

cem

Mondialità

Il mensile dell'educazione interculturale®

LIBERARE
GLI IMMAGINARI
DELLA SPERANZA

**APRIRE LE PORTE...
È MONDIALITÀ**

**È l'ora delle
religioni!**

**Scrivere, leggere,
fare intercultura**

**Il viaggio nel cinema:
percorso
di formazione**

**Gianni Canova:
la scuola
che vorrei**

**"Requiem"
per un kamikaze**

Sommario

n. 8 / ottobre 2005

Editoriale

E l'ora delle religioni!
Brunetto Salvarani

Intercultura fase 2

in famiglia

I fondamenti dell'educazione interculturale nelle famiglie
Rita Vittori

scuola dell'infanzia

"Dipingere" storie per narrarsi
Cristina Ghiretti

scuola primaria/elementari

Parole del mondo e mondo di parole
Lucrezia Pedrali

scuola secondaria inferiore

Accoglienza: "un benvenuto in tre tazze di tè"
Giuseppe Biassoni - Patrizia Zocchio

scuola secondaria superiore

Oltre il canone occidentale
Antonella Fucecchi

università

Ancora sull'immaginazione: scrivere, leggere, fare intercultura
Francesca Gobbo

schermi scene e scenari

Carellate e panoramiche
Patrizia Canova

nel territorio

Buone pratiche cercansi
Lorenzo Luatti

internet new media

I blog: autori nella rete
Aluisi Tosolini

Il "restodelmondo"

agenda interculturale

L'VIII incontro dei centri interculturali italiani
Alessio Surian

immigrazione

Lo straniero tra proprietà privata e bene comune
Franco Valenti

1

2

4

5

7

8

9

11

13

16

33

34

chi dite che io sia?

La terza ricerca su Gesù
Brunetto Salvarani

35

la scuola che vorrei

Tre domande a Gianni Canova
a cura di Patrizia Zocchio

37

spazio dibattiti

La scuola apre le porte alla speranza

39

Irene Tumiatte e Antonella Benvegna

arte e dintorni

L'attimo fuggente
Carlo Baroncelli e Arnaldo De Vidi

41

lettere

a cura della Redazione

42

novità e bibliomondo

a cura della Redazione

43

dallo csam

Gli incontri di San Cristó
a cura della Redazione

45

spazio cem

CEM a Foggia
a cura di Domenico La Marca

46

la pagina di... a. de vidi

"Requiem" per mio fratello kamikaze

47

la pagina di... r. alves

Che ne sarebbe di noi senza ciò che non esiste?

48

Labirinternet

a cura di Carlo Baroncelli

31

Storia del CEM
Antonio Nanni
con la collaborazione di Arnaldo De Vidi

Il Cem si racconta
Il cammino del Cem di Padre Milani
Terza puntata

9-12

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



Direttore:

Brunetto Salvarani salvarani@saveriani.bs.it

Condirettori:

Antonio Nanni nanni@saveriani.bs.it
Lucrezia Pedrali pedrali@saveriani.bs.it

Segretarie di redazione:

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

Redazione:

Arnaldo De Vidi (redattore capo)
devidi@saveriani.bs.it
Monica Amadini, Carlo Baroncelli, Davide Bazzini, Giuseppe Biassoni, Silvio Boselli, Patrizia Canova, Marco Dal Corso, Lino Ferracin, Antonella Fucecchi, Adel Jabbar, Sigrid Loos, Karim Metref, Roberto Morselli, Nadia Savoldelli, Alessio Surian, Aluisi Tosolini, Rita Vittori, Patrizia Zocchio

Collaboratori: Rubem Alves, Fabio Ballabio, Michelangelo Belletti, Luciano Bosi, Simona Botter, Paolo Buletti, Stefano Curci, Andrea D'Anna, Mariantonietta Di Capita, Alessandra Ferrario, Giulia Gatti, Francesca Gobbo, Cristina Ghiretti, Piera Gioda, Stefano Goetz, Grazia Grillo, Mimma Iannò, Renzo La Porta, Lorenzo Luatti, Raffaele Mantegazza, Maria Maura, Oikia Studio&Art, Roberto Pappetti, Margherita Porcelli, Carla Sartori, Nadia Trabucchi, Franco Valenti, Gianfranco Zavalloni

Direttore responsabile: Domenico Milani

Direttore generale: Brunetto Salvarani

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. (gennaio-dicembre 2006)	Euro 28,00
Abbonamento triennale	Euro 62,00
Abbonamento d'amicizia	Euro 62,00
Prezzo di un numero separato	Euro 3,00
15 num. (giugno 05 - dicembre 06)	Euro 35,00

Abbonamento CEM / estero:

Europa: via sup.	Euro 38,60
Bacino Mediterraneo:	Euro 42,00
America e Asia:	Euro 49,00
Africa:	Euro 49,50
Oceania:	Euro 55,00

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

Progetto grafico: Enzo Chisacchi, Paolo Mabellini
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



dossier

LIBERARE GLI IMMAGINARI DELLA SPERANZA
APRIRE LE PORTE... È MONDIALITÀ

Introduzione

Antonio Nanni

17

La mondialità nel pensiero e nei gesti di papa Wojtyła

Claudio Economi

18

Varcare la soglia delle religioni

Stefano Curci

22

Antologia

a cura di Claudio Economi

27

Suggerimenti didattici

a cura di Claudio Economi

29

Giovanni Paolo II e il cinema

Lino Ferracin e Margherita Porcelli

30



È l'ora delle religioni!

"L'educazione interculturale non può non fare i conti con le religioni". L'affermazione, tanto lapidaria quanto incontestabile, apre l'editoriale del numero 2/2005 della rivista *Educazione interculturale*, ed è firmata dal suo direttore, il pedagogista Andrea Canevaro. Al quale occorre essere grati, per aver nell'occasione risollevato con coraggio e competenza un tema che - com'è noto - sta molto a cuore a noi di *CEM Mondialità*. Che, negli ultimi anni, abbiamo fatto diversi passi nella stessa direzione: esplorando le possibilità di tradurre nel contesto italiano la positiva esperienza delle scuole di Bradford, in Gran Bretagna, e del loro *Syllabus*; dedicando alla questione un riuscitissimo convegno, svoltosi a Brescia nel 2002, e un volume che ne riporta gli atti, intitolato *È l'ora delle religioni* e curato da Lucrezia Pedrali; e poi ancora riflettendovi a tutto campo in parecchi articoli di questo mensile. Ripetiamolo, dunque: se ben altri sembrano i problemi più urgenti e pressanti (l'elenco sarebbe lunghissimo!), la nostra scuola non può permettersi di *chiamarsi fuori* dai cambiamenti in corso nella nostra società, anche sul piano del moltiplicarsi delle confessioni religiose vissute *sotto il cielo d'Italia*.

Appare evidente, peraltro, che l'odierna istituzione scolastica non sia in grado di far fronte a tale nuova situazione. Che fare, allora? Certo, il tema è realmente complicato, e s'intreccia - volenti o nolenti - con l'Insegnamento concordatario della Religione Cattolica. Cosa che rende più delicata ancora la questione... Lo scrittore Gaspare Barbiellini Amidei, un intellettuale cristiano serio e competente, ai margini della cosiddetta *battaglia del crocifisso* di qualche tempo fa, così si esprimeva, sul *Corriere della Sera*, in un articolo intitolato *La scuola e le fedi*:

"Pesa in modo dannoso sulla lucidità della nostra convivenza multietnica il vuoto pedagogico intorno alle risposte che le popolazioni del mondo danno alle grandi domande esistenziali. Sappiamo insegnare ai bambini come è fatto l'ultimo sistema arrivato dalla California per il loro computer, ma non sappiamo spiegare loro il significato delle preghiere recitate dal compagno straniero. L'intolleranza si giova dell'ignoranza propria e di quella altrui sui simboli, sui riti, sulle vicende della pietà, sui santi e sui paradisi delle diverse fedi. Un'istruzione monotematica è incompatibile con un pacato rispetto di identità e di radici".

Un'analisi ineccepibile. Che probabilmente può dare fastidio ad eventuali nostalgici degli opposti integralismi, tanto di marca laicista quanto clericale. Ma se verosimilmente occorreranno anni e molte discussioni (che però bisogna cominciare a fare, più di quanto non accada oggi, anche sulle pagine delle riviste pedagogiche e didattiche) per giungere ad un necessario insegnamento delle religioni, è senz'altro già l'ora di prevedere, incoraggiare e proporre momenti di formazione per gli insegnanti, incentrati sul pluralismo religioso, sulla storia e i caratteri delle tradizioni delle fedi, sul dialogo ecumenico e interreligioso. Anche sulla Bibbia, si badi, lo straordinario *grande codice* della cultura occidentale, purtroppo autentico *libro assente*, più citato e storpiato che letto, alle nostre latitudini. So bene che l'impresa è difficile, che cozza contro cronici ritardi, privilegi consolidati, più o meno consapevoli miopie e sempre più frequenti ritorni a chiusure identitarie, ma resto altresì convinto che non si possa più andare avanti così. Col rischio, già oggi incombente, di una sorta di prossima *balcanizzazione* delle ore di religione, con la loro moltiplicazione a dismisura, e con la prospettiva di smarrire il senso autentico dell'istituzione scolastica: l'avvio alla riflessione critica, al confronto fra posizioni differenti, all'accoglienza intelligente dell'altro. Possiamo dunque cominciare a dibattere seriamente di una *nuova pedagogia interreligiosa*, anche per togliere l'acqua ad integralisti e fondamentalisti di ogni colore e provenienza?



A COSTALONGA/ANSA/REUTERS





I fondamenti dell'educazione interculturale nelle famiglie

Anche se prende molte forme la struttura familiare rimane il primo e più importante luogo educativo nella vita di una persona, deputato a trasmettere la cultura del contesto ove si trova inserita. Infatti è al suo interno che, fin dalla nascita, si apprendono valori e comportamenti ispirati improntati al rispetto delle diversità, oppure fondati sui pregiudizi etnici.

La famiglia oggi spesso si trova a rinunciare alla sua funzione educativa per essere solo il luogo dei consumi, subordinandola alle logiche di un mercato che si fa sempre più aggressivo e privo di regole. Tutte le sue relazioni diventano incentrate su stili di vita basati sul consumo di beni, l'educazione spesso diventa il palcoscenico dove mostrare un bambino felice perché possiede l'ultimo modello di play-station, o perché abbigliato alla moda.

Vengono spesso relegati come secondari la trasmissione di valori etici che riguardano la capacità di sentirsi responsabili delle proprie azioni, la capacità di compiere scelte solidali con chi vive condizioni di debolezza sociale ed economica, la comprensione della ric-

chezza insita nel vivere in contesti multiculturali. Il processo educativo va di nuovo ripensato alla luce dell'esigenza etica e politica di preparare le future generazioni a relazionarsi con persone appartenenti alle culture più diverse con l'intento di apprendere reciprocamente gli uni dagli altri, consapevoli della parzialità di ciascuna cultura.

La necessità di un'educazione interculturale nelle famiglie

La necessità di educare i figli a concepire la diversità come una ricchezza non riguarda solo le famiglie italiane, ma di tutte le provenienze e nazionalità che abitano

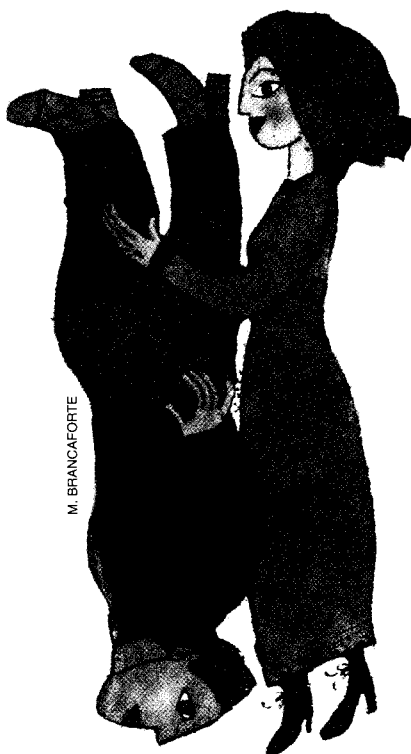
nello stesso territorio. Ciascuna di esse è impegnata ad affrontare la paura di un figlio/a diverso/a da quello desiderato/a, ciascuna si ritrova di fronte il futuro che interroga il passato (i genitori) e cerca di incarnare il futuro.

In questa prospettiva sia la famiglia straniera che quella autoctona hanno la responsabilità di adattarsi ai nuovi cambiamenti per diventare non solo luoghi di trasmissione dei valori della cultura di appartenenza, ma centri di elaborazione di una nuova cultura basata sul principio della differenziazione nell'unità e dell'unità nella differenziazione.

L'azione educativa della famiglia deve allora partire dalla consapevolezza che ciascuno nasce all'interno di un gruppo etnico, ma attraverso processi di scambio con altre culture si può arrivare a comprendere ciò che accomuna e ciò che distingue le diverse appartenenze.

Il suo compito non è certamente quello di diventare esperta delle culture lontane per poi spiegarle ai figli, ma quello di offrire molteplici occasioni di incontro dove i figli, di qualsiasi nazionalità siano, possano accedere uno al pensiero dell'altro e possano ricostruire nuovi contesti relazionali transculturali.

Ai genitori che sentono importante educare per realizzare una società interculturale si chiede soprattutto di realizzare condizioni dove i figli possano vivere un clima in cui sviluppare la curiosità nei riguardi di ciò che non è conosciuto, un confronto tra punti di vista



diversi. È un contesto in cui apprendere il continuo riconoscimento della propria somiglianza e differenza con gli altri, una empatia nei confronti di chi soffre ingiustizie, la consapevolezza dei pregiudizi che naturalmente si formano. Un impegno dunque quotidiano, perché il valore delle differenze e delle diversità è sollecitato non solo dalla presenza di stranieri nel quartiere o a scuola, ma dalla vita stessa che si snoda attraverso progressive differenziazioni inserite in una rete di relazioni globali, non solo tra il genere umano, ma anche con la Terra e il resto degli Universi conosciuti e sconosciuti.

Questa è la provocazione culturale dei nostri tempi: aiutarsi a vicenda, a considerarsi tutti "ospiti" della Terra, a fare spazio dentro e fuori di noi alla molteplicità delle rappresentazioni, dei significati. È un ribadire l'importanza della *relazione* in ambito educativo: è la relazione ad essere l'unico terreno su cui si può apprendere saperi antichi e nuovi, respirare valori fondati sulla cura dei molteplici aspetti in cui le vite si dispiegano, generare personalità "interculturali".

Dodici fondamenti

Per diventare un luogo di educazione interculturale le famiglie hanno il compito di:

- Coltivare la curiosità e non la diffidenza verso persone provenienti da altri paesi
- Favorire la relazione con altre famiglie sia italiane che straniere
- Aiutare i figli ad apprezzare le bellezze naturali e culturali di ogni paese
- Aiutarli a non vivere il conformismo di gruppo come l'unica modalità di stare insieme agli altri
- Aiutarli a percepire le diverse forme di ingiustizia insegnando anche il modo di reagire, partendo da quelle vissute nel quotidiano
- Aiutarli a esprimere forme di solidarietà nel quotidiano con chi è debole o emarginato
- Aiutarli a sentirsi responsabili del proprio e altrui destino

- Educare ad una cittadinanza responsabile
- Insegnare il dialogo, l'ascolto e l'empatia come modalità di relazione
- Aiutarli ad affrontare i conflitti senza temere la propria aggressività, ma cercando di sviluppare la capacità di trovare soluzioni condivise
- Trasmettere il desiderio di migliorare il mondo e non sentimenti di impotenza nei confronti dei grandi problemi della Terra
- Sostenerli nelle difficoltà ma non proteggerli in modo eccessivo.



BOSE LINK

Altri fondamenti potranno essere aggiunti, perché l'educazione è una fucina dove continuamente si fondono gli elementi.

Ma importante è non dimenticare che i figli osservano soprattutto ciò che gli educatori fanno, come reagiscono e così acquisiscono modalità di approccio alla realtà. Questo per dire che educando i figli educiamo noi stessi, perché per noi è più duro l'impatto con le diversità di culture in quanto portiamo in noi giustamente gli schemi della nostra educazione.

Educare i nostri figli diventa allora un modo per trasformare anche noi stessi non in modo didattico e didascalico, ma per osservare quando scattano in noi i meccanismi del pregiudizio da scardinare, i giudizi che dividono la realtà in buona e cattiva, la nostra delusione per i sogni non realizzati che sfociano nell'impotenza... perché i nostri figli hanno bisogno di sentire che contiamo su di loro per cambiare un pezzettino di mondo. □

Claudio Economi

indimenticabile educatore del Cem

Il nome di Claudio Economi sulle pagine della nostra rivista è una firma nota fin dal 1981! Proprio per questo la notizia ci rattrista ancora di più. Mercoledì 14 settembre 2005 il nostro amico Claudio è deceduto al Policlinico Gemelli di Roma, dopo ore di coma, in seguito ad un investimento motociclistico avvenuto la sera precedente mentre tornava a casa. Docente di filosofia e storia presso il Liceo europeo di Roma, Claudio – che non era sposato – aveva 53 anni. Di lui torneremo a parlare non solo per la sua cospicua produzione saggistica, ma anche per il carattere esemplare della sua testimonianza, da tutti unanimemente riconosciuta. La vera grande passione di Claudio è stata sempre la scuola e l'arte di educare. È stato maestro nelle elementari, insegnante di lettere nelle scuole medie e infine docente di filosofia e storia nei licei. La sua competenza didattica era trasparente, generosa. Claudio incarnava un umanesimo "francescano", e dell'ordine francescano secolare recentemente era entrato a far parte. Ha scritto libri sull'educazione alla pace e all'intercultura, profili educativi su importanti figure del novecento come Viktor E. Frankl e Edith Stein (quest'ultimo con tutta la sua classe di Liceo sarà pubblicato tra qualche mese). Grazie, Claudio, per tutto quello che ci hai dato e che ancora (misteriosamente) ci darai.

N.B. - È suo il dossier di questo mese.



Nell'arco delle possibili attività di narrazione, quelle svolte ed espresse attraverso il linguaggio pittorico e artistico sono per i bambini della scuola dell'infanzia fra le più spontanee e rappresentative

"Dipingere" storie per narrarsi

Ho appreso un'emozionante attività che amo proporre ai bambini, per la sua valenza educativa di stampo interculturale: consiste nella realizzazione di un dipinto che i bambini eseguono, guidati dall'ascolto di una storia da me raccontata con l'ausilio di un sottofondo musicale. La storia (*vedi qui a fianco*) suggerisce importanti riflessioni sulla relazione metaforica, biologica e spirituale che esiste tra gli umani e gli alberi. Conducendo diversi gruppi in questa esperienza, ho potuto ogni volta rilevare come, durante il racconto, i bambini riescano a esercitare capacità come l'ascolto attivo e quella di empatia con il narratore, cogliendone le variazioni di tono, i silenzi delle pause, l'enfasi data nel pronunciare le parole scelte a evocare in loro immagini ed emozioni. È ogni volta un momento magico, osservare i bambini che, con le loro piccole dita intrise di colore, "trasformano" il loro foglio in uno "spazio emotivo" dove lasciare l'indelebile traccia e il segno di vissuti emotivi, di significati affettivi, di possibili sogni e desideri.

A questo punto si invitano i bambini ad osservare attentamente il loro dipinto "scovando" fra le macchie di colore e le forme un

Sintesi del racconto Il mio albero

"Da un limpido e arioso cielo, nasce una cosa sfavillante e calda, la luce, che scende e avvolge ogni spazio, si infila in ogni luogo... La luce continua a scendere fino a incontrare l'amata terra, la Madre Terra, dove la luce penetra, riscalda. La terra abbraccia e accoglie la luce e insieme danzano e si mescolano così la terra si colora dei colori del mondo e si arricchisce di magnifici riflessi e variopinte sfumature. È dalla gioia di questo magico incontro, che nasce un piccolo seme, la madre terra culla il suo semino fra le zolle e l'acqua della sorgente accorre a nutrirlo e a dissetarlo. L'amore e le cure ricevute fanno crescere il semino che lentamente si sviluppa e si trasforma in una pianticella; lei sa che fuori c'è un mondo che l'attende, così la sua testolina inizia a spingere finché non spunta in superficie e ora si accorge di essere la giovane piantina di un futuro albero. Il giovane albero cresce felice, la madre terra lo incoraggia stringendosi saldamente intorno alle sue radici che lo rassicurano dai "pericoli" e gli portano il nutrimento. Ad ogni respiro, il "nostro" alberello diventa sempre più alto e robusto, i suoi rami crescono in ogni direzione e si allungano per abbracciare tutto il mondo intorno, la sua cima sale verso il cielo che vorrebbe toccare, sopra i suoi rami crescono foglie, fiori, frutti. Ora è diventato un meraviglioso albero unico e diverso da tutti gli altri, proprio come noi umani!"

abitatore del loro albero (animaleto, personaggio umano o fantastico ecc.). Una volta identificato, l'abitatore dovrà essere evidenziato con un po' di colore asciutto e eventualmente arricchito di dettagli che lo rendano visibile ad ogni

osservatore. L'attività si conclude proponendo ai bambini di inventare e raccontare verbalmente una breve storia i cui protagonisti saranno naturalmente l'albero e il suo abitatore.

Le varie storie, che l'insegnante avrà cura di trascrivere, e le foto dei relativi dipinti, potranno essere rilegate in un comune libro. Questo ultimo passaggio può aiutare i bambini a riflettere sul valore di una comune ricchezza, nata dall'incontro armonioso di diverse identità.

ARCHIVIO CEM



Suggerimenti organizzativi

Ad ogni bambino si darà, un foglio grande (F4 ruvido), tre piatti di carta contenenti, separatamente, i colori blu, giallo e rosso (tubetti di tempera in pasta diluita con acqua). Sul bordo dei tre piatti si metterà una nocciola di colore non diluito (per eseguire la parte finale dell'attività, quella dell'abitatore). La pittura va eseguita solo con l'uso delle mani, i colori dovranno essere utilizzati a libera scelta ma uno alla volta, fino a quando l'insegnante non farà capire che si potranno mescolare per ottenere nuovi cromatismi (dal momento in cui la luce incontra e danza mescolandosi con la terra). □



Parole del mondo e mondo di parole

La classe, ogni classe e in particolare la classe multietnica, è un laboratorio che quotidianamente pone in evidenza quanto l'apprendimento sia un fenomeno complesso che ha grandi implicazioni di tipo cognitivo ed affettivo, sociale e relazionale. Il gruppo classe, fortunatamente, presenta sempre elementi di eterogeneità per livelli, stili di apprendimento, talvolta per lingua, cultura, religione. Tutte queste differenze che costituiscono il punto di partenza devono poi armonizzarsi attraverso ciò che Piaget definisce *l'adattamento*, ossia l'equilibrio fra assimilazione e accomodamento. Questo vale per tutti gli alunni in misura maggiore o minore e non solo, ovviamente, per l'alunno straniero. La classe quindi deve diventare lo *sfondo integratore* sul quale far agire le differenze e le interconnessioni. La capacità di porre in relazione elementi di differenza e di trovare elementi comuni nella molteplicità, costituisce la premessa per educare alla mondialità, ovvero, come sostiene Edgar Morin alla assunzione della *cittadinanza terrestre e planetaria* come assunzione della nostra *comunità di destino*.

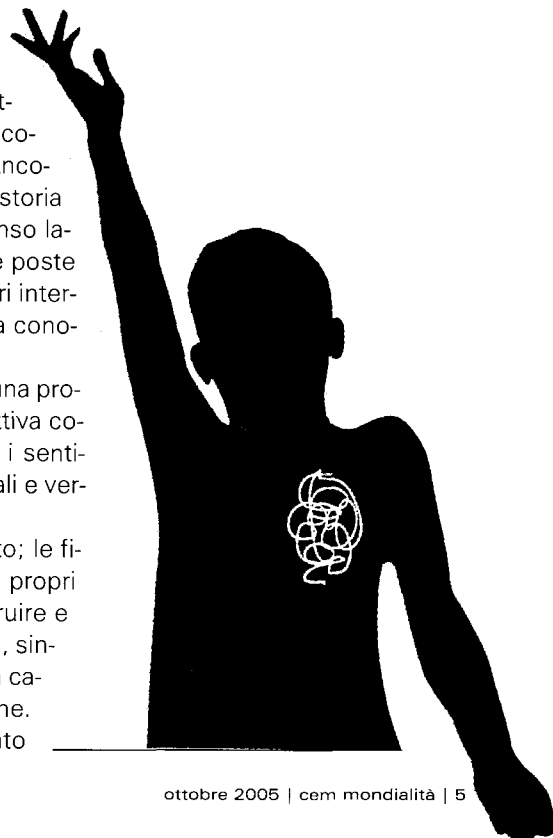
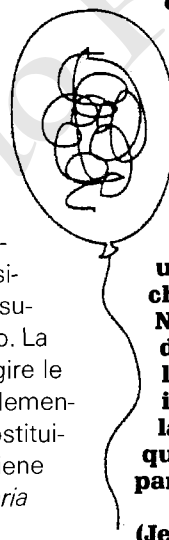
Educare alla mondialità, in questo senso, non fa riferimento a specifici contenuti o saperi disciplinari distinti, bensì ad una dinamica di conoscenze di varia origine che si collegano tra di loro attraverso una forma di complementarietà e di passaggi dall'una all'altra, permettendo elaborazioni individuali, soggettive, originali. Non si tratta quindi di individuare precise conoscenze disciplinari, quanto di ristrutturare i campi cognitivi, gli stati affettivi, gli orientamenti valoriali; di coniugare cioè la percezione di sé con il procedere delle conoscenze. Ancora una volta il punto di partenza è costituito dal soggetto, dalla sua storia anche cognitiva, dalle sue esperienze familiari, sociali, culturali in senso lato. Solo a partire dal concreto, dalle sollecitazioni reali e dalle istanze poste dal soggetto si possono allargare spazi e prospettive, assumere criteri interpretativi e dare forma ai percorsi di crescita, alle formalizzazioni della conoscenza nelle varie discipline.

Ogni gruppo (classe o altro raggruppamento), deve poter contare su una propria modalità di lavoro che consiste nella condivisione di una prospettiva comune all'interno della quale trovano luogo le singole conoscenze e i sentimenti intorno al mondo, le aspettative, le ipotesi, le relazioni orizzontali e verticali, gli apprendimenti.

Educare alla mondialità è una modalità processuale e non un prodotto; le finalità che si intendono perseguire sono la disponibilità ad uscire dai propri ambiti per aprirsi a spazi e situazioni differenti; la capacità di decostruire e ricostruire le idee attraverso i processi mentali di astrazione, di analisi, sintesi; la capacità di lavorare costruendo quadri di riferimento; infine, la capacità di negoziare e mediare significati e regole dello stare insieme. L'attenzione dell'insegnante si sposta dagli obiettivi dell'insegnamento

Contrariamente a quanto si pensa, le globalizzazioni antiche ricorrono a reti di iscrizione di grande ampiezza, proprio come la globalizzazione attuale, e le diverse identità non sono altro che derivazioni o connessioni effettuate a partire da significanti planetari. Dovremmo sbarazzarci dell'illusione che consiste nel pensare che, in passato, abbiano potuto fare a meno di un'alterità che le sovrastava e sottolineare, al contrario, il modo in cui i particolarismi locali si inscrivono sempre nel quadro di un sistema più ampio, che dà loro un senso. Naturalmente è l'ambito delle religioni e delle lingue - elementi spesso indissociabili - a fornire la materia prima di questi universi particolarizzabili.

(Jean-Loup Amselle, Connessioni, Bollati Boringhieri)



ai processi di apprendimento e centrale diventa il procedere attraverso la ricerca e l'osservazione. La classe diventa un campo di indagine e l'insegnante, scrive Francesca Gobbo, diviene *etnografo*: "Insegnare ed apprendere implicano processi di negoziazione sul significato di ciò che avviene lungo la giornata scolastica – si tratti della trasmissione di contenuti disciplinari, della formazione di una mente critica, di comportamenti e obiettivi desiderabili, o della scansione e organizzazione del lavoro quotidiano – e che può promuovere la condivisione di tali significati, o il loro rifiuto. (...) L'insegnante dovrebbe divenire consapevole dei propri valori, delle premesse non esplicitate, del proprio modo di usare il corpo e lo spazio, se intende conoscere e interpretare i comportamenti e i linguaggi dei propri studenti in *termini culturali*". (F. Gobbo, *Pedagogia interculturale*, Carocci, Roma 2000).

La grande occasione sul piano educativo

La presenza sempre più frequente di alunni di provenienze diverse dovrebbe inoltre costituire una grande occasione sul piano educativo: "Il confronto con una cultura o lingua differente da quella che egli parla potrebbe infatti rappresentare l'occasione per rendersi conto dei modi in cui la propria definisce o descrive determinate situazioni o persone, del carico della tradizione e di quello degli stereotipi che l'attraversano, inaspettatamente (per noi) messi in rilievo da aspetti e sfumature differenti e contrastanti che sembrano invece caratterizzare il linguaggio degli altri". (F. Gobbo, *op.cit.*) Questa forma di auto-coscienza permette di portare alla luce il nostro modo di percepire la realtà, di interpretarla, le nostre concezioni,

Insegnare ed apprendere implicano processi di negoziazione sul significato di ciò che avviene lungo la giornata scolastica e che può promuovere la condivisione di tali significati, o il loro rifiuto.



i nostri sentimenti ovvero le premesse implicite che regolano il nostro rapporto con il mondo. Si educa alla mondialità a partire dal *sé-in-relazione*. I contenuti sui quali si esercita questa relazione diventano significativi in rapporto alla motivazione che suscitano negli alunni, ma il nodo fondamentale è pur sempre costituito dall'indissolubile legame che unisce il soggetto all'altro da sé (sia quest'ultimo rappresentato da persone, conoscenze, lingue, religioni, modi di essere, ecc.). Questa prospettiva dialogica, se assunta come paradigma del processo di apprendimento, porta nel tempo alla costruzione di un habitus mentale che informa le successive esperienze cognitive e relazionali degli alunni. Questo ap-

proccio permette di comprendere che la costruzione dell'identità culturale è sempre l'esito di incontri, sostituzioni, contaminazioni; il meticcio è elemento costitutivo dell'identità di ciascuno, talvolta faticoso da riconoscere o da accettare, ma la cui comprensione permette di decifrare con maggiore chiarezza la complessità che sta intorno a noi.

Edgar Morin ha indicato con chiarezza questa dimensione quando esplicitamente scrive di una scuola nella quale si educa alla comprensione umana, che integra, superandola, la semplice *spiegazione*: "Spiegare è utilizzare tutti i mezzi obiettivi di conoscenza ma che sono insufficienti per comprendere l'essere soggettivo. C'è comprensione umana quando sentiamo e concepiamo gli umani come soggetti, essa ci rende aperti alle loro sofferenze e alle loro gioie". Non è sufficiente la padronanza dei contenuti disciplinari per comprendere, è necessaria anche la capacità di interpretare e attribuire significati; è necessaria la capacità di riconoscere che le esperienze sono nel medesimo tempo nostre e altrui e davvero comprendo quando sono in grado di leggere questa relazione.

È la scoperta dell'*interdipendenza* che regola i rapporti fra gli esseri umani, tra cultura e natura, fra conoscenze e esperienze che mi permette di affermare, stabilmente, che l'identità non risiede nel soggetto, ma nella relazione e che *prossimo a me* è tutto ciò che è *altro da me*.

L'educazione alla mondialità presuppone una tensione etica, una scelta consapevole e quindi parziale, un impegno che ha la sua dimensione nella pratica quotidiana. Essa diviene altresì una scelta politica perché implica, più o meno direttamente, la richiesta di giustizia, solidarietà, diritti. □



Accoglienza

Un benvenuto in tre tazze di tè

L'accoglienza dell'ospite offrendo tre tazze di tè, in Senegal, occupa uno spazio colmo di significati: la prima tazza è amara come il senso della morte, la seconda è dolce come la vita, la terza è molto dolce come l'amore. L'ospite percepisce, in questo modo, l'essere accettato, spazi e valori condivisi o da condividere, ricreando un ambiente, pur nel rispetto delle reciproche differenze, di familiarità. Modalità simili di accogliere l'ospite le ritroviamo presso i popoli che abitano il deserto del Sahara¹ ed in paesi che si affacciano sul

Mediterraneo; è una prassi comune nella reciproca consapevolezza che chi viaggia lo fa lasciando dietro di sé affetti, certezze e tradizioni consolidate per inoltrarsi nel "nuovo", e chi "riceve" può affacciarsi a saperi sconosciuti.

Il termine *accoglienza* si pone così come un imperativo per chi intende rispettare ed essere rispettato nel confronto-scambio: arrivando in uno spazio/luogo nuovo si possono trovare "porte aperte anziché porte chiuse", in una reciproca ricchezza. Anche nella scuola, la parola *accoglienza* è divenuta a pieno titolo un punto essenziale per potere avviare un dialogo, un percorso formativo pluri-direzionale (che coinvolge tutti soggetti, dal personale ATA al preside).

Lentamente, dopo tanti tentennamenti tutte le scuole (o quasi) sul territorio italiano hanno inserito nelle loro offerte educative progetti di accoglienza, passaggi da un anno all'altro, rientri a scuola soft e chi più ne ha più ne metta... Non sempre però i percorsi e le attività, in sé consolidati e sperimentati, volti a mettere a proprio agio ragazzi e ragazze, hanno una durata che va oltre il primo periodo di scuola. Soffermiamoci a prendere in esame cosa mette in gioco la pratica di una "buona accoglienza" a scuola:

- non ti conosco ma cercherò di rispettare le tue diversità e gioirò di quanto abbiamo in comune;
- cercherò di non metterti a disagio o inferiorizzarti, affinché non sia solo il mio sapere ad invaderti ma anche il tuo a permeare la mia identità;

■ pur soddisfatto riguardo al mio modo di percepire la realtà, mi soffermerò sulle differenze pensando alla ricchezza di quanti modi osservativi esistano;

■ avrò il tempo di potere apprezzare ciò che unisce rispetto a ciò che divide sapendo di poter percorrere molta strada insieme;

■ diventerò tuo "amico" (chiaramente nel rispetto dei reciproci ruoli) quando avrò imparato a conoscerti e ad avere fiducia in te.

Se l'amicizia va nutrita, l'accoglienza una volta aperta la porta, deve cercare di avviare il dialogo, mantenendolo almeno per il tempo necessario alla relazione. In questo processo diventa di importanza essenziale la modalità di porsi, l'approccio dello sguardo, il tono della propria voce; da ciò dipende l'essere considerati *pari* o *subalterni*, con diritti o alla mercé di chi detiene un potere.

Nella scuola, come nella vita quotidiana, esistono differenti compiti, responsabilità, ruoli; e questi sono spesso difficili da accettare, capire, fare propri. Per gli adolescenti, per il processo di costruzione di sé che li vede coinvolti, essere coscienti del percorso (diritti, doveri e responsabilità) significa affrontare la crescita verso l'*adultità* con serenità e fiducia, piuttosto che con paura e sospetto; in questo senso l'accoglienza e le figure d'adulto che si incontrano diventano in questa fase della vita "dimostrazione di credibilità"... Sta a noi non deluderli.

È chiaro però che l'accoglienza, per suo significato, è destinata ad avere un termine; ma non altrettanto gli obiettivi e le prassi che dovrebbero mantenersi stili educativi permanenti, affinché un domani un "campo di grano non sia solo un campo di grano". □

¹ Jeffrey Tayler, *La valle della Casbah*, ed. Neri Pozza.



**[Disse la volpe al piccolo principe:]
"Vedi, laggiù in fondo, dei campi di grano? Io non mangio il pane e il grano per me è inutile. I campi di grano non mi ricordano nulla. E questo è triste! Ma tu hai dei capelli color dell'oro. Allora sarà meraviglioso quando mi avrai addomesticato. Il grano, che è dorato, mi farà pensare a te. E amerò il rumore del vento nel grano".**

**Antoine De Saint Exupéry,
Piccolo Principe, Tascabili Bompiani**

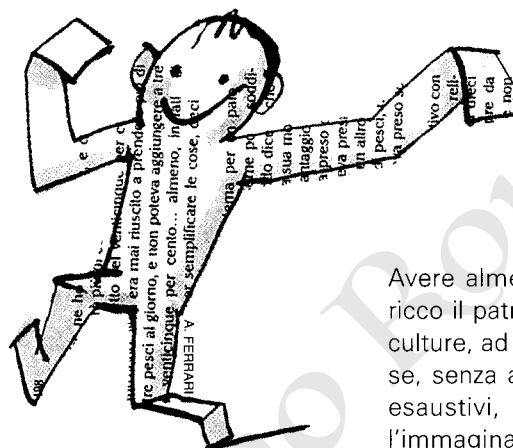


Oltre il canone occidentale

Una fonte di rigenerazione e rinnovamento può consistere nella volontà di arricchire gli impianti cognitivi di apporti diversi, anche senza stravolgere eccentricamente il proprio piano di lavoro. Aprire le porte alla mondialità a scuola, in particolare nella scuola secondaria, significa forzare gli angusti confini di uno sguardo educativo introflesso, legato esclusivamente ad una idea di sapere e conoscenza come trasmissione di una unica eredità culturale, la propria.

Tale impostazione che potremmo chiamare eurocentrica è da un lato inevitabile, fa parte di noi, ha costruito la nostra identità, ma ha bisogno di essere relativizzata, rimessa in discussione, deve progressivamente cedere il passo al confronto con altri mondi culturali, altre costruzioni di senso. In particolare, è possibile lavorare sul concetto di "canone", termine che ha in sé l'idea di criterio assoluto e immutabile. Significativo a questo riguardo è il testo di Harold Bloom, autore de *Il canone occidentale* (Bompiani, Milano 2000), che propone una rosa di autori di letteratura al cui centro si colloca Shakespeare, accompagnato da una sequela composta da Dante e Cervantes fino ad Ibsen e Tolstoj per citare i più noti.

Il rinnovamento e l'apertura di orizzonti cognitivi nella scuola può avere inizio anche dalla decostruzione del canone, o almeno da una sua revisione, da un allargamento a forme espressive differenti. Educare ad una "cittadinanza planetaria" è anche scoprire che il proprio sistema culturale non ha l'esclusiva della ricerca filosofica o della poesia, non ha prodotto i



L'affermazione "tutto ciò che non si rigenera, degenera" pronunciata da Edgar Morin in una intervista, sembra essere particolarmente adatta ai contesti educativi, scuola in primis, nei quali le conseguenze di una degenerazione coincidono con pericolose stagnazioni di idee, di inaridimento di inventiva e creatività.

primi capolavori, né i più antichi, non ha i poemi più estesi, non è "più".

Apprendere che il poema indiano Mahabharata è lungo tre volte la Bibbia e sette volte l'Iliade e l'Odissea messe insieme può essere una curiosità o un mero dato statistico, ma produce il suo effetto sul nostro immaginario abituato all'idea del primato. Cosa ne sappiamo delle Upanishad, del Ramayana, opere viste citate varie volte, ma sostanzialmente sconosciute, così come l'Avesta o i Veda, per rimanere in ambito indoiranico?

Avere almeno un'idea di quanto sia ricco il patrimonio mitologico di altre culture, ad esempio quella giapponese, senza avere la pretesa di essere esaustivi, spalanca orizzonti, nutre l'immaginario, suggerisce metafore nuove, permette anche di cogliere assonanze con tematiche, personaggi e *topoi* letterari europei, indubbiamente più familiari. Confrontare codici etici e sistemi di valutazione e di pensiero è aprirsi alla mondialità, è constatare che il nostro patrimonio culturale è chiamato a scoprire ed apprezzare la civiltà e l'*humanitas* dell'altro.

Occorre, allora, dotarsi di strumenti differenti che aiutino a leggere la cultura e le culture come originali approcci ad interrogativi universali per i quali la specie umana ha avuto nei millenni la fantasia di elaborare incessantemente risposte, di escogitare chiavi ermeneutiche, per costruire mappe di senso di affascinante complessità.

Un ausilio utile per lavorare in questa direzione è il volume di P.C. Bori e S. Marchignoli, *Per un percorso etico tra culture*, Carocci, Roma 2003. Come gli autori precisano nella premessa, il libro racchiude una serie di scritti antichi, "fondamentali per comprendere alcune grandi culture contemporanee a partire dalle loro origini". Il volume spazia da Platone a Confucio, passando per la indiana Bhagavadgita, la Bibbia, fino agli Editti rupestri di Asoka (270-265 a. C), sovrano indiano che, convertito al buddhismo, praticò la tolleranza religiosa e la non violenza. Un altro strumento utile potrebbe essere il volume doppio, da me curato, che chiude la collana dei Quaderni dell'interculturalità, dal titolo *I grandi libri dei popoli*, Emi, Bologna 2004. □



Ancora sull'immaginazione

Scrivere, leggere, fare interculturale

PRIMA PARTE

Nel mio intervento dello scorso mese assegnavo all'immaginazione un valore interculturale; in particolare, sulla scorta di Nussbaum, accennavo che esercitare l'immaginazione nella scrittura rappresenta una via importante per dare voce all'esigenza, al desiderio, alla curiosità, ma innanzi tutto al *diritto* di ciascuno ad un riconoscimento che non dipenda, necessariamente o esclusivamente, dall'ambito di appartenenza – sia esso culturale, etnico, linguistico o religioso.

Se ovviamente la narrativa e la poesia ci forniscono innumerevoli esempi illustri, desidero innanzi tutto sottolineare come siano altrettanto importanti ed estremamente significative quelle "pratiche della lettura a vicenda delle poesie e quella del loro dono" che avvengono tra le "persone che vivono in strada", abituali frequentatori, in questo caso, della stazione di S. Maria Novella a Firenze. Infatti, nella sua ammirevole etnografia, Sabrina Tosi Cambini nota che "si condivide un mondo, si sente la propria voce riconosciuta, si rifondano relazioni e modalità di esistenza, attraverso 'lo stare insieme' e il dono di un oggetto ch'è (attenzione!) il testo scritto di vissuti, esperienze passate e presenti ecc.. La poesia in particolare e il testo in generale è una nuova forma collettivamente riconosciuta di contatto con gli altri (e con se stessi): nel quadro culturale in cui il sentimento è condiviso e nuovamente definito, la solitudine può

tradursi nel fondamento dove porre le radici della ricerca di una comunicazione con il mondo" (S. Tosi Cambini, 2004: 76-77). Nella sua interpretazione della "diffusione della scrittura tra le persone che vivono in strada", l'antropologa ridefinisce la scrittura come "LUOGO antropologico ove i fili (della storia individuale) del presente e del passato si riannodano e dove ... vengono messi in relazione i due mondi, quello della strada e quello della società più vasta ... (..) La scrittura si presenta come ridefinizione dei rapporti della persona con le realtà che le appartengono ... Nelle scritture della varie persone emergono, sul proprio mondo e quello della società tutta, punti di vista e aspetti che sottolineano delle comunanze importanti dove ritrovare quell'unità che l'eterogeneità delle situazioni e delle persone spesso offusca" (*idem*: 77).

Il potere dei libri

Peraltro, riflettere sulla letteratura offre l'opportunità di cogliere i diversi modi in cui l'immaginazione può essere esercitata o essere piegata, e il particolare "potere" che spesso viene attribuito ai libri. Di questo parla, anche, *Leggere Lolita a Teheran* di Azar Nafisi (un libro molto recensito la scorsa estate), in cui l'autrice intreccia la biografia sua e di alcune altre giovani donne ad un percorso attraverso le vicende storiche del suo paese e, appunto, la letteratura. Il seminario che l'autrice organizza nella propria casa nasce in un'atmosfera "che negava qualsiasi valore alle opere letterarie, a meno che non servissero a sostenere qualcosa che sembrava più importante: l'ideologia", ma attraverso quegli incontri, le partecipanti, "come Lolita", tentano di fuggire e ricreare uno spazio di libertà, per quanto piccolo.

**Riflettere sulla
letteratura offre
l'opportunità di cogliere
i diversi modi in cui
l'immaginazione può
essere esercitata o
essere piegata,
e il particolare "potere"
che spesso viene
attribuito ai libri.**



Pur diversissime dalle persone che vivono in strada, raccontate da Tosi Cambini, anche coloro che si ritrovano nel soggiorno di Nafisi possono riaffermare la propria umanità leggendo e ritrovandosi nella scrittura degli altri. Infatti, ricorda l'autrice, "la nostra vita era governata dalla finzione. Cercavamo di vivere nelle crepe che si aprivano tra quella stanza, dove ci sentivamo protette come in un bozzolo, e il mondo del censore, popolato di streghe e spiriti maligni. Quale di questi due mondi era più reale? A quale dei due appartenevamo davvero? Non lo sapevamo più. Forse, l'unico modo per scoprire la verità era proprio quello che avevamo scelto: metterli a confronto servendoci della fantasia, e affermare così il nostro punto di vista, la nostra identità" (Nafisi, 2004: 42)¹.

Lolita e la denuncia del totalitarismo

Dunque, "perché *Lolita*? E perché proprio a Teheran?" Anticipando la sorpresa dei lettori (dopo tutto ci sono romanzi che parlano specificamente di una realtà di oppressione, come *Gli anni fulgenti di Miss Brodie* o *1984*, conviene Nafisi), la risposta dell'autrice - che arriva dopo alcune negazioni: noi non eravamo *Lolita*, l'ayatollah non era Humbert, ecc. - è semplice: "il romanzo non è una critica alla Repubblica islamica, ma una denuncia dell'essenza stessa di ogni totalitarismo" (*idem*: 52-53). Humbert il narratore è anche il protagonista assoluto del racconto, poiché espropria *Lolita* di qualsiasi identità e storia, e la "reinventa a proprio piacere": tenerla in ostaggio per due anni gli permette di possedere "una creatura mia, una *Lolita* di fantasia forse ancora più reale di *Lolita* ... senza volontà né coscienza - anzi, senza nemmeno una vita propria" (*idem*: 54). Infatti,



Lolita è un romanzo cupo e tragico, ciò nonostante la sua lettura non esclude il piacere della medesima, anche quando riporti chi legge ad una realtà altrettanto cupa e tragica.

è esclusivamente la propria storia e il proprio desiderio che Humbert fa rivivere nella sua relazione violenta con l'adolescente, ridotta a mero schermo su cui proiettarli. Qui l'immaginazione ha un potere negativo, avverte Nafisi: è sempre e soltanto Humbert che racconta *Lolita*, che parla al suo posto, e se i lettori non riescono a trovarla simpatica, o a provare pietà per la sua condizione di reclusa e sfruttata, è solo perché le parole del protagonista la rendono antipatica, poco affidabile, e permettono a chi legge di rimanere (abbastanza) indifferente. Eppure, anche in questa sua abilità ad instaurare una complicità con i lettori contro *Lolita* e sua madre (rappresentata come persona meschina), Nabokov offre una profonda "lezione di democrazia" secondo Nafisi, perché "tutti gli esseri umani, non importa quanto spregevoli, hanno diritto alla vita, alla libertà, alla ricerca della felicità" (*idem*: 61).

Lolita è un romanzo cupo e tragico, ciò nonostante - rilevano le partecipanti al seminario - la sua lettura non esclude il piacere della medesima, anche quando riporti chi legge ad una realtà altrettanto cupa e tragica. Nafisi cerca di capire le ragioni per cui era stato *vitale* leggerlo e discuterne: se, come sosteneva Nabokov, "ogni grande romanzo è in realtà una fiaba [allora] ogni fiaba offre la possibilità di trascendere i limiti del presente e dunque, in un certo senso, ci permette alcune libertà che la vita ci nega. Tutte le grandi opere di narrativa, per quanto cupa sia la realtà che descrivono, hanno in sé il nocciolo della rivolta, l'affermazione della vita contro la sua stessa precarietà. Ma è nel modo in cui l'autore riracconta la realtà, e ne acquisisce il controllo dando origine a un mondo nuovo, che questa rivolta prende forza: tutte le grandi opere d'arte ... celebrano l'insubordinazione contro i tradimenti, gli orrori e i tranelli della vita. La perfezione e la bellezza del linguaggio si ribellano alla mediocrità e allo squalore di ciò che descrivono. Ecco perché ... leggiamo avidamente *Lolita* e il nostro cuore si strugge per la sua piccola, volgare, poetica a sfacciata eroina" (*idem*: 67).

Forse, è davvero necessario e urgente che alla Carta dei Diritti Umani sia aggiunto il "diritto all'immaginazione". □

Riferimenti bibliografici

Canfora L. (1994), *Libro e libertà*, Laterza, Bari.
Nafisi A. (2004), *Leggere Lolita a Teheran*, Adelphi, Milano (ed. or. 2003).
Tosi Cambini S. (2004), *Gente di sentimenti. Per un'antropologia delle persone che vivono in strada*, CISU, Roma.

¹ Già più di dieci anni fa, Luciano Canfora nel suo *Libro e libertà* (1994) rammentava al lettore come i libri siano (stati) mandati al rogo quando la verità che raccontano sia giudicata intollerabile o pericolosa perché mette in discussione una verità assoluta o una visione totalitaria del bene comune.



Carrellate e panoramiche

L'immaginario del viaggio nel cinema

La definizione di essere umano è "colui che migra". La parola "arab" significa "abitatore di tende" in contrapposizione a "hazar", "abitatore di una casa" (...) e quest'ultimo è ritenuto meno che umano. (Bruce Chatwin, *Che ci faccio qui?*)

Una riflessione sul viaggio nel cinema non poteva che partire da Bruce Chatwin, il cantore dell'esperienza del viaggio e della vita nomade i cui romanzi / diari / saggi (da *In Patagonia* a *Le vie dei canti*) rispondono a una lucida e ossessiva domanda: *Che ci faccio qui?* (Adelphi) e a una costante dissezione dell'*Anatomia dell'irrequietezza* (Adelphi) tipica di ogni essere umano.

Ma all'inizio del terzo millennio il viaggiatore non è più solo il soggetto descritto e narrato da Chatwin, solo colui che "brucia terra e chilometri sotto i piedi", colui che attraversa spazi, oltrepassa frontiere, varca i limiti in percorsi di ricerca – conoscenza di un altrove.

All'inizio del terzo millennio il viaggiatore è anche (o forse sempre più) colui che, meglio di altri, sa muoversi e navigare negli infiniti spazi di uno schermo o di un monitor, senza spostarsi dalla propria sedia. È colui che attraversa il mondo intero senza muoversi da casa e senza entrare in relazione con altri da sé reali, vivi, veri. L'esperienza del viaggio cioè non è più

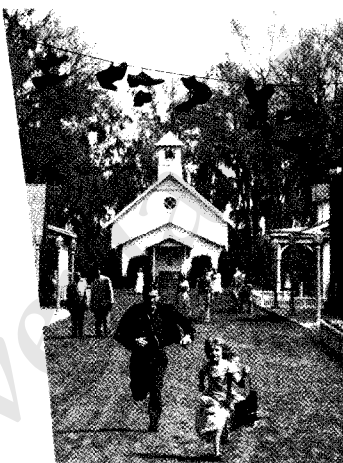
solo percorribile nella sua dimensione reale, ma si configura piuttosto sempre più come esperienza virtuale. Viaggiare non vuol solo dire attraversare mondi, ma anche moltiplicare e frammentare i tempi disponibili all'esplorazione.

Ma che rapporto intercorre fra un viaggio inteso come esperienza sensoriale – globale, vissuto nella sua fisicità di spostamento nello spazio, di percorso di esplorazione diretta, di ricerca, di conoscenza dell'altro e dell'altrove e il viaggio inteso invece come esperienza immateriale, consumato con gli occhi, vissuto senza attraversare concretamente degli spazi, ma mobilitando comunque affetti, emozioni e sviluppando conoscenze e visioni del mondo?

Come e cosa cambia in un viaggio consumato con i vari mezzi di locomozione e quello consumato con i mezzi di comunicazione? Come si modifica nei due casi il percorso di conoscenza, la relazione con l'altro e con l'altrove e la costruzione di visioni del mondo?

E ancora, quanto i viaggi immateriali, virtuali possono diventare strumenti formativi, dispositivi pedagogici, oggetti di studio in ambito educativo? Quanto possono porsi come mediatori di relazione, input per discussioni e riflessioni? Per provare a rispondere a tali quesiti, per offrire opportunità di stabilire confronti fra realtà e virtualità, ma soprattutto per suggerire spunti utili a sviluppare una riflessione sulle potenzialità dei viaggi "consumati con gli occhi" potrebbe risultare interessante analizzare quel linguaggio che, per primo, nello scenario contemporaneo, ha rotto le coordinate spazio-temporali e ha contribuito alla mutazione del concetto del viaggiare: IL CINEMA.

Sin dalla sua nascita il cinema infatti ci ha regalato svariate occasioni di viaggio virtuale in cui attra-



Nelle fotografie, dall'alto in basso: Big fish, I diari della motocicletta, In this world, Central do Brasil

versare luoghi e situazioni e farsi attraversare da sensazioni, domande, pensieri sul proprio mondo interiore e sui mondi fuori da sé. Il cinema non riproducendo semplicemente la realtà, ma reinventandola, rifondandola, contribuisce a costruire l'identità di ciascuno di noi, incide sulla creazione dell'immaginario, aiuta a esplorare-sentire-guardare in modo diverso, forse nuovo, lo spazio vicino e lontano e viaggiare nel cinema e con il cinema, guardare i film con gli occhi e con il cuore, può divenire una nuova esperienza di viaggio da consumarsi nella relazione educativa.

Fra le accezioni che il cinema ha attribuito, nel corso degli anni, alla categoria del viaggio, alcune hanno una particolare pregnanza in ambito educativo, possibile fulcro di esplorazione e analisi.

Tre accezioni del viaggio nel cinema per un percorso di formazione.

1. Sulla strada alla ricerca dell'altro: viaggio nelle relazioni umane

■ il viaggio nello spazio (e/o nel tempo) come percorso, metafora di scoperta, incontro, conoscenza, crescita nel rapporto con l'altro, di messa in comune, di relazione, come forma di iniziazione ed accesso a nuove dimensioni esistenziali;

2. Nomadismo come terapia: viaggio nell'identità, nel mondo interiore

■ il viaggio nello spazio (o nel tempo) come percorso – metafora di ricerca del senso della propria esistenza, della costruzione, definizione, ridefinizione, trasformazione della propria identità e dell'alterità; viaggio metafora di

crescita, cambiamento, riscoperta delle proprie radici, viaggio come erranza mentale, come investigazione interiore che mette il protagonista di fronte ai suoi limiti e alle sue proprie frontiere.



3. Viaggio, tour della vita: andata-ritorno

■ viaggio nello spazio (reale, fantastico, fantascientifico) e/o viaggio nel tempo (passato e futuro, storico...) viaggio come partenza, attraversamento, sosta, ricerca di orizzonti, deriva, naufragio, raggiungimento di una meta, ritorno.

Potrebbe essere interessante progettare percorsi di analisi filmica che, attraverso la visione di interi film o brevi sequenze, consentano di tracciare provvisorie mappe per analizzare i viaggi nella storia del cinema in base ad alcune sottocategorie e alcuni *topos* e utilizzare poi la classificazione per comparare i viaggi sullo schermo con i viaggi reali e metaforici di ciascuno. Attraverso la visione e l'analisi di brevi sequenze filmiche si potrebbe cercare di tracciare una mappa relativa alle diverse tipologie e forme del viaggio nella storia del cinema. □

Vedi l'articolo integrale
in: www.saveriani.bs.it/cem

I cinque focus principali di una mappa delle tipologie

a. Le figure dei viaggiatori

viaggiatore, turista, passeggero, viandante, pellegrino, esule, nomade, migrante, profugo, conquistatore, esploratore, avventuriero...

b. Le tipologie del viaggio

viaggi nello spazio; viaggi nel tempo; viaggi nei generi cinematografici:

- western (sogno, mito, nuovo orizzonte, frontiere)
- fantastico (l'onirico, la magia, il sogno)
- avventura (il viaggio dell'eroe, luoghi esotici, attraversamento raggiungimento di obiettivi)
- fantascienza (contatto con l'alterità, il mistero, l'ignoto)
- road movie (scoperta, movimento, nomadismo, erranza, relazione)
- noir (deriva urbana, metropolitane, tentacolari)
- commedia (viaggi organizzati, usare luoghi deputati al turismo come sfondi per le storie)

c. Le motivazioni del viaggio

conquista, dominio, colonialismo; fuga obbligata, emigrazione; esplorazione, scoperta, avventura; bisogno di tornare a casa; bisogno di raccontare il viaggio; frustrazione; aggressione; curiosità; manipolazione del tempo; sublimazione

d. Le forme di viaggio

- viaggi con percorsi prefissati con obiettivo preciso e tragitto predeterminato
- viaggi senza percorsi, senza direzione, senza meta
- viaggi casuali, indifferenza topologica
- viaggi di deriva, abbandono del corso degli eventi, galleggiamento, disorientamento, progressivo allontanamento dalla meta, orizzonte vago
- viaggi quali percorsi iniziatici
- viaggi interiori che metaforizzano la conoscenza di sé
- viaggi quali incontri con l'alterità

e. Le trasformazioni del viaggio nella storia del cinema nel corso degli anni

- cinema classico dei generi
- cinema anni '70: nascita del road movie
- cinema degli anni '80: viaggio nel tempo più che nello spazio
- cinema anni '90: viaggi come necessità, esodo, ricerca di relazioni interpersonali
- cinema inizio terzo millennio: viaggi di deriva, di esplorazione interiore, di ricerca delle radici.



Buone prassi cercansi



ARCHIVIO SCALABRINIANI

Quando un'esperienza di educazione interculturale può essere considerata buona prassi? Quali sono gli indicatori di qualità cui fare ricorso? E ancora: quali sono i fattori strategici e gli aspetti significativi da esaminare?

Raccolta, valutazione, diffusione e scambio di esperienze di qualità nell'educazione interculturale sembrano diventate ufficialmente le parole d'ordine a livello nazionale e regionale. "Abbiamo già a disposizione un patrimonio ricco e variegato di esperienze, progetti didattici e strumenti di lavoro. Si tratta di valorizzare, coordinare e mettere a sistema le pratiche migliori", si legge in un recente documento elaborato dal Gruppo nazionale di lavoro costituitosi presso il nuovo Ufficio per l'integrazione degli studenti stranieri del MIUR (2005). La Conferenza di servizio dei referenti regionali per l'interculturalità, riunita presso la Direzione Generale per lo studente con lo scopo di stabilire un interscambio tra uffici centrali e regionali, ha poi confermato come prioritaria "l'individuazione delle pratiche migliori attraverso azioni di monitoraggio e la loro diffusione sul territorio", insieme a

quelle relative all'insegnamento dell'italiano e al confronto con le esperienze di altri Paesi. A ogni Ufficio scolastico regionale è stato demandato il compito di raccogliere e proporre "le migliori pratiche indicandone, nel contempo, gli autori (insegnanti, genitori, dirigenti scolastici...)". Alcuni Uffici si sono già attivati coinvolgendo altri soggetti del territorio e da quest'anno scolastico, con molta probabilità, la raccolta e l'analisi delle esperienze saranno avviate.

La necessità dell'iniziativa, dopo 20 anni di progettazione interculturale, era ampiamente avvertita. L'auspicata fase 2 dell'educazione interculturale in Italia, su cui questa Rivista è fortemente impegnata, parte anche da questa riflessione – fare tesoro e diffondere esperienze di qualità – come hanno ben argomentato Antonio Nanni e Stefano Curci nel loro recente libro, offrendoci un'efficace sistematizzazione di percorsi educativi e metodi didattici, di "buone pratiche per fare educazione interculturale", e alcuni riferimenti ad esperienze concretamente realizzate da scuole e mondo associativo.

L'iniziativa ministeriale, tuttavia, non costituisce una novità assoluta. Già la Commissione Interculturale aveva curato la raccolta di circa 300 progetti significativi realizzati nelle scuole (MPI, 2000). INDIRE a livello nazionale (piattaforma Gold) e ISMU per la Lombardia dispongono di archivi consultabili online; alcuni centri interculturali come il CD/LEI di Bologna e il Millevoci di Trento implementano da tempo un archivio cartaceo di progetti interculturali.

L'aspetto di novità questa volta sta nell'enfasi data alle attività di valutazione e validazione delle esperienze: ad oggi, infatti, solo la banca dati dei progetti di educazione interculturale curata dall'ISMU effettua un monitoraggio sistematico e una valutazione di queste iniziative con indicatori di qualità definiti su base scientifica (Besozzi, 2005).

Esperienze di qualità e il processo di ulteriore innovazione

A parte la schizofrenia ministeriale che da un lato fa scomparire dai documenti di riforma i termini "interculturalità" e "alunni stranieri", e dall'altro promuove la ricerca e la diffusione di esperienze positive

Tre esperienze o buone prassi

In attesa di conoscere i risultati di questo lavoro di analisi, le buone pratiche validate e i descrittori utilizzati, vorrei segnalare per sommi capi tre differenti esperienze di particolare interesse, presentate e discusse, insieme ad altre, in un recente seminario di studi dedicato all'intercultura e all'integrazione degli alunni stranieri.

"AGORÀ": un esempio di progettualità integrata tra istituzioni e forze sociali

L'esperienza del Progetto AGORÀ (Regione Marche), attiva già da alcuni anni, coinvolge un intero territorio regionale attraverso un approccio interistituzionale di tipo sistemico (già in Micciarelli, 2003). Essa ha cercato di inserire l'educazione interculturale, l'accoglienza e l'insegnamento dell'italiano quali competenze e componenti stabili e feconde del "Progetto scuola". Tra le condizioni strutturali che hanno consentito al progetto di decollare segnaliamo: la continuità della politica della Direzione scolastica regionale, nonostante gli avvicendamenti nella dirigenza; l'impegno di alcuni comuni capoluogo e il coinvolgimento delle relative province; il bisogno di stare in rete dei tanti piccoli comuni sparsi nelle vallate marchigiane; un tavolo regionale di coordinamento che funziona con continuità e sul lungo periodo; una tradizione consolidata di legami e relazioni tra assessorati comunali e scuole e il collegamento con l'Università.

Sportello di Orientamento Scolastico: come sfruttare una nuova normativa

"Che scuola farò quando arrivo in Italia?" è un progetto sperimentale realizzato a Padova lo scorso anno scolastico e riguarda specificamente l'accoglienza e l'orientamento scolastico dei minori immigrati. Esso ha previsto l'attivazione, all'interno del Centro Servizi per cittadini stranieri, di uno Sportello di Orientamento Scolastico per gli adolescenti che raggiungono i genitori immigrati. Questa dislocazione dello Sportello è risultata strategica. Dal Centro Servizi, infatti, passano gli immigrati per fissare gli appuntamenti in Questura per il rinnovo del permesso di soggiorno, nonché i genitori che intendono avviare la pratica di ricongiungimento con i figli. Così, con alcuni mesi di anticipo si viene a sapere dell'arrivo in Italia dei ragazzi: ciò consente di offrire un orientamento tempestivo che risulta vantaggioso per la famiglia e per lo studente in arrivo/neo-arrivato. Le scuole così possono calibrare la formazione delle classi, pianificare interventi, attrezzarsi per l'accoglienza e l'insegnamento dell'italiano.

"Sotto lo stesso sole": autobiografia contro la rimozione/normalizzazione delle storie di vita

Il terzo progetto è "Sotto lo stesso sole" realizzato dall'Istituto Comprensivo "Fogazzaro" di Follina (TV). L'esperienza ha consentito, tramite un concorso riservato agli alunni stranieri della rete scolastica locale, di mettere in circolo testimonianze, frammenti di biografie, fiabe dei paesi di provenienza, attraverso un'attiva partecipazione di oltre 200 alunni immigrati che hanno raccontato e disegnato la propria storia e la terra dove sono nati. Il percorso realizzato e, poi, la pubblicazione di un piccolo libro ha favorito la diffusione e la valorizzazione delle storie presso tutti gli alunni e le famiglie. Il libretto viene usato dai docenti nelle classi come strumento di educazione interculturale. Un'esperienza facilmente replicabile in altre realtà che invita al rispetto reciproco e all'interesse per culture diverse.

di educazione interculturale e di accoglienza, ciò che colpisce nel documento citato è l'assenza di una pur generica definizione di buona prassi e l'indicazione dei criteri da adottare. Quando un'esperienza di educazione interculturale può essere considerata buona prassi? Quali sono gli indicatori di qualità cui fare ricorso? E ancora: quali sono i fattori strategici e gli aspetti significativi da esaminare? Tutto sembra rimesso alla buona volontà e alla capacità di ogni singola regione.

Se guardiamo alle esperienze pregresse e a quelle in corso notiamo una forte varietà di criteri e riferimenti: chi parte da un approccio sociologico, chi adotta un approccio pedagogico, chi si fa guidare più da criteri di tipo progettuale. Mancano approcci e indicatori condivisi. Meglio avrebbe fatto il MIUR a fornire alcune linee guida concettuali e di metodo (un modello teorico), proponendo uno schema generale di indicatori di riferimento comune e condiviso. Possiamo quindi prevedere alcuni possibili sviluppi dell'iniziativa in corso: solo alcune regioni risponderanno positivamente alla sollecitazione ministeriale; tra queste alcune si limiteranno a raccogliere i progetti di educazione interculturale; nelle migliori delle ipotesi avremo una pluralità diversificata di descrittori/indicatori che di fatto renderà difficile il confronto, lo scambio e la diffusione di buone pratiche tra i vari territori. Tanto rumore per nulla? ☐

Riportiamo qui a sinistra tre buone esperienze di integrazione/intercultura

MIUR (2005), *Rapporto sull'integrazione degli alunni stranieri*, Roma (www.istruzione.it).
MPI (2000), *Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia*, cd rom, Spaggiari, Roma.
Besozzi E. (2005), *I progetti di educazione interculturale in Lombardia. Dal monitoraggio alle buone pratiche*, ISMU, Milano.
Micciarelli E. (2003), *Nuovi compagni di banco*, Angeli, Milano.



I blog: autori nella rete

Sono oltre 13 milioni i blog attualmente aperti e 100 milioni i frequentatori. Una crescita esponenziale che in pochissimi anni ha cambiato la geografia della rete favorendo la possibilità da parte di ogni utente internet di costruire on line il proprio "diario" on line.

Il termine *blog* è infatti una contrazione della parola *weblog*, ovvero diario-registro di bordo (*log*) pubblicato e gestito on line, sul web. Un blog è così un diario personale ma anche uno spazio di reciproca collaborazione, un palco per interventi politici o una finestra per le notizie dell'ultima ora, una raccolta di link immagini o suoni. In sostanza un blog è un sito dove è possibile scrivere continuamente ciò che si desidera. I nuovi *post* (messaggi "*postati*") vengono pubblicati nella parte superiore del blog, in modo che i visitatori possano leggere subito cosa c'è di nuovo e, se lo desiderano, possono anche inviare un commento, creare un link, o scrivere una e-mail. Da quando sono stati lan-

ciati, circa sette anni fa, i blog hanno ridisegnato il web, influenzato la politica, trasformato il giornalismo, dato voce a milioni di giovani.

I blog a scuola

Ovviamente nella *blogsfera* (cioè il mondo dei blog interconnessi tra loro) c'è tutto e il contrario di tutto: si va da blog assolutamente narcisistici a blog che sono diventati famosissimi come il diario da Baghdad durante la guerra.

Anche il mondo della scuola e della formazione si è ben presto interessato ai blog ritrovando in essi una enorme potenzialità comunicativa e formativa.

Il sito della regione Emilia Romagna dedicato alla scuola ha persino aperto una specifica piattaforma – <http://blog.scuolaer.it/> – che permette a chiunque (insegnanti, alunni, classi...) di aprire un proprio blog sul sito. Gli scopi dichiarati dal sito corrispondono alle grandi categorie dei blog didattici:

- incrementare la lettura e far acquisire agli/alle studenti/studentesse non solo un certo grado di disinvoltura nella scrittura sul web, ma anche la curiosità per questo mezzo espressivo;
- mettere a disposizione delle classi un diario *on line* dei progetti in corso;
- favorire una comunicazione rapida ed efficace tra scuola e famiglie
- favorire la creatività dei ragazzi.

E molte altre finalità si possono aggiungere, come ha evidenziato una ricerca su circa 500 blog didattici effettuata durante il corso di *Metodi della ricerca in ambiente multimediale* della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica di Piacenza.

La ricerca ha segnalato, tra le tante tipologie utilizzate per l'analisi, come i blog didattici più significativi siano quelli che generano *community* trasformandosi in comunità di pratica. Ma perché ciò accada è necessario, ad esempio, che tutti gli studenti di una classe diventino autori ed amministratori del blog stesso e che l'insegnante assuma un compito diverso, nuovo. Le diverse tipologie di "lavoro" e di scambio che si realizzano sul blog implicano ruoli diversi da parte del docente. Ad esempio:

- leader e figura centrale (amministratore unico)
- animatore del blog solo a livello didattico
- animatore (coach) del blog anche a livello di *community*
- funzione di *scaffolding* (con lenta rimozione dell'impalcatura così che il blog viva quasi di vita propria)

A queste figure corrispondono diversi tipi di blog:

- blog legati prevalentemente alla attività didattica della classe in modalità *top down*: il docente lo utilizza come supporto alla didattica fornendo materiali, dispense, schede, ecc
- blog usati come supporto alla classe virtuale-reale per consegnare compiti o attività;
- blog come condivisione delle vita di classe e no tra alunni genitori, anche con funzione portfolio delle attività
- blog come *community* in cui studenti, genitori, scuola... si riconoscono nella casa comune essendone autori e non solo fruitori.

Si tratta, come chiunque può vedere visitando alcuni blog a partire dai link citati, di una risorsa educativa immensa che ha anche una enorme valenza interculturale sia a livello di contenuti che di processi. □

link

<http://blog.scuolaer.it/>
<http://www.edublog.it>
<http://www.blogger.com>
<http://www.bloggers.it>
<http://www.ebn.weblogger.com/>
<http://educational.blogs.com/>
<http://www.weblogg-ed.com/>



Quarta Giornata ecumenica del dialogo cristianoislamico del 28 ottobre 2005

Vincere la paura
per costruire la pace

**Le prime Organizzazioni che hanno sottoscritto
l'iniziativa**

ADISTA, Roma, www.adista.it
CEM Mondialità, Brescia, www.saveriani.bs.it/cem
CIPAX - Roma, www.romacivica.netcipax.
Confronti - Roma, www.confronti.net/
EMI- Editrice Missionaria Italiana, Bologna, www.emi.it
"Forum Internazionale Civiltà dell'Amore" - Rieti, e-mail: forum@forumreligioni.it
Il Dialogo - Monteforte Irpino (AV) - www.ildialogo.org/
La nonviolenza è in cammino, Viterbo, email: nbawac@tin.it
Missione Oggi, Brescia, www.saveriani.bs.it/missioneoggi
Mosaico di Pace - Bisceglie (Ba), www.mosaicodipace.it/.
Notam, Milano, www.ildialogo.org/notam
QOL, NOVELLARA (RE), www.qolrivista.it
Tempi di Fraternità - Torino, www.tempidifraternita.it/
Volontari per lo sviluppo, Torino, www.volontariperlosviluppo.it/

Negli ultimi due mesi abbiamo assistito a continui proclami a favore della violenza e ad incitamenti al razzismo. Scrittori, giornalisti, filosofi, capi di stato, hanno fatto a gara nel diffondere paura e violenza, razzismo e xenofobia, odio del diverso, di chi ha un diverso colore della pelle o una diversa religione o cultura. Le azioni terroristiche sono servite a rafforzare tale orientamento e non certo a fermarlo. I risultati di questa politica dissennata sono sotto gli occhi di tutti: la potente America è stata messa in ginocchio da un uragano che ha messo in luce come la politica degli armamenti sostenuta da quel governo, abbia portato alla consistente diminuzione delle risorse destinate alla collettività. Le spese per sostenere un esercito gigantesco, con alcuni milioni di americani in armi sparsi per il mondo, hanno portato alla riduzione drastica degli investimenti per tutto ciò che avrebbe consentito di evitare quello che è accaduto a New Orleans, distrutta per la mancata manutenzione degli argini di un fiume e da una inesistente protezione civile. Di fronte ai drammi che l'umanità sta vivendo, occorre che i credenti delle grandi religioni monoteistiche, l'ebraismo, il cristianesimo, l'islam, sappiano liberarsi dalle dif-



fidenze reciproche alimentate ad arte da chi usa la religione a fini di dominio sul proprio popolo o sul mondo intero. Occorre combattere il male con il bene che è l'unico modo per spezzare il

circolo infernale che riproduce il male all'infinito. Occorre liberare la capacità degli uomini e delle donne di Dio di costruire alleanze e dialogo fra le civiltà e le religioni. Occorre che gli uomini e le donne di Dio si schierino decisamente per il dialogo e la pace togliendo qualsiasi alibi o appoggio a chiunque usi la violenza terroristica o militare per risolvere i conflitti internazionali. Dobbiamo «vincere la paura per costruire la pace»: questo lo slogan, drammaticamente attuale, che abbiamo lanciato quest'anno per la celebrazione della quarta edizione della giornata ecumenica del dialogo cristianoislamico, che, come negli anni scorsi, si terrà nell'ultimo venerdì di Ramadan che quest'anno cade il prossimo 28 ottobre 2005.

Invidiamo tutti e tutte a moltiplicare le occasioni di incontro e di dialogo dal basso con le comunità islamiche e con tutte le religioni, per far diventare la pace una prospettiva reale e non più solo una vaga speranza. La pace trionferà se tutti e tutte la sapremo non solo reclamare dai governanti ma vivere conseguentemente nella nostra vita di tutti i giorni.

LIBERARE GLI IMMAGINARI DELLA SPERANZA



con
Mondialità

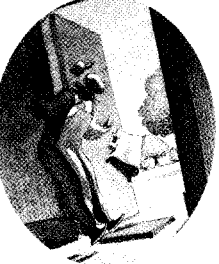
2. Aprire le porte... è mondialità

Con questo terzo numero dell'annata 2005/2006 il Cem presenta la propria "mission", la mondialità come immaginario della speranza. E lo fa scegliendo uno slogan che ogni persona, popolo, cultura e religione dovrebbero assumere come obiettivo programmatico: aprire le porte. Testimone di questo atteggiamento è il comportamento non poteva che essere Giovanni Paolo II, vero costruttore di ponti, di dialogo, di mondialità. Oggi sembra che lo "spirito del tempo" stia sostanzialmente cambiando. Gli uomini che esercitano responsabilità politiche e istituzionali

appaiono dominati da eccessiva prudenza e quasi da paura. Qualche politico italiano invita l'Occidente, l'Europa, l'Italia in particolare, a chiudere le porte ai flussi migratori per difendere un'identità "sotto assedio" e per evitare il pericolo di diventare "meticci"! No, caro Presidente del Senato, signor Marcello Pera. Tra la sua visione dell'Occidente e il cristianesimo testimoniato da Giovanni Paolo II riteniamo vi sia un abisso. La fede cristiana non è una verità che si lascia avvolgere e catturare dai confini dell'Occidente. Il cristianesimo lo eccede: è "altro", è diverso, è potenzialmente ubiquitario, ecumenico, planetario, cosmopolita, universale. Così vuole essere il Cem: aperto a tutti, a ogni etnia, cultura e

religione. Questo vuol dire per noi aprire le porte: convivialità delle differenze, interfecondazione reciproca delle culture, meticcimento dei valori spirituali e di tutto ciò che è vero, buono, bello, nel rispetto assoluto della dignità della persona umana. Gesù Cristo è per noi una figura paradigmatica. Un esempio di vita. Si abbia o non si abbia la fede, non riusciamo a trovare una sola idea o un solo comportamento anti-umano da rimproverargli. È una persona "teandrica", nel senso che è il "meticcio" tra uomo e Dio, perché vero Dio e vero uomo. In questo senso riteniamo di poterlo proporre a tutti, cristiani e non cristiani, come "la strada".

doossier



LA MONDIALITÀ NEL PENSIERO E NEI GESTI DI PAPA WOJTYLA

di Claudio Economi

Giovanni Paolo II è stato un "globe trotter". I suoi viaggi sono il segno della sua estroversione verso il mondo; anzi, tutte le sue peregrinazioni hanno rappresentato le tappe di un unico grande viaggio verso gli uomini, nei luoghi dove essi abitano ed operano. Sono stati 101 i viaggi compiuti da Giovanni Paolo II. Se a ciò si aggiungono le 142 visite pastorali in Italia, il bilancio è impressionante: 1.243.700 chilometri percorsi, pari a 34 volte il giro del mondo e a 3,23 la distanza Terra-Luna, con 952 giorni trascorsi fuori dal Vaticano (pari a due anni e sette mesi e mezzo), più del 10% del suo pontificato. Fosse dipeso da lui, sarebbe andato in tutti i 192 paesi del mondo; ne ha visitati solo 129 anche se, contando le ripetizioni, le visite sono state 202. In sostanza, egli, con l'esperienza della sua vita, ha costruito "il triangolo della speranza", Cracovia-Roma-Gerusalemme. "Un triangolo che congiunge modernità e contemporaneità con il post-moderno, nel quale le luci supereranno le ombre... E' il Novecento che in proiezione a venire vive la necessità di collegarsi con tutto il passato... La luce dell'ebraismo e il faro del cristianesimo vengono a illuminare questo percorso unitamente all'Islam che trova anch'esso in Gerusalemme una sua città santa".¹

PENSIERO E SPIRITO PROFETICO

Proviamo a tracciare una mappa dei capisaldi ideali e profetici di ciò che caratterizza l'incontro del pensiero wojtyliano con la mondialità. Il pensiero e lo spirito profetico di Giovanni Paolo II hanno costituito un legame e una conciliazione fra l'antropologia teologica, la conce-

zione dell'uomo integrale e la scienza del XX secolo; fra la moderna filosofia della scienza, della religione, della storia e la filosofia teoretica; fra la scienza politica e la filosofia morale; fra la dimensione biblica e la cultura cristiana, medioevale e moderna; fra Est e Ovest, Nord e Sud del mondo; fra il tomismo, il Vangelo e l'esistenzialismo. L'intero disegno ha assunto le caratteristiche di una teologia e di una filosofia totali che hanno gettato le fondamenta per la costruzione di un'epoca nuova, consegnata alla speranza profetica, in quanto guarda all'uomo e tende a Dio. Un'epoca nuova, in cui l'umanità, lacerata dalla sua stessa logica di onnipotente ed egoistica autosufficienza, possa ricomporsi. È la catarsi dell'uomo ciò che ha sempre interessato il Papa. Tant'è, che Giovanni Paolo II "[...] mette in pratica il perdono evangelico, non solo donandolo, ma anche chiedendolo per gli errori commessi dalla chiesa".²

In sintesi, il pensiero e lo spirito profetico di Giovanni Paolo II costituiscono:

a. una visione mistica e una concezione, al contempo romantica e razionalistica, dell'uomo e della sua storia.

Giovanni Paolo II ha promosso il riscatto del mondo africano, riconoscendolo protagonista di una nuova evangelizzazione, alimentata da una cultura millenaria e da un anelito di fede, tipico dei neofiti.



L'uomo è persona senziente e pensante che incontra Dio, attraverso i germi e i bagliori della Trascendenza nella storia delle vicende terrene;

b. una filosofia che si erge sul dialogo tra le fedi e le diversità culturali, riconoscendo le grandi conquiste del mondo laico per la costruzione del progresso e tutto ciò che si è venuto elaborando nella prospettiva di un pluralismo ideale, dinamico e interfecondativo, quale espressione della varietà ideologica presente nella società civile, religiosa e culturale.

Karol Wojtyła è stato, in definitiva, un protagonista del Novecento, accompagnando la chiesa e il mondo intero fin oltre le soglie del Terzo Millennio, con il suo spessore intellettuale e morale e con la forza della fede che insegna a superare gli ostacoli provocati dalle chiusure, dagli egoismi e dagli odi. È stato assertore della concezione di uomo integrale, teorizzata da grandi esponenti della filosofia contemporanea, creando, per la post-modernità, un nuovo tipo di intellettuale che, tanto per citare i più significativi, ha i suoi modelli in personalità intramontabili, quali sono Agostino, Tommaso d'Aquino, Giuseppe Mo-

scati ed Edith Stein. È stato fautore della politica come missione e fonte del benessere civile, non dettata da motivazioni egoistiche, ma aperta alle esigenze di ogni uomo e cultura.

Del resto, in lui si sono incontrati armonicamente diversi elementi culturali e spirituali che, nella sua prospettiva, avrebbero dovuto contribuire alla formazione di un benessere totale aperto a tutti i popoli, nessuno escluso, della terra. In lui hanno convissuto "l'anima slava e quella latino-germanica, lo spirito mistico dell'oriente, il razionalismo dell'occidente, il Vecchio e il Nuovo Testamento in una colossale unione di fede, amore e gioia al di là delle categorie spazio-temporali".³

Inoltre, Giovanni Paolo II ha promosso il riscatto del mondo africano, riconoscendolo protagonista di una nuova evangelizzazione, alimentata da una cultura millenaria e da un anelito di fede, tipico dei neofiti. A lui, infine, si devono gli incontri per la pace, il Forum delle religioni ad Assisi e i continui tentativi di avvicinamento delle fedi abramitiche del Libro alle confessioni cristiane.

UN IRRITUALE MAGISTERO

Karol Wojtyła ha rivoluzionato il modo di concepire il pontificato non solo con i viaggi, ma anche con "l'irrituale magistero dei gesti" (Orazio Petrosillo, vaticanista del Messaggero). La Rai Teche e il Dipartimento di Sociologia e Comunicazione della Università La Sapienza di Roma hanno pubblicato un libro e un DVD dal titolo molto significativo *Il papa dei gesti*. Segni e parole che sono come l'espressione di un'Enciclica mai scritta e pervasa da una progressiva apertura alla mondialità. Questo modo inedito, diremmo anomalo, di concepire il pontificato, rispetto al passato, è iniziato con la prima celebre omelia del 22 ottobre 1978, in cui ha chiesto: "Aiutate il

Papa e tutti quanti vogliono servire Cristo e, con la potestà di Cristo, servire l'uomo e l'umanità intera!". In quello stesso giorno, pronunciava anche il suo straordinario monito: "Non abbiate paura! Aprite, anzi, spalancate le porte a Cristo!". Da questo inizio si irradiava una serie di immagini e di gesti simbolici raffiguranti un pontificato che si è spinto oltre i quadri ordinari di un normale e tradizionale magistero petrino, in quanto è uscito fuori dal sacro recinto cattolico, pur non rinunciando a questo, per imporsi all'attenzione del proteiforme e dinamico scenario civile, politico, culturale e religioso del mondo intero. Con l'aiuto di Orazio Petrosillo, offriamo una mappa dei principali gesti di questo pontificato, schematizzandoli secondo 5 indicatori.

Il pastore della Chiesa cattolica. L'inaugurazione del pontificato il 22 ottobre 1978; l'apertura della Porta Santa del Giubileo del 2000 e l'incontro con due milioni di giovani a Tor Vergata; immagini di Sinodi e di Concistori; le canonizzazioni di padre Pio e di mons. Escrivà; la beatificazione di madre Teresa; la consacrazione del mondo alla Madonna di Fatima il 25 marzo 1984; i pellegrinaggi a Fatima, Lourdes, Guadalupe e Czechochowa.

La persona. L'attentato del 13 maggio del 1981; il Papa in ospedale con le flebo; il perdono portato ad Agca il 27 dicembre 1983; mentre fa sport, oppure con il bastone e sulla sedia a rotelle.

I viaggi. Dal primo, in Messico, al primo ritorno in Polonia, il 2 giugno 1979, a Varsavia, in quella che, allora, era intitolata "piazza della Vittoria"; i discorsi all'ONU e al Parlamento europeo di Strasburgo; le sterminate folle come quella di Manila; flash con i più diversi capi politici e dittatori (dai presidenti degli USA a Gorbaciov, Castro, Pinochet, Mandela, Mobutu, Jaruzelski e Walesa).

Il dialogo. Giovanni Paolo II alla Sinagoga di Roma, al Muro Occidentale del Tempio di Gerusalemme, alla Moschea di Damasco; il "mea culpa" del Giubileo; al memoriale di Gandhi e con il patriarca buddista a Bangkok, gli abbracci a Costantinopoli e a Roma con i patriarchi ecumenici Dimitrios e Bartholomaios.

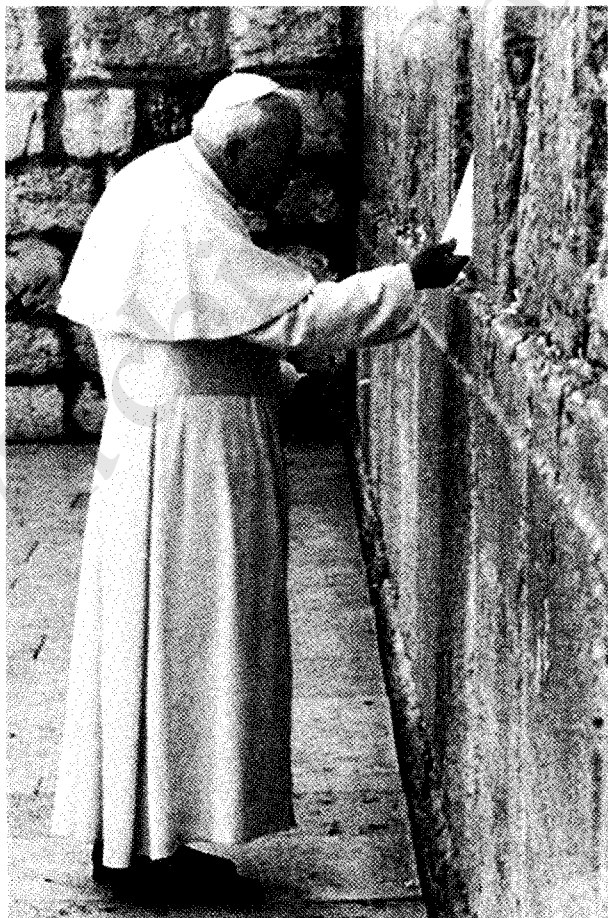
La pace. Le immagini delle "preghiere per la pace" ad Assisi dell'86, del '93, del 2002; le visite ad Auschwitz, Hiroshima, Sarajevo e Beirut, a Gorée da dove partivano le navi negriere; il passaggio della Porta di Brandeburgo a Berlino.



PURIFICAZIONE DELLA MEMORIA E PACE MONDIALE

Tutti i gesti sopra richiamati sono stati importanti, ma, a nostro giudizio, sono di notevole spessore per il nostro presente quelli concernenti due grandi temi della mondialità: *la purificazione della memoria e la pace mondiale*.

Il primo tema, a giudizio di Luigi Accattoli (si veda il suo libro: *Chiamatemi Karol*, Mondadori Milano), connota "la stagione più evangelica e il messaggio più maturo del pontificato di Giovanni Paolo II". Ecco alcuni gesti significativi: il riesame del caso Galileo; la cerimonia del 12 marzo in San Pietro, durante il Giubileo del 2000, quando sette cardinali confessarono altrettanti capi di autoimputazione dinanzi a un crocifisso. I peccati confessati - per **purificare la memoria** - erano i seguenti: peccati in generale, peccati commessi nel servizio della verità; peccati che hanno compromesso l'unità del Corpo di Cristo (scomuniche, persecuzioni, divisioni); peccati commessi nell'ambito dei rapporti con il popolo della *prima Alleanza*, Israele; peccati contro l'amore, la pace, i diritti dei popoli, il rispetto delle culture e delle religioni, in concomitanza con l'evangelizzazione; peccati contro la dignità umana e l'unità del genere umano; peccati



nel campo dei diritti fondamentali della persona e contro la giustizia sociale.

Nel 1998 un Documento del Vaticano ammise responsabilità cristiane nella Shoà degli ebrei nei confronti dei quali, come si è ricordato, il Papa ha espresso il "mea culpa" nella lettera posta nel Muro occidentale del Tempio di Gerusalemme, il 26 marzo 2000 (vedi foto).

Spesso il pontefice ha chiesto perdono anche per i peccati commessi dai cattolici nei riguardi di altre confessioni cristiane o di altre religioni: ad es., il 23 agosto '97, recitò il "mea culpa" per il massacro degli Ugonotti avvenuto in Francia, la notte di San Bartolomeo, il 24 agosto del 1572; il 4 maggio 2001, dinanzi all'arcivescovo Christodoulos, domandò scusa per il saccheggio di Costantinopoli da parte crociata; precedentemente, nella simbolica data del 31 ottobre 1999, aveva firmato, nel Duomo di Augusta, l'Accordo sulla dottrina della *Giustificazione* tra la Chiesa Cattolica e la Federazione Luterana Mondiale.

Inoltre, nel 1995, Giovanni Paolo II chiese perdono per i peccati commessi dalla Chiesa contro le donne e nello stesso anno, nella *Lettera alle donne*, aveva esaltato il valore della donna, il cui "genio" e ruolo erano stati richiamati già a partire dal Documento *Mulieris Dignitatem* del 30 settembre 1988, nel quale era stata abbozzata una "rilettura al femminile della Bibbia".

Riguardo al tema della **pace mondiale**, va ricordato che, sin dall'inizio del suo pontificato, Giovanni Paolo II si è sempre fatto promotore di un nuovo ordine mondiale, in cui tutti i popoli godano di uguale dignità, nella libertà e nella giustizia, senza che ci siano dominatori e dominati. In particolare, dopo gli attacchi dell'11 settembre 2001, il pontefice ha spiegato al mondo intero che gli atti del terrorismo criminale - e ciò è di drammatica attualità - non si potevano attribuire all'Islam; in seguito, nel 2003, all'avvicinarsi della guerra in Iraq, da lui avverta con tutti i mezzi diplomatici possibili, ha anche dichiarato che, a dichiarare guerra, non era l'Occidente cristiano e, dunque, non era in gioco nessuno "scontro di civiltà": principio, questo, che recentemente è stato ribadito anche dall'attuale pontefice Benedetto XVI. □

Il giornalista Domenico del Rio, recentemente scomparso, riferisce che, un giorno, trovandosi a tu per tu con il Pontefice, gli aveva detto: "Santità, sto per pubblicare un libro sui suoi viaggi". La risposta, piuttosto secca, del Pontefice fu: "Ma lei non mi lascia mai in pace?". A sua volta, il giornalista fu altrettanto lapidario: "Veramente, Santità, è Lei che non lascia in pace il mondo".

(D. Del Rio, *Fioretti di papa Wojtyła*, EDB, Bologna 1999).

¹ A. SASSI, *Il Vento di Cracovia*, Aracne, Roma 2005, pp. 597-598.

² F. GABRIELLI, *Presentazione*, in A. Sassi, op. cit., pp. 27-28.

³ A. SASSI, op. cit., pp. 39-40.



GIOVANNI PAOLO II VARCARE LA SOGLIA DELLE RELIGIONI

di Stefano Curci

Nessun pontefice, nella bimillenaria storia della Chiesa, è stato capace di aprire porte chiuse da ruggine accumulata nei secoli, come Giovanni Paolo II. In un mondo sempre più secolarizzato, in cui la politica ostenta l'impostazione laica e gli stessi cristiani non sempre ascoltano senza porre riserve il magistero della Chiesa, il papa polacco ha letto i segni dei tempi con maestria e ispirazione, guadagnando un apprezzamento che è andato ben oltre il novero dei fedeli.

È stato il papa viaggiatore, e basti ricordare qui i viaggi nei paesi dell'Est europeo, fondamentali per la fine dei regimi comunisti, e quelli in zone di guerra quali Sarajevo e Beirut (1997), che hanno rilanciato l'impegno della Chiesa cattolica per la pace. Storico anche il suo viaggio a Cuba (1998) e l'incontro con Fidel Castro.

LA PEDAGOGIA DEI GESTI

Ma l'immaginario contemporaneo è stato colpito soprattutto da alcuni gesti di Giovanni Paolo II, tutte soglie varcate: quella della sinagoga e della moschea, quella della preghiera comune tra religioni e quella della memoria da purificare. Il 13 aprile 1986 Giovanni Paolo II visitò la **sinagoga di Roma**, chiudendo una storia di distanza che, a partire dall'antica accusa agli ebrei di "deicidio", era stata caratterizzata da diffidenza e freddezza. Già prima il Papa aveva mostrato attenzione per gli ebrei, ad esempio affermando categoricamente che un cristiano

antisemita non può essere un buon cristiano.

Nel discorso ufficiale il Papa disse: "questo incontro conclude, in certo modo, dopo il pontificato di Giovanni XXIII e il Concilio Vaticano II, un lungo periodo sul quale occorre non stancarsi di riflettere per trarne gli opportuni insegnamenti. Certo non si può, né si deve, dimenticare che le circostanze storiche del passato furono ben diverse da quelle che sono venute faticosamente maturando nei secoli; alla comune accettazione di una legittima pluralità sul piano sociale, civile e religioso si è pervenuti con grandi difficoltà" (*Discorso nella Sinagoga*, n. 3). Da questo avvicinamento tra ebrei (definiti potentemente "fratelli maggiori") e cristiani può nascere una collaborazione "in favore dell'uomo, della sua vita dal concepimento fino alla morte naturale, della sua dignità, della sua libertà, dei suoi diritti, del suo svilupparsi in una società non ostile, ma amica e favorevole, dove regni la giustizia e dove sia la pace a imperare" (Ivi, n. 6). Questo gesto non rimase isolato nel pontificato: vanno ricordate la visita al *Yad Va Shem*, il luogo della memoria della Shoà a Gerusalemme, e la visita al muro del pianto, con la deposizione di un biglietto. Inoltre, nel 1993 la Santa Sede ha stabilito le prime relazioni diplomatiche ufficiali con Israele. Naturalmente anche l'altra grande religione monoteista è stata al centro dell'attenzione apostolica di Giovanni Paolo II. Storica fu la prima volta di un pontefice romano in una **moschea islamica** in Siria nel 2001. Incontrando i giovani musulmani in Marocco, il papa aveva già detto: "Il dialogo fra cristiani e musulmani oggi è più necessario che mai; io credo che Dio ci inviti, oggi, a cambiare le nostre vecchie abitudini. Dobbiamo rispettarci e anche stimolarci gli uni gli altri nelle opere di bene sul cammino di Dio". Scrivendo a tutti i musulmani in occasione del *Ramadan*, aggiunse: "ai musulmani di tutto il mondo io vorrei esprimere la disponibilità della Chiesa cattolica a lavorare con voi e con tutte le persone di buona volontà, al fine di aiutare le vittime di guerra e di erigere strutture di una pace durevole, in Medio Oriente e in tutto il mondo. Questa cooperazione solidale in favore dei più afflitti sarà la base concreta di un dialogo sincero, profondo e costante fra i credenti cattolici e i credenti musulmani, dal quale potrà scaturire una più grande conoscenza e fiducia reciproca" (*Messaggio ai fedeli dell'Islam del 3 aprile 1991*). E in un'altra occasione il pontefice disse: "Dio è unico, e nella sua giustizia ci chiede di vivere in maniera conforme alla sua volontà santa, di sentirci fratelli gli uni degli altri, di impegnarci ad operare affinché la pace sia garantita nei rapporti umani, ad ogni livello. Tutti gli esseri umani sono posti da Dio sulla terra, affinché percorrano un pellegrinaggio di pace, ciascuno a partire dalla situazione in cui si trova e dalla cultura che lo riguarda. (...) La pace, allora, che è dono offerto da Dio nella sua bontà, è da lui richiesta e comandata alle nostre coscienze. Egli vuole la pace tra persona e persona, tra nazione e nazione." (*Discorso ai rappresentanti della Comunità Islamica di Sarajevo del 13 aprile 1997*, n. 2).



Ma la sintesi di tutti gli interventi del papa verso la costruzione del dialogo tra religioni è sicuramente l'evento di **Assisi** del 27 ottobre 1986. Il papa chiamò attorno a sé rappresentanti delle più varie religioni del mondo e chiese loro di pregare per la pace, nonostante le perplessità di tanti suoi collaboratori (quale Dio sarà pregato? Non sarà una pericolosa concessione al sincretismo?). Ciascuno doveva pregare il proprio Dio. Tutti rimanemmo colpiti dall'immagine potente della fila multicolore di religiosi sulla piazza di san Francesco.

Vi parteciparono 50 rappresentanti delle Chiese cristiane (oltre ai cattolici) e 60 rappresentanti delle altre religioni mondiali.

LA PREGHIERA PER LA PACE

La convinzione era che "la preghiera e la testimonianza dei credenti, a qualunque tradizione appartengano, può molto per la pace nel mondo". Il papa volle chiarire il significato più profondo di quel gesto dicendo: "il trovarsi insieme di tanti capi religiosi per pregare è di per sé un invito oggi al mondo a diventare consapevole che esiste un'altra dimensione della pace e un altro modo di promuoverla, che non è il risultato di negoziati, di compromessi politici o di mercanteggiamenti economici. Ma il risultato della preghiera, che, pur nella diversità di religioni, esprime una relazione con un potere supremo che sorpassa le nostre capacità umane da sole" (*Discorso ai rappresentanti delle diverse religioni convenuti in Assisi per la Giornata Mondiale di Preghiera per la Pace del 27 ottobre 1986*, n. 4). Le televisioni trasmisero così in tutto il mondo le immagini e ribatterono il messaggio: pellegrinaggio, digiuno, preghiera, pace tra i popoli e le religioni. Giovanni Paolo II rilanciò anche l'idea dell'usanza medievale di una "tregua di Dio", uno stop a tutte le guerre in corso almeno in coincidenza di quell'occasione, altro simbolo potente al di là della sua scarsa efficacia.

Dirompente è stata in lui l'esigenza di "purificare la memoria". Si pensi alla richiesta di perdono fatta da Giovanni Paolo II per la debole reazione della istituzione da lui presieduta alle persecuzioni naziste verso gli ebrei, oppure alle scuse chieste per le aberrazioni e le crudeltà compiute nel nome di Dio dall'Inquisizione. Nessun papa prima di lui aveva espresso tali concetti, segno della sua volontà di togliere alla chiesa i segni del potere e dell'arroganza per recuperare l'umiltà del cristianesimo delle origini. □

NOTA BIOGRAFICA

Karol Jozef Wojtyła (Wadowice 1920-Roma 2005) dopo il liceo, nel 1938, comincia a studiare filosofia a Cracovia e, parallelamente, coltiva la passione per la recitazione. Con lo scoppio della guerra e la sconfitta del suo paese, è impiegato come operaio nelle cave di pietra, e così si salva dalla deportazione. Nel 1942 comincia a studiare clandestinamente come seminarista, per diventare sacerdote quattro anni dopo, e affianca il ministero sacerdotale con l'insegnamento di etica sociale cattolica all'Università di Cracovia. Nel 1958 è nominato vescovo ausiliare. Dal 1962 partecipa al Concilio Vaticano II, e l'anno dopo è designato arcivescovo di Cracovia. Nel 1967 è creato cardinale, ma non partecipa alla Prima Assemblea Generale del Sinodo dei Vescovi in segno di solidarietà col Primate, cui non è stato concesso il passaporto. Comincia una nuova vita pastorale, accompagnata, per quanto possibile, dallo studio, fino al fatidico 16 ottobre 1978 che vede Wojtyła eletto papa. Comincia un'attività intensa, fatta di visite pastorali (oltre 140 in Italia, oltre 300 nelle parrocchie romane e quasi 100 nel mondo) e di elaborazioni dottrinali contenute nelle encicliche. Il 13 maggio 1981 Giovanni Paolo II è stato ferito in un attentato in Piazza San Pietro, su cui ancor oggi non è stata fatta piena luce.

COSA LEGGERE

a) Opere filosofiche di Karol Wojtyła

Persona e atto, Bompiani, Milano 2001
L'uomo nel campo della responsabilità, Bompiani, Milano 2002
La dottrina della fede in San Giovanni della Croce, Bompiani, Milano 2003
Metafisica della persona, Bompiani, Milano 2003

b) Alcune opere più recenti di Giovanni Paolo II

Uomo e donna lo creò, Città Nuova, Roma 2001
Costruire la civiltà, Marietti, Genova 2002
Parole sull'uomo, Rizzoli, Milano 2002
Ecclesia in Europa, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2003
Trittico romano. Meditazioni, Bompiani, Milano 2003
Cinquanta parole per il nuovo millennio, Mondadori, Milano 2004
Le poesie giovanili, Studium, Roma 2004
Varcare le soglie della speranza, Mondadori, Milano 2004
Alzatevi andiamo!, Mondadori, Milano 2004
Aprite i vostri cuori, Armenia 2005
Aprite le porte a Cristo, Gribaudi, Torino 2005
Dono e mistero nel cinquantesimo del mio sacerdozio, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2005
Memoria e identità, Rizzoli, Milano 2005
Messaggi di pace e solidarietà, Newton Compton, Roma 2005
Non uccidere in nome di Dio, Piemme, Casale 2005
Tutte le encicliche, Paoline, Cinisello 2005
Un anno con Maria, Piemme, Casale 2005
A voi piccoli amici, Paoline, Cinisello 2005

c) alcuni dei saggi più recenti su di lui

Aa.Vv., *Andate in tutto il mondo. I vaticani-sti italiani raccontano Giovanni Paolo II*, Edb, Bologna 2004
Aa.Vv., *Giovanni Paolo II il Grande*, Bonelli 2005
Aa.Vv., *Giovanni Paolo II. Un papa tra la gente*, De Agostini, Milano 2005
Bonizzi C., *L'icona di Assisi nel magistero di Giovanni Paolo II*, Porziuncola, Assisi 2002
Colombo Sacco U., *Giovanni Paolo II sulla scena del mondo*, Paoline, Cinisello 2004
Cornwell J., *Un papa d'inverno. Trionfi e conflitti nel pontificato di GP II*, Garzanti, Milano 2005
Del Rio D., *Karol il grande*, Paoline, Cinisello 2003
Giordano A.-Morandini S.-Tarchi P., *La creazione in dono. GP II e l'ambiente*, Emi, Bologna 2005
Lecomte B., *Giovanni Paolo II. La biografia*, Baldini & Castaldi 2005
Olivero E., *Carolpapa*, Mondadori, Milano 2002
Riccardi A., *Governo carismatico. 25 anni di pontificato*, Mondadori, Milano 2003
Santini A., *L'eredità di papa Wojtyła*, Boringhieri 2004
Sassi A., *Il vento di Cracovia*, Aracne, Roma 2005
Scola A., *L'esperienza elementare. La vena profonda del magistero di GP II*, Marietti, Genova 2003
Svidercoschi G., *Storia di Karol*, Ancora, Milano 2001
Tosatti M.-Giansoldati F., *Apocalisse: la profezia di Papa Wojtyła*, Piemme, Casale 2003
Weigel G., *Testimone della speranza*, Mondadori, Milano 2004
Zizola G., *L'altro Wojtyła. Riforma, restaurazione e sfide del millennio*, Sperling & Paparico, Milano 2005
Zuchniewicz P., *Giovanni Paolo II. Il papa chiamato da un paese lontano*, Paoline, Cinisello 2005

Storia del CEM

IL CEM SI RACCONTA

Antonio Nanni con la collaborazione di Arnaldo De Vidi

TERZA PUNTATA 1951-1961

Il cammino del CEM di Padre Milani

Introduzione

Intorno al 1950 nuovi metodi d'insegnamento cominciarono a circolare in tutta Italia. L'attivismo scolastico, il metodo naturale, il procedimento globale instauravano una piccola rivoluzione. Nelle scuole piovevano sussidi didattici di ogni genere, vistosissimi dal punto di vista tipografico, corredati di cartelloni, schede, manifesti a colori smaglianti. Di fronte a simili novità i sussidi del CEM si presentavano in una forma troppo modesta. Il CEM avrebbe dovuto parlare un linguaggio scolastico... (S. Mombelli - GP. Padovani)

1. 1951: Il primo convegno nazionale e il superamento della prima fase del Cem

In tale clima a Parma si tenne il primo convegno nazionale CEM (13-15 settembre 1951) con relazioni del maestro Carlo Buzzi, del direttore p. Augusto Luca e di p. Domenico Milani che si apprestava a succedergli. Fu in quell'occasione che si avviò una svolta. Più tardi p. Milani così ha puntualizzato le ragioni del cambiamento (tale da poter parlare di prima e seconda fase CEM): "Possiamo definire la prima fase del CEM come il periodo del *missionario eroe*, del *missionario esemplario*. Incarnata così, l'idea missionaria



Domenico Milani

non mancò certo di riscuotere interesse ed amore. Ma non ci si poteva non accorgere che (...) il CEM a scuola restava pur sempre un ospite, graditissimo certo, ma solo ospite. D'altra parte il CEM nella sua prima fase di lavoro pagava tributo all'epoca del romanticismo missionario: un'epoca che ha avuto un ruolo storico ormai passato.

Ad un certo punto ci siamo chiesti se il motivo missionario non fosse possibile scorderlo nell'essenza stessa dell'educazione concepita come sviluppo integrale della persona umana. (...) Così concepita, l'idea missionaria, non ha più solo una funzione complementare e *coloristica* nell'educazione ma vi si inserisce alla base". (Editoriale di *Didattica Missionaria*, ott.-nov. 1953)

Quindi la svolta ci fu; Guglielmo Camera osserva però che essa non venne subito compresa né dai missionari saveriani, né dagli insegnanti. Non dai missionari saveriani per i quali il CEM s'era laicizzato o s'era lasciato *convertire* dalla scuola; non dai maestri i quali conoscevano il CEM come un momento di evasione, un "espediente" per tenere buona la classe o per passare qualche momento diverso con la lettura di raccontini "esotici" o per stimolare la fantasia con qualche fatto "strano". Fonte notevole di equivoco sarebbe stata "la [stessa] conservazione della testata del bollettino-rivista: *Didattica missionaria*. Per i profani non era certo un titolo stimolante: più che a una apertura pedagogica e di contenuto, richiamava qualcosa che puzzava di sacrestia". (Cfr. G. Camera, *Messaggio educativo del CEM*. Tesi, Archivio Saveriano, Parma 1978). Anche i risultati sul piano degli abbonamenti non furono incoraggianti! Infatti, le adesioni, da 8500 nel 1953 – primo anno della nuova formula – scesero nel 1954 a 7000, nel 1956 a 5000, nel 1958 a 3500, nel 1960 a 3000 (nel 1963 risaliranno a 6000). Nonostante tutto, p. Camera ritiene che "la svolta è stata estremamente positiva e provvidenziale".

2. Natura della svolta operata da Padre Milani

In un editoriale di *Didattica Missionaria* dell'ottobre 1952, il direttore p. Domenico Milani così descrive il nuovo cammino: "In data 25 agosto 1952 abbiamo convocato a Parma un gruppo di insegnanti scelti tra coloro che più da vicino seguono il CEM e, in una giornata di intenso lavoro, abbiamo riesaminato la nostra posizione e ne siamo usciti sereni, riconfermati nella convinzione di avere tra le mani una grande causa.

Le conclusioni dell'incontro, che rimarrà significativo nella storia del nostro movimento, possono essere così raccolte:

- 1) abbiamo riconosciuto e sentito come attualissimo problema la necessità di approfondire negli insegnanti, specie in quelli aderenti al CEM, la coscienza missionaria che li porterà a vivere con grandezza cristiana la loro missione di educatori;
- 2) necessità, d'altra parte, di dare al nostro lavoro una impostazione pedagogica ben precisa e di adeguare i nostri sussidi alle esigenze della didattica moderna;

3) infine abbiamo avvertito l'urgenza di far sentire agli Insegnanti l'idea del CEM come un impegno: l'idea missionaria, da problema delle Missioni, si è fatta problema della Scuola. Non possiamo pensare ad un educatore che non viva con cuore d'apostolo questo problema, e non avverta quale servizio egli renda all'idea cristiana ed alla società, portando il cuore del ragazzo al contatto vivo con queste affascinanti verità.

Sono dunque due gli obiettivi che ci proponiamo di raggiungere:

1) lavorare per creare nei maestri una coscienza missionaria, e questo lo faremo, sul nostro bollettino, attraverso la rubrica "Responsabilità" e con continui richiami, convinti come siamo che senza l'*educazione missionaria* del maestro, tutta la nostra attività sarebbe frantesa e svuotata della sua anima spirituale;

2) dare al bollettino *Didattica Missionaria* una impostazione pedagogica e didattica interessante ed attuale: ed è ciò che tentiamo di fare, fin da questo numero. Mentre negli anni scorsi presentava-

mo il materiale di integrazione delle varie materie in modo slegato, offrendo al maestro dei temi occasionali, da quest'anno vogliamo dare un'impostazione organica: (...) un tema proposto di mese in mese secondo i tre tempi: inte-



Carlo Buzzi

resse all'argomento, collaborazione attiva, sintesi finale (lezione)".

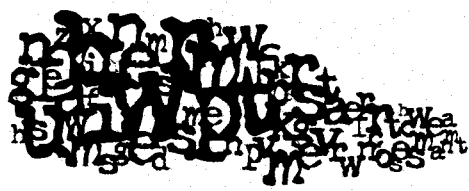
3. Un'inchiesta sull'ideale missionario (1952)

Carlo Buzzi realizzò a Parma un'importante indagine "fra un numero considerevole di alunni delle scuole elementari di Parma, scelte tra quelle del capoluogo e si è avuto cura di considerare i diversi ambienti sociali (operaio; impiegatizio; agiato, ecc.). Sono stati predisposti due tipi di questionario: un primo tipo a carattere informativo circa il grado delle conoscenze intellettuali in ordine all'oggetto della ricerca, e un secondo tipo più adatto a cogliere le reazioni affettive e gli atteggiamenti pratici.

L'oggetto dell'indagine, che sviluppa il tema sotto il profilo della conoscenza e della comprensione umana e sotto il profilo sopranna-

Da sinistra: Bruno Rossi, Anna Panico e Padre Domenico Milani





Storia del CEM

turale, più propriamente religioso-missionario, può essere espresso nei punti seguenti:

- Come il fanciullo conosce gli altri popoli?
- Come considera, in particolare, i popoli di colore?



- Riconosce a tutti gli uomini uguale capacità e dignità?
- Come sente il dovere della solidarietà fra i popoli?
- Sa il fanciullo che la Redenzione deve estendersi a tutti gli uomini?
- Riconosce uguale dignità al cristiano di missione?
- Sente il valore della preghiera e del sacrificio come mezzi per la conversione delle anime degli infedeli?
- Ha il senso dell'universalità della chiesa?
- Sente (e come?) il dovere dell'apostolato verso gli infedeli?

Tutti questi interrogativi, che non sono gli unici e che raccolgono, sia pure in modo incompleto, la problematica di una educazione all'idea missionaria – possono essere ricondotti a tre temi o motivi

fondamentali che esprimono, in sintesi, il contenuto essenziale di una "pedagogia missionaria":

1. l'unità della famiglia umana e la sostanziale uguaglianza degli uomini;
2. i rapporti di simpatia, di solidarietà e di fratellanza su cui deve reggersi l'umanità al di sopra di ogni divisione razziale, nazionale, economica, politica, culturale e religiosa;
3. la Redenzione universale operata da Gesù e la fondazione della chiesa che ha la missione di portare la salvezza a tutti gli uomini.

4. Obiettivi e temi delle annate CEM dal 1952 al 1961

Il CEM, ispirandosi al contenuto più vero del Cristianesimo che è essenzialmente mistero e messaggio di fraternità, si proponeva:

- far ripensare agli educatori il loro Cristianesimo come impegno professionale;
- favorire l'educazione missionaria degli alunni secondo l'antropologia fondata dal mistero della Grazia Santificante che è dono e partecipazione;
- sviluppare l'educazione missionaria degli alunni attraverso la conoscenza degli altri popoli e la stima per le civiltà, per poi fondare sulla fraternità umana il mistero dell'amore cristiano,
- prendendo come motivo esemplare il fatto missionario.



Nella foto in alto:
nel 1959 p. Milani parte per l'Africa.
Nella foto a fianco: 1955, alla fondazione Cini
CEM interviene ad un incontro della FAO.
Il secondo da destra è il delegato FAO
del Cameroun

Ed ecco i temi delle annate:

Anno 1952-1953: la famiglia, il Natale, la famiglia dei popoli, le civiltà, la preghiera, la Pasqua, le religioni, comunicazioni e scambi tra i popoli.

Anno 1953-1954: vengono scelti sette centri di interesse nel mondo: le case, il lavoro, l'alimentazione, le lingue, le nazioni, le religioni, la Chiesa cattolica e la S. Messa.

Anno 1954-1955: si sceglie lo studio di quattro popoli-regioni al fine di sottolineare l'unità della famiglia umana: Giappone, India, Sahara e Centro-Africa.

Anno 1955-1956: viene mantenuta l'impostazione dell'anno precedente per completare il panorama dei popoli e per consolidare, presso gli insegnanti, un certo metodo di studio dei popoli nella loro realtà umana, sociale, culturale, religiosa.

Anno 1956-1957: i temi furono: la società nel mondo; la scuola; il linguaggio; l'arte figurativa e musicale; le letterature; la Bibbia universale; le religioni; la religione cattolica.

Anno 1957-1958: l'attenzione venne orientata sui "riti" connessi con la nascita e la morte, l'ingresso nella giovinezza, nel matrimonio, nella colpa o nella malattia, nella pace o nella guerra.

Anno 1958-1959: il programma venne per la prima volta differenziato in relazione ai cicli. Per le classi del primo ciclo furono proposte unità didattiche sui fondamentali bisogni dell'uomo: le abitazioni del mondo, i cibi, i giochi, la scuola, la preghiera ecc.

Per il secondo ciclo è proposto il tema "l'uomo e il creato": l'uomo scopre, trasforma, ricrea il creato; l'uomo ha bisogno dell'uomo; il dolore; la gioia.

Anno 1960-1961: il tema viene trattato in due parti: 1) "come l'uomo difende la vita": il problema dell'abitazione in quanto riparo per eccellenza e la corrispondente risposta dell'uomo nel tempo e nello spazio (ott. 60); l'abbigliamento come difesa per il clima e il gusto del bello (nov.); la guerra e la difesa dalla guerra (dic.); la sofferenza e la morte; come l'uomo si difende dalla sofferenza e l'opera delle missioni per alleviare la sofferenza (genn. 61);

2. come l'uomo si assicura la vita: l'alimentazione (febb. 61), il lavoro come mezzo di sostentamento e come aiuto all'altro (marzo); "i sacrifici alla divinità" (aprile); l'Eucarestia, sostentamento spirituale.

5. Sussidi didattici e materiali del CEM

Gli anni '50 hanno visto una ricca fioritura di sussidi didattici promossi dal CEM. Alcuni libri sono diventati dei classici, come la raccolta di poesie *Sulla spiaggia dei mondi*, a cura di Bruno Rossi, la raccolta di fiabe *Il mondo racconta*, a cura di A.M. Dell'Acqua, il romanzo missionario *Lascialo andare*, di Icilio Felici (sette edizioni, oltre 30mila copie), l'antologia *Pionieri di civiltà*, di A.M. Dell'Acqua. Molte anche le ristampe di libri scritti prima, come il sussidio per l'insegnamento della storia *Legionari di Dio*, di Domenico Milani, e il libro di letture missionarie *Andiamo insieme*, di Sandro Danieli già alla quarta edizione nel 1955 con 20mila copie vendute. Per i libri di cui sopra e le tre collane che seguono, CEM (Parma) è anche casa editrice.



Tre saveriani addetti al CEM.
Da sinistra: Luigi Medici (amministratore),
Domenico Milani (direttore),
Gianni Gazza (animatore)

Collana Volto di terre lontane

D. Bertolini, *Andiamo in Africa*
D. Bertolini, *Andiamo in Asia*
D. Bertolini, *Andiamo in Oceania*
A. Panico, *Andiamo in America*

Collana L'elefante

I. Felici, *Lascialo andare*
M. Gatti, *Pattini d'oro*
M. Gatti, *Molokai*
M. Danti, *Stelle nere.*

Collana L'Avventura

per il 2° ciclo delle elementari
e le medie

F. Cannorozzo, *La montagna delle notte*
C. Loretz, *Il mistero degli Aniotos*
A. Luca, *La collina del sangue*
F. Enna, *Il principe buono*
G. Baeteman, *Contrabbando eroico*
C.D. Roberts, *La frontiera preclusa*
A.M. Dell'Acqua, *Crociera azzurra*
A.M. Dell'Acqua, *Le avventure di Sasso-lucente (2 vol)*
G. Comenzind, *Cavalcata notturna*
P. Musini, *Atte-sil dello Yucatan*

Album di famiglia. I pionieri del CEM

CARLO BUZZI (1922-2004)

"Maestro ed eterno fanciullo", il parmense Carlo Buzzi è stato uno dei collaboratori più stretti di P. Milani. Insegnante delle elementari, è deputato DC dal 1953 e senatore dal 1976, ricoprirà il ruolo di Sottosegretario della Pubblica Istruzione e di Presidente nazionale dell'AIMC dal 1971 al 1983. S'è laureato nel 1960 in Pedagogia presso l'Università cattolica con tesi di laurea su *L'ideale missionario nell'educazione cristiana*, relatore il Prof. Casotti. La tesi tratta dell'immaginario missionario negli alunni a partire da una puntuale ricerca di campo. Così egli si esprime: "La ricerca che ho l'onore di presentare si riferisce all'esperienza svolta dal Centro di Educazione Missionaria (CEM) costituitosi in Parma".

BRUNO ROSSI - ANNA PANICO.

Quando p. Domenico Milani chiese alla Prof.ssa Carmela Dagnino, titolare del tirocinio all'Istituto Magistrale di Parma, che gli indicasse i due migliori tirocinanti, la scelta cadde sui maestri Bruno Rossi e Anna Panico. Essi furono assunti dal CEM per formare l'esecutiva con p. Milani. Bruno Rossi fu per anni caporedattore del VOM. È sua l'antologia di poesie di tutti i popoli *Sulla spiaggia*

dei mondi, la cui prima edizione è del 1955 (ne seguiranno altre quattro e una dozzina di ristampe). Bruno Rossi sarà inviato speciale del *Corriere della Sera* e, poi, Direttore della *Gazzetta di Parma*. Anna Panico per anni si occupò delle schede didattiche che erano prima accluse alla rivista "Didattica Missionaria" e poi facenti parte di una "pochette" spedita assieme alla rivista.

DARIA BERTOLINI (1908-1998)

La vita di Daria si presterebbe a un romanzo con il titolo *Il corsaro e la donzella* al primo capitolo. Nel 1956 p. Milani visitando le elementari di Intra (Novara, ora Verbania), ha modo di apprezzare un'insegnante per la competenza e l'idealismo, l'applicazione e il metodo preciso. P. Domenico decide di "rapirla", e ricorda quel giorno in un dialogo letterario: "Occorreva una buona dose di follia in entrambi, in me, per farti l'insensata proposta di interrompere la tua carriera scolastica, in te, che hai accettato di lasciare le tue scolare e di partire alla volta di Parma, al CEM, verso un avvenire del tutto ignoto. Abbiamo lasciato il tuo appartamento, ricordi?, su un traballante carnoncino sul quale avevamo caricato le tue poche masserizie. E così cominciava la tua avventura, dapprima come semplice segretaria e poi, ubbidendo al tuo genio, fino a diventare l'anima del CEM di allora. (...) In un modo altissimo sei stata missionaria". Di Daria Bertolini parleremo ancora, tanto è stata importante per il CEM in campo organizzativo ed editoriale, durante quasi 30anni.



Cantologia

a cura di Claudio Economi

WOJTYLA SI VESTE DA PELLEGRINO

■ A Santiago di Compostela per la Giornata internazionale della Gioventù, Wojtyla si presenta alla porta della chiesa vestito da pellegrino: sulle spalle la cappa marrone ornata di conchiglia, nella mano il bastone da viandante. Il papa prega al modo dei pellegrini: "Senor Santiago, eccomi qui, pellegrino di tutti i cammini del mondo. Insieme a me è venuto un fiume immenso giovanile, nato dalle sorgenti di tutti i paesi della terra... Noi camminiamo verso la fine di un millennio, che vogliamo segnare con il sigillo di Cristo". (19.8.1989).

■ Di ritorno dal suo viaggio in estremo oriente, sull'aereo, il papa spiega che è suo compito "comunicare con tutti", che è anche il compito di tutta la chiesa. "Io penso", spiega, "che il papa si deve fare protagonista di questo compito". "Allora", continua sorridendo, "si capisce che il papa può apparire un globe-trotter qualche volta anche... un po' malvisto". (16.10.1989).

DIGNITÀ, LIBERTÀ, SOLIDARIETÀ

■ Wojtyla in Guinea Bissau va a visitare un villaggio-lebbrosario, tenuto dai francescani, che sorge in uno spiazzo di polvere rossa. I lebbrosi, vestiti a festa, lo attorniano ed egli si lascia prendere e accarezzare da mani distrutte, da moncherini rosi dalla lebbra. Anch'egli distribuisce carezze e abbracci. Entra in una capanna, dove è rimasto soltanto un vecchio rinsecchito, accanto a un fuoco acceso. Si guarda attorno e mormora: "Anche questa è mancanza di libertà". Poi spiega che c'è

sempre un'oppressione quando c'è una povertà disumana. (27.1.1990)

■ Nel messaggio per la quaresima 1992 dice: "La destinazione universale dei beni della terra è anteriore a qualsiasi forma di proprietà privata. (...) La terra con tutti i suoi beni è come un grande banchetto per gli uomini e le donne di tutti i tempi, ma è doloroso constatare che essa è in mano a una minoranza". (28.2.1992)

LA DONNA E LA SUA MISSIONE

■ A Denver si svolge una Via Crucis mimata, nella quale Gesù è rappresentato da una giovane donna di vent'anni, capelli lunghi sciolti, una tunica bianca e nera. Sorge una polemica. (...) Nel seguito del papa si ricorda che il volto di Cristo può essere rappresentato da tutti e si cita la frase di san Paolo nella lettera ai Galati: "Non c'è più giudeo né greco; non c'è più schiavo o libero; non c'è più uomo né donna, poiché tutti voi siete uno in Cristo". (13.8.1993)

■ Alla folla raccolta in Piazza San Pietro, il papa ricorda: "La chiesa è ben consapevole di quanto la società abbia bisogno del genio femminile. Per questo insiste perché sia superata ogni forma di discriminazione della donna nell'ambito del lavoro, della cultura, della politica, pur nel rispetto del carattere proprio della femminilità". (14.8.1994)

I TOTALITARISMI DEL XX SECOLO

■ Il papa si reca a Majdanek, nel lager nazista dove sono morte 360 mila persone durante la guerra. Nella piana tetra, con l'alta ciminiera dei forni crematori che si





erge all'orizzonte, si levano le note insistenti della marcia funebre di Chopin. Il papa sosta in preghiera nel mausoleo e depone un mazzo di fiori sulla lastra di marmo sotto la quale sono custoditi alcuni resti delle vittime, poi si ferma a parlare con una donna superstite del lager nazista e l'abbraccia: "Coloro che sono stati autori di questo campo di morte, sono come un ammonimento per il mondo di oggi. Li affidiamo alla giustizia e alla misericordia di Dio". (9.6.1987)

■ Nel viaggio a Cuba, i giornalisti chiedono al papa che cosa vuole ascoltare da Fidel Castro. "Voglio che lui mi dica la verità, *risponde*, la sua verità come uomo, come presidente, come comandante della rivoluzione. E poi voglio che mi dica la verità sul suo Paese e sulle relazioni fra la chiesa e lo stato, tutto quello che è importante per noi e per tutti". Poi spiega la differenza che c'è tra la rivoluzione di Castro e quella di Cristo: "Quella di Cristo vuol dire rivoluzione dell'amore". (21.1.1988)

RELAZIONE CON GLI ISLAMICI

■ Il papa incontra i capi musulmani a Dakar, in un clima di grande euforia. Al papa viene donata una *giallaba*, la tipica veste lunga bianca che indossano gli islamici. Quella donata al pontefice ha anche delle vistose decorazioni dorate. Il papa la indossa subito e si siede ad ascoltare il saluto che gli viene rivolto da alcuni dei presenti. Così Wojtyla appare vestito come un seguace di Maometto. Quando, però, tocca a lui leggere il discorso, si toglie il singolare indumento. Il discorso ai musulmani lo pronuncia vestito da papa. (23.2.1992)

■ A Sarajevo il papa incontra il serbo Nikolaj, metropolita ortodosso della città, che si trova a vivere in mezzo a una popolazione musulmana, la quale prova rancore verso tutto quanto è serbo, anche ora che è finita la guerra. Il papa chiede a Nikolaj: "Mi parli dei suoi fedeli". Il metropolita ha gli occhi gonfi. Risponde: "Molti sono fuggiti, molti sono morti, e nemmeno sappiamo contarli". Al colloquio è presente il cardinale Vinko Pulijc, arcivescovo di Sarajevo, che ha visto le crudeltà dei serbi durante la guerra. Il papa gli dice che si deve ascoltare il dolore e le pene di tutti e che a tutti occorre chiedere il perdono e offrirlo. Poi, in questa città dalle molte religioni, parla del Dio misericordioso degli islamici, del Dio giusto e pietoso di Abramo. (13.4.1997)

LA PACE MINACCIATA

■ Il papa riceve il corpo diplomatico per gli auguri del nuovo anno e condanna la guerra come soluzione nella vicenda del Golfo persico. "La pace è ancora possibile, dice, la guerra sarebbe il declino dell'umanità intera. (...) La pace ottenuta con le armi non potrebbe preparare che nuove violenze". (12.1.1991)

Alla preghiera dell'Angelus [del Capodanno] il pontefice indica nella via della pace "la più grande sfida del nostro tempo". La pace è minacciata e ferita "dal persistere dell'iniquo divario tra nord e sud del pianeta e dall'incubo di una vasta crisi economica che pesa sulle classi sociali meno protette. Insidiata da un diffuso rigurgito di nazionalismi e localismi che mettono popolo contro popolo". (1.1.1994)

■ In occasione del cinquantenario della fine della seconda guerra mondiale, il papa invia un messaggio al mondo. "Si resta amaramente colpiti - dice - nel considerare che le mostruosità di quella guerra si manifestarono in un continente che si vantava di una particolare fioritura di cultura e di civiltà, nel continente rimasto più a lungo nel raggio del Vangelo e della Chiesa. Per questo i cristiani d'Europa devono chiedere perdono. (16.5.1995)

■ Il papa va a rendere omaggio al monumento funebre di Gandhi, che è una larga piattaforma di marmo nero, coperta da un manto di fiori, in mezzo a un prato verde. Nel marmo sono incisi "i sette peccati sociali" descritti da Gandhi: "Politica senza principi, ricchezza senza lavoro, piacere senza coscienza, sapienza senza carattere, commercio senza moralità, scienza senza umanità, culto senza sacrificio". (...) Wojtyla arriva a piedi scalzi, preceduto da una ghirlanda di fiori bianchi e gialli si inginocchia accanto alla lastra di marmo nero, posa una mano sul manto di fiori e rimane a lungo in preghiera. Poi, viene condotto a piantare un albero di mango a ricordo della sua visita. (1.2.1986).

GLI EBREI E IL DIALOGO INTERRELIGIOSO

■ Nella grande sinagoga romana, Wojtyla viene accolto dal rabbino capo Elio Toaff, tutto vestito di bianco e con un copricapo bianco. Nel grande silenzio egli comincia a parlare, ma un forte applauso scoppia appena egli dice: "Siete i nostri fratelli prediletti, i nostri fratelli maggiori". Il rabbino ricorda come, un sabato papa Roncalli, passando in auto davanti alla sinagoga, benedisse gli ebrei che uscivano dal tempio. Wojtyla rammenta che Toaff si recò in Piazza San Pietro a pregare, la sera prima della morte di papa Giovanni. Citando il Concilio Vaticano II, il pontefice afferma di "deplorare gli odi, le persecuzioni e tutte le manifestazioni dell'antisemitismo dirette contro gli ebrei in ogni tempo e da chiunque. Ripeto: da chiunque". In quel "chiunque" vuole includere, naturalmente, anche i papi. (13.4.1986).

I seguenti brani, riuniti in sette nuclei tematici, sono tratti liberamente dal libro di Domenico Del Rio, *Fioretti di Papa Wojtyla*, EDB, Bologna 1999.

PROPOSTE DIDATTICHE

SI SUGGERISCONO TRE MODULI DIDATTICI CHE, A DIVERSI LIVELLI DI APPROFONDIMENTO, POTREBBERO ESSERE PROGRAMMATI SIA NEL CICLO PRIMARIO CHE IN QUELLO SECONDARIO DI 1° E 2°.

a cura di Claudio Economi

PRIMO MODULO: I CINQUE ALBUM DI GESTI IMMAGINE

Il primo modulo potrebbe riguardare la lettura, l'analisi e la riflessione riguardo ai *cinque album di gesti-immagine consegnati alla storia*: a) Il pastore della chiesa cattolica; b) La persona; c) I viaggi; d) Il dialogo; e) La pace.

SECONDO MODULO: LE DUE FASI DI PAPA WOJTYLA

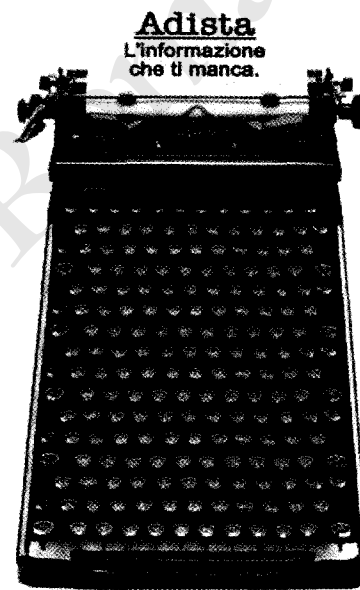
Il secondo modulo potrebbe riguardare la diversa caratterizzazione di gesti e immagini che, pur nella continuità, hanno contraddistinto le due fasi del pontificato di papa Wojtyla. Infatti, si può individuare un primo periodo, durante i primi quindici anni (dal '78 al '94), nel corso del quale il papa è stato come "l'atleta di Dio" o, per dirla utilizzando espressioni proprie dei media latino-americani, come "el goleador de la fé, el trotamundo de l'Evangelio", ecc. Il messaggio forte del "... non abbiate paura! Aprite, anzi, spalancate le porte a Cristo!" aveva trovato nel supremo pastore della chiesa cattolica un'analoga immagine di forza e di prorompente vitalità. In seguito, a partire dalla rottura del femore, occorsa il 29 aprile 1994, si è verificato un progressivo cambiamento di accenti riguardo l'immagine del papa e del suo pontificato. Al papa forte e sportivo, capace di viaggi spossanti, si è andato sostituendo il papa debole, malato e invalido nella deambulazione oltre che inficiato nella parola e nel movimento della mano sinistra. Si può portare gli alunni a considerare che se Wojtyla è stato forte nella prima parte del suo pontificato, grazie anche alla sua prestanza fisica, lo è stato, per contrasto, anche nella seconda parte del suo lungo magistero, lasciando a tutti gli uomini, *credenti e non*, un insostituibile messaggio di dignità e grandezza morali.

TERZO MODULO: L'ELOQUENZA DEI GESTI

Il terzo modulo, richiamando sempre il linguaggio dei gesti, potrebbe innescare un'ulteriore ricerca di segni e immagini che, rispettivamente, concernono:

- "Gesti che vestono la parola", nel senso che hanno accompagnato la manifestazione del pensiero di Giovanni Paolo II: ad es., il grido, le invettive, le tante sgridate, le battute di spirito, i motti, qualche barzelletta e le molteplici richieste di perdono, per le "roventi parole", usate più di una volta);
- "gesti che traducono il messaggio spirituale": ad es., il bacio alla terra di una nuova nazione visitata o, successivamente, quando le condizioni di salute non glielo permettevano più, il semplice bacio della terra portatagli in una ciotola;
- "gesti che rivelano la normalità umana dell'essere papa": ad es., Giovanni Paolo II è stato il primo papa che si è concesso un periodo quasi normale di vacanza, praticando escursioni in montagna e facendosi ritrarre senza la bianca veste talare.

Lo schema è preso in prestito dal giornalista Orazio Petrosillo, vaticanista per Il Messaggero.



OSSERVATORIO
permanente su Chiese, Religioni,
fedi e politica.

VOCE LIBERA
e coraggiosa accanto e insieme a
chi è d'accordo e a chi dissente.

SGUARDO LAICO
e indipendente per leggere
i fatti e i misfatti del mondo
e delle Chiese

Adista

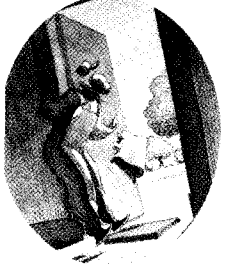
l'informazione che ti manca

2 numeri ogni settimana
di notizie (Adista blu)
e di documenti (Adista verde)

1 numero al mese
di saggi e contesti internazionali
(Adista rosso)

un solo abbonamento annuale
per tutt'e tre:
cartaceo € 52; on line € 42; cartaceo + on line € 62

Chiedi copie saggio
Via Acciaiuoli, 7 - 00186 Roma
tel: 06.68801924 fax: 06.6865898
abbonamenti@adista.it - www.adista.it



GIOVANNI PAOLO II E IL CINEMA

di Lino Ferracin e Margherita Porcelli

I due film che presentiamo, mentre sono strumento per meglio conoscere la personalità di Giovanni Paolo II, così come si è andata costruendo negli anni precedenti il pontificato, offrono la possibilità di operare un confronto grazie ai contesti e agli approcci diversi da cui prendono vita. Entrambi sono stati pensati, progettati e realizzati con l'autorizzazione del Vaticano, dato da non sottovalutare nel porsi criticamente di fronte a queste due opere. Il Papa che per primo aveva accettato le potenzialità della globalizzazione e della televisione, facendo del rapporto con le masse uno strumento di annuncio e presenza della chiesa e che nella giovinezza aveva rinunciato all'arte per l'amore ai fratelli, come Adam Chmielowski, pittore polacco sul quale Wojtyla ventenne scrisse la pièce teatrale "Fratello del nostro Dio", poteva porre il suo veto alla produzione di film sulla sua figura?

DA UN PAESE LONTANO. GIOVANNI PAOLO II

Regia. Krzysztof Zanussi

Interprete. Cezary Morawski (K. Wojtyla).

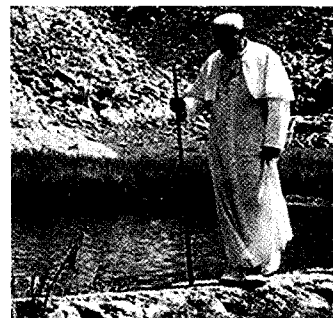
Gran Bretagna-Italia, 1981. 90 min.

Il regista. Zanussi nasce a Varsavia nel 1939 e dopo studi di fisica e cinema, nel '69 gira *La struttura di cristallo*, primo di altri film (*Vita familiare*, 1971 e *Illuminazione*, 1972) su scienziati che si confrontano sul rapporto scienza/vita/storia. Altre opere significative: *Il potere del male*, 1985; *Constans*, 1982; *La spirale*. Zanussi si impone "per l'assoluto rigore dello stile che coincide con una concezione della vita sottesa da un profondo spirito cattolico" (G. Rondolino), che si esplicita in opere come *Fratello del nostro Dio* (1977), *Da un paese lontano* (1981), *Vita per Vita* (Maximilian Kolbe) (1991), *The sup-plement* (2002).

Trama. Il film racconta la vita di Karol Wojtyla dai suoi sei anni fino alla visita a Cracovia come papa nel 1979. Gli episodi, contestualizzati con documenti fotografici e cinematografici, hanno per protagonisti soprattutto amici e coetanei a lui vicini, e con le loro voci e vicende si esplicitano i passaggi storici, le motivazioni e i pericoli di gesti e situazioni.

Il regista, che quasi mai inquadra Wojtyla in primo piano, non ci racconta la sua vicenda privata ma si concentra con partecipazione sull'epopea del popolo narrandone il dramma quotidiano nei periodi terribili del nazismo e del potere comunista. Zanussi non sceglie né un film intimo, come gli sarebbe congeniale né un film spettacolare, adulatorio: la sua scelta è quella di spiegare quali siano le radici culturali, religiose, nazionaliste, storiche che fondano il popolo polacco dentro al quale è nato Karol Wojtyla; abbiamo così un film sulla storia della Polonia negli anni in cui il futuro papa è cresciuto umanamente, culturalmente, teologicamente e religiosamente.

Indicative della scelta del regista alcune sequenze del film: nella prima, file di uomini e donne vestiti a festa, con croci e standardi, camminano nella neve verso il santuario di Kalvaria, per assistere alla drammatizzazione della passione di Cristo. Tra la folla Karol e il padre. Il Cristo cammina e cade tra la gente che cammina e scivola nella neve, poi una croce di legno viene sollevata e si staglia contro il cielo; gli occhi del bambino sono tutti rapiti. Vent'anni dopo Karol celebra la prima messa nella cripta della cattedrale di Cracovia, è il giorno della memoria dei defunti e sulle tombe dei re e dei grandi di Polonia brillano candele; l'immagine a quel punto si apre e migliaia di candele brillano nella notte sulle tombe del cimitero dei genitori del novello sacerdote, verrebbe da dire milioni di candele ardenti. Anni dopo alla periferia della città di Nowa Huta la gente innalza una croce sul luogo dove sorge la nuova chiesa. Il taglio dell'immagine della croce contro il cielo è lo stesso, stesso lo sguardo e il sentire della folla. Alla fine del film il Papa appare sul sagrato della chiesa di Nowa Huta, è aggrappato al suo pastorale/croce e milioni di fedeli esultano con lui. Vicende personali, storia di un popolo, fede di una nazione mescolate in un preciso messaggio. Come suggerisce Luigi Bini, il tema della Passione di un popolo e di un futuro papa attraversa e connota tutto il film.



Il regista, che quasi mai inquadra Wojtyla in primo piano, non ci racconta la sua vicenda privata ma si concentra con partecipazione sull'epopea del popolo narrandone il dramma quotidiano nei periodi terribili del nazismo e del potere comunista.

KAROL. UN UOMO DIVENTATO PAPA

Regia. Giacomo Battiato

Interprete. Piotr Adamczyk (K. Wojtyła).

Sceneggiatura. G. Battiato, tratta da "Storia di Karol" di G.F. Svidercoschi, edito da Ancora-Eri

Il regista. Nato a Verona nel 1943, Giacomo Battiato è stato redattore letterario; realizzatore di programmi culturali, di film d'arte, pubblicitari e documentari; regista di opere liriche; autore di due romanzi; regista di sceneggiati televisivi (**Il marsigliese**, **Il cugino americano**, **La Piovra 8 e 9**) e di cinema (**I paladini**, 1983; **Cronaca di un amore violato**, 1995).

Trama. Il lungo film, diviso in due parti, avvicina Karol Wojtyła mentre è universitario a Cracovia durante la dominazione nazista: i massacri, gli arresti, la morte di amici, la perdita del padre, il lavoro nella cava, l'arresto dei suoi professori, la deportazione degli ebrei, tutto il dolore personale, quello della città e della nazione accrescono in Karol la sensibilità, l'attenzione, la compassione, la condivisione, le domande fondamentali sul rapporto Dio/uomo e quella tutta personale del rapporto tra Karol, Dio e la storia. Alla fine del percorso, il sacerdozio.

Nella seconda parte, sotto il regime sovietico comunista Karol si rivela capace di animare i giovani alla resistenza dell'amore, di sostenere la lotta di un gruppo, poi di una città, poi di una nazione contro il tentativo di strappare dal cuore della Polonia il suo volto cristiano. E Karol diventa parroco, professore universitario, vescovo, arcivescovo e infine Papa.

Decisamente migliore la seconda parte, che trova nelle parole di Wojtyła tutta la forza che anima il suo agire e, di conseguenza, anche la realizzazione visiva del racconto. Non c'è più, rispetto alla prima parte, il cadere nel sentimentalismo con il soffermarsi su episodi troppo facili a suscitare emozioni. Il regista mantiene una maggiore unità di sguardo e di controllo delle scene. Il

protagonista presta benissimo il suo volto a raccontare un'anima che si fa grande nel sottolineare continuamente l'essenziale centralità dell'amore, la necessità della speranza, la fiducia nell'uomo e in Dio.



Sotto il regime sovietico comunista Karol si rivela capace di animare i giovani alla resistenza dell'amore, di sostenere la lotta di un gruppo, poi di una città, poi di una nazione contro il tentativo di strappare dal cuore della Polonia il suo volto cristiano.

I PAPI NEL CINEMA DEL '900

Dai pochi metri di pellicola dei fratelli Lumière su papa Leone XIII, all'inizio del '900, alla totale occupazione degli spazi mediatici, quasi un secolo dopo, durante la malattia e la morte di papa Wojtyła: la storia del rapporto papato - mass media segue la parabola della società intera. Molte riflessioni si dovranno fare sulle conseguenze sul popolo dei fedeli e sul compito della chiesa nel Mondo, di questa accettata esposizione ai mass media e dell'interessata risposta degli stessi.

Scorrendo l'elenco dei film che nel '900 sono stati prodotti attorno alla figura di un papa; scorrendo l'elenco sorge una domanda: se si comprende l'assenza di un film su Giovanni Paolo I, come si può interpretare che nulla sia stato prodotto sulla figura di Paolo VI, tranne un montaggio di repertorio sul suo pellegrinaggio in Terra Santa (*Dopo secoli*, Ermanno Olmi, 1964)?

TRE FILM SU TRE PAPI

Pio X: *Gli uomini non guardano il cielo* (1954)

Regia: Umberto Scarpelli. Il film partendo dagli ultimi giorni di vita di Pio X, nelle settimane dello scoppio della Prima Guerra Mondiale, rivede tutta la sua esistenza.

Pio XII: *Pastor Angelicus* (1942) Regia: Romolo Marcellini. Di Eugenio Pacelli viene descritta una giornata, i contatti con la gente, i bambini, i soldati. Un film dai forti toni pacifisti. Si conclude con la celebrazione del giubileo episcopale del Pontefice.

Giovanni XXIII: *E venne un uomo* (1965) Regia: Ermanno Olmi. Attraverso le pagine del suo *Diario di un'anima*, viene ricostruita la vita di Angelo Roncalli. Belle le sequenze sull'infanzia!





IL FILO D'ARIANNA PER IL LABIRINTERNET

di Carlo Baroncelli



www.cernusco.com/kemkogi/corso.htm - *Kem Kogi* è un'associazione culturale e di volontariato internazionale fondata sui valori dello scambio e dialogo/comunicazione, che intende diffondere una visione del mondo come una comunità di popoli che lavorano insieme per promuovere una nuova cultura della convivialità, della giustizia e della pace. On-line gli atti di corsi tenuti nel 1988 e 1999.

www.santegidio.org/uer/2004/int_00744_IT.htm - Segnaliamo il testo di un intervento di Alberto Melloni (Istituto Scienze Religiose di Bologna), su *Globalizzazione e disuguaglianza*, tenuto presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano nel 2004. E il contributo *Religioni e globalizzazione: una sfida per l'Asia*, di Felix Machado (Pontificio Consiglio per il Dialogo Interreligioso Santa Sede) **www.santegidio.org/uer/libsona2000/061_IT.htm**.

www.sedos.org/italiano/scattolin.htm - Contributo di Giuseppe Scattolin su *Islam nella globalizzazione* (cfr anche sotto *Scaffale di Sara*)

www.giovanimissione.it/spiritualita/teo.htm - Troviamo in questo sito una serie di articoli, analisi, riflessioni sulla *Teologia della missione* di teologi "del" e "dal" Sud del mondo, oltre che Encicliche e documenti della Chiesa Cattolica. Anche sulle cause della povertà, la ricerca di giustizia e pace, solidarietà e salvaguardia del creato... Segnaliamo *Il cristianesimo nel pluralismo delle religioni e delle culture* di J.B. Metz, *La Chiesa e l'Europa di fronte alla sfida del pluralismo* del Card. W. Kasper, *Il sabato del villaggio (globale)* di C. Myers, biblista statunitense. Rispettivamente (**www.giovanimissione.it/spiritualita/ched.htm**).

www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/migrants/pom2001_85_87/rc_pc_migrants_pom85_gioia.htm - *Globalizzazione ed evangelizzazione*, articolo de L'Osservatore Romano, 16.2.2001, (tratto da *People on the Move* - Aprile 2001), basato sul Messaggio che Papa Giovanni Paolo II inviò per l'87ª Giornata Mondiale del Migrante.

www.dif.unige.it/risorse/CON/KUNG.htm - *Religioni universali - pace mondiale - etica mondiale*: sintesi di una conferenza tenuta da Hans Kung nell'Aula Magna dell'Un. degli Studi di Genova il 28.11.2001. Per approfondimenti, vedere il sito: **<http://www.weltethos.org>**.

www.utopie.it/mondialita/dizionario_della_globalizzazione.htm - Un utile dizionario della globalizzazione. Per ulteriori approfondimenti vedere **www.ilmanifesto.it/MondeDiplo/global/**, *Capire la globalizzazione*, proseguimento in rete del Cd-rom sulla globalizzazione, frutto di un lavoro comune tra Le Monde diplomatique e il Manifesto. Consultare anche **www.globalizzazione2000.it/elenco.htm**

web.falco.mi.it/sir2itastoriaweb/index.htm - *Globalizzazione/Globalizzazioni* è un modulo didattico formato da lezioni, documenti, esercizi, approfondimenti e bibliografie inseriti all'interno di un percorso che seleziona argomenti di Letteratura e Storia per svolgere il tema della interdipendenza tra culture e società.

LO SCAFFALE DI SARA

AA.VV., *Globalizzazione e Chiesa*, EMP, Padova 2004

Abenavoli A., *Globalizzazione e stile di vita cristiano. I conflitti della globalizzazione: lavoro, ambiente e salute, economia, agricoltura, alimentazione*, L'Autore Libri, Firenze 2004

Albini C., *Quale cristianesimo in una società globalizzata?*, Paoline Editoriale Libri, Milano 2003

Andò S., Sbailò C., *Oltre la tolleranza. Libertà religiosa e diritti umani nell'età della globalizzazione*, Marco Valerio, Torino 2004

Balboni Paolo E., *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia 1999

Ballabio F., *Le Religioni e la Mondialità - Per una fede capace di ascolto e di dialogo*, Emi, Bologna 1999

Bernardi U., *La nuova insalatiera etnica. Società multiculturali e relazioni interetniche nell'era della globalizzazione*, Franco Angeli, Milano 2000

Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2004

Giordano W., *Comunicazione, linguaggio e modelli culturali nell'era della globalizzazione*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2004

Gritti R., *La politica del sacro. Laicità, religione, fondamentalismi nel mondo globalizzato*, Guerini e Associati, Milano 2004

Küng H., *Perché un'etica mondiale? Religione ed etica in tempi di globalizzazione*, Queriniana, Brescia 2004

Kurtz L. R., *Le religioni nell'era della globalizzazione*, Il Mulino, Bologna 2000

Manauzzi R., *Tradurre simboli, comunicare culture. L'inglese che globalizza?*, Ass. Culturale Il Foglio, Piombino 2004

Mancini R., Aimone F., Catalani A., *Le etiche della mondialità*, Cittadella Editore, Assisi 1996

Mantovani M., Thuruthiyil Scaria, *Quale globalizzazione? L'«Uomo planetario» alle soglie della mondialità*, LAS, Roma 2000

Scattolin G., *L'islam nella globalizzazione*, EMI, Bologna 2004

Tullio-Altan C., *Le grandi religioni a confronto - L'età della globalizzazione*, Feltrinelli, Milano 2002

Il resto del mondo



agenda interculturale

Intercultura

Alessio Surian
asurian@habitants.org

L'8° incontro nazionale dei centri interculturali italiani

Il Centro PROMETEO della Provincia Reggio Emilia ed il Centro COME, in collaborazione con il Centro Interculturale della città di Torino e il Centro Documentazione di Arezzo, organizzano l'8° incontro dei Centri interculturali che agiscono nelle diverse realtà italiane all'interno delle strutture pubbliche, o in convenzione con il pubblico. Gli argomenti oggetto dell'incontro affrontano i percorsi dei giovani all'interno delle migrazioni e le identità complesse, i processi di identificazione, le forme di partecipazione alla vita sociale e l'esercizio dei diritti di cittadinanza anche attraverso il possesso e l'uso della seconda lingua, la scuola quale ambiente di formazione e *milieu* privilegiato per la costruzione di una città multietnica e dialogica. In maniera sintetica, le finalità e gli obiettivi dell'incontro possono essere così definiti:

- promuovere la conoscenza e lo scambio delle esperienze sul tema in oggetto promosse dai diversi Centri;
- individuare linee comuni di riferimento teorico e di progettazione;
- avviare eventuali collaborazioni future su aspetti specifici;
- mettere in rete informazioni, risorse, materiali, esperienze;
- definire funzioni e ruolo dei Centri Interculturali.

Per dare conferma di partecipazione e per informazioni rivolgersi a:

PROMETEO

Corso Garibaldi, 42 - 42100 Reggio Emilia

tel 0522.444107 - fax. 0522.444189

dr.ssa Gloria Cacciavillani -

E mail: g.cacciavillani@mbx.provincia.re.it

PROGRAMMA

Titolo dell'incontro
UNA GENERAZIONE IN MOVIMENTO

20 OTTOBRE: 15-18.30

- Seconde generazioni nell'Italia che cambia - Graziella Favaro
- Seconde generazioni . Uno sguardo all'Italia e ad altri Paesi europei - Maurizio Ambrosini
- Giovani migranti e processi di identificazione - Giuseppe Mantovani
- Diventare cittadini . I percorsi dei giovani musulmani in Italia - Renzo Guolo

21 OTTOBRE, mattina

I sessione | Gruppi di lavoro: *Ragazze e ragazzi stranieri nella scuola secondaria di secondo grado*

Introduce: Aluisi Tosolini, Università di Piacenza - Presentazione Progetti

II sessione | Gruppo di lavoro: *Cittadinanza interculturale, nella città, nei luoghi d'incontro. La partecipazione dei giovani immigrati*

Introduce: Leonardo Angelini, Università di Trieste - Presentazione Progetti

III sessione | Gruppo di Lavoro: *Ritratti. Processi di identificazione dei giovani immigrati*

Introduce: Alain Gussot, Università di Bologna - Presentazione ricerche su giovani latinoamericani, musulmani, cinesi...

Sul lavoro dei centri interculturali ricordiamo che è disponibile lo studio condotto nel 2003 da Paola Bonora e Angela Giardini, *I centri interculturali in Emilia Romagna, una risorsa da valorizzare e da estendere*, ricerca promossa dal Settore Politiche per l'Accoglienza e l'Integrazione sociale della Regione Emilia-Romagna ed il Dipartimento di Discipline storiche dell'Università di Bologna. Scrivono le autrici: "L'indagine non si muove da un elenco disponibile a priori ma, partendo da alcuni luoghi dell'Emilia-Romagna auto-definitisi come centro interculturale, ha un carattere esplorativo, volto, piuttosto che a censire un fenomeno noto, a rintracciare le esperienze in possesso delle principali caratteristiche che sembrano distinguere, anche in ambito nazionale, i centri che portano questa denominazione, tenendo conto del carattere ancora aperto, "in costruzione", della definizione in uso. Sono presi in esame, in primo luogo, i centri interculturali intesi quali sedi di confronto fra nativi e migranti.

immigrazione

Lo straniero: tra proprietà privata e bene comune

di Franco Valenti

Appena salito in bus, vengo investito dalle sonanti invettive di un asciutto signore, su di età, nei confronti di una signora sudamericana, la cui figlia di circa tre anni aveva occupato, indebitamente a dire dell'anziano, il posto a sedere. La cittadina straniera con un gesto del tutto normale prese in braccio la figlia rimanendo in piedi nel corridoio. Ma anche la presenza di questa figura maternamente delicata portò l'anziano ad inveire... perché la signora occupava uno spazio di transito, tra l'altro l'unico disponibile. La chiusura della diatriba fu: *Qui sono padrone io e se io voglio ti rimando al tuo paese.*

Ebbene, questo è uno dei tanti episodi che quotidianamente accadono nel nostro paese: piccole rivendicazioni di spazi di proprietà che vanno al di là della soglia di casa propria. In molte città della penisola le rabbie cittadine si scaricano proprio nella rivendicazione di spazi di pubblico utilizzo da finalizzare ad un uso proprio ed esclusivo: dalla panchine dei parchi pubblici alle piazze, alle pubbliche vie. Il concetto di "bene comune" tanto caro anche all'insegnamento sociale della Chiesa, viene sempre più coniugato con le accezioni della proprietà: si definisce in modo sempre più restrittivo coloro che potranno farne uso, si delimitano con reti metalliche gli spazi, si sradicando le panchine, si impongono divieti di permanenza sulla pubblica via o sulla piazza. Tutti i beni, anche pubblici, vengono finalizzati al godimento di fasce ben selezionate di cittadini.

E questo nuovo sentimento di egoismo diffuso viene fatto proprio anche dalle persone meno dotate di risorse. Esse, for-

se per giustificare la propria esclusione dal ceto sociale più ricco, fruitore del massimo benessere economico, rivendicano l'appartenenza ad una casta, ad un gruppo sedicente etnico, per legittimare a propria volta la prevaricazione sugli ultimi arrivati, gli immigrati. La fruizione di un bene per il fatto di essere nati al di qua delle frontiere italiane, crea un senso di appartenenza tribale, che riconosce "naturaliter" le differenze di ceto e di classe al proprio interno, ma permette saccheggi e scorribande sul terreno degli "altri", invocando l'impunità grazie al diritto dell'arroganza.

Il bisogno di difendere a spada tratta una presunta "proprietà" anche da parte dei più derelitti della società italiana ci costringe a vedere con la dovuta preoccupazione il sezionamento continuo degli spazi della pubblica e civile convivenza: sempre più steccati, anche simbolici, sempre più recinti vengono giustificati a garanzia del "cittadino", senza definire compiutamente lo statuto giuridico della stessa persona che incarna di fatto la cittadinanza. Lo spazio simbolicamente più evidente di tali spaccature sociali è quello che viene riconosciuto ai cittadini stranieri: lo stesso diritto, acquisito come normale modo di pensare, distingue tra "cittadini" e "non cittadini". Se poi anche i "non cittadini" decidessero di dichiarare la proprietà degli spazi da loro utilizzati, allora raggiungeremmo il limite delle convivenze urbane. Limite già raggiunto e tristemente superato in diverse città d'Europa, dove delle *frattaglie* urbanistiche, veri e propri recinti di ricchezze o di miserie, vivono in modo separato spazi e tempi, costituendo di fatto società parallele, incapaci di comunicare e di progettare un futuro comune per le nuove generazioni che, comunque, saranno costrette a condividere tempi e spazi sempre più ristretti. Il fenomeno delle migrazioni, pur mettendo in difficoltà i codici di appartenenza, richiede il coraggio di riaffermare con forza un bene comune, che va al di là del censo o del "pedigree etnico".

Lo spazio del pubblico può diventare ancora un luogo di aggregazione, di socializzazione e dell'esercizio di una inclusiva solidarietà responsabile. □



KARIMA BIN OTHMAN

**Ci impegniamo a
superare
l'autosufficienza e a
mettere da parte i
pregiudizi, a ricercare
l'incontro reciproco e
ad essere gli uni per
gli altri.**
Charta Oecumenica

chi dite che io sia?

La terza ricerca su Gesù

di Brunetto Salvarani

Su un sarcofago rinvenuto in una catacomba del terzo secolo, nel contesto della scena evangelica della risurrezione di Lazzaro, compare un Gesù raffigurato come un filosofo, rivestito del caratteristico mantello del saggio. Sono i vangeli stessi, del resto, a dar corpo all'idea di un Gesù di Nazaret - *Yehoshua ben Yossef*, nell'accezione giudaica di cui abbiamo discusso nella tornata scorsa di questa rubrica - percepito pubblicamente, almeno nella cerchia dei suoi discepoli, come un sapiente, in lingua ebraica uno *hakam*: "La regina del sud si leverà a giudicare questa generazione e la condannerà, perché essa venne dall'estremità della terra per ascoltare la sapienza di Salomone; ecco, ora qui c'è più di Salomone!" (Mt 12,42 // Lc 11,31)¹.

I quattro vangeli riportano almeno un centinaio di detti/sentenze/aforismi/massime attribuiti a Gesù. E se Giuseppe Flavio, nel cosiddetto *Documentum Flavianum*, peraltro di dubbia autenticità, vi allude come ad un *sophòs anèr*, un *uomo saggio* dunque, egli ne presenta la personalità come quella di un *sapiente sovversivo*.



PILKO MAGDALENA

**I quattro vangeli
riportano almeno un
centinaio
di detti/sentenze/
aforismi/massime
attribuiti a Gesù.**

Tra il regno e la sapienza

Nel panorama della *Third Quest*, la *Terza ricerca* su Gesù che caratterizza l'odierna esegesi soprattutto di matrice anglosassone e si avvale grandemente di discipline quali la sociologia, l'archeologia, la storia antica e l'antropologia culturale, è accesa la discussione sul problema della compresenza in lui di due figure non sempre facilmente combinabili². Mi pare che la questione sia rilevante, nel nostro percorso. Da una parte, c'è l'annunciatore del Regno, bruciato

dall'ansia escatologica, degno erede della tradizione di Giovanni il Battista, tutto proteso verso l'avvento prossimo del mondo nuovo (l'*olam-abbà* del pensiero rabbinico); dall'altra, c'è piuttosto il maestro sapiente, il *rabbi* pienamente concentrato su quanto avviene in questo mondo (*olam ha-zè*), che nonostante la predicazione gesuana pare continuare a sussistere senza sussulti. Giuseppe Barbaglio, a tale proposito, è giunto a domandarsi se si tratti di una sorta di sdoppiamento della personalità, oppure di una difficile ma compiuta armonizzazione in lui del profeta escatologico e del *guru* sapiente³. Le due immagini, in effetti, convivono, e ci rimandano ad un vastissimo repertorio di letture che - nel corso della storia - sono state date dello stesso Gesù: alcune forzate e persino sballate, altre - come in questo caso - comunque compatibili e persino reciprocamente arricchenti.

Va ricordato poi il problema, assai complesso, dell'effettiva storicità gesuana dei detti a Lui attribuiti, che suscita parecchio interesse nell'attuale ricerca esegetica. Sono tre, in ogni caso, i filoni tematici rintracciabili nei *loghia* di Gesù a sfondo sapienziale: dalla sapienza che osserva la natura delle cose alla sapienza tradizionale al servizio di una nuova interpretazione di Dio e dell'uomo, fino alla sapienza rivelata, superiore, in qualche modo misterica e antitetica a quella mondana. Interessante è quindi notare le assenze sorprendenti di contesti usuali nei detti sapienziali di ascendenza greca e giudaica: ad esempio, non c'è nei vangeli nessun detto che esalti la sapienza in sé, e nessun proverbio osceño; si registra ben poco su denaro e ricchezza, e praticamente nulla a proposito dell'amicizia; nessuna valutazione negativa sulla donna, e così nulla sulle relazioni fra i

membri della famiglia; nessuna allusione alla regola del *giusto mezzo*, né sui cataloghi di vizi e virtù, e una ben scarsa attenzione verso le autorità politiche (con la rilevante eccezione di Mc 12,17: "Date a Cesare quel che è di Cesare, e a Dio quel che è di Dio").

Dal punto di vista formale, invece, parecchi sono gli schemi che accomunano i detti di Gesù a quelli del mondo giudaico e greco-romano: "Se... allora" (ad es. Mt 17,20b: "Se avrete fede pari a un granello di senapa, potrete dire a questo monte: spostati da qui a là, ed esso si sposterà. E niente vi sarà impossibile"); "Dove...là" (Lc 17,37b: "Dove sarà il cadavere, là si raduneranno anche gli avvoltoi"); "Chi..." o "colui che..." (Lc 16,10: "Chi è fedele nel poco, è fedele anche nel molto; e chi è disonesto nel poco, è disonesto anche nel molto"); "Come...così" (Mt 7,12: "Tutto quanto volete che gli uomini facciano a voi, anche voi fatelo a loro: questa infatti è la Legge e i Profeti"); "Forse che...?" (Mc 2,19: "Possono forse digiunare gli invitati a nozze quando lo sposo è con loro?"); "Io vi dico..." (Gv 3,5: "In verità, in verità ti dico, se uno non rinasce dall'alto, non può vedere il regno di Dio"); "Io sono venuto a..." (Mc 2,17b: "Non sono venuto per chiamare i giusti, ma i peccatori"; o Lc 12,49: "Sono venuto a portare il fuoco sulla terra; e come vorrei che fosse già acceso!").

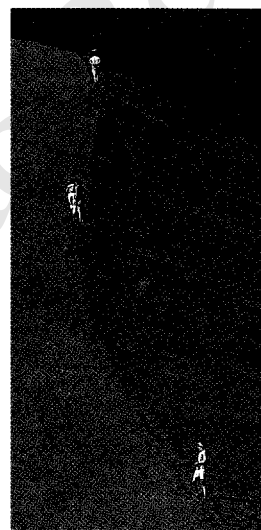
Il sabato è per l'uomo...

Scelgo qui di soffermarmi in particolare su un aforisma relativo allo *shabbat*, il giorno sacro alla tradizione giudaica, anche per la sua rilevanza sull'odierna ricerca dell'ebraicità di Gesù. L'evangelista Marco, nel quadro dell'episodio delle spighe strappate, appunto, il giorno di sabato (Mc 2,23-28), in-

serisce un versetto che non si trova nei passi paralleli di Matteo e Luca (Mt 12,1-8; Lc 6,1-5): "E diceva loro: <Il sabato è stato fatto per l'uomo e non l'uomo per il sabato>!" (Mc 2,27). In nota, la Bibbia di Gerusalemme ipotizza che tale versetto sarebbe stato aggiunto da Marco in un'epoca in cui lo spirito nuovo del cristianesimo aveva relativizzato l'obbligo del sabato in modo definitivo. In realtà, secondo gli studi più recenti l'aforisma andrebbe slegato dalla cornice narrativa in cui risulta oggi incastonato, e sarebbe da riferirsi ad una situazione, non meglio precisata, in cui Gesù era stato provocato sul tema del riposo sabbatico. Non si tratta, infatti, della volontà di abrogare questo comandamento della *Torà*. Egli non solo non nega lo *shabbat*, ma addirittura, a ben vedere, ne dichiara risolutamente l'origine divina: l'affermazione "lo *shabbat* è stato fatto" (*eghèneto*) è in effetti un *passivo teologico*, che rimanda direttamente alla creazione di Gen 2,2-3 ("Allora Dio, nel settimo giorno portò a termine il lavoro che aveva fatto e cessò nel settimo giorno da ogni suo lavoro. Dio benedisse il settimo giorno e lo consacrò, perché in esso aveva cessato da ogni lavoro che egli creando aveva fatto"). Gesù ne afferma la perdurante validità precisandone la destinazione in vista dell'uomo e la finalità a vantaggio dell'uomo stesso ("per l'uomo", *dià ton anthron*).

Il riposo sabbatico è così subordinato al bene delle persone, e non viceversa. In sintesi, il *rabbi di Nazaret* offre qui la propria interpretazione dello *shabbat* in chiave umanitaria, ma in una prospettiva teologica: Dio ha fatto dono all'uomo del riposo sabbatico per il bene di lui. Il comandamento divino prescrive dunque ciò che è vantaggioso alle persone, in un

senso molto concreto, appunto il riposo dalla fatica di un duro lavoro: pertanto, né abrogazione dello *shabbat*, ma neppure l'introduzione di un'eccezione alla sua osservanza, ma piuttosto scoperta della sua vera portata secondo il volere di Dio. Il detto di Mc 2,27 - allora -



Dal punto di vista formale, parecchi sono gli schemi che accomunano i detti di Gesù a quelli del mondo giudaico e greco-romano

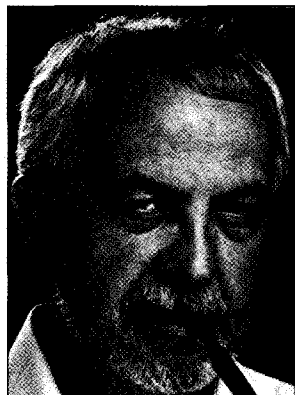
ci consegna un Gesù che, lungi dall'estraniarsi dal giudaismo, si dimostra qui assai ben inserito in esso, e nel suo cuore pulsante: l'imperativo dello *shabbat*. Il tempo dell'esistenza, ecco la sottolineatura di questo Gesù-sapiente, è a nostra disposizione, ma il suo padrone è comunque un Altro. □

¹ La *regina del sud* è la regina di Saba; cfr. G. SEGALLA, "«Qui c'è più di Salomone» (Mt 12,42 / Lc 11,31). Gesù e la sua sapienza", in *Parola Spirito e Vita* n.48 (2003), pp.127-137.

² Un rapido richiamo alle prime due fasi della ricerca su Gesù. La prima, fra metà Settecento e inizi del Novecento, iniziata da Reimarus, sottolineava la radicale distinzione fra l'insegnamento degli apostoli e la predicazione di Gesù, il quale intendeva annunciare - nel contesto del giudaismo - la venuta del Regno messianico terreno e concreto. La seconda, che si avvia a metà dello scorso secolo, nasce sotto l'egida di R. Bultmann e afferma la sostanziale contrapposizione fra il Gesù della storia e il Cristo della fede.

³ G. BARBAGLIO, *Gesù ebreo di Galilea*, EDB, Bologna 2002, p.398.

Gian Battista (Gianni) Canova, è professore associato di Storia e critica del cinema presso l'Università IULM di Milano. Ha insegnato Poetiche del cinema contemporaneo presso la Scuola Nazionale di Cinema di Roma e ha tenuto corsi e stage sulla comunicazione visiva e sull'organizzazione per l'Università Bocconi di Milano. Fondatore e direttore del mensile di cinema e spettacolo *Duel* (ora *Duellanti*), è stato critico cinematografico per *il Manifesto*, *la Repubblica*, *Sette del Corriere della sera* e *la Voce* di Indro Montanelli. Collabora a *Bianco & nero*, *Letture*, *Meridiani*, *Segnocinema*, *Max*, *Anna*, *Rolling Stone*, *Carnet* e *Economia & Management* (nella quale da dieci anni titolare di una rubrica di cinema e economia). In televisione ha lavorato per Telepiù e per RaiSat. Ha realizzato video e documentari su personaggi della cultura italiana contemporanea (Alda Merini, Leo Wachtters, Ettore Scola, Nino Manfredi...). Tra le sue pubblicazioni, i volumi *L'alieno e il pipistrello. La crisi della forma nel cinema contemporaneo* (Bompiani, 2000), *Giancarlo Basili. Spazio e architettura nel cinema italiano* (Alexa Edizioni, 2000), *L'occhio che ride* (Editoriale Modò, 1999), *Nirvana. Sulle tracce del cinema di Gabriele Salvatores* (Zelig, 1997), *David Cronenberg* (Edizioni Il Castoro, 1994). Nel 2002 ha realizzato come curatore il volume sul cinema dell'Enciclopedia Universale Garzanti e ha curato il volume 1965-1969 della *Storia del cinema italiano* (in 15 volumi) edita dalla Scuola Nazionale di Cinema, pubblicato nell'aprile 2002 da Marsilio.



Tre domande sulla scuola a Gianni Canova

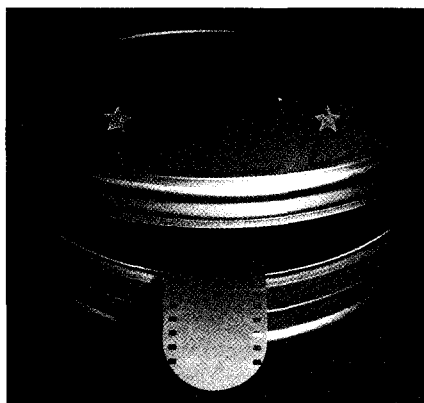
Intervista a cura di Patrizia Zocchio

In un gioco di "tengo o butto", ripensando alla tua personale esperienza di quando eri studente, cosa ti sembra meriti di essere ricordato (positivamente o negativamente)?

Ho avuto la fortuna anagrafica di frequentare la scuola in anni in cui la scuola stessa stava cambiando. Non per l'intervento dall'alto di questo o quel ministro, poco importa se illuminato o reazionario, ma perché il sociale faceva pressione e attrito sull'istituzione scolastica, e la travolgeva con l'urgenza di un cambiamento che sta-

va nelle cose, nei sogni e nei bisogni di una generazione nata ribelle, e troppo carica di tutte le energie assorbite dalla società dello spettacolo per accontentarsi degli stanchi rituali pedagogici allestiti decenni prima per una scuola d'élite, pensata dalla classe dominante per preservare se stessa e per preparare i propri figli alla successione.

La mia è stata a tutti gli effetti una scuola di massa: figlio di una stirpe di emigranti, scesi dalle valli di montagna prima verso i cantieri e le miniere del centro Europa, poi nelle fabbriche della Milano del boom, arrivavo al liceo con una voglia di giustizia che ancora chiedeva alla cultura le armi del riscatto. La mia era ancora una scuola piena di proibizioni: vietato studiare il cinema e leggere il giornale, vietato ascoltare la musica rock e andare in *trip* per l'arte d'avanguardia, proibito occuparsi di storia contemporanea e studiare la geopolitica di un mondo in rivolta. Tacito sì, Kubrick no. Manzoni sì, Kerouack no. E no al Che, a Don Milani, a Jimi Hendrix, a Malcolm X. Per reazione, noi studiavamo



e divoravamo tutto quello che la scuola ci proibiva. Leggevamo in gruppo *Lettera a una Professoressa* e *La strage di Stato*, andavamo al cinema a vedere Jancsó e Bellocchio, facevamo gruppi di studio sul Vietnam e su *I dannati della terra* di Fanon... Ho capito dopo – o credo di aver capito – che lo facevamo (e che lo potevamo fare,

detta "educazione all'immagine". *Nel Medioevo un uomo medio consumava 40 immagini artificiali nel corso di una vita, oggi ne consuma in media 400.000 al giorno. Eppure la nostra scuola continua ad essere logofonocentrica, e ad esorcizzare le immagini con un'iconoclastia degna di un regime talebano.* Nonostante alcuni

Oggi, il vero ministro dell'Istruzione non è Letizia Moratti, è Maria de Filippi...

che avevamo gli strumenti per farlo...) anche perché sapevamo tradurre Tacito e conoscevamo bene Dante e Manzoni. Beninteso: non voglio fare di quella scuola piena di interdetti e di divieti un modello riproponibile. Tutt'altro. Voglio solo dire che in quella contingenza storica, a cavallo fra gli anni Sessanta e Settanta, quel mix irripetibile di pedagogia prescrittiva e di immaginazione alternativa ha prodotto risultati che mi fanno pensare agli anni della mia formazione come a un periodo quanto mai ricco e stimolante. Nel gioco di "tengo e butto", paradossalmente, *terrei soprattutto i "divieti"*: credo che siano nati da lì la mia curiosità e il mio interesse verso l'Altro e la convinzione che la cultura sia prima di tutto la capacità di andare a scoprire ciò che non si vede. O ciò che non ti fanno vedere.

Esistono per te all'interno della formazione scolastica "territori" che andrebbero maggiormente marcati e con quali figure significative per un pre-adolescente?

Da studioso del cinema e della comunicazione audiovisiva, sono preoccupato del colpevole disinteresse con cui la scuola italiana di ogni ordine e grado continua a (fingere di) occuparsi della cosiddetta

esperienze meritevoli (ma minoritari), resta una realtà diffusa che continua a volere che l'iconico sia un "non pensato" e un "non sentito". Forse per lasciare la gestione di tutta la pedagogia del visivo alla pratica quotidiana del consumo televisivo. Con i risultati che sono sotto gli occhi di tutti: crisi del senso a favore della sensazione, atrofia dell'immaginazione, anestesia del gusto, affievolimento delle capacità logico-critiche e sostituzione del senso di realtà con la dose quotidiana di reality show. *Oggi, il vero ministro dell'Istruzione non è Letizia Moratti, è Maria de Filippi....*

Avendo tra le mani la bacchetta magica da Ministro, come trasformerei la realtà scolastica per andare verso "la scuola che vorrei"? Non amo né i ministri né le bacchette magiche. Non credo che i cambiamenti siano generati né da interventi d'autorità né da pratiche taumaturgiche. La crisi che attraversa oggi la scuola italiana non è attribuibile solo alla cosiddetta riforma della Moratti e – prima ancora, se non peggio ancora – di Berlinguer. *Credo che le nefandezze della Moratti e di Berlinguer non facciano che rispecchiare uno sfascio già prodottosi prima nel socia-*



le, nella (in)sensibilità delle famiglie, nel protezionismo ottuso di tanti genitori, nella perdita motivazionale di molti insegnanti, nell'apatia dei giovani della MTV generation. Non esistono bacchette magiche, di fronte a una situazione come questa. Esiste solo la buona volontà. La caparbia che spinge molti educatori a continuare a fare bene il proprio lavoro, nonostante tutto. *L'unica speranza la vedo in loro, negli educatori. Non conta quello che insegnano, ma come lo fanno. Conta la passione che ci mettono, e la passione che trasmettono.* Ecco: se proprio devo dire che scuola vorrei, non riesco che a dire questo: una scuola che sappia trasmettere una passione. Che sappia appassionare. E che appassionando riesca a far scoprire ai propri utenti il piacere che si prova ogniqualvolta si scopre di essere produttori di senso. □

spazio dibattiti

La scuola apre le porte alla speranza

di Irene Tumiatti

Credere nella scuola oggi è solo una questione di scelta vitale. Scegliere di essere un insegnante in senso vitale è l'unica certezza di fronte al vuoto non solo di pensieri pedagogici ma anche di valori, di prospettive, di orientamenti normativi sicuri e coerenti. Insegnare è spendersi emozionalmente ogni giorno; è aprire il cuore e la mente ad *"immaginare della speranza"* ed è capacità di *"camminare"* emozionandosi perché in entrambi i termini – speranza, emozione – c'è una radice che indica il movimento. La riflessione sull'essere insegnante diventa ancor più complessa quando si comincia a credere nell'opportunità e necessità di diventare esperti di educazione interculturale nella scuola e di fare progetti di educazione interculturale. Fare intercultura nella scuola superiore è un'esperienza che interroga l'insegnamento stesso; gli studenti vivono in un mondo in cui il *"meticciamiento"* avviene davanti ai loro occhi e nelle loro esperienze, e per il quale hanno bisogno di avere strumenti di lettura e di comprensione. Nella maggior parte dei casi i ragazzi sono costretti a scontrarsi con metodi e contenuti estranei al loro mondo vitale ma quando si *"fa intercultura"* allora sembra che all'improvviso la scuola apra le porte alla vita,

perché la vita è dialogo, incontro, scontro, relazione, appartenenza, conflitto. Nella sua *"Antologia di scritti pedagogici"* il grande poeta indiano Tagore scrive: *"Siamo venuti in questo mondo non soltanto per conoscerlo, ma anche per accettarlo. Possiamo diventare potenti per mezzo del sapere, ma raggiungiamo la pienezza per mezzo della comprensione. La più alta educazione non è quella che fornisce semplicemente informazioni, ma quella che pone la nostra vita in armonia con l'intera esistenza"*.

I progetti di educazione interculturale quando non sono solo soluzione di un'emergenza ma tendono ad una riflessione sulla realtà, quando sono occasione di sviluppo di competenze interculturali, diventano luogo di crescita, un modo per vivere la scuola come parte significativa della vita. *"Fare intercultura"* quando non è seguire una moda o buonismo pedagogico, diventa parte imprescindibile dell'essere insegnante; insegnamento e intercultura non hanno forse in sé lo stesso dinamismo, non sono continua inquietudine e movimento? Cos'altro è essere docente se non andare continuamente oltre se stessi, oltre i propri limiti, le proprie chiusure, se non alimentare la curiosità e lo stupore, se non avere continuamente desiderio di conoscere e di incontrare il diverso? Insegnare è anche capacità di assumersi la responsabilità di un destino e di un bene comune.

Non si può essere nella scuola se non si trasmette la speranza come valore e occasione di felicità. L'incontro con l'altro è sempre speranza e nel fare intercultura non possiamo non essere convinti e convincenti del fatto che nell'ascolto, nel dialogo, nella conoscenza dell'altro si celano grandi aspettative di un futuro possibile, necessario.

Nell'istruzione deve esserci la certezza della gioia e della speranza, che è vita. □

Interculturalità... è anche una questione di metodo?

di Antonella Benvegnù

La programmazione di attività di educazione interculturale dovrebbero essere preceduta da un'attenta preparazione teorica degli insegnanti, frequentazione di corsi di formazione, partecipazione a conferenze e dibattiti; oltre allo studio individuale di tipo pedagogico, la vera e propria fase didattica va comunque accompagnata da letture, discussioni e confronto, incontri con esperti. Prima di essere educatori, infatti, si è uo-



mini e donne di questo tempo, catapultati in una realtà che spesso, è sfuggente e incomprensibile: il confronto quotidiano con la complessità del sistema-mondo può risultare travolgente per l'angoscia e lo scoraggiamento che situazioni critiche o conflittuali causano. Il primo sforzo da compiere deve mirare a decifrare le proprie emozioni in prossimità del diverso, a prendere coscienza dei sentimenti provati verso l'altro, straniero secondo una serie innumerevole di criteri/parametri. Il rifiuto aprioristico dell'altro oppure il rifiuto istintivo successivo ad una conoscenza superficiale e stereotipata non sono da demonizzare bensì da decodificare in una rielaborazione articolata delle proprie reazioni. È cioè sforzo prevalentemente razionale. La ragione, però, richiede un tempo silenzioso per la riflessione e la ricerca; abbisogna di pazienza nel conoscere e nel tentare di capire. In altre parole la ragione permette di rielaborare le emozioni e le reazioni immediate; mediando il vissuto emotivo si può resistere alla tentazione di fuga, isolamento e chiusura, se non addirittura di xenofobia; alimentando invece il desiderio di conoscere, incontrare ascoltare ed essere ascoltati. Va coltivata la motivazione a spingersi verso il confine di sé stessi e nel bordo del nostro essere ed esistere, ad incontrare l'altro che si manifesta anch'egli allontanandosi dal suo centro verso il contorno di sé. Forse decentramento non significa spostare lontano il proprio centro ma, semplicemente, allontanarsi dal punto in cui ci si trova fermi ed immobili e che è nominato centro, per camminare invece verso l'estremo, magari senza mai raggiungere pienamente chi sta fuori, come profetizzava Dino Buzzati nel racconto *I sette messaggeri*; di sicuro però vibrando per la continua tensione a sperimentare il bordo, quel luogo fisico e psicologico, emozionale e razionale in cui avvengono gli incontri, la zona di tangenza di universi co-planari, la dimensione cangiante in cui l'io

prende consistenza nel tu, crocevia di parole esternate o pensate. Tale intersezione di intenzioni e intuizioni si sostanzia nel dialogo e nel rispetto, valori in cui credere con coraggio e perseveranza per trasformarli in pratica condivisa, per modificare in processi positivi anche i conflitti. La

Prima di essere educatori si è uomini e donne di questo tempo, catapultati in una realtà che spesso, è sfuggente e incomprensibile: il confronto quotidiano con la complessità del sistema-mondo può risultare travolgente per l'angoscia e lo scoraggiamento che situazioni critiche o conflittuali causano.

fede in questi valori, oggi più che mai, è una fiammella da proteggere dalla burrascosa violenza, dall'odio gratuito ed egoistico, dall'ipocrisia - subdolo cancro che intacca la speranza -. Gli educatori, poi, sono consapevoli di avere responsabilità incommensurabili verso i giovani: sia *come adulti* sanno di dover testimoniare la giustizia e la fiducia nel dialogo, sia *come professionisti* svolgono un ruolo complesso e importante. Essi sono mediatori e co-responsabili del processo di formazione-apprendimento delle giovani generazioni, accompagnano gli studenti all'età adulta e, pertanto, sono chiamati a trasmettere i fondamenti della democrazia. Rispetto e dialogo non si accontentano di perifrasi astratte; essi si radicano nelle coscienze degli individui, ancora meglio se in età evolutiva, attraverso la cosiddetta pedagogia esperienziale, ovvero se divengono aspetti della realtà vissuti, poi rielaborati infine interiorizzati

come virtù, buona abitudine. Tale processo esige che l'educatore abbia forgiato se stesso, maturato uno stile rispettoso, aperto al dialogo e al confronto sereno. Anche agli educatori più sensibili allo straniero, l'interculturalità richiede uno sforzo intellettuale notevole affinché la convinzione nel dialogo non si riduca a estemporaneo entusiasmo, figlio e vittima di mode e tendenze. Se l'intercultura fiorisce in superficie, le sue esili radici verranno divelte dalla prima pioggia, dalla sconcertante sensazione di impotenza e paura di fronte al terrore. L'intercultura non matura quando è mero frutto di un pietistico buonismo rivolto al *diverso sfortunato*, né quando si accende uno slancio inconsistente che si esterne in gesti improvvisati e sconsiderati come risposta a contingenze di emergenza. Essa esige impegno serio e organizzato, si avvale di un metodo rigoroso che inquieti pure i recinti delle discipline, soprattutto umanistiche, per re-inventare luoghi, promuovere l'incrocio di intuizioni differenti negli stessi spazi. Si realizza solo dopo la documentazione, lo studio e la riflessione del docente che vive e supera in prima persona la sensazione di estraneità all'*altro* appartenente a tradizioni culturali "lontane" dalla sua mente. La *pedagogia e la didattica interculturali* costituiscono una sfida per il docente in quanto educatore, nella sua piena professionalità tesa, tra l'altro, sempre a stimolare e mantenere viva la *curiositas* culturale, propulsione alla crescita dell'individuo di ogni tempo. "Il ruolo dell'educazione è prezioso: essa può promuovere la conoscenza consapevole della propria identità, che fughi paure e dubbi, e l'acquisizione degli strumenti plurimi con cui destrutturare le resistenze per aprirsi serenamente ad uno scambio arricchente con l'altro e prepararsi alla convivenza democratica delle culture."¹ □

¹ A. BENVENIGNI - S. FRIGATO - I. TUMIATTI, // *giardino di Tagore. Percorsi di educazione interculturale*, Bologna, EMI, 2005, p. 112.

arte e dintorni

L'attimo fuggente nella poesia e nella pittura

di Carlo Baroncelli e Arnaldo De Vidi

Desumiamo che l'angelo Gabriele dell'aneddoto non abbia incontrato insegnanti poeti, perché i poeti cantano il presente. All'inizio dell'anno scolastico invitiamo gli insegnanti a non incentrare la scuola sul passato (di tradizione e norme disciplinari) e sul futuro (di profitto). I giovani non s'accontentano che le cose gli siano imposte come *routine*; vogliono l'*happening*, che li vede protagonisti. Si tratta di una forte tendenza attuale, non negativa. È l'*attimo fuggente da cogliere*, che non si accompagna necessariamente all'idea di trasgressione, ma senza dubbio a quella di giovinezza. Per questo però ci vuole saggezza umile, capacità di godere di piccole cose, gusto per la poesia, libertà e creatività.

Non vogliamo fare dell'attimo fuggente un assoluto: sappiamo molto bene che la pedagogia è progettualità, intenzionalità, lavoro *in progress*, in prospettiva. Vogliamo solo ricordare quello che Dante ha detto magistralmente: "Pensa che questo di mai non raggiorna".

Come sussidio audiovisuale, è d'obbligo il film di Peter Weir, *L'attimo fuggente* (Dead poets society. 1989). Il giovane insegnante John Keating (interpretato da Robin Williams) torna alla Welton Academy, dove era stato studente, e riesce a rendere vibrante una scuola imbalsamata, all'insegna del *carpe diem* (cogli l'oggi) di Orazio.

Riportiamo, a seguire una selezione di versi sull'attimo fuggente, da poeti di diverse culture.

L'angelo Gabriele fu mandato da Dio nelle nostre scuole col compito di dare in dono la vita eterna a chiunque avesse un momento di tempo per riceverlo. Ma Gabriele tornò in cielo e riferì: "Non ho trovato nessun insegnante che avesse tempo: avevano tutti un piede nel passato e uno nel futuro"

(Aneddoto ebraico /adattamento).

Orazio

(65-8 a.C., Impero romano)

Meglio, quel che verrà, prender così com'è. (...)

Metti giudizio, versami il vino,
le tue speranze regola giorno per giorno.
Mentre parliamo, l'ora già scorre rapida.

Cogli il tuo tempo, meno che puoi fidati del domani.
Smettila di chiederti cosa sarà domani,
e qualunque giorno la fortuna ti conceda
sègnalo tra gli utili. (...)

Non disprezzare, ragazzo,
gli amori teneri e le danze.
Ora ti chiamano l'arena, le piazze
e i sussurri lievi di un convegno alla sera,
il riso soffocato che ti rivela l'angolo segreto
dove si nasconde il tuo amore...

Li Po

(701-762, Cina)

Dei grandi ingegni del passato conosco il destino:
se non celavano i loro meriti
andavano incontro a tragica sorte.

Tzu Hsu fu annegato nel fiume di Wu
Chū Yuan si gettò dalle scogliere del Hsiang

Col suo talento Lu Chi non poté salvare se stesso.
Allora finché siamo vivi
in letizia beviamo una coppa di vino,
a che serve dopo la morte la gloria di mille anni?

Omar Khayyam

(1084-1131, Persia)

Dall'anfora di quel vino in cui non c'è inganno,
riempi una coppa, bevi, e una porgila a me,
o (amata) mio Idolo, prima che passi di qui
a impastar nuovi vasi colla mia e tua creta il Vasaio.

Non ricordare il giorno ch'è passato
e non angustiarti per il domani in arrivo,
né su passato né su futuro metti fiducia,
vivi l'oggi e non buttare al vento la tua vita.

Lorenzo de' Medici

(1449-1492, Italia)

Quant'è bella giovinezza,
che si fugge tuttavia!
chi vuol esser lieto, sia:
di doman non c'è certezza. (...)

Donne e giovinetti amanti,
viva Bacco e viva Amore!
Ciascun suoni, balli e canti!
Arda di dolcezza il core!
Non fatica, non dolore!
Ciò ch'a esser convien sia.
Chi vuol esser lieto, sia:
di doman non c'è certezza.

Rimandiamo alla terza di copertina per la presentazione pittorica dell'attimo fuggente, colto da Claude Monet nelle sfumature di colore nel corso delle ore del giorno e delle stagioni dell'anno.



lettere

Carissima redazione di CEM,

salutiamo e auguriamo buona fortuna al nuovo corso intrapreso dalla rivista ed esprimiamo il nostro appoggio alla vostra scelta di "tornare a scuola". In noi questa decisione ha sollevato due riflessioni. La prima è relativa ad un nostro vissuto. La nostra idea di intercultura è strettamente legata ai concetti, alle tematiche ed agli ambiti della "comunicazione" e della "relazione", quindi ad un rapporto tra identità, persone, adulti, in cui c'è in gioco soprattutto il saper essere. Per questo motivo, il nostro primo approccio con la scuola era stato un po' frustrante. L'attenzione che avevamo trovato tra i soggetti attivi in contesto scolastico era rivolta quasi esclusivamente ai temi della didattica e della pedagogia, e quindi ad una relazione adulto-minore, insegnante-discente centrata sul saper fare.

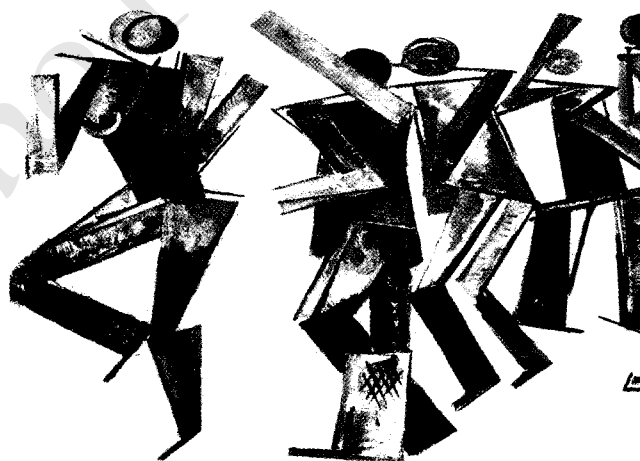
La nostra tentazione di "fuggire" da questo contesto è stata frenata dalla consapevolezza che l'insegnante è anche una persona, un/a cittadino/a che ha un suo modo di reagire alla presenza del diverso-immigrato nel suo essere vicino di casa, sui mezzi pubblici, nella fila alla cassa del supermercato, modo che influisce sulla costruzione di una sua idea di integrazione. Idea che poi il docente agisce in classe, quando ha a che fare con i figli degli immigrati e con i loro genitori. Siamo consapevoli che è proprio con questi genitori che i docenti hanno il difficile compito di favorire uno sviluppo "sano" e solido della personalità dei ragazzi, soggetti impegnati a sopravvivere tra due appartenenze culturali, tra due mondi contemporaneamente e contestualmente presenti nella loro quotidianità. Su questi ragazzi e ragazze non influirà solo la percezione distinta dei due mondi, ma anche - e soprattutto - la qualità della relazione, del "tra", esistente tra essi. Solo se questo rapporto è costruttivo ed equilibrato i ragazzi potranno interiorizzare un "tra" che permetterà loro di vivere in modo equilibrato e positivo. Se abbiamo continuato a lavorare nei contesti scolastici è stato perché abbiamo sentito che questa è la nostra "chiamata": lavorare per permettere agli adulti di apprendere una modalità di relazione con coloro che hanno una cultura diversa, che favorisca la maturazione e l'integrazione dei "piccoli" loro affidati e che impedisca, per contro, di far vivere frattura, disagio, obbligo di scelta - scelta per altro impossibile - di una appartenenza culturale a scapito di un'altra.

La seconda riflessione è relativa allo strumento della formazione. Trattandosi di formazione all'intercultura riteniamo che il lavoro formativo sia da concepire come allenamento alla gestione delle proprie emozioni, della propria "pancia". Infatti, nella relazione tra persone di cultura diversa, l'altro-diverso, nella sua funzione di specchio, minaccia

la percezione identitaria sopita che ciascuno si porta dentro mettendo in discussione dimensioni affettive significative e date per scontate. È allora fondamentale che i soggetti imparino a decifrare il loro vissuto emotivo e a gestirlo in modo costruttivo per sé e per la relazione.

Concludiamo dicendo che speriamo che anche la scuola ritorni "a scuola", non solo per essere meglio pronta alla "fase due" dell'intercultura, ma anche per recuperare la "fase zero" che, forse, è stata saltata.

Coop. INTERCULTURANDO



Carissimi,

sono alcuni anni che manchiamo al CEM (la vita è fatta di scelte), ma gli impegni nuovi che ci siamo assunti sono comunque sulla "scia" del CEM. Il volontariato estivo che mi ha visto impegnata in Africa negli ultimi anni è stato sicuramente all'insegna della condivisione, dello scambio, della convivialità; clima che ho respirato per un decennio al CEM. Sì, credo che intercultura e mondialità ci chiedano anche - e se è possibile - di camminare su quelle terre che vedono i loro figli partire tante volte allo sbaraglio nella speranza di dare dignità alla loro vita. Sentir parlare di povertà, di fame, di mancanza d'acqua, di analfabetismo, di morte, vedere i documentari, è una cosa... "mettere le mani in pasta" è un'altra musica. E quei volti, quegli occhi, quegli sguardi che ti scrutano silenti, fino in fondo all'anima, non li puoi più scordare e ti interrogano tutte le volte che fai la spesa, che apri incoscientemente un rubinetto, che bevi un caffè, o ti trovi un bambino in classe che smarrito non sa perché sia lì, tra gente che non parla la sua lingua. (...) Brunetto carissimo, saluta tutti e tutte, teneteci nel cuore e che il CEM continui ad essere quel meraviglioso e fruttuoso "tessitore" di legami, di costruttori di pace e di ponti: solo il Signore sa quanto ne abbia bisogno questo sgangherato mondo! Un abbraccio pieno d'affetto

LUCIANA PEDERZOLI - REGGIO EMILIA

novità e bibliomondo

L. Martinelli - A. Messina

Terra è libertà

Emi, Bologna 2005, pp. 160, € 9,00

Nel volume la terra è il punto di partenza per una riflessione sui concetti di latifondo, riforma agraria, migrazione, libero commercio, diversità biologica, risorse naturali, diritti dei popoli indigeni, movimenti sociali, assumendo un punto di vista interdisciplinare che spazia dall'ambito sociale a quello politico, economico, culturale. La terra è anche un nuovo modo di vivere, basato sulla lotta alle disuguaglianze, sulla condivisione e su relazioni diverse con il lavoro e con l'ambiente. Movimenti e associazioni che, in America Latina, si impegnano su questo fronte sono "educatori", perché formano i soggetti che vi partecipano alla scuola della lotta sociale.

Un'altra via d'uscita - vhs

Viaggio intorno ai mondi - cd-rom

Coop. Pangea, Arezzo 2005, € 10,00

Il **videoclip/vhs** è la riedizione di un videoclip divertente e accattivante, un racconto in musica (di Daniele Sepe!), per spiegare in modo semplice la realtà del commercio equo e solidale. Caffè, cacao, banane, riso, cotone sono i protagonisti di questa storia. Attraverso suoni, immagini, parole e colori, viene affrontato con grande ironia un tema difficile e importante: la necessità di cercare un approccio alternativo al mercato tradizionale e di promuovere una maggiore giustizia sociale ed economica. Ciò è possibile mediante il raggiungimento di un nuovo equilibrio nei rapporti con i Paesi economicamente meno sviluppati, migliorando l'accesso al mercato e le condizioni di vita dei produttori svantaggiati. A loro devono essere garantiti un giusto guadagno e condizioni di lavoro dignitose.

Il **cd-rom** parte dal videoclip ed è interattivo (è sempre edito dalla Coop. Pangea e curato dallo stesso gruppo di lavoro). Si tratta di uno strumento didattico rivolto sia ad un pubblico adulto, in particolare insegnanti, educatori (ma non solo) che al pubblico più giovane di ragazzi/e fra gli 11 e i 18 anni. Cinque i temi trattati: il commercio internazionale ed il libero scambio; il sistema economico dominante; l'ambiente e lo sviluppo sostenibile; il consumo responsabile; il commercio equo e solidale.

J.P. Stassen

Deogratias

Stampa Alternativa, Viterbo 2005 - pp.80, € 12,00

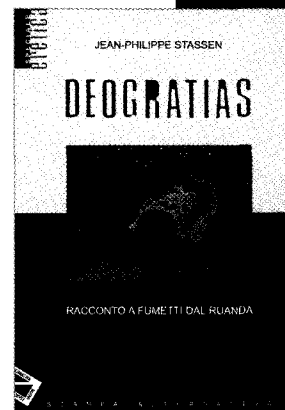
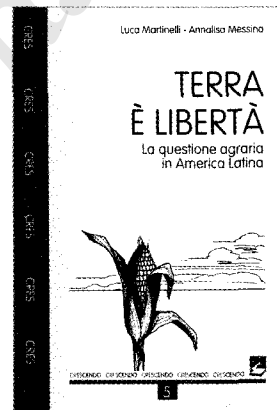
Ambientato in Ruanda subito prima e subito dopo il genocidio del 1994, questo fumetto narra la storia di Deogratias, un ragazzino hutu innamorato di una ragazza tutsi. Un comune ragazzino, una comune storia d'amore adolescenziale, una troppo comune storia di guerra, morte e follia. Ma nulla di comune vi è di comune in questa storia, racconto prima che fumetto, che ha ricevuto numerosi apprezzamenti dalla critica oltre a molti riconoscimenti, tra cui il premio *France International* per la migliore storia e il miglior fumetto d'attualità.

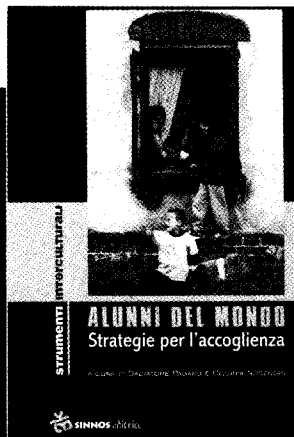
AA.VV.

Alunni nel Mondo: orientamenti per l'accoglienza

Sinnos editrice, Roma 2005 - pp. 182, € 10,00

Nel corso del 2003, il Centro Risorse Alunni Stranieri di Genova ha promosso una serie di eventi di formazione per operatori delle scuole e dei servizi educativi centrati sul tema dell'accoglienza degli alunni stranieri a scuola. Gli aspetti trattati nel corso degli incontri sono stati molteplici tra cui le dimensioni comuni e le specificità dei diversi fenomeni migratori, le figure professionali e le procedure organizzative per l'accoglienza, i servizi di supporto e accompagnamento necessari, le problema-





tiche connesse all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua. Il libro presenta inoltre altri materiali che i curatori del Centro Risorse hanno raccolto, per l'arricchimento del patrimonio di conoscenze delle scuole, in vista dell'integrazione degli alunni stranieri.

Maria Chaia – Laboratorio Interculturale "La Lucerna" (a cura di)
Una porta sull'Africa
Sinnos editrice, Roma 2005 - pp. 112, € 10,00

Sempre nella collana "Segni, strumenti interculturali", dell'editrice romana Sinnos, segnaliamo l'uscita di questo volume che raccoglie una serie di saggi sull'arte e sulla cultura dell'Africa. Saggi che aiutano ad avvicinare il continente nella sua originalità, lungi da qualsiasi tentativo di manipolazione e riduzione della realtà africana a modelli occidentali.

Marcelo Barros
Un'alleanza per la vita. Pregare i salmi in una spiritualità macroecumenica
Emi, Bologna 2005 - pp.128, € 8,00

I Salmi della Bibbia continuano ad affascinarci per la loro bellezza e ad accompagnarci verso l'unione con i segreti più profondi della vita. La preghiera dei Salmi è qui presentata nel suo rapporto con la vita. Secondo la visione dei poveri, dagli Ebrei del Primo Testamento alle comunità di base dell'America Latina, la preghiera affronta il problema dell'ingiustizia, ma si apre anche a contemplare l'immensità della natura. Attraverso la sua lettura dei Salmi, Marcelo Barros manifesta la passione per l'universalità con un'umile e coraggiosa apertura alle persone di altre fedi e convinzioni. Egli canta i Salmi con tutti, impegnandosi a rispettare la sensibilità di ciascuno.

Giulio Girardi
Che Guevara visto da un cristiano
Sperling & Kupfer, Milano 2005 - pp. 336, € 11,50

Un cristiano, teologo e sostenitore della nonviolenza attiva, esamina in profondità la vita, gli scritti, la morte dell'eroico guerrigliero, materialista ed ateo, che ha combattuto il sistema oppressore con le armi in pugno, teorizzando e vivendo la rivolta. Un confronto serrato che esplora le fonti dell'impegno militante di Guevara, alla ricerca delle convinzioni e dei valori sottesi alla sua scelta rivoluzionaria. Le conclusioni sembreranno paradossali a molti lettori, avverte l'autore nel presentare il suo lavoro: le due visioni della vita e del mondo rivelano, infatti, molti punti di convergenza, la componente etica mostra la stessa forza in entrambe. Non si tratta di una provocazione, ma di un invito a misurarsi con un progetto sull'uomo che non è affatto superato, con un pensiero critico e creativo che è ancora vitale proprio perché basato sui principi della giustizia e dell'amore universale.

Marco Baliani
Pinocchio Nero
Rizzoli, Milano 2005, - pp. 176, € 13,00

Pinocchio nero è uno spettacolo teatrale nato da un progetto di recupero, promosso da Amref, dei ragazzi di strada in uno *slum* di Nairobi. Venti ragazzi di strada, che abitualmente dormono nelle baraccopoli, vivono nelle discariche e sniffano colla per sopportare la fame, sono saliti sul palco per interpretare la rielaborazione della favola di Collodi. La loro vita è cambiata, hanno imparato a lavorare insieme, a fare qualcosa, hanno conquistato dignità e d'ora in poi prenderanno parte attiva al progetto per il recupero di altri ragazzi come loro. Marco Baliani, autore e regista dello spettacolo, che ha riscosso un enorme successo di pubblico e di critica racconta qui il loro incontro, un incontro vero, profondo, nonostante gli apparenti ostacoli della lingua e delle condizioni di vita. Il volume vuole restituire al lettore le atmosfere, i sapori, le sensazioni di questo incontro, il senso di un viaggio che ancora non è finito, perché, come dicono i griot africani, *c'è un solo luogo dove andare veramente, e quel luogo è il Tempo.*"



I materiali segnalati (e non segnalati) possono essere richiesti alla nostra Libreria dei Popoli che fa lavoro di spedizione postale, con sconti del 10% per gli abbonati e pagamento in CCP a materiale già ricevuto (nelle richieste specifica che sei un abbonato di Cem).

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

Missionari Saveriani

BRESCIA - VIA PIAMARTA, 9
SALA ROMANINO
ALLE ORE 17.30
OGNI SECONDO LUNEDÌ DEL MESE

Serge Latouche

è professore emerito di Scienze economiche all'Università di Paris-Sud. Specialista dei rapporti economici e culturali Nord-Sud e dell'epistemologia delle scienze sociali, è una delle figure più significative dell'odierno impegno per i diritti dell'umanità. Fra le sue numerose opere, tradotte in svariate lingue: *Giustizia senza limiti*, *La Megamacchina*, *Il pianeta dei naufraghi*, *L'altra Africa*, *L'occidentalizzazione del mondo*, *La sfida di Minerva*.

Antonio Nanni

è pedagogo e responsabile dell'Ufficio studi delle ACLI nazionali, oltre che condirettore di CEM Mondialità. Insegna Comunicazione ed educazione interculturale a Roma presso il SIMI (Università Urbaniana). Per la EMI ha curato i 30 volumi della collana *Quaderni dell'interculturalità* e coordina la neonata collana *InterculturalSI*. Molti i suoi testi, fra cui *Educare alla convivialità*, *Stranieri come noi*, *L'educazione interculturale oggi in Italia*, *Decostruzione e intercultura*, *L'altro Milione*.

Paolo Naso

è direttore del mensile *Confronti* e della rubrica televisiva *Protestantesimo* (Raidue). Si occupa da oltre dieci anni di informazione religiosa, con particolare attenzione alle minoranze, sia in Italia sia all'estero. Oltre ad aver curato un'edizione italiana di alcuni scritti di Martin Luther King (*L'altro Martin Luther King*) ha pubblicato: *Il verde e l'arancio*, *Il mosaico della fede*. *Le religioni degli italiani*, *La rivincita del dialogo*. *Cristiani e musulmani dopo l'11 settembre* (con B. Salvarani) e *God bless America*. Ha collaborato inoltre ad alcuni programmi interculturali promossi dal Ministero della Pubblica Istruzione e alla realizzazione del CD-ROM *Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia*.

Miriam Giovenzana

è direttrice della rivista *Altroeconomia*. Tra i fondatori del mensile *Terre di mezzo* e direttrice editoriale della collana dei libri di Terre. Ha scritto tra l'altro "Guida al cammino di Santiago de Compostela".

Gli incontri di San Cristò offrono la possibilità di un "ragionamento pubblico", in cui l'autore non solo presenta la sua pubblicazione, ma affronta il pubblico interessato al dibattito con domande e provocazioni, commenti e ulteriori rilanci

PRIMO CICLO



10 ottobre 2005
SERGE LATOUCHE
COME SOPRAVVIVERE ALLO SVILUPPO
(Bollati Boringhieri, Milano 2005)



14 novembre 2005
ANTONIO NANNI
BUONE PRATICHE PER FARE INTERCULTURA
(con Stefano Curci - EMI, Collana InterculturalSI, Bologna 2005)



12 dicembre 2005
PAOLO NASO
LAICITA'
(EMI, collana Parole delle fedi, Bologna 2005)



9 gennaio 2006
MIRIAM GIOVENZANA
IO BOICOTTO NESTLE'
(con Davide Musso - Terre di mezzo Editore/Altroeconomia, Milano 2005)

gli incontri di San Cristò

GLI INCONTRI DI SAN CRISTO
sono gratuiti e aperti a tutti

(È possibile attraversare in auto la zona a traffico limitato ampio parcheggio all'interno)

CEM a Foggia

di Domenico la Marca

La Cooperativa Arcobaleno di Foggia è nata dall'ispirazione di un gruppo di "Insegnanti per la pace" che, a fine anni '80, ha deciso di dare un taglio particolare al loro stile di insegnamento e di promuovere tra i propri allievi la riflessione attiva su temi della pace, della non violenza, del commercio equo e solidale. In questa prima fase, molti hanno aderito e sono diventati soci della Cooperativa, anche perché si è fatta promotrice sul territorio dell'idea di una finanza etica quale logica alternativa all'economia del solo profitto. È in questa prima fase che alcuni dei promotori hanno conosciuto il CEM - la rivista, i suoi prodotti didattici - e si sono riconosciuti in un movimento che non ti fa sentire solo nel sogno di un mondo diverso, ma dove la persona viene rimessa al centro. Da quell'idea iniziale, in provincia di Foggia è nato un Ufficio di Banca Etica e un gruppo di animatori, che ereditando l'esperienza degli insegnanti, ha fatto di una passione un lavoro, proponendo e promuovendo nelle scuole della provincia di Foggia percorsi di educazione interculturale.

L'esperienza del 40° Convegno CEM, a Viterbo, ci ha permesso di "sentirci parte di una famiglia" di conoscere i volti, le voci di chi fino a qualche tempo prima leggevamo nella rivista o in sussidi con percorsi, attività e dinamiche. Con p. Ivaldo abbiamo organizzato un primo incontro per gli operatori della cooperativa e gli insegnanti.

L'anno successivo, nell'ambito del progetto "Kaleidos" del Comune di Manfredonia, si è tenuto il primo seminario CEM con oltre 50 docenti e operatori del sociale di Manfredonia e Provincia.

Abbiamo riproposto il tema *Un'educazione capace di futuro* che ha permesso ai partecipanti di condividere e riflettere insieme ai relatori Arnaldo De Vidi e Ivaldo Casula, sull'educazione, sulle strategie da mettere in atto di fronte alla complessità quotidiana che ha ci chiama in causa come educatori e cittadini per essere pronti ad aprire le nostre finestre al futuro. I tre giorni di seminario sono stati l'occasione per molti dei partecipanti sia di conoscere il Movimento CEM, sia di affrontare in maniera diversa il proprio lavoro di insegnanti ed operatori del sociale.

Nell'ottobre 2004, invece, con l'Amministrazione Provinciale e il Comune di Foggia, abbiamo organizzato un secondo seminario di aggiornamento CEM sul te-

ma "Metodi e buone prassi per fare intercultura" con Antonio Nanni e Ivaldo Casula. Con gli insegnanti e operatori del sociale abbiamo riflettuto sugli strumenti e sulle metodologie da attuare in una società in cui la globalizzazione e la convivenza di multiculturalità ci sfida: l'individuo deve affinare nuovi strumenti conoscitivi-e-relazionali, le comunità territoriali devono sviluppare nuove competenze per progettare futuri e gestire conflitti, la scuola deve rendere i ragazzi capaci di autonomia e di desiderio, protagonisti della loro vita e della storia.

L'educazione interculturale - si è detto - riveste un ruolo importantissimo. È una strategia di prevenzione ed integrazione, occasione per aprirsi al mondo, amplia-



re gli orizzonti culturali e, in opposizione ad una omologazione del pensiero, far scoprire le diversità, i diversi punti di vista.

Nel convegno, grazie ai metodi e strumenti presentati, termini e definizioni che rischiano di rimanere astratti sono diventati ben concreti, per evitare, come disse Antonio Nanni, che l'intercultura rimanga una nuova parola da imparare, senza farsi storia e azione. Pertanto, a Foggia, il Movimento CEM ha avuto un positivo riscontro e adesione da parte di tanti amici che, in questi anni, attraverso la Nostra Bottega del mondo, con prodotti del *commercio equo*, con la *Banca Etica*, *Etimos* hanno iniziato un cammino, facendo delle scelte controcorrente, riscoprendosi cittadini attivi e responsabili. □

Sta nascendo per il Cem la modalità di presenza nel territorio in sinergia con varie Associazioni, grazie ad accordi di partenariato ricchi di prospettive per il futuro, per esempio a Foggia Cem + Cooperativa Arcobaleno.

(Ivaldo Casula)



Requiem per mio fratello kamikaze!

I kamikaze sono la punta dell'iceberg del terrorismo, ma hanno aspetti peculiari. Pare che il kamikaze più che delle ingiustizie sociali abbia la coscienza di umiliazioni personali (chissà?, inflitte dal padre) di conseguenza il suicidio sarebbe un atto privato estremo che gli dà la percezione di esistere, di riscattarsi dal limbo nel quale è stato relegato, facendo al tempo stesso appello all'approvazione del *Padre Supremo* (nota bene, il kamikaze di solito è di religione monoteista). Oppure il kamikaze è confuso dai conflitti etnici e strumentalizzato politicamente: insomma non un maturo Sansone, ma un giovane fragile. O forse, all'opposto, il kamikaze pecca di delirio di onnipotenza, sfidando la morte... Tutto questo, e altro ancora, ci dicono psicologi e *opinion makers* che hanno studiato il "suicidio offensivo". Quali che siano le componenti sociali, psicologiche e religiose, io sento pietà per i kamikaze e vorrei cercare di capire il fenomeno con la chiave di lettura degli indiani d'America (Marshall McLuhan prevedeva che nell'era della televisione si sarebbe imposta l'etica degli indiani d'America).

Essi dicono al reo: "Fratello, come dovevi sentirti male per arrivare a delinquere! Perché ti sei comportato così? Ci vuoi dire in che cosa abbiamo sbagliato?". Gli indiani suggeriscono due cose: compassione ed esame di coscienza comunitario.

Compassione. Viene inculcato agli "aspiranti kamikaze" che l'omicidio dei nemici della patria e della religione è merito grande. Sono educati al nazionalismo fino all'odio razzista. Sono ubriacati e drogati con idee e, forse, con sostanze. Sono addecati con ricompense e trasformati in macchine di morte... Ma in tutto questo l'educazione dei kamikaze non differisce da quella dei soldati e mercenari. L'unico elemento diverso, ma sconvolgente, è il suicidio, voluto come esimio gesto civile e religioso, ricompensato in paradiso. Cerchiamo però di immaginare: spunta per il kamikaze il "giorno x", egli dice addio alle persone care, si avvia per la strada del non ritorno, s'avvicina alla meta, il cuore gli rintrona, il conto alla rovescia, l'esplosione. Morire a 18 anni!?!

Esame di coscienza comunitario: è questo il punto focale che mi sta a cuore, come deve stare a cuore ad ogni educatore. Purtroppo esso viene sistematicamente ignorato. L'esame di coscienza può essere riassunto in questi termini: se aumentano i kamikaze significa che nella società ci sono meccanismi fuorvianti, e non solo in *Al Qaeda*, bensì in tutto il *villaggio globale*.

Ai kamikaze dovremmo chiedere: "Diteci, quali sono gli sbagli che abbiamo fatto?". Se potessero e sapessero, essi risponderebbero: "È il disprezzo generale per la vita. La politica nazionale e internazionale rapace e subdola. I pregiudizi culturali...". Allora il kamikaze (con la generazione dei sassi dal cavalcavia e le baby-gang) assurge a *sacramento* del suicidio della nostra società moderna che vuole la civiltà basata sul profitto, e la felicità come prerogativa di pochi. Ma né noi siamo civili e felici, né abbiamo permesso che altri lo fossero. Ora è illusione cercare sicurezza facendo controlli a tappeto, invocando lo Stato "orwelliano", alimentando il panico per un possibile "kamikaze della porta accanto". L'alternativa non è disarmare, quanto invece non alimentare più i motivi amari che armano i giovani di morte (perché noi continuiamo ad armarli!).

Si impone un lavoro di base – lento e controcorrente – per la legalità e la giustizia, una vera scuola di interculturalità, l'economia di comunione e condivisione... Solo Dio, oh, solo Dio (ma non quello delle gerarchie) può metterci in questo cammino, l'unico che porti alla vita!



Albert Einstein scrisse: "Che un uomo trovi piacere nel marciare per quattro al suono di una fanfara, è quanto basta per meritargli il mio disprezzo". Dopo le stragi di Londra e del Cairo, la moderna fanfara massmediatica chiama tutti, nessuno escluso, a marciare per quattro contro il terrorismo. Io non ci sto. Piuttosto divento pensoso e intono il requiem per mio fratello kamikaze... e per noi.



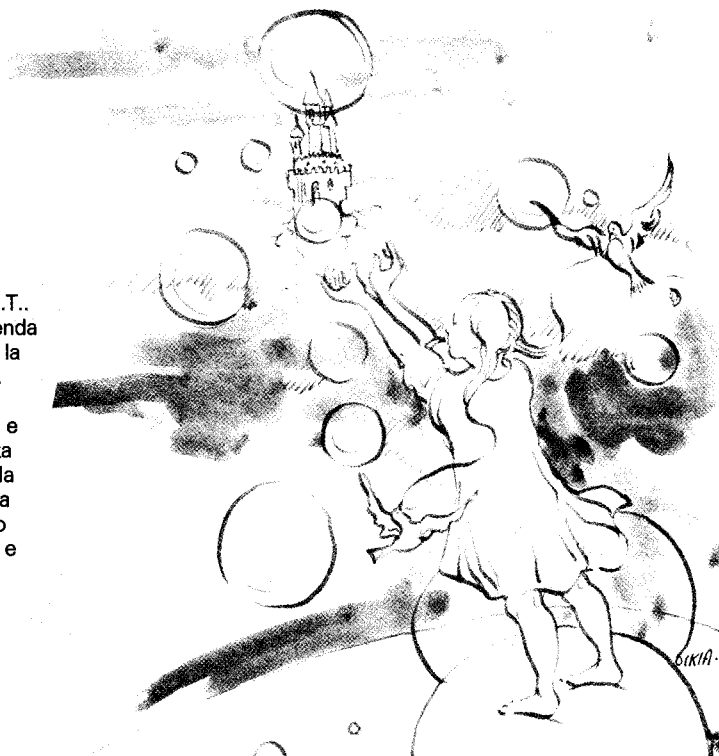
Che sarebbe di noi senza ciò che non esiste?

Le storie non sono inventate dallo scrittore, così come le musiche non sono inventate dai compositori. Storie e musiche preesistono in qualche luogo mistico. Scrittori e compositori sono esseri che hanno la grazia di incrociare repentinamente queste entità, venute non si sa da dove. Come se un angelo, dice Fernando Pessoa, discendesse sulla terra e con le ali soffiassero le brache di luoghi dimenticati. Certa è una cosa: dopo aver scritto una storia, lo scrittore si spaventa: "Questo è meglio di quanto potessi!". Nella mia vita le storie cominciarono ad apparire perché c'era una bambina, Rachele, che ne aveva bisogno. Sì, ne aveva bisogno... Alla sera, quando io terminavo una storia, lei mi domandava: "Papà, questa storia è avvenuta?". Lei non era stupida. Nonostante fosse piccola, aveva un senso acuto della realtà. *Uccelli incantati, giganti verdi, draghi dorati, pantere che parlano, fiori che lanciano aquiloni, semini che hanno paura, anatre che invecchiando diventano sempre più lievi fino a poter raggiungere in volo la montagna dove cresce il rosso frutto magico...* non sono esseri di questo mondo. Non sono mai esistiti. Insomma, le storie sono fatte con bugie (che brutta parola!). Eppure mia figlia amava le storie. Esse erano belle e lei rimaneva incantata ad ascoltarle. Il suo cuore voleva che fossero vere. L'amore desidera l'eternità della cosa amata. O, come dice p. Antonio Vieira, *se gli occhi vedono con amore ciò che non c'è, deve esserci*. Mia figlia stava facendo filosofia, senza saperlo. Mi domandava a proposito dello statuto ontologico dell'immaginazione, il luogo dove abitano le storie. E io non potevo darle una risposta. Sarebbe stata difficile per lei. La risposta sarebbe: "Questa storia non è mai avvenuta perché possa avvenire sempre".

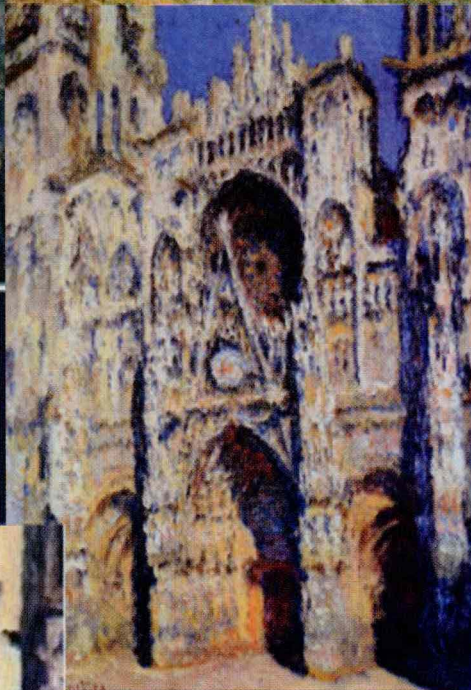
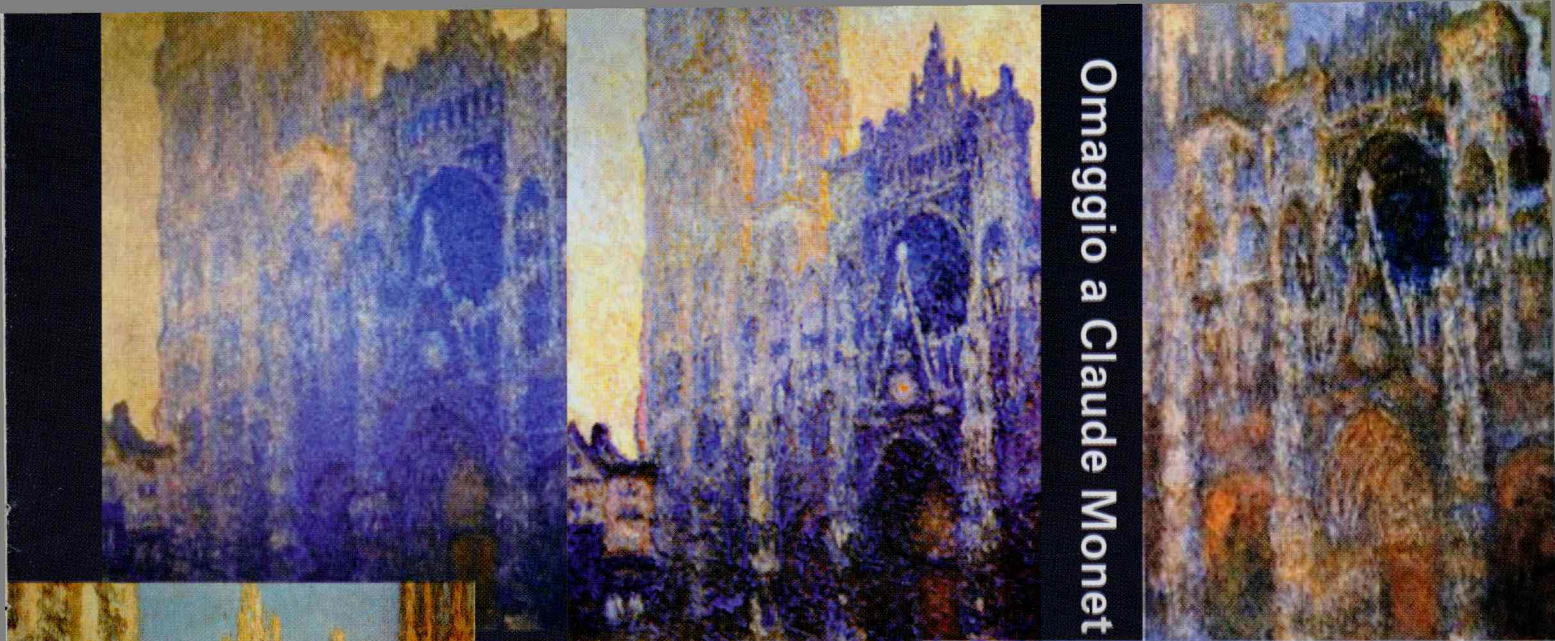
Stavamo tornando a casa dal cinema dove avevamo assistito al film E.T.. Rachele, di cinque anni, singhiozzava convulsamente. Dopo una merenda volli consolarla (le lacrime non smettevano): "Andiamo fuori a cercare la stellina dell'E.T.!". Lei mi accompagnò, ma il cielo era coperto di nubi. Nessuna stella in vista. Imbarazzato, corsi d'improvviso dietro a un albero e dissi: "Vieni! L'E.T. è qui!!". Lei smise di piangere, mi guardò e disse seria: "Papà non essere sciocco. L'E.T. non esiste". Tale risposta mi colse di sorpresa. Mi difesi dandole scacco matto: "Non esiste? Ma allora perché stavi piangendo?". Io ritenevo che il pianto fosse la prova che lei credeva nell'esistenza dell'E.T., e per questo stoltamente stavo facendo un'operazione illecita: togliere l'E.T. dal mondo della fantasia e portarlo nel mondo reale. Rachele mi rese lo scacco: "Io stavo piangendo proprio per questo: perché l'E.T. non esiste".

Romeo e Giulietta, la Bella Addormentata, Cenerentola, Edipo... queste storie non sono mai avvenute. Ma a dispetto di ciò, vogliamo leggerle di nuovo, e tutte le volte che le rileggiamo esse avvengono. *La Parola che si fa carne...* Lo provano i fremiti di commozione che percorrono il nostro corpo, a volte in riso, altre volte in pianto... Se fossero avvenute di fatto, esse sarebbero creature della storia ufficiale, tempo del "mai più". Ma il mai-più è il tempo dei morti e del *senza ritorno*. Invece le storie sono creature dell'immaginazione, dell'*eterno ritorno*, delle ripetizioni, delle risurrezioni. Quando si racconta di nuovo una storia, ciò che in essa è avvenuto nel passato immaginario diventa vivo nel presente. Una musica che sappiamo a memoria, vogliamo ascoltarla di nuovo per sentire la sua bellezza sempre presente, per ridere e piangere. Così è il tempo dell'immaginazione. L'anima è il luogo dove l'amore custodisce ciò che non è avvenuto, sotto forma di immaginazione, perché avvenga sempre.

Le mie storie sono cresciute coi dolori di mia figlia, che erano i miei stessi dolori. (...) L'immaginazione è l'artista che trasforma la sofferenza in bellezza... e la bellezza rende sopportabile il dolore. Le mie storie sono pozioni magiche. Scrivo storie per realizzare l'alchimia di trasformare il dolore in fiore. □

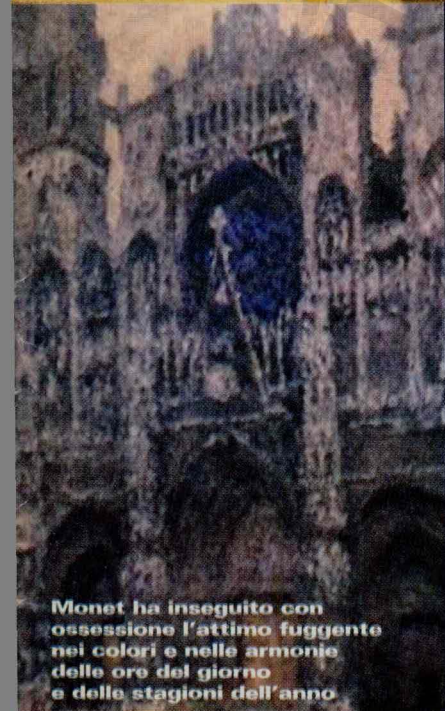


Omaggio a Claude Monet



Otto dei 50 dipinti (1892-94) della cattedrale di Rouen: «Portale e torre di Saint Romain».

Dalla serie i covoni:
«Covoni di fine estate»,
«Covoni effetto neve - sole al tramonto»,
«Covoni effetto neven».



Monet ha inseguito con ossessione l'attimo fuggente nei colori e nelle armonie delle ore del giorno e delle stagioni dell'anno

CAMBIO D'ABITO

