

cem

Mondialità®

Il mensile dell'educazione interculturale



ADESSO!
Dalle paure
al coraggio civile,
per una cittadinanza
glocale

**1. Nomadi del presente,
cittadini del futuro**

Editoriale

Adesso!
Brunetto Salvarani

questo numero
a cura di Federico Tagliaferri

lettere in redazione

A scuola e oltre

rifare gli italiani

Perché il 17 marzo non è
festa nazionale?
A. Nanni, A. Fucecchi

bambine e bambini

Prima gli adulti e poi i bambini
Lucrezia Pedrali

ragazzi e ragazze

Nella mischia, non perdere mai
di vista la pallina
Giuseppe Biassoni

generazione y

Prove di glocalizzazione
Antonella Fucecchi

in cerca di futuro

Come l'acqua: pratiche glocali
fra scuola ed extrascuola
Davide Zoletto

che aria tira a scuola

La formazione: batte un cuore
a scuola!
Patrizia Zocchio

buone pratiche di resilienza

Riprendiamo i fili,
intrecciamone di nuovi
Oriella Stammera, Alessandra Ferrario

la pedagogia della lumaca

La campanella si è rotta
Gianfranco Zavalloni

Il «restodelmondo»

agenda interculturale

Sette buone idee
Alessio Surian

prati-care

Parole in corso
Gianni D'Elia

scor-date

«Nero di Roma»
a cura di Dibbi

1

2

3

4

6

8

10

12

13

14

16

33

34

35



dudal jam

Mandala bouli. La visione
circolare in agricoltura
Rita Roberto

36

saltafrontiera

Rifare gli italiani
Lorenzo Luatti

38

pixel

Gesù con birra e sigaretta
Roberto Alessandrini

39

nuovi suoni organizzati

Mari Boine Persen,
calde sonorità antiche
Luciano Bosi

40

zero poverty

La sfida dell'educare alla carità
Maria Luisa Damini

41

crea-azione

Crea-azione
Nadia Savoldelli

42

spaziocem

Concerto per Dudal Jam

43

Narrare le religioni

44

Un Sud che ha voglia di raccontarsi

45

Eugenio Scardacione

Mediamondo

46

i paradossi

Matteo Ricci
Arnaldo De Vidi

47

la pagina di... r. alves

Dai frammenti al mosaico

48

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



Direttore:

Brunetto Salvarani - salvarani@saveriani.bs.it

Condirettori:

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

Segreteria:

Michela Paghera
cemsegreteria@saveriani.bs.it

Redazione:

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

Collaboratori: Roberto Alessandrini, Rubem
Alves, Fabio Ballabio, Michelangelo Belletti,
Simona Botter, Paolo Buletti, Gianni Caliga-
ris, Andrea D'Anna, Mariantonietta Di Capita,
Alessandra Ferrario, Francesca Gobbo, Cri-
stina Ghiretti, Piera Gioda, Stefano Goetz,
Grazia Grillo, Mimma Iannò, Renzo La Porta,
Lorenzo Luatti, Francesco Maura, Maria
Maura, Oikia Studio&Art, Roberto Papetti, Lu-
ciana Pederzoli, Carla Sartori, Eugenio Scar-
daccione, Oriella Stammera, Nadia Trabucchi,
Franco Valenti, Gianfranco Zavalloni

Direttore responsabile: Marcello Storgato

Direzione e Redazione:

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

Amministrazione - abbonamenti:

Centro Saveriano Animazione Missionaria
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia
Telefono 030.3772780 - Fax 030.3774965
abbonamenti@saveriani.bs.it

Registrazione Tribunale di Parma, n° 401 del 7/3/1967
Editore: Centro Saveriano Animazione Missionaria -
CSAM, Soc. Coop. a r.l., via Piamarta 9 - 25121 Bre-
scia, reg. Tribunale di Brescia n° 50127 in data
19/02/1993.

Quote di abbonamento:

10 num. (gennaio-dicembre 2010)	Euro 30,00
Abbonamento triennale	Euro 80,00
Abbonamento d'amicizia	Euro 80,00
Prezzo di un numero separato	Euro 4,00

Abbonamento CEM / estero:

Europa	Euro 60,00
Extra Europa	Euro 70,00

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

dossier

**ADESSO! DALLE PAURE AL CORAGGIO CIVILE,
PER UNA CITTADINANZA GLOCALE**

1. NOMADI DEL PRESENTE, CITTADINI DEL FUTURO

Nomadi del presente, 17

cittadini del futuro
Roberto Morselli, Aluisi Tosolini

Profeti di glocalità. Bruno Hussar 19

Stefano Curci

Luoghi 20

Gli antichi lo chiamavano

«genius loci»

Davide Bazzini

Cinema. Lost in translation 31

Lino Ferracin



Insegnare le religioni fa bene alla società 23
prima puntata



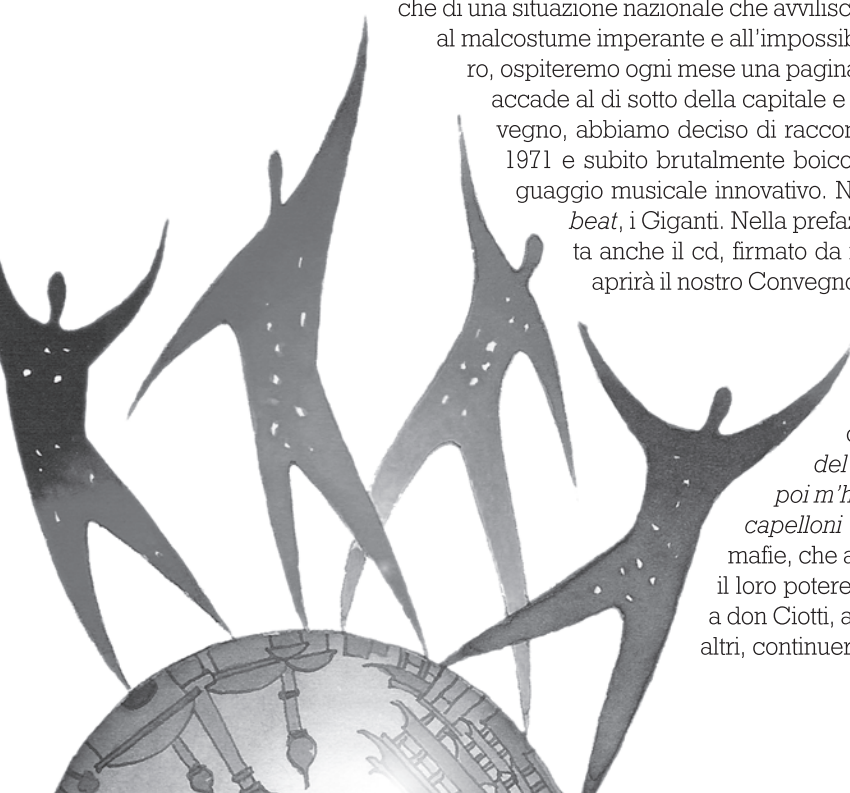
E-mail: cemsegreteria@saveriani.bs.it

www.cem.coop



Adesso!

Non so quanti dei nostri lettori abbiamo preso visione, un paio di mesi fa, della straordinaria risposta che lo scrittore Roberto Saviano, l'autore di *Gomorra*, ha dato a quanti, anche dalle più alte sedi istituzionali, l'hanno accusato di essere responsabile di «supporto promozionale alle cosche». Certo, non erano accuse nuove. Gli vengono rivolte da anni: quasi che raccontare di mafia, di camorra e delle organizzazioni criminose che insanguinano l'Italia, ma soprattutto avvelenano irrimediabilmente i pozzi a qualsiasi ipotesi di bella politica, sia in primo luogo un'operazione negativa sul piano turistico, e dell'immagine del (cosiddetto) Belpaese all'estero. Vale la pena di riprendere le parole di Paolo Borsellino in ricordo di Giovanni Falcone, pronunciate poco prima che lui stesso fosse ammazzato: «La lotta alla mafia è il primo problema da risolvere! Non deve essere soltanto una distaccata opera di repressione, ma un movimento culturale e morale che coinvolga tutti e specialmente le giovani generazioni, le spinga a sentire subito la bellezza del fresco profumo di libertà che fa rifiutare il puzzo del compromesso morale della indifferenza della contiguità e quindi della complicità. Ricordo la felicità di Falcone quando in un breve periodo di entusiasmo mi disse: la gente fa il tifo per noi. E con ciò non intendeva riferirsi soltanto al conforto che l'appoggio morale dà al lavoro dei giudici, significava soprattutto che il nostro lavoro stava anche smuovendo le coscienze». Dal canto suo, Saviano scriveva: «Diffondendo il valore della responsabilità, del coraggio del dire, del valore della denuncia, della forza dell'accusa, possiamo cambiare le cose. Accusare chi racconta il potere della criminalità organizzata di fare cattiva pubblicità al paese non è un modo per migliorare l'immagine italiana quanto piuttosto per isolare chi lo fa. Raccontare è il modo per innescare il cambiamento. Questa è l'unica strada per dimostrare che siamo il paese di Giovanni Falcone, di don Peppe Diana, e non il paese di Totò Riina e di Schiavone Sandokan». E questo è lo spirito con cui ci stiamo preparando al nostro convegno annuale, dedicato alle paure crescenti che attanagliano questo paese e al coraggio civile che pure si manifesta in molti modi, anche se - al solito - non fa quasi mai notizia; e allo sguardo *glo-cale* che crediamo sia sempre più necessario per uscire dalle secche di una situazione nazionale che avvilisce le coscienze di quanti - e noi fra questi - non si rassegnano al malcostume imperante e all'impossibilità di immaginare il futuro. Ecco perché, da questo numero, ospiteremo ogni mese una pagina di CEM-Sud, come piccolo segnale di attenzione a quanto accade al di sotto della capitale e non ci viene descritto da nessuno. Ed ecco perché, al Convegno, abbiamo deciso di raccontare la storia di un cd speciale, *Terra in bocca*, uscito nel 1971 e subito brutalmente boicottato perché parlava della tragedia della mafia con un linguaggio musicale innovativo. Ne era autore un complesso milanese famoso all'epoca del *beat*, i Giganti. Nella prefazione al libro omonimo che parla di quanto accadde e riporta anche il cd, firmato da me insieme all'amico Odo Semellini, don Luigi Ciotti - che aprirà il nostro Convegno - ha scritto: «I Giganti hanno avuto il coraggio di imboccare questa strada quando non era certo facile scommettere su un prodotto *di massa* come un disco per raccontare un tema spinoso e controverso. Per questo, ascoltato oggi, *Terra in bocca* ci appare quasi *profetico*. Cantando che *la miseria porta in grembo la violenza come un figlio*, e *del dramma di un paese dove regna l'omertà, dove qualcuno poi m'ha consigliato di pensare ai fatti miei*, quel gruppo di giovani *capelloni* dimostrava di aver compreso benissimo la strategia delle mafie, che attecchiscono nella povertà - materiale e di diritti - e fondano il loro potere sul silenzio e la rassegnazione». Grazie dunque a Saviano, a don Ciotti, ai Giganti. Una cosa è certa: anche noi del CEM, come molti altri, continueremo a raccontare. E lo faremo *adesso!* □



Questo numero

a cura di Federico Tagliaferri

cemredazione@saveriani.bs.it

Per tradizione, il fascicolo di giugno-luglio è il «numero programmatico» di *CEM Mondialità*, che intende offrire ai lettori una panoramica dei temi che la rivista si propone di affrontare nell'annata 2010-2011. Questa è anche l'occasione per segnalare le novità che caratterizzeranno alcune pagine del mensile a partire dal numero attuale.

Nella prima parte della rivista, denominata «A scuola e oltre», troverà posto una nuova rubrica, curata da Antonio Nanni e da Antonella Fucecchi, denominata «Rifare gli italiani», che vuol essere uno spunto di riflessione sulle condizioni e sulle prospettive della società civile italiana al giro di boa del 150° anniversario dell'unità nazionale. Segnaliamo inoltre che la rubrica curata da Gianfranco Zavalloni «Per chi suona la campanella?» diventa «Pedagogia della lumaca», proponendosi di esplorare il valore della lentezza in campo educativo.

Il nucleo centrale della rivista continuerà ad essere caratterizzato dai «dossier» monografici, che nell'annata 2010-2011 svilupperanno, come di consueto, il tema del Convegno annuale di *CEM Mondialità*, «Adesso! Dalle paure al coraggio civile, per una cittadinanza globale». Scrivono Roberto Morselli e Aluisi Tosolini nell'introduzione ai temi della prossima annata: «Per affrontare le sfide educative occorrono una rivoluzione del pensiero, del metodo e delle forme di relazione. Ma serve anche guardare con occhi nuovi al "campo di gioco". Se infatti il territorio diviene lo spazio di articolazione tra globale e locale, tra economia dei flussi ed economia dei luoghi, lo scenario entro il quale le differenze s'incontrano e si scontrano [...], allora gli attori del sistema educativo, ed in particolare la scuola, devono partire da questa nuova categoria interpretativa e spazio di azione. Oggi è necessario mettere in relazione tutti gli attori educativi che hanno un ruolo sul territorio, perché si confrontino sui temi della convivenza nonviolenta, della

solidarietà intergenerazionale, della sobrietà materiale e della crescita culturale. Serve dunque un nuovo "patto" tra questi soggetti (scuola, altre agenzie formative, famiglie, associazioni...) nella costruzione della cittadinanza globale». All'interno dei «dossier» troveranno posto due nuove rubriche, «Profeti di globalità» e «Luoghi», affidate rispettivamente a Stefano Curci e a Davide Bazzini. La prima si propone di rievocare figure e personaggi la cui opera ha tracciato il solco nella via alla comprensione del fenomeno della globalizzazione e al suo rapporto con il locale; la seconda di offrire un'analisi originale di come la «globalità» si manifesti e sia vissuta a livello urbano.

Nel corso della nuova annata, l'insero centrale del «dossier», affidato di volta in volta a specialisti diversi, sarà dedicato a l'«Ora delle religioni», che vuol essere uno spazio di dibattito e approfondimento sul ruolo e sugli aspetti educativi e didattici delle diverse tradizioni religiose nella scuola. Anche per la sezione «Resto del mondo» segnaliamo alcune novità: la rubrica «PratiCare», curata da Gianni D'Elia, racconterà esperienze educative dai territori; la rubrica «Zero Poverty», curata da Maria Luisa Damini, che cercherà di spiegare cosa significhi «educare alla carità»; la rubrica «Crea-azione», curata da Nadia Savoldelli, che tratterà di teatro, letteratura e molto altro in rapporto all'educazione. Infine, lo «Spazio CEM» raddoppia, riservando una pagina, curata da Eugenio Scardaccione, alla nuova iniziativa CEM Sud.

Cari lettori, fateci giungere il vostro parere! E non dimenticate di consultare il nostro sito www.cem.coop, che a breve si presenterà totalmente rinnovato. □

I disegni che accompagnano la presentazione dei dossier dell'annata 2009-2010 sono di Silvio Boselli.

Le fotografie che illustrano il resto del numero, realizzate da Lino Ferracin, si riferiscono al 48° Convegno CEM, tenuto a San Marino dal 24 al 28 agosto 2009.

► **Carla Francese**
Gaglianico (Bi)

CONCORSO LIBRO CUORE

La mia scelta è *Monsieur Ibrahim e i fiori del Corano*, di Eric-Emmanuel Schmitt, edizioni E/O.

In esso ho trovato poesia, sincerità, leggerezza; soprattutto amicizia che va al di là dell'età, della razza e del credo. Il tutto raccontato con la semplicità delle cose vere e reali, che vanno oltre il tempo e lo spazio. L'ho scelto perché apre il cuore alla speranza e alla gioia di vivere.

► **Rita Roberto**
CEM, Lucca

LE BANDIERE DEL MONDO PER UNA SINFONIA DI PACE

Caro Brunetto,
sono tornata da Roma, stanca ma soddisfatta, per la buona riuscita della cerimonia di pace organizzata il 9 maggio scorso. Da alcuni anni collaboro con l'Associazione giapponese Byakko, che organizza cerimonie di pace in tutto il mondo

con eventi creativi che cercano di far incontrare esponenti e leader religiosi oltre che rappresentanti di movimenti laici per la pace. A questo movimento mondiale per la pace aderisce anche il Club per la pace di Budapest di Ervin Latzlo. Lo scorso anno abbiamo organizzato la cerimonia ad Assisi e a Lucca, mentre quest'anno l'hanno organizzata alcuni miei amici di Roma con l'Associazione *Flags for Peace* («Bandiere per la pace») per dare maggiore risonanza all'evento. Da loro sono stata incaricata di estendere l'invito a leader religiosi e ad associazioni laiche per la pace, così ho subito pensato a CEM e a Padre Luciano Cupia, fondatore della scuola per Consulenti Familiari, persone e associazioni che fanno parte della mia vita, e che cerco di far conoscere in ogni ambito in cui opero. Antonio Nanni e Antonella

Fucecchi sono intervenuti portando la voce forte e chiara del CEM ai convenuti presso la sala Gonzaga in Campidoglio, sono molto grata ad entrambi per la loro partecipazione. Molti sono stati i gli ospiti della tavola rotonda della mattina, che è stata moderata da Hari Sing Khalsa, rappresentante dei Sikh in Italia. Nel pomeriggio, tra le numerose associazioni che hanno illustrato i loro progetti di pace, voglio ricordare il CEM, Mandalavita, Aiccef, Centro della pace di Allanton (Scozia), Mandir della pace, Creativi culturali, e molti altri.

La cerimonia ha visto il culmine domenica 9 nella Roma antica da piazza Venezia per via dei Fori Imperiali fino al Colosseo, dove si è svolta la sfilata delle bandiere di tutte le nazioni 194 riconosciute dall'Onu (sono state comunque onorate anche quei paesi la cui bandiera non è stata ancora riconosciuta). Le bandiere sono state portate dai ragazzi del liceo di Cerveteri. Questa cerimonia è visibile sul sito <http://www.flickr.com/photos/karltra/>, dove si trovano foto molto suggestive dell'evento cliccando sull'icona *Flags for peace*. Al termine c'è stata una danza *sufi* di una danzatrice egiziana. Credo che questi tentativi di far convivere in maniera creativa le differenze siano un'altra modalità di costruire la pace a cui vale la pena di partecipare. Un caro saluto a te e a tutti gli amici del CEM!





rifare gli italiani

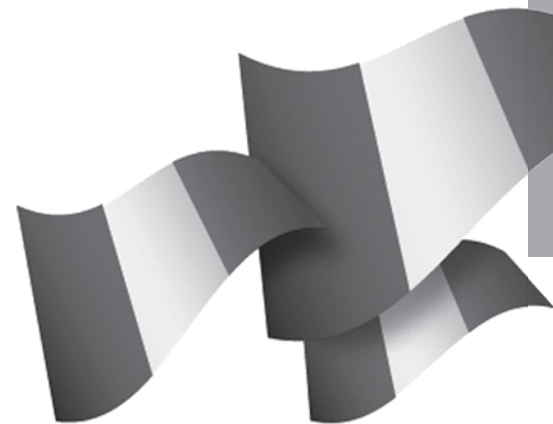
antonella fucecchi - antonio nanni
afucecc@tin.it - ufficiostudi@acli.it

A
a scuola e oltre

L'obiettivo che ci proponiamo con la nuova rubrica «Rifare gli Italiani» è cogliere il 150° anniversario dell'unità nazionale come tempo opportuno per ripensare la nostra identità di italiani

Perché il 17 marzo non è una festa nazionale?

Il CEM è un movimento culturale nato in Italia nel 1942, quasi settant'anni fa, per educare alla «missione» e alla «mondialità». C'è dunque nel nostro dna una vocazione a connettere ciò che è diviso e separato, una pulsione all'autotrascendimento, a far dialogare tra loro culture e religioni. Un'inquietudine che ci spinge a mettere in discussione il nostro etnocentrismo e a sentirci cittadini globali, abitanti delle nostre città, della nostra Italia, dell'Europa e del mondo come Terra-Patria. Ciò significa che siamo allo stesso tempo globali e locali, universali e particolari, cosmopoliti e nazionali. Il nostro impegno culturale, pedagogico e politico è fare in modo che tutti possano vivere la sintesi dinamica di questa duplice appartenenza globale. A partire da questa premessa, l'obiettivo che ci proponiamo con la nuova rubrica *Rifare gli Italiani* è cogliere il 150° anniversario



dell'unità nazionale come tempo opportuno per ripensare la nostra identità di italiani. Intendiamo avanzare puntuali osservazioni critiche sul processo di unificazione e sulle sfide future che possono (e forse debbono) unirici come italiani sia per nascita sia per scelta.

**Rifare
o (semplicemente)
fare gli italiani?**

La ragione per cui formuliamo questo interrogativo sta nel fatto che noi stessi ci rendiamo conto che niente

**Sul calendario
delle feste
nazionali è
segnato sia
il 25 aprile (la
Liberazione),
sia il 2 giugno
(festa della
Repubblica),
ma non figura
il 17 marzo,
ossia la
ricorrenza
dell'unità
nazionale**

deve essere dato per scontato. Ben 60 milioni sono oggi i cittadini che abitano l'Italia, ma il livello di consape-

Perché il 17 marzo non è una festa nazionale?

Basterebbe questo semplice interrogativo per dimostrare in maniera incontrovertibile che alla radice della nostra unità nazionale c'è una rimozione collettiva che sopravvive a noi stessi come cicatrice di una ferita mai del tutto rimarginata. Sul calendario delle feste nazionali è segnato sia il 25 aprile (la Liberazione), sia il 2 giugno (festa della Repubblica), ma – guarda caso! – non figura il 17 marzo, ossia la ricorrenza del compleanno dell'unità nazionale. È questa la stranezza e l'anomalia che potremo lasciarci alle spalle soltanto se le forze politiche che oggi sono in parlamento troveranno il coraggio e la condivisione per decidere che il giorno della ricorrenza dell'unità nazionale diventi festa italiana.

volezza e di responsabilità che accompagna il loro senso civico e la coscienza nazionale sembra essere veramente fragile, come è dimostrato dalla diffusa cultura dell'illegalità, dal familismo e dal localismo, nonché da una scarsa sensibilità per il bene comune e per la coesione nazionale.

Un anniversario destabilizzante

Chi sta boicottando il 150° anniversario dell'Unità d'Italia? È questo l'interrogativo che si pone Ernesto Galli della Loggia¹ denunciando la miriade di pubblicazioni ed articoli che stanno mettendo i bastoni tra le ruote ai festeggiamenti per l'Unità, processando senza ritegno il Risorgimento come vetrina

di malcostume e tradimenti, perfino di complotti. Un'Italia che già prima dell'Unità sarebbe stata come la conosciamo oggi: frammentata, divisa, incoerente e litigiosa. Basti pensare che il Comitato per l'Unità (Azeglio Ciampi, Gustavo Zagrebelsky, Dacia Maraini ecc..) ha dato le dimissioni a causa della mancanza di risorse. Ma certamente il malessere è più profondo.

In nome di una fantasiosa e sommaria ricostruzione del passato sarebbe avvenuta la saldatura di tre segmenti animati da risentimento e rancore. Quello settentrionale, di ispirazione leghista, quello meridionale (che va dai tradizionalisti neoborbonici agli ultrapaleomarxisti) e infine il segmento cattolico (dei guelfo-temporalisti). La conclusione è l'Unità a perdere e l'Italia in ginocchio.

Che cos'era l'Italia prima di essere uno Stato-nazione?

Che l'Italia sia diventata un paese multietnico e plurale è ormai un dato di fatto, ma si dimentica che anche in passato sono esistite molte Italie e che varie realtà etniche e linguistiche hanno popolato la nostra penisola. «Un paese troppo lungo», come ebbero a notare gli arabi rinunciando alla sua conquista. Interessanti riflessioni si possono ricavare partendo dall'etimologia del nome Italia, attestato in fonti greche sin dal V secolo a.C. che ha prevalso su toponimi concorrenti: *Ausonia* terra dell'aurora, *Enotria*, terra del

vino, *Esperia*, terra del tramonto, *Vitellia* terra dei vitelli. In origine il nome Italia designa soltanto le aree grecizzate della Calabria e il suo uso si estende progressivamente, con l'avanzata di Roma, fino alla Campania verso il terzo secolo a.C., mentre dopo la prima guerra punica è Italia già quasi tutta la penisola fino al fiume Arno. Ma è durante la Guerra sociale che il nome Italia assume una rilevanza politica, anzi si può dire che l'Italia nasca proprio nell'89 a. C. con la *lex Plautia Papiria* che concede l'estensione della cittadinanza romana ai popoli italici. È interessante notare che in età repubblicana la dorsale appenninica ha

contribuito a creare una distinzione tra versante tirrenico ed adriatico più marcata di quella esistente tra Nord e Sud che si affermerà più tardi. Nel 42 a. C. l'accordo tra Ottaviano e Antonio conferma l'estensione del termine Italia fino all'arco alpino. Con Diocleziano nella «diocesi itali ciana» verranno incluse le isole di Sicilia, Sardegna e Corsica. Ma lo stesso imperatore introdurrà la separazione tra Nord e Sud dividendo la diocesi in due aree affidate, l'una, ad un *vicarius Italiae*, con sede a Milano, l'altra, centro meridionale, ad un *vicarius Urbis* con sede a Roma. Pertanto, dopo la caduta dell'impero romano (476 d. C.) Odoacre

darà vita ad un regno barbarico d'Italia soltanto settentrionale. Nel Medioevo il nome Italia inizia a subire un declino causato dall'insediamento di diverse stirpi germaniche che ridenominano etnicamente i territori occupati (la Longobardia), mentre gli storici Paolo Diacono e Ottone di Frisinga parlano di molte Italie, suddivise, secondo la nomenclatura longobarda, in Ducati e Marche.

Nel Trecento il nome, perdendo forza ed autonomia politica, ne acquisisce invece una ideale e letteraria grazie a Dante e Petrarca. Sarà la letteratura a conservare, come rimpianto di un mondo perduto, l'idea di una unità nazionale dolorosamente smentita dalle traversie politiche che fanno del nostro paese una mera espressione geografica la cui unica identità è quella dettata dai confini naturali. Occorrerà attendere il Settecento e la ventata napoleonica per assistere ai vari tentativi di conquista di un'identità politica autonoma culminati con la proclamazione del regno di Italia il 17 marzo 1861. Un regno dal quale sono ancora escluse Roma (Stato pontificio) e Venezia, venduta agli austriaci con il trattato di Campoformio (1797). Il regno si amplierà includendo nel 1866 il Veneto, nel 1870 Roma, con la prima guerra mondiale la Venezia Tridentina e la Venezia Giulia.

Sulla distinzione tra nazione e Stato quando si parla dell'Italia torneremo ancora in futuro. □

¹ Cfr. «Corriere della Sera», 7 febbraio 2010.

Che l'Italia sia diventata un paese multietnico e plurale è ormai un dato di fatto, ma viene dimenticato che anche in passato sono esistite molte Italie e che varie realtà etniche e linguistiche hanno popolato la nostra penisola





bambine e bambini

Lucrezia pedrali
lucrezia.pedrali@libero.it

A
a scuola e oltre

Stare al mondo e nel mondo, cioè riuscire a vivere e a sopravvivere, sembra, nel tempo attuale, una condizione che richieda qualche competenza, forse meno accettabile sotto il profilo della pedagogia ideale, ma certo assai utile per potersela cavare: furbizia, capacità di adattamento, competitività, desiderio di affermazione.

Prima gli adulti e poi i bambini

Giusto per chiarire subito che non sarà questo il luogo per trovare risposte alle domande e alle questioni non risolte dell'educazione, mi permetto di enunciare una sorta di manifesto, che guiderà la stesura delle riflessioni contenute in questa rubrica per la prossima annata.

Capovolgendo la situazione, partirò dalla provvisoria conclusione alla quale vorrei giungere attraverso i testi che saranno ospitati sulla rivista: parlare di educazione e di bambini significa occuparsi di noi adulti, delle nostre questioni più o meno risolte, delle nostre precarietà o certezze, della nostra visione del mondo e della vita, delle nostre idee o opinioni, delle nostre speranze o disperate.

Ovvio? Probabilmente sì, ma del resto non è meno ovvio l'elenco delle buone pratiche e dei comportamenti professionalmente adeguati,

pensati come strategie di per sé capaci di produrre i cambiamenti individuali e collettivi che l'educazione auspica. A scuola, per intenderci, ci sono alcuni aspetti impliciti della condizione adulta che producono direttamente esiti importanti sui bambini e sulle bambine, talvolta in modo assai più marcato e significativo che non le teorie pedagogiche prese come riferimento esplicito.

Adulti in mezzo al guado

Assumendo che l'educazione consista, in senso lato, nella proposta rivolta alle giovani generazioni di acquisire strumenti che servono per stare al mondo, viene da chiedersi se chi pensa e scrive di educazione abbia recentemente preso visione del mondo così com'è o come in larga parte viene rappresentato e interpretato.



Noi adulti (in quanto tali comunque educatori!) siamo in mezzo al guado: da un lato viviamo le contraddizioni, le fatiche, le mediazioni e i compromessi che la pratica di vita richiede a ciascuno di noi giorno per giorno, ma nello stesso tempo siamo ancorati ad un'utopia in apparenza sempre più distante

A scuola dedichiamo tempo ed energie per educare alla pace, alla cooperazione, alla comprensione, alla scoperta della bellezza e della gratuità della conoscenza, alle relazioni positive fra soggetti; il

bambino pensato dai documenti di progettazione educativa è un giovane essere capace di capire, di apprezzare, di condividere, di interagire. Questo avviene nelle intenzioni degli adulti e nelle esplicitazioni educative, nella proposizione di esperienze e nei progetti. Ma cosa significa avere gli strumenti per stare al mondo? E noi adulti, che il mondo pensiamo di conoscerlo tanto da poterlo insegnare, come lo viviamo? Stare al mondo e nel mondo, cioè riuscire a vivere e a sopravvivere, sembra, nel tem-

po attuale (ma forse è sempre stato così) una condizione che richieda qualche competenza, forse meno accettabile sotto il profilo della pedagogia ideale, ma certo assai utile per potersela cavare: furbizia, capacità di adattamento, competitività, desiderio di affermazione. Quanto di questo è consapevolmente governato dagli adulti? Ci muoviamo in una sorta di doppio scenario: da un lato le ottime intenzioni pedagogiche e dall'altro la vita e le persone in carne e ossa, le seconde sempre meno riconducibili all'idealità perfetta ed enfatica delle prime.

Noi adulti (in quanto tali comunque educatori!) siamo in mezzo al guado: da un lato viviamo le contraddizioni, le fatiche, le mediazioni e i compromessi che la pratica di vita richiede a ciascuno di noi giorno per giorno, ma nello stesso tempo siamo ancorati ad un'utopia in apparenza sempre più distante. È quasi impossibile sfuggire alla contraddizione che ci vede da un lato operare all'interno di grandi dichiarazioni d'intenti (sulle quali tutti si trovano concordi) e una pratica quotidiana che si distanzia inevitabilmente e soprattutto finisce con il contribuire alla realizzazione di comportamenti e di atteggiamenti assai lontani dalle finalità esplicitate.

Il rischio di sporcarsi le mani

Il percorso che si delinea conduce dall'onnipotenza espressa nei documenti ufficiali della pedagogia ideale

Una modesta proposta

La modesta proposta che s'intende offrire in questa rubrica è quella d'indagare il fare di ogni giorno di noi adulti in rapporto all'educazione dei bambini e delle bambine. Come riprenderci la responsabilità personale nel nostro impegno quotidiano, come affermare un'identità umana e professionale sufficientemente sicura e certa, come non rinunciare al dubbio e alla ricerca, come continuare ad alimentare per sé le tensioni e le passioni che s'intendono suscitare negli altri? Si propone un doppio canale di lettura: la riflessività sul proprio operare in rapporto a ciò che si pensa giusto e importante per i bambini. Senza grandi certezze definitive, ma con alcune consapevolezza: il nostro lavoro non si colloca nell'empireo delle grandi idealità, ma si misura con la dimensione storica e contingente della politica; noi educatori o insegnanti non siamo, per definizione, bravi, belli e buoni, ma soggetti che interpretano e vivono tutte le contraddizioni e le fatiche del tempo; i bambini e le bambine reali non sono soltanto menti da istruire, bensì corpi incarnati con il loro portato di differenze, d'istanze, di bisogni e di storie. Ricominciamo a parlare di bambini e bambine a partire dal riconoscimento dell'essere tutti soggetti situati in un tempo e in una relazione, bisognosi, in forme diverse, di cure e di attenzioni.

alle imperfezioni della vita reale e delle sue possibilità; è una via da percorrere per consentirci di mettere nuovamente a fuoco la circostanza per la quale non possiamo solo prendere atto della realtà, ma dobbiamo tentare di manipolarla, accettando il rischio di sporcarci le mani o di fare e disfare. Nelle intenzioni, si può pensare a una ricerca dei piccoli spazi che ancora consentono di trovare orizzonti sui

quali collocare le esperienze di formazione; proposta minimalista, o debole, ma in questo momento forse in grado più di altre di interpretare lo stato delle cose in educazione.

Per tornare a darci valore in quanto educatori e insegnanti (contrastando l'evi-

dente svalutazione di cui godiamo pubblicamente) possiamo raccontarci nelle nostre pratiche di personale resistenza-resilienza, antieroi- ca ma tenace.

Insomma, i bambini e i ragazzi sono tali in quanto pensati dagli adulti o, capovolgendo l'affermazione, sono come gli adulti se li crescono. E quindi partire dal ragionare su chi siamo noi educatori può essere un percorso utile per comprendere meglio i bambini e le bambine, le loro fragilità e i loro desideri, le loro tensioni e le loro paure. Non si educa esortando o redigendo documenti che proclamano il valore della bellezza, della cultura o della democrazia: bellezza, cultura e democrazia dovrebbero essere pane quotidiano degli adulti per diventare elementi preziosi nella vita dei bambini. Cito a memoria un'affermazione di Fulvio Scaparro: «L'alta scuola dell'educazione è l'esempio, la disponibilità, la condivisione di un interesse comune ad adulto e ragazzo, a maestro e allievo: la crescita, l'autonomia, la responsabilità [...]». Dove abbondano cattivi maestri proliferano i pessimi allievi».

Ma vale anche il contrario: chi vive con buoni maestri può imparare il coraggio che il rispetto delle regole nel gioco della vita richiede. Sostiene Hanna Arendt: «L'insegnante si qualifica per conoscere il mondo e per essere in grado di istruire altri in proposito, mentre è autorevole in quanto, di quel mondo, si assume le responsabilità».





ragazzi e ragazze

giuseppe biassoni
pippo.biassoni@libero.it

A
a scuola e oltre

Nella scuola, la disumanizzazione è un processo a cui stiamo assistendo giorno dopo giorno. Sono numerosi i governi succedutisi in Italia che, per far quadrare i conti, hanno tagliato la sanità, la scuola, i servizi.

Nella mischia, non perdere mai di vista la pallina

Fino al numero di maggio 2010 di CEM, decrescita, resilienza e maieutica sono tre parole che hanno caratterizzato le tematiche della rubrica che conta due anni: sono state come sassolini lasciati lungo il percorso al fine di non venir travolti dall'avvicinarsi caotico degli eventi e di ritrovare la via. Non ho mai temuto i cambiamenti e nemmeno il caos. Temo tuttavia la disumanizzazione dei soggetti e la loro conseguente perdita d'identità e di dignità: ciò avviene spesso, nei momenti di difficoltà economica, culturale e sociale. Nella scuola, la disumanizzazione è un processo a cui stiamo assistendo giorno dopo giorno. Sono numerosi i governi succedutisi in Italia che, per far quadrare i conti, hanno tagliato la sanità, la scuola, i servizi. Adolora quindi, ma non stupisce, vedere ridotte le ore di sostegno ai diversamente abili, sminuire la capacità formativa riducendo le risorse, buttare alle ortiche la ri-

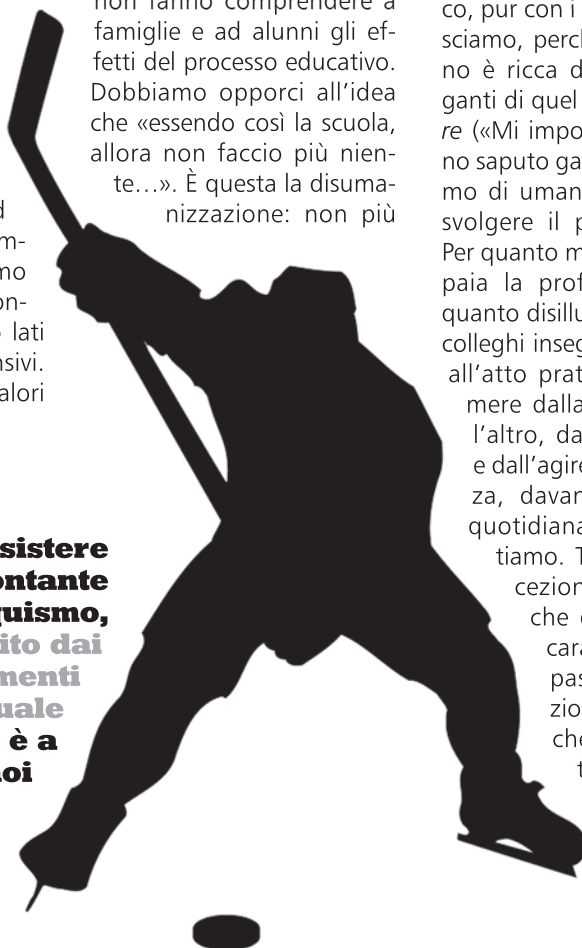
cerca e le risorse artistiche (che fine ha fatto la musica nella scuola superiore?).

La marea montante di qualunquismo

Colpisce assistere alla marea montante di qualunquismo, favorito dai provvedimenti dell'attuale governo, ed è a questa che noi dovremmo opporci. Dobbiamo opporci ad un voto in condotta che presenta solo lati punitivi e non comprensivi. Dobbiamo opporci ai valori

espressi con i numeri, confusi e mai comparati con i diversi ordine di scuola (e con la valutazione europea) che non fanno comprendere a famiglie e ad alunni gli effetti del processo educativo. Dobbiamo opporci all'idea che «essendo così la scuola, allora non faccio più niente...». È questa la disumanizzazione: non più

**Colpisce assistere
alla marea montante
di qualunquismo,
favorito dai
provvedimenti
dell'attuale
governo, ed è a
questa che noi
dovremmo
opporci**



alunni, carne, attenzioni, amori e disperazioni, ma solo numeri, pezzi. «Pezzi», che tradotto in tedesco si dice *stück*, era il termine per indicare i deportati nei campi di sterminio.

La pallina da hockey è sul dischetto al centro del campo; il fischio d'avvio la vede passare da un bastone all'altro. Sono spinte, frenate, imprecazioni e sudore. Ma tu non ti distrarre, segui la pallina. Seguila, così potrai essere in gioco.

Il coraggio della coerenza: il cittadino di domani

Nell'Italia di oggi, la scuola ha potuto resistere e sopravvivere sotto il profilo didattico, pur con i limiti che conosciamo, perché al suo interno è ricca di molecole vaganti di quel milaniano / *Care* («Mi importa!») che hanno saputo garantire un minimo di umanizzazione nello svolgere il proprio lavoro. Per quanto mercificata ci appaia la professione o per quanto disillusi ci appaiano i colleghi insegnanti, nessuno all'atto pratico si può esimere dalla relazione con l'altro, dal commuoversi e dall'agire di conseguenza, davanti ai casi che quotidianamente affrontiamo. Tuttavia, la percezione comune è che questa sia una caratteristica della passata generazione di docenti e che oggi stenti a trovare nuova linfa. La sfida da rac-



cogliere è quella di interagire con il cambiamento senza arroccarci in difesa di un tempo che è ormai trascorso. Ci vengono richiesti coerenza e coraggio nella precarietà, cui è esposta la nuova leva dei docenti, e nel contempo innovazioni e progetti tesi al domani: abbiamo la responsabilità di lasciare un patrimonio culturale pari a quello che ci è stato consegnato all'avvio della nostra carriera. Saremo in grado di proporre esperienze educative e formative in cui il carattere di un indivi-

duo possa venire profondamente modificato, favorendo il cambiamento, l'apertura al confronto, la nascita di motivazioni forti?

Per una ripresa della maieutica

La scorsa annata la rubrica da me curata ha trascurato un po' il termine «maieutica»¹, intesa come procedura di estrazione dall'allievo di pensieri personali; un modo di procedere contrario rispetto a quello adottato da coloro che nell'antichità vo-

levano imporre le proprie vedute agli altri con la retorica e l'arte della persuasione. La maieutica è il baluardo che si contrappone alla nozione scolastica impartita acriticamente, e comprende non solo un modello d'apprendimento diverso, ma lascia spazio al senso critico dello studente. Socrate, discutendo con Teeteto, afferma di esercitare la stessa arte della madre Fenarete, quella della levatrice. Come una levatrice è in grado di riconoscere lo stadio di una gravidanza, così il filosofo è in grado di capire, discutendo con qualcuno, se costui è «gravido», ovvero se nella sua anima sono presenti pensieri validi e «reali» oppure meri fantasmi; nel primo caso è in grado di portare alla luce il ragionamento nascosto, ponendo domande ed esigendo risposte. Se vogliamo immaginare un futuro possibile della scuola, i percorsi basati sulla maieutica sono molto utili per recuperare una parte della didattica, che rischia di essere compromessa dall'incalzare degli eventi. Provo ad individuarne alcuni.

I saperi. Ciò che insegniamo è figlio del secolo scorso ed i contenuti, per quanto validi, sono stati generati da contesti che, nella loro maggioranza, sono superati dai cambiamenti intervenuti. Dare voce alle aspirazioni di chi è in grado di esigere e di sognare significa cercare insieme spazi di ricerca condivisi; immaginare altre didattiche, diverse modalità di sviluppo del pensiero.

I valori. L'adulto nel proprio agire diventa un riferimento per i giovani; le figure d'adulto coerente rappresentano una sfida da mettere a disposizione della didattica, valorizzando le nostre abilità e l'umiltà di ricercare con gli altri ciò che non comprendiamo o ci è ignoto.

Le tappe evolutive. Per quanto Jean Piaget rimanga un pilastro della formazione, è necessario rivedere tempi, bisogni, opportunità e cambiamento dei contesti per rimodulare il nostro agire. Le educazioni (all'alimentazione, sentimenti, cittadinanza, ecc.), che avevano investito la scuola di troppe responsabilità, sono state rapidamente ridimensionate. Ora è opportuna una riflessione su come affrontare la questione: la scuola non è l'unica agenzia formativa, ma il problema resta; per esempio come affrontare gli aspetti di genitorialità consapevole?

Il sognare. Il diritto ad immaginare un mondo diverso, una personale dimensione futura, non può essere annullato dalla delusione di chi porta con sé il peso dei propri fallimenti. Dobbiamo recuperare la capacità di sognare e, se possibile, di sognare con gli altri. □

¹ Il termine significa «ostetricia»: nell'ambiente socratico-platonico, indicava il criterio della ricerca della verità, consistente nella sollecitazione del soggetto pensante a ritrovarla in se stesso e a trarla fuori dalla propria anima. Per estensione, indica un metodo pedagogico fondato sulla partecipazione attiva del soggetto.



Parlare di glocalizzazione è prendere atto che l'interdipendenza planetaria non è un fenomeno lontano, ma ormai ampiamente radicato nella nostra quotidianità: siamo già un paese multietnico, siamo un paese multireligioso, nonostante la miopia colpevole di alcuni schieramenti politici finga di ignorarlo.

Prove di glocalizzazione

un neologismo necessario

Capita abbastanza spesso, affrontando tematiche di intercultura, di imbattersi nei neologismi *glocalizzazione* e *glocale*, la cui origine etimologica risale, evidentemente alla contaminazione tra globale e locale; la necessità di coniare termini nuovi nasce dall'urgenza di esprimere e di definire fenomeni, eventi, processi per i quali le terminologie sociologiche abitualmente in uso risultano inefficaci ed inadatte ad esprimere scenari inediti e in rapido cambiamento.

Parlare di glocalizzazione è prendere atto che l'interdipendenza planetaria non è un fenomeno lontano, ma ormai ampiamente radicato nella nostra quotidianità: siamo già un paese multietnico, siamo un paese multireligioso, nonostante la miopia colpevole di alcuni schieramenti politici finga di ignorarlo, chiamato ad operare una sintesi tra dimensione locale e dimensione



Siamo già dislocati su più territori, grazie ai social network, ai tentacoli della rete

globale resa concretamente visibile dal fenomeno delle migrazioni (a Roma un cittadino su dieci è straniero).

In realtà siamo già dislocati su più territori, grazie ai *social network*, ai tentacoli della rete, abbiamo già una molteplicità di appartenenze, abitiamo già luoghi che stanno subendo trasformazioni urbanistiche rilevanti e non reversibili attraverso la costruzione di nuovi edifici di culto, la creazione o risemantizzazione degli spazi

generata dalla presenza di lavoratori immigrati.

Ma cosa s'intende praticamente per *glocalizzazione*? Il termine descrive il fenomeno di meticciamento in atto tra locale e globale, ma ha anche una carica di progettualità e di creatività, perché indica la meta da raggiungere per imparare a gestire in modo efficace la transizione dalla dimensione locale, monoculturale a quella ibridata dall'alterità, operazione molto complessa e rischiosa sulla quale il nostro paese, attardato su logiche di arroccamento retrivo, si gioca il suo futuro politico, demografico, sociale ed anche formativo.

Le presenze altre che modificano antropologicamente spazi e tempi attraverso il loro corredo simbolico (abiti, cibi, odori, suoni) c'interpellano, costringendoci ad uscire allo scoperto per elaborare nuove strategie di convivenza e di feconda collaborazione.

Il modello Riace

Un esempio di creatività ed intelligente capacità d'intercettare le potenzialità del nuovo che arriva è l'ormai famoso «modello Riace» sul quale ci siamo già recentemente soffermati sulle pagine di questa rivista¹. La Calabria ionica, terra d'emigrazione, depressa economicamente, sta provando a costruire uno stile di convivenza e di glocalizzazione unico in Europa, consentendo a gruppi di rifugiati curdi, eritrei ed afgani, altrimenti destinati a languire nei centri di prima accoglienza, di insediarsi nel territorio disabitato, ripopolandolo, con la ri-

presa di attività artigianali locali; il tutto con il sinergico ed efficace accordo tra società civile (sindaco Mimmo Lucano), istituti di credito (Banca Etica di Padova) ed istituzioni (Regione Calabria e Viminale).

L'esperimento assume nel corso degli anni maggiore autorevolezza e credibilità perché non ha caratteristiche di pronto soccorso e di risposta all'emergenza, ma punta a costruire un rapporto duraturo tra migranti ed autoctoni nella modalità di vivere spazi comuni, di riprogettare un futuro condiviso, attraverso l'inserimento lavorativo dei richiedenti asilo e l'elaborazione di specifici interventi anche formativi. Il futuro del progetto è nei bambini che ripopolano i vicoli del paese fantasma. Sono loro l'investimento migliore. Imparando a sentire unita nella loro identità in formazione la matrice originaria con quella acquisita a Riace attraverso odori, cibi, ambienti, abitudini nuove, essi trasformeranno la loro condizione di migranti in quella di nuovi abitanti e dunque naturalizzeranno, rendendolo «locale», il carattere misto e complesso della loro appartenenza. In questo modo essere riacesi avrà anche il valore aggiunto di questa connotazione.

La prudenza invita i ricercatori e gli studiosi interessati al caso a raffreddare facili entusiasmi, ma è probabile che riacesi, curdi ed eritrei stiano sperimentando una soluzione tra le più efficaci mai provate. Il modello di Riace non può essere consi-

derato alla luce delle strategie adottate in materia d'immigrazione dai principali paesi europei: non è assimilazione, non è integrazione, ma è, come sostiene Mario Ricca², un esempio di naturalizzazione del globale, dunque di *glocalizzazione*, termine che lo studioso non ama, anzi rifiuta. Il valore aggiunto di questo modello è

**La Calabria
ionica, terra
d'emigrazione,
depressa
economicamente,
sta provando
a costruire uno
stile di convivenza
e di
glocalizzazione
unico in Europa**

la disponibilità antropologica delle popolazioni autoctone ad accettare la presenza dell'altro, facendosi contaminare fino al punto di ridefinire le proprie coordinate antropologiche aprendosi al nuovo considerato come risorsa. Il testo di Ricca illustra con dovizia di riferimenti bibliografici di primario rilievo anche le ricadute giuridiche di questo modello, consentendo agli esperti d'intercultura di compiere un passo avanti significativo in un ambito, quello giuridico, di capitale importanza nel punto di intersezione tra etica, giustizia e politica. □

¹ Cfr. «CEM Mondialità», febbraio 2010, pp. 9-10.

² Cfr. M. Ricca, *Riace, il futuro è presente. Naturalizzare il globale tra immigrazione e sviluppo interculturale*, Edizioni Dedalo, Bari 2010.

Dike meticcia rotte di diritto interculturale

La regione Calabria, con notevole coraggio, ha deciso di dare «un vestito» legislativo all'esperimento di ripopolazione interculturale, recependo intelligentemente gli stimoli forniti dai comuni di Riace, Caulonia e Stignano. Ne è nata la legge regionale 18/2009, che si muove con la prudenza e le cautele necessarie, facendo riferimento ad una sola categoria di migranti, i richiedenti asilo, cui



intende indirizzare le proprie attenzioni giuridiche fondate su azioni concrete e non su generici proclami. La Regione «promuove il sistema integrato di accoglienza e sostiene azioni indirizzate all'inserimento socio-lavorativo dei rifugiati, richiedenti asilo e titolari di misure di protezione sussidiaria o umanitaria» (art. 1, comma 2). La chiave di volta e il punto di forza della legge è rappresentato dal lavoro inteso come interfaccia simbolica e pragmatica tra comunità locale e comunità migrante, come occasione d'intrecciare vissuti in senso interculturale e non nella sua funzione meramente utilitaristica e produttiva (sostanzialmente disumanizzata) come appare nello spirito che informa la legislazione nazionale in proposito. Ma la saggezza della legge regionale si spinge anche a considerare l'imprevisto e ad includerlo nel suo orizzonte, destrutturando il tradizionale schema giuridico del «se... allora», che declina una serie di casi ritualizzandone l'approccio. La legge regionale include anche il «non sapere» e i «se» ipotetici che introduce sono davvero tali, aperti alle trasformazioni, disposti a rimodularsi nel rispetto dei diritti dei migranti e della dignità degli abitanti. Una lezione di civiltà, insomma, che la Calabria offre all'Italia e all'Europa attingendo al patrimonio culturale della sua storia millenaria e alla sacra legge dell'ospitalità, che è capacità di tradurre e decifrare il linguaggio dell'altro, una sapienza mediterranea antichissima che dobbiamo imparare a riscoprire.



in cerca di futuro

davide zoletto
davide.zoletto@uniud.it

A
a scuola e oltre

Ogni pretesa autenticità (ieri quella dell'americano medio, oggi quella di ciascuno di noi, nativo o migrante) si scioglie in una pluralità di pratiche concrete di cui non ci accorgiamo, ma che costituiscono l'essenza più importante della nostra esperienza quotidiana.

Come l'acqua Pratiche glocali fra scuola e extrascuola

Uno dei modi possibili di attraversare la questione del «glocale» è quello di partire dalle nostre «pratiche» di ogni giorno, viste come quotidiana palestra di apprendimento tanto informale quanto interculturale (o - per l'appunto - glocale). Per «pratiche» possiamo intendere tutte quelle routine a cui siamo talmente abituati che finiscono per diventare quasi trasparenti: come l'acqua per i pesci, per riprendere la metafora centrale che attraversa uno splendido racconto postumo dello scrittore statunitense David Foster Wallace. Due giovani pesci - mentre nuotano - incontrano un pesce più anziano che, salutandoli, chiede loro: «Com'è l'acqua, oggi?». I due pesci più giovani nuotano ancora per un po', poi d'un tratto uno si ferma e chiede all'altro: «L'acqua? Ma che cos'è l'acqua?». Il racconto di Wallace, pur nella sua brevità, è molto ricco e sfumato, ed è davvero impossibile riassu-

merlo (a ciascuno il piacere di leggerlo...). Ma basta già questo piccolo assaggio per darci l'idea di quanto le cose più importanti finiscano per essere quelle che passano maggiormente inosservate. Così è per la trama delle pratiche che compiamo ogni giorno. Eppure le «pratiche» vantano una lunga tradizione di attenzione da parte degli studiosi di molte discipline. Basterebbe citare il celebre apologo dell'antropologo Ralph Linton, che già nel lontano 1937 ci ricordava come l'americano medio, nel suo sentirsi «al cento per cento americano», vivesse quotidianamente immerso in un'infinità di oggetti e usi provenienti da ogni angolo del mondo. Come a dire che ogni pretesa autenticità (ieri quella dell'americano medio, oggi quella di ciascuno di noi, nativo o migrante) si scioglie in una pluralità di pratiche concrete di cui non



Per saperne di più

David Foster Wallace, *Questa è l'acqua*, Einaudi, Torino 2009
Gilles Brougère e Anne-Lise Ullman (a cura di), *Apprendre de la vie quotidienne*, PUF, Paris 2009

ci accorgiamo - come i pesci non si accorgono dell'acqua - ma che costituiscono l'essenza più importante della nostra esperienza quotidiana. Più di recente un altro antropologo - Arjun Appadurai - ci ha mostrato inequivocabilmente come tutte queste pratiche siano in tutto e per tutto «glocali». Pensiamo per esempio alle pratiche

che accomunano i ragazzi e le ragazze figli di genitori italiani e migranti: sia quelle che percepiamo come «più tradizionali» (come guardare la televisione, leggere un libro o praticare uno sport), sia quelle che sentiamo «più nuove» (come ascoltare musica nell'I-Pod, immortalare qualcuno con un telefonino, video-giocare su questa o quella nuova piattaforma o console). Appadurai (e molti altri con lui) ci ha mostrato che queste «pratiche» sono glocali perché costituiscono altrettante modalità di re-inventare quotidianamente (e localmente) oggetti e tecnologie che circolano in realtà su scala planetaria (globale appunto). Michel de Certeau lo ha chiamato il «brusio delle pratiche» e ci ha ripetutamente invitato ad ascoltare questo brusio per non restare - in quanto educatori - a nostra volta prigionieri degli stereotipi che spesso «appiccichiamo» ai nostri studenti. L'invito di de Certeau è stato raccolto recentemente da un gruppo di studiosi francesi - guidati da Gilles Brougère - che si è impegnato a mostrarci quanto possiamo appunto apprendere come educatori dalle tante pratiche già interculturali (perché quotidianamente glocali) dei nostri studenti, dentro e fuori la scuola. È un invito concreto che - sulla scorta di Brougère e di altri ricercatori - proveremo a raccogliere anche sulle pagine di CEM, quest'anno dedicate proprio alla centralità educativa della nostra esperienza del «glocale». □



che aria tira a scuola

patrizia zocchio
patrizia.zocchio@libero.it

A
a scuola e oltre

Costruire la scuola di tutti e di ciascuno è stato un lungo cammino, che ha preso avvio da quanto indicato negli articoli 33 e 34 della Costituzione della Repubblica Italiana.

La formazione batte un cuore nella scuola!

Nel 1951 circa il 60% della popolazione italiana era privo di licenza elementare, a partire dagli anni '90 quasi tutti avevano conseguito la licenza media. Costruire la scuola di tutti e di ciascuno è stato un lungo cammino, che è partito da quanto espresso negli articoli 33 e 34 della Costituzione della Repubblica Italiana. Nel 1948, anno della sua entrata in vigore, così afferma la Costituzione: si istituiscano scuole statali per tutti gli ordini e gradi, le scuole sono aperte a tutti, l'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. Le decisioni prese dal nostro attuale governo vanno in senso opposto, sembra che la scuola di tutti sia un lusso, un costo troppo elevato in un momento di crisi, e allora ecco giustificati tagli al personale, ai finanziamenti, al tempo scuola, all'offer-

ta formativa, ad attività e discipline. Siamo molto lontani dal compito che la Costituzione assegna alla scuola.

Chi crede nel futuro e nei giovani crede nella scuola

L'attenzione sul sistema d'istruzione deve tornare sotto i riflettori dell'opinione pubblica, alla ripresa delle lezioni tutte gli alunni devono acquisire le conoscenze e le competenze necessarie per

essere cittadini responsabili, consapevoli e attivi. Non possiamo permettere che la scusa del merito giustifichi l'emarginazione di chi parte con uno svantaggio, è nato in un altro paese o parla un'altra lingua. Va difeso un tempo scuola che garantisca opportunità formative a tutti gli studenti, perché vengano ripristinate le condizioni di eccellenza della scuola primaria: tempo pieno e compresenze. L'istanza del federalismo non può diventare una frammentazione ideologica che mina alla base la validità dei titoli di studio, sarebbe il contrario di quanto avviene negli altri paesi europei. Vale la pena lottare per un biennio unitario che garantisca l'assolvimento dell'obbligo d'istruzione nella scuola, per la diffusione della didattica laboratoriale in tutta la scuola secondaria superiore.

Bisogna riprendere una battaglia culturale per la garanzia dell'offerta formativa agli adulti su tutto il territorio nazionale, l'integrazione linguistica degli stranieri e un piano straordinario di for-

mazione per tutto il personale della scuola.

Solo facendo informazione e sensibilizzando l'opinione pubblica possiamo scongiurare il ritorno generalizzato al nozionismo, l'attacco all'insegnamento della seconda lingua straniera, l'abbassamento di fatto dell'obbligo d'istruzione e la separazione precoce degli adolescenti. Va tenuta alta l'attenzione su quello che sta succedendo



perché non ritorni la gerarchia fra i saperi e la netta divaricazione tra i licei e gli altri istituti superiori e non si faccia discriminazione in nessun senso, a partire dal tetto del 30% per gli alunni con cittadinanza non italiana.

In una parola chiediamo a gran voce di rispettare le leggi e la Costituzione in materia di diritto allo studio, rispettare le scelte delle famiglie sul tempo scuola, rendere sicuri e mettere a norma gli edifici scolastici, dare stabilità ai precari per garantire un clima sereno dove apprendere diventi un diritto per tutti. Chissà se siamo ancora in tempo! □



Vale la pena di lottare per un biennio unitario che garantisca l'assolvimento dell'obbligo d'istruzione nella scuola, per la diffusione della didattica laboratoriale in tutta la scuola secondaria superiore.



buone pratiche di resilienza

oriella stamerra - alessandra ferrario
ori51@inwind.it - falessandra@tele2.it

A a scuola e oltre

Proprio nella speranza di contribuire ancora «a modificare le lenti con cui si osservano i fenomeni, imparando a dialogare con le parti nascoste, con le luci e le ombre insite in ognuno di noi», anche il prossimo anno questo spazio nella rivista sarà a disposizione di coloro che vorranno regalarci le loro narrazioni.

Riprendiamo i fili intrecciamone di nuovi

Un anno fa aprivamo sulla rivista questo spazio d'indagine e confronto sulla *resilienza*, intesa come «l'aggiornamento della pedagogia della resistenza, la declinazione della resistenza nell'epoca del post-umano, nella società del rischio, aggiornamento necessario perché la resistenza ha una dimensione più passiva, porta con sé l'idea di "tenere botta" di fronte all'urto; la resilienza aggiunge un aspetto più dinamico»¹.

La nostra rubrica fin dal titolo *Buone pratiche di resilienza* chiariva il suo scopo: raccogliere esperienze positive legate a questa «capacità di fronteggiare e ricostruire»². Avevamo però un timore: il nostro invito sarebbe stato raccolto? I lettori ci avrebbero messo a parte di loro attività e riflessioni sul tema, costruendo con noi una narrazione condivisa?

Convinte che molti docenti hanno ben presente l'urgenza di resilienza attuale, pen-

savamo che al nostro appello avrebbe risposto sostanzialmente la scuola. E così è stato. Infatti, «in un contesto sociale sempre più privo di sicurezze e di punti di riferimento stabili, in cui emerge la fragilità dei legami e il rischio continuo di subire traumi di varia natura, educare alla resilienza è un investimento importante per il futuro dei ragazzi»³.

Perciò, in settembre eravamo noi ad invitare «gli insegnanti, esposti in prima linea su un fronte ritenuto di rischio e pericolo, a ricercare dentro di sé la loro storia, la loro esperienza educativa e didattica quelle pratiche forti che, formatesi nel passato, si configurano oggi come veri e propri tratti di resilienza, capaci di riverberare sul presente tutto il loro potenziale di creatività e sostegno»⁴.

In ottobre leggevamo con piacere il progetto «lo non ho paura di aver paura», inviato dalla scuola primaria



Bilancio più che positivo di un'annata feconda, segnata da una circolarità significativa di buone pratiche vissute, ma anche raccontate

S. Giovanni Bosco di Saronno, che intendeva «mettere a disposizione dei ragazzi strumenti forti per orientarsi all'interno del loro contesto di vita affettivo, sociale, storico»⁵.

La scuola ha fatto sentire la sua voce anche in febbraio, col punto di vista di una docente di IRC, consapevole del fatto che «parlare di resilienza per i docenti significa fare i conti con una visione corretta del loro ruolo educativo all'interno del contesto storico e sociale attuale»⁶.

Ultimo spunto interessante in marzo, con le insegnanti di Ronco Briantino, che, proponendo un percorso ludico-animativo sull'abitare nella storia dell'umanità,

I contributi giunti si sono rivelati molto più vari di quello che prevedevamo. In alcuni casi, è stato il sociale ad entrare in gioco, sollecitandoci a praticare la resilienza in ambiti che a volte riteniamo difficili

sulla «casa, come luogo privilegiato per la crescita, luogo personale e intimo di incontro, scambio, gioco ed affetto», hanno portato gli alunni a ragionare su come «costruire una comunità, definendo regole di comportamento e stili di apprendimento capaci di muoversi dal singolo al gruppo e dal gruppo al singolo?»⁷.

Entra in gioco il sociale

Non solo scuola, però: i contributi giunti si sono rivelati molto più vari di quello che prevedevamo. In altri numeri della rivista, infatti, è stato il sociale ad entrare prepotentemente in gioco, sollecitandoci a praticare la resilienza in ambiti che a volte riteniamo difficili: da quelli più intimi e personali, come la famiglia, ad altri più collettivi, quali gruppi e associazioni, il proprio quartiere, la propria città...

Così, in gennaio Monica e Flavio scrivevano dell'esperienza che stanno vivendo con Marco e Katia, «a Caneli, in Piemonte: due famiglie e un'esperienza di comunità che è diventata anche un cammino di resilienza per assumere con speranza la precarietà "imposta" dalla vita... Darsi tempo per riflettere, parlarsi, non capirsi, riparlarsi e non lasciarsi trasportare dall'ansia da prestazione, tutto ciò oggi ci sembra resilienza: l'obiettivo non è solo cosa fare, ma dare tempo alla strada, al tipo di relazione da coltivare per "vivere questo nostro tempo". È un po' come fare intercultura con il vicino di ca-

sa per proporre in modo ordinario il dialogo e la convivenza pacifica»⁸.

In aprile, Maria Minniti, della Rete Radié Resch di Torino, ci ha illustrato «l'esperienza dei Giovani assolutamente per agire (Gapa), un gruppo nato più di 20 anni fa, che continua a sperare, a lottare e a "resistere" a S. Cristoforo, un quartiere di Catania dove la legalità non sta di casa»⁹.

Da ultimo, in maggio, l'intervento di Mimma Iannò La Torre, storica aderente al gruppo CEM di Reggio Calabria, ci faceva conoscere la fatica di operare nella resilienza portando avanti un impegno «messo negli anni a dura prova da svariati motivi». Mimma, però, «proprio nel momento in cui ha creduto necessario concludere il percorso nella sua regione, si è ritrovata immersa in spazi più ampi, a far parte del gruppo «stabile di amici del CEM di Puglia, Campania, Calabria» perché... «la resilienza è quella forza che, anche quando sembra spegnersi, è in grado di rinasce-

re con orizzonti nuovi e fecondi»¹⁰.

Nel numero di dicembre, il Brasile ha bussato alla nostra porta, per aprirci gli occhi sugli aspetti più profondi e potenti della pratica resiliente. Andando alla scoperta di *Água Doce*, progetto educativo di Petropolis, ci siamo imbattuti in provocazioni importanti. La realtà illustrata, infatti, non rappresentava solo «lo sforzo di superare difficoltà economiche, sociali e culturali utilizzando soprattutto conoscenze e competenze locali, così che il popolo delle *favelas* diventi protagonista della propria storia e della propria promozione, facendosi consapevole dei problemi e delle cause che rendono spesso la povertà un destino senza via d'uscita»¹¹.



Modificare le lenti con cui si osservano i fenomeni...

Bilancio più che positivo, dunque, di un'annata feconda, segnata da una circolarità significativa di buone pratiche vissute, ma anche raccontate, perché «leggersi in modo differente significa muoversi nel solco della resilienza»¹². Proprio nella speranza di contribuire ancora «a modificare le lenti con cui si osservano i fenomeni, imparando a dialogare con le parti nascoste, con le luci e le ombre insite in ognuno di noi»¹³, anche il prossimo anno questo spazio nella rivista sarà a disposizione di coloro che vorranno regalarci le loro narrazioni, mettendo in circolo buone pratiche di resilienza: docenti, genitori e studenti; giovani e anziani; semplici cittadini e associazioni; operatori sociali, amministratori e politici... □

⁷ S. Curci, *Oltre la resistenza, educare alla resilienza*, in «CEM Mondialità», giugno-luglio 2009, pp. 10-11.

⁸ S. Curci, cit.

⁹ S. Curci, cit.

¹⁰ O. Stamerra, *Buone pratiche di resilienza... all'appello!*, in «CEM Mondialità», agosto-settembre 2009, pp. 14-15.

¹¹ F. Carugati, *Io non ho paura di aver paura*, in «CEM Mondialità», ottobre 2009, pp. 14-15.

¹² M. G. Cardillo, *IRC e resilienza*, in «CEM Mondialità», febbraio 2010, pp. 14-15.

¹³ C. Fassina, *Era una casa molto carina...*, in «CEM Mondialità», marzo 2010, pp. 14-15.

¹⁴ F. Gotta, M. Gallone, *Arrampicarsi insieme sulla collina della contemporaneità*, in «CEM Mondialità», gennaio 2010, pp. 14-15.

¹⁵ M. Minniti, *O' Gapannone e I Cordai esempi di resilienza*, in «CEM Mondialità», aprile 2010, pp. 14-15.

¹⁶ M. Iannò La Torre, *A Gallico di Reggio Calabria nonostante tutto, si continua a... resistere!*, in «CEM Mondialità», maggio 2010, pp. 14-15.

¹⁷ W. Boff, *Elogio della delicatezza*, in «CEM Mondialità», dicembre 2009, pp. 14-15.

¹⁸ O. Stamerra, A. Ferrario, *Dove sta di casa la felicità? La ricerca continua...*, in «CEM Mondialità», novembre 2009, pp. 14-15.

¹⁹ B. Cyrulnik, E. Malaguti, *Costruire la resilienza. Introduzione*, Erickson, Trento 2005.



pedagogia della lumaca

gianfranco zavalloni
burattini@libero.it

A a scuola e oltre

Gli educatori devono aver tempo per sognare un'educazione migliore. Troppo spesso, invece, noi che ci interessiamo di scuola e di educazione, siamo preoccupati di fare, di proporre, di realizzare. E tutto questo ci porta all'ansia e all'insoddisfazione.

La campanella si è rotta è tempo di rallentare

Ecosì, dopo un po' di anni la campanella si è rotta e non suona più. È un tempo propizio per cambiare rotta e decidere di rallentare. Ecco il motivo per cui questa rubrica non avrà più come titolo «Per chi suona la campanella?», ma «Per una pedagogia della lumaca».

Quello della lentezza non è un discorso che riguarda i bambini, ma prima di tutto è rivolto a noi adulti, genitori, educatori, insegnanti. Mi viene in aiuto il maestro catalano Joan Domènech con il suo «Elogio dell'educazione lenta» quando afferma: «Gli educatori devono aver il tempo per la lettura e l'ozio, per vivere la sessualità e le relazioni personali ed emozionali e di coppia, il riposo per viaggiare e conoscere altre realtà, per la famiglia, i conoscenti, gli amici... Una parte importante la si deve dedicare a poter disimparare, per poter tornare ad imparare, per poter creare. Devono riservare tempo per la

riflessione e la meditazione, per l'osservazione della natura e la conoscenza della società. È troppo importante questa professione per non insistere su questi aspetti. Gli educatori devono aver tempo per sognare un'educazione migliore». Troppo spesso, invece, noi che ci interessiamo di scuola e di educazione, siamo preoccupati di fare, di proporre, di realizzare. E tutto questo ci porta poi all'ansia e all'insoddisfazione.

Il contributo e l'apporto della scuola viva

In questo itinerario di riflessione, credo sia importante il contributo di chi vive ogni giorno la scuola. Ecco perché attendo da tutti voi suggerimenti, testimonianze, racconti, critiche. Solo così la scuola potrà crescere in qualità didattica, esprimendo nuove riflessioni pedagogiche.



Decalogo per una educazione lenta

Come fare a diminuire, a rallentare, quando è la scuola stessa che chiede «risultati tangibili»? Sempre Joan Domènech snocciola 10 suggerimenti, un decalogo che traduco, faccio mio e sintetizzo:

■ Decidere dove vogliamo andare, senza guardare sempre l'orologio. Poiché vogliamo educare, chiediamoci a cosa miriamo... e condividiamolo con gli alunni e con i colleghi.

■ Coinvolgersi tutti, insegnanti, ragazzi e famiglie. È un aspetto basilare nella costruzione di un progetto educativo.

■ Dare priorità ad aspetti importanti e urgenti, tralasciando gli aspetti del curriculum, della vita di classe e della scuola che non sono urgenti né importanti.

■ Perdere tempo anche con attività non organizzate, impreviste e imprevedibili.

■ Dare ad ogni alunno il tempo necessario per esprimere la propria creatività nelle attività.

■ Coltivare la pazienza e la perseveranza, dando un senso alle attività che si fanno coi ragazzi.

■ Saper vivere in maniera positiva, testimoniando esempi di vita e valorizzando lo *humor* nell'educazione.

■ Sfruttare il momento, le attività che hanno un senso, senza essere condizionati dal programma da svolgere.

■ Semplificare i programmi scolastici, limitare gli obiettivi e mirare ad approfondire i temi.

■ Basare il cambiamento sulle potenzialità e le capacità dei ragazzi e di tutti i settori della comunità educativa. Saper ascoltare i ragazzi. □

Chi è interessato può approfondire questi temi nel sito www.pedagogiadellalumaca.org e può scrivermi all'indirizzo burattini@libero.it

dossier



Adesso! Per una cittadinanza globale dalle paure al coraggio civile

1 NOMADI DEL PRESENTE, CITTADINI DEL FUTURO

MAGGIO 2011

Adesso!



APRILE 2011

L'economia



MARZO 2011

Il sacro, i sacri



FEBBRAIO 2011

La politica



GIUGNO-LUGLIO 2010

**Nomadi del
presente, cittadini
del futuro**



AGOSTO-SETTEMBRE 2010

Gli spazi



OTTOBRE 2010

I tempi



NOVEMBRE 2010

I saperi



DICEMBRE 2010

**Passioni e
compassioni**



GENNAIO 2011

Identità e culture



oem
Mondialità

Adesso! Per una cittadinanza globale dalle paure al coraggio civile

NOMADI DEL PRESENTE, CITTADINI DEL FUTURO

di Roberto Morselli e Aluisi Tosolini

CAMBIAMENTI STRUTTURALI E CRISI DEL MODELLO EDUCATIVO DELLO STATO NAZIONALE



Viviamo in una società che mette in crisi, *de facto*, il modello educativo (trasmissivo, parcellizzante, contenutistico, etnocentrico, monoculturale) al quale ci siamo affidati fino ad oggi, sostanzialmente focalizzato sulla «produzione» (a scuola e nelle altre agenzie educative, formali e informali) di cittadini legati a uno specifico territorio nazionale, a un determinato *ethnos*, a una lingua, a una cultura, a una religione. Tale modello è stato funzionale, per diversi secoli, alle esigenze di uno Stato-nazione che esercitava giurisdizione assoluta su uno spazio geopolitico allo scopo di disciplinarne e controllarne la popolazione. Questo spazio è stato costantemente minacciato da forze politiche esterne, attraversato da flussi economici internazionali, messo in discussione da ondate culturali globalizzanti, sollecitato da energie interne non del tutto disciplinate, ma lo Stato ha sempre saputo mantenere una presa salda sulla vita dei suoi cittadini. È anche stato abile, in alcuni momenti, a porsi come garante di equilibri tra tensioni differenti e/o contrapposte. Spesso per raggiungere i propri scopi non ha esitato ad aizzare lo spettro della paura, dell'incertezza, della vulnerabilità, che, come afferma Bau-

Iniziamo questa nuova rubrica della rivista con un omaggio ad una figura storica del patrimonio culturale ed ideale del CEM: Bruno Hussar, che rappresenta un ottimo collegamento tra i valori della nostra tradizione e il nuovo tema del «glocale»



Bruno Hussar

Sono passati ormai quattordici anni da quando padre Bruno ci ha lasciato, ma abbiamo sempre più bisogno del suo sogno di unire ebrei, cristiani e musulmani in una vita di preghiera, di silenzio e di solidale convivenza.

Questo ingegnere egiziano arrivato alla religione dopo i vent'anni, discriminato durante il periodo nazista in quanto ebreo, entrato nell'ordine dei domenicani nel 1945, e consacrato sacerdote nel 1950, è diventato un maestro del glocalismo *ante litteram* quando decise di seguire l'intuizione profetica del suo provinciale. Infatti padre Albert-Marie Avril chiamò un giorno padre Bruno prospettandogli la possibilità di aprire, nella parte

ebraica di Gerusalemme, un centro di studi sull'ebraismo, analogo al Centro domenicano di studi islamici del Cairo. Un'idea ardita, non condivisa da illustri membri dell'Ordine (come di solito capita alle idee profetiche, per loro natura trascendenti l'orizzonte quotidiano), che era il primo passo verso un gesto che avrebbe inciso non solo sulla vicenda dell'Ordine domenicano di quella Provincia, ma su tutta la Chiesa. Da quest'idea nascerà in breve tempo, a Gerusalemme, la Casa di Sant'Isaia. Hussar raccontava di aver passato i primi anni a camminare su uova rabbiniche ed ecclesiastiche, stando bene attento a non romperle: eppure, nonostante un ambiente cattolico che arrivava, in alcuni componenti, ad essere contaminato dall'antisemitismo, Hussar scopriva sempre più l'attaccamento alle sue origini ebraiche. Il vento nuovo che soffiò durante il pontificato di Giovanni XXIII gli consentì di essere al Concilio Vaticano II, in cui fu protagonista dell'elaborazione, ed anche nella difficile discussione, del quarto paragrafo della Dichiarazione *Nostra Aetate* sull'atteggiamento della Chiesa verso le religioni non cristiane. Ecco il primo gesto globale di padre Bruno: far capire alla sua realtà locale cristiana (e, di riflesso, a tutti) che «l'insegnamento del disprezzo» verso gli ebrei era un retaggio del passato che doveva ormai essere superato.

A questo punto poteva davvero sognare più in grande, sognare un'azione locale che avesse una risonanza mondiale. Il sogno ha le sembianze di un villaggio - *Nevé Shalom- Wahat al-Salam*

(Oasi di Pace, da un riferimento al libro di Isaia) - nel quale ebrei e arabi palestinesi potevano vivere nell'uguaglianza, nella pace, nell'amicizia. Fondata nel 1974, in pochi anni la piccola comunità binazionale e la sua Scuola per la pace sono diventate il luogo in cui i nemici di sempre, separati per tradizione, storia e cultura, per odi sedimentati e ferite che i governi non riuscivano a chiudere, avevano una casa comune in cui convivere nella fedeltà alla propria tradizione e nel rispetto delle altrui. Nel villaggio si tengono seminari sull'abbattimento dei muri reciproci, c'è la prima scuola in Israele in cui i bambini delle due etnie imparano insieme entrambe le lingue, ed ognuno prega nel proprio idioma e col proprio stile. L'attenzione all'educazione è molto forte, perché Bruno Hussar aveva sperimentato che, se i vecchi non sanno cambiare le proprie idee di odio e diffidenza, la cosa più immediata è affidarsi ai giovani. Ci sono molte parti del mondo in cui ci sarebbe bisogno di ripetere il gesto di Bruno Hussar: realizzare una realtà locale in cui far convivere i popoli in conflitto e, contemporaneamente, dare al mondo una testimonianza concreta di come vivere superando le differenze e abbattendo i muri reciproci. □

Adesso! Per una cittadinanza globale dalle paure al coraggio civile

LUOGHI

Gli antichi lo chiamavano «genius loci»

DAVIDE BAZZINI

Gli antichi lo chiamavano *genius loci*, lo «spirito del luogo»; intendevano con ciò esprimere che ogni luogo aveva il suo senso profondo, a guardia del quale era posto uno spirito. Posso ricordare che nel celebrare il rito fondativo dell'antica città romana, l'aruspice, interpretati i segni divini, verificava il senso dello *spirito del luogo* e tracciava quindi con il proprio bastone l'intersezione tra due linee direttamente nel terreno. Quella intersezione, quell'incrocio, delineava e prediceva lo sviluppo del cardo e del decumano, le vie principali e generative della città, che attorno a esse si sarebbe poi strutturata.

Lo spazio, così strutturato, assumeva un elevato valore simbolico: la realtà faceva proprio un ordine, veniva strappata alla natura selvaggia e pericolosa e consegnata alla sacralità dell'ordine costruito attorno a quel centro. Lo *spazio* si faceva (simbolicamente prima che architettonicamente) *luogo*. Quel luogo ospitava una *comunità*. Tra le comunità e i luoghi ospitanti si instaurava un riconoscimento specifico e recipro-

co. I processi di costruzione dell'identità, sia del singolo sia delle collettività, hanno avuto in questo riconoscimento reciproco tra comunità e luoghi il loro elemento fondativo.

Detto altrimenti, conoscere i luoghi, svelarne le forme e i simbolismi, descriverne le persistenze e i cambiamenti è stato equivalente a svelare le comunità che li abitavano. È come se, riconoscendo e venendo a patti con quello spirito, lasciando che il *genius loci* esprimesse ciò che quel luogo era o voleva essere, si mantenesse anche il riconoscimento reciproco tra la comunità e il luogo.

Quel legame, quella corrispondenza luoghi/comunità si fa ora meno evidente, diventa lasca, a volte inesistente.

Viviamo in un'epoca di grande trasformazione sociale. La crisi che investe le strutture e la cultura economica e produttiva modellata dal fordismo, l'insorgenza di nuovi localismi - a volte con il volto struggente della riappropriazione delle radici culturali, altre con quelle più inquietante della violenza e del razzismo - il ridefinirsi del rapporto tra locale e globale hanno avuto, stanno avendo e avranno una forte incidenza sui processi di costruzione delle identità personali e collettive e sulle modalità di costruzione e mantenimento dei legami sociali.

ESISTONO ANCORA I LUOGHI E LE COMUNITÀ?

In questo quadro vorrei soffermarmi, in particolare, sulle variazioni che hanno investito i rapporti tra i luoghi e le comunità che li abitano, *fino a chiedermi se esistano ancora i luoghi e le comunità*.

Possiamo allora osservare che alle città dell'età classica - che erano città di potere o città di scambio - si affianca, con la rivoluzione industriale, la città di produzione, la città industriale. La forma principale di questa città industriale è quella della città fordista. La città fordista, costruita spazialmente e simbolicamente attorno alle esigenze produttive della grande fabbrica, sembra non occuparsi della qualità degli spazi di aggregazione e di prossimità, della qualità e della quantità delle relazioni e delle reti sociali tra i cittadini. Le peculiarità dei diversi luoghi, gli originali e molteplici legami che tra quei luoghi e le comunità s'instauravano, vengono cancellati dall'omologazione delle grandi periferie, dall'onnipresenza di centri commerciali e altri «non-luoghi», dal venire meno di quell'economia di prossimità che da sempre aveva caratterizzato le relazioni di vicinato e le modalità di costruzione e mantenimento dei legami sociali.

Passando dal macro al micro livello, possiamo osservare tale evoluzione nella progressiva ridefinizione degli spazi comuni. I cortili e le strade da luoghi privilegiati del vicinato, da sedi di una economia di prossimità che lasciava molto spazio al dono e ad alla convivialità, diventano anonime e funzionali strutture di passaggio da bonificare dalla presenza dei residenti, destinati come sono ad essere ambiti da percorrere con velocità ed in «sicurezza».

I luoghi, insomma, perdono il loro simbolismo e le comunità si riaggregano senza luoghi di riferimento, attorno a stili di consumo o addirittura diventano *comunità virtuali*. Il paradosso cui assistiamo è che questo smaterializzarsi delle comunità e liquefarsi dei luoghi fa crescere il coinvolgimento emotivo dei cittadini proprio nel loro senso di appartenenza a luoghi e/o comunità. Si sviluppa un senso di fedeltà e di coinvolgimento che è espressione di un bisogno di attaccamento al luogo. Il risultato, insomma, è quello di una continua evocazione di «comunità locali», di comunità di appartenenza a un luogo. La difesa del luogo diviene così sinonimo di richiesta di sicurezza. Lì dove tutta la modernità ha fallito, con il suo individualismo e con il suo monopolio della forza e dell'autorità affidate allo Stato-nazione, è ora la comunità locale, fisicamente visibile in un territorio, a proiettare e costruire sicurezza. Il territorio è nostro, in quanto abitato da noi, e nessun altro ci può stare: questo è l'assunto fondamentale insito nella apologia delle comunità locali. L'appartenenza e la sicurezza delle comunità locali sono costruite sull'esclusività e sulla separazione.

LA RICHIESTA DI «COMUNITÀ SICURE»

Vorremmo provare a leggere queste nuove richieste di comunità. Se la richiesta di comunità locali s'identifica con la richiesta di «comunità sicure», il ritorno alle comunità locali rischia di essere fondato sulla paura, sull'allontanamento della diversità. E i luoghi, quei luoghi così amati e difesi da essere posti a fondamento della comunità stessa, rischiano di diventare ghetti dorati, sicuri, efficienti; «ghetti volontari» protetti da sbarre, telecamere e polizie, come sono ormai molti quartieri residenziali, oppure «ghetti obbligatori», come sono invece molte periferie.

Vorremmo, tra tante cesure nel rapporto tra luoghi e comunità, provare a incontrare (e a descrivere) quelle riaggregazioni che comunque avvengono, quelle ricicture che talora sfuggono al nostro sguardo distratto. Con l'ambizione che riaggregazioni e ricicture siano altrettanti presagi di speranza... □

Davide Bazzini

Sociologo dell'ambiente e del territorio, Davide Bazzini è dottore di ricerca presso l'Università di Torino. Si occupa di processi di sviluppo locale sostenibile e di riqualificazione urbana. Mediattivista, è collaboratore della Free Software Foundation ed è amministratore di ToPIX, (Torino Piemonte Internet Exchange, consorzio per la diffusione della connettività a banda larga). Tra le sue ultime pubblicazioni: *Il senso delle periferie - Un approccio relazionale alla rigenerazione urbana*, Eleuthera, Milano 2008.



man, sono la «chiave dell'efficacia del potere»¹, garantendo protezione da forze soverchianti (reali o sapientemente inventate). Ebbene, negli ultimi trent'anni, soprattutto dopo il crollo del Muro di Berlino, questo modello è stato messo in discussione dalla potenza di alcune forze che hanno diffuso paure ben più grandi di quelle precedentemente vissute. In particolare il mercato sembra aver rotto il patto keynesiano, evidenziando la vulnerabilità di milioni di esseri umani lacerati dal dilemma se cadere nel pozzo della disoccupazione e dell'esclusione, o farsi tagliare dal pendolo del biocapitalismo che sfrutta integralmente i corpi, i cervelli e le emozioni delle persone².

IL MONDO CHE CAMBIA L'EDUCAZIONE

Ci sembra che alcuni processi abbiano agito in modo particolare nella direzione di una trasformazione potente della nostra società e quindi del suo modello educativo. Proviamo ad elencarne alcuni:

■ **secolarizzazione**: la religione non è più il solo scenario di senso della società, non è più il suo unico collante, la società «gira» anche senza la religione;

■ **differenziazione e pluralizzazione**: aumentano le appartenenze e si moltiplicano i riferimenti. Il mondo presenta più volti, più codici, più lingue – compresenti in uno stesso territorio – per scelta o per costrizione. È il passaggio al pluriverso, che segnala come la pluralità sia ormai la fisiologia della modernità, non la sua patologia;

■ **complessificazione**: la complessità dei contesti socio-economici aumenta, perché aumentano i fattori in gioco e le relazioni d'interdipendenza reciproca. È la sottile dinamica di «distinzione, cooperazione e tensione delle parti in gioco in una totalità emergente, che tutte le parti, singolarmente e attraverso le loro relazioni contribuiscono a creare» (M. Ceruti);

■ **individualizzazione**: il sociale si individualizza, non nel senso più banale espresso dal termine individualismo, ma perché la costruzione del senso da parte degli individui diventa costitutiva dei processi sociali. Come ha evidenziato Melucci, l'esperienza individuale diventa il luogo privilegiato dell'azione sociale, sia come spazio del controllo e della manipolazione, sia come potenziale di autonomia e di autorealizzazione. È attraverso l'azione individuale che si formano le dinamiche macrosociali e, reciprocamente, i grandi processi strutturali operano fin nelle fibre più riposte della vita individuale³;

■ **variabilità e accelerazione**: il cambiamento è frequente e intenso, sempre più accelerato;

■ **astrazione e dematerializzazione**: pur vivendo in un mondo saturo di oggetti, questi hanno perso

Adesso! Per una cittadinanza globale dalle paure al coraggio civile

(come il denaro) progressivamente il loro valore materiale e d'uso, accrescendo invece quello informativo. Stessa sorte è toccata al lavoro che, pur sopravvivendo nella forma di lavoro manuale faticoso, è diventato sempre più attività cognitiva, gestione di flussi di informazione e conoscenza;

■ **eccedenza simbolica:** le possibilità virtualmente disponibili all'azione degli individui sono più ampie delle loro capacità effettive di azione. Si accresce quindi il campo delle possibilità, ma l'orizzonte simbolico è più vasto delle nostre capacità di azione;

■ **mediatizzazione:** viviamo in un mondo fortemente mediatizzato⁴, integrato cioè dai media elettronici, eppure esplosivo e frammentato in un insieme infinito di piccoli mondi che tra loro spesso neppure si parlano. Una società che è quindi, nello stesso tempo, una e molteplice, abitata da «tribù» tra loro diversissime. Vale la pena far notare la comparsa oggi di una nuova tribù di esseri umani, ragazzi e ragazze con meno di 19 anni, nati digitali e non analogici, che Prensky⁵ indica con la dizione *digital natives*. Chi è più vecchio di loro appartiene ad un'altra strana tribù: gli *immigrants*, adulti che hanno visto nascere e decollare i nuovi media ma sono costretti ad adattarsi per poter tenere il passo dei *digital natives*. I nuovi media per loro sono certamente utili strumenti ma raramente costituiscono un «ambiente», un «mondo» di senso e di pratiche. Il problema è che gli *immigrants* sono gli adulti, i genitori, i formatori, i docenti, insomma coloro che dovrebbero educare-insegnare-formare e che spesso invece arrancano alla rincorsa di linguaggi comuni che rendano possibile l'interazione con i *digital natives*. Chi rischia di essere fuori dal mondo di domani?⁶.

RICERCA DI UNA VIA DI USCITA DALLA PAURA

Cosa comporta questa trasformazione per il cittadino? Comporta trovarsi in un mondo interpretato entro categorie tradizionali e vissuto entro abitudini consolidate, che non sono più capaci di cogliere le trasformazioni, e che riducono quindi la sua capacità di costruire relazioni positive ed esperienze dotate di senso. Il disorientamento sembra essere la condizione più diffusa⁷. Come si risponde a ciò? Evitando innanzitutto di arroccarsi su posizioni di retroguardia, di chiudersi nella difesa di un mondo che non può più essere. Eppure molti imprenditori della politica propongono (purtroppo con successo) la soluzione della chiusura localistica, che fa riferimento a un concetto depravato, rigido, difensivo di cittadinanza. È la cittadinanza che fonde in modo

perverso il sangue (la stirpe, la genealogia) con la terra (la *nostra* terra), la genetica con la cultura, in barba alla più elementari acquisizioni della scienza. E lo Stato sembra essere tentato, oggi più che mai, avendo drammaticamente perduto presa sul mondo economico, di rilanciare la logica della paura: si disinteressa della condizione d'incertezza che viene dalla logica del libero mercato, lasciando, come scrive Beck, che siano gli individui a trovare soluzioni biografiche a contraddizioni sistemiche. Nello stesso tempo, cerca altre fonti di vulnerabilità e d'incertezza nella questione dell'incolumità personale: minacce e timori rivolti a persone, beni e habitat portate da attività criminali, dal comportamento antisociale della *underclass*, dal terrorismo globale, da fanatismi religiosi. Questa insicurezza, accentuata e drammatizzata ad hoc dai media, serve proprio a legittimare azioni di difesa, di chiusura, di controllo, di esclusione e di allontanamento del diverso, del capro espiatorio, che minaccia di destabilizzare la fragile e asfittica identità suppletiva proposta dagli imprenditori della paura. Il gioco, ad oggi, purtroppo sembra funzionare.

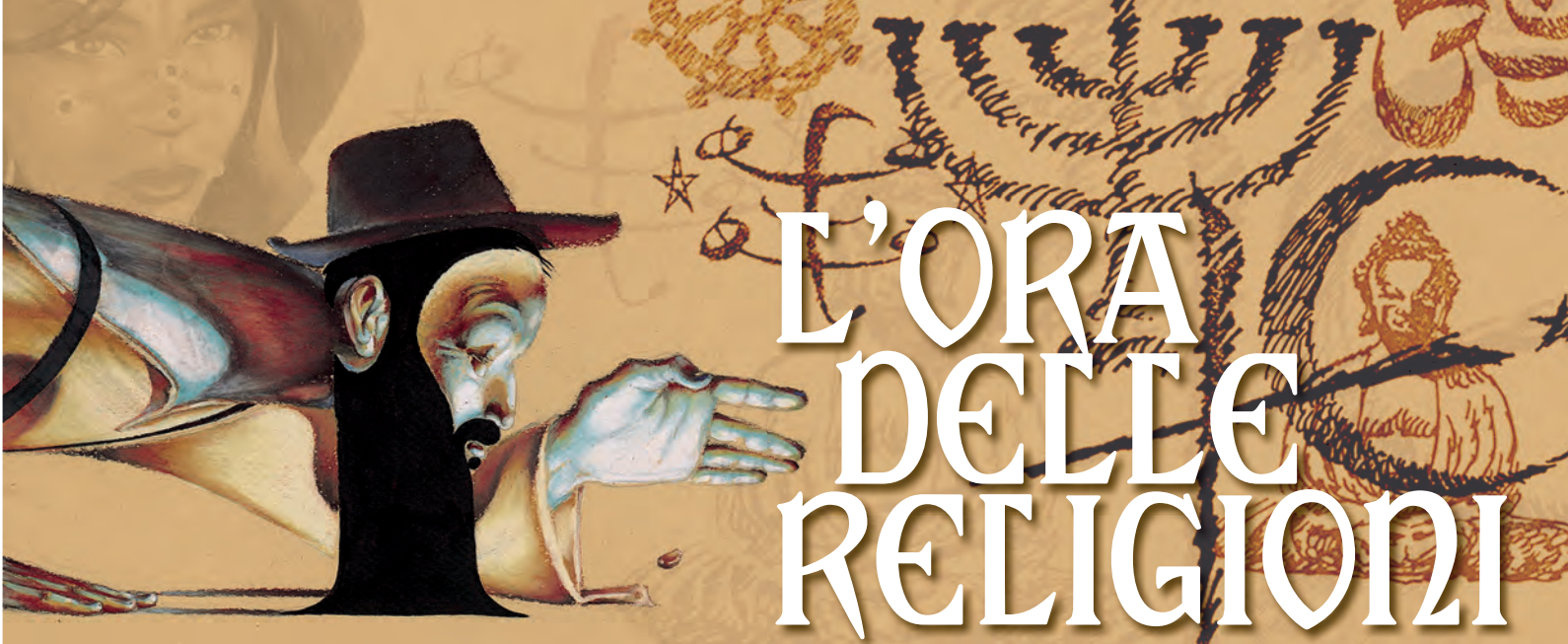
Noi riteniamo che sia possibile prendere una direzione diversa, che eviti le trappole e le strumentalizzazioni sia della politica della paura, sia di un mercato lasciato in balia degli *animal spirits*. La costruzione di un mondo più equo, sostenibile, partecipato e rispettoso delle differenze è certamente e prima di tutto un compito politico, ma è anche un'irrimandabile sfida culturale ed educativa, che chiama in causa tutti i soggetti che ne sono protagonisti. Per questo occorre pensare coraggiose scelte di politica educativa, nella consapevolezza che essa è qualcosa di più ampio e di diverso rispetto alla sola politica «scolastica», che tuttavia ne è inclusa. Per far ciò serve prendere sul serio le trasformazioni di cui sopra, accettare la propria scomposizione in atto, non pretendere di aggrapparsi nostalgicamente ad identità che nulla hanno più da dire al mondo, ma cercare nelle proprie storie, individuali e collettive, gli elementi utili a costruire il nuovo. Con gli altri, attraverso il dialogo e la co-evoluzione solidale.

LA SFIDA DELL'EDUCAZIONE

L'educazione è oggi sfidata in modo nuovo dalla svolta epocale che il nostro villaggio globale sta vivendo. Il nuovo scenario *glo-cale* obbliga il mondo dell'educazione a prendere in considerazione almeno i seguenti punti:

■ il proprio ruolo entro la società globale della conoscenza e delle reti;

■ la propria *mission* rispetto alla necessità di formare cittadini con nuove competenze che li rendano



L'ORA DELLE RELIGIONI

a cura di PAOLO NASO

INSEGNARE LE RELIGIONI FA BENE ALLA SOCIETÀ' I PRINCIPI GUIDA DI TOLEDO

1-4

Sono del 2007 i «Principi guida di Toledo per l'insegnamento delle religioni e dei credi nelle scuole pubbliche»¹, un documento di lavoro prodotto dall'Osce e dall'Odihr², due organismi sovranazionali che svolgono un ruolo di stimolo ed orientamento nei confronti degli oltre 50 paesi aderenti. Coordinatori di questa operazione sono stati due accademici: lo statunitense W. Cole Durham, Jr. e l'italiano Silvio Ferrari dell'Università di Milano. All'interno del gruppo di esperti che hanno collaborato alla realizzazione del progetto vi erano anche esponenti di diverse comunità di fede: tra gli altri il co-segretario della Conferenza delle Chiese europee, il pastore Rüdiger Noll; Rene Gutman, rabbino capo di Strasburgo; l'imam inglese Abduljalil Sajid, presidente del Consiglio islamico per l'armonia religiosa e razziale; Vladimir Fedorov, arciprete ortodosso e direttore dell'Istituto di ricerca per la missiologia della Federazione russa. Una prima considerazione è quindi metodologica: i «Principi guida» sono il frutto dell'input di una istituzione sovranazionale che ha promosso e coordinato il lavoro congiunto di esponenti delle comu-

nità di fede, del mondo della scuola e dell'università e di esperti in campo socio-religioso. I «Principi», quindi, non interferiscono in alcun modo con l'azione educativa confessionale promossa dalle comunità religiose, dalle famiglie o dagli specifici insegnamenti previsti in alcuni sistemi scolastici: come ben si chiarisce nell'introduzione esse prospettano un insegnamento delle religioni e dei cre-



di saldamente inserito nel quadro delle politiche per la convivenza e la coesione sociale.

«Recenti eventi mondiali - afferma il testo - processi migratori e persistenti pregiudizi riguardanti le religioni e le culture hanno sottolineato l'importanza delle questioni relative alla tolleranza, alla non discriminazione e alla libertà di religione e di credo [...]. Nell'area Osce e in altre parti del mondo, diventa sempre più chiaro che è necessaria una migliore



comprensione delle religioni e dei credi. Frintamenti, stereotipi negativi e immagini provocatorie usate per descrivere gli altri stanno aumentando l'antagonismo e talvolta persino la violenza»³.

L'insegnamento prospettato nasce da considerazioni di ordine sociale e politico, evidentemente connesse al ruolo assunto dalle religioni nello spazio pubblico nazionale e internazionale⁴, sia a rafforzare processi di pace e distensione come è avvenuto ad esempio in Irlanda del Nord, sia a determinare fratture sociali e a promuovere veri e propri conflitti come accade con i fondamentalismi. La conoscenza delle religioni non può essere da sola l'antidoto alla violenza agita nel nome di Dio ma - questa sembra essere la ferma convinzione della proposta - può «promuovere comportamenti rispettosi e consolidare la coesione sociale»⁵.

Strettamente coerente con questa impostazione «civica» dell'insegnamento sulle religioni e sui credi, le finalità tese a «promuovere la comprensione della crescente diversità religiosa e dell'aumentata presenza delle religioni nello spazio pubblico. Il senso [di questo approccio] si basa su due principi di fondo: c'è un valore positivo in un insegnamento che enfatizzi il rispetto per il diritto della libertà di religione e di credo dell'altro - e - il secondo - che l'insegnamento sulle religioni e sui credi possa ridurre dannosi frintamenti e stereotipi»⁶.

Si spiega in questa chiave «civica» e quindi necessariamente laica e inclusiva, la costante associazione in tutto il corpo del documento tra religioni e credi (*beliefs*): se il documento non spiega nel det-

taglio che cosa si debba intendere con questo secondo termine, fa capire che si riferisce a tutte quelle visioni del mondo, della vita e delle relazioni umane che prescindono dall'idea di Dio o addirittura la neghino. In questa associazione rileviamo un interessante parallelo con l'articolo 17 del Trattato costituzionale europeo che, delineando il rapporto tra le istituzioni comunitarie e le comunità di fede, afferma che «L'Unione rispetta ugualmente lo status di cui godono, in virtù del diritto nazionale, le organizzazioni filosofiche e non confessionali. Riconoscendone l'identità e il contributo specifico, l'Unione mantiene un dialogo aperto, trasparente e regolare con tali Chiese e organizzazioni». In altre parole l'approccio europeo al tema delle presenze e delle culture religiose sembra implicare per le associazioni laiche il riconoscimento di uno *status* o quantomeno di un ruolo analogo a quello solidamente garantito alle comunità di fede e *in primis* alle Chiese.

I pregi del testo

Entrando nel merito del testo, uno dei suoi maggiori pregi è la linearità espositiva e la fruibilità del progetto che delinea. In particolare rimandiamo a tre brevi sezioni che costituiscono il cuore dell'intera proposta e che possono offrire anche all'insegnante italiano di religione (IRC) - ma anche e forse soprattutto di altre materie - preziose chiavi didattiche per l'introduzione all'interno delle proprie discipline di elementi di cultura «sulle religioni» sempre più utili a comprendere rilevanti fenomeni sociali, culturali e politici ormai di scala globale: ci riferiamo ai «Principi guida» riassunti e schematizzati all'inizio del testo, alle «Conclusioni» ed alle «Raccomandazioni». In questa sede non possiamo limitarci che a richiamare alcuni passaggi contenuti in queste tre sezioni auspicando che a breve possa rendersi disponibile anche una versione italiana adeguatamente commentata dei «Principi guida» che contribuirebbe non poco ad arricchire tanto il dibattito sullo spazio e le finalità dell'insegnamento religioso nell'ordinamento scolastico quanto a indi-

Paolo Naso

Paolo Naso è giornalista e docente di Scienza politica all'Università La Sapienza di Roma.





care nuove prospettive educative nel contesto della società multiculturale.

I punti fondamentali

Venendo ai «Principi», una parola chiave sembra essere «diritti»: ad una corretta informazione sulle religioni, «rispettosa dei diritti umani, delle libertà fondamentali e dei valori civili (1); alla libertà di culto (2), all'opzionalità dell'insegnamento religioso quando il curriculum relativo non sia sufficientemente "oggettivo" (5)». In questo quadro un ruolo importante e delicato è ovviamente quello degli insegnanti di religione ai quali si chiede d'impegnarsi a garantire «la libertà religiosa [...] che promuove la protezione dei diritti degli altri nello spirito di un mutuo rispetto

e comprensione tra i membri della comunità scolastica» (2). A coloro che insegnano religione si chiede non solo un'attitudine e una qualificazione a insegnare in termini corretti ed equilibrati, ma anche una adeguata preparazione pedagogica (6); con una certa enfasi inoltre si ribadisce che l'adozione dei «Principi» implica una preparazione dei docenti «inquadrata e sviluppata secondo i principi dei diritti umani e democratici e che comprenda uno sguardo all'interno della diversità religiosa e culturale di ogni società» (9). Al tempo stesso si riconosce il ruolo delle famiglie e delle organizzazioni religiose e di pensiero «nella trasmissione di valori alle generazioni successive» (3). Quanto ai *curricula* che dovranno essere «inclusivi, corretti e rispettosi» (7), alla loro preparazione, che spetta agli organismi professionali preposti, potranno collaborare «tutte le parti interessate offrendo commenti e indicazioni» (8). Nel merito della programmazione didattica il documento indica come asse fondamentale «la chiave storica e gli sviluppi contemporanei che attengono sia alla religione sia al pensiero laico e che rimandano a questioni locali e globali»; raccomanda infine attenzione alle diverse espressioni del pluralismo religioso e laico» (10).

Conclusioni e raccomandazioni

Se nella parte centrale del testo l'insegnante italiano potrà trovare preziosi rimandi sitografici a esperienze d'insegnamento delle religioni realizzate all'estero (Il *Tanenbaum Center* negli Usa; sempre negli Usa l'esperienza di Modesto in California; la *Religions and Culture Initiative* della Bosnia Erzegovina; alcuni progetti «per la memoria» svoltisi in Polonia; un'esperienza norvegese; alcuni siti web realizzati nel Regno Unito e in Canada che offrono materiali didattici e indicazioni metodologiche), la sezione sicuramente più immediatamente fruibile è quella finale delle Conclusioni e delle Raccomandazioni.

Di nuovo ci limiteremo a richiamare qualche tema. Nelle Conclusioni, ad esempio, si sottolinea il rapporto tra insegnamento delle religioni da una parte e la cittadinanza democratica dall'altra (1), più avan-



ti si sottolinea la valenza culturale di questo approccio educativo non solo nella prospettiva della riduzione dei conflitti (2) ma anche della comprensione della storia, della letteratura e dell'arte e quindi della coscienza «delle complessità del passato e del presente» (3).

Tra le raccomandazioni merita particolare attenzione la n. 3 dedicata a una verifica dei *curricula* vigenti in base a alcuni parametri: «il rispetto della libertà religiosa e di pensiero, il loro carattere imparziale, bilanciato, inclusivo, appropriato all'età, privo di risentimento e coerente con gli standard professionali».



Funzione e ruolo delle tradizioni religiose nel contesto della società pluralista

Elaborati in ambito Osce, i «Principi di Toledo» costituiscono una mediazione tra culture politiche assai diverse che nei vari sistemi scolastici nazionali hanno dato alla religione una collocazione quanto mai diversificata. Se in Europa il modello prevalente rimane quello di un insegnamento religioso confessionale⁷, ancorché in evoluzione verso un sistema pluriconfessionale che in situazioni di particolare e riconosciuto pluralismo moltiplica l'offerta formativa in rapporto alle diverse tradizioni religiose, i «Principi» indicano una strada del tutto diversa, non

necessariamente alternativa ma potenzialmente complementare, che riconosce la funzione culturale e il ruolo sociale delle tradizioni religiose nel contesto di ogni società pluralista.

L'attenzione data al pensiero non religioso, ben al di là di una concessione al *politically correct* laico, si propone come terreno di confronto tra culture diverse, religiose e non: un approccio a nostro avviso sempre più urgente e necessario in un tempo in cui se da una parte riemerge l'attualità del pluralismo religioso, dall'altra si confermano dati di ampia e solida secolarizzazione. Tra i due processi un tempo divergenti sembra invece stabilirsi una relazione di reciproco condizionamento che può assumere le forme di quella «religione liquida» teorizzata da Zygmunt Bauman⁸ o del «credere senza appartenere» a una specifica tradizione religiosa descritta da Grace Davie⁹.

La forte sottolineatura dell'insegnamento delle religioni come strumento di lotta al pregiudizio ed all'esclusione sociale, infine, rimanda al tema della democrazia nel contesto multiculturale.

Ed a questo riguardo l'Osce sembra parlare una lingua diversa da quella alla quale siamo più abituati in Italia. Faremmo bene ad impararla.

¹ Cfr. www.osce.org/publications/odihr/2007/11/28314_993_en.pdf

² L'Organizzazione per la Sicurezza e la Cooperazione in Europa (Osce) conta 56 paesi membri, non solo europei, ad esempio include gli Usa e il Canada. L'Odhir (Office for Democratic Institutions and Human Rights) opera al suo interno occupandosi, tra l'altro, di monitorare e combattere la discriminazione.

³ Introduzione, p. 1.

⁴ Tra le fonti di ispirazione dei Principi, è esplicitamente citata l'*Alliance of Civilizations* («Alleanza di civiltà»), un progetto varato dalle Nazioni Unite nel 2005 con il chiaro obiettivo di contrastare la cultura politica del *Clash of Civilizations* («Scontro di civiltà») secondo la nota formula di Samuel Huntington.

⁵ Ivi, p. 19.

⁶ Ivi p. 12.

⁷ E. Genre, F. Pajer, *L'Unione europea e la sfida delle religioni. Verso una nuova presenza delle religioni nella scuola*, Claudiana, Torino 2005.

⁸ Z. Bauman, *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari 2006.

⁹ G. Davie, *Europe: the Exceptional Case. Parameters of Faith in the Modern World*, 2002.

soggetti attivi e critici delle società plurali, interculturali e tecnologicamente avanzate;

■ il senso dell'interazione e della relazionalità educativa che oggi non è più caratterizzata dalla centralità dell'insegnamento ma dalla centralità dell'apprendimento in una sorta di rivoluzione copernicana rispetto alla tradizione millenaria dei processi educativi trasmissivi;

■ le modalità d'interazione tra generazioni e la necessità di ritrovare e ridefinire un *terreno comune su cui giocare*⁸ in un tempo in cui gli adulti sono *immigrants* in un mondo abitato da tribù di *digital natives*;

■ le modalità di co-costruzione di una cultura plurale capace di guidare il responsabile impegno personale e comunitario per la costruzione di una famiglia-mondo senza ingiustizia, povertà, fame, guerra...

UN NUOVO CAMPO DA GIOCO PER L'EDUCAZIONE

Per affrontare queste sfide educative occorrono una rivoluzione del pensiero, del metodo e delle forme di relazione. Ma serve anche guardare con occhi nuovi al «campo di gioco». Se infatti il territorio diviene lo spazio di articolazione tra globale e locale, tra economia dei flussi ed economia dei luoghi, lo scenario entro il quale le differenze s'incontrano e si scontrano, confliggono e si ibridano, il luogo della scomposizione, ma anche della possibile ricomposizione, allora gli attori del sistema educativo, ed in particolare la scuola, devono partire da qui, da questa nuova categoria interpretativa e spazio di azione. Oggi è quanto mai necessario mettere in rela-

zione tutti gli attori educativi (istituzionali e non) che hanno un ruolo rilevante sul territorio, perché si confrontino sui temi della convivenza nonviolenta, della solidarietà intergenerazionale, della sobrietà materiale e della crescita culturale. Serve dunque un nuovo «patto» tra questi soggetti (scuola, altre agenzie formative, famiglie, associazioni...) nella costruzione della cittadinanza globale.

UN POSSIBILE PERCORSO DI E PER LA CITTADINANZA GLOCALE

Come contribuire alla costruzione di una società cosmopolita, capace di una cittadinanza globale? Quale apporto può dare a tale scopo l'educazione interculturale? Sono le domande-guida di quest'annata, che orienteranno la nostra ricerca, come tentativo di individuare e raccontare possibili strategie di costruzione di un mondo più accogliente, giusto e solidale. Ciò comporterà chiederci che cosa potrebbe accadere (meglio, che cosa desideriamo che accada) di significativo in alcune dimensioni-chiave del pensare-agire-sentire educativo. Comporterà interrogare i possibili sviluppi dei modi globali di intendere e di vivere le proprie identità, di abitare i luoghi perché siano accoglienti, di vivere i tempi perché abbiano senso, di sentire con gli altri empaticamente, di valorizzare i saperi che permettono di stare in gioco, di aprirsi al mistero del sacro che connette le forme della vita, di prenderci cura del bene comune. È la sfida di pensare, entro la prospettiva interculturale, alle forme possibili della cittadinanza globale. Ma è anche la sfida di agire già, nel qui e ora, mentre si progetta il futuro, con una modalità coerente a realizzarlo. □

¹ «Perché la presa delle potenze terrene regga, i loro oggetti devono essere *resi*, e *mantenuti*, vulnerabili e insicuri. [...] Le potenze terrene che si alimentano delle insicurezze intrinseche all'esistenza umana dedicano le loro fatiche a creare minacce da cui promettere poi di proteggere gli uomini. E quanto più riescono nella loro opera creativa, tanto maggiore e più intensa diviene la richiesta di protezione da parte degli altri. [...] La vulnerabilità e l'incertezza umana sono la prima *raison d'être* di ogni potere politico; e ogni potere politico deve provvedere a rinnovare regolarmente le sue credenziali» (Z. Bauman, *Vite di scarso*, Laterza, Roma-Bari 2007, pp. 60-62).

² Su questo tema si veda V. Codeluppi, *Il biocapitalismo*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.

³ Si veda in particolare A. Melucci, *Culture in gioco. Differenze per convivere*, Il Saggiatore, Milano 2000.

⁴ Si veda la trilogia di uno fra i più acuti analisti dei mutamenti della società contemporanea, M. Castells, *L'età dell'informazione. Economia, società, cultura*, Egea - Università Bocconi, Milano, 2004 (i tre volumi s'intitolano: *La nascita della società in rete*, *Il potere delle identità*, *Volgere di millennio*).

⁵ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, in «On the Horizon», MCB University Press, Vol. 9, n. 5, October 2001.

⁶ Si veda su questo tema lo studio di M. Aime, A. Cossetta, *Il dono al tempo di internet*, Torino, Einaudi 2010. Sul tema del *digital divide* si vedano i dati reperibili negli annuali rapporti sullo sviluppo umano del

Programma delle Nazioni Unite per lo Sviluppo Umano (www.undp.org). Si vedano inoltre M. Castells, *Galassia Internet*, Milano, Feltrinelli 2002; L. Sartori, *Il divario digitale. Internet e le nuove disuguaglianze sociali*, Bologna, Il Mulino 2006.

⁷ Un esempio del diffuso clima di disorientamento è il volume *La sfida educativa* (Roma-Bari, Laterza, 2009) messo a punto dal Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana.

⁸ Sulla pluralità dei significati dei «campi da gioco» si veda l'ottimo studio di D. Zolletto, *Il gioco duro dell'interazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2010.

Adesso! Per una cittadinanza globale dalle paure al coraggio civile

I DOSSIER DELL'ANNATA 2010-2011



GIUGNO-LUGLIO 2010

1. Nomadi del presente, cittadini del futuro

È il presente «numero programmatico», contenente una presentazione generale dell'annata e la «scansione» dei singoli dossier.

AGOSTO-SETTEMBRE 2010

2. Gli spazi

Che ne è oggi del rapporto tra uomo e spazio in epoca di globalizzazione? Lo spazio è declinabile anche al plurale, perché diversi sono i modi di pensarlo e di viverlo: è ancora luogo antropologico (identitario, relazionale e storico, come afferma Augé), ma è anche il *non-luogo* degli spazi di attraversamento; il *luogo-immateriale*, relazionale, aperto, dei social network elettronici; il *luogo-fortezza* di alcuni quartieri residenziali; il *luogo-dimenticato* di alcune periferie; il *luogo-zavorra*, pesante, gommoso, al quale sono asserviti senza possibilità di allontanarsene (che tutti i ponti sono stati abbattuti) i profughi, i poveri, i paria del mondo; lo *spazio-extraterritorializzato* in cui si muovono le élite finanziarie globali. In riferimento al tema della costruzione di una cittadinanza globale, ci sembra opportuno promuovere la visione dello spazio soprattutto come *spazio-soglia*, interfaccia che connette il vicino e il lontano, il locale e il globale, una sorta di Giano bifronte che custodisce e accoglie, consente gli attraversamenti, è ponte tra le generazioni e tra le culture.



OTTOBRE 2010

3. I tempi

Anche il tempo sta subendo forti trasformazioni nel modo di essere esperito, e, come lo spazio, si declina sia al singolare sia al plurale. Il tempo si è fatto breve ed esige un cambiamento deciso di rotta. Così, dentro *kronos* (il tempo quantitativo), *kairòs* (il tempo qualitativo, opportuno) ci chiama ad una forte assunzione di responsabilità verso il futuro, come dimensione della possibilità non ancora giocata. In tale prospettiva, il tempo diviene pienamente globale, nella misura in cui connette il passato (la memoria) al futuro (il progetto), il mio agire individuale ora (il punto) al processo di trasformazione collettiva del mondo (la traiettoria, la linea). Ma è globale anche nel senso che impone di connettere accelerazione e rallentamento (per consentire di metabolizzare la trasformazione in atto). Il tempo globale orienta a stare nel qui ed ora (per la soddisfazione del proprio bisogno) ma anche in un tempo ulteriore (che è fatto dei bisogni e dei diritti delle generazioni future). Così, il cittadino globale può evitare di anestetizzare nella *routine* la paura del



presente, che è il tempo delle emozioni e del rischio, per aprirlo a un futuro di empatia globale e di affiliazione alla Terra.

NOVEMBRE 2010

4. I saperi

Quale contributo possono dare i saperi alla costruzione della cittadinanza globale? E quale approccio alla conoscenza e ai saperi dovrebbe promuovere la scuola? Si tratta d'individuare quali sono i saperi strategici per affrontare le sfide del presente. E si tratta di capire come sostenerne l'apprendimento. Oggi è opportuno sottrarre i saperi alle sole esigenze del lavoro e del mercato, che si è spinto, nella versione del bio-capitalismo¹, a inglobare nel processo di produzione e di consumo i corpi e le menti degli individui, rendendo la conoscenza e la cultura solo un fattore economico. La scuola, al contrario, deve promuovere saperi contestualizzati, critici, capaci di domanda, funzionali a sostenere la relazione, orientati alla ricerca di soluzioni creative ai problemi della vita. Saperi con queste caratteristiche interessano alla scuola della cittadinanza globale.

DICEMBRE 2010

5. Passioni e compassioni

Le emozioni paiono essere oggi uno snodo cruciale: da un lato vediamo giovani sempre più preda di passioni tristi² e dall'altro assistiamo all'assenza di un'alphabetizzazione alle emozioni. Eppure, come scrive Jeremy Rifkin, l'empatia globale, il sentire comune, può essere la salvezza dell'umanità. Le emozioni sono il linguaggio delle relazioni. È per questo che l'analfabetismo emotivo è anche, direttamente, un pericolo per la cittadinanza: la cittadinanza globale non può essere anaffettiva, deve essere incarnata. Solidarizzare con il dolore e tentare di trasformarlo in rispetto e cura della vita stessa, degli altri, di noi stessi.

GENNAIO 2011

6. Identità e culture

Identità è parola chiave per comprendere il mondo di oggi. Quale identità per una cittadinanza globale? Identità multiple, aperte, non radicate, ma non

indifferenti al qui e ora, identità bifronti, orizzontali e verticali, locali e globali al tempo stesso. Identità mobili... Culture come repertori di risorse di senso e di possibilità alle quali le identità possono attingere per dare forma a nuove opportunità. Quella dell'identità è una questione mai chiusa, sempre in divenire: più che di identità, come dato certo, sarebbe opportuno parlare di identizzazione, termine che identifica il processo di costruzione piuttosto che la semplice identità come dato³.

FEBBRAIO 2011

7. La politica

Va intesa come azione tesa a realizzare il bene comune, come sottosistema del sistema socio-economico che deve avere il coraggio di affrontare le grandi questioni di oggi: ambiente, pace, convivenza... per una società cosmopolita e globale. Eppure è oggi soprattutto la politica ad utilizzare in modo mistificante sia le emozioni sia il sacro per gestire il tempo nella sua dimensione di pre-sentificazione senza futuro. Una politica incapace di pensare la città, di leggerne il divenire e di progettarne il futuro. Una politica, a livello mondiale e dal locale al globale, il cui unico scopo pare essere quello di occupare le posizioni di potere per fare incetta di *benefit*, di ricchezze, di risorse materiali ed immateriali da utilizzare a proprio esclusivo uso e consumo.

MARZO 2011

8. Il sacro, i sacri

La stagione della «rivincita di Dio»⁴ e del ritorno del sacro nei confronti delle utopie terrestri sembra proporre una doppia possibilità: o il rilancio fondamentalista da parte delle grandi religioni oppure la possibilità di un'epoca di comparazione tra le esperienze di sacro e i vissuti spirituali delle religioni. Se la «costellazione cosmopolita»⁵ in cui viviamo mette in crisi il modello ter-



Adesso! Per una cittadinanza globale dalle paure al coraggio civile

ritoriale di comunità religiosa e con esso l'idea occidentale di universalità (che riduce il pluri-verso ad uni-verso), prima che i «guerrieri della fede» prendano il sopravvento, prima che il mondo imbarbarisca, occorre educare al pluralismo religioso. Le religioni sono custodi e non fondatrici dell'etica. In dialogo tra di loro sono chiamate a fare della loro esperienza del sacro un'esperienza di educazione all'utopia, di predicazione dell'alternativa. La quale non consiste tanto in una visione *globale* che ancora non abbiamo, ma, sapienza di tutti i «sacri», in comportamenti feriali, *locali* e personali che mantengono il senso dell'esistenza come ex-sistere, risposta ai bisogni dell'altro e la fedeltà alla terra come cura del presente⁶.

APRILE 2011

9. L'economia



Serve un'economia dal volto umano, capace di andare oltre gli effetti perversi dell'astrazione propri della finanza e capace di rilanciare la costruzione della casa comune. Ripensare le origini come «amministrazione dei beni comuni, della casa», che oggi è globale. Iniziando a smontare gli stereotipi della crescita (ma anche della decrescita come stile di vita che solo ricchi

acculturati benestanti possono permettersi), i miti dello sviluppo, l'idea che si è cittadini solo in quanto si consuma.

MAGGIO 2011

10. Adesso!

Il nostro è ormai il tempo delle scelte coraggiose, oltre le paure entro le quali il potere tenta di imbrigliare i nostri immaginari. Liberare quindi gli immaginari come abbiamo sostenuto e il coraggio di agire nel qui e ora per una cittadinanza globale, quella dei nostri figli meticci.

Adesso è l'*hic et nunc*, è il *kairòs*, è l'attimo fuggente che ognuno di noi ha in mano. Viviamo in un mondo così complesso che più aumenta la complessità più aumenta la fragilità. Basta un nulla, un piccolissimo gesto, un errore, che tutto può cambiare da un momento all'altro. Basta un vulcano. Basta una piattaforma petrolifera su cui un tecnico non è riuscito a bloccare in tempo un marchingegno... e migliaia di persone sono rovinate. La loro vita distrutta. E lo stesso accade per i *rumors* in borsa, per le speculazioni sui titoli da parte di chi li confeziona e poi ci scommette contro dopo averli rifilati a consumatori inconsapevoli. Tanto poi a pagare saranno sempre i soliti. I poveri, i disperati incapaci di ribellarsi. Ribellarsi occorre.

«L'educazione è pericolosa, perché alimenta il senso della possibilità» ha scritto Jerome Bruner⁷.

Se l'educazione non è pericolosa non è educazione. E se gli educatori non sono intellettuali pericolosi si riducono a giullari. In versione doppia: allegra, tour operator. Badanti allegri. O badanti: giullari tristi. □



Aluisi Tosolini

Aluisi Tosolini è filosofo e pedagogista. Le sue ricerche si collocano nell'intersezione tra le problematiche interculturali e i linguaggi dei new media.

altoso@tin.it



Roberto Morselli

Formatore, consulente, orientatore, si occupa di comunicazione, anche in ambito interculturale. Collabora da anni con CEM.

roberto_morselli@alice.it



¹ Si veda a tale proposito il già citato Codeluppi.

² M. Benasayag e G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli 2007.

³ A. Melucci, *Culture in gioco*, cit., p. 108.

⁴ G. Kepel, *La rivincita di Dio*, Rizzoli, Milano 1991.

⁵ U. Beck, *Il Dio personale*, Laterza, Roma-Bari 2009.

⁶ Di etica della terra narra Enzo Bianchi in *Il pane di ieri*, Einaudi, Torino 2008.

⁷ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2001, p. 55.

cinema

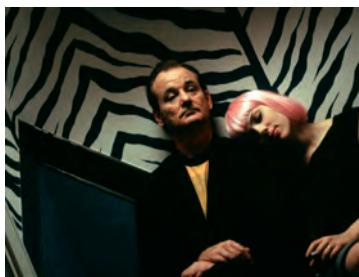
LOST IN TRANSLATION

di Lino Ferracin

liferrac@libero.it

La storia. Bob, star del cinema ormai oltre i cinquanta, arrivato a Tokyo per alcuni servizi pubblicitari, si sente solo nel grande *Park Hyatt Hotel*, silenziosa isola galleggiante nel mezzo della città. Anche Charlotte è in quell'albergo, sola; ha accompagnato il marito fotografo, che è talmente preso dal lavoro da non concederle che frammenti di tempo e quasi nulla di attenzione. Tra Bob e Charlotte, complice l'insonnia e l'estraneità della città, nasce un incontro via via più profondo, che supererà le loro solitudini affettive coinvolgendoli in un bilancio di vita. Tutto avviene dentro una Tokyo ipermoderna nei suoi panorami e nei suoi abitanti.

Il film. Prendiamo una storia non particolarmente originale: due sconosciuti, un lui e una lei con qualche differenza significativa di status o di età, s'incontrano in un tipico luogo non-luogo, di passaggio o di soggiorno, dove sono costretti a sostare nella loro solitudine; tra i due nasce un rapporto...



Proponiamola alla regista Danièle Thompson, che realizza nel 2002 *Jet Lag* con Jean Reno e Juliette Binoche; una divertente commedia romantica nella quale un uomo d'affari francese, che insegue una donna che crede di amare, e un'estetista francese in



Regia: Sofia Coppola

Interpreti: Bill Murray, Scarlett Johansson.

USA 2003. 90 min. Mikado Film

fuga da un amore, sono fermati per una notte da uno sciopero all'aeroporto Charles De Gaulle a Parigi... scopriranno molte cose in comune...

Proponiamola a Sofia Coppola e ne esce nel 2003 *Lost in Translation*. Una commedia divertente? Non direi. Romantica? In parte. Interessante? Sì. Da vedere? Anche. Capiamo perché. Sofia Coppola colloca la *location* in un paese, il Giappone, e in una città, Tokyo, che hanno tutte le caratteristiche per essere spazi totalmente altri, e costruisce il film attorno a due temi: la storia tra i due e lo scarto culturale con il paese in cui si trovano.

Partiamo dal primo tema. La coppia oggetto di analisi è già di per sé interessante e non banale, si tratta di Bob e Charlotte. Lui è un cinquantenne con venticinque anni di matrimonio alle spalle; un matrimonio che sembra già avergli detto tutto e che in prospettiva non ha quasi più nulla da aggiungere; ha dimenticato il compleanno di un figlio e le telefonate con la moglie fanno sentire una lontananza tra i due forse più grande di quella fisica tra Los Angeles e Tokyo; un uomo che ha avuto forse già tutto e

Adesso! Per una cittadinanza globale dalle paure al coraggio civile

che non guarda al futuro per non sentirsi ancora più vuoto. Lei è una ventenne, neolaureata in filosofia, che non ha ancora ben deciso cosa fare nella vita ma che già comunque trema al sentirsi dentro di aver fallito il matrimonio; ha sposato un brillante fotografo, certamente buono e anche dolce, ma totalmente preso dal suo lavoro e che non ha già più spazio mentale per lei. Quella prima inquadratura di lei, di spalle distesa sul letto in canottiera e mutandine, dice di un rapporto, anche fisico, che non c'è più con un individuo che oltretutto russa, accentuando ancora di più la sua difficoltà a dormire. Le notti infatti le passa seduta sul davanzale interno di enormi vetrate oltre le quali splende una città, che non sembra attrarla; l'alternativa alla televisione è alzarsi e andare al sempre aperto bar dell'efficientissimo e perfetto algido albergo. Bob, appena sbarcato, guarda assonnato dal taxi la città, rutilante di luminose incomprensibili scritte pubblicitarie ed ha un solo leggero segno di reazione al vedersi ritratto in una di quelle con un bicchiere di whisky in mano. In albergo anche lui non riesce a dormire, disturbato dai fax e dalle telefonate della moglie, che, rimasta a Los Angeles, è più attenta ai colori della futura tappezzeria che al fuso orario del marito. Non c'è fretta nel montaggio, anzi i tempi morti sono dilatati per allargare, con il tempo dello sguardo verso il fuori, lo spazio vuoto dentro.

Il non dormire non è un problema qualunque perché è soprattutto l'impossibilità di spegnere per qualche ora la fatica di vivere. Parafrasiamo Bob che, in dialogo con Charlotte, riflette sarcastico che, se il sonno ci occupa il 30% delle giornate, significa che da 25 anni di matrimonio lui può farsi uno sconto di almeno 8 anni. Ricordate Leopardi nel *Cantico di un gallo silvestre*? «Per ora non vi è concessa la morte: solo di tratto in tratto vi è consentita per qualche spazio di tempo una somiglianza di quella. Perocché la vita non si potrebbe conservare se ella non fosse interrotta frequentemente. [...] Tal cosa è la vita, che a portarla, fa di bisogno ad ora ad ora, deponendola, ripigliare un poco di lena, e ristorarsi con un gusto e quasi una particella di morte».

Bob, con un percorso alle spalle, Charlotte con una strada appena iniziata, si avvicinano e si intuiscono subito capaci di un incontro vero, non superficiale e inutile come quelli che inseguono nella notte per cercare di riempire il tempo e la veglia. Lo sforzo che i due si sentono di fare è quello di superare, più che l'inutilità del comunicare, l'incomunicabilità più profonda che nasce dall'unicità di sguardo e di

mondo che ognuno si porta dentro. Forse c'è la possibilità per loro, anche senza parole, di dirsi e di sentirsi correttamente tradotti.

L'incontro tra Bob e Charlotte si costruisce poco a poco, quasi impercettibilmente, con silenzi più che con parole, con vicinanza più che con contatti. Ne nasce un rapporto che ha il sapore pieno dell'amicizia con in lontananza un'attrazione d'amore. Un rapporto come quello che spesso un padre e una fi-



La regista

Sofia Coppola, figlia di Francis Ford Coppola, è nata a New York nel 1971 e già nei primi giorni di vita è sul set partecipando al *Padrino*; diciotto anni dopo ha una piccola parte nel *Padrino Parte III*. I suoi interessi vanno dalla fotografia, alla moda e naturalmente al cinema. Il primo lungometraggio *Il giardino delle vergini suicide* (1999) attira subito l'attenzione dei critici e del pubblico attento. Seguono *Lost in Translation* (2003) e *Marie Antoniette* (2006); prossima è l'uscita di *Somewhere* (2010). Al centro dei suoi film giovani ragazze alla difficile ricerca di se stesse, del proprio spazio e del proprio futuro.

glia costruiscono nel quotidiano. Il contatto di intimità è una carezza su un piede e un bacio alla fine. L'amore, forse, è un bacio più lungo e una frase sussurrata nell'ultimo abbraccio, frase che non sentiamo perché è l'ultimo mistero di un incontro che si è realizzato. Bob e Charlotte non sembrano avere perso (*Lost*) nulla nel tradurre (*Translation*) l'uno all'altra il proprio mondo interiore.

L'altro tema del film è quello della lontananza tra due culture, che il titolo immediatamente suggerisce e che la regista esplicita, forzandola, nella spassosa scena, una delle prime, della ripresa dello spot di Bob nella quale un giovane regista produce un fiume di parole per indicare a Bob la giusta posizione e il corretto atteggiamento, intervento che l'interprete traduce invece con due stringatissime frasi; questo tema appunto è molto meno sviluppato e curato perché solo funzionale ad accentuare il distacco di Bob e Charlotte per ciò che c'è fuori, perché tutti distratti dal vuoto che hanno dentro. E mentre la lontananza da quel mondo non si colma con camminate per le strade, con i cibi esotici, con visite a ieratici templi, con amicizie praticate cantando il karaoke, il vuoto dentro prima si rivela, si sente accolto e capito e poi piano piano consolato. Un'affinità si esplicita a dar respiro momentaneo a due anime in sofferenza. □

il resto del mondo



Sette buone idee

Alessio Surian

alessio.surian@gmail.com

«Il progetto "Storie di un'Europa Possibile" è lieto d'invitare tutti gli abitanti dell'Europa, donne e uomini, di ogni età e provenienza culturale, al concorso auto-biografico "Un'altra Europa è Possibile". Attraverso questa iniziativa vogliamo contribuire a rendere visibili tutte quelle esperienze, individuali o collettive, che raccontano del tentativo di costruire - giorno per giorno - un'Europa possibile dei diritti e della democrazia». È attraverso inviti come questo diffusi dai siti www.possible-europe.eu e www.europeanmemories.eu che Andrea Ciantar ed il suo gruppo di lavoro presso l'Uptar di Roma hanno raccolto testi, video, audio e foto-narrazioni: racconti importanti per capire e condividere come non rassegnarsi all'Europa del pensiero unico, della finanza e dei derivati. Una prima raccolta è disponibile bilingue (in italiano e in inglese, in formato pdf, con il titolo di «Sette buone idee per il dialogo interculturale in Europa»: attraverso il progetto *Stories of a Possible Europe* (sostenuto finanziariamente dal programma della Commissione Europea *Europe for Citizens*), sette gruppi di abitanti dell'Europa, in sei paesi, hanno messo in comune le proprie idee su problemi e pratiche legati al dialogo interculturale, raccontando esperienze legate alla vita quotidiana e di chi opera in questo ambito a livello di ricerca e di lavoro sociale.

In Italia, il gruppo di lavoro non ha solo raccolto significativi racconti biografici,

ma ha dato vita ad un *panel* (gruppo di lavoro composto da residenti, italiani e non, come da esperti nel campo dell'immigrazione e del dialogo interculturale) che ha esaminato le questioni legate alle migrazioni, affermando di non credere «che la soluzione di un fenomeno sociale come quello migratorio, ormai inarrestabile, e che la stessa Europa ha contribuito a creare, possa risolversi semplicemente attraverso la repressione e la criminalizzazione. E non ritiene neanche accettabile la presenza di campagne che alimentano un immaginario dell'invasione: "Le multinazionali, le risorse naturali e le armi si spostano senza frontiere; e noi ci sentiamo minacciati dagli esclusi..." (C. Colombi). Questo fenomeno va governato diversamente. E da questo punto di vista esperti e operatori concordano sul fatto che il meccanismo dei flussi non funziona».

Fra i riferimenti per uscire dall'attuale situazione, Andrea Ciantar e Alessandra Ciurlo riportano una loro intervista ad Antonio Nanni¹ a proposito dell'identità: «In questo momento le persone avvertono la necessità di crearsi un'identità forte e sicura, ma questo non deve significare più rigida e più dogmatica, perché noi non dobbiamo avere identità più fondamentaliste e più integraliste, ma più aperte, più dialogiche e più relazionali [...]. L'identità deve essere assertiva, perché io esisto e non devo indietreggiare e scomparire. Io voglio il rispetto per quello che sono, ma allo stesso tempo l'identità deve essere flessibile come un ponte levatoio che si può abbassare per dialogare e incontrare chi è aperto al dialogo».

Il viaggio si snoda attraverso Slovenia, Ulm e Berlino in Germania, la Gran Bretagna, la Spagna e il Portogallo dove chiudono il libro le parole di Elisabeta Ecaterina Necker, immigrata dalla Romania in Portogallo nel 2000: «I portoghesi ci hanno insegnato a credere in noi, a fidarci, ad amarci e ancora amarci. Abbiamo pianto insieme nei giorni di dolore, e celebriamo tutte le feste. Perché se mi chiedi dov'è la mia casa non lo so, so solo che la mia anima oggi è qui, in Portogallo». □

¹ Condirettore di «CEM Mondialità» - n.d.r.



«Parole in corso»

di Carlo Tognola

Referente Area Intercultura Cooperativa l'Aquilone Scs
carlo.tognola@gmail.com

Riflettendo sui temi interculturali spesso ci si imbatte in un annoso interrogativo: come uscire dal circolo vizioso dove solo gruppi ristretti di «volenterosi» considerano le diversità portate da altri mondi culturali come ricchezze e travasarli nelle esperienze quotidiane dei cittadini comuni?

A Sesto Calende (Va) sperimentiamo da anni «pratiche» per agevolare l'integrazione e la valorizzazione delle risorse culturali portate dai nuovi cittadini italiani. L'ultima è stata la realizzazione del percorso formativo *Parole in corso*, finanziato dal Cesvov, gestito dall'Associazione Cittadini del Mondo (gruppo di promozione sociale e culturale che da anni si occupa delle scuole di italiano per stranieri e della promozione culturale degli immigrati) e dalla Cooperativa l'Aquilone (agenzia di interventi e servizi educativi per i minori e le loro famiglie¹). L'obiettivo di questo percorso è creare un gruppo di «facilitatori interculturali» da inserire in interventi di mediazione nei servizi territoriali. È stata predisposta una serie di inviti mirati a stranieri, noti al mondo associativo e già inseriti nella rete territoriale, con una certa padronanza linguistica, per potenziare le loro qualità di «integratori sociali». Il percorso formativo è stato suddiviso in tre parti:

■ Focalizzazione dei tratti autobiografici dell'essere migranti, trasformandoli in competenze spendibili in contesti di mediazione tra nuovi arrivati e i servizi territoriali.

■ Incontri con la referente della commissione intercultura scolastica, operatori dei servizi demografici, dell'Ufficio di Piano, dello sportello di cittadinanza



Un nuova rubrica per raccontare esperienze educative dai territori. Daremo spazio e voce a pratiche

d'intervento territoriale, a servizi educativi diurni o residenziali che promuovono inclusione sociale, che svolgono azioni di prevenzione, cura e riabilitazione del disagio minorile, che praticano azioni di dialogo e mediazione interculturale, che contrastano la marginalità in età giovanile ed in età adulta. In questo senso, invitiamo a segnalarci buone pratiche dai vostri territori di cui scrivere

Gianni D'Elia

Come uscire dal circolo vizioso dove solo gruppi ristretti di «volenterosi» considerano le diversità portate da altri mondi culturali come ricchezze e travasarli nelle esperienze quotidiane dei cittadini comuni?

sociale, dello sportello immigrati, del Consultorio e dell'ASL, dei sindacati, in un'ottica bidirezionale, formativa ed informativa.

■ Simulazioni del loro possibile ruolo nei servizi, costruendo nuove procedure negli uffici competenti per agevolare i processi comunicativi con i nuovi immigrati. Altro obiettivo del percorso è quello di progettare materiale informativo multilingue. La scelta del termine «facilitatore interculturale» vuole privilegiare il fattore «territoriale» dei corsisti, la loro possibilità di essere presenti nei servizi anzitutto come «utenti qualificati». Immaginiamo una comunità dove, se un docente chiede un intervento di «mediazione» urgente per un alunno



straniero, possa incontrare non un mero «interprete», ma una persona che conosce la rete sociale della famiglia, le possibilità offerte dai servizi educativi e sociali del territorio, e con essa proporre strade alternative a sterili incontri cosiddetti «chiarificatori». Quel docente e quel facilitatore con buona probabilità quella mattina hanno comprato il pane nello stesso negozio, e quel negoziante si è rivolto a loro dando del «Lei» ad entrambe: un territorio che integra attraverso buone pratiche genera integratori sociali e cittadini a tutti gli effetti. □

¹ Cfr. laquilonescs@laquilonescs.it

«Nero di Roma»

a cura di Dibbi

Questa rubrica intende richiamare alla memoria eventi importanti ma scomodi che si muovono fra diritti e delitti

Il tribunale di Fargo (Nord Dakota, Usa) condanna Leonard Peltier, un attivista nativo-americano, condannato a due ergastoli per l'omicidio di due agenti dell'Fbi: sono le 9 del mattino del primo giugno 1977. Un processo farsa, ma Peltier è ancora in cella (vedi la sua autobiografia, *La mia danza del sole*, edita da Fazi nel 2005).

Spartacus, il più famoso dei gladiatori ribelli, era nato (forse) il 4 giugno 109 avanti Cristo. Invece il 29 giugno - ma del 1620 - nacque un altro celebre capo-popolo, Masaniello (cioè Tommaso Aniello), il pescivendolo che guidò la rivolta antispagnola del 1647.

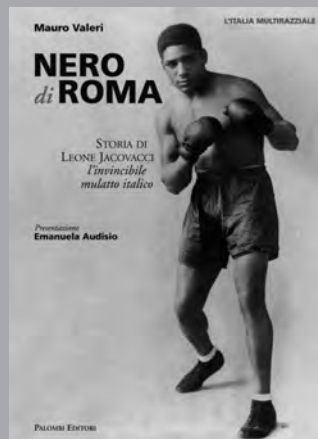
«**Le fucilazioni sommarie** nella prima guerra mondiale» s'intitola la ricerca di Marco Pluviano e Irene Guerrini (2004, Paolo Gasparrini editore). Fa male leggerlo, ma bisogna. Per scoprire che 11 soldati vengono uccisi il 5 giugno 1917

senza processo per aver disobbedito agli ordini. Oppure che il 16 luglio 1917 altri 28 soldati vengono «giustiziati» per ribellione. Una lunga lista di innocenti uccisi dalla demenza militarista: solo i 4 alpini fucilati, il primo luglio 1916, sono stati riabilitati... ma nel 1998!

Una mozione «di scuse» ai discendenti dei 4743 immigrati uccisi in pubblici linciaggi è approvata il 13 giugno 2005 dal Senato Usa. Lo ricorda Giantantonio Stella nel suo ultimo (anzi, penultimo) libro, *Negri, froci, giudei*.

«Nero di Roma»

s'intitola il bel libro di Mauro Valeri (Palombi, 2009) che racconta di Leone Jacovacci. Figlio di un italiano e di una congolese: diventa campione italiano ed europeo dei pesi medi il 24 giugno 1928 ma il fascismo non gradì e dovette scappare in Francia.



Myall Creek si chiama il ruscello dove donne, vecchi e bambini aborigeni (Kwiambal) vengono uccisi e bruciati dai bianchi. È il 17 giugno 1838. Una delle tante stragi coloniali in Australia, ma l'unica per la quale i colpevoli sono stati condannati.

Per il tredicesimo anno Aung San Suu Kyi, premio Nobel per la pace, passa in prigionia il suo compleanno (cade il 19 giugno). Senza aver commesso alcun reato. E senza che i governi del mondo libero facciano qualcosa contro i golpisti della Birmania (o Myanmar, se vi pare).

La più grande rivolta anti-coloniale in India scoppia nello Stato di Jharkhand il 30 giugno 1855. Con 25 mila morti gli inglesi ristabiliscono «l'ordine», ma dopo pochi mesi dilaga una nuova ribellione.

Harriet Tubman, la «Mosè della gente nera» nasce in schiavitù nel 1822 - forse il 30 giugno - e con la sua organizzazione (la Ferrovia sotterranea) riesce a far fuggire migliaia di afroamericani come lei dagli Stati del Sud.

L'Alta Corte di Delhi (India) ha depenalizzato l'omosessualità (una vecchia legge inglese, mai abrogata) il primo luglio 2009.

Vietato in Francia l'ingresso a «uomini di colore». Sarkozy? No, Napoleone il 5 luglio 1802.

Le guardie armate di Pinkerton assaltano un corteo operaio a Homestead, in Pennsylvania (Usa): è il 6 luglio 1892 e inizia una lunga battaglia contro i licenziamenti.

La Germania, nelle mani di Hitler, approva una legge «per la tutela della razza dalle malattie ereditarie» il 14 luglio 1933. È invece il 15 luglio 2009 quando l'Italia vara la legge 94, definita «pacchetto sicurezza».

Sir Jeffrey Amherst autorizza la distribuzione fra gli indiani di lenzuola infettate di vaiolo: è il 16 luglio 1763.

Scade la concessione della Elf (società petrolifera francese) nella Nigeria finalmente indipendente: è il 29 luglio 1966 e da qui partirà la «guerra del Biafra» con milioni di morti sacrificati a un nuovo accordo fra i petrolieri. □

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

Mandala bouli

La visione circolare in agricoltura

di Rita Roberto

Varcare il cancello del *bouli* di Gorom Gorom è stata veramente una fonte inesauribile di sorprese: fuori la *brousse* con la sua distesa rossa di terra arida punteggiata da baobab giganteschi e cespugli spinosi dove gli occhi si perdono, e dentro un rigoglioso orto pieno di verdure e piante di ogni tipo. Una leggera brezza, un piacevole fresco ci ha accolto e gli occhi si sono ricreati nel verde delle coltivazioni. La struttura ci è apparsa subito armoniosa, rilassante e le persone all'interno si muovevano dolcemente in perfetta integrazione con la natura. Una forte sensazione di pace, di collaborazione e di rispetto ci ha avvolto. Ho pensato: è un miracolo verde! Ma come hanno fatto?

Ho chiesto spiegazioni e mi è stato raccontato che alcune famiglie si consorziano e provvedono a creare un sistema, secondo lo schema (a fianco riportato) che è composto da tre cerchi concentrici, che prevede al centro una grande buca che viene riempita dall'acqua piovana. Serve da bacino comune d'irrigazione a cui si accede mediante scalette scavate nella terra disposte lungo la circonferenza. Ciò permette una adeguata facilità nell'approvvigionamento di acqua irrigua. Su un terrazzamento circolare, disposti a raggiera, vengono realizzati gli spazi per gli orti, assegnati alle famiglie secondo le necessità. Un terzo cerchio racchiude tutto lo spazio ed è dedicato alla piantagione di alberi che creano ombra e danno humus alla terra. La coltivazione nel *bouli* di Gorom Gorom è affidata in prevalenza agli uomini, le donne si occupano della vendita dei prodotti nei mer-



cati e lungo le strade. Quello che mi ha colpito è stata la mancanza di reti tra un orto e l'altro, poiché per i burkinabè è impensabile rubare i prodotti del vicino, l'unico recinto è quello esterno che è eretto per impedire alle mandrie brade di entrare a brucare nell'orto.

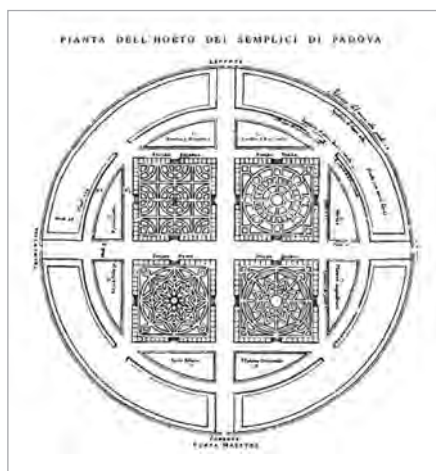
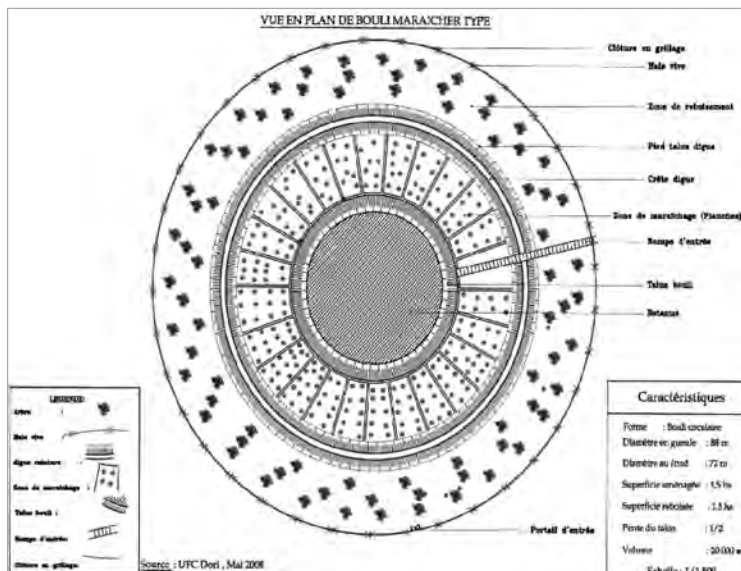
La similitudine con il mandala

La mia passione e conoscenza dei mandala mi è stata utile perché mi sono venuti in mente gli orti circolari dell'agricoltura sinergica ideata da Emilia Hazelip e quella biodinamica introdotta da Rudolf Steiner. Ho rapidamente collegato il fatto che, se la forma mandala rappresenta, tra i tanti significati che racchiude, una modalità di armonizzare le relazioni (con se stessi, con l'altro e con il gruppo), ha sicuramente la possibilità di armonizzare degli ecosistemi come quello del *bouli*. Una volta tornata in Italia mi sono messa a cercare le tracce di questi primi

Un'antica tecnica tradizionale

Uscendo dal *bouli* è stato inevitabile domandarmi da dove è nata quest'idea di «orto rotondo», è un'iniziativa recente o ha origini antiche? Approfondendo la ricerca, una volta tornata a casa, ho scoperto che probabilmente tutto ha origine nella tecnica *zai*, usata dai contadini, la cui conoscenza è molto antica, e consiste nello scavare pozzi poco profondi, che raccolgono, conservano e fanno confluire sulle radici dei raccolti le acque piovane e permettono agli alberi di crescere anche nel deserto.

Ogni tecnica tradizionale, infatti, non è solo un espediente per risolvere un singolo problema, ma è sempre un metodo elaborato, spesso polifunzionale, che fa parte di un approccio integrato tra società, cultura, natura ed economia, strettamente legato ad una concezione del mondo basata sulla gestione accurata delle risorse locali. Le conoscenze tradizionali costituiscono quindi la «mediazione culturale» e tecnologica attraverso la quale una visione del mondo diventa pratica sociale, gestione dell'ambiente e garanzia alimentare e produttiva. La tecnica tradizionale *zai* è stata riscoperta dal contadino Sawadogo che ha insegnato a tutti come fermare la desertificazione e aumentare la produzione agricola. Anche se analfabeta, egli è maestro di un nuovo approccio all'agricoltura, che negli ultimi anni ha trasformato il Sahel. Successivamente ha avuto l'idea di realizzare uno *zai* più grande per raccogliere una maggiore quantità d'acqua e di spargervi sopra il concime durante la stagione secca. La concentrazione d'acqua e di fertilizzanti nei pozzi ha fatto aumentare i raccolti e ha permesso ai semi contenuti nel concime di trovare un humus ottimale per crescere. La battaglia condotta da Sawadogo, la sua costanza sono stati fondamentali per il suo paese, non solo perché sono la dimostrazione che esiste un modo creativo per reagire ai cambiamenti climatici ideando nuove forme di coltivazione. La sua esperienza è un esempio incoraggiante di come anche le popolazioni più povere possano rispondere alle devastazioni causate dai cambiamenti del clima, dalla siccità, dalle alluvioni. Dallo *zai* al *bouli* il passo è breve e possiamo definirlo una vera e propria opera d'arte, un orto rotondo che racchiude in sé tutti i principi del mandala.



**La struttura ci
 è apparsa
 subito
 armoniosa,
 rilassante
 e le persone
 all'interno si
 muovevano
 dolcemente in
 perfetta
 integrazione
 con la natura**

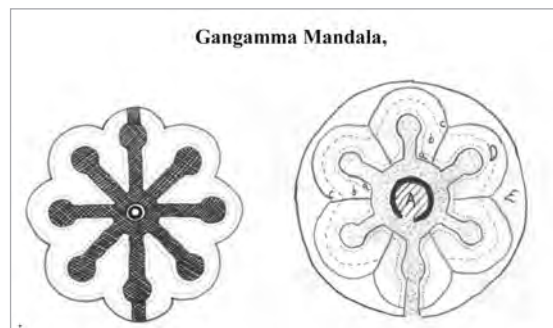
esperimenti sulla coltivazione circolare e ho scoperto che l'orto rotondo più famoso e più antico è l'*hortus sphaericus*, l'orto botanico universitario di Padova fondato nel 1545. Fu creato, su delibera del Senato della Repubblica Veneta, per la coltivazione delle piante medicinali, che allora costituivano la grande maggioranza dei «semplici», cioè di quei medicinali che provenivano direttamente dalla natura. Dal 1997 è patrimonio mondiale dell'Unesco.

Ma perché la forma mandala? In che modo guardare e vivere per mandala favorisce i coltivatori e le coltivazioni? È solo una fantasia o è la via del futuro

per un nuovo modo di pensare e vivere? Cercando, ho trovato altri bellissimi esempi di coltivazioni circolari che fanno capo ai principi della permacultura ideata da Bill Mollison, nato in un piccolo villaggio di pescatori in Tasmania, nel 1928. Insieme a David Holmgren, nel 1974 mise a punto un sistema sostenibile di progettazione in agricoltura, basata sulla coltivazione consociata di alberi perenni, arbusti, erbacee (legumi e «malerbe»), funghi e tuberi.

Questa forma di progettazione prevede la conservazione consapevole ed etica di ecosistemi produttivi che hanno la

diversità, la stabilità e la flessibilità degli ecosistemi naturali. Altro esempio di orto circolare è il Gangamma Mandala, che prende il nome dallo studente indiano che lo ha progettato. L'orto misura m10 x m10 ed il sistema dovrebbe essere in grado di produrre cibo per cinque persone su tutto l'arco dell'anno. Riassumendo, si può affermare che la visione mandalica, che porta avanti la permacultura, non è solo una serie di teorie e metodi, ma è un modo di pensare e questo pensiero si applica sia all'agricoltura sia a strategie economi-



che, alle strutture sociali, basandosi sui seguenti principi:

- prendersi cura della terra
- avere cura delle persone
- limitare il consumo alle nostre necessità per condividere in maniera equa e solidale le risorse della terra
- sentire, pensare, inventare e progettare il proprio essere integrati nel mondo
- «disegnare» il proprio sistema di vita, la casa, il territorio che la circonda, in modo armonico e consapevole
- non permettere che il proprio «essere nella vita» sia pensato e progettato da altri
- sostituire l'ascolto al dominio, la pace alla violenza, la curiosità all'indolenza, la speranza alla fretta e alla rinuncia.

Trattandosi di un'integrazione pacifica che abbraccia tutti i campi della conoscenza umana, vi si può accedere da ogni branca del sapere, da ogni professione o mestiere, e può essere molto utile a scuola come visione circolare della vita. □

Rifare gli italiani

di Lorenzo Luatti

Prendo a prestito il titolo del recente libro dei «nostri» Antonio Nanni e Antonella Fucecchi (sottotitolo *Cittadinanza e Costituzione. Una risposta alla sfida educativa*, EMI, 2010) non per parlare del «terzo risorgimento» di cui l'Italia avrebbe urgente bisogno, ma per tornare al «primo» Risorgimento, quando fatta l'Italia, con grandi passioni e sacrifici, occorre fare gli Italiani. È passato un secolo e mezzo, e siamo ancora lì, incapaci di ripensare storicamente la nostra vicenda unitaria, postunitaria e le sue conseguenze. E poiché ci accingiamo a festeggiare nel 2011 il 150° anniversario dell'unificazione nazionale, sarà il caso di arricchire il nostro repertorio di strumenti utili alla comprensione di un periodo storico tra i più controversi. Anche la narrativa per ragazzi, attraverso alcune piacevoli e intense letture ambientate nell'Ottocento, può essere utile per aiutare i ragazzi ad avvicinarsi alla storia del nostro Risorgimento. E forse a capire meglio l'Italia di oggi.

Il bel romanzo di Daniela Morelli (*Ragazzi delle barricate*, Mondadori, 2009, pp. 245) racconta le Cinque Giornate di Milano attraverso l'adolescenza di Enrico, orfano di padre, cresciuto nel celebre collegio milanese dei *Martinitt*. Accanto a lui il giovane, ricco e nobile Malachia, Serafina, fioraia di Piazza della Scala: tre amici nati sotto la dominazione austriaca che sfidano il pericolo e lottano per la libertà. Accanto a loro troviamo lo stampatore Bernardoni e poi Carlo Cattaneo, Carlo de Cristoforis, Luciano Manara... e tutti quei milanesi che si ribellarono agli austriaci, che co-



struirono le barricate, che sventolarono la bandiera italiana, che si prepararono al cambiamento. Era il 1848 e il cambiamento durerà solo pochi mesi.

Anna Lavatelli e Anna Vivarelli hanno scritto a quattro mani un bel romanzo, appassionante e avvincente (*Senza nulla in cambio*, San Paolo, 2010, pp. 400). Francesco Morselli, giovane, bello e spensierato protagonista della storia,

prenderà piano piano coscienza di tante cose intorno a lui, dalla famiglia alla politica, dal lavoro all'amore. Per crescere e maturare ha a disposizione un buon libro, *Dei doveri degli uomini* di Silvio Pellico, un libro che dovremmo rileggere per ritrovare un universo di valori che si è frantumato e disperso. A volte i libri muovono i sentimenti e fanno sorgere passioni civili come la passione per le buone cause, per le idee giuste per il progresso, per il sogno di un'Italia che vuole essere una nazione.

Adatto anche ad un lettore delle prime classi di scuola primaria è il libro di Luisa Mattia (*I jeans di Garibaldi*, Carthusia, 2006, illustrazioni di P. D'Altan), dove l'impresa dei Mille è vista con gli occhi di due ragazzini, Celestina e Pepin, che in quelle vicissitudini mettono in gioco i loro sentimenti e sogni, le loro inquietu-

Anche la narrativa per ragazzi, attraverso alcune piacevoli e intense letture ambientate nell'Ottocento, può essere utile per aiutare i ragazzi ad avvicinarsi alla storia del nostro Risorgimento. E forse a capire meglio l'Italia di oggi

tudini e speranze come quelli del paese che si andava facendo. Si racconta di Celestina, ragazzina selvatica e determinata, della sua battaglia per riprendersi Rosa, la mula requisita dai garibaldini e di jeans che hanno fatto la storia. Non i jeans indossati quotidianamente da migliaia di persone, ma di un particolare paio di pantaloni che accompagnarono «Calibbardo», l'eroe dei due mondi, oggi ospitati al Museo del Risorgimento di Roma. Celestina salva il generale da un attentato e poi gli cuce uno strappo sul ginocchio in quei calzoncini di tela blu di Genova povera ma resistente, usata da marinai poi chiamati Blue di Genes, e oggi bluejeans. □

Gesù con birra e sigaretta

di Roberto Alessandrini

Un'immagine apparsa su un libro adottato nelle scuole elementari ha scatenato nel Punjab, in India, scontri tra estremisti e veri e propri episodi di guerriglia urbana.

Proteste, scontri violenti, episodi di guerriglia urbana, ferimenti di persone, danneggiamenti a negozi, roghi di chiese, marce di protesta, coprifuoco. Può una sola immagine provocare tutto questo? Evidentemente sì, perché è ciò che è accaduto in febbraio nel Punjab, in India.

A scatenare la protesta è stata un'immagine di Gesù che beve birra e fuma (e che viene definito «idolo»), apparsa su un libro adottato nelle scuole elementari e, in seguito, su alcuni media. Ad accorgersene - racconta Nirmala Carvalho dell'agenzia di stampa *Asia-news* - è stato un gruppo di suore cattoliche. Immediata la richiesta di ritirare il testo dalle scuole, subito accolta dal governo dello Stato, ma non dai fondamentalisti indù, i quali hanno affisso copie dell'immagine nelle strade del distretto. È così iniziata una guerriglia urbana tra gruppi estremisti che ha causato il ferimento di dieci persone, danneggiamenti a negozi e l'incendio di due chiese.

Capita sovente che i contrasti religiosi coinvolgano edifici o imma-

Linguacce, oscenità di peccatori, demoni, folli, eretici, dannati e giullari compaiono in occidente già nell'iconografia nordica medievale, soprattutto nelle raffigurazioni dell'incoronazione di spine di Gesù, durante la Passione e nel corso della flagellazione



gini oppure che siano le immagini stesse a scatenarli. Nel clima delle controversie religiose che accompagnano la riforma protestante, dipinti, statue e oggetti di culto vengono distrutti da fanatici iconoclasti. E se l'inven-

zione della stampa viene utilizzata dai riformati per diffondere le loro idee e polemizzare contro la Chiesa di Roma, i cattolici reagiscono diffondendo immagini di Lutero a sette teste come la bestia dell'Apocalisse. È una violenza che ha precedenti illustri, legati alle dispute sulla rappresentabilità del divino, ma an-

che recenti imitatori. Il 6 dicembre 1992 un gruppo di fondamentalisti indù assalta e rade al suolo la moschea di Ayodhya, in India, edificata nel 1529 in onore di Babur, l'invasore turco che nel XVI secolo fondò l'impero Moghul. Il gesto prende la forma di uno scontro sulla memoria storica indiana e sul ruolo svolto nel paese dall'islam, eredità che gli estremisti vorrebbero estirpare. Nel marzo 2001, i talebani distruggono due enormi statue del Buddha, antiche di 1800 e 1500 anni, scolpite sulle pareti di roccia del Bamiyan, in Afghanistan, ritenute testimonianze di un passato idolatra e preislamico.

Linguacce, oscenità di peccatori, demoni, folli, eretici, dannati e giullari compaiono in occidente già nell'iconografia nordica medievale, soprattutto nelle raffigurazioni dell'incoronazione di spine di Gesù, durante la Passione e nel corso della flagellazione.

Ma non si tratta di immagini adottate per coltivare direttamente controversie confessionali. È la sensibilità cattolica, soprattutto dopo il Concilio di Trento, che si fa invece più cauta anche per quanto riguarda le raffigurazioni religiose. Emblematico l'episodio che si verifica nel 1602, quando la Congregazione di san Luigi de' Francesi commissiona a Caravaggio un ritratto di san Matteo per l'altare della Cappella Contarelli, ma poi rifiuta il dipinto perché l'evangelista è raffigurato con le «gambe incavalcate», quindi senza «decoro né aspetto di Santo».

Quel gesto improprio, che suggerisce l'impressione del rilassamento e dell'abbandono, era stato espressamente vietato dai primi cristiani, per esempio da Clemente d'Alessandria nel suo *Pedagogo*, e da alcuni statuti monastici medievali (lo è ancora oggi tra i monaci del Monte Athos). Caravaggio, tuttavia, non era stato il primo ad infrangere la consuetudine poiché già Dürer, nel 1511, aveva raffigurato Cristo stesso con le gambe accavallate nella commovente xilografia del frontespizio della *Grande Passione*. □



Mari Boine Persen

Calde sonorità artiche

di Luciano Bosi

Ben ritrovate e ben ritrovati. *Gula Gula*, di Mari Boine Persen, è un disco di cui da tempo avevo deciso di parlare, anche perché è un prezioso filo che fa parte della splendida trama sonora generata dall'Altra Metà del Cielo. Mari Boine è nata e cresciuta a Gamehhisnjarga, un piccolo villaggio sami situato oltre il Circolo Polare Artico, nella regione Karasjok, la parte più settentrionale della Norvegia. I sami, o lapponi, sono la popolazione indigena della Scandinavia artica, vivono nel nord della Norvegia, della Svezia e della Finlandia; la loro lingua e le loro pratiche culturali presentano caratteristiche simili a quelle di altre popolazioni artiche dell'Eurasia, a quella inuit del Canada e dell'Alaska, e degli indiani del Nord America. Per tutti questi popoli l'impatto con i colonizzatori europei è stato tragico, anche dal punto di vista religioso. Lo sciamanismo, l'antico e complesso sistema di pratiche magico-religiose originario dei popoli artici paleosiberiani, è stato soppiantato a forza dal cristianesimo. Basti ricordare che è solo dopo una lunga ed intensa lotta politica, culminata nella prima metà degli anni '80, che i sami hanno ottenuto dal governo norvegese il riconoscimento della loro identità culturale e sociale e il diritto all'autodeterminazione. Per Mari Boine non è stato facile dedicare la sua vita alla musica, sia come sami sia come donna. I suoi genitori, molto integrati nella cultura religiosa cristiana di stampo più conservatore, associavano la musica alle pratiche malefiche e demoniache, oltre a considerare disdicevole per una donna non dedicarsi unica-



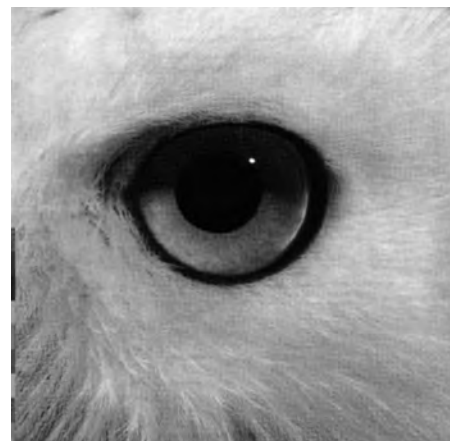
Ascolta le voci delle antenate
Ascolta
Esse ti chiedono perché
Hai lasciato che la terra diventasse
inquinata
Avvelenata
Esausta
Esse ti ricordano da dove vieni. Puoi
sentirlo?
Vogliono anche ricordarti
Che la terra è nostra madre
Se ci prendiamo la sua vita
Moriremo con lei

Mari Boine Persen

«Gula Gula»
(«Ascolta le voci delle antenate»)

mente alla cura della famiglia. Mari ricorda: «Quando ho iniziato ad utilizzare un tamburo alcune persone si sono preoccupate: "Lei è una sciamana?", si chiedevano. Così ho deciso che non potevo usare un tamburo sami». Per anni Boine ha cantato esclusivamente canzoni pop e ballate; poi ha iniziato ad utilizzare lo *joik*, il canto tradi-

zionale sami centrato sul rapporto fondante ed indissolubile tra l'essere umano e la madre natura, e da quel momento il suo modo di concepire la musica è cambiato radicalmente: «la voce è lo specchio dell'anima e dei sentimenti; per anni non ho mai cantato con il cuore; precisamente fino a quando non ho ritrovato la mia cultura e quella del mio popolo attraverso il canto». In seguito la sua musica è diventata una miscela di stili espressivi che spaziano tra il rock, il jazz, il pop, la vocalità sami e altre sonorità recuperate dalle musiche etniche di mezzo mondo. *Gula Gula* è probabilmente l'album più significativo di Mari Boine. Registrato ad Oslo nell'estate 1989, la sua splendida voce e il suo tamburo sono accompagnati da una decina di ottimi musicisti, per lo più polistrumentisti, dediti, per eterogenea provenienza espressiva e culturale, alla pratica degli sconfinamenti sonori, agita con discreta, sensibile ma determinante presenza. Un disco ispirato, che ci conduce in un mondo fatto di sogni a tinte tenui, ma evidenti, nelle loro piccole e significative differenze, denso di ricercata dolcezza, mai banale e stucchevole, un viaggio a tratti un po' melanconico, ma dal quale è quasi impossibile non farsi ammaliare. Buon ascolto a tutte e a tutti. □



Mari Boine Persen
Gula Gula CDR W13,

Real World, 1990

La campagna Zero Poverty

Le sfide dell'educare alla carità

di Maria Luisa Damini

Educare alla carità può sembrare un'idea vecchia e polverosa, che richiama ad un modo antiquato e lontano di «abituarsi a fare del bene», monito condivisibile a priori, ma che per diventare parte del vissuto di ciascuno ha bisogno di essere concretizzato in un contesto preciso, con suggerimenti e spunti di discussione specifici, che richiamino alla necessità di *dare un senso* all'idea educativa ad esso sottostante. Pensiamo quindi sia fondamentale rimodulare l'«educazione alla carità» riappropriandoci dell'idea stessa di «educazione». È a tutti noto che il processo educativo, all'interno del contesto sopra delineato, vive una grave crisi, attestata da molti studi, che si configura tuttavia come sfida cruciale e propulsiva per il futuro. La crisi dell'educazione è visibile sia a livello formale (scuola) sia in altri campi (famiglia, catechesi, associazionismo). Michel De Certeau ha sottolineato al riguardo la necessità, per gli insegnanti e per gli educatori, di uscire dalla retorica dell'«esperto» per assumere una nuova modalità di essere. La figura dell'educatore, ma anche il senso stesso dell'educare, devono essere ridefiniti. In tale prospettiva, educatore e educando co-costruiscono il mondo. Il che significa dare forza al fondamento strutturale del processo educativo, ovvero la dimensione relazionale dell'essere umano, che diventa umano proprio perché si relaziona con l'alterità. Ora, non esiste condivisione senza relazionalità ed è la stessa relazionalità che fonda, in modo antropologico e non solo teo-

Un recente, valido e ricco strumento didattico pensato appositamente per le scuole è il kit «Zero Poverty Agisci ora» realizzato da Caritas Italiana con la collaborazione di CEM Mondialità. Maggiori informazioni in terza di copertina

logico, l'obbligo della solidarietà in quanto mantenimento in essere e cura di ciò che permette la stessa esistenza dei soggetti in relazione. In seconda battuta, è necessario riflettere sul significato del termine «carità» come inscindibilmente legato alla lotta vera, profonda e radicale alla povertà. Solo apparentemente, infatti, la povertà è un «dato di fatto», una condizione ineliminabile per l'umanità. La povertà non può e non deve essere pensata come connaturata all'umanità e alla sua storia. Riflettere sulla povertà significa imparare e insegnare a re-immaginare il pianeta, ovvero a porsi in una prospettiva *glocale*, che abbracci il mondo e sia attenta alla realtà quotidiana. □

Più dettagliatamente, re-immaginare il pianeta richiede:

- una nuova narrazione di sé e del mondo in una prospettiva in cui la povertà sia vista come una realtà da sradicare attraverso un impegno personale e comunitario;
- un nuovo paradigma educativo fondato sulla logica delle «comunità di pratica», che elabori e metta alla prova una nuova cultura, nuove competenze, nuovi stili di vita individuali e/o comunitari;
- nuovi stili di vita (personali e collettivi) che partano dall'assunto della responsabilità necessaria nei confronti della comunità di destino cui tutti apparteniamo.

Come si vede, non esiste lotta alla povertà senza educazione alla carità. Le valenze educative di questa prospettiva sono molteplici: se intendiamo l'educazione come un processo che libera (energie, potenzialità, risorse) non possiamo non educare alla carità, ovvero al fatto che nessuno può essere felice da solo, senza condividere tutto se stesso, dando alla «privazione» di ciò che non è essenziale il senso di una condivisione fraterna. Perché reinventare il mondo è un compito entusiasmante che riguarda tutti e ciascuno molto da vicino.

ZERO POVERTY ACT NOW

Zero Poverty - a community of people who want to make a difference - is a campaign for greater social justice. These are difficult times. Many are suffering. With a common effort however, something can be done to support the most vulnerable and lobby for change. A different Europe is possible: let's ACT NOW!



Crea-Azione

a cura di Nadia Savoldelli

La creatività non va vista solo come innovazione, ma come una qualità umana fondamentale per la vita di tutti i giorni. Il principale ingrediente della creatività è la flessibilità, intesa come capacità di escogitare soluzioni, di vedere la stessa cosa da un altro punto di vista, di confrontarsi con i cambiamenti, di praticare un pensiero che non si considera autosufficiente, ma che va alla ricerca di contaminazioni. Il valore interculturale di questa dimensione è quindi da esplorare, nell'incontro con panorami culturali «altri».

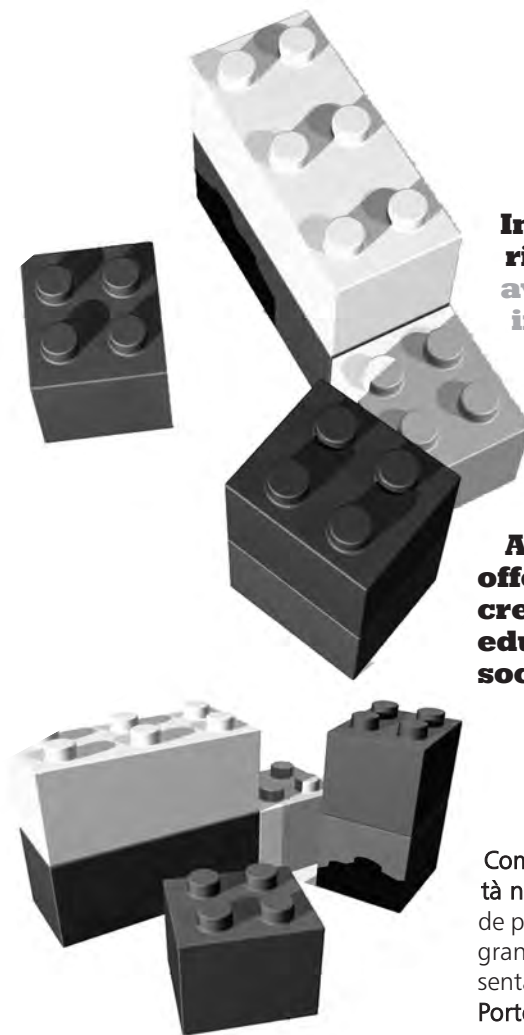
In questa pagina della rivista si potranno avvicinare tematiche interculturali attraverso vari linguaggi, dove la creatività viene esercitata in esperienze artistiche diverse. Ai lettori verranno offerte tracce di azioni creative sia nel mondo educativo sia nel sociale. Si aprirà uno spazio per conoscere ciò che si può incontrare sul territorio globale, in esperienze e progetti artistici.

Oltre a me, scriveranno su questa pagina Mohamed Ba e Candelaria Romero. Ecco qualche spunto sui temi che affronteremo:

Cosa bolle in pentola nel teatro civile. Una dimensione espressiva vitale, che supera i limiti del palcoscenico imprimendo tracce profonde nella collettività, nella coscienza e nel vissuto.

Parlare di saggezza per educare. Questa dimensione in altri continenti è cardine del processo educativo, per formare nei giovani una coscienza della propria identità personale e sociale.

Dare voce ai music-attori. Esperienze musicali per mondi distanti ma affini negli intenti poetici, nella passione per



In questa pagina della rivista si potranno avvicinare tematiche interculturali attraverso vari linguaggi, dove la creatività viene esercitata in esperienze artistiche diverse.

Ai lettori verranno offerte tracce di azioni creative sia nel mondo educativo sia nel sociale

la sperimentazione e nel coraggio di valicare i confini geografici.

Altri passi di danza. Diversi percorsi per attraversare linguaggi del corpo di varie culture, lasciare che dai corpi fluiscano parole, un sovrapporsi di voci e di ritmi, di toni e di gesti.

El Ghibli - Rivista di letteratura della migrazione. Fondata da scrittori immigrati, è dedicata alla letteratura migrante in Italia e nel mondo. Verranno presentate scritture emergenti e materiale letterario prodotto nella scuola da allievi migranti.

Talenti Extravaganti - Cittadinanza e produzione di cultura. Rintracciare nelle comunità immigrate nel territorio milanese le espressioni culturali e artistiche che in questi anni si sono manifestate e diffuse a seguito dell'incontro interculturale.

Compagnia delle poetesse - Per l'oralità nella poesia. Un progetto che intende portare la voce di donne scrittrici migranti residenti in Italia con una rappresentazione orale e musicale.

Porte aperte. Progettare l'accoglienza per nuovi alunni, genitori e docenti rappresenta per la scuola l'opportunità di riflettere su di sé e sui propri orizzonti. Uno spazio creativo e di relazione sociale offre opportunità per affrontare lo sconosciuto.

Teatri visibili ed invisibili. Esistono ricerche ed esperienze nazionali di «teatri possibili» che, attraverso creatività e innovazione nella realtà didattica, contribuiscono al consolidarsi di nuove modalità di essere e di stare insieme.

Nell'arte dei musei. Il mediatore museale: una nuova figura professionale come ponte per facilitare la visita dei migranti al museo, progettare proposte didattiche, portare innovazione e originalità di metodi e contenuti, ampliare la conoscenza del territorio. □

I lettori sono invitati a inviare proposte e segnalazioni all'indirizzo carbomillo@libero.it

Spazio CEM

Alessandro Adami (voce)

Matteo Pizzoli (chitarra)

Enrico Mantovani (chitarra)

in concerto per

La formazione composta da Alessandro Adami, Matteo Pizzoli ed Enrico Mantovani renderà omaggio a Fabrizio De Andrè con un concerto in occasione della raccolta fondi per la campagna DUDAL JAM (Centro per la pace), promossa da CEM Mondialità.

La campagna si propone di progettare e gestire una scuola di coeducazione alla pace in Burkina Faso. Il CEM è impegnato nello sforzo di rendere concreti e vissuti i temi dell'intercultura che gli sono cari e che considera sua «missione».



DUDAL JAM
centro per la pace



Sabato 19 giugno ore 21

**Centro Parrocchiale S. Maria in Silva
via Sardegna 24, Brescia**



Narrare le religioni

Laboratorio di formazione per insegnanti ed educatori

Da alcuni anni il Centro di educazione interculturale della provincia di Mantova organizza assieme al CEM un laboratorio primaverile (aprile-maggio 2010) sui temi del dialogo interreligioso, rivolto in particolare agli insegnanti e agli educatori, ma anche ai rappresentanti delle diverse tradizioni religiose presenti sul territorio. Si tratta di un momento formativo che affianca una proposta educativa sul dialogo interreligioso vissuta dai ragazzi dei diversi ordini di scuola denominata «viaggio nelle religioni della mia città», arrivata con successo alla quarta edizione. Quest'anno il tema-problema discusso nel laboratorio è stato quello della narrazione; le religioni, le diverse esperienze spirituali, che prima che «insegnate» vanno narrate. Di storie e racconti vivono le comunità religiose, nate non come comunità interpretative-argomentative, ma come comunità memorative-narrative. La riscoperta di questo «carattere fondativo» ci ha inizialmente avvicinato alle altre religioni.



Perché la narrazione per conoscere le religioni

La narrazione, è stato affermato nel laboratorio, non è solo un'esigenza della vita comunitaria. Essa si fonda ancora di più sulla possibilità umana di dire Dio. «L'umanità di Dio s'introduce nel mondo attraverso la narrazione, il pensiero che vuole comprendere Dio è sempre rinviato al racconto».

La narrazione, poi, ci ha aiutato a capire la religione non solo come scuola di etica: ciò che si narra non sono tanti insegnamenti, quanto eventi. Prima della preoccupazione morale, la comunità narrativa è provocata dagli eventi, dai fatti di cui i racconti fanno memoria.

La narrazione, ancora, ci ha messo in guardia dalla «religione civile» oggi tanto di moda: essa racconta e chiede la fatica della trasmissione e della tradu-



zione prima che fissazione di identità. Narrare è porsi in cammino, consegnare ad altri le memorie perché essi stessi le possano a loro volta tramandare. Nessun possesso di verità, solo la testimonianza di eventi. Che va raccontata.

In questo senso, la narrazione dell'evento fatta dalla religione si pone oltre «l'antropologia del

Narrare è porsi in cammino, consegnare ad altri le memorie perché essi stessi le possano a loro volta tramandare. Nessun possesso di verità, solo la testimonianza di eventi.

dominio»: essa non cerca di impossessarsi di qualche certezza, non vuole comprendere la verità. Questa rimane evento da narrare prima che dogma da definire.

Per queste e altre ragioni, insomma, la narrazione è stata utile ai partecipanti al laboratorio (che hanno lavorato con il canovaccio narrativo proposto dal romanzo di Keshavjee Shafique *Il re, il saggio e il buffone: il gran torneo delle religioni*) per approfondire e insieme praticare il dialogo interreligioso. Le religioni, insomma, sono chiamate a scambiarsi non già certezze dogmatiche, ma racconti di fede e speranza per il futuro.

Per questi e altri motivi la narrazione ci sembra possa contribuire in modo originale e significativo al dialogo tra le religioni: esse non sono chiamate a scambiarsi certezze dogmatiche, ma racconti di fede e speranza per il futuro. □



Un Sud che ha voglia di raccontarsi

Cosa bolle nella pentola dell'universo CEM di chi risiede nel sud-Italia? Una domanda imponente che diventa un'impegnativa sfida! Ed allora? Rimbocchiamoci le maniche e mettiamoci in gioco, cemmisti meridionali ovunque voi siate!

Il tutto è partito da un incontro nell'agosto del 2009 a San Marino, durante una pausa dai lavori del 48° convegno CEM, quando padre Rosario Giannattasio, allora responsabile CSAM, e Brunetto Salvarani, direttore di CEM, convocarono una generosa pattuglia di partecipanti al Convegno residenti nel meridione, facenti parte della famiglia del CEM.

Con uno scatto di consapevole slancio, i partecipanti al Convegno di Puglia, Calabria e Campania decisero di organizzare un'iniziativa nel marzo 2010 a Bari, nella scuola «Massari-Galilei» di cui sono preside. Brunetto

Non si può subire la vita di ogni giorno e a stento sopravvivere, è necessario costruire insieme ad altri, e per chi crede anche con l'aiuto di una mano invisibile ed un soffio dello Spirito liberante, un sano ed attivo protagonismo

Salvarani e Luciana Pederzoli, collaboratrice di CEM, giunsero in terra pugliese e animarono, insieme ad amici e collaboratori locali, tre giorni in cui il CEM venne largamente reso protagonista¹.

Intendiamo diffondere a tappeto i temi cari al CEM: l'educazione interculturale, il dialogo, la pace, la giustizia, lo sviluppo so-

stenibile, la salvaguardia del creato, l'attenzione alle religioni, il sogno di una società accogliente e di una vita che abbiano un senso ed un significato dirompenti. Non si può subire la vita di ogni giorno e a stento sopravvivere, è necessario costruire insieme ad altri, e per chi crede anche con l'aiuto di una *mano invisibile* ed un soffio dello Spirito liberante, un sano ed attivo protagonismo. Per guardare quello che accade vicino e lontano da noi, con *occhi, cuore e mente* diversi, puri, aperti... Con una particolare attenzione ai volti delle popolazioni che non hanno voce, la cui dignità è soffocata.

Rivolgo, pertanto, un *accorato appello* a tutti a farsi avanti, nel racconto/confronto di esperienze, vissuti, eventi, desideri, sogni, convegni, seminari, sperimentazioni, iniziative, idee che vadano nella direzione di un Sud fiero, non piagnone, propositivo, solare. Un Sud non ossessionato da competizione sfrenata o da comparazioni improprie! Per capire ed analizzare ciò che non va, e fare i conti con una cultura della sudditanza e della rassegnazione che, talvolta unita alle gesta immonde della criminalità organizzata, ha spesso messo all'angolo e bloccato energie di settori delle regioni meridionali. Insomma, in questa pagina, *può emergere* un Sud che ha voglia di raccontarsi per ciò che è capace di pensare, progettare e realizzare, a misura di un'Italia e non solo, unita da ciò che funziona, per costruire ponti di positività e di progettualità convincenti e abbattere i muri della prevaricazione, delle ingiustizie e dei pregiudizi! □



¹ Cfr. «CEM Mondialità», maggio 2010, p. 46.

Mediamondo

Brunetto Salvarani, Odoardo Semellini

Terra in bocca. Quando i Giganti sfidarono la mafia

Il Margine, Trento 2009, pp. 240 + 16 a colori + CD, euro 20,00

Prefazione di don Luigi Ciotti, con un biglietto di Franco Battiato

Il nome de *I Giganti* forse oggi non dice molto a chi appartiene alle generazioni nate dopo il '68 e a chi non ha familiarità con la musica pop italiana. Per gli appassionati del genere invece quel nome suscita immediatamente il ricordo di almeno due canzoni (*Tema* e *Proposta*) che furono tra le più gettonate del '66 e '67. Il lavoro dei Giganti non si è però fermato a quella produzione, ma si è cimentato con un tema forte quale la mafia, scontrandosi con una censura che ne ha impedito la diffusione e decretato la fine immeritata.

Parliamo dell'album *Terra in bocca*, uscito nel '71, che trova oggi una nuova rinascita, grazie al bel volume omonimo scritto da Brunetto Salvarani e Odoardo Semellini, che descrive le peripezie che hanno accompagnato la produzione e la (mancata) distribuzione dell'ultima creazione che i Giganti

realizzarono prima di scomparire dalla scena musicale. Gli autori del libro uniscono la competenza che hanno già dimostrato in lavori precedenti (come *Di questa cosa che chiami vita*, dedicato a Francesco Guccini) alla passione per la musica, che nei loro libri diventa il pretesto per parlare anche del nostro paese. Scrive infatti don Luigi Ciotti nella prefazione al volume che l'album dei Giganti «è un esempio di come la musica possa mettersi al servizio della verità e denunciare l'ingiustizia raccontando al grande pubblico, con realismo e intensità, una storia di mafia... I Giganti hanno avuto il coraggio di imboccare questa strada quando non era certo facile scommettere su un prodotto di massa come un disco per raccontare un tema spinoso e controverso».

Terra in bocca è ambientato nell'assoluta Sicilia del 1936, dove la mancanza di acqua è un dato cronico, aggravato dal controllo del potere mafioso su ogni attività produttiva e dall'inerzia delle autorità. La vita del paesino è paralizzata dalla rivalità tra due famiglie, nemiche da generazioni e impegnate in una faida sanguinosa. Un giovane viene ammazzato: tra pochi mesi si sarebbe sposato con una ragazza conosciuta sul sagrato della chiesa. Era figlio di un caparbio contadino che cercava di portare acqua alle terre assetate della sua comunità, andando contro la volontà di un potere criminale. L'uomo subisce una serie di attentati e avvertimenti, e alla fine gli viene ucciso il figlio, colpito a tradimento e rivestito dei simboli con cui la mafia lascia il proprio segno (privato delle scarpe e con la

bocca piena di terra). Il padre è distrutto da questa tragedia, ma durante la tumultuazione del figlio, avvenuta nel podere di famiglia, all'improvviso esce dalla terra la tanto agognata acqua. Quasi come se solo dal seme che muore possa nascere, evangelicamente, il frutto.

Luciano Grandi



I materiali segnalati (e non segnalati) possono essere richiesti alla nostra Libreria dei Popoli che fa servizio di spedizione postale, con sconti del 10% per gli abbonati e pagamento in CPP a materiale già ricevuto (nelle richieste specifica che sei un abbonato di CEM)
www.saveriani.bs.it/libreria - libreria@saveriani.bs.it





Matteo Ricci

Ciao a tutti e tutte. Avevo *saudade*, perciò ho accettato con gioia l'invito a collaborare di nuovo con la rivista. Il mio primo contributo è un omaggio al maggiore missionario della Cina, il gesuita macedone Matteo Ricci¹. Fu il primo missionario ad entrare in Cina via mare, nel 1584, e vi rimase fino alla morte, nel 1610. Apprese la lingua cinese alla perfezione: il suo libro

Tianzhu Shiyi («Solido trattato del Signore del cielo») entrò nella lista ufficiale della letteratura cinese. Ricci era dotato di una spiccata intelligenza matematico-scientifica e di una memoria alla Pico della Mirandola. Inoltre, era umanissimo e saggio: il mediatore culturale e scientifico ideale. Come scienziato donò ai cinesi il patrimonio delle scienze occidentali. Fece conoscere l'Europa ai cinesi e la Cina agli europei, ben più di Marco Polo. Come missionario, impedito dalla dina-

stia imperiale di insegnare «nuova dottrina», incontrò nei Classici cinesi undici punti che parlano di monoteismo, e affermò che *all'origine* la cultura cinese e quella occidentale si assomigliavano, grazie al monoteismo.

Ed ora il paradosso! Secondo Roma, Ricci aveva sbagliato per eccesso. Egli si sarebbe convertito al confucianesimo, invece di convertire i cinesi al cristianesimo (è la famosa controversia dei riti cinesi). La sua riabilitazione sarà tardiva e... eccessiva, facendo di lui un mito intoccabile, al punto che è *più citato che conosciuto*.

Secondo alcuni cinesi, Ricci ha sbagliato per difetto. Zuchuang, per esempio, si rammarica che il gesuita non abbia letto le scritture buddhiste. Chen Yi dice: «Quando è arrivato nella capitale, Ricci è stato ricevuto con gioia dai letterati... mentre dopo la sua morte, alcuni cominciarono a percepire la differenza tra barbari (cioè gli occidentali - *n.d.r.*) e cinesi». La differenza sta nelle cosmovisioni. Xu Dashou riassume: «La cosmovisione occidentale parla di una creazione da parte di Dio increato; la cosmo-visione cinese parla di una auto-creazione», ovvero di una «creazione senza creazione»,

spontanea, col mondo causa di se stesso, che si autogenera continuamente, come insegna il neoconfuciano Zhu Xi (1130-1200). È la tesi dell'autocreazione, risultato della sintesi delle «tre dottrine maggiori»: confucianesimo, taoismo e buddhismo, che, divenuta ufficiale, porta all'*organicismo*, mentre il nostro creazionismo al *macchinismo*. Come i vocaboli lasciano intuire, tendenzialmente per gli occidentali il mondo è una macchina - creata da Dio - che può essere smontata, studiata, sfruttata; per i cinesi il mondo è un organismo vivo nel quale vivere armoniosamente. Fang Yi-shi intuisce che Ricci, abilissimo nel costruire orologi ad acqua, vede l'universo come un orologio e Dio come orologiaio. Tale visione rende gli occidentali «abili nell'esaminare e approfondire, ma incapaci di penetrare le energie intime dell'universo».

Forse Ricci avrebbe capito l'organicismo se avesse conosciuto i suoi contemporanei Giordano Bruno (*l'universo causa di se stesso*), Baruch Spinoza (*la sostanza unica, eterna, infinita*), Tommaso Campanella...; ma la sua filosofia era quella di Aristotele e di Tommaso d'Aquino. Inoltre, come scienziato, Ricci è discepolo non di Newton e Galileo, ma di Clavius, ultimo dei pre-rinascimentali. Era troppo aspettarsi da Ricci un dialogo scientifico-filosofico-teologico cui la Chiesa non è riuscita ad arrivare neanche in Europa nei secoli seguenti, fino ad oggi. Ma in certe aurore inondate da un mare di luce, affacciato alla finestra verso l'Oriente, io sogno cosa avrebbe potuto essere il cristianesimo se Matteo Ricci avesse osato di più. □

¹ A Ricci ho dedicato la mia tesi di laurea: *Un ponte chiamato Matteo Ricci* e gli ho riservato un capitolo nel mio libro *Ho incontrato il drago*, Ed. La Piccola, Celleno (Vt) 2008.

A nome di tutta la famiglia del CEM, un grande augurio di bentornato sulle sue pagine a padre Arnaldo! Da questo mese la rubrica «Paradossi», ideata da padre Domenico Milani e seguita a staffetta da tanti fratelli e sorelle saveriani, la firmerà lui. Nella certezza che saprà farlo, nel Brasile dove ora si trova, con tutta la passione, la poesia e la carica profetica che gli sono propri. Grazie, padre Arnaldo! (B.S.)





Dai frammenti al mosaico

Nei numeri della nuova annata di CEM Mondialità intendiamo offrire ai lettori di questa pagina le storie e le parabole evangeliche che Rubem Alves propone per comporre la sua musica e costruire il suo mosaico. I testi sono liberamente scelti ed organizzati a partire dal libro di Alves «Perguntaram-me se acredito em Deus» («Mi hanno chiesto se credo in Dio»), Planeta, San Paolo (Brasile) 2007. Buona lettura! (M.D.C.)

I mosaici sono opere d'arte. Sono composti da frammenti. I frammenti, in sé, non possiedono alcuna bellezza. Ma se un artista li compone secondo un suo canone di bellezza, essi si trasformano in un'opera d'arte. Le Sacre Scritture sono un libro ricco di frammenti. In essi si trovano poemi, storie, miti, episodi di saggezza, relazioni di avvenimenti, poesie erotiche, eventi sanguinari. Nel leggere le Scritture ci comportiamo come un artista che seleziona frammenti per comporre un mosaico o come un compositore per scrivere una sonata.

I frammenti della Sacre Scritture erano storie raccontate solamente in forma orale, prima di venire trasformati in testi da leggere. La stesura di questa tradizione orale in uno scritto ha comportato un vantaggio: le storie continuarono ad esistere anche dopo la scomparsa del narratore. Ma ha portato anche uno svantaggio: trasformati i frammenti in testo scritto, si è perduta la figura del narratore. Con ciò, i lettori iniziarono a leggere le storie come se fosse «la storia».

«Storia» è un termine che si riferisce a eventi avvenuti realmente nel passato e che non avverranno mai più, come il naufragio del Titanic, che appartiene alla storia e non tornerà a succedere. Ma la parabola del Buon Samaritano non è mai accaduta. È una storia raccontata dal maestro, narratore di storie, chiamato Gesù.

Le storie sono ambientate nel passato, ma esse non hanno un passato. Hanno solamente un presente. Sono

sempre vive. Quando le ascoltiamo ne rimaniamo come «posseduti», ridiamo, piangiamo, amiamo, odiamo anche se esse non sono mai realmente avvenute. La «storia» è creatura del tempo. Le «storie» sono emissarie dell'eternità.

Molti sono i mosaici che possono essere composti con un mucchio di frammenti. Molte sono le musiche che possono essere composte con le dodici note della scala cromatica. Orrore, umore, amore, vita, morte, vendetta... Tutto dipende dal cuore dell'artista. Come disse Gesù, l'uomo buono ricava cose buone dal suo buon tesoro; l'uomo cattivo ricava cose cattive dal suo cattivo tesoro. Un cuore malvagio compone mosaici e musiche brutte. Un cuore buono compone mosaici e musiche buone. I mosaici e le sonate sono il ritratto di chi li ha composti.

Ogni religione è un mosaico, un modo di mettere insieme i pezzi. Ogni religione è una sonata, un intreccio di temi. Ho scelto i frammenti che più mi piacciono per comporre il mio mosaico, il mio libro di storie, la mia sonata, il mio altare sulla sponda dell'abisso. □

Traduzione di Marco Dal Corso



ZERO POVERTY AGISCI ORA

ZERO POVERTY KIT MULTIMEDIALE

Percorsi di educazione
alla lotta contro la povertà
e l'esclusione sociale

il kit è composto da:

- testo dedicato ai ragazzi ed ai giovani (dai 14 anni), 80 pagine;
- guida per gli educatori, i docenti ed i formatori, 64 pagine;
- dvd contenente percorsi, materiali, documenti e suggestioni per continuare il cammino ed impostare una pluralità d'interventi educativi diversi, sia per quanto concerne il contesto (scuola, comunità, associazioni), sia per gli obiettivi specifici.



GLI AUTORI

Il kit multimediale nasce dalla collaborazione tra Caritas Italiana ed il mensile di educazione interculturale CEM Mondialità. Il kit è stato realizzato da un gruppo di lavoro di CEM Mondialità coordinato da Aluisi Tosolini

2010
Anno europeo
della lotta
alla povertà
e all'esclusione sociale



Gruppo Editoriale Città Nuova
2 volumi
80 e 64 pagine + dvd
Euro 10,00

Per informazioni e prenotazioni
Libreria dei Popoli
Via Piamarta 9 - 20121 Brescia
Tel. 030.3772780 - Fax 030.3772781
libreria@saveriani.bs.it
www.saveriani.bs.it/libreria



49° Convegno Nazionale CEM Mondialità
San Marino, 26-30 agosto 2010

cem
Mondialità

dalle paure al coraggio civile



ADESSO!
per una cittadinanza
glocale

relazioni laboratori incontri serate

Sede del Convegno
Hotel San Giuseppe
via delle Felci 3
47893 Valdragone
Repubblica di San Marino

Per informazioni
CEM Mondialità
tel. 030.3772780 - fax 030.3772781
cemconvegno@saveriani.bs.it
www.cem.coop

