avvale di indicatori di qualità, così come di produttività, che garantiscano la sopravvivenza dei suoi prodotti sul mercato: i suoi studenti diplomati (21/30). La massificazione impone delle barriere disciplinari e dipartimentali, così come una riduzione enorme in termini di interazioni, sia verticali che orizzontali⁶ (23/30)...

Il nuovo ruolo dell'universitario tunisino

I docenti intervistati (24/30) si rendono conto del fatto che l'università tunisina non sarà più per i professori uno spazio per conferenze, incontri individuali e ricerche personali. Il loro ruolo ora si esprime in termini di servizi: consigliare gli studenti, saper comunicare informazioni e gestire gruppi sempre più eterogenei (23/30). Insegnare, oltre a costruire informazioni, a trasformare tali informazioni, stabilire legami tra di esse, sintetizzarle, integrarle in una logica personale, frutto di un procedimento scientifico, e far ac-



VIVANT UNIVERS

La formazione pedagogica

Ecco come gli insegnanti concepiscono la loro formazione: essa dovrebbe adattarsi ai loro bisogni e a quelli delle istituzioni in cui operano; dovrebbe mirare al miglioramento dei programmi (25/26), e dare importanza all'aspetto relazionale (23/26). I docenti preconizzano tre tipi di formazione:

- formazione iniziale (24/26) per i nuovi assistenti che permetta loro di applicare diversi modelli pedagogici in diversi contesti e di acquisire teorie didattico pedagogiche suscettibili di garantire la qualità del loro insegnamento

- aggiornamento per i docenti esperti e/o anziani⁷ (20/26) perché rinforzino le loro conoscenze e perfezionino il loro insegnamento, rendendosi conto che le strategie di cui si avvalgono sono desuete;

- formazione di "leadership" (24/26): essa permetterebbe ad alcuni insegnanti di acquisire una competenza approfondita in pedagogia universitaria. Gli intervistati sembrano infatti unanimi nel dire che, all'interno dei loro rispettivi istituti, sono privi di modelli e riferimenti pedagogici.

quisire agli studenti degli strumenti concettuali in grado di garantire uno spirito critico costruttivo.

I docenti (22/30) sembrano attendersi una concorrenza aspra da parte dei nuovi sistemi educativi. Gli studenti cominciano a ripiegare verso soluzioni quali l'insegnamento a distanza, in particolare l'e-learning. I docenti (26/30) avvertono il bisogno di migliorare le loro prestazioni professionali acquisendo nuove strategie pedagogiche.

Condizioni di riuscita delle strategie

La formazione pedagogica esige, come prima condizione, l'impegno di tutti i professionisti dell'insegnamento universitario (22/26), docenti e personale amministrativo. Una seconda condizione riguarda il linguaggio pedagogico, che deve essere comune a tutte le discipline (18/26), semplice e condiviso. Queste due prime condizioni vanno di pari passo con una terza: il riconoscimento e la valorizzazione istituzionali. Consapevoli dell'importanza da accordare a tutti questi gradi di formazione, i docenti sono interessati ad un diploma che attesti la loro passione per la professione e la legittimità delle scelte pedagogiche che compiono in classe.

Conclusione

Al fine di raccogliere le sfide dell'università di domani dobbiamo portare i docenti-ricercatori ad essere degli eccellenti pedagoghi. Dobbiamo portarli a concepire l'insegnamento, prima di tutto, come una questione di rapporti umani che si stabiliscono e si sviluppano. Dobbiamo professionalizzare l'insegnamento universitario. Il cammino non è facile, ma l'obiettivo non è impossibile da raggiungere. Questo passa, inevitabilmente, attraverso l'instaurazione di diversi gradi di formazione pedagogica suscettibile di illuminare gli insegnanti e di dotarli di un "saper essere" così come di un "saper fare" pedagogici. Restano da trovare i modi per farlo, in un contesto istituzionale sempre più difficile. ■

* Ringraziamo il Dr. Jelmam Yassine che ci ha inviato l'articolo

¹ Diploma del terzo ciclo di studi, al termine del quale cominciano gli studi per il dottorato

² Grado attribuito a un docente universitario all'inizio della carriera

³ 27 assistenti e 3 docenti sperimentanti

⁴ 12 insegnano informatica, 6 matematica, 5 fisica, 3 chimica, 3 didattica delle scienze e, l'ultimo insegna psicologia.

⁵ Gli insegnanti intervistati dicono che il loro metodo d'insegnamento è soddisfacente, visti i buoni risultati ottenuti dai loro studenti alla fine dell'anno scolastico.

⁶ Interazioni "prof-studenti" e "studenti-studenti".

⁷ Gli insegnanti che esercitano da molto tempo.

Abbiamo una teoria che offre una interessante chiave di lettura per comprendere l'attuale mondo multiculturale.

È la teoria dei cinque "scapes", che Arjun Appadurai illustra nella sua opera.



Arjun Appadurai

La teoria dei 5 panorami (scapes)

> di Antonio Nanni



Arjun Appadurai
Modernità in polvere
(Meltemi, Roma 2001, pp. 45-70).

Questi "panorami" funzionano nella testa delle persone come una sorta di immaginario collettivo ma differenziato, valido per alcuni in un modo e per altri in un altro. Come osserva Callari Galli¹, Appadurai - sociologo indiano che insegna a Chicago - ha posto le basi di "un'etnografia senza etnos". Il quadro di riferimento che propone per esplorare le disgiunzioni tra economia, cultura e politica, è quasi elementare, ipotizzando l'esistenza di un flusso culturale globale, che egli suddivide in cinque dimensioni legate tra loro da una relazione interdipen-

dente, pur muovendo verso percorsi non isomorfi. Ci troviamo di fronte a cinque panorami (nei quali l'individuo ha poca voce in capitolo), a veri e propri **mondi "immaginati"**, **mondi multipli**, costruiti dalle immaginazioni storicamente situate di persone e gruppi sparsi intorno al globo. Di essi scrive Appadurai: «Questi termini con comune suffisso *orama* indicano anche che non si tratta di relazioni oggettivamente date che sembrano le stesse da qualunque visuale, ma sono invece costrutti profondamente prospettici (...) In realtà l'attore individuale è il luogo ultimo di questo insieme prospettico di panorami, perché questi panorami sono attraversati in ultima analisi da attori che sperimentano e assieme costituiscono formazioni più ampie, in parte a seconda della loro interpretazione di

quel che questi panorami offrono»². Insieme a Matilde Callari Galli cerchiamo di ricostruirli.

Le cinque prospettive paesaggistiche

1) **Ethnoscap**es (etnorami), indicano un panorama di persone che costituiscono il mondo mutevole in cui viviamo: turisti, immigrati, profughi, esiliati, lavoratori stagionali, e altri gruppi di persone in movimento, che sono una caratteristica essenziale della contemporaneità. La teoria degli ethnoscapes è basata sulla mobilità crescente delle persone, sul fatto che oggi viviamo in una società "mobiletica". Il movimento, la mobilità, il nuovo nomadismo appare più potente della sedentarietà, del radicamento in un luogo. Tant'è che si parla di de-territorializzazione, di scollamento della cultura dal luogo, di evaporazione del territorio.

2) **Mediascap**es (mediorami), si riferiscono sia alle immagini del mondo create dai diversi media - giornali, riviste, stazioni televisive, produzioni cinematografiche, ecc. - sia alla distribuzione elettronica in grado di produrre e diffondere informazioni accessibili ad un numero crescente di persone in tutto il mondo.

3) **Technoscap**es (tecnorami), definiscono la congiuntura globale ma sempre fluida della tecnologia che si muove ad alta velocità attraversando confini e coinvolgendo regioni un tempo inaccessibili.

4) **Finanscap**es (finanziorami), indicano schemi e panorami riconducibili al mondo della finanza globale e degli operatori economici in tutte le sue mirabolanti e anche virtuali transazioni.

5) **Ideoscap**es (ideorami), sono collegati al flusso delle immagini ma sono composti da elementi legati alla visione del mondo propria dell'Illuminismo occidentale: sono così associati a movimenti ideologici generali, in favore o contro l'autorità dello stato, ad immagini di democrazia, di libertà, di giustizia sociale, di diffusione del benessere. Se guardiamo dunque a queste cinque prospettive paesaggistiche (*scapes*) che si combinano tra loro dinamicamente e che non vanno pensate come visioni immobili e oggettive, veniamo a trovarci davanti a panorami "glocali"

e sincretismi culturali (M. Canevacchi)³. Se prestiamo attenzione alle analisi più recenti in campo antropologico, come quelle di Hannerz, Amselle, Geertz, Appadurai... ci rendiamo conto che la "cultura" viene oggi interpretata in modo diverso dal passato: continuare a pensare la cultura come qualcosa di legato ad un luogo, a un popolo, a una società, che si sforzerebbe di riprodurla identica e di assorbire gli elementi estranei, metabolizzandoli, non corrisponde alle nuove caratteristiche della società plurale.

Siamo di fronte a processi storici che stanno trasformando profondamente il nostro *habitat*: ciò che prima era omogeneo e uniforme ora si pluralizza; ciò che era statico e immobile ora si dinamizza; ciò che era separato e isolato ora si mescola; ciò che era solido e cristallizzato ora tende a fondersi e a liquefarsi. Non siamo più soltanto dinanzi alla perdita del centro, ma alla perdita dei confini che un tempo rendevano consistenti, sostanziali e perciò identificabili tanti universi culturali.

Condividiamo le aperture di Matilde Callari Galli⁴, che ci sollecita ad andare oltre il concetto di cultura di tanta antropologia ormai classica: "Assistiamo oggi nella società, ed in particolare nelle aree metropolitane, ad una stratificazione identitaria che neanche in piccola parte può essere ricondotta al modello lineare della tradizionale *dialettica tra identità e alterità* nel quale si ipotizzava l'esistenza di definizioni, localizzazioni, caratteri distinti, specificità e peculiarità. I confini, tutti i confini, sembrano spostarsi continuamente senza alcuna linearità"⁵.

Il nuovo passaggio in cui oggi la cultura si colloca diventa pertanto quello della contaminazione e della "cultura senza confini". Pluriverso, glocalismo e meticciamiento sono le tendenze emergenti in un mondo multiculturale. ■

¹ Callari Galli M., Ceruti M., Pievani T., *Pensare la complessità. Per un'educazione alla diversità umana*, Meltemi, Roma 1998, p. 199.

² A. Appadurai, *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma 2001, pp. 52-53.

³ M. Canevacchi, *Sincretismi. Esplorazioni diasporiche sulle ibridazioni culturali*, Costa & Nolan, Milano 2004.

⁴ *Cultura e contemporaneità. Nuovi scenari per un concetto "compromesso"*, in *Rassegna italiana di Sociologia*, XLV, 1/2004, pp. 21-36.

⁵ Ivi, p. 24.

Addio, signor Maestro!



L'insegnante elementare Carlo Buzzi ci ha lasciato il 15 novembre scorso. Era nato a Parma il 31 luglio 1922. Già nel 1941 era stato eletto nella III Sezione del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, in rappresentanza della categoria dei Maestri elementari. Dal 1947 al 1951 è membro del Comitato Centrale del Sindacato Nazionale Maestri Elementari. Deputato dal 1953 al 1976, senatore dal 1976, ha fatto parte ininterrottamente della Commissione Pubblica Istruzione della Camera e successivamente del Senato. Ha partecipato attivamente alla riforma della scuola media del 1962 come membro dell'apposita Commissione Ministeriale. È stato sottosegretario alla P.I. nel 2° Governo Rumor e nel 3° Governo Andreotti. È stato, soprattutto, l'anima dell'AIMC (Associazione Italiana Maestri Cattolici), che ha presieduto dal 1971 al 1993. "Maestro ed eterno fanciullo" si distingueva per genuina rettitudine morale, grande signorilità e affabilità.

Già tale presentazione legittima farne qui memoria. Ma c'è un motivo anche più specifico: il maestro s'era laureato in Pedagogia nel 1960 con tesi sul CEM!

Così lui stesso presenta la sua tesi - *Ideale missionario nell'educazione cristiana* - difesa presso la Facoltà di Magistero della Cattolica di Milano: "La ricerca che ho l'onore di presentare si riferisce all'esperienza svolta dal Centro di Educazione Missionaria (CEM) costituitosi in Parma. (...) L'interessamento dei fanciulli, per merito soprattutto degli ottimi insegnanti che avevano aderito al CEM, non mancava e si esprimeva in *crociate di preghiera e gare di bontà*.

Ma, riflettendo sull'esperienza che si andava conducendo, ben presto si fece strada la convinzione che l'idea missionaria aveva un significato e un valore pedagogico ben più vasto e che non poteva essere applicata marginalmente e accidentalmente senza impoverirsi, (...) come esigenza di apertura sull'umanità e come coerente rispondenza alla vocazione cristiana, un *valore* che la scuola doveva custodire e sviluppare perché richiesto dalla personalità stessa del fanciullo. Di questo secondo tempo si tratta in queste pagine..."

La rivista *Fede e Civiltà* (ora *Missione Oggi*) di gennaio 1961 aveva riservato 52 fitte pagine alla sintesi della tesi, scritta dall'autore, che trattava del tema dell'immaginario missionario negli alunni a partire da una puntuale ricerca di campo.



D. GIRY / CORBIS SYGMA

Documento dei saggi dell'Ue

Educazione

e analisi comparativa delle religioni nel bacino del mediterraneo

> a cura di Lucrezia Pedrali

Per volontà della Commissione europea, è stato istituito un **gruppo di Saggi** col compito di elaborare risposte concrete alla domanda. I Saggi hanno individuato tre orientamenti operativi dei quali presentiamo quello più specificatamente educativo: fare dell'educazione il vettore centrale di apprendimento della diversità e della conoscenza dell'altro.

(...) "L'educazione è al centro delle nostre raccomandazioni, il punto cruciale di tutti i dispositivi, senza il quale il dialogo è vano. L'educazione è il mezzo che consente al dialogo di innervare le società civili, di impregnare il tessuto sociale, un vero dialogo

tra popoli sostenuto dalla conoscenza di se stessi e degli altri. Tutte le azioni richieste in tal senso cominciano fin dai primi anni di scuola perché lì si determinano i comportamenti futuri. È nella scuola che i bambini apprendono il rispetto di sé e degli altri, che scoprono il modo di guardare a sé e agli altri. Affinché la scuola possa svolgere questo ruolo è necessario vengano soddisfatte queste tre **esigenze preliminari**:

■ esigenza di ri-orientamento degli obiettivi stessi del sistema scolastico. Alla logica *produttivistica* di ciascun ciclo formativo deve essere associata una logica *civica*; si deve guardare non solo alla preparazione per la vita professionale, ma anche alla cultura e all'apprendimento della cittadinanza;

■ esigenza corollario della precedente: collocare in posizione centrale tra le materie

L'Europa è attraversata da un bisogno di profonda trasformazione che comporta anche trasformazioni nelle regole che sorreggono l'ordine internazionale. L'ha ribadito l'allora presidente della Commissione europea Romano Prodi, all'indomani dell'11 settembre '01, e ha sottolineato l'urgenza di intervento: come contribuire alla costruzione di una nuova società dei popoli e delle culture a completamento e oltre la società degli stati nello spazio euromediterraneo?

Proposte di azione come traduzione concreta degli orientamenti esposti*

Disposizioni per l'apprendimento della diversità e la conoscenza dell'altro nella scuola primaria:

- L'apprendimento delle lingue del bacino mediterraneo;
- la riorganizzazione dei programmi in vista di un insegnamento comparativo delle religioni e delle culture;
- la mobilità dei bambini e delle bambine (viaggi, gemellaggi e scambi fra scuole);
- la messa a disposizione reciproca di moduli educativi sulle culture, la storia delle religioni, nella prospettiva di dare luogo a programmi di saperi condivisi.

Disposizioni con effetto a più lungo termine, ma a partire in parallelo da subito:

- la ri-fondazione delle scienze umane e del loro insegnamento per quanto concerne la dimensione antropologica, giuridica, culturale, religiosa, economica, sociale, etc., della storia del bacino del mediterraneo.

Misure specifiche per completare l'azione (di rifondazione delle scienze umane):

- la revisione dei testi scolastici e universitari;
- la traduzione di opere classiche e particolarmente significative;
- il sostegno a settori editoriali impegnati nelle due azioni precedenti;
- la creazione di una accademia euromediterranea per fornire alle quattro azioni sopra elencate un sostegno scientifico.

Costituzione di reti di saperi e conoscenze reciproche attraverso:

- la moltiplicazione di centri di studi euromediterranei;
- la creazione di una "rete fra cattedre universitarie".

*** Anche queste indicazioni concrete sono state proposte dai saggi**

di insegnamento quelle che contribuiscono alla costruzione dell'identità culturale e della cittadinanza consapevole: la storia, *lo studio comparato delle religioni*, la letteratura, le arti figurative e visive, le lingue;

■ esigenza di equilibrio tra i saperi: per dialogare nel rispetto reciproco, la conoscenza deve essere sostenuta da un insegnamento comparativo delle discipline che contribuiscono alla espressione della libertà di coscienza e alla costruzione degli immaginari e delle culture nella loro diversità geografica e identitaria; ciò è cruciale per *l'insegnamento delle religioni*, ma vale anche per la storia, per la letteratura e naturalmente per le lingue.

Più che una messa in discussione dei contenuti specifici dell'insegnamento, le tre esigenze implicano una riorganizzazione dei programmi, in modo non da sconvolgere ma da ridefinire gli equilibri che, attraverso la scoperta della diversità culturale, permettono di accedere alla capacità di dialogo. Allo stesso tempo, implicano una revisione dei criteri valutativi dei sistemi educativi e segnatamente degli "indicatori delle performance".

Il rispetto reciproco e la possibilità di una analisi comparativa delle religioni presuppongono il riconoscimento della diversità religiosa. Rispettabile

in sé, l'identità religiosa deve tuttavia lasciare spazio all'apertura e, in tal senso, è necessario evitare con forza le logiche di ripiegamento autocentrato. La comprensione profonda della religione dell'altro passa attraverso lo sforzo della conoscenza reciproca. È in virtù di tale *empatia* che ci si dispone ad apprendere positivamente il sistema di rappresentazione dell'altro. D'altro canto la tensione verso l'altro non significa dimenticanza di sé e spesso anzi implica un ritorno su di sé: le comunità religiose preoccupate del dialogo non potranno evitare di riflettere sulla necessità di affrontare questo passo.

La realizzazione di questo obiettivo dipende soprattutto dall'assunzione e costruzione di un progetto educativo. Così concepita, l'educazione permette di progettare serenamente l'avvio di un processo di *laicità*, manifestazione fra l'altro di una forma contemporanea di modernità. Così la scuola deve con chiarezza mettere in luce le funzioni psico-sociali, culturali, perfino politiche del fatto religioso. Un tale progetto permetterà, senza alcun dubbio, di acquisire l'intelligenza critica e la capacità di prevenire l'insorgenza di un identitarismo talvolta delirante.

Ci sono domande fondamentali che interessano il sistema educativo circa l'insegnamento delle materie religiose.

Chi deve insegnare la religione?

Chi è davvero in grado di "comparare" adeguatamente i differenti contenuti delle dottrine religiose? In effetti si deve distinguere chiaramente *l'insegnamento religioso* (confessionale), nel senso in cui lo possono intendere i fedeli di una religione, che consiste nel trasmettere valori, dogmi, liturgia, pratiche di culto di quella religione (ad esempio il catechismo per i cattolici), e *l'insegnamento comparativo delle religioni* che consiste nella conoscenza del fatto religioso e della sua storia. È solo quest'ultimo che costituisce una solida base per l'apprendimento del dialogo fra culture. L'insegnamento religioso, assolutamente rispettabile, si colloca fuori dall'obiettivo. Ne deriva che l'insegnamento comparativo delle religioni deve essere affidato a dei professionisti dell'educazione in grado di avviare un'analisi comparativa delle religioni aldilà delle loro proprie scelte di coscienza, avendo come *obiettivo la conoscenza e non la passione del seguace*. È questa una scelta indispensabile che condiziona il successo del dialogo nell'educazione. La difficoltà del dialogo risiede nella necessità di integrare il fatto religioso nella sfera dell'educazione, comprendendo sia il suo carattere irriducibile sia la sua vocazione di assoluto, senza alterare la pedagogia della conoscenza reciproca fondata sul rispetto di sé e l'apertura all'altro.

La questione fondamentale è la *formazione degli insegnanti*. Si propone in quest'ambito un'iniziativa tesa all'organizzazione, affidata ad una rete di istituzioni universitarie delle due rive del Mediterraneo, di corsi di formazione per insegnanti di scuola primaria e secondaria sulla questione dell'insegnamento comparativo delle discipline (ivi compresa la religione) che contribuiscono alla costruzione dell'identità culturale e inoltre di corsi di sensibilizzazione alla pedagogia della conoscenza reciproca e alle tecniche del dialogo interpersonale. Tali sessioni dovranno essere organizzate da ciascuna università in rete sulla base di un principio di reciprocità e di mobilità degli insegnanti da Nord a Sud e viceversa.



Diritti umani e accesso ai farmaci

Dopo un Decennio dedicato all'Educazione ai Diritti Umani (1995-2004), la 59^a Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha approvato a dicembre un Piano di Azione triennale (2005-2007) per un programma Mondiale di Educazione ai Diritti Umani.

Le foto di questo speciale sono di Torben Ulrik Nissen

I programmi e gli obiettivi delle Nazioni Unite

> di Alessio Surian

Il programma delle Nazioni Unite impegna i governi degli Stati Membri a realizzare cinque obiettivi specifici in ambito scolastico:

■ promuovere un approccio all'educazione primaria e secondaria basato sull'inclusione e la pratica dei diritti umani;

■ sostenere e sviluppare la realizzazione di strategie complessive per migliorare le iniziative esistenti e integrare efficacemente l'educazione ai diritti umani nei sistemi scolastici;

■ produrre linee guida sulle componenti fondamentali dell'educazione ai diritti umani nel sistema scolastico;

■ facilitare le iniziative di sostegno da parte di organizzazioni internazionali, regionali, nazionali e locali negli Stati Membri;

■ sostenere reti e iniziative di cooperazione fra istituzioni locali, nazionali, regionali ed internazionali.

Il Piano d'Azione delle Nazioni Unite già contiene alcuni strumenti di lavoro, fra cui una definizione dell'educazione ai diritti umani per l'educazione formale a partire dai principi internazionalmente condivisi; guide e indicazioni per lo sviluppo e il miglioramento dell'educazione ai diritti umani nella scuola. In ogni Stato Membro il governo, ed in particolare il Ministero dell'Istruzione, è, quindi, impegnato a realizzare nel prossimo triennio almeno le prime tre delle quattro fasi di lavoro previste dal Piano: analisi dell'attuale situazione dell'educazione ai diritti umani nel sistema scolastico; definizione delle priorità e di una strategia di lavoro a livello nazionale; realizzazione e monitoraggio del piano di lavoro; valutazione.

Va segnalato che, contemporaneamente, il Consiglio d'Europa rilancia il proprio programma di lavoro sull'educazione alla cittadinanza e promuove la diffusione e la formazione in merito al **manuale per l'educazione ai diritti umani** con i giovani "Compass", già oggetto di quattro corsi per formatori a livello internazionale e di numerose iniziative regionali e nazionali. Tre hanno avuto luogo in Italia, dove **Sapere 2000** ha da poco pubblicato la traduzione italiana del manuale, diviso in cinque capitoli principali: 1) guida all'educazione ai diritti umani; 2) attività; 3) definire un piano d'azione; 4) informazioni base sui diritti umani; 5) schede su 15 temi a carattere globale (dall'ambiente allo sport passando per discriminazione, media, pace, ecc.).

Dal Manuale riportiamo l'attività "Accesso ai medicinali", che ho avuto l'opportunità di curare, in collaborazione con otto persone da ogni parte d'Europa che formavano il gruppo di redazione "Compass",



Sapere, saper fare, saper essere

Abilità e attitudini richieste ai ragazzi per essere utili nella difesa dei diritti umani

Sapere (conoscenza e comprensione)

- concetti chiave quali: libertà, giustizia, uguaglianza, dignità umana, non discriminazione, democrazia, universalità, diritti, responsabilità, interdipendenza e solidarietà;
- l'idea che i diritti umani siano un quadro di riferimento per negoziare e trovare un accordo sugli standard di comportamento in famiglia, a scuola, nella comunità e nel mondo più in generale;
- il ruolo dei diritti umani e la loro dimensione passata e futura nella vita di ognuno, nella vita delle comunità e nella vita di altre persone nel mondo;
- la distinzione tra diritti civili/politici e diritti sociali/economici;
- le diverse modalità di vedere e fare esperienza dei diritti umani in diverse società e in gruppi diversi all'interno della stessa società e le varie fonti di legittimità, comprese quella religiosa, morale e legale;
- i principali cambiamenti sociali, gli eventi storici e le ragioni che portano al riconoscimento dei diritti umani;
- i principali strumenti internazionali esistenti per la protezione dei diritti umani, come la Dichiarazione dei Diritti Umani delle Nazioni Unite, la Convenzione sui Diritti del Fanciullo delle Nazioni Unite, la Convenzione Europea per la Protezione dei Diritti Umani e delle Libertà Fondamentali;

- il lavoro di organismi locali, nazionali e internazionali, di organizzazioni non governative e di individui per sostenere e proteggere i diritti umani.

Saper fare (abilità)

- ascolto attivo e comunicazione: essere capaci di ascoltare i diversi punti di vista, di sostenere i propri diritti e quelli delle altre persone;
- pensiero critico: trovare informazioni rilevanti, valutandole criticamente, allontanando pregiudizi e preconcetti, riconoscendo le forme di manipolazione e prendendo le decisioni sulla base di giudizi ragionati;
- saper cooperare e affrontare positivamente i conflitti;
- saper partecipare e organizzare gruppi sociali;
- sapersi attivare per promuovere la salvaguardia dei diritti umani, sia localmente che globalmente.

Saper essere (atteggiamenti e valori)

- senso di responsabilità per le proprie azioni, impegno per lo sviluppo personale e il cambiamento sociale;
- curiosità, apertura mentale e apprezzamento della diversità;
- empatia e solidarietà con gli altri e impegno nel sostenere le persone che vedono minacciati i propri diritti;
- senso della dignità umana, del valore individuale e degli altri, indipendentemente dalle differenze sociali, culturali, logistiche e religiose;
- senso di giustizia, desiderio di lavorare per ideali quali la libertà, l'uguaglianza e il rispetto della diversità.

Attività. Accesso ai medicinali

“Uno sforzo congiunto di cittadini responsabili può fare la differenza”

Zackie Achmat, “Treatment Action Campaign”

Temi	Salute, Globalizzazione, Discriminazione/Xenofobia
Complessità	Livello 4
Dimensioni del gruppo	16-40 partecipanti
Durata	190 minuti
In breve	Questa attività è una simulazione del processo “Medicinali per combattere l'AIDS” svoltosi in Sudafrica nel 2001. L'attività tratta due argomenti: - L'HIV/AIDS e accesso ai medicinali; - Come risolvere le questioni conflittuali in materia di diritti
Diritti (2) correlati:	Il diritto alla vita e alla dignità; Il diritto di proprietà.
Obiettivi	Comprendere la complessità delle questioni legate ai diritti umani Raffrontare diversi metodi utilizzati nei processi decisionali (approccio antagonista, approccio consensuale) Sviluppare capacità di comunicazione e cooperazione
Materiali	Lavagna a fogli mobili e penne Schede per il gioco di ruolo del processo Istruzioni per il lavoro di gruppo, una copia per partecipante Cartoncini (10 cm x 6 cm): uno rosso e uno verde per partecipante Spazio per la plenaria e per i gruppi di lavoro
Preparazione	Per la prima parte: fare le fotocopie delle schede di ruolo per il processo: è necessaria una scheda di ruolo per persona. Per la seconda parte: fare le fotocopie delle istruzioni per il lavoro di gruppo, una copia per partecipante; preparare un cartoncino rosso e uno verde per partecipante.

Istruzioni

L'attività è organizzata in due parti. La prima parte è una simulazione del processo e la seconda è un tentativo di ricerca del consenso:

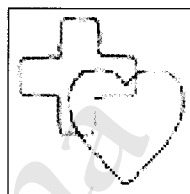
I Parte: il processo (durata totale 65 minuti)

- 1) Aiutate i partecipanti ad entrare nel contesto del processo. L'HIV/AIDS è un'epidemia molto grave in tutto il mondo, ma specialmente in Africa. La situazione è particolarmente seria in Sudafrica, dove milioni di persone soffrono e muoiono perché non possono permettersi di pagare farmaci costosi che li potrebbero curare. La sola alternativa che hanno è quella di usare medicine più economiche. Le maggiori aziende farmaceutiche sono contrarie a questa

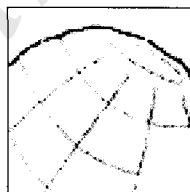
soluzione. Esse sperano di proteggere i loro diritti di proprietà e così hanno unito le loro forze per evitare che gli Stati possano copiare e vendere i loro prodotti a prezzi più economici. Hanno inoltre intrapreso un'azione legale contro il governo sudafricano che distribuisce e vende copie più economiche dei farmaci HIV/AIDS.

- 2) Spiegate ai partecipanti che verranno coinvolti nel simulare un processo che si è svolto recentemente in Sudafrica. La domanda è la seguente: è il diritto di proprietà una valida ragione per mettere in pericolo la vita e la dignità degli esseri umani?
- 3) Dividete i partecipanti in quattro gruppi uguali in modo da rappresentare la *Pharma Inc.*, il governo sudafricano, i membri di TAC (*Treatment Action Campaign*) ed i giudici.

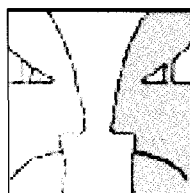
Temi



Salute

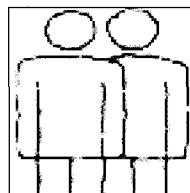


Globalizzazione



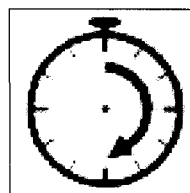
Razzismo

Dimensioni del gruppo



16-40

Durata



190 minuti

Aids e tendenze della globalizzazione

Nei paesi ricchi le persone affette da HIV/AIDS possono vivere meglio e più a lungo grazie ai farmaci antiretrovirali che vengono forniti gratuitamente. Nei Paesi del Sud, la gente affetta da HIV soffre di più e muore prima perché non ha accesso ai trattamenti appropriati. In media la spesa annuale pro-capite per spese relative alla salute è di 10\$, laddove, la tripla terapia, disponibile nei paesi del Nord, costa tra i 10.000\$ e i 15.000\$ l'anno.

Anche se la povertà, la mancanza di educazione e le disuguaglianze sociali accelerano la diffusione dell'epidemia, la sfida è soprattutto politica: coinvolge i governi, gli organismi internazionali, le aziende farmaceutiche. Per essere efficace la lotta all'AIDS necessita di rimettere in discussione i meccanismi e le principali istituzioni internazionali, quali il Fondo Monetario Internazionale (FMI), l'Organizzazione Mondiale del Commercio (OMC), gli Accordi sui diritti di proprietà intellettuale relativi al commercio (TRIPS), l'Accordo generale sul commercio e i servizi (GATS) e l'organo di regolamentazione delle dispute che di fatto funziona come tribunale dell'OMC.

- 4) Distribuite le schede di ruolo ai gruppi corrispondenti.
- 5) Date ai gruppi 25 minuti per leggere le loro schede di ruolo e preparare la loro arringa e/o richieste da presentare al processo. Ogni gruppo deve inoltre selezionare un portavoce in rappresentanza del gruppo e una o due persone che lo sostengano e lo aiutino a rispondere alle domande durante il processo.
- 6) Una volta che ogni gruppo è pronto, riunite tutti in plenaria, facendoli rimanere divisi nei loro quattro gruppi originari.
- 7) Ora la *Pharma Inc.*, il governo sudafricano e TAC hanno 5 minuti ciascuno per presentare le rispettive posizioni e sollevare domande. I giudici danno la parola introducendo a turno i gruppi.
- 8) Gli stessi giudici hanno a disposizione 10 minuti per rispondere ad ogni domanda sollevata dai gruppi e per riassumere le diverse argomentazioni e posizioni

II Parte: fase della costruzione del consenso (durata totale 100 minuti)

- 1) Chiedete ai partecipanti di dividersi in piccoli gruppi di 4 persone ciascuno. In ogni gruppo ci dovrà essere un membro della *Pharma Inc.*, uno del governo sudafricano, uno di TAC ed un giudice.
- 2) Distribuite le copie delle istruzioni per i piccoli gruppi. Controllate che le persone abbiano capito cosa debbono fare e come usare le carte rosse e verdi. I gruppi hanno trenta minuti per cercare di raggiungere una decisione consensuale su come risolvere il caso.
- 3) Richiamate tutti in assemblea e chiedete loro di riportare i risultati della loro discussione. Date ad ogni gruppo 5 minuti per presentare i risultati. Annotate le principali soluzioni e punti in sospeso su una lavagna a fogli mobili.
- 4) Quando ogni gruppo avrà riportato le proprie posizioni/soluzioni, iniziate la discussione sul processo decisionale utilizzato. Potreste chiedere:
 - Quanto è stato facile raggiungere il consenso?
 - Quali sono stati i punti deboli e forti del processo negoziale?
 - C'è stata tensione tra cercare di raggiungere una soluzione e cercare di coinvolgere ogni membro del gruppo nella decisione?
 - Quali sono state le tensioni più scottanti?
- 5) Potreste terminare questa fase dell'attività leggendo il seguente estratto delle motivazioni della Corte del 19 aprile 2001: "Il vo-

ler (...) promuovere un accesso più economico alle medicine (...) è un proposito encomiabile e, vista l'epidemia dell'HIV/AIDS, è un obbligo costituzionale imprescindibile collegato al dovere di uno Stato di rispettare, proteggere, promuovere e realizzare un numero di diritti fondamentali tra cui il diritto alla dignità umana e alla vita (diritti dai quali scaturiscono gli altri diritti) (...). I richiedenti (le aziende farmaceutiche) non hanno alcun diritto di opporsi alla legge".

Debriefing e valutazione

La valutazione è già cominciata durante la discussione della seconda parte. Ora continuate incoraggiando i partecipanti a riflettere sul processo complessivo e poi andate avanti identificando i diritti umani fondamentali e come sono stati trattati in sede di processo. Potete utilizzare le seguenti domande:

- Avevate sentito parlare di questo processo fino ad ora?
- Quali erano le vostre opinioni iniziali sull'argomento?
- Sono cambiate durante l'attività?
- Che cosa pensate dei due metodi decisionali, quello competitivo e quello consensuale? Quale ha prodotto i risultati più soddisfacenti? Come definireste un risultato soddisfacente?
- Relativamente ai diritti umani, quali erano gli aspetti fondamentali impliciti nel processo?
- In che modo questi aspetti sono legati alla realtà sociale?
- In che modo questa attività riguarda le persone della comunità in cui vivete?

Linee guida per i facilitatori

Prevedete tempo sufficiente per questa attività perché gli argomenti sono complessi e i partecipanti hanno bisogno di riflettere in maniera approfondita. Va notato che le due parti non devono necessariamente essere svolte nello stesso giorno; possono essere svolte in due sessioni distinte. Il fatto di usare i cartoncini rossi e verdi serve per aiutare i partecipanti ad essere consapevoli di ciò che aiuta e ciò che limita nei poteri decisionali. Idealmente alla fine della discussione e della negoziazione nella seconda parte, tutti i partecipanti dovrebbero mostrare i cartoncini verdi per essere in grado di raggiungere una posizione condivisa.

Nella seconda parte, alcuni gruppi possono raggiungere il consenso ed altri no. Nella di-



Per saperne di più

Questa attività è basata su un caso sottoposto al giudizio della Corte Suprema del Sudafrica nel 2001. L'associazione delle aziende farmaceutiche del Sudafrica ha denunciato il Presidente della Repubblica del Sudafrica, e tra gli altri. La TAC (*Treatment Action Campaign*), accusati di ignorare i loro diritti di proprietà sulle medicine contro l'AIDS e per aver importato farmaci generici più economici per curare i milioni di cittadini malati di AIDS. I giudici hanno dovuto soppesare i contrastanti interessi e diritti delle due parti. Da una parte l'associazione sudafricana delle aziende farmaceutiche rivendicava il diritto di proprietà, di libero commercio, professione ed esercizio, mentre dall'altra parte il governo e la TAC reclamavano l'obbligo costituzionale legato al dovere dello Stato di rispettare, proteggere, promuovere ed adempiere ai diritti fondamentali, fra cui il diritto alla dignità umana e alla vita dei suoi cittadini. In un giudizio che ha fatto storia, la Corte concluse che il diritto di proprietà fosse di ordine inferiore rispetto al diritto alla dignità umana ed alla vita e che perciò avrebbe dovuto essere limitato. Di conseguenza le aziende farmaceutiche ritirarono la denuncia. Tale esito fu ampiamente applaudito come un "veritiero trionfo di Davide contro Golia, non solo per noi qui in Sudafrica, ma per le persone in molti altri Paesi in via di sviluppo che si stanno battendo per l'accesso alle cure sanitarie" (comunicato stampa comune delle ONG, datato 19 aprile 2001). "Questa è una vittoria rara e veramente significativa del povero contro le aziende multinazionali. Ma la nostra sfida ora consiste nel lavorare insieme con i produttori di medicinali ed il governo perché chi ne ha bisogno possa disporre dei medicinali necessari" (Kevin Watkins, Oxfam).

scussione dovrete cogliere l'opportunità di esplorare i punti di forza e quelli di debolezza dell'approccio consensuale. Chiedete a quei gruppi che hanno raggiunto un accordo consensuale di riportare non solo la loro posizione finale, ma anche le loro maggiori argomentazioni. Chiedete a quei gruppi che non hanno raggiunto il consenso

di spiegare cosa li ha avvicinati e cosa ha contribuito ad allontanarli dal raggiungere il consenso stesso. È importante verificare l'effettiva situazione dei partecipanti, nelle comunità locali che convivono con l'HIV/AIDS, ed adattare/collegare l'attività alle questioni che più li riguardano.

Nota: il nome della coalizione delle

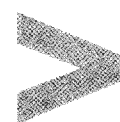
aziende farmaceutiche, *Pharma Inc.*, è stato inventato appositamente per questa attività.

Per continuare su questo tema

Discutete gli aspetti legati al diritto alla vita ed alla dignità umana nel vostro paese in relazione alle questioni che riguardano la salute. Informatevi sulle questioni legate ai diritti umani ed alla salute nel mondo. Visitate siti web di ONG importanti (MSF, TAC, Cristian Aid o altre di cui siete a conoscenza) o di istituzioni internazionali (OMS) in modo da procurarvi loro pubblicazioni. Informatevi sulle azioni intraprese per promuovere le questioni legate alla salute ed elencatele su una lavagna a fogli mobili. La campagna di TAC ha avuto un notevole successo. Sfortunatamente non tutte le campagne raggiungono questi risultati. Le ragioni possono essere varie, fra cui l'organizzazione scadente e la pubblicità inefficace.

Per mettere in pratica

Cercate chi stia promuovendo azioni legate alla salute a livello locale e cosa potete fare per contribuire.



DA FOTOCOPIARE
E DISTRIBUIRE

Schede dei ruoli per il processo



Scheda di ruolo: Pharma Inc.

Siete il gruppo di dirigenti della Pharma Inc. La vostra azienda è una delle maggiori produttrici mondiali di prodotti farmaceutici. Voi avete acquistato i diritti per la commercializzazione dei medicinali adeguati alla cura dell'HIV/AIDS. Avete bisogno di mantenere i vostri margini di profitto e di soddisfare gli azionisti. Perciò sperate di salvaguardare il diritto dell'azienda e di stabilire il prezzo di vendita dei vostri prodotti, tenendo presenti i costi di ricerca, di produzione e di retribuzione della vostra forza lavoro. Permettere ad un'altra azienda di copiare semplicemente e vendere i vostri prodotti ad un prezzo inferiore metterebbe a rischio i vostri guadagni e la sostenibilità della vostra azienda. Avete dovuto quindi formare una coalizione con altre aziende farmaceutiche importanti per prevenire che uno Stato qualunque autorizzi la copia e la vendita dei vostri prodotti a prezzi più economici, e per citarli in giudizio, se necessario. Avete iniziato un'azione legale contro il governo del Sudafrica.

Preparate delle valide ragioni per difendere la vostra posizione. Avrete a disposizione cinque minuti per esporle durante il processo.

Scheda di ruolo: governo sudafricano

Siete funzionari del governo sudafricano. Il vostro governo sta cercando di rispondere alla richiesta delle aziende farmaceutiche che hanno intentato una azione legale contro di voi. La Pharma Inc. sta cercando di impedire che qualunque stato possa copiare e vendere ad un costo inferiore i loro prodotti. In linea di principio concordate con la Pharma Inc. Comunque movimenti popolari, guidati dalla TAC, reclamano come obbligo costituzionale per lo Stato di provvedere ad un accesso economico ai medicinali, in particolar modo nel contesto dell'epidemia da HIV/AIDS. Avete risposto alla pressione politica popolare iniziando ad autorizzare l'importazione di medicinali, copiati, più economici, provenienti da paesi come l'Indonesia.

Preparate delle valide ragioni per difendere la vostra posizione. Avrete a disposizione cinque minuti per esporle durante il processo.

Scheda di ruolo: TAC - Treatment Action Campaign

Siete un gruppo di attivisti che rappresentano la TAC, la campagna per l'accesso ai medicinali in Sudafrica. La TAC sostiene che lo Stato abbia la responsabilità di provvedere ad un accesso economico ai medicinali, in particolar modo a quelli per l'epidemia HIV/AIDS. Il governo ha risposto ed ha iniziato ad importare medicinali più economici. Sostenete inoltre che è responsabilità dello Stato sostenere finanziariamente i pazienti e le organizzazioni che lottano contro l'HIV/AIDS. Comunque il governo sudafricano è stato citato in giudizio dalle aziende farmaceutiche per evitare che i loro prodotti siano copiati e venduti a prezzi inferiori. Quindi avete deciso di sostenere il governo a difesa del ruolo dallo Stato nel permettere un accesso più economico ai farmaci.

Preparate delle valide ragioni per difendere la vostra posizione. Avrete a disposizione cinque minuti per esporle durante il processo.

Scheda di ruolo: I giudici

Siete il gruppo di giudici che presiedono il processo intentato dalle maggiori aziende farmaceutiche nei confronti del governo sudafricano con l'obiettivo di prevenirlo dal produrre e vendere dei loro prodotti a prezzi più economici. Gli attivisti in rappresentanza della TAC difendono il governo. Il vostro ruolo consiste nell'invitare le tre parti a presentare le loro rispettive posizioni a turno. Al termine delle presentazioni non dovrete emettere un giudizio o arrivare a delle conclusioni. Il vostro lavoro consiste nel contribuire a chiarire le questioni e a riassumere le argomentazioni a sostegno delle tesi in conflitto.

Il nodo del problema è quello di sapere gestire richieste contraddittorie nell'ambito dei diritti umani. La difesa (TAC e governo) reclama il diritto alla vita e alla dignità, mentre l'accusa (Pharma Inc.) reclama il diritto di proprietà.

Il tribunale si pronuncia nel modo seguente: "Il diritto alla vita ed alla dignità sono diritti umani importanti e la fonte di tutti gli altri diritti degli individui. Nell'impegnarsi a favore di una società fondata sul riconoscimento dei diritti umani, noi siamo chiamati a ritenere questi due diritti superiori a tutti gli altri. E questo deve essere dimostrato dallo Stato in ogni suo atto, compreso il modo in cui punisce i criminali".

Versus. "La sezione 25 della Costituzione del Sudafrica salvaguarda il diritto di proprietà, e prevede: Proprietà 25: (1) "Nessuno può essere privato della proprietà eccetto in termini di legge e di applicazione generale e nessuna legge può negare arbitrariamente il diritto di proprietà".

Preparate delle domande da porre alle tre parti. Avete a disposizione 10 minuti per porre le domande e accogliere le risposte.

Istruzioni per i gruppi per la seconda parte

Siete un gruppo di 4 persone ognuno in rappresentanza delle 4 parti:

- Pharma Inc.;
- Governo Sudafricano;
- Attivisti in rappresentanza di TAC;
- Il gruppo di giudici nel processo intentato dalle aziende farmaceutiche.

Istruzioni:

1. A turno ogni persona deve presentare se stessa e la parte che rappresenta, cioè il ruolo che ricopre.
2. Dopo, ogni persona deve indicare le proprie sensazioni riguardo la situazione alla fine del processo. Se pensa che sia facile raggiungere una soluzione deve mostrare il cartoncino verde e se invece crede che sia difficile deve mostrare il cartoncino rosso.
3. Ora l'obiettivo è cercare di raggiungere una decisione soddisfacente basata sul consenso dei 4 membri. Dovete gestire la discussione in turni. Il giudice presiede la discussione e presenta la sua posizione alla fine.
 - Primo turno: presentate la vostra posizione;
 - Secondo turno: presentate le vostre idee di soluzione;
 - Terzo turno: negoziate soluzioni diverse.
4. Ascoltate con attenzione gli altri: Alla fine di ogni contributo dovrete mostrare i vostri cartoncini colorati per indicare come vi sentite riguardo alla prospettiva di raggiungere una soluzione soddisfacente.
5. Alla fine del procedimento consensuale scegliete una persona che riporti i risultati ottenuti in plenaria.



Alfabeti dell'immaginario

L'educazione e lo scontro dei simboli

5. Gli immaginari e la storia

Domande di un lettore operaio

Tebe dalle Sette Porte, chi la costruì?
Ci sono i nomi dei re, dentro i libri.
Son stati i re a strascicarli, quei blocchi di pietra?
Babilonia, distrutta tante volte,
chi altrettante la edificò? In quali case
di Lima lucente d'oro abitavano i costruttori?
Dove andarono, la sera che fu terminata la Grande Muraglia,
i muratori? Roma la grande
è piena d'archi di trionfo. Su chi
trionfarono i Cesari? La celebrata Bisanzio
aveva solo palazzi per i suoi abitanti?

Anche nella favolosa Atlantide
la notte che il mare li inghiottì, i padroni
affogavano urlando aiuto ai loro schiavi.
Il giovane Alessandro conquistò l'India.
Da solo?
Cesare sconfisse i Galli.
Non aveva con sé nemmeno un cuoco?
Filippo di Spagna pianse, quando la flotta
gli fu affondata. Nessun altro pianse?
Federico II vinse la guerra dei Sette Anni.
Chi, oltre a lui, l'ha vinta?
Una vittoria ogni pagina.
Chi cucinò la cena della vittoria?
Ogni dieci anni un grand'uomo.
Chi ne pagò le spese?
Quante vicende,
tante domande.

(Bertolt Brecht)

Annata 2004-2005



ESPLORIAMO L'IMMAGINARIO
GLI IMMAGINARI E L'EDUCAZIONE
GLI IMMAGINARI E I MASS-MEDIA
GLI IMMAGINARI
E L'ARTE DI APPARIRE
GLI IMMAGINARI E LA STORIA
GLI IMMAGINARI E LE RELIGIONI
GLI IMMAGINARI E LA SCIENZA
GLI IMMAGINARI E IL MERCATO
GLI IMMAGINARI E LA POLITICA

Nei tempi oscuri

Non si dirà: *quando il nocce si scuoteva al vento*
Ma: *quando l'imbianchino [Hitler] calpestava i lavoratori.*
Non si dirà: *quando il bimbo giocava co' ciottoli a rimbalzello sul fiume.*
Ma: *quando si preparavano le grandi guerre.*
Non si dirà: *quando la donna si introdusse nella camera*
Ma: *quando le grandi potenze s'allearono contro i lavoratori.*
Tuttavia non si dirà: *i tempi erano oscuri*
Ma: *perché i loro poeti [educatori] hanno taciuto?*

(Bertolt Brecht)



La spada, il calice e altre storie

di CARLO BARONCELLI

Gettata la spada, non mi resta altro da offrire che la coppa dell'amore a quelli che mi si oppongono. È con l'offrire tale coppa che mi aspetto di conquistarli (Gandhi)

I simboli attraversano la storia, i simboli producono storia. C'era una volta... un tempo senza storia. La Bibbia parla di Paradiso terrestre; il *Tao Te Ching* descrive un tempo in cui lo *yin* (principio femminile) non era dominato da quello maschile, lo *yang*; per i greci esisteva una *stirpe aurea* che lavorava la terra in tutta tranquillità, prima che una stirpe inferiore introducesse il dio della guerra (cfr. R. Eisler, *Il calice e la spada*, Pratiche, Parma 1996). La storia "nacque da un disequilibrio introdotto in un universo all'origine armonico e perfetto, giusto e innocente" (G. Bocchi, M. Cerruti, *Origini di storie*, Feltrinelli, Milano 1993, p.17). Sia la tradizione greca che quella ebraica concordano nel far coincidere l'inizio della storia con la fine dell'*Età dell'oro*, causata dagli uomini (tradizione biblica), o dai Titani (miti greci). Vari scienziati e uomini di fede si sono applicati nel calcolo del momento di questa *caduta*: Keplero la fissò nel 3877 a.C.; l'arcivescovo Ussher nel 4004 a.C.; Hevelius nel 3963 a.C.

Nel loro memorabile libro *Il mulino di Amleto* (Adelphi, Milano 1983), Giorgio de Santillana e Hertha von Dechend, attraverso un affascinante percorso su miti nordici, assiri, indiani, greci... ci hanno dimostrato come per gli Antichi (avvezzi allo studio degli astri quanto e più di noi), questo inizio assoluto della storia avesse coinciso con l'equinozio di primavera che si verificò poco prima del 4000 a.C., allorché il Sole si apprestava a lasciare la costellazione dei Gemelli.

Ma quel periodo di sconvolgimenti astrali, tra la fine del quinto millennio a.C. e l'inizio del quarto, coincise anche - secondo studi archeologici, linguistici e antropologici - con uno sconvolgimento culturale e sociale: il conflitto tra "una civiltà urbana, agricola e marinara, insediata da tempo nell'Europa centrale, nei Balcani, nell'Anatolia" e "i nomadi che popolavano le immense steppe che vanno dall'Europa centrale all'Asia centrale" (Bocchi, Cerruti, cit. p.21). Questa avanzata degli Indoeuropei (i Kurgan) verso gli insediamenti preindoeuropei è stata riassunta da Riane Eisler con lo scontro simbolico tra *calice* da una parte e *spada* dall'altra.

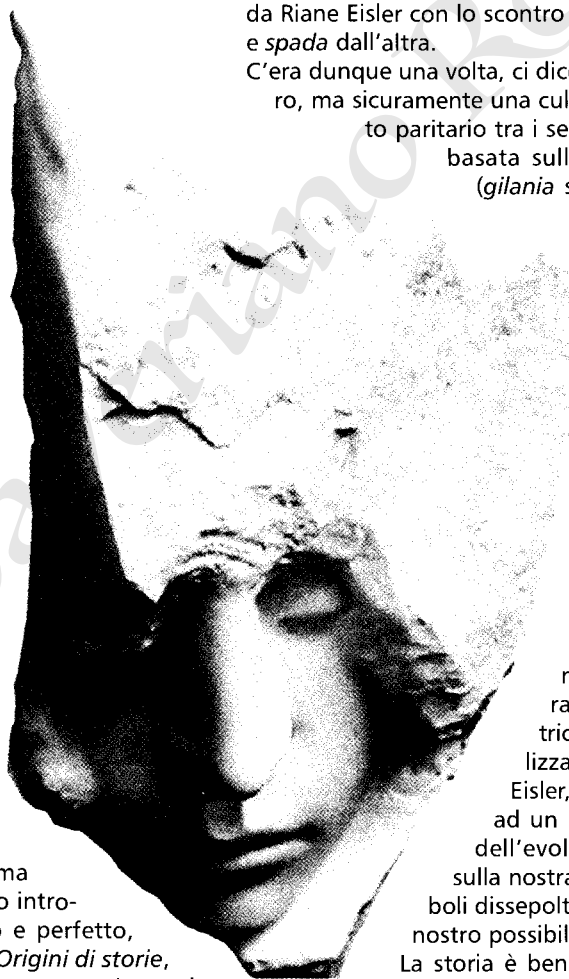
C'era dunque una volta, ci dicono questi studi, non l'*Età dell'oro*, ma sicuramente una cultura caratterizzata da un rapporto paritario tra i sessi, sostanzialmente egualitaria e basata sulla cooperazione. Quella cultura (*gilania* secondo il termine coniato da R.

Eisler), si scontrò con una cultura rigidamente gerarchica, *androcratica*, *razziatrice*: "Il calice della convivialità generatrice contro la lama della spada annientatrice" (Bocchi, Cerruti, cit. p.32).

In quel momento assistemmo ad un "catastrofico punto critico nella preistoria della civiltà occidentale, quando il corso della nostra evoluzione culturale fu letteralmente sconvolto. In quel momento fondamentale s'interruppe l'evoluzione culturale delle società che adoravano le potenze vivificanti e nutritrici dell'universo, ancor oggi simboleggiate dall'antico calice, il Graal" (R. Eisler, cit., p.18). Oggi ci troveremmo ad un nuovo punto critico, ad un bivio dell'evoluzione. Queste nuove scoperte sulla nostra storia antica, questi antichi simboli dissepolti sono ancora vivi e ci parlano del nostro possibile futuro.

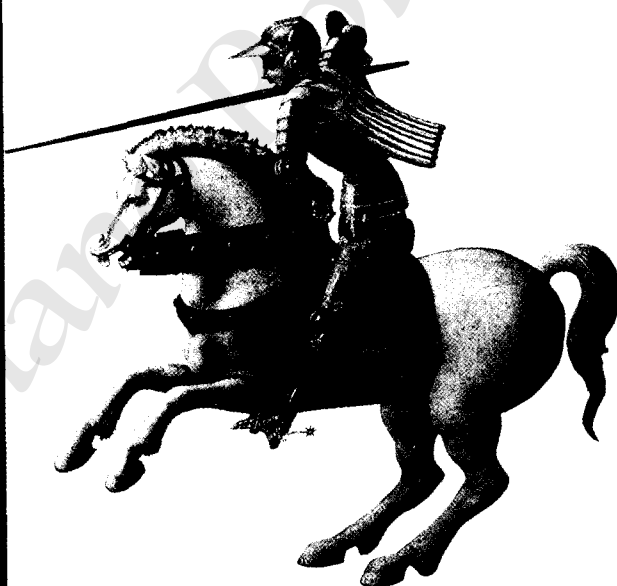
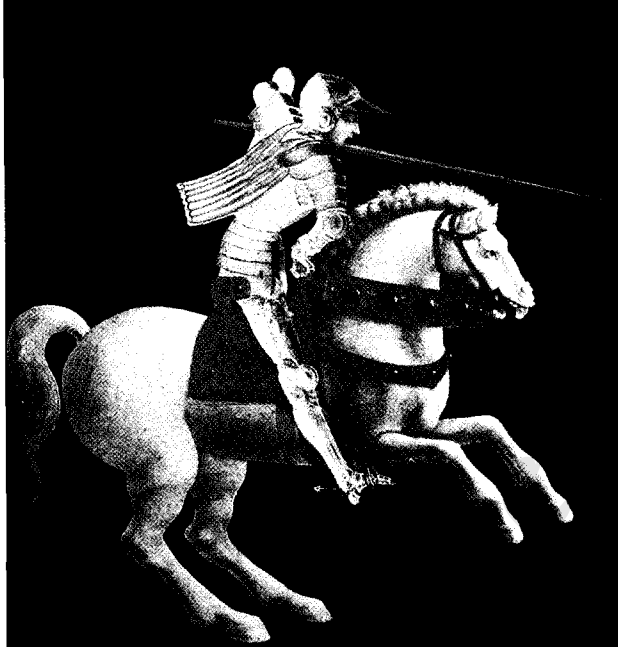
La storia è ben lungi dall'essere terminata, con buona pace di Fukuyama (cfr. *La fine della storia e l'ultimo uomo*). Secondo la *Teoria della trasformazione culturale*, sviluppata dalla citata R. Eisler, la storia sarebbe il risultato di un'interazione tra due tipi di movimenti: da una parte, la tendenza dei sistemi sociali a divenire sempre più complessi (a causa di innovazioni tecnologiche o "cambiamenti di fase"), dall'altra l'oscillazione dei cambiamenti culturali tra i due modelli base della *dominazione* e della *partnership*, tra *gilania-calice* e *androcrasia-spada*.

Mai come oggi ci troviamo in un momento in cui appare vitale abbandonare la *spada* (simbolica e reale) per modellare il nostro immaginario attorno al simbolo del *calice*. Abbandonare immaginari di potenza, prevaricazione, guerra, morte, per lasciare spazio al ritorno di un immaginario accogliente, conviviale, cooperativo, pacifico e generatore di vita.





Rapporti immaginati (tra immaginazione e storia)



di DOMENICO VOLPI

Raramente, nelle scuole, l'insegnamento della storia tiene conto dell'immaginazione.

I rapporti fra immaginazione e storia sono complessi, vari e sfumati, tanto che è difficile persino elencarli. C'è il problema su come s'insegni nella scuola la storia, se nel farlo si lasci abbastanza spazio all'immaginazione. C'è il quanto abbiano influito sulla grande Storia i prodotti dell'immaginazione, dai sogni ai pregiudizi, dai falsi ideali ai nobili scopi, spesso poi traditi dalla realtà. C'è la capacità, o meno, di progettare svolte diverse della storia (i profeti e i santi, specialmente quelli scomodi, ci hanno provato). E c'è la possibilità di fare ipotesi con l'arte del "se", applicando Novalis: *"Le ipotesi sono reti: tu getti la rete e qualcosa prima o poi ci trovi"*. E c'è la possibilità di creare non la Storia ma varie storie, che in qualche modo progettino modi diversi di approccio agli altri e alle realtà nuove (dalla fiaba alla fantascienza e all'umorismo, si tratta sempre di modi per far fare delle "capriole" alla realtà, per vederla da un lato diverso e quindi da una prospettiva nuova). Vediamo di dipanare la matassa un punto per volta. Raramente, nelle scuole, l'insegnamento della storia tiene conto dell'immaginazione. Fatti, documenti, reperti, te-

stimonianze: si comincia, con i bambini delle elementari, a farli andare indietro nel tempo a ritrovare le registrazioni della propria infanzia, i filmati dei genitori, le foto dei nonni e del paese "di una volta"... Apro una parentesi: negli anni successivi, poi, con grande incoerenza, raramente si fa una vera "lettura" delle immagini che accompagnano il testo di cui sono considerate un ornamento o un'occasione per completarlo con le didascalie, e non per il loro valore iconico; studiare la storia sarebbe assai più facile e piacevole se ciascuno fosse incoraggiato a immergersi in quelle riproduzioni di quadri o di documenti e immaginasse di essere nel Foro Romano o alla corte del re Sole. Chiusa la parentesi.



Sognare il nostro passato

Il giusto "metodo storico" impedisce di "sognare il nostro passato" sulla base di ricordi o desideri personali, e corregge le immagini mentali che ne avevamo e che forse erano gratificanti. Dico questo in polemica con i testi scolastici che hanno eliminato quella "storia mitologica" che si ricordava proprio perché fatta di episodi che colpivano l'immaginazione: oggi i ragazzi non conoscono più Orazio Coclitte e Muzio Scevola, gli Orazi e Curiazi o Clelia a nuoto nel Tevere, e non parliamo degli Argonauti o di Gilgamesh. Queste storie, benché strumentalizzate da coloro che primi le misero per scritto (classici esempi: Tito Livio e tutti gli storiografi dei "vincitori" romani), affondavano le loro radici in una preistoria trasmessa oralmente per generazioni (come gran parte della Bibbia, i poemi omerici e i miti greci) e quindi si legavano all'immaginazione dei nostri progenitori nella quale potevamo riconoscerci, anche inconsciamente. Occorrerebbe riuscire a recuperare questi brandelli delle nostre origini non in chiave di "fatterelli", ma di miti carichi di simboli e di significati profondi. Il problema si propone di nuovo per tutti coloro che lasciano la propria cultura e il proprio ambiente per venire in una civiltà di tipo occidentale che a loro appare soltanto come esteriorità, in particolare si propone per chi proviene da culture – come l'africana – ancora molto basate sull'oralità.

Si diffondono, presso varie editrici, collane di fiabe e leggende d'altri Paesi (es., la serie di Francesca Lazzarato presso Mondadori), al punto che gli Occidentali sono stati accusati di "saccheggio" dei patrimoni culturali altrui. In realtà, un europeo, anche se conoscitore delle culture africane o sudamericane, esporrà miti e fiabe o favole solo negli aspetti meccanici delle vicende e non nel loro significato profondo. Meglio, allora, le "Favole dal Mondo" della EMI, i cui materiali in una prima fase sono stati raccolti dai missionari che hanno a lungo vissuto presso i vari popoli assimilandone il modo di pensare (e "salvando" spesso un materiale orale in via di "dispersione"), e in una seconda fase sono di autori locali, con inquadramenti storico-etnologici adeguati, e sempre più spesso accompagnate dalla versione in lingua originale. Preziosi punti di contatto, benché approssimativo, con l'immaginario profondo del compagno di banco.

I fatti da soli non fanno Storia

Veniamo ora alla Storia vera e propria che, nell'ultimo mezzo secolo, è stata fortemente influenzata dalla "Nouvelle Histoire" e dalla polemica contro la Storia "événementielle": un'influenza positiva per l'attenzione alla vita quotidiana, ma troppo penetrante; infatti, l'attenzione ai documenti e ai fatti non basta a spiegare tutto. Occorre

tenere conto degli apporti, in positivo e in negativo, della immaginazione come molla di avvenimenti altrimenti inspiegabili. Senza il sogno di Alessandro Magno di un impero universale, che lo portò fino all'Indo, non avremmo avuto la diffusione dell'ellenismo come cultura unificante popoli diversi; senza il sogno umanistico non avremmo avuto Pienza e le altre "città ideali" e lo sviluppo delle arti e del bello nel Rinascimento, che ancora oggi unifica l'Europa dalla Spagna alla Russia. Pensiamo al "mito dei mari del Sud" che condusse Gauguin e London a morirvi e influenzò l'arte europea. Sono solo esempi, *flashes* alla rinfusa per dare un'idea di ciò di cui parliamo. In negativo, dobbiamo attribuire a immaginazioni sbagliate, a tragici abbagli o a sogni folli i fenomeni gravissimi come il mito della superiorità della razza bianca che produsse la distruzione dei nativi americani o la divisione dell'Africa per portarvi una supposta civiltà maggiore. Persino la follia nazista della razza "pura" fu frutto d'immaginazione, non certo di dati scientifici (benché vi



fossero scienziati ad avvalorarla). Non furono forse immaginazioni nobili e sbagliate la spedizione di Pisacane che vedeva i cafoni del Sud pronti ad insorgere e, ancor prima, il ritorno nel Regno delle Due Sicilie di Murat che, dopo aver negato l'aiuto a Napoleone a Waterloo, sperava persino di diventare re d'Italia? La storia è piena di questi "errori", così che è difficile distinguere le illusioni dall'immaginazione. I Fenici difesero a lungo i loro commerci con le sponde atlantiche e con la Gran Bretagna inventando la leggenda delle Colonne d'Ercole e dei mostri che al di là vivevano. E nel Medioevo la visione del mondo era in gran parte frutto d'immaginazione. Si favoleggiava di regni inesistenti (quello del Prete Gianni, quello delle Amazzoni) e di animali strani, come romanzeggiava Umberto Eco in "Baudolino": l'unicorno, l'araba fenice, la chimera, che rimane nel vocabolario come sogno irraggiungibile. Marco Polo, quando narrava il suo



viaggio nell'Estremo Oriente, fu dileggiato per eccesso di immaginazione e chiamato "messer Milione" per le ricchezze che dichiarava di aver veduto.

Profeti e santi

Diamo uno sguardo ai profeti e ai santi che sperarono di cambiare la storia guardando oltre il loro presente. Geremia tentò invano di evitare la distruzione di Gerusalemme con un cambiamento non solo di politica ma di vita del popolo; san Francesco andò a parlare con il Sultano quando in Europa si parlava di crociate dando il "segno" di un metodo diverso; Vincenzo de' Paoli immaginò un modo diverso di comportarsi delle dame francesi; Don Bosco, celebre anche per i suoi "sogni", inventò il primo contratto per gli apprendisti artigiani. La storia è piena di realizzazioni nate da qualcuno che, avendo fiducia nella Provvidenza immaginò una risposta ai problemi del suo tempo, fossero essi la pace fra le famiglie medievali o la

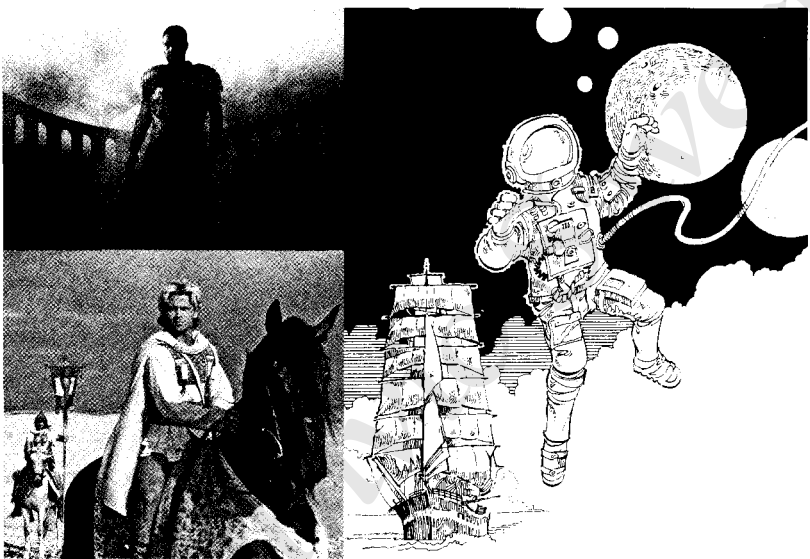
a tutti il fenomeno Harry Potter, sul quale ci sarebbe da discutere più ampiamente. Più positivo, mi pare il **ramo fantasy-epico**, anch'esso intriso di personaggi e fatti magici, ma con il tono di epopea o saga di mondi immaginati. Il cinematografo e i volumoni di Potter hanno avuto il merito di richiamare l'attenzione su alcuni capolavori precedenti come *La storia infinita* di Ende, e soprattutto *Il Signore degli Anelli* di Tolkien e tutta l'opera di Clive Staples Lewis, non a caso entrambi cattolici, romanzi ricchi di motivi ideali, con una lotta cosciente contro il Male nello spirito della cavalleria medievale, della difesa dei deboli, della consacrazione al Bene.

Le saghe in diffusione sono molte. Due sono singolari e attraenti a loro modo: Terry Pratchett immagina nei suoi romanzi (*A me le guardie!* e *Uomini d'arme, Salani*) un universo parallelo, Mondo Disco, in cui agiscono personaggi generosi e strampalati, pieni di buona volontà contro nemici terribili, in un susseguirsi di avventure umoristiche di grande effetto, che satirizzano proprio il genere *fantasy*; e Jacques Brian traccia un'epopea in otto volumi attorno all'abbazia di *Redwall*, facendo agire come personaggi gli animali dei boschi, che si comportano come esseri umani: topi, lepri, tassi, falchi ecc. sono armaioli, mercanti, cuochi e persino... badesse; moralmente, la storia è molto valida, a condizione di lasciarsi prendere dal gioco.

Storie per giovani adulti

Queste opere, ed altre più o meno indovinate, mostrano la vera **novità editoriale** di questi anni: è nata una **produzione intergenerazionale**, detta "**per giovani adulti**", che interessa sia i 13-16enni sia i più grandi o gli adulti in cerca di evasione. Per darne un'idea cito *Sabriel* di Nix (Ed. Nord). Una giovanissima vuole salvare il padre, potente mago "buono" che è prigioniero nel regno dei Morti: si muove dalla civile Ancelterra ed entra nel fosco Antico Reame dove tutto è ingannevole e dove un Malvagio vuol far trionfare i Morti sui Vivi (c'è il precedente narrativo e filmico degli "zombies"). La storia potrebbe essere interpretata: a) come un romanzo di passaggio dall'adolescenza all'età adulta con tutte le assunzioni di responsabilità che comporta; b) come la battaglia contro il Principe delle Tenebre; c) come un viaggio ultraterreno (più omerico e virgiliano che dantesco).

Ci sono poi le storie che possono nascere con i "se", applicabili ad ogni epoca, luogo e avvenimento. È il caso, ad es., dei viaggi nel tempo (classico "Un americano alla corte dei re Artù" di Mark Twain), in cui i protagonisti hanno delle conoscenze superiori: che accadrebbe se, imbarcandoci con Colombo, sapessimo già dell'esistenza dell'America? e se, grazie all'uso dei cellulari, potessimo stroncare il traffico degli schiavi? e se avvisassimo gli ebrei europei degli anni Trenta delle intenzioni di Hitler? E se Hitler avesse vinto la guerra? E se l'impero degli Aschanti fosse rimasto tanto forte da respingere gli europei? E se gli Aztechi non avessero oppresso i popoli dominati, chi avrebbe aiutato Cortez? E se...



sorte dei reduci di guerra, il fatto che bisognasse accogliere gli orfani o togliere i ragazzi dalla strada.

Maghi e UFO

E veniamo ora alle "altre" storie che non fanno parte della Storia. Quelle "immaginate" per la fantascienza hanno permesso di inventare mondi diversi, situazioni ammoritrici, rapporti con i "diversi" (ricordiamo il commovente film "ET"). La mia esperienza di narratore dice che si può usare la fantascienza per satirizzare le contraddizioni del nostro vivere e rivalutare propria la fantasia (*Gli UFO vengono da Cipango*, SEI) o per riscoprire il valore dei sentimenti (*Anche i robot hanno un cuore*, Le Monnier), o si può risalire alla preistoria per una parabola sui rapporti uomo-macchina (*Ankur il Sumero*, La Scuola). Oggi vanno di moda i racconti di magia, in testa



Intervista a Jacopo Fo

La vera storia del mondo

Digressioni su censura, falsi, stupidità umana e altre amenità.

Abbiamo raggiunto telefonicamente Jacopo Fo che, tra il serio e il faceto, ha accettato di rispondere ad alcune nostre domande sul tema del dossier e non solo. Il testo riflette quindi un carattere colloquiale e digressivo (mantenere Jacopo all'interno di un tracciato prestabilito non è stata cosa facile!).

■ a cura di CARLO BARONCELLI

Nel tuo libro *La vera storia del mondo* (Demetra), affermi che "La realtà è ben diversa da come ce la insegna la scuola". Potresti farci alcuni esempi dei falsi e delle censure più eclatanti che vengono fuori da questo aspetto didattico della storia?

Io credo che ci sia un discorso globale da fare. Noi viviamo nella cultura del falso. Tutto comincia con Babbo Natale, che non ti dicono la verità e va avanti con il fatto che non ti dicono la verità sul sesso, sulla storia... è un problema globale. Noi manchiamo di una serie di informazioni. Ci sono poi le bugie scientifiche che ci dicono a scuola e che danno un'immagine del mondo diversa dalla realtà. Si continua con le bugie sull'educazione fisica, c'è una disinformazione totale sul corpo, sulla respirazione, sulla muscolatura, sul rapporto tra muscolatura e cervello, muscolatura e sesso, tra rilassamento, respirazione, piacere fisico e piacere sessuale. È un castello globale di bugie che porta al fatto che le persone accettano di vivere all'interno di un sistema che non solo è falso ma trova ragione in se stesso. È un sistema autoreferenziale. Tutte queste cose servono perché poi la gente pensa che bisogna lavorare come dei forsennati per comprarsi il cellulare. Questo è il meccanismo di fondo: devi lavorare in questa maniera nella totale irrazionalità. Poi se vogliamo entrare nella storia in particolare, io credo che la fal-

sificazione sia su tutti i grandi eventi storici. Prendiamo l'origine dell'umanità: non è vero che discendiamo dall'uomo cacciatore, non è vero che discendiamo dagli scimpanzé così come noi li vediamo in televisione perché i nostri più vicini parenti sono i *bonobo* che sono un gruppo di scimmie che fanno tanto sesso e sono tutti bisessuali, per cui attenzione, già cambia tutta la cosa. Viene taciuta la storia del matriarcato, l'oppressione delle donne sotto Atene e Roma... Sulla seconda guerra mondiale ci sono dei falsi che sono sconvolgenti. Pensa che la seconda guerra mondiale, secondo tutta una serie di dati, poteva finire un anno prima, però si è accettato di farla durare di più perché si voleva risparmiare la distruzione di alcune strutture industriali della Germania per cui, meglio bombardare le città. È stata una mossa politica per dire *stiamo facendo qualche cosa contro il nazismo*, ma in realtà stavano massacrando la popolazione, perché bombardare le raffinerie e i nodi delle raffinerie e i ponti avrebbe voluto dire mettere veramente in ginocchio la Germania. Ad un certo punto si è dovuto farlo. Appena si è fatto la Germania ha perso. *Perché non si è fatto prima? Perché non sono state adottate tutta una serie di soluzioni militari che erano possibili?* Da questo punto di vista ci sono una serie di libri che io cito ampiamente e sono sulla storia della stupidità mili-

* Jacopo Fo, figlio di Dario e Franca Rame, vive ad "Alcatraz", una Libera Università. Si tratta di un posto bellissimo, in Umbria, sui colli tra Gubbio e Perugia. Ad Alcatraz si impara a vivere riconciliati con la natura, con se stessi e gli altri, grazie a corsi, camminate, terme, musica, arte, massaggi, danze.





tare, *guinness* dei primati della stupidità militare che sono illuminanti. Su tutte le guerre, noi abbiamo ancora questa visione, si parla ancora di grandi uomini riferendosi a Giulio Cesare, Alessandro Magno, Napoleone...

Una storia fatta solo dai grandi personaggi

Esatto. Noi abbiamo un'idea della realtà di tipo individualista. Se noi studiassimo la biologia in maniera corretta, riflettendo sui suoi meccanismi, scopriremmo per esempio che un'eiaculazione contiene 50 milioni di spermatozoi o più, cioè la natura ragiona facendo andare 50 milioni di spermatozoi dove ne servirebbe uno solo. Perché? Perché è la pressione, la pressione anche da un punto di vista fisico, lo spermatozoo per muoversi ha bisogno di una massa di altri spermatozoi che si muovono, ha bisogno di una massa di liquido intorno, ha bisogno di spostare questo liquido insieme a sé. Gli spermatozoi sono una macchina, un alveare. Noi guardiamo l'alveare e vediamo l'ape regina e pensiamo che l'ape regina se la spassi, ma l'ape regina ha una funzione come tutti gli altri. Giulio Cesare non è un grande uomo è soltanto lo spermatozoo che ha fecondato, tra l'altro ha fecondato una cosa orrenda perché ha fatto massacri ecc. ecc. In ogni caso come si fa a dare il merito individuale a Giulio Cesare? Non ha senso.



In questo contesto, i media, la tecnologia, possono esserci di qualche aiuto? Pierre Levy ha parlato a questo proposito di intelligenza collettiva.

Oggi noi siamo nell'era della nascita della mente, la mente la stiamo costruendo facendola funzionare. Non si può paragonare la mente di una persona di mille anni fa con la mente di una persona di oggi. O meglio, c'erano anche allora dei grandi geni, ma erano una quantità irrisoria. Oggi noi stiamo cominciando a comunicare, abbiamo il tempo libero. Quando mai l'ha avuto il tempo libero l'umanità, se non un ristretto numero di signori o di filosofi. Noi oggi ci stiamo ponendo a livello collettivo il problema: *abbiamo una mente, facciamola funzionare*. Se tu potessi contare le ore di scambio verbale dell'umanità tutta in un anno del 1600 o in un anno del 1600 a. C., scopriresti che la quantità di parole scambiate, di concetti scambiati, è infinitesimale. Il fatto che ci siano migliaia di libri che fanno delle proposte su come vivere meglio è un segnale storico. La gente sta sperimentando *internet*, nuovi modi per conoscersi, fidanzarsi, diventare amici, nemici, sposarsi, discutere, organizzarsi. Prendiamo poi il "fenomeno" Linux [il sistema operativo *Open Source* di cui ci siamo altre volte occupati su questa rivista. N.d.R.], per cui, per la prima volta nella storia del mondo - ed è una cosa che non viene assolutamente riconosciuta - un enorme gruppo di persone ha collaborato per produrre un prodotto che ha avuto poi un successo a livello mondiale, e l'ha fatto in maniera gratuita, cooperativa, affermando la logica dell'alveare, la logica di una soddisfazione superiore al mero guadagno. Oggi la Cina ha adottato Linux (non so se ci rendiamo conto!), gli uffici pubblici francesi hanno adottato Linux, gli uffici pubblici tedeschi hanno adottato Linux. È qualcosa di enorme quello che sta succedendo.

Noi abbiamo dedicato questa annata della rivista al tema dell'immaginario e del simbolico. Secondo te è importante il livello simbolico. In che modo i simboli o la riscoperta a livello simbolico di qualcosa potrebbe aiutarci? Io ho in mente questo testo che avevi scritto sulla Cabala, I-Ching, gli atomi, il Dna, ecc.

Io sono convinto che sia necessario una rifondazione. C'è proprio un rapporto sbagliato che parte proprio dai meccanismi della fisica. L'idea che la fisica domini sulla materia, che la materia domini sulla cultura e le cose dominino sulle immagini è idiota. Quello che sperimentiamo nella società è che i simboli hanno più potenza dei fatti... Chi vuole cambiare la realtà non si rende conto molto spesso che deve comprendere il meccanismo dei simboli, perché il meccanismo dei simboli è la comunicazione, la comunicazione crea la cultura, la cultura crea l'azione: non è possibile invertire questa scala. Oggi abbiamo una simbologia coerente con la stupidità dominante.... Poi il discorso che tu fai su atomi, I-Ching, ecc. Lì è un'altra cosa folle... Io mi sono impegnato anche per un po' di anni a fare dei lavori e nessuno li ha mai presi in considerazione. Io credo invece che sia un argomento



che ha una serie di implicazioni che potrebbero dar vita ad una serie di tecnologie che, tra l'altro, stanno venendo fuori senza però avere un modello a monte. Soltanto una totale disinformazione fisica, psichica emotiva, può portare a far sì che la gente non se ne accorga.

La scuola potrebbe fare qualcosa?

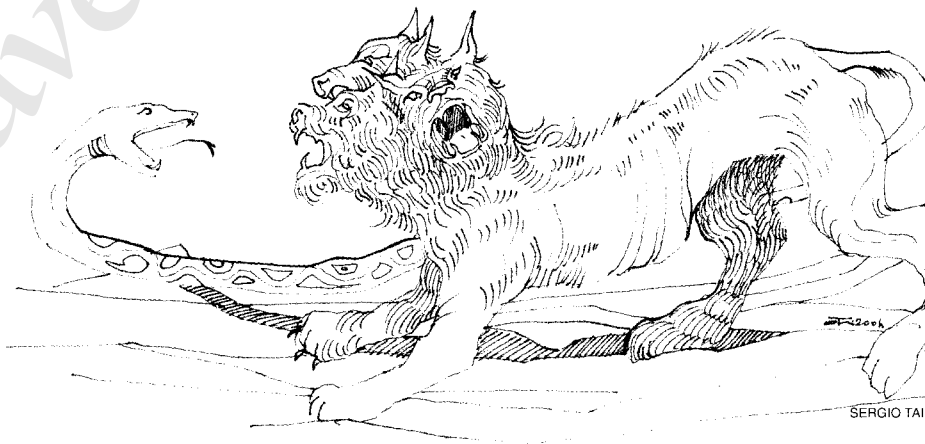
Mah, teoricamente sì, ma praticamente in questo momento no, perché nella scuola ci sono una serie di meccanismi che si sovrappongono. Io ho provato a fare delle cose, ma è proprio difficile perché ti scontri anche lì con una cultura globale che poi è condivisa da autorità, genitori e insegnanti. A me è capitato di riuscire a convincere insegnanti e preside e poi mi trovavo contro i genitori, ma poi su proposte che erano: far calcolare ai propri figli l'entità reale della bolletta del cellulare, che era poi un aiuto alla famiglia per capire un po' i prezzi come funzionavano e dare ai ragazzi un esempio di matematica applicata, fargli capire la realtà... Invece i genitori: *Ma figurati se io do a te la bolletta del telefono, che non capisci un cavolo*. Cioè mandavano i propri figli a scuola per imparare che cosa? Lo sai che siamo una nazione che butta via miliardi di euro perché non si isolano le case. Se noi avessimo l'isola-

to. Poi siamo riusciti a vendere 175.000 riduttori del flusso dell'acqua da avvitare ai rubinetti, un risultato colossale. Oggi possiamo dire che facciamo risparmiare all'Italia un fiume d'acqua intero 24 ore su 24. Alla fine i risultati si ottengono, ma parliamo di 5 anni di lavoro e di decine di altri progetti altrettanto semplici, perché un riduttore d'acqua costa due euro. Gli ospedali potrebbero risparmiare due milioni di acqua all'anno se lo adottassero. Ma si rifiutano di farlo, non interessa...

È questo l'aspetto della stupidità umana che dicevi...

Si ti scontri con delle forme mentali, con dei simboli. Il concetto del risparmio non è riconosciuto, non capiscono di cosa parli, non hanno nel cervello il tasto, per cui non lo decifrano, parli ma non ti capiscono. È come quando entri in un sito Giapponese. Il tuo computer non ha il software per leggere questi caratteri e non li legge. Così la testa di queste persone, davanti all'evidenza non capiscono. Per ritornare alla scuola, secondo me la funzione dell'insegnamento della storia a scuola è dare a tutti i tasti per leggere la realtà, i simboli per leggere la realtà, le esperienze collettive per leggere la realtà. Conosco dei professori che fanno un lavoro straordinario a scuola. Io de-

Oggi noi siamo nell'era della nascita della mente, la mente la stiamo costruendo facendola funzionare. Non si può paragonare la mente di una persona di mille anni fa con la mente di una persona di oggi.



mento che c'è in Germania ogni italiano negli ultimi trent'anni si sarebbe comprato un'altra casa con i soldi risparmiati sul riscaldamento e sulla luce. È un delirio.

In questi anni ho investito delle grandi energie per fare degli esperimenti pratici. Abbiamo lavorato a livello di scuola, di vacanze estive, di lavoro con i disabili, di proposte alle amministrazioni per il risparmio energetico: proposte culturali, proposte di modalità di formazione per i corsi dell'Ue, proposte di risparmi per gli ospedali, proposte di gestioni diverse del rapporto coi cittadini su alcune cose..., proposte di ogni genere ma elementari, *cavolate* che tu dici: come si fa a dire di no?

Avete trovato resistenze?

Dire resistenze è dire poco. Poi abbiamo avuto alcune rare sudatissime soddisfazioni, che dimostrano che non siamo pazzi, ma il 95% dei nostri sforzi è andato a vuoto

vo ringraziare il professore di mia figlia che è uno che organizza conferenze a scuola, fa venire i cantanti a scuola, porta i ragazzi una settimana in montagna, dove non c'è neanche la copertura del cellulare per leggere e passeggiare. Credo che gli insegnanti possano fare molto, così come vedo dei ragazzi che cercano di organizzare una gita ad *Alcatraz* pagandosela vendendo lampadine ad alto risparmio. Per fortuna al mondo di persone che stanno cercando di cambiare la propria vita facendo cose concrete ce ne sono migliaia. Il problema è che al mondo siamo miliardi.

Io credo che ci sia un gruppo di essere umani che è arrivato ad un grado di consapevolezza minimo e che piano piano farà degli esperimenti positivi sulla base di nuovi sistemi di valutazione della realtà e che questi risultati convinceranno altri a seguirli in una linea di azione che sia positiva.



Maestri dell'immaginario

MICHEL FOUCAULT

La frattura tra segno e le cose designate

È un principio di simulazione quello
che ormai ci governa
Al posto dell'antico principio di realtà.
(Jean Baudrillard)

di STEFANO CURCI

Michel Foucault - intellettuale proteiforme, formatosi alla scuola della fenomenologia, dell'hegelismo, dell'epistemologia storica francese e dello strutturalismo - si è occupato a più riprese della storia e dell'immaginario degli uomini nel corso delle epoche storiche. Foucault è convinto che la storia, contrariamente alle visioni ottimiste come quelle di tipo positivistico, non sia legata ad un progressivo rischiarimento della ragione e alla crescita dell'emancipazione umana, ma piuttosto sempre a nuove forme di assoggettamento. Perciò si deve esercitare *opera di sospetto sistematico* delle testimonianze manifeste e di smascheramento.

Foucault è sempre stato convinto che la filosofia fosse una "attività diagnostica" (o "archeologica") utile a scavare sotto i nostri piedi per scoprire come si sia stabilito qualsiasi discorso di pensiero, di cultura.

Un primo esempio può essere rappresentato dalla follia. I folli per Foucault sono individui che, dotati di particolare sensibilità, risentono dei mali della società fino ad ammalarsene. La sua tesi è che la segregazione dei folli che comincia nell'età moderna, dopo la tolleranza del Medioevo, è figlia di una loro criminalizzazione: la "ragione dominante" teme l'apparire di un messaggio rivoluzionario da chi è indipendente dalle convenzioni. A questo cambiamento va collegato l'apparire nell'immaginario europeo della "nave dei folli", il battello fantasma che attraversa i fiumi tedeschi e fiamminghi.

Più in generale, anche sotto l'influsso di Bachelard, Foucault ha sostenuto che alla base del senso (e dell'immagine superficiale della coscienza) vi è il sistema, come profondità nascosta del metacosciente. Così Foucault ha operato uno "scavo archeologico" per cercare quei sistemi che hanno determinato le forme di sapere delle varie epoche. Ta-



Nota biografica

Michel Foucault è nato a Poitiers nel 1926. Da giovane studia filosofia e psicologia, vivendo momenti di forte depressione. Nel 1950 si iscrive al Partito comunista francese, uscendone due anni dopo. Nel frattempo ha cominciato a insegnare psicologia e a lavorare in diversi Istituti europei di cultura francese; nel 1963 ottiene una cattedra di psicologia all'Università di Clermont-Ferrand; nel 1966 passa a insegnare filosofia in Tunisia. Nel 1968 è insieme agli studenti francesi che protestano e vengono caricati dalla polizia. Nel 1970 comincia a ricoprire la neonata cattedra di Storia dei sistemi di pensiero al Collège de France: da allora intensifica la sua attività di intellettuale impegnato e militante, schierato in più occasioni dalla parte dei perseguitati, come i boat-people vietnamiti, i dissidenti dei paesi dell'Est, gli oppositori del regime franchista... È morto prematuramente di Aids nel 1984.



li sistemi, come "epistemi" o "a priori storici", sono condizioni che durano solo per un periodo limitato di tempo. Discontinuità e rotture improvvise fanno sì che all'improvviso le cose non siano più percepite allo stesso modo.

Così, ad esempio, l'*episteme* rinascimentale (XVI secolo) si è concretizzata in una serie di concetti legati ad un immaginario magico e simbolico: il volto è stato considerato l'emulo del cielo, gli occhi lo specchio del sole e della luna, e il linguaggio si è presentato come scrittura materiale delle cose e figura del mondo. L'*episteme* classica (da Cartesio alla fine del XVIII secolo) ha abbandonato quel modello legato alla somiglianza, come dimostra il *Don Chisciotte* di Cervantes, in cui le similitudini deludono e portano al delirio. C'è ora una frattura tra segno e cose designate, ma l'*episteme* classica crede ancora alla rappresentazione come sistema ordinato di segni legati tra loro. Fino a quest'epoca, dice Foucault, le cose hanno un ordine fisso che si riflette nel pensiero umano, ma l'uomo e le scienze umane non esistono ancora: questa assenza dell'uomo per Foucault è dimostrabile a livello simbolico in uno dei capolavori dell'arte barocca, *Le damigelle d'onore* di Velázquez, che il filosofo francese analizza minuziosamente. È solo con l'*episteme* moderna che si verifica la nascita dell'uomo come soggetto e oggetto delle scienze, all'interno della scissione tra parole e cose. L'uomo, scrive Foucault, è un'invenzione recente che però è invecchiato così in fretta da far credere di essere stato sempre lì e di aver atteso nell'ombra il momento di essere conosciuto. La nascita epistemica dell'uomo è paradossale, perché si scopre come soggetto proprio nel momento in cui si scopre anche oggetto di processi biologici, economici, linguistici.

L'immaginario e il potere

Come è noto, Foucault ha lungamente studiato il fenomeno del potere e i suoi meccanismi nascosti, sostenendo che esso non opera solo, come convenzionalmente si crede, attraverso procedure di esclusione e interdizione, ma anche attraverso la produzione di "verità". Perciò lo studio del potere richiede di togliere una serie di rappresentazioni dal nostro immaginario socio-politico, che danno troppa importanza al diritto, all'economia o a sovrastrutture varie, e non capiscono che il potere si basa più sulla tecnica che sul diritto, più sulla normalizzazione che sulla legge, più sul controllo che sulla punizione. Il potere, inoltre, è immanente in qualsiasi rapporto sociale ed è sempre

legato al sapere. Il potere non è solo una forza negativa che si manifesta attraverso apparati repressivi e proibizioni, ma è una forza produttiva, che produce gli individui che opprime lavorando sul loro immaginario.

Impegnato attivamente per i diritti dei detenuti, Foucault – in *Sorvegliare e punire* – ha indagato il passaggio dal supplizio pubblico alla detenzione in carcere. Prima dell'Ottocento, il sospettato di reato veniva colpito nel suo corpo prima con la tortura, poi con l'esecuzione pubblica, per avere un effetto sull'immaginario del popolo: infatti, nella società di Antico regime ogni delitto è considerato un'offesa diretta al sovrano, perciò, nell'immaginario collettivo, il supplizio è visto come la legittima vendetta del sovrano, che così riattiva il suo potere assoluto. Il popolo è spettatore delle esecuzioni, e ciò fa parte di una pedagogia del terrore che serve a formare il suo immaginario.

Secondo Foucault i supplizi pubblici finiscono proprio quando il popolo non reagisce più con la semplice passività, ma comincia a ribellarsi. Allora c'è una nuova manipolazione dell'immaginario collettivo, per cui il criminale diventa, da nemico del re, un nemico della società, e la punizione da vendetta del sovrano diventa una difesa di tutta la comunità. La punizione allora si sposta in luoghi periferici, e nasce la tipologia dell'*homo criminalis*. L'apparato giudiziario si allarga ad elementi fino ad allora estranei, come la medicina, la psichiatria, la chimica... il criminale non viene più soppresso, ma è trasformato in una testimonianza dell'ordine, ed serve di monito per una società che deve essere formata da cittadini rispettosi e efficienti.

La prigionia, affermata tra il XVIII e il XIX secolo, colpisce l'immaginario pubblico come sintesi dei sistemi di controllo praticati dal potere. Essa deve trasformare gli individui: perciò all'epoca dei supplizi, il processo era segreto e il castigo pubblico, mentre nel sistema carcerario il meccanismo si inverte.



Opere di Foucault tradotte in italiano:

- *L'archeologia del sapere*, Rizzoli, Milano 1971.
- *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1993.
- *Discorso e verità nella Grecia antica*, Donzelli, Roma 1996.
- *Illuminismo e critica*, Donzelli, Roma 1997.
- *Nascita della clinica*, Einaudi, Torino 1998.
- *Le parole e le cose*, Rizzoli, Milano 1998.
- *Archivio Foucault*, Feltrinelli, Milano 1998.
- *Storia della follia nell'età classica*, Rizzoli, Milano 1998.
- *Taccuino persiano*, Guerini, Milano 1998.
- *Il pensiero del fuori*, SE, Milano 1998.
- *Il discorso, la storia, la verità*, Einaudi, Torino 2001.
- *La volontà di sapere. Storia della sessualità 1*, Feltrinelli, Milano 2001.
- *La cura di sé. Storia della sessualità 3*, Feltrinelli, Milano 2001.

- *L'uso dei piaceri. Storia della sessualità 2*, Feltrinelli, Milano 2002.
- *Gli anormali*, Feltrinelli, Milano 2002.
- *Il sogno*, Cortina, Milano 2003.
- *L'ermeneutica del soggetto*, Feltrinelli, Milano 2003.
- *Il potere psichiatrico*, Feltrinelli, Milano 2004.
- *L'ordine del discorso*, Einaudi, Torino 2004.

Opere più recenti su Foucault:

- Aa.Vv., *Michel Foucault e il divenire donna*, Mimemis, Milano 1999.
- Aa.Vv., *Moltiplicare Foucault. Vent'anni dopo*, Mimemis, Milano 2004.
- Barani F., *Michel Foucault. Diritto, potere, follia*, Ets, Pisa 2000.
- Berni S., *Soggetti al potere. Per una genealogia del pensiero di Michel Foucault*, Mimemis, Milano 1999.

- Catucci S., *Introduzione a Foucault*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- Cutro A., *Michel Foucault. Tecnica e vita. Biopolitica e filosofia del bios*, Bibliopolis, Napoli 2004.
- Deleuze G., *Foucault*, Cronopio, Napoli 2002.
- Di Marco C., *Critica e cura di sé. L'etica di Michel Foucault*, Angeli, Milano 1998.
- Dovolich C., *Singolare e molteplice. Michel Foucault e la questione del soggetto*, Angeli, Milano 1999.
- Fink-Eitel H., *Foucault*, Carocci, Roma 2003.
- Mariani A., *Foucault: per una genealogia dell'educazione*, Liguori, Napoli 2000.
- Revel J., *Foucault. Le parole e i poteri*, Manifesto Libri, Roma 1996.
- Revel J., *Michel Foucault. Un'ontologia dell'attualità*, Rubbettino, Cosenza 2003.
- Trombadori D., *Colloqui con Foucault*, Castelvecchi, Roma 1999.



I Film Kolossal

di MATTEO SANFILIPPO



Se il romanzo storico educò alla conoscenza del passato generazioni di lettori ottocenteschi, nel Novecento la stessa funzione è stata egualmente riempita dalla carta stampata (persino la narrativa rosa ha dato vita a intere collane di romanzi storici), dal cinema (la bibliografia sull'argomento è sterminata) e dal fumetto.

(Matteo Sanfilippo, *Interactive Comic*)

Nel revival dell'antica Roma giocano più fattori: la lezione di De Mille, ma anche il contatto diretto con Roma durante la guerra, il turismo di massa e i nuovi rapporti politici con l'Italia. A tali elementi si aggiunge la mai cessata influenza architettonica. (...) Il kolossal degli anni cinquanta sfrutta questa passione per la romanità, ma introduce anche una riflessione sugli Stati Uniti come nuova Roma. L'America deve difendere i confini della civiltà dai barbari comunisti, ma per far ciò rischia di tradire le proprie origini. È infatti nata imitando la Roma repubblicana e sconfiggendo l'impero britannico, ora sta invece sostituendosi a quest'ultimo: chi la salverà dalla degenerazione che travolge ogni epigono della Roma imperiale? In tutti i kolossal serpeggia questo interrogativo. La macchina spettacolare mette in risalto la piccineria degli imperatori e dei loro funzionari. Sono ben pochi i personaggi che danno prova di vera purezza d'animo: i cristiani, naturalmente, e qualche stoico che vive ancora come nella Roma repubblicana. In alcuni film, per giunta, neanche quest'ultima è ben vista: *Spartacus* (Stanley Kubrick, 1960) contrappone le virtù degli schiavi all'avidità dell'élite senatoria. I kolossal sono quindi apologhi spettacolari, che invitano l'America a non tradire le proprie origini, a non cedere a un'imperializzazione assai pericolosa, a non dimenticare le ragioni degli schiavi (un richiamo importante quest'ultimo, nel decennio in cui iniziano le grandi lotte per i diritti civili). Il problema è affrontato in quegli anni anche dalla fantascienza: (...) Asimov evidenzia come i germi del decadimento siano insiti in qualsiasi impero. Negli anni 50 anticomunismo, antisemitismo e razzismo si danno la mano, mentre negli anni 60 la Baia dei Porci e l'impegno nel Vietnam dimostrano che gli Stati Uniti sono ormai simili all'impero romano, hanno trovato i loro Parti e perso le pristine virtù. Il kolossal ha fallito il suo scopo culturale e presto fallisce anche al botteghino.

La Storia a Fumetti

di ENZO BIAGI



(dalle introduzioni)

Perché la storia dei romani finì male? Qualcuno sostiene che avevano perduto la voglia di lavorare: l'imperatore doveva provvedere a tutto e per tutti, pane e divertimenti, e quelli che sgobbavano venivano da fuori perché i romani erano sempre più corrotti, in alto e in basso; per le lotte interne; perché Roma sentiva di aver perduto il diritto al comando; perché spendeva troppo per la difesa: trecentomila arruolati; perché l'economia era malata; perché le tasse colpivano i ceti meno abbienti, crescevano i debiti e diminuiva la produzione, c'era l'inflazione e la burocrazia straripava. La predicazione cristiana, poi, proponeva una nuova idea di comunità universale, un principio rivoluzionario. Intanto, dal fondo delle grandi pianure, avanzavano i barbari. (p. 15)



Terribile: kamikaze islamici dirottano aerei di linea, e li pilotano contro le Torri Gemelle del Trade Center di Manhattan e sul Pentagono. Venti di guerra, e un diffuso sentimento di paura. (...) Bush è già stato autorizzato dal Senato a impiegare "tutta la forza necessaria" contro le persone e le organizzazioni che hanno attaccato gli "States". Le democrazie si muovono con fatica... (p. 719)

(La nuova storia d'Italia a fumetti. Dall'impero romano ai giorni nostri, Mondadori, Milano, ottobre 2004, pp.756, € 22,00)



Jacques Le Goff (1924) è tra i più grandi medievisti; è il maggior rappresentante delle *Annales* di cui è condirettore. Alcune opere di Le Goff pubblicate nei tipi Laterza, sono le seguenti: *L'uomo medievale* (1987), *La borsa e la vita. Dall'usuraio al banchiere* (1988), *Una vita per la storia. Intervista con Marc Heurgon* (1997), *Il meraviglioso e il quotidiano nell'Occidente medievale* ('99), *L'immaginario medievale* ('99), *Immagini per un Medioevo* (2000), *Alla ricerca del Medioevo* ('04).

Il medioevo lungo

(di Jacques Le Goff)

di CLAUDIO ECONOMI

L'immaginario a livello dei concetti

Innanzitutto, l'immaginario – precisa Le Goff – non è la semplice rappresentazione di una realtà. Esiste naturalmente un collegamento tra i due, ma l'immaginario consiste in un'immagine creativa e poetica dello spirito. Un'altra differenza v'è tra immaginario e "simbolico". La distinzione è molto sottile. Le Goff spiega così: "Victor Hugo dice di Notre-Dame vista dal gobbo Quasimodo: *Per lui la Cattedrale non era soltanto la società, ma l'universo, tutta la natura*, crea una cattedrale simbolica, specchio dei tre mondi..."¹.

Un'altra distinzione è possibile tra immaginario e "ideologico". Ciò che è ideologico impone alla rappresentazione un significato legato a un quadro concettuale che fa riferimento alla forza e dunque al potere. Quando, ad esempio, i chierici medievali caratterizzano la società secondo l'immagine delle due spade, simboleggianti i poteri spirituale e temporale, in realtà né descrivono né immaginano in termini fantastici la società, ma la rappresentano caricandola di un significato destinato "a tener ben separati chierici e laici e a stabilire fra loro una gerarchia, giacché la spada spirituale è superiore alla spada temporale"².



Un fatto storico è sempre costruito dallo storico. Anche i periodi sono costruiti allo stesso modo, anzi di più. Nulla segnala che si stia entrando in un'epoca, né che se ne stia uscendo. In quanto storico io eredito una periodizzazione, modellata dal passato, ma mi devo anche interrogare su questi artificiosi ritagli del tempo, talvolta nocivi a una corretta percezione dei fenomeni.

J. Le Goff, *Alla ricerca del Medioevo*.

L'immaginario a livello dei documenti

Secondo Le Goff, i documenti sui quali lavora lo storico contengono sicuramente degli elementi legati alla dimensione dell'immaginario. Le carte dello storico, infatti, esprimono l'immaginario già nell'uso della pergamena, degli inchiostri, degli specifici caratteri della scrittura (ad es., la scrittura usata nell'epoca carolingia, in quella gotica, ecc.) dei sigilli...

La dimensione dell'immaginario, però, si serve di specifici documenti che sono le opere letterarie e artistiche. Le Goff lamenta che per l'eccessiva specializzazione, a livello universitario, gli studi di storia medievale non siano sempre supportati da adeguati approfondimenti nel settore dell'arte, del diritto, della filosofia, della teologia,



ecc.. I medievisti "puri" si limitano a utilizzare i documenti specifici dell'immaginario, consultandoli solo riguardo a particolari informazioni "storiche": gli avvenimenti, le istituzioni, i grandi personaggi ed anche, recentemente, le mentalità. Uno storico, invece, che consideri in modo adeguato l'immaginario, dovrà considerare le specifiche opere che trattano del fantastico o del poetico studiandole con motivazioni, regole e finalità diverse da quelle. L'immaginario rimanda ad una scienza specifica: l'iconografia. Recentemente è sorta l'iconologia che ha introdotto l'analisi della struttura e dei significati nello studio delle immagini collocandole in riferimento allo specifico ambiente intellettuale e culturale. L'interesse è rivolto alle tematiche delle immagini e anche ai loro vari aspetti qualitativi come il colore e tutto ciò che le riguarda. Le Goff esprime riserve nei riguardi di quegli studi che legano le immagini a qualcosa di irrazionale e allo psicanalitico "dominato dall'ideologia degli archetipi". Per lui, infatti, i modelli dell'immaginario appartengono al mondo della scienza, gli archetipi alle elucubrazioni mistificatrici³.

Immaginario e periodizzazione storica

Potremmo chiederci, con Le Goff: "Perché si parla di immaginario come di un nuovo ambito della storia?". Perché ogni cosa dell'uomo e della società appartiene alla storia; inoltre, perché le vicende storiche sono legate tanto a realtà concrete quanto ad immagini. E queste non sono solo espressione della produzione iconografica e artistica, ma sono anche il frutto delle idee, cioè della mente. Le immagini che interessano allo storico sono essenzialmente immagini collettive che si formano, si trasformano e si tramandano, da una civiltà all'altra, attraverso le migrazioni degli uomini e delle loro idee. Ad esempio, alcuni storici (Paul Alphandéry, Alphonse Dupont...), hanno dimostrato con chiarezza che è stata soprattutto l'immagine di Gerusalemme ad aver incitato gli occidentali alla crociata.⁴ L'immaginario, dunque, alimenta e sollecita il pensiero e l'iniziativa degli uomini; perciò, ripercorrere la storia dell'immaginario significa affrontare anche il risveglio della coscienza, quale è stato analizzato da M. D. Chenu riguardo il Medioevo.⁵ In sintesi, studiare l'immaginario significa arrivare al fondo spirituale della coscienza di una società e studiarne l'evoluzione storica.

Immaginario e periodizzazione del Medioevo.

Nel 12° secolo nascono le grandi "immagini" del Medioevo: quella dell'uomo-microcosmo, della Chiesa corpo mistico...

Collegate a vario titolo con l'immaginario sono anche le varie periodizzazioni del Medioevo elaborate nel corso dei secoli. La storia è stata ripartita dagli eruditi germanici del 16° e 17° secolo in tre parti: Antichità, Medioevo, Tempi moderni. In particolare, il Medioevo di Horn va dal

300 d.C. al 1500. Nel 19° e 20° secolo i Tempi Moderni sono stati "periodizzati" in storia moderna (secoli XVI e XVII) e storia contemporanea a partire dal 1789. Le nostre enciclopedie (p. es., Zanichelli e De Agostini) concordano che la cronologia tradizionale vuole che il Medioevo vada dalla caduta dell'impero romano di Occidente (476 d.C.) alla "scoperta" dell'America (1492).

A partire dalla cultura umanistica il Medioevo è stato visto come un periodo di transizione, e nell'età dei Lumi sarà chiamato, in senso peggiorativo, "periodo oscuro" (*Dark Ages*). Scrive Le Goff: "Propongo un lungo, lunghissimo Medioevo, le cui strutture fondamentali evolvono solo con grande lentezza dal secolo III fino alla metà del XIX. Allora la rivoluzione industriale, l'egemonia europea, la

vera crescita della democrazia (di cui la città antica non era che una ben misera prefirgurazione) fanno nascere un mondo veramente nuovo, nonostante la continuità di certi retaggi e la permanenza di certe tradizioni"⁶.

In pratica la sua ben motivata proposta fa riferimento ad un Medioevo della durata di diciassette(!) secoli, così suddivisi: una tarda Antichità dal secolo III fino al X; un Medioevo centrale dall'anno Mille alla metà del secolo XIV e un Medioevo tardo che subentra dalla Grande Peste alla fine del secolo XVI: epoca in cui la Riforma, più che l'incerto Rinascimento, mette fine al totalitarismo dell'unità cristiana. Si ha dunque l'età moderna che per Le Goff costituisce in un misto di ristagno e di in-

novazione (nascita della scienza moderna, razionalismo dei Lumi, affermazione dell'idea di progresso, Rivoluzione francese, rivoluzione industriale) la rappresentazione dell'ultimo pannello di questo lungo Medioevo.

In conclusione si può affermare che, per Le Goff, i declini sono rari nella storia, in quanto essa è, fondamentalmente, trasformazione e memoria di un passato che, anziché dissolversi, vive e cambia nel corso delle società successive.

¹ J. LE GOFF, *L'immaginario medievale*, Laterza, Roma - Bari 2003, p. VII.

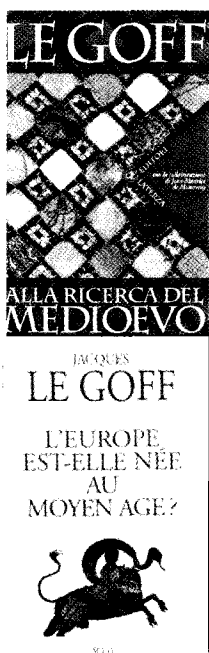
² Ibidem.

³ Ibidem., p. XII.

⁴ Cf. P. ALPHANDÉRY - A. DUPONT, *La Chrétienté et l'idée de Croisade*, 2 voll., Paris 1954 - '59.

⁵ Cf. M. D. CHENU, *Il risveglio della coscienza nella civiltà medievale*, Jaca Book, Milano 1982.

⁶ J. LE GOFF, *L'immaginario medievale*, Op. cit., p. XXI.



* Sul tema della storia vedi in Quaderno dell'inculturalità numero tre: A. NANNI - C. ECONOMI, *Didattica interculturale della storia*, QI,3, EMI, Bologna 1997.

** L'articolo è qui riprodotto in forma breve per motivi di spazio. Vedi la versione integrale nel sito della rivista: www.saveriani.bs.it/cem



Bibliomondo

Amnesty International
IL GRANDE LIBRO DEI DIRITTI DEI BAMBINI
Ed Sonda, Casale Monferrato (Al) 2004,
€ 16,00, pp. 192

Il libro, magnificamente illustrato da J.M Folon e Pia Valentinis, è ormai arrivato alla sesta edizione, aggiornata e ampliata e si conferma un agile e completo strumento educativo per gli adulti e un'avvincente lettura per i bambini. Alle avventure di Alice, uscita dal Paese delle meraviglie per andare alla scoperta dei diritti dei bambini, si aggiungono numerosi suggerimenti, idee, percorsi didattici, oltre che giochi e test da fare con genitori ed insegnanti. Interessante l'idea di accompagnare il testo ufficiale della Convenzione per i Diritti dei Bambini, approvata dall'Onu, con una sua versione in parole semplici, riscritta dai bambini insieme a Mario Lodi.



G. Favaro - M. Napoli
RAGAZZE E RAGAZZI NELLA MIGRAZIONE
Ed. Guerini, Milano 2004, € 18,00 pp. 256

Gli adolescenti immigrati, oltre alle difficoltà, ai timori, ai cambiamenti che questa età porta necessariamente con sé, si trovano a dover affrontare problemi legati a quel viaggio che loro o i loro padri hanno dovuto intraprendere, in condizioni più o meno drammatiche, e che li ha strappati dalla loro terra d'origine per trapiantarli in un Paese sconosciuto. Nella prima parte di questo volume trovano spazio le voci di alcuni ragazzi che raccontano la loro esperienza attraverso le parole ma anche attraverso il disegno. Nella seconda parte, invece, sono contenuti numerosi suggerimenti progettuali e proposte operative per costruire percorsi positivi di integrazione.

G. Favaro - M. Fumagalli
CAPIRSI DIVERSI
Carocci, Roma 2004, € 18,30, pp. 240

Il volume si propone di fare il punto sulla situazione e sull'uso della mediazione interculturale sperimentata in questi anni in Italia. Si sofferma sulla "carta d'identità" del mediatore, sul suo ruolo, sugli ambiti di lavoro e sui suoi possibili usi impropri. La prima parte ha un carattere di riflessione e approfondimento sulla pratica di mediazione, mentre la seconda, di carattere operativo, comprende molte indicazioni, materiali, linee guida. Gli autori sono consapevoli che oggi il compito di mediazione è spesso demandato a chi lo fa "per professione", mentre dovrebbe essere e diventare sempre più competenza e capacità professionale di tutti gli operatori che lavorano in contesti multiculturali e che devono, passo dopo passo, costruire l'integrazione.

M. Cecalupo-E. Chiarantoni, *Neolitico, Quando gli uomini avevano soltanto le mani e l'intelligenza e inventarono le città*, la Meridiana, Molfetta 1996

G. Guaragno, M. Roda, M. Guerzoni, *LaBerinto, Dove si mostra intelligenza e astuzia e vince chi sa la storia e ama la natura*, la Meridiana, Molfetta 2000

In tema con il Dossier di questo mese, segnaliamo due interessanti **libri-gioco** dalla ricca collana *P come gioco* delle edizioni la Meridiana dedicati alla didattica della storia. Si sa che il "giocare" a scuola non sia sempre visto di buon occhio: già a partire dalla scuola elementare, l'enfasi si sposta sui contenuti e lo studio "serio". Non parliamo delle superiori, dove il gioco è spesso inteso come sinonimo di regressione educativa. Non così, evidentemente, la pensano al *Laboratorio di didattica della Storia* (attivato presso l'Università degli studi di Bari): forti del fatto che "le scoperte della scienza moderna confermano l'intuizione di Huizinga secondo cui il gioco è l'elemento creatore della cultura" (voce "Gioco", *Enciclopedia Einaudi*, Torino 1979, vol.6, p. 820), i docenti e laureati del Laboratorio stanno da alcuni anni producendo una serie di interessanti giochi storici da utilizzare nella scuola.

Il primo gioco, *Neolitico*, si svolge su di un tabellone che rappresenta l'Europa, il Vicino Oriente e l'Africa settentrionale, area suddivisa in nove regioni. Ciascun giocatore rappresenta una tribù di preistorici che si muove su questo vasto territorio, scoprendo nuovi ambienti, lottando, imparando nuove tecnologie. Con il tempo i primi insediamenti seminomadi si trasformeranno in villaggi e poi in città vere e proprie.

Il secondo gioco, *LaBerinto*, prevede la risoluzione di un enigma che mette in gioco competenze soprattutto storiche e ambientali, con l'obiettivo di potenziare le capacità logico-intuitive dei partecipanti.

Ma attenzione, avvertono gli estensori delle note introduttive, il rischio del gioco scolastico è che "venga appesantito da esercitazioni classiche che lo risucchino nella tipica rigidità del sistema scolastico. Le indicazioni sono molto esplicite: "È da evitare una sequenza del tipo: spiegazione storica-gioco-verifica"; il gioco "deve rappresentare un momento a sé stante, un'occasione per suscitare interessi, per aprire nuove porte mentali, per riflettere sulle proprie esperienze, per divertirsi. L'allievo impererà durante il gioco, *tanto più quanto meno si accorgerà che sta imparando*" (dal libretto introduttivo di *LaBerinto*, corsivo nostro).



Una disciplina scolastica chiamata Storia

di FRANCESCO MAURA



In fisica e chimica la formula ci svela (con le dovute approssimazioni) la "verità". La storia al contrario non ha la caratteristica fondamentale della dimostrabilità assoluta. Le ricostruzioni storiche si basano su reperti ma soprattutto su fonti scritte. Il grande problema sta nel fatto che la storia sembra caratterizzata da continue guerre e conflitti, scatenati da governi totalitari, monarchie assolute che celebrano il proprio potere tramite ogni forma di arte compresa la scrittura e la letteratura. Ad esempio, Pompeo è sicuramente stato nell'antica Roma un conquistatore e uomo di potere tra i più grandi: sconfisse i pirati che mettevano in ginocchio la flotta romana, allargò i domini romani in Oriente e in Spagna dove ebbe un consenso enorme (tanto che le maggiori battaglie tra Cesare e i pompeiani avverranno nella penisola iberica e in Oriente), ristabilì la repubblica dopo la dittatura di Silla e senza cercare alcun profitto personale. Ma un certo Giulio Cesare che con le sue legioni ebbe grande successo, con un colpo di mano divenne dittatore. Quando Pompeo morì, ci volle poco per trasformare il difensore della repubblica in uno spietato avversario di Roma. Anche nei libri e film degli anni 50-

60 Pompeo è il "cattivo" e Cesare il buono, il grande, l'immortale imperatore di Roma: è una prova di quanto ancora oggi siamo influenzati nella visione della storia da forti tradizioni orali e scritte oltre che culturali. Una frase spiega molto bene la tragicità del dibattito storico e la sua difficoltà a raggiungere la verità: "L'inizio di una guerra è la madre di tutte le bugie, quando la guerra finisce le bugie degli sconfitti vengono smascherate, ma le bugie dei vincitori diventano storia".

Liberi da mistificazioni

C'è poi l'esercizio di porre dei "se" o dei "ma": se Bush non fosse stato rieletto, se Berlusconi fosse stato processato come tutti, se Hitler avesse abbracciato la carriera artistica coltivando l'arte pittorica, se gli americani conoscessero la guerra vera cambiando il loro punto di vista, o se avesse vinto il PCI in Italia al posto della DC... Per alcuni è un divertente svago mentale, per altri (autori) una base di lucro, per scrivere libri e film.

L'immaginario nella storia è sempre presente, sotto fantasia o come ricerca. O sotto ignoranza: George W. Bush, uomo dell'anno per il TIME, disse: "Lo sbarco risolutivo della guerra avvenne in Norvegia" (invece che in Normandia). Il nostro premier non è da meno, con *Romolo* e *Remolo*. E disse: "Mussolini non uccise nessuno".

Peggio è quando intervengono mistificazioni. Un esempio famoso è il film di bassa qualità *Alba rossa* di John Milius (1984). Il film narra di un'invasione russo-cubana degli USA e di un gruppo di ragazzi americani di campagna, repubblicani e patriottici, che prendono le armi e iniziano una eroica guerra partigiana. Alla fine muoiono tutti. Evidentemente si tratta di un prodotto storico-mediativo dell'era Reagan... diventato cult per i fan del partito repubblicano di George Bush.

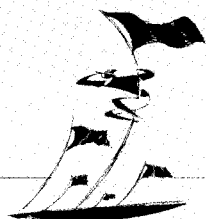
Per non rimanere arenati in pregiudizi secolari

Il problema è che veramente la storia ognuno la vede come gli pare, è soggettiva. Chi vinse la battaglia di Austerlitz (o dei tre imperatori)? Napoleone! Certo, sul campo fu una vittoria, ma *nella vita della Francia e nel futuro di Napoleone stesso* fu vera vittoria? Non portò al parossismo la sua superbia? Non lo spinse ad altre guerre continue fino alla rovina sua e della Francia?

Tanti sono i pareri contrastanti che leggiamo sui giornali. C'è stampa cristiana, stampa comunista, stampa diessina, stampa centrista, stampa ciellina, stampa fascista, stampa di destra, stampa quasi nazista...

Molte domande e molte risposte diverse. Questa è la storia, vera e nello stesso tempo favolistica ed epica. È vero, la storia così vista lascia spazio a quel "luogo" tanto caro agli uomini, libero e incontestabile: l'immaginario. ■





Il filo di Arianna per il Labirinternet

di CARLO BARONCELLI

<http://www.unitus.it/virtual/e-book/e-library.htm>

Una pagina dell'Università della Tuscia che mette a disposizione alcuni e-books, tra i quali segnaliamo l'interessante *Storia e immaginario storico nella rete e nei media più tradizionali* di Matteo Sanfilippo. Si tratta di una guida alla ricerca e all'immaginario storico in rete, accompagnata da un'analisi delle possibilità e delle modalità dello scrivere di storia per il Web. Molto utile, veramente ricca e stimolante.

<http://www.storiaonline.org/>

Come recita l'indirizzo, si tratta di un portale dal quale si può accedere a molte risorse relative alla storia italiana e mondiale. Da questa pagina si può accedere anche alla rivista telematica *Storiadelmondo* (<http://www.drengo.it/sm/>) che ha l'obiettivo primario di diffondere la conoscenza della Storia - in tutte le accezioni del termine - al più vasto pubblico, con la maggiore autorevolezza possibile.

<http://www.cronologia.it/welcome.html>

Una cronologia degli ultimi 2000 anni consultabile anno per anno. Molto più di una linea del tempo. Completa di biografie, sezioni tematiche... Da tenere presente.

<http://digilander.libero.it/historialudens/>

Un sito interessante dedicato alla didattica della storia attraverso il gioco. *Historia ludens* è una associazione, nata nel 1996,

costituita da docenti e laureati in Didattica della Storia e in discipline storiche presso l'Università di Bari. Propone attività laboratoriali di storia e corsi di aggiornamento seguendo le più recenti indicazioni didattiche. Su didattica della storia e gioco vedi anche la pagina di *Bibliomondo*.

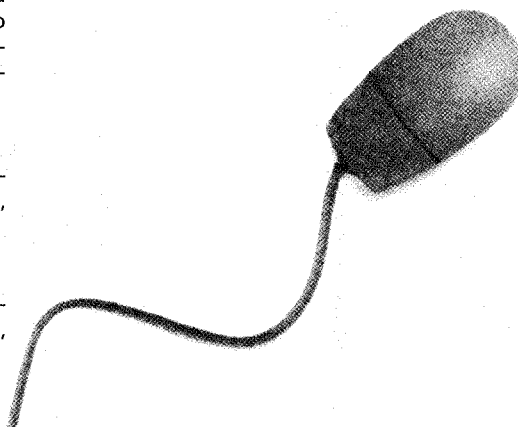
<http://www.ucronia.it/>

Un sito dedicato all'ucronia, alla storia "fatta con i se...". Sullo stesso tema vedi anche <http://www.delos.fantascienza.com/delos42/ucronia.html>, <http://www.masali.com/Inside/pensieri&parole/ucronia/Ucronia.htm>, <http://www.uchronia.net/> e <http://www.delos.fantascienza.com/delos48/ucronia.html>.

Segnaliamo infine un possibile percorso letterario che dagli esercizi ucronici di cui sopra ci porti ad addentrarci nei paradisi utopici e negli inferni distopici, territori spesso indagati dal genere fantascientifico. Due indirizzi per cominciare il viaggio: http://www.nigralatebra.it/storiafs/c03_utopia_e_distopia.htm e <http://www.geocities.com/Athens/Delphi/1634/Distopia.html> (inglese)

<http://www.worldhistorysite.com/> (in inglese)

Sito ispirato al libro *Five Epochs of Civilization* di William McGaughey che legge lo sviluppo delle culture e delle strutture di potere in relazione all'emergere di determinate tecnologie. Discutibile ma interessante (vedi anche <http://www.worldhistorysite.com/f/truehistoryf.html>).



Lo scaffale di Sara

Abruzzese, Alberto, *L'intelligenza del mondo: fondamenti di storia e teoria dell'immaginario*, Meltemi, Roma 2001

Cowley, Robert, *La storia fatta con i se*, Rizzoli, Milano 2001

de Turreis, Gianfranco, *Le Vie dell'Immaginario. Itinerari nel mito, nella storia, nella fantasia*, Biblioteca civica di Riva del Garda 1987

Dick, Philip K., *L'uomo nell'alto castello*, Fanucci, Roma 2001

Fo, Jacopo, *La vera storia del mondo*, Demetra, Sommacampagna-VR 1993

Gibson W., Sterling B., *La macchina della realtà*, Mondadori, Milano 1999

Harris, Robert, *Fatherland*, Mondadori, Milano 1993

Jared, Diamone, *Armi, acciaio e malattie. Breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni*, Einaudi, Torino 2000

Masali, Luca, *I biplani di D'Annunzio*, Todarina, Milano, 2002

Morselli, Guido, *Contropassato prossimo*, Adelphi, Milano 1987

Prosperi, Pierfrancesco, *Seppelliamo Re John*, La Tribuna, Piacenza 1973

Prosperi, Pierfrancesco, *Garibaldi a Gettysburg*, Editrice Nord, Milano, 1993

Queneau, Raymond, *Una storia modello*, Einaudi, Torino 1988

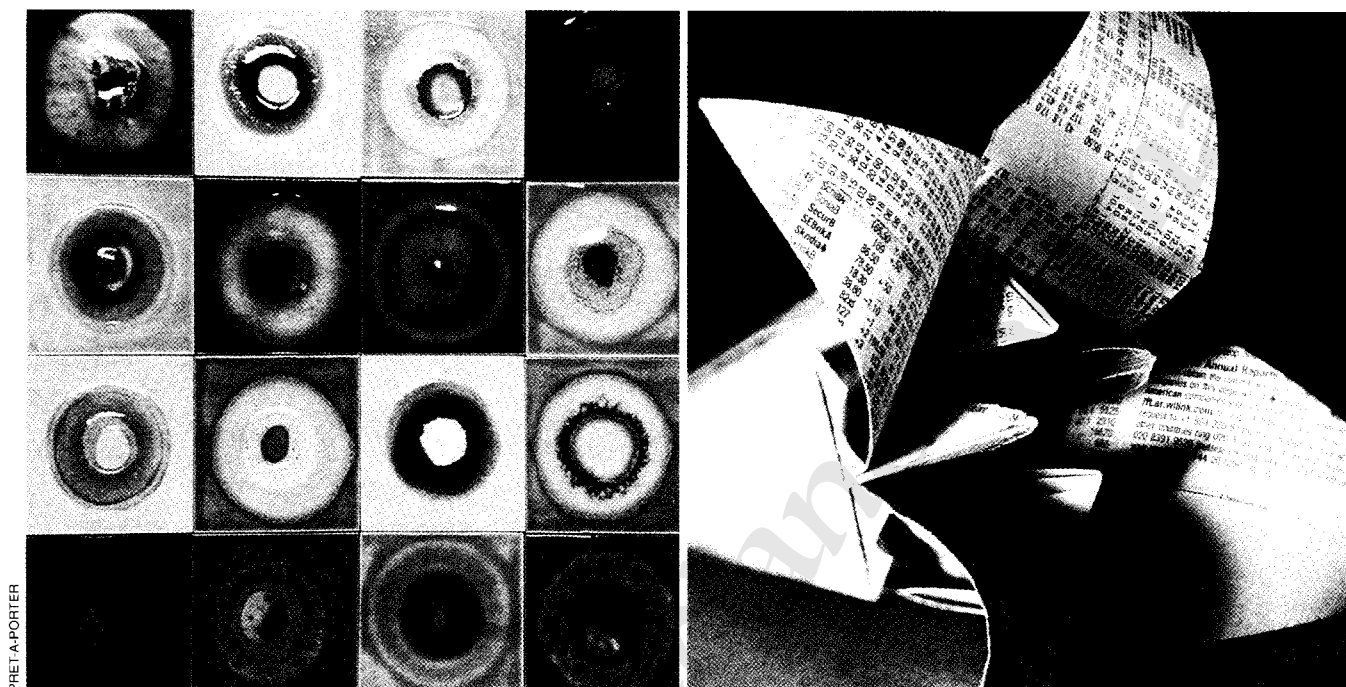
Reeves, Rosnay, Coppens, Simonnet, *La più bella storia del mondo*, Mondadori, Milano 1999

Rosenstone, Robert A., (a cura di), *Revisioning History. Film and the Construction of a New Past*, Princeton, Princeton University Press, 1995.

Rosenstone, Robert A., (a cura di), *A History of What Has Not Yet Happened*, "Rethinking History", 4, 2, 2000. pp. 183-192

Wu Ming 5 *Havana Glam*, Fanucci, Roma 2003

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



Risorse e riferimenti

Situazioni interculturali nel quotidiano

Noi siamo convinti che
il cambiamento
personale debba essere
facilitato anche da
processi formativi nei
quali sperimentarsi,
elaborare strategie
condivise e dare nuovo
senso e significato al
nostro agire quotidiano
sempre più segnato
dalla pluralità.

> Coop. Interculturando

Nei numeri da giugno a novembre '04 della rivista abbiamo esplorato insieme differenti situazioni del quotidiano, cercando di districarci tra le insidie nascoste nella relazione tra persone portatrici di culture differenti. Abbiamo scoperto che tale sfida non può essere affrontata esclusivamente con massicce dosi di buone intenzioni e curiosità nei confronti dell'altro (che peraltro sono due ingredienti fondamentali) ma richiede affinamento e addestramento dei nostri sensi, accompagnati da un aggiornamento della no-

stra già ricca dotazione di strumenti e strategie relazionali. Arrivati a questo punto della nostra riflessione, ci pare dunque importante inquadrare meglio le risorse e riferimenti utili ad orientarci in tale complessità.

Le **risorse** fondamentali per affrontare le incomprensioni e gli shock culturali fanno riferimento ad una serie di pratiche relative ai piani conoscitivo, affettivo e comportamentale che permettono a chi ha vissuto lo shock di amministrare questo sentimento di minaccia per continuare l'interazione con l'altro culturalmente diverso, superando quanto è all'origine della destabilizzazione identitaria. Proviamo ad analizzarle una ad una.

* Le riflessioni sulle risorse del presente articolo sono una rielaborazione dei materiali raccolti nel corso di interventi formativi sul tema della comunicazione interculturale.

Prendere coscienza del fatto che il comportamento dell'altro determina una minaccia (una nostra zona sensibile è stata colpita!); è la capacità di analisi di sé "nella situazione" o immediatamente dopo; è ciò che possiamo chiamare un "processo di riflessione". Essendo la propria identità sociale e culturale uno dei più importanti ostacoli alla comprensione dell'altro culturalmente differente, si tratta, prima di tutto, di sospendere ogni interpretazione che si fa sull'altro, di prendere coscienza dei propri pregiudizi e dei riferimenti culturali con i quali codifichiamo l'altro (Cohen-Emerique 1993).

Ricercare indizi per definire il quadro di riferimento dell'altro (osservazione - tramite i 5 sensi - degli elementi verbali, non verbali, materiali e ambientali) e il contesto. L'obiettivo finale è quello di scoprire il quadro di riferimento dell'altro per dar senso a ciò che ha scioccato. Questi indizi possono essere relativi alla comunicazione verbale o non verbale (mimiche, posture, comportamentali), o contestuale (vestiti, disposizione dello spazio casa, decorazione, oggetti simbolico-religiosi...), tutti osservabili presso l'altro e nel suo ambiente di vita. Si tratta, quindi, di sviluppare al massimo le capacità d'osservazione (utilizzando tutti i sensi), mostrando contemporaneamente all'altro che ci si interessa di lui.

Manifestare la propria sorpresa (quindi farsi aiutare dall'altro). Bisogna cercare di emettere dei segnali indice del proprio grado d'incertezza, al fine di sollecitare al proprio interlocutore un aiuto alla comprensione della situazione. Spesso, per mantenere un'attitudine neutra e senza giudizio, uno nasconde la propria sorpresa. È invece preferibile manifestarla al fine di ricevere dei chiarimenti.

Raccogliere informazioni successivamente all'incontro (in risposta alle proprie domande). Trasformare lo shock culturale in "incidente critico", che interroga la propria condotta, ricercando quelle informazioni necessarie a capire la situazione. Da cui la necessità anche di fare ricorso ad "esperti": centri di documentazione, informatori, associazioni di immigrati, corsi sulle differenze culturali...

Cogliere la situazione di shock come una sfida per apprendere. L'interculturale, per la scoperta di altri universi che implica, è una fonte importante di arricchimento; ogni attitudine che modifica la situazione

di smarrimento e incomprensione è potenziale fonte di apprendimento.

Fare ipotesi alternative di spiegazione del comportamento dell'altro, cercando di testarle una per una, evitare la tendenza di sentirsi soddisfatti della prima che emerge.

Riconoscere i valori dell'altro come rispettabili, con uguale forza rispetto ai propri.

Proseguire l'interazione per mantenere uno scambio, verbale o non verbale. Se la via scelta non permette dialogo, cercare un'altra.



Essere pronti ai possibili scarti di scenario rispetto a quello che ci siamo prefigurati. Anticipare, preparandosi, la possibilità che lo scenario ricevuto non corrisponda allo scenario atteso.

Fare uso di proverbi, metafore ed esempi. Nella misura in cui scopriamo, attraverso parecchi indizi osservati che l'altro condivide una nostra stessa appartenenza (professione, religione, tradizioni...) e uno stesso sistema simbolico, può essere utile riferirsi a questo, per incontrarsi e superare gli ostacoli.

Come ben sappiamo, tutti questi accorgimenti e attenzioni, integrati con le altre scoperte delle quali potremo far tesoro nel corso delle nostre interazioni quotidiane, ci potrebbero portare ad una più profonda comprensione e coscienza delle nostre - e dell'altro - reazioni e intenzioni. Da qui il passo sarà, poi, quello di comprendere in quale nuovo scenario muoversi, quali mediazioni sono possibili, quali negoziazioni potremo intraprendere. Ma arrivare sin qui, ci appare così agile e immediato? Il percorso che ci siamo proposti necessita un profondo lavoro su di noi (forse ancora prima che sull'altro)... rinunce, scoperte, smarrimenti e ritrovamenti...

Training interculturale "Lo specchio e la maschera"

La cooperativa INTERCULTURANDO (in collaborazione con il Centre Européen de Rencontre et de Ressourcement, il Centre Bruxellois d'Action Interculturelle e Cem Mondialità) organizza il corso **Lo Specchio e la Maschera**, proposta formativa di "iniziazione", "rito" di ingresso in un percorso personale di maturazione e formazione, e presa di coscienza del complesso argomento dell'interculturalità. Ecco tre parole di spiegazione.

1. **La prospettiva interculturale.** L'intercultura non è e non dovrebbe diventare una nuova disciplina. Utile è invece calare i suoi principi in tutte le espressioni del quotidiano, partendo da quell'agente prioritario di cambiamento che è l'educazione. (...) Tuttavia, è proprio sugli adulti che gli sforzi maggiori dovrebbero concentrarsi, proprio perché solo grazie ad essi il primo impulso al cambiamento può essere attivato. Dobbiamo confrontarci con l'Altro, non possiamo tenerlo a distanza di sicurezza: dell'Altro abbiamo bisogno, non possiamo farne a meno. L'unica soluzione possibile è coinvolgerlo, farlo diventare da oggetto (o destinatario, se gli va bene) a protagonista e artefice insieme a noi del difficile processo di cambiamento sociale e culturale, che il nostro tempo ci impone. Anche se non è detto che l'Altro ne abbia voglia o che sia arrivato come noi a questa soluzione.

2. **Il training.** Si tratta di una metodologia interattiva nella quale il conduttore (trainer) non spiega, non si rapporta attraverso comunicazioni frontali, ma conduce il gruppo attraverso un percorso che prevede una sequenza di attività ed esercizi quali simulazioni, lavori di gruppo, giochi di ruolo, giochi di interazione, esercizi del teatro dell'oppresso.... Il training consente di apprendere dall'esperienza e dalla compartecipazione: Ognuno è invitato ad esaminare criticamente la propria azione per tornare ad essa in modo nuovo.

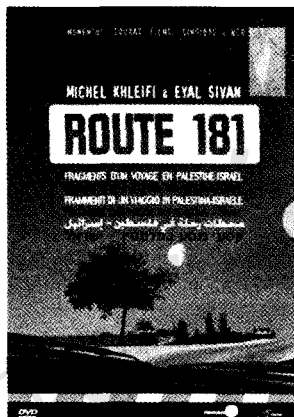
3. **Il luogo del training proposto.** Si terrà a Gargnano (sul Garda bresciano) presso il Centre Européen de Rencontre et de Ressourcement, in ambiente particolarmente adatto allo stile che vogliamo dare alle due giornate, con ampi spazi verdi, protetti e isolati, splendide vedute e l'aria pura.

Per informazioni e iscrizioni:
interculturando@tiscali.it;
www.interculturando.it;
339.1754856 (Giancarlo)



Due film su Palestina e Israele

Route 181 - Persona non grata



**Regia, sceneggiatura
e produzione:**
Eyal Sivan e Michel Khleifi.

Francia, Belgio,
Germania 2003,
270 min.,
Bollati Boringhieri.

> di Lino Ferracin e Margherita Porcelli

Route 181

I registi: Eyal Sivan è nato nel 1964 ad Haifa ed è cresciuto a Gerusalemme; nel 1985 si è trasferito in Francia. Ha realizzato numerosi lungometraggi. Nel suo film, *Aqabat Jaber*, vita di passaggio, parla delle comunità palestinesi costrette a lasciare la propria terra. Il suo lavoro più famoso e più facilmente reperibile in Italia è *Uno specialista. Ritratto di un criminale moderno* (1999), che presenta alcuni momenti del processo in Israele contro Adolph Eichmann. Eyal Sivan si è occupato inoltre dell'utilizzazione a fini politici della memoria in Israele, di disobbedienza civile e di strumentalizzazione del genocidio.

Michel Khleifi è nato nel 1950 a Nazareth in Galilea. Ha studiato teatro a Bruxelles, dove vive. Ha realizzato e prodotto numerosi documentari e film. Della sua opera in

Italia conosciamo *Nozze in Galilea* (1987), film che narra di una cerimonia nuziale in un villaggio palestinese sottoposto a legge marziale dagli occupanti israeliani; premio della Critica Internazionale al Festival di Cannes e la Concha d'oro al festival di San Sebastian, nel 1987.

La parola ai registi. Michel Khleifi: "Ci conosciamo da almeno 15 anni e abbiamo sempre apprezzato reciprocamente il lavoro dell'altro. Perciò siamo partiti dalla necessità di riconoscere l'umanità di ciascuno. Nelle due società, in quella palestinese come in quella israeliana, si è abituati a credere che il traumatismo degli uni sia rivolto contro il traumatismo degli altri. Si devono perciò superare i blocchi, il filo spinato e ogni genere di barriera che attraversano la nostra testa prima ancora che la geografia del paese. Si devono superare le due narrazioni, la palestinese e l'israeliana - che si sono imposte fino ad ora separatamente - per tracciarne una sola, comune, che riparta dai fatti storici, dalla realtà delle cose. Si deve dare a questa terra la possibilità di raccontarsi. Ecco, è da questa riflessione che è nato il nostro viaggio e il nostro film. Si tratta di un piccolo paese, di una terra dove tutto è vicino: mezz'ora da Gerusalemme a Tel Aviv e altrettanto fino a Gaza. Questa terra può davvero appartenere a due popoli, a patto che essi (soprattutto la realtà più forte e strutturata, vale a dire la società israeliana) sappiano riconoscere i diritti dell'altra parte".

Eyal Sivan: "L'idea centrale da cui muove il nostro film è che il popolo deve tornare ad avere il diritto alla parola. Abbiamo scelto di mostrare l'archeologia cinematografica della terra, e per questa via abbiamo proceduto verso un processo di riconoscimento reciproco. Alle sintesi che ci

offrono abitualmente giornalisti e esperti di ogni tipo, abbiamo risposto con un film di quattro ore, cresciuto e costruito lungo il viaggio”.

La trama. Nel 1947 le Nazioni Unite votavano la risoluzione 181 che prevedeva la partizione della Palestina in due diversi stati, uno ebraico e l'altro arabo. Il 56% del territorio sarebbe andato alla minoranza ebraica, il 43% alla maggioranza araba e, nel mezzo, si sarebbe creata una zona internazionale. Quella “soluzione” scatenò la prima guerra arabo-israeliana e diede vita a un conflitto che ancora oggi sparge sangue. I due registi hanno sovrapposto le cartine di allora ai luoghi di oggi. La *Route 181* segue la frontiera che fu tracciata a suo tempo dalle Nazioni Unite e che, per buona parte, esiste solo più nei manuali di storia. Nell'estate del 2002, per due mesi, Khleifi e Sivan, con il solo supporto di una piccolissima troupe composta da un cameraman, un tecnico del suono e un autista, hanno viaggiato fianco a fianco dal sud al nord del loro paese d'origine incontrando donne e uomini, israeliani e palestinesi, giovani e vecchi, civili e soldati, riprendendoli nei momenti della vita di tutti i giorni e dando loro voce con la sollecitazione attenta di poche domande.

**“Il Medioriente è una terra di tante lingue e di poche orecchie”
(Shimon Peres)**

Nota -I dvd di *Route 181* sono quattro: il primo dedicato al Sud, il secondo al Centro e il terzo al Nord della Palestina; il quarto è ricco di cartine, documenti e dell'interessante intervento commento dei due registi. Non è necessario vederli tutti, ma certamente per ottenere l'effetto giusto e per capire qualcosa è necessario lasciare spazio all'ascolto almeno di un dvd intero. Il confronto con il lavoro di Stone è utile anche sul piano della riflessione sulle diverse tecniche di ripresa e di costruzione dei due lavori: confrontando si impara. Confrontandoci si impara.



Persona non grata

Regia: Oliver Stone - **Fotografia:** Rodrigo Pioto
USA 2002 - Distribuzione: Bim Distribuzione - Durata: 60 min.

Il regista: Oliver Stone (57 anni) ha partecipato alla guerra in Vietnam, prima di darsi al cinema. È considerato un “visionario”. Presenta con immediatezza la beltà e l'orrore, specie della recente storia americana. Perciò i suoi film sono controversi.

Principali film di O. Stone: *The Hand* ('81), *Salvador* (86), *Platoon* (86), *Wall Street* (87), *Talk Radio* (88), *Born on the Fourth of July* (89), *JFK* (91), *The Doors* (91), *Heaven and Earth* (93), *Natural Born Killers* (94), *Nixon* (95), *U-Turn* (97), *Any Given Sunday* (99), *Alexander* (04).

La Trama. Nel marzo 2002 in uno dei momenti più caldi dello scontro tra israeliani e palestinesi Oliver Stone con una troupe documentaristica europea arriva in Palestina per un'intervista a Jasser Arafat. Nei cinque giorni di inutile attesa il regista incontra le gente, gira per le strade e raccoglie le dichiarazioni di politici, guerriglieri e uomini della strada. Gli interlocutori israeliani sono gli ex premier (Shimon Peres, Ehud Barak e Benjamin Netanyahu), lo storico Meil Pail e il parlamentare Gideon Ezra; i palestinesi sono il portavoce di Hamas, Hasan Yoseph, e alcuni componenti mascherati della Brigata Al Aqsa, fra cui uno dei massimi dirigenti il cui nome di battaglia è Abu Kassir.

Spunti di lettura

Route 181. Hai l'impressione che stai vedendo per la prima volta la terra degli israeliani e dei palestinesi. Le immagini sembrano darsi senza mediazioni ed è come essere seduti accanto all'autista o stare accanto all'operatore. Una bellissima sensazione di vicinanza.

Da questa impressione un primo spunto: questo lavoro è utilissimo per avvicinarsi al doloroso problema che la terra di Palestina vive da una prospettiva che nessun servizio televisivo o gior-

nalistico ci ha mai proposto. Non un parziale “istant-reportage” ma quasi cinque ore di paesaggi, volti e voci di palestinesi e israeliani qualunque, che parlano della propria vita, della propria esperienza, della situazione attuale, di come giudicano ciò che accade attorno a loro, di come immaginano la propria vita futura e quella del proprio paese. Man mano che le persone raccontano di sé di fronte alla cinepresa lo spettatore è portato a riconoscere quanto la sua conoscenza dei fatti sia

schematica e precostituita allo sguardo; le parole dei politici e dei *mass-media* soffocano le voci della gente, le voci ripeto non le grida. Le grida ti fanno alzare gli occhi dal piatto mentre mangi di fronte al *tg*, ma sono le voci del quotidiano che costruiscono i percorsi di incontro o di scontro con l'altro.

Vedendo confini elettronici o fili spinati o lastre di cemento che tagliano colline, pianure, montagne o valli, capisci gli altri confini che sezionano cervelli e cuori. A volte invece senti che nonostante i drammi non ci sono barriere e si potrebbe stare insieme, semplicemente; con un bisogno essenziale e primario: quello di poter dire e raccontarsi sapendosi ascoltati.

Route 181 e Persona non grata. Interessante e indicativo della tipologia di approccio sono le diverse tecniche utilizzate nei due lavori che qui presentiamo. Nel primo una quasi assenza di montaggio o almeno il montaggio ha il respiro del passaggio lineare, logico temporale; nel secondo un montaggio, a volte frenetico, che sovrappone immagini a immagini, voci a immagini, suoni estranei al momento ripreso. E l'effetto è contrapposto: in un caso lo spettatore da solo riceve e decodifica; nell'altro letture e interpretazioni dei fatti sono suggerite, le emozioni forzate.

O ancora l'assenza totale dei due autori rispetto a Stone che si fa interprete di se stesso. Oliver Stone si accosta al conflitto israelo-palestinese dal lato delle emozioni, le sue, ma il risultato è esterno alle cose; Eyal Sivan e Michel Khleifi si muovono con distacco e riescono a far parlare i cuori e i sentimenti, anche quelli di lontananza e di negazione dell'altro. Sul piano del risultato finale Stone cerca di costruire il discorso; Eyal Sivan e Michel Khleifi sembrano lasciare che la realtà e gli incontri si facciano avanti e si svelino: può sembrare un procedere incerto e senza meta ma quella *Route 181* che doveva e voleva essere confine si scopre mezzo e possibilità di coesistenza. Dobbiamo dire a giustificazione di Stone che il progetto iniziale era quello di ripetere l'esperienza di *Comandante*, il documentario su Castro, ma che l'aggravarsi della situazione attorno a Ramallah ha impedito l'intervista e Stone ha costruito quel che ha potuto con il materiale che aveva.

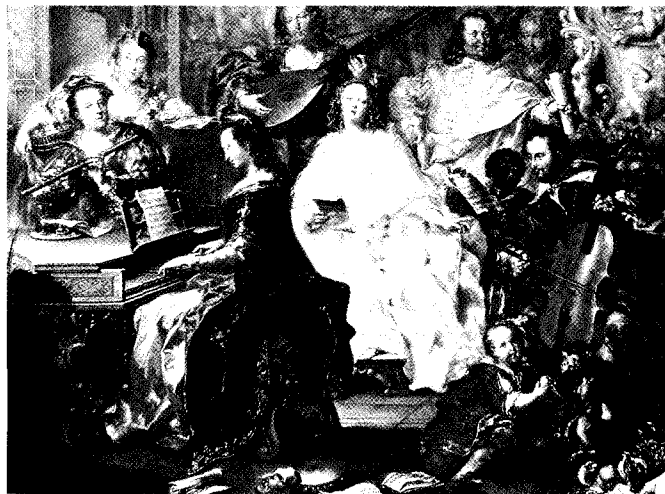
Portare alla luce l'inaudito vuol dire, nel nostro caso, rendere noti nuovi nomi e nuova musica, ma anche "rileggere" le fonti già note ed elaborare un diverso modo di ascoltare ciò che già si conosce. Perché è di tutta la musica che abbiamo bisogno. (Mariateresa Lietti, 2001)

Ecologia della musica

La storia della musica, la musica delle donne

> di **Giulianna Gatti**

Come ha affermato Antonio Nanni nella premessa all'annata 2004/2005, proporre una pedagogia dell'immaginario significa nel concreto re-imparare ad immaginare e a saper leggere modelli della nostra cultura. Tale attività di decostruzione e re-interpretazione di immagini e modelli si fa ancora più urgente se pensiamo al campo specifico della **storia della musica**, che da un lato subisce la mancanza di una elaborazione collettiva teorica e di adeguati supporti didattici¹, dall'altro riceve gli impulsi innovativi da parte delle discipline storiche (e in particolare delle nuove pratiche sempre più diffuse anche nella scuola dei più piccoli²), della pedagogia e dell'educazione musicale³, delle ricerche di musicologia ed "etnomusicologia". Abbandonati gli approcci nozionistico e trasmissivo e l'idea che la storia della musica sia un insieme enorme di nomi e date da ripetere perlopiù senza tener



conto del contesto storico, oggi la disciplina "va insegnata non in termini di comunicazione di conoscenze accreditate e normalizzate, ma in termini di padronanza delle procedure con le quali tali conoscenze sono state prodotte".

La lezione di Storia, e quindi anche di storia della musica di cui è una parte, si configura in un laboratorio di ricerca. "Conoscere scientificamente gli avvenimenti storici e individuare i propri modelli d'identità collettiva sono due operazioni entrambe fondamentali, ma guai a confonderle l'un l'altra. (...) Il rischio è quello di perdere uno dei fondamentali segni di civiltà di cui oggi possiamo andar fieri: la consapevolezza della relatività delle culture". Infatti, anche per la storia della musica si può parlare di "superamento di dogmatismi e di riconoscimento dei diritti del molteplice e del diverso. In altri termini, si può sottolineare anche qui la funzione più importante della conoscenza storica, che è *stimolazione dello spirito critico in base alle possibilità del confronto fra culture e all'esame delle differenze*".⁵

Insegnare musica a scuola diviene così il campo di incontro tra gli interessi e i punti di vista dell'insegnante e degli allievi, e l'obiettivo principale rimane quello di invitare i giovani ascoltatori ad 'aguzzare le orecchie' alle molteplici sonorità e stili di cui la storia (non solo occidentale) è ricca.

Allo scopo di contrastare l'appiattimento e la contaminazione del repertorio sonoro proposto fuori e dentro le aule scolastiche (basti pensare alla banalizzazione delle melodie negli spot pubblicitari!), vi sono ultimamente numerose proposte di un ascolto critico e divergente.⁶

La musica delle donne

Desidero qui porre l'attenzione su una parte della musica quasi sconosciuta, spesso ignorata (soprattutto da chi insegna), più volte esclusa dalle storie ufficiali e dai manuali: la musica delle donne.

Affrontare la storia in modo critico, attraverso la riflessione, il dubbio, la curiosità significa anche includere nel processo di apprendimento/insegnamento l'interpretazione soggettiva e libera di ragazzi e ragazze. Ma la storiografia che ha accolto il pensiero della

grafia che ha accolto il pensiero della differenza sessuale va oltre e assume la centralità della soggettività non solo di chi interroga i documenti, di chi legge e interpreta le fonti, ma anche di chi (uomo o donna) è protagonista dell'indagine storica.

Di fronte all'assenza quasi totale di figure femminili nelle fonti iconografiche e sonore sorgono le seguenti domande: "E' possibile che questo desiderio così grande di musica mio personale e di altre donne non sia esistito in passato?". E ancora: "Perché le varie storie della musica non parlano di loro? Perché la loro musica non è nota? Perché non esistono studi e analisi sulle loro opere?". Le storiche non hanno dubbi: tale assenza, salvo le rare eccezioni ammesse, è dovuta al fatto che fino a poco tempo fa la stessa storia della musica "è stata scritta prevalentemente da uomini, o con metodologie e schemi da loro elaborati. Anche in questo caso si può però dire che le donne sono scomparse dalla storia della musica scritta, perché nella musica ci sono sempre state".⁸

Negli ultimi anni ho introdotto già a scuola elementare, in collegamento con la programmazione di storia (classe III^a) la storia della musica; ed essendo io stessa musicista ed interessata al mondo sonoro femminile, ho provato a proporre a bambini e bambine *immagini e suoni* che dessero vita non solo alla presenza dei grandi e conosciutissimi miti dei geni musicali maschili ma anche di quelli femminili, a testimonianza della creatività delle donne

nel passato lontano e più recente. Reazioni-cambiamenti che ho potuto constatare come maestra di musica: alcuni bambini ne sono rimasti sorpresi, alcune bambine (una minoranza che spesso già praticava lo studio di uno strumento musicale) hanno visibilmente dimostrato il loro coinvolgimento emotivo e hanno assunto come riferimento nel loro intimo una musicista studiata; infine altri e altre hanno semplicemente dato ascolto e spazio alla mia proposta di *immagini e suoni al femminile* accanto ai più celebri compositori maschi.

Continuerò a lavorare nell'ambito della ricerca storica anche nella futura scuola primaria con la consapevolezza che la strada dell'oggettività e della neutralità non è l'unica possibile e che l'obiettivo fondamentale di una scuola divergente sia quello di valorizzare le identità individuali (bisogni, stili, condotte musicali) per la costruzione di un immaginario collettivo caratterizzato dalla molteplicità e dalla ricchezza della differenza.

¹ Sull'insegnamento della storia della musica e sui manuali scolastici si rimanda a Mario Baroni, *La storia della musica come problema didattico*, in: Claudia Galli (a cura di), *Musica e storia, L'apprendimento storico-musicale nel processo formativo*, EDT, 2001.

² Ivo Mattozzi, *Educazione all'uso delle fonti e curricolo di storia e Struttura della conoscenza storica e didattica della storia nella scuola elementare*, in: *Storia, geografia e studi sociali nella scuola primaria*, a cura di P. Roseti, Bologna, Nicola Milano, 1992; *Un curriculum per la storia. Proposte curriculari ed esperienze didattiche per la scuola elementare*, Bologna, Cappelli, 1990.

³ Si pensi in particolare al concetto di condotta musicale elaborato da Francois Delalande (1993) e ai numerosi contributi teorico-didattici tesi a valorizzare l'aspetto emotivo e motivazionale nel processo di apprendimento musicale.

⁴ Claudia Galli, *L'insegnamento delle discipline storiche: riflessioni metodologiche e didattiche per la storia della musica*, pag.3, in: *Musica e storia*, op.cit., 2001.

⁵ Mario Baroni, *La storia della musica...*, op. cit., 2001, pag. 16,17.

⁶ Segnalo la proposta interdisciplinare sulle fonti per la classe quinta elem./prima media sul film "Principe d'Egitto" (Elita Maule, 2001) e l'esempio di apprendimento cooperativo sul tema del romanticismo (Franca Ferrari, 2001).

⁷ Mariateresa Lietti, *Ascoltare l'inaudito: la presenza femminile nella storia della musica*, in: Claudia Galli (a cura di), *Musica e storia*, op. cit., 2001, pag.88.

⁸ Ibidem, pag. 91.





COOP. IL MOSAICO

Timbuctù è un enigma che si svela poco a poco. Oggi, come un tempo, Timbuctù è un crocevia etnico. Lo si legge sui volti della gente. Passeggiando per le strade si vedono i profili affilati dei tuareg, avvolti nei loro "cheches blu", i visi chiari dei mauri e poi sonrhai, bozo, peul. Qui la gente è sempre arrivata da lontano.

(Marco Aime,
Le radici nella sabbia)

Timbuctù

Mostra dell'intercultura e dell'incontro con l'altro

> Fabrizio Tedoldi - Coop.soc. "Il Mosaico"

Dal tre novembre a fine dicembre *Cem Mondialità* ha ospitato la mostra "Timbuctù" della cooperativa sociale *il Mosaico* di Luemezzane. La mostra è stata visitata da diverse classi delle scuole elementari e materne della città di Brescia e della provincia. Allestita con la collaborazione dell'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune, la mostra s'inserisce nell'area dell'educazione interculturale e vuol essere occasione per approfondire temi significativi legati all'incontro e al rapporto con l'altro. Tale esperienza è esigita dalla presenza di gruppi, persone, famiglie, bambini, appartenenti a diverse culture sempre più nume-

rose nel nostro quotidiano. Si tratta di lasciare spazio a contenuti quali la conoscenza (ed il modo con cui si produce la conoscenza), l'empatia, la cooperazione, la mediazione, la gestione del conflitto.

Gli stimoli offerti dalla mostra consentono ai bambini di apprendere che vi sono molteplici modi di comprendere ed interpretare la realtà, in un processo che favorisce la capacità di accogliere punti di vista diversi, confrontandoli con i propri. "La verità, diceva C. Lévi Strauss, non è mai quella che sembra essere".

È in tale contesto che riteniamo sia possibile vivere il rapporto con chi è altro da noi. Lo sfondo è il fenomeno migratorio e l'incontro con persone e gruppi appartenenti a culture altre, ma anche la "semplice" diversità del compagno di banco e del vicino di

Tappe e dinamiche

Specchio deformante. La mostra inizia davanti allo specchio deformante con il personaggio che dice: "Riflettendo tra me e me, mi sono chiesto: ma le cose che vedo sono solo come io le vedo?".

Illusioni. Gioco d'immagini e fotografie classiche cui si possono vedere più cose.

Il bidone. Nel bidone ci sono tanti oggetti da scoprire con le mani, col tatto. Tocchiamo la stessa cosa, ma sarà per entrambi la stessa?

Facciamo musica. Strumenti musicali di diverse provenienze per ascoltare e giocare con la musica.

Mappe. In ogni scuola del mondo le carte geografiche addobbano le aule. Ma la loro rappresentazione del mondo non coincide. Per cominciare, il proprio paese è posto al centro del mondo. I bambini sono invitati a raffigurare, con disegni e colori, una mappa col percorso da casa a scuola o la propria abitazione, o luoghi immaginari: confrontando i disegni, quante differenze, quante ricchezze! Scopriamo che anche il tempo e il calendario sono relativi.

La valigia. I bambini "fanno valigia", mettendosi nei panni di chi lascia la propria casa e la propria patria, riempiendola di riflessioni, pensieri, aspettative, attraverso degli oggetti simbolo.

L'emigrazione e l'immigrazione. Milioni d'italiani sono emigrati in altri paesi, oggi da tantissimi paesi del mondo gli stranieri arrivano in Italia. Le testimonianze parallele di una bambina del Bangladesh, e di una nonna siciliana emigrata in Australia aiutano a comprendere....

L'albero genealogico. Sulla chioma di un grande albero stanno i visi di due bambine, dei loro paesi, dei loro genitori e nonni e bisnonni... Anche i bambini possono realizzare il proprio albero genealogico, fino ad avere una foresta.

Pregiudizi. Stereotipi e pregiudizi limitano le opportunità. Questo succede anche ai protagonisti di "Pippicalzelunghe". Anche chi emigra può vivere pregiudizi che non lo fanno stare bene: è capitato agli italiani all'estero, capita alle persone immigrate tra noi. Alla fine una domanda può portare il bambino a pensare possibili percorsi di soluzione del problema.

Tutti insieme! ci stiamo? Un pannello con "tracce" delle diverse culture, portate dalle persone immigrate nel nostro paese: ricette, descrizione di giochi, sapori, piccoli strumenti musicali, racconti e fiabe. Bello!

Saluti. Su una lavagnetta i bambini esprimono il proprio commento sull'esperienza vissuta.



Gli stimoli offerti dalla mostra consentono ai bambini di apprendere che vi sono molteplici modi di comprendere ed interpretare la realtà.

casa. Tutto questo la mostra propone attraverso un linguaggio ludico ed espressivo. Essa è costituita da una serie di pannelli con foto, immagini, stimoli sensoriali, in un percorso abbastanza consequenziale. Gli stand forniscono ai bambini vari stimoli sotto forma di letture, musica, racconti, inviti a sperimentarsi in diverse forme. Il "personaggio guida" - uno **specchio** che riflette ciò che lo circonda e "riflette tra sé e sé..." - passa tra i pannelli e offre ai bambini molti elementi. Al termine della visita guidata, bambini e bambine li utilizzano per disegnare, ascoltare, leggere, e per interagire con le domande dell'amico specchio.

Le tappe percorse dal gruppo dei partecipanti, legate a più punti di vista, scoprono "panorami" diversi da posizioni diverse, giochi di ombre e luci, inganno di illusioni ottiche; favoriscono la conoscenza usando vista, tatto, udito; per l'udito in particolare ci sono filastrocche e musiche in varie lingue, per l'udito e il tatto ci sono strumenti musicali. Non mancano mappe da realizzare e calendari da consultare per testimoniare la relatività di spazi e tempi; viaggi immaginari partendo dall'esperienza della migrazione di ieri e d'oggi; personaggi famosi a smascherare i pregiudizi; oggetti, storie e molte fiabe italiane, arabe, albanesi, cinesi... Il tutto è accompagnato da libri sia per i bambini, che per gli insegnanti, per ulteriore approfondimento e comprensione.

In breve

La finalità della mostra è di favorire nel bambino e nel gruppo un approccio all'altro che sia curioso, creativo, critico; è anche di riflettere sul modo di conoscere l'altro, sull'intimo carattere d'opportunità, successo e fatica che questo processo porta con sé.

Punto iniziale. Il primo pannello

recita: "Riflettendo tra me e me mi sono chiesto: ma le cose che vedo sono solo come io le vedo?". Segue una presentazione da parte dell'educatore, per favorire l'interazione.

Gli stimoli. Molti sono gli stimoli per un lavoro che già istituzioni come la scuola fanno proprio (educazione ai rapporti, educazione alla pace, il conflitto, conoscenza e scambio tra culture), risultando tappa di un processo più ampio e complesso, come ci è stato dimostrato dagli incontri con docenti e classi durante questo periodo.

Il viaggio della mostra. "Timbuctù" è stata ospite in tutte le biblioteche e alcune scuole della Valtrompia, in provincia di Brescia, coinvolgendo la comunità montana, il Sistema bibliotecario di Valle e numerosi istituti scolastici, di tutti i paesi del territorio. Dopo i due mesi alla sede del Cem, la mostra continuerà visitando scuole e comuni limitrofi.

Testimonianza finale

Voglio sintetizzare il vissuto personale di questa breve e intensa esperienza. La curiosità di bambini e bambine, l'interesse degli insegnanti, la voglia di capire ad ogni piccola tappa della visita, lo stupore di fronte a piccole scoperte, la possibilità di raccontare e raccontarsi a partire dai testi, dalle fiabe, dalle testimonianze: su questo sfondo abbiamo trascorso le giornate. Il luogo fisico, un chiostro del centro missionario saveriano, ha permesso quel breve distacco dalla realtà, dai rumori del consueto, che comunque sono parte di noi, a cui tornare con quelle valigietto di cartone, disegnate dai bimbi, che - penso - li accompagneranno con l'entusiasmo e la fatica di ogni nuova esperienza.

Sul prossimo numero presenteremo **Giocafri-cando**, più che una mostra un evento didattico promosso dalla nostra cooperativa Csam.

Il vostro saluto dice "giorno" dove il "buon" è già stato portato via dal vento rigido. (...)
Scendiamo giù tutti dai palazzi in cui viviamo da soli!
Costruiamo una società multiculturale, ... occasione d'incontro e di interazione!

(Kossi Komla Ebri, All'incrocio dei sentieri, EMI, Bologna 2003)

Paura per... niente

> di Franco Valenti

In più occasioni, dando libero sfogo alle mie capacità uditive, cerco di raccogliere i malumori, i brontolii profondi delle gente che ogni giorno incrocio sui mezzi pubblici della città. "Si dice che...", sospirano le persone. Uno dei "si dice" più gettonati riguarda la percezione di insicurezza diffusa e la conseguente attrezzatura di cui ogni individuo deve dotarsi per superare lo stato di assedio permanente.

Non è raro sentir descrivere luoghi, strade, vicoli della città organizzati in una "classifica del disappunto" per la loro condizione di degrado urbanistico o di inesorabile declino umano; e tale pietoso destino colpisce molti centri storici delle città d'arte e le loro più umili periferie.

Aguzzando oltremodo l'udito ho cercato di carpire il motivo recondito di tale angoscia pervasiva e in più occasioni ho sentito affermare, soprattutto da persone di mezza età, che sono le strade vuote, proprio vuote,

o le piazze deserte a suscitare la più tremenda paura. Mi sono permesso di interloquire e di chiedere in cosa consistesse questo vuoto tremebondo e la risposta è stata sempre praticamente la stessa: non c'è anima viva, i passi rimbombano nel nulla, l'occhio rotea nel vuoto e tutta quella solitudine è carica dei più nefasti presagi.

"Ma, chiedo, se non vi è anima viva, se tutto è immobile attorno di che cosa avere paura? Se non c'è proprio nessuno nei paraggi che cosa potrebbe accadere di inevitabile?"

Risposta: "Non si sa mai.... Con tutti questi stranieri in giro, con tutte le cose che si sentono e che succedono, come si fa a non avere paura!"

L'elemento socializzante, che *cementifica* i rapporti di molte persone nelle nostre città, è costituito dalla paura. Ne deriva un bisogno continuo di sentirsi in zona di sicurezza, circondata da sistemi di allarme, dotata di fossati e di cancellate con un solo ponte levatoio, quello che porta direttamente al poliziotto o al vigile di quartiere, possibilmente armato.

È possibile temere il “nessuno”? Le nostre città sarebbero abitate da miriadi di Ulisse pronti a piantarci un palo in fronte?

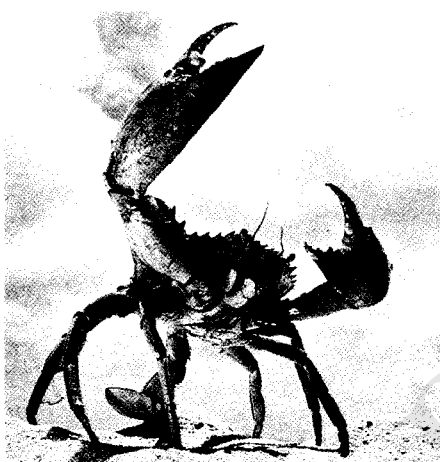
E, come se non bastasse, sorgono ogni giorno come i funghi ditte specializzate nella sicurezza, pardon, *nuova* sicurezza del cittadino, e sì, perché quella vecchia, fatta di relazioni sociali consolidate e solidali, si è stemperata nel tempo e ne resta solo un debole ricordo, magari da rimuovere definitivamente il più presto possibile.

La paura sfugge al razionale, è terreno fertile su cui seminare pregiudizi, esclusioni, atteggiamenti di vendetta preventiva; la sola eventualità, anche remota, di essere vittima ci costringe ad agire tempestivamente e, possibilmente, ad eliminare il pericolo imminente, prima ancora che si verifichi o che si sveli. E poiché ogni essere animato può essere percepito dai nostri sensi come una presenza inquietante, se non organizzato in un codice di accettazione preventiva, ecco allora che è meglio tenere sempre delle distanze di sicurezza e rivestirsi di una rassicurante armatura.

Lo straniero, capro espiatorio

In tutte queste incertezze chi più dell'altro, del *diverso* potrebbe rivestire i panni del capro espiatorio?

Lo straniero, ultimo arrivato, spesso digiuno di diritti, diventa il contenitore privilegiato del vuoto tenebroso e rappresenta, suo malgrado, il collante sociale di una comunità raggrinzita e incartapecorita, incapace di far sbocciare nuova vita, nuove opportunità.



GIAN PAOLO BARBIERI

Lo straniero, ultimo arrivato, spesso digiuno di diritti, diventa il contenitore privilegiato del vuoto tenebroso e rappresenta, suo malgrado, il collante sociale di una comunità raggrinzita e incartapecorita, incapace di far sbocciare nuova vita, nuove opportunità. Inoltre la valenza politica di tale angoscia, spesso ad arte implementata, non sfugge agli imprenditori dell'intolleranza, del linciaggio, della segregazione e della stupidità condivisa.

In caso di avvenimenti criminosi, i primi sospettati sono sempre stranieri. Ma si verifica spesso che gli “albanesi” di turno non siano altro che autoctoni della porta accanto, anche se poi certa informazione arriva comunque a scovare

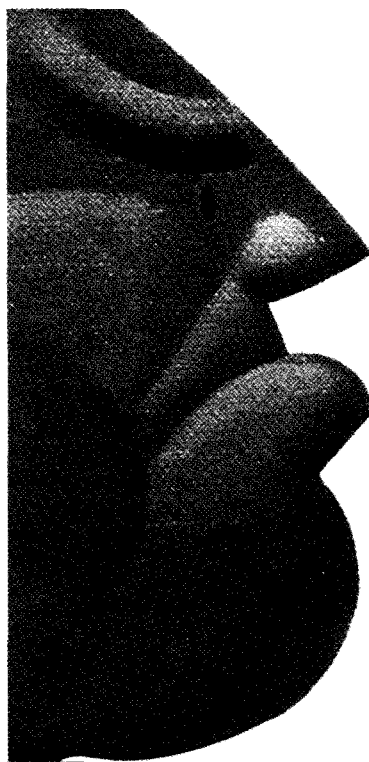
una particella di complicità nel delitto da parte di una componente straniera, fosse anche solo per le calze prodotte in Indonesia, o le zip del giubbotto prodotto in Cina. La colpevolezza di chi non è meritorio di inclusione etnica, barbaramente costruita su ingenuità storiche, sdoganate in malafede a servizio della gente semplice, sembra rappresentare una costante strutturalmente costitutiva della convivenza sociale. Il linguaggio segnato dalla separatezza e dall'esclusione, “noi vs loro” “noi vs quelli”, sembra svolgere una funzione di toccasana alle mefitiche flatulenze di una solitudine disperata.

Mi domando: perché le nostre città non vengono riabitate? Perché la chiusura a riccio pare essere una maledizione del destino delle nostre società postmoderne? Perché la varietà dei colori, dei profumi, degli idiomi fatica a trovare legittimazione sociale? Perché sono solo poche le voci che si ergono contro la deriva letale di una società che ha paura del vuoto, del nulla e cioè dell'ombra di se stessa?

Questi sono solo alcuni ingenui interrogativi che, magari, diverse volte durante la giornata ci si pone osservando la mestizia che ci circonda. Forse proprio questi “altri”, questi ultimi arrivati, con il loro carico di vitalità, di bambini, di voglia di futuro, potrebbero distoglierci dal torpore e, pur non intonando il peana delle diversità, indicare nuovi percorsi di socialità ritrovata, di progettualità comunitaria, che sappia leggere oltre il disagio odierno.

Certo, ciò che non conosciamo ci rende inquieti, ci disorienta, ci porta naturalmente su una posizione di massima allerta e di difesa. Ma una volta squadrato l'intruso, sono l'intelligenza e la ragione che devono mettersi in pista, per ricomporre la situazione, trasformandola in un contesto conosciuto ed “intelletto”.

Forse, invece di percorrere le strade dell'antirazzismo, pur sempre necessarie a tener alta la guardia contro la bestialità, bisognerebbe incominciare anche ad abitare i vuoti delle nostre strade e delle nostre piazze; riempire di luce, di voci e di colori gli smorti quartieri urbani; ridare fiducia e significato al piacere della compagnia, ed essere complici ed amanti di un futuro condiviso. ■





Haidar

> di Karim Metref

“Io vorrei avere una vita normale: sposarmi, avere dei figli, un lavoro fisso... Voglio essere come tutti. Ogni tanto mi siedo sul marciapiede e guardo la gente andare e venire indaffarata, famiglie con bambini, donne, uomini che vanno al lavoro o che tornano portando la spesa per i figli... E mi chiedo: Perché io non ho diritto di essere come tutti?”.

Mentre parla, Haidar, 18 anni, fissa con lo sguardo un punto qualunque della stanza. È come se non si accorgesse neanche più della nostra presenza, della telecamera che lo fissa, impudica, fredda e spietata. Ha gli occhi umidi... non è più Haidar il ragazzaccio cresciuto nelle strade sporche dei vecchi quartieri di Baghdad. È ridiventato l'Haidar di 13 anni fa: un bimbetto di appena 5 anni perso in mezzo alla folla degli sfollati, reduci dei massacri commessi dall'esercito di Saddam nel Sud del paese.... Liberati i pozzi petroliferi del Kuwait, che interesse avevano per le forze dell'alleanza



SERGIO TANI

centinaia di migliaia di poveri insorti in tutto il paese? Essi avevano creduto che le forze multinazionali fossero venute per liberarli dalla tirannia, invece... Molto spesso c'è stata collaborazione tra le forze aeree dell'occupazione e le forze di sterminio di Saddam per localizzare e eliminare gli insorti... Ma non furono solo gli insorti a morire in quella repressione selvaggia. Si parla addirittura di 700.000 persone: ben più della popolazione di tutto il Kuwait!

Ma di tutto ciò Haidar non sa nulla, e non gli interessa saperlo. Lui sa solo che in quegli eventi ha visto l'inferno. Ha perso i suoi genitori e si è ritrovato alle porte di Baghdad, trascinato dalla massa di sfollati che fuggivano davanti alla morte. Haidar sa soltanto che da quel giorno lui non sa più. Non sa chi è, chi fossero i suoi genitori, il loro nome, il colore dei loro occhi, la forma del loro sorriso... Non si ricorda più del calore di un abbraccio, della dolcezza di una carezza. Non sa più cos'è l'affetto tenero e dolce di una madre né quello autorevole e protettore di un padre. Da quel giorno Haidar il piccolo smarrito non ha più il diritto alla normalità, è diventato un bambino senza nome, senza futuro.

Dopo il terribile periodo dei massacri, il regime di Saddam riprese le redini del paese, più forte che mai. Per gli sfollati organizzò un quartiere in periferia di Baghdad e lo battezzò cinicamente Saddam City. Una specie di slum previsto per mezzo milione di persone ma abitato da due milioni di vite spezzate. Una polveriera. I bambini senza famiglia furono raccolti dalla polizia ed è così che Haidar si ritrovò a Dar-arrahma (la casa della pietà): Una prigione spietata dove erano custoditi bambini senza famiglia, piccoli delinquenti e handicappati.

Ma Haidar parla di questo periodo quasi con nostalgia. “Lì almeno avevamo il pasto sicuro, un tetto sopra la testa, la scuola e, se filavi dritto, non ti succedeva niente di spiacevole... Quando siamo stati “liberati”, è lì che è iniziato l'inferno. Quando le truppe americane sono arrivate alle porte di Baghdad, le ultime guardie irachene sono scappate. Siamo rimasti rinchiusi senza niente da mangiare per quattro giorni. Il quinto giorno gli americani hanno aperto le porte ed è entrato di tutto. Hanno rubato e saccheggiato tutto”.

“Poi dove siete andati?”

“Siamo rimasti a vivere nelle strade”.

“Per quanto tempo?”

“Sei mesi a vagabondare con fame, freddo, paura, violenze... C'erano dei delinquenti adulti che ci volevano utilizzare per rubare, per prostituirci o per mendicare. L'unione era l'unica nostra forza”.

“Com'è finita?”

“Un giorno ho chiesto l'elemosina ad un uomo. Lui mi ha chiesto se volevo mangiare. Ho risposto di sì. Mi pagò da mangiare e rimase a chiacchierare con me. In realtà era un educatore di una organizzazione dei Francesi.”

Dal “Diario” di Karim Metref, di prossima pubblicazione.



Wangari Maathai

la donna che sussurra agli alberi

MIO FRATELLO, L'ALBERO*

Un albero è un qualcosa che facilmente si può vedere che è vivo; anche da bambini, si sa, si possono piantare alberi e vederli crescere. E sebbene siano forti e maestosi, gli alberi sono anche vulnerabili, come gli uomini. Uno li può tagliare e fermare così la loro linfa vitale. Gli alberi possono ammalarsi e morire. Mangiano, bevono e respirano, sembrano anche che danzino e parlino. Non è difficile per noi umani identificarci con gli alberi. Sono come un ponte che collega il regno umano a quello vegetale. La grande bellezza degli alberi fa sì che ci piace vederli crescere attorno a noi. Li apprezziamo a tal punto da custodirli e amarli, a parte l'uso che ne facciamo. Sono preziosi ma non come l'oro che lo è perché è raro. Ogni albero è prezioso per se stesso, anche se ce ne sono tanti, come ogni persona lo è anche se su questa terra siamo sei miliardi. Quando si distrugge un albero la gente piange; sente la sua perdita come quella di una persona cara.

È facile considerare gli alberi come elementi di una scenografia e dimenticare invece che custodiscono significati che abbiamo cominciato a scoprire solo da poco tempo. Essi regolano le piogge e l'ossigeno, proteggono la terra dove coltiviamo il cibo, provvedono a fornire combustibile a tutti. *Gli alberi sono i guardiani dell'acqua trasparente, della terra fertile, dell'aria pulita e del fuoco buono.*

Il premio Nobel per la pace che Wangari Maathai ha ricevuto, sottolinea che le donne, la società civile, l'Africa, i diritti umani e la cura dell'ambiente sono essenziali per creare condizioni di pace, cominciando dalla base.

Per trent'anni, Maathai ha guidato il Green Belt Movement che si vanta di aver messo a dimora circa 30 milioni di alberi in 15 Paesi africani. Così, contro il concetto di pace negativa (assenza di guerra), cresce invece l'idea di "sicurezza umana".

Lavorare per la pace significa risolvere i problemi che possono ostacolare il benessere della vita umana nel suo complesso. Questo certamente include i problemi ecologici e tutti quei fattori che causano a tante persone una morte precoce.

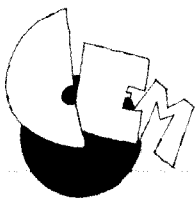
I loro frutti ci danno nutrimento e anche esperienze sensuali: se un'arancia appena raccolta o un mango profumato fossero cose di tutti i giorni, ci stupiremmo al loro gusto unico e insostituibile. Come un essere umano, l'albero fa da mediatore fra cielo e terra, tra spirito e materia. La sua testa e i suoi rami vogliono raggiungere il cielo e le radici la terra; la linfa percorre il tronco, proprio come il sangue il corpo di un essere umano.

Ogni religione sembra usare l'albero per mettere in relazione la crescita

terrena con quella spirituale: in molte religioni c'è l'albero della Vita. Nell'ebraismo c'è quello della conoscenza e nel cristianesimo c'è la croce, "il legno verde", sulla quale Gesù è morto. Gli Indiani del Nord America disegnano la ruota della medicina attorno a un albero. Per il buddismo Gautama Buddha ha ricevuto l'illuminazione sotto l'albero del Bo. Se vivessimo come persone che valorizzano e proteggono gli alberi, avremmo una vita ricolma di gioia.

Non sono un leader religioso, ma quando ho cercato nel profondo di me stessa, ho trovato pace nel pensare che una parte di me tornerà a essere polvere e un'altra ritornerà alla Sorgente. So bene cos'è la polvere, quindi io cerco la Sorgente. Dov'è? Chi la conosce? Qual è la sua via? So bene che tutti dobbiamo meditare sulla Sorgente. Tutte le religioni lo fanno, però, stranamente, la religione è anche quell'elemento che ci divide. Se la Sorgente è la stessa - e così deve essere -, tutte le religioni devono anelare alla stessa Sorgente. E allora perché ci sono tanti contrasti? Prima che fossimo civilizzati e "supsviluppati", vivevamo più vicini alla Sorgente e alla polvere. La religione era uno stile di vita piuttosto che un esercizio occasionale per pochi giorni e alcune ore. I leader religiosi erano anche i nostri leader politici, e quando erano tra loro diversi sapevano lavorare insieme per il bene comune. Ora sembra che le nostre invenzioni e le nostre scoperte spingano sia i politici che i religiosi a camminare su sentieri che non si debbano incontrare; noi vorremmo pian piano ridurre questo gap. Ci vuole molto coraggio perché i leader ritornino sui loro passi e cerchino di far convergere nuovamente le loro menti. WANGARI MAATHAI ■

*Questa pagina è tratta da un discorso tenuto in occasione della Global Survival Conference, a Oxford, nell'aprile del 1988



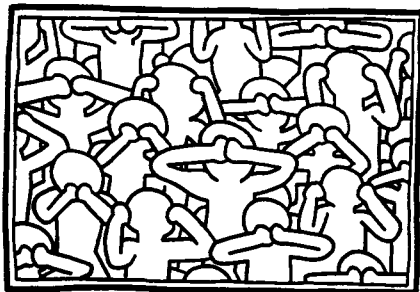
LETTERE AL DIRETTORE

>>> Cari amici Saveriani, Sono stato molto colpito dall'ipocrisia dei mezzi d'informazione italiani su quanto accade in IRAQ. Per anni abbiamo letto e ascoltato tiritele su quanto cattivi fossero i Russi, sulla brutale distruzione della capitale Cecena, e prima ancora sulle atrocità in Afghanistan...

Ora il silenzio è quasi assoluto sui macelli in medio oriente operati dai nostri *fratelli USA*. Ma se può esistere una logica nel comportamento anestetizzato di televisioni e giornali a diffusione nazionale, non comprendo le ragioni del silenzio vostro e della chiesa italiana.

Alcuni fra voi che hanno operato in zone del mondo a maggioranza musulmana, non ne hanno buoni ricordi. Ma il vostro silenzio, d'altro canto, non vi renderebbe migliori degli Ulema dei vari regimi islamici: unicamente preoccupati dei loro orticelli...

Credo che questi tempi valgano un impegno **non inferiore** a quello profuso da P. Marcello Storgato nella campagna per il bando delle mine antiuomo. O forse il napalm e le bombe a grappolo USA fanno meno male delle mine sovietiche? Nell'appello del sito www.beati.org/documenti/2004/0051.htm non compare alcun missionario saveriano di mia conoscenza: perché? Dubito assai che non foste al corrente di quell'iniziativa. Peraltro, ultimamente, lo spazio dedicato all'IRAQ nelle pagi-



ne delle vostre riviste è assolutamente insufficiente (per non dire simbolico). Denunciare le torture e gli omicidi di massa dei *cristiani a stelle e strisce*, bevitori di petrolio è forse un tabù? Un caro, ma anche perplesso, saluto.

Silvio Savoldi, e-mail

Caro Silvio, la tua perplessità ti fa onore, perché diceva Bertolt Brecht (adattato): *Nel tribunale della storia non si dirà "i tempi erano bui", ma "perché i saveriani hanno taciuto?"*. Per difendere i saveriani potrei trovare molti motivi, tutti veri. Che le nostre riviste non danno spazio all'Iraq è una inverità. Può darsi che siamo poco presenti *on line*. Io personalmente non ce la faccio ad accompagnare tutto; la nostra scelta è chiara (tu lo sai che non siamo affatto filoimperialamericani, anzi!); preferiamo l'approccio educativo: non intervenire chirurgicamente sui foruncoli, ma purificare clinicamente il sangue; temiamo che gli e-appelli (sempre più numerosi) diventino più una vetrina per gli appellanti che una strategia forte... Io ricordo che in Brasile coi senza terra c'era chi denunciava (disponendo di fondi e personale per questo) e chi stava con i campesinos, mettendoci sudore e rischio. Ma forse leggendo troverai che cerco alibi. Sì, meglio batte-

re il petto: pecchiamo di omissione. Personalmente ti ringrazio anche perché so che la tua provocazione è dettata da vera amicizia. ADV

>>> P. Arnaldo, Ieri al convegno "Finalmente liberi" ha toccato il cuore con la sua comunicazione mista di poesia e di racconto. Non ho potuto ringraziarla personalmente, così ho pensato di scriverle, per dirle la mia riconoscenza, anche per la rivista *Cem Mondialità* e per i suoi editoriali.

Sono un'insegnante di Lettere di scuola media (fatico a scrivere *secondaria di primo grado*) che durante lo scorso anno ha aderito allo splendido progetto di cui si è parlato ieri.

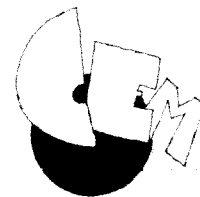
Credo profondamente nel mio lavoro che ritengo uno dei più belli e appassionanti, nonostante i quasi 30 anni di insegnamento e le riforme che vorrebbero cancellare le conquiste faticosamente conquistate nel passato.

Ascoltando la sua voce, unita a tante altre voci che ci spronano a dire "no, non ci sto, io sono per la RESILIENZA", continuerò ad incontrare con gioia quello straordinario mondo di speranza che sono i ragazzi e le ragazze.

Donata Signorini, e-mail

Cara Donata, La tua e-mail mi ha fatto piacere e mi ha quasi indotto a non pubblicare il fumetto qui sotto. Lo faccio invece, per mostrare le due anime degli educatori di oggi: noi siamo feriti ma non vinti; realisti e idealisti. ADV





>>> Caro P. Arnaldo, seguo sempre a distanza dall'uno o l'altro continente il cammino del Cem che da giovane avevo contribuito a far crescere. Vorrei proporre che in uno dei vostri prossimi convegni, magari quello del 2005, considerate la possibilità di offrire strumenti di lettura dell'*interculturalità a rischio di conflitto*. Credo che in alcuni paesi europei - compresa l'Italia - si stia verificando una grave frattura fra i sofisticati e privilegiati che sanno e apprezzano delle diverse culture e le maggioranze che sapendo poco o nulla hanno sviluppato complessi sistemi di paura. La cultura dei sapienti che non sa influire sulle decisioni potrebbe presto divenire inutile o addirittura complice di scelte sbagliate. Credo che ci sia bisogno di uno sforzo per ascoltare, dare volto, riconoscere e "evangelizzare" la paura delle maggioranze. Se vi interessa vi potrei poi aiutare in questa ricerca perché in 18 anni in giro per il mondo ho capito e scritto molto sui conflitti causati dalle paure moderne. Buon lavoro.

Sandro Calvani, e-mail

Caro Sandro ti ringrazio del suggerimento e della disponibilità. Il tema per il 2005 sarà ancora sull'immaginario. Io vedrei bene senz'altro al convegno annuale un laboratorio condotto da te sul tema paura-immaginario-interculturalità. Anche perché ho il sospetto che le paure piacciono a certe democrazie imperiali (da Bush a Putin a...). ADV

>>> Caro Direttore, tornano temi e problemi come il crocifisso a scuola, il presepio, le radici spirituali dell'Europa... Ho letto in proposito un intervento recente di Card. Ratzinger che mi ha fatto riflettere. Dice testualmente: "C'è un odio di sé dell'Occidente che si può considerare solo come qualcosa di patologico; l'Occidente tenta sì in maniera lodevole di aprirsi pieno di comprensione a valori esterni, ma non ama più se stesso; della sua propria storia vede ormai soltanto ciò che è deprecabile e distruttivo, mentre non è più in grado di percepire ciò che è grande e puro". E spiega: "Nella nostra società

attuale grazie a Dio viene multato chi disonora la fede di Israele o vilipendia il Corano. Laddove invece si tratta di Cristo e di ciò che è sacro per i cristiani, ecco allora che la libertà di opinione appare come il bene supremo".

Di conseguenza, Ratzinger denuncia che si assiste, in nome della multiculturalità, ad un "abbandono e rinnegamento" del volto di Dio e della nostra missione di mostrarlo agli altri. Così facendo noi "rinneghiamo l'identità dell'Europa".

Ti chiedo: "Non è condivisibile la diagnosi del cardinale? Come comporre il dialogo tra i laici che bandiscono il sacro e i cittadini cristiani? Che fare se le radici cristiane dell'Europa sono negatte? Perché non esigere reciprocità: gli arabi rispettino ciò che è sacro per loro e per noi; noi europei rispettiamo ciò che è sacro per noi e per loro?". (...)

Flavio Pellegrin, e-mail

Caro Flavio, ti offro solo assaggi di risposte. *L'Occidente si odia*. Sì a causa del consumismo, della banalità, del fariseismo, dello sfruttamento e non a causa della laicità e autocritica. *È possibile il dialogo tra laici e cristiani?* I termini, posti così, confondono: dice un documento della Caritas che "nel mondo Occidentale il concetto di *società laica* è stato formulato non secondo uno spirito di contrapposizione ai credenti, bensì in un atteggiamento di massima inclusione, che consente di accogliere e rispettare tutte le fedi religiose e anche chi religioso non è". Insomma sotto l'ombrello della laicità (termine purtroppo ambiguo) ci sta sia il credente che il non credente, ed è necessario-e-possibile che essi dialoghino. *Per dialogare bisogna affievolire la propria identità?* Assolutamente no, e in questo do piena ragione a Ratzinger.

Non sono cristiane le radici dell'Europa? Trovo illuminante la risposta di Edgar Morin a un giornalista che l'intervistava su questo tema. Le radici spirituali dell'Europa sono quattro. E provo ad elencarle. La prima, evidente, è quella **giudeo-cristiana**. Ma è altrettanto importante quella **greca**, da dove - ad Atene - trae origine la laicità (Minerva è la dea che protegge Atene, ma il governo della città è in mano agli uomini). Atene e Gerusalemme per un laico sono complementari, non c'è bisogno di sceglierne una contro l'altra. C'è poi l'**islam**, presente non solo geograficamente per secoli in Europa, ma importante dal punto di vista del nostro pensiero. Grazie all'islam la fi-

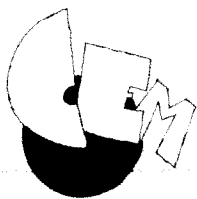
losofia greca è rientrata nel dibattito in Occidente. Infine c'è, fondamentale, la **radice marrana**. I marrani erano ebrei convertiti con forza al cattolicesimo. Hanno dato al pensiero laico tre punti di riferimento: il primo, Montaigne, introduce la "ragione del dubbio"; il secondo, Spinoza, compie una rivoluzione dicendo che Dio è nel mondo (senza di lui la politica laica sarebbe impossibile); il terzo, Cervantes, cambia totalmente il nostro immaginario, abolisce il confine tra reale e fantasia (sarebbe possibile il cinema e l'industria dei sogni senza Don Chisciotte?). (Edgar Morin, in L'espresso, 18 novembre 2004)



>>> Molto Rev. P. Arnaldo. Non trovo parole adeguate per esprimere il mio GRAZIE ai padri del Cem. A lei (già da Paestum, nel 1974, quando ha dato un passaggio a Delia Bruscolini, Piera Maggioli e me... e un colloquio personale con indelebili consigli...); a Baravalle (venuto a Castelfranco per due corsi molto seguiti, di storia e geografia); a Lanaro con altri brillanti interventi di carattere sociale; ad Audisio, Cruder, Zampini e Pettenuzzo per gli interventi anche in piazza; a p. Milani che nel '51 mi ha presentato il Cem... Ricordo anche i professori Nanni, Salvarani, Savi... Ricchissima la rivista. Vedo che Carla [Turcato, nuova "referente Cem"] sta organizzando belle cose, cui vanno i miei auguri. Con lo spirito sono unita al vostro lavoro. Di cuore.

Maria Negro

Cara Maria, è molto opportuna una lettera come la tua in un momento in cui il Cem vuole *rigenerarsi*, perché ricorda gli "operai" delle prime ore e lascia capire, come in una filigrana, quanto per il Cem siano importanti le relazioni, oltre che i contenuti. ADV



Rigenerazione del Cem

> Gruppo dei collaboratori Cem

“Tutto ciò che non si rigenera, degenera”, è uno dei motti preferiti da Edgar Morin, un autore che CEM Mondialità da tempo conserva con particolare cura nello scaffale dei suoi preferiti. Non è per caso, dunque, che abbiamo deciso di prendere sul serio il suo avvertimento, e di avviare un processo (ri)costituente che ci permetta di affrontare con l'energia di sempre ma con rinnovate motivazioni le sfide sempre più urgenti che stanno davanti a chi, come noi, sente come propria vocazione peculiare l'educazione alla pace, al dialogo in tutti i suoi aspetti, all'interculturalità, a quella che Antonio Nanni ha felicemente definito *convivialità delle differenze*. Quella *pace* che oggi è messa in discussione alla radice, dopo che la *Pacem in terris* di Giovanni XXIII era giunta finalmente a definire la guerra “fuori dalla ragione”, con le dottrine della guerra preventiva e del terrorismo quale unica risposta ai (drammatici) mali del pianeta; quel *dialogo* che il Concilio aveva elevato a scelta strategica definitiva, attualmente così spesso banalizzato, utilizzato come pretesto retorico, ridotto ad appendice dell'ordine pubblico; quell'*interculturalità* di cui spesso ci si riempie la bocca, ritenendola poco più che un tappabuchi, necessario (ma affrontato di malavoglia) al “problema” dei tanti alunni stranieri nelle aule scolastiche della penisola. Potremmo continuare, ma chi ci legge sa come la pensiamo, e come ci sembri inadeguata la risposta che a questi (ed altri) scenari in vorticoso cambiamento si stia dan-



SILVIO BOSELLI

do da parte di tanti attori che dovrebbero avere a cuore le generazioni più giovani, le istituzioni scolastiche ed educative, la formazione permanente intesa come indizio trasparente di un rapporto dinamico fra i cittadini e la società e non come una pura, accessoria variabile del *dio-Mercato*.

Tre ipotesi

Per questo, per riflettere se sia possibile affinare il nostro contributo all'odierna fase della storia di questo paese (e non solo, stante la nostra vocazione mondialista), da qualche mese il *Gruppo dei collaboratori CEM* sta provando ad intensificare i propri sforzi. Sta cercando di capire più dettagliatamente

qual è la sua *mission*. Sta tentando di allargare i campi d'azione, o meglio, a delimitarli con più attenzione.

Dalla rivista stessa al Convegno annuale, dai corsi alle campagne, dai progetti editoriali alle relazioni internazionali, stiamo ripassando un po' tutto, sulla base di un classico schema, quello di *vedere-giudicare-agire*, e inventandoci delle ipotesi di lavoro. Una prima ipotesi già concretizzata ha riguardato la costituzione di un'**Associazione CEM**, un passo assai atteso che - naturalmente di concerto con la cooperativa dello CSAM, di cui facciamo parte - ci auguriamo possa favorirci nei rapporti con le istituzioni e con le scuole (di questo ci riproponiamo di parlarne più approfonditamente nei prossimi mesi). Una seconda tappa ha promosso la costituzione di **8 Gruppi di lavoro**, dedicati ciascuno ai vari ambiti d'intervento di CEM, che hanno già prodotto molto materiale e che ne potrebbero rappresentare i punti di riferimento futuri, con un'ulteriore assunzione di responsabilità per i collaboratori. Una terza ha, infine, registrato - in questo panorama - la decisione di **allargare la responsabilità della direzione** di CEM Mondialità (oggi affidata ad Arnaldo De Vidi, Ivaldo Casula ed Antonio Nanni) a due figure ben note a voi lettori per il loro impegno sulla rivista e sul movimento CEM, Lucrezia Pedrali e Brunetto Salvarani.

Il percorso è ben lungi dall'essersi concluso. Il lavoro è tanto, e - come tutti i parti - ha bisogno di pazienza e di comprensione. Ecco perché abbiamo deciso di cominciare ad informarvi di quanto bolle in pentola. Perché abbiamo stima di Edgar Morin, e sappiamo che “tutto ciò che non si rigenera, degenera”. E che, infine, in questo processo di rigenerazione, avremo tanto, tanto bisogno di voi. Voi lettori, voi partecipanti ai nostri convegni, voi affezionati alle nostre collane, voi che condividete l'aspirazione *saveriana* a “fare del mondo un'unica famiglia”, voi che credete - come noi, del resto - che *un'altra educazione è possibile*. ■

“Mi apparve un cavallo verdastro. Colui che lo cavalcava si chiamava Morte e gli veniva dietro l'inferno”. (Apocalisse 6,8)

Ecco che viene John Wayne

Pensate che il popolo statunitense abbia votato Bush? Vi sbagliate: ha votato John Wayne, il suo simbolo più amato, il duro che impugna due revolver, stermina da solo i banditi, mette in fuga precipitosa centinaia di indiani feroci. Scorrazza per il campo di battaglia coperto di cadaveri gridando “*L'Iraq è libero! L'Iraq è libero!*”: è quello che gridò Bush alla tv alla caduta di Saddam.

Rieleggendo Bush, il popolo americano ha approvato le morti passate, le morti presenti, le morti future. Per lui un popolo che resiste all'invasore è terrorista. Bush grida “*lotta al terrorismo*” e il gregge del popolo bela in coro “*lotta al terrorismo*”.

Leggiamo nei dizionari che *terrorismo* è “l'uso illegittimo della violenza - perfino contro gli innocenti - per fini politici”. Ma allora mi domando: “Dov'è la differenza tra l'uso della violenza ad opera dei terroristi e ad opera dello Stato?”. I sociologi mi risponderanno, citando Max Weber, che “Stato è una comunità umana che (con successo) rivendica per sé il monopolio dell'uso legittimo della forza fisica su un dato territorio”. Il

punto cruciale sta proprio nella parentesi: immagino che Max Weber abbia collocato la parentesi nel manoscritto solo dopo averlo riletto. Potremmo

trascrivere così: “Stato è una comunità umana che a

forza rivendica per sé il monopolio dell'uso legittimo della forza”. Senza

mezzi termini: è la forza a dire l'ultima parola (la violenza del più violento è giusta). Terroristi sono coloro che fanno uso della forza ma senza essere riusciti a stabilire con successo il loro dominio su un determinato territorio. Non sono “Stato”.



Parola potere utopia

Vi sarete accorti che le questioni politiche sono appese a questioni di linguaggio. In *Alice nel Paese delle Meraviglie*, Lewis Carroll scrive di politica (conosce infatti il potere della Regina di tagliare le teste).

Humpty Dumpty dice ad Alice: “Per il tuo compleanno ti regalerò una gloria?”. Alice non comprende: “Non so cosa tu intenda dire con *gloria*”.

Humpty Dumpty spiega: “È naturale che tu non sappia, fintanto che io non te lo dica. Con il termine *gloria* io voglio dire un paio di scarpe nuove”. Alice protesta: “Ma *gloria* non significa un paio di scarpe nuove”.

Humpty Dumpty ribadisce sfrontato: “Quando uso una parola essa significa ciò che ho scelto che significhi, né più né meno”. Alice che certamente ha studiato filosofia del linguaggio, obietta: “La questione è se tu possa fare che una parola significhi cose differenti”.

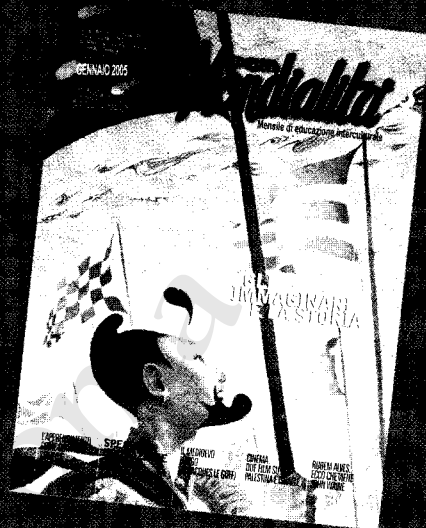
Humpty Dumpty che non aveva studiato filosofia del linguaggio, ma aveva letto Machiavelli, dà la risposta definitiva: “La questione è *chi è che ha il bastone del comando*, questo è tutto”.

Convincetevi di questo: i forti dicono sempre la verità, anche quando mentono. T. Roosevelt, uno dei più cinici espositori della politica estera nordamericana disse: “Parla soavemente; tieni sempre il bastone grosso in mano. Andrai lontano”. Infatti, che tribunale potrà mettere fine all'uso impune del potere del forte? La guerra in Iraq cominciò con il sospetto che Saddam stesse fabbricando armi di distruzione di massa. L'unico paese, di mia conoscenza, che abbia magazzini pieni d'armi di distruzione di massa, sono gli Stati Uniti. C'è poi l'utopia. Seymour Hersch disse: “Gli americani non sono andati in Iraq a causa del petrolio... ma dell'utopia”. Similmente Milan Kundera aveva scritto: “I regimi comunisti, convinti di aver scoperto l'unico cammino per il paradiso, difendevano tale cammino coraggiosamente, eliminando per questo centinaia di persone”. Il potere (con l'utopia) è un dio strano. Coloro che ne bevono diventano uguali, sebbene sotto bandiere differenti: democratiche da una parte, comuniste dall'altra... Ma John Wayne è morto. Bush morirà. L'impero americano finirà.

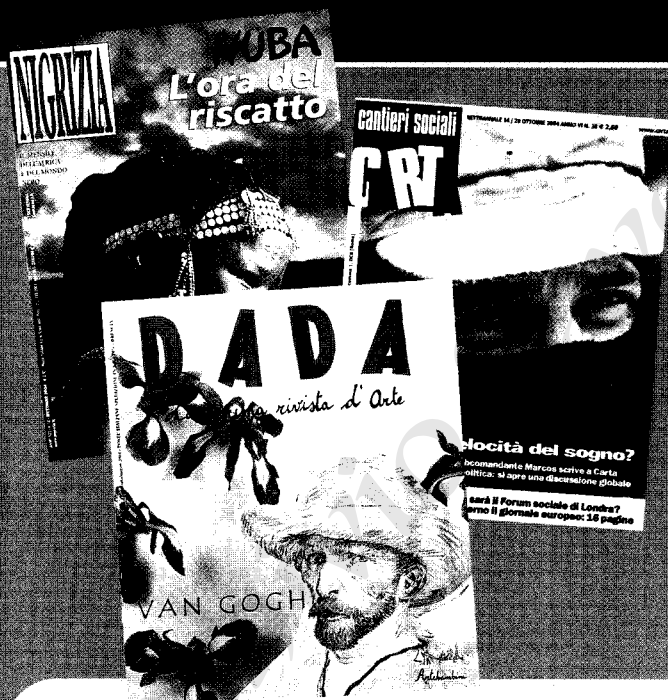
Abbonamento a CEM Mondialità 2005

Il tuo rinnovo
a CEM Mondialità
è importante!

25,00
euro



Abbonamenti cumulativi CEM Mondialità 2005



Testata	Proposta cumulativo	Invece che
Cem + Azione non violenta	40.00 €	50.00 €
Cem + Mosaico di pac	43.00 €	49.00 €
Cem + Confronti	58.00 €	70.00 €
Cem + Satyagraha	48.00 €	55.00 €
Cem + Nigritia	41.00 €	48.00 €
Cem + Dada	46.00 €	53.00 €
Cem + Missione oggi	37.00 €	48.00 €
Cem + Carta	127.00 €	150.00 €

MissioneOggi

è una rivista di analisi e di opinione - a colori, mensile - edita dai Missionari Saveriani. È nata a Parma nel 1903 per volontà del Beato Guido M. Conforti, fondatore dei saveriani. Ha portato il nome di **FEDE E CIVILTÀ** e **LE MISSIONI ILLUSTRATE**, prima della testata attuale che risale al 1978. **MissioneOggi** si avvale della collaborazione di missionari sparsi nel mondo: i loro articoli, nati sul campo, servono ad informare e ad aprire gli occhi a noi, del Nord del mondo. A Brescia c'è il gruppo redazionale, composto da dieci persone, esperte in settori specifici, che contribuiscono regolarmente alla rivista. La rivista è divisa in tre parti di 16 pagine ciascuna. La prima tratta di tematiche "laiche" (il commercio delle armi, la sovranità alimentare, l'Aids...); segue un **dossier** di approfondimento, programmato all'inizio dell'anno (il disagio dell'immigrato, l'America pacifista, la teologia del XXI secolo, la Grande Eucarestia...); la terza parte riflette su tematiche della chiesa italiana e di quella missionaria nel mondo. Tra le riviste impegnate **MissioneOggi** ha un suo posto specifico dirigendosi a persone, a gruppi parrocchiali, all'associazionismo e al volontariato, come voce dei senza voce, strumento di coscientizzazione e spiritualità.

"Sono stato nominato direttore di **MissioneOggi** un anno fa. La mia lunga esperienza in Congo e negli Stati Uniti, mi permette di dirigere la rivista secondo l'ottica missionaria di chi ha consacrato la vita in solidarietà ai poveri e con l'utopia del Regno di Dio" (Nicola Colasuonno).

MissioneOggi si è rinnovata nella veste tipografica. Chiedi una copia omaggio!



agenda tascabile cem

Nevé Shalom
Waahat As-Salaam

interreligiosa

lunedì 21
marzo

Giornata mondiale contro
la discriminazione razziale
Festa del "Navi-Ruz, nuovo anno (bahai)



venerdì 25
marzo

Venerdì Santo / Passione del Signore
(anglicani, cattolici e protestanti)
L'Annunciazione (cattolici e ortodossi)
*Purim (ebraismo) - *Holy (hinduismo)



sabato 26
marzo

Sabato Santo (anglicani, cattolici e protestanti)
*Shushan Purim (ebraismo)



domenica 27

*Pasqua di Resurrezione
(festa anglicana, cattolica e protestante)



parve [risorto] in mezzo a loro
* Bibbia, Luca 24,36



10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
G V S D L M M G V S D L M M G V S D L M M G

Prezzo unitario € 3,50
Da 11 o più copie € 2,50 cad.
più spese di spedizione*



L'agenda consta di 144 pagine ed è cucita a refe con copertina plastificata
*Spese di spedizione per 11 o più copie: normale € 2,00 - corriere € 7,00 (arriva in due o tre giorni)
Richiedila alla Libreria dei Popoli (allo stesso indirizzo della rivista)
tel. 030.3772780 - fax 030.3772781 - e-mail: libreria@saveriani.bs.it

**SONO ANCORA DISPONIBILI
COPIE DELL'AGENDA
DELLA PAG. 2005**