

IL MENSILE DELL'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

CEM

Mondialità®

www.cem.saverianibrescia.it

Poste Italiane S.p.A. - Sped. D.L. 353/03 (conv. L. 27/02/04 n. 46) Art. 1 - Comma 1 - DCB Brescia - Anno LIII - n. 8 - Ottobre 2014 - Via Piamarta 9 - 25121 Brescia - Contiene I.R.

8 | 2014
ottobre

LUCIA, OLGA E BERNARDETTA

LA GRANDE GUERRA NEI LIBRI PER RAGAZZI

UN NUOVO SCONTRO DI CIVILTÀ?

Generare, genere e generazioni

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



editoriale

Lucia, Olga e Bernardetta
Teresina Caffi

1

questo numero

a cura di Federico Tagliaferri

2

l'altreditoriale

Al limitare del bosco...
Ricordo di mons. Giovanni Catti
don Marco Campedelli

3

cibus

Il cibo rifiutato, quello evitato
Gianni Caligaris

4

agenda interculturale

Jean-Jacques Avenel
Alessio Surian

33

saperi religiosi nelle scuole del mondo

Apprendere di Dio nel paese
del Sol Levante
Mario Audisio

34

seconde generazioni

Quando l'interculturalità rivela
il senso dell'interumanità
Lubna Ammoune

36

domani è accaduto

Ci vediamo al metrò Gramsci
a cura di Dibbi

37

spazio CEM

38



bambine e bambini

Ripartire col «bucket filler»
Sebi Trovato

6

ragazze e ragazzi

Generalizzare non è educare al genere
Sara Ferrari

8

generazione y

La debole forza messianica
dell'insegnante
Stefano Curci

10

in cerca di futuro

È in arrivo la «Buona scuola»?
Aluisi Tosolini

12

mumble mumble

C'è un tempo per nascere
Chiara Colombo, Fiorenzo Ferrari

13

educazione degli adulti

Per uscire dalla camere stagne
degli stereotipi
Rita Roberto

14

saggezza folle

Un nuovo scontro di civiltà?
Marco Valli - Osel Dorje

16



app-grade

Power prezzi. Digital zoom sulle idee
Maria Maura

39

crea-azione

Opera Migrante
Nadia Savoldelli

40

mediamondo

nuovi suoni organizzati
Toumani Diabaté
Luciano Bosi

41

saltafrontiera

La Grande Guerra nei libri per ragazzi
Lorenzo Luatti

42

cinema

Sofferti sguardi adolescenti
Lino Ferracin

44

i paradossi

Il mio incontro con Rubem
Arnaldo De Vidi

46

la pagina dei giovaghi

Massimo Bonifatti

48

dossier

Generare, genere e generazioni

Rita Roberto

17

L'origine

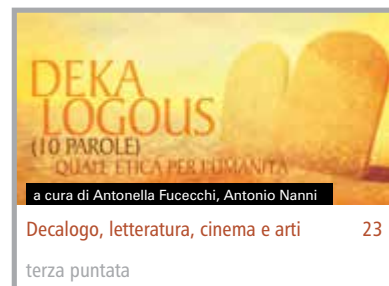
20

Lo sguardo esterno

22

Quali itinerari educativi?

30



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

Direzione e Redazione

Via Piamarta 9 - 25121 Brescia
tel. 0303772780 - fax 030.3772781

Direttore

Brunetto Salvarani
salvarani@saveriani.bs.it

Condirettori

Antonio Nanni (nanni.antonio51@gmail.com)
Lucrezia Pedrali (lucrezia.pedrali@libero.it)

Segreteria e sito

Michela Paghera
cemsegreteria@saveriani.bs.it

Redazione

Federico Tagliaferri (caporedattore)
cemredazione@saveriani.bs.it

Lubna Ammoune, Daniele Barbieri, Massimo Bonifatti, Silvio Boselli, Luciano Bosi,

Gianni Caligaris, Patrizia Canova, Chiara Colombo, Stefano Curci, Marco Dal Corso, p. Arnaldo De Vidi, Fiorenzo Ferrari, Sara Ferrari, Lino Ferracin, Antonella Fucecchi, Lorenzo Luatti, Maria Maura, Rita Roberto, Nadia Savoldelli, Elisabetta Sibilio, Alessio Surian, Aluisi Tosolini, Sebi Trovato, Laura Tussi, Marco Valli-Osel Dorje

Collaboratori CEM dell'annata 2014-2015

Lara Albanese, Paola Bonsi, Francesco Caligaris, Giacomo Caligaris, Anna Cattaneo, Agnese Desideri, Alessandra Ferrario, Francesca Galloni, Adel Jabbar, Francesco Marrella, Clelia Minelli, Roberto Morselli, Maria Claudia Olivieri, Roberto Papetti, Luciana Pederzoli, Candelaria Romero, Oriella Stamerra, Alessandro Valera, Marisa Villagra, Martina Vultaggio

Hanno collaborato a questo numero

Teresina Caffi, Marco Campedelli, Mario Audisio

Direttore responsabile

Marcello Storgato

Amministrazione - abbonamenti

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

Quote di abbonamento

Copia singola cartacea	€ 5,00
Cartaceo 10 numeri - annuale	€ 30,00
On line 10 numeri - annuale	€ 20,00
Abbonamento triennale	€ 80,00
Abbonamento d'amicizia	€ 50,00

Abbonamento CEM / estero

Europa	€ 60,00
Extra Europa	€ 70,00

Per le modalità di abbonamento consultare il sito www.saverianibrescia.it

cemsegreteria@saveriani.bs.it

www.cem.saverianibrescia.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 Brescia, reg. Tribunale di Brescia n° 50127 in data 19/02/1993.

Grafica: Orione. Cultura, lavoro e comunicazione
Disegno di copertina: Silvio Boselli
(per gentile cortesia della rivista "Popoli")
Stampa: Tipografia Camuna - Brescia

La testata fruisce dei contributi statali diretti di cui alla legge 250 del 7 agosto 1990.





Lucia, Olga e Bernardetta

Pian piano s'allontana nella nebbia il mostro – non un uomo ma una forza di male che aveva preso possesso d'un uomo – che ha devastato i corpi fragili di Lucia, Olga e Bernardetta. Non c'è mai una ragione per uccidere una persona, anche se può capitare di farlo per salvarne altre. Se poi si pensa alla fragilità anziana di Olga, Lucia e Bernardetta, l'assurdità appare ancora più evidente.

Non parlavano contro i grandi, non twittavano cose irritanti; a malapena usavano l'e-mail per qualche saluto e breve notizia. Non gestivano opere tali da suscitare conflitti; e la casa che abitavano non gli apparteneva.

Delle ultime forze rimaste dopo anni di servizio in Congo, cercavano di fare ancora dono. Una missione fatta di accoglienza, di attenzione al vicinato, di semplici servizi parrocchiali, di soccorso a qualche povero che bussava. Come l'ultimo bicchiere d'acqua teso da Bernardetta all'ospite di quel pomeriggio del 7 settembre, prima che accadesse l'ecatombe. Non c'è modo di ridurre l'assurdo, di ravvicinare le due cose: l'esistenza semplice delle tre sorelle e la ferocia della loro eliminazione.

Questo stupore attonito raggiunge lo stupore su milioni di volti di gente dei paesi dei Grandi Laghi in questo ventennio. Non erano militari, non s'occupavano di politica, sono morti senza sapere perché e i sopravvissuti si aggirano come inebetiti fra case bruciate e corpi devastati. Forse è male trovarsi su un terreno che cela oro, appartenere a una tribù piuttosto che a un'altra, essere su una terra contesa, o così poveri da non avere danaro da dare all'aggressore. E difficilmente qualcuno s'occuperà davvero di risalire agli autori, di risarcire, di asciugare se possibile qualche lacrima.

Olga, Lucia e Bernardetta e le loro sorelle rimaste hanno ricevuto l'abbraccio straordinario di popoli che ben conoscono il sapore di tragedie come queste. Funerali a Bujumbura, in Congo – a Luvungi, dove avevano lavorato, a Bukavu, dove sono state sepolte –, a Parma e in altre città, nei loro paesi... Una corralità segno di un'umanità che ancora si stupisce, si indigna, condivide, sostiene. Che dire, ora che la luce dei riflettori va riducendosi?

Forse, che la vita è un mistero dove ciò che accade nel profondo non sempre corrisponde a ciò che accade in superficie. Uccidendole l'assassino ha messo fine alla loro missione. In realtà, ha concluso una frase che Olga, Lucia e Bernardetta avevano cercato di scrivere, anche con i loro limiti, tutta una vita: la mia vita è donata, a Dio e ai fratelli. Nessuno ti può rubare ciò che tu hai già dato! Uccidendole, l'assassino ha spento le loro voci. Eppure, mai come in questi giorni le tre sorelle parlano: a quanti le hanno conosciute e a tanti che non avrebbero mai raggiunto da vive. E allora, missione fallita per l'assassino, anche se è riuscito a far versare tante lacrime.

Nel messaggio per la Giornata missionaria mondiale di quest'anno, Il Papa torna sul tema della gioia di chi incontra Gesù e ne condivide la notizia. Tiene ancora questo messaggio di fronte alle tre tombe di Olga, Lucia e Bernardetta? Sì, sì, sì, sembrano dire le tre sorelle. *Rallegratevi, perché i vostri nomi sono scritti nei cieli* dice Gesù ai 72 discepoli tornati esaltati dalla missione.

Di fronte ai rischi di un mondo violento - e lo è ovunque - possiamo scegliere la paura, la diffidenza e l'inevitabile tristezza. O possiamo osare starci dentro, amarlo, restando vulnerabili, perché, quando hai trovato il vero tesoro, nulla ti può veramente nuocere, se non il tuo cuore chiuso. ■■■

Editoriale condiviso delle testate dei Saveriani in Italia
«Missione Oggi», «CEM Mondialità» e «Missionari Saveriani»



edito

Questo numero

a cura di Federico Tagliaferri
cemredazione@saveriani.bs.it

Il numero di ottobre 2014 s'inoltra per la via che porta a una nuova tappa dell'annata 2014-2015 della rivista, dedicata a «Amare questo tempo. Alfabeti per la cura delle relazioni», con un dossier a cura di Rita Roberto dedicato all'educazione di genere. «Nascere femmina in Cina, in Africa, in Asia - scrive l'autrice - non è lo stesso che nascere femmina in Europa o in America e non è lo stesso che nascere maschio o ermafrodito. Ancora oggi nascere femmina in molte parti del mondo è più rischioso che nascere maschio, basti pensare alle migliaia di neonate cinesi sopresse alla nascita, o alle bambine che subiscono le varie forme di mutilazioni genitali in molte zone dell'Africa (...). Nei millenni questa divisione ha segnato così profondamente destini individuali e collettivi - aggiunge l'autrice - da apparire "naturale" e ha attribuito a donne e uomini non solo compiti, ma sentimenti e qualità differenti. Se pure in forme asimmetriche, questi destini vincolati hanno segnato una perdita per gli uni e per le altre. Perdita per le donne degli spazi di sviluppo di sé, di visibilità, respinte nei luoghi, reali e simbolici, della minorità, ma perdita anche per gli uomini, mai legittimati ai modi dell'espressione della sollecitudine, dei sentimenti, della pratica quotidiana delle emozioni».

Il dossier è una lucida riflessione sulla questione di genere, sulla sua genesi nella storia delle relazioni interpersonali e nell'antropologia, analizzandone attentamente le conseguenze nella società di oggi.

L'insero centrale del «dossier», dedicato nell'annata 2014-15 alla serie ««Deka-Logous» (10 parole). Quale etica per l'umanità?», curata da Antonio Nanni e Antonella Fucecchi, è dedicato a «Decalogo, letteratura, cinema ed arti». Segnaliamo altresì, nella prima parte della rivista, la rubrica «Altroeditoriale» dove è pubblicato il bel ricordo di mons. Giovanni Catti, recentemente scomparso, già illustre collaboratore di CEM Mondialità.

Nella terza parte, l'appassionata testimonianza di p. Arnaldo De Vidi su Rubem Alves (1933-2014), i cui articoli per molti anni sono apparsi nell'ultima pagina della rivista. ■■■

Jacopo Bonafini

Le illustrazioni di questo numero sono state realizzate da Joyce Bonafini, che ringraziamo di cuore.

Vive e disegna a Milano in una casa troppo piccola per tutti i colori che ha e le cose che raccoglie dalla strada con la promessa di portarle a nuova vita. Si laurea in design al Politecnico e alla sua tesi sul toy design comincia a collaborare con lo studio Gioforma disegnando giocattoli per bambini e scenografie. Dal 2006 lavora in proprio disegnando grafiche per abbigliamento e tessuti, illustrazioni per progetti multimediali ed eventi, concept art e personaggi per app e videogiochi, ritaglia scenari di cartoncino per video in stop motion, pensa e visualizza oggetti di design, installazioni interattive, musei ed eventi. È convinto del valore dell'educazione e dedica tempo ed energie a insegnare e a imparare. Ama la montagna, il tè verde, il vino rosso, i calzini a righe, costruire cose, alzarsi presto la mattina, la sua bici, i gadget tecnologici, le feste in maschera e i gatti grassi. In rete si fa chiamare «microcippa» e di solito non parla di sé in terza persona.

Per contatti: joycebo@gmail.com

Cari lettori, vi ricordiamo che potete seguire le attività di CEM sul nostro nuovo sito internet www.saverianibrescia.it
Siamo inoltre presenti su Facebook  all'indirizzo [cem.mondialita](https://www.facebook.com/cem.mondialita).

Al limitare del bosco...

Ricordo di mons. Giovanni Catti (1924-2014)

Mons. Giovanni Catti fu un prezioso collaboratore di CEM Mondialità nella prima metà degli anni Novanta. Marco Campedelli, parroco di S. Nicolò all'Arena, a Verona, ne ha tracciato un bel ritratto. Il disegno che pubblichiamo, dedicato a mons. Catti per il suo novantesimo compleanno, è di Francesco Guerrini, che ringraziamo.

Giovanni Catti è stato uomo della Parola e al contempo uomo delle parole. Della Parola, perché aveva una connaturale capacità di raccontare la Bibbia, delle parole perché ne conosceva l'odore, la consistenza, il peso o la leggerezza. Conosceva l'alfabeto della Scrittura, studiata con passione e competenza, così come l'alfabeto della vita, le parole per raccontarne la bellezza, l'incanto, insieme alle lacrime. È proprio lasciando la parola alle parole che vorremmo ricordarlo. Entreremo in questo alfabeto nel silenzio e nello stupore di chi entra in un bosco.

R come racconto. Lui stesso era racconto, con la sua voce, i movimenti della mano, quell'inarcare le sopracciglia come onde, a seconda che fosse tempesta o bonaccia. Sembrava sempre testimone oculare di quanto andava raccontando. Come se prima vedesse e poi con il suo racconto ti facesse vedere i paesaggi, le lune, le foglie degli alberi, i volti delle donne e degli uomini seduti nella piazza in attesa delle stelle. Aveva come un taccuino degli appunti puntato con uno spillo sul cuore. Tutta la vita andava prendendo appunti di storie. E quanto le raccontava le faceva rivivere. Il suo grande amore era il racconto della Bibbia. La sua casa.



P come pace. La Pace come pensiero, come modo di concepire il mondo. Pace come prassi, come laboratorio permanente dove tentare strade inedite. Il suo nome era legato a quello di Ernesto Balducci, di Giuseppe Dossetti, di Giorgio La Pira... Era imparentato da sempre con la Pace. Custodiva nel suo silenzio il grido di Montesole e le querce di là. Per tutta la vita, Giovanni piantava alberi di pace. Ma la pace per lui era anche linguaggio, parole disarmate, non violente, parole mai sparate dai cannoni. Parole appassionate e vive come mille papaveri rossi.

B come burattini. Tra la B e la I di burattini si distendeva il suo immaginario di bambino della sua Bologna. La grande tradizione dei Maestri Burattinai, dai Cuccoli fino al suo amico Romano Danielli. I Burattini per Giovanni era Sorrivoli, il suo castello, i suoi amici. Dei burattini amava l'anima popolare, la saggezza che sale

dal basso, amava l'immaginazione che questo teatro chiedeva e risvegliava nel suo pubblico. Amava l'arguzia di Fagiolino e il suo senso di giustizia. Amava quel modo più laico di tradurre i versi del Magnificat «Ha ribaltato i potenti dai troni e ha innalzato gli umili».

O come omelia. Si potrebbe dire che fosse il suo capolavoro. Che Giovanni ci fosse tutto, anima e corpo, nell'omelia. Il suo amore per le Scritture, si univa all'arte maieutica, con la quale sapeva trarre dal tesoro cose antiche e cose nuove. Omelia era la sua familiarità, come indica il suo etimo greco, sia con la Parola e con le persone alle quali era rivolta. Aveva questa connaturale capacità di condurre per mano chi lo ascoltava nel bosco delle Scritture. Di soffermarsi, di respirare profondamente l'orizzonte che questa Parola generava. Si faceva capire da tutti. La sua parola era in sintonia con il vangelo, perché non escludeva nessuno. Era stato discepolo di Giacomo Lerario, il suo cardinale di Bologna, da cui aveva ereditato due amori: la liturgia e i poveri.

E G N. Le tre ultime Parole del nostro settenario le mettiamo insieme: E come *educazione*, perché è stata il senso della parabola della sua vita. Condurre fuori dal recinto gli altri, i bimbi e le bimbe come amava chiamarli lui, formare coscienze libere e pensanti come aveva insegnato una delle figure da lui più amate, don Lorenzo Milani. Camminava aprendo orizzonti. Così ha camminato sulla terra. N come *novanta*. Così sono durati i suoi anni. Come un albero la sua vita era disegnata da molti cerchi. Raccontava il passato per avanzare verso il futuro (Maria Zambrano). Era diventato vecchio mantenendo gli occhi del fanciullo. Questa forse era la sua beatitudine.

E infine **G come Giovanni.** Il nome dei due biblici personaggi. Quello che preparava le strade e quello che arrivava per primo come primo arriva l'amore. Da entrambi aveva ricevuto qualcosa. Giovanni come il papa del Concilio, delle carezze e della luna. Giovanni come il suo nome che abbiamo pronunciato tante volte nel suono dell'amicizia, della gratitudine. «E venne un uomo di nome Giovanni»... rimane inciso sul tronco del nostro albero, il suo nome Giovanni. Laggiù al limitare del bosco, dove questa storia era cominciata. ■■■



Il cibo rifiutato, quello evitato

L'IMMAGINE CHE ILLUSTRA QUESTO ARTICOLO È UNA PUBBLICITÀ DEL 2007, FIRMATA DAL GENIO PROVOCATORIO, NEL BENE E NEL MALE, DI OLIVIERO TOSCANI PER UN'AZIENDA DI INTIMO FEMMINILE. TOSCANI INTITOLÒ LA CAMPAGNA NO ANOREXIA E LA ILLUSTRÒ CON LE IMMAGINI BRUTALI DI ISABELLE, MODELLA ANORESSICA (1,64 DI ALTEZZA PER 31 KG). ERA SCIOCCANTE, MOLTI GIORNALI NON LA ACCETTARONO, MA LA CAMPAGNA PARTÌ. ISABELLE SEMBRAVA UNA REDUCE DI AUSCHWITZ. DOPO CIRCA DUE ANNI, NONOSTANTE LE TERAPIE, ISABELLE MORÌ IN SVIZZERA, SOCCOMBENDO ALLA SUA NON VOGLIA DI VIVERE. DOPO CIRCA DUE MESI SUA MADRE SI SUICIDÒ.

Negli ultimi anni si è parlato molto di *anoressia*. È una malattia devastante che può avere numerose origini, fisiologiche, psicologiche, sociali. Mi soffermerò su queste ultime. Fra queste, una causa che può portare allo sviluppo di tali problemi è il crescere in una famiglia dove esiste una grave difficoltà nella comunicazione interpersonale e nell'espressione delle proprie emozioni; in tal caso l'anoressia può assumere il senso di una «comunicazione senza parole» alla famiglia, nella famiglia e per la famiglia (con vari aspetti di protesta, di richiesta di attenzione, di manifestazione di un disagio individuale o del sistema familiare nel suo complesso). In altri casi il disturbo può dipendere da problemi di autostima, legati anche a *feedback* negativi e reiterati dal sistema sociale, familiare o amicale. Disturbi dell'alimentazione possono insorgere anche in seguito a delusioni affettive, o problemi relazionali nella coppia.

Altro fattore di rischio è lo svolgere (o l'ambizione a svolgere) alcune professioni in cui è rilevante la tematica del controllo del peso, tipico per l'appunto il caso delle modelle. Un ruolo importante viene svolto anche dai *mass media*, mostrando alle donne più giovani canoni di bellezza non corrispondenti al loro fisico.

Quando ho iniziato ad interessarmi del fenomeno, sono andato a cercare siti che incitano o rinforzano le pulsioni anoressiche (non li cito, anche se purtroppo non è difficile trovarli). Sono rimasto sconvolto dall'intensità dell'odio verso i propri familiari (spesso la madre) che si leggeva in quei reciproci incoraggiamenti a continuare. Non dico che questo sia stato il caso delle due sventurate di cui ho narrato, ma è indubbio che in molti casi la patologia si alimenta di pesanti deficit relazionali. Sul

Gli ordi ni s di



gianni caligaris
giovanni.caligaris@poste.it

piano culturale, sono completamente d'accordo con una mozione bipartisan al parlamento che chiede di assimilare l'incitamento all'anoressia a quello al suicidio e vedo con piacere che, seppure lentamente, il mondo della moda e dei mass-media cominciano a prendere coscienza delle loro responsabilità. Sta nascendo la tendenza a valorizzare il modello *curvy*, ovvero quello della donna prosperosa in opposizione alla donna «grissino». Con tutto il rispetto per le donne grissino, a patto che lo siano naturalmente e non come portato di un disturbo comportamentale o come vassallaggio ad uno stereotipo estetico/culturale.

Sorella opposta è la *bulimia*, un problema dell'alimentazione per cui una persona ingurgita una quantità di cibo eccessiva per poi ricorrere a diversi metodi per riuscire a non metabolizzarlo e, quindi, non ingrassare (vomito autoindotto, utilizzo di lassativi, digiuni e intenso esercizio fisico). Aldilà delle apparenze, anche in questo caso si tratta di «cibo rifiutato», poiché il cibo non viene consumato per nutrirsi e per gustare, ma per una pulsione compensativa di carenze di tutt'altra natura, anche qui spesso rintracciabili nella sfera relazionale ed affettiva. In Italia ci sono oltre tre milioni di persone che soffrono di «disturbi alimentari», la maggior parte delle quali donne giovani.

C'è infine l'*ortoressia*. Non è propriamente un disturbo alimentare, poiché non è ancora riconosciuta come patologia. Viene definita come una forma di attenzione abnorme alle regole alimentari, alla scelta del cibo e alle sue caratteristiche e fu studiata sistematicamente per la prima volta da Steve Bratman nel 1997. L'*ortoressia* è in primo luogo un problema sociale, che impedisce al soggetto colpito di avere rapporti equilibrati con l'esterno, in particolare con il partner, creando un meccanismo circolare di insoddisfazione che alimenta il problema stesso. Inoltre modifica profondamente la gamma dei comportamenti individuali. L'*ortoressia* diventa un pericolo ancor più grave laddove venga applicata come regola alimentare e stile di vita per i bambini, causando loro frustrazione ed impedendo di vivere serenamente il rapporto col cibo e col gusto e con una sana e gioiosa condivisione di momenti comunitari in cui sono presenti cibi non contemplati dall'ortoressico.

LA FAMIGLIA «VEG»

Essa comprende le persone che, con diverse modalità e motivazioni, evitano alcune categorie di cibo. Ho molti amici *vegetariani*. Alcuni lo sono divenuti per motivi etici, non accettando la soppressione di animali per la propria alimentazione;

altri per motivi salutistici, convinti che le diete a base di proteine animali non siano favorevoli all'uomo; altri ancora per preoccupazioni ambientali; molto spesso per un mix delle varie motivazioni. Solitamente i vegetariani si astengono dalla carne e dal pesce, anche se alcuni si limitano ad evitare solo le carni. Ho avuto molte e piacevoli chiacchierate con loro e ne rispetto la scelta, anche se non riesco a condividerla, sia per motivi di bassi istinti sia di argomentazioni un po' più serie, che qui non posso illustrare per motivi di spazio. Poi ci sono i *vegetaliani*. Essi sono un po' più radicali: evitano qualunque proteina animale, quindi anche uova, latte, formaggi, latticini. Qui dò spazio ad una considerazione storica che poteva stare anche in premessa. Fino ad un secolo fa queste scelte, nel mondo occidentale, erano rare e individuali, non organizzate in correnti di pensiero o in modelli di comportamento, anche se nel 1900 era già attiva la «Vegetarian Society». Poi Europa ed Usa vennero a contatto con le religioni orientali, molte delle quali hanno precetti di questo tipo, con sfaccettature e paradigmi anche molto diversi, ma con basi comuni; principi e pratiche «veg» si diffusero.

Infine arrivano i *vegani*, in inglese *vegan* viene dall'unione delle prime e delle ultime lettere di *vegetarian*. Coniato nel 1944, il termine si riferisce a qualcosa che non è più una scelta alimentare, ma che definisce una filosofia di vita basata sul rifiuto, nei limiti del possibile e praticabile, di ogni forma di sfruttamento degli animali (per alimentazione, abbigliamento, spettacolo e ogni altro scopo). Quindi, a rigor di logica, il vegano «doc» non dovrebbe mangiare neppure il miele, non indossare lana, seta o pelli. In realtà credo che molti di coloro che oggi si definiscono vegani, cosa molto in voga presso le celebrità, siano in realtà vegetariani, magari un po' «spinti».

È ovvio che sono tutte scelte che non fanno male a nessuno, anche perché, se assunte con convinzione e non per moda, rivelano un retroterra valoriale profondo e articolato. Il problema nasce quando esse si irrigidiscono al punto da mettere in crisi le relazioni, familiari o amicali, e ad imporre le stesse scelte a persone che avrebbero tutto il diritto di decidere per conto proprio ed al momento giusto. Vale un po' quanto detto sopra per l'*ortoressia* riguardo ai bambini ed ai familiari in generale. A mio parere, ma sono pronto a discuterne, ci si dovrebbe muovere su questo binario: scelte personali accompagnate da proposte agli altri, lasciati in grado di esercitare il proprio libero arbitrio. ■ ■ ■

NEGLI ULTIMI ANNI SI È PARLATO MOLTO DI ANORESSIA. È UNA MALATTIA DEVASTANTE CHE PUÒ AVERE NUMEROSE ORIGINI, FISILOGICHE, PSICOLOGICHE, SOCIALI



Scusarsi implica ammettere una colpa e oggi, lo vediamo tutti i giorni in tv, non solo nel nostro quotidiano, nessuno ammette più di aver sbagliato. Scusarsi è una convenzione sociale non opzionale, ma questa non implica più l'essere veramente dispiaciuti.

Ripartire col «bucket filler» Un modo non convenzionale per rimediare ad anni di errori pedagogici

È ufficiale: quando ci si scusa, in realtà non ci si vuole proprio scusare. Lo aveva già capito Erving Goffman, sociologo americano che, nel lontano 1971, sosteneva che, anche se scusarsi è una convenzione sociale non opzionale, questa non implica più l'essere veramente dispiaciuti. Scusarsi implica ammettere una colpa e oggi, lo vediamo tutti i giorni in tv, non solo nel nostro quotidiano, nessuno ammette più di aver sbagliato. Non si scusano gli adulti, tanto meno sono disposti a farlo i bambini, anche perché l'intimazione «Chiedi scusa!» un po' viene usata pochissimo dai genitori, un po', a scuola, viene metaforizzata con il *politically correct* «Adesso ti metti seduto un attimo a pensare a cosa hai fatto», dandosi che l'imperativo ti porterebbe in breve a colloquio con genitori inviperiti pronti ad accusarti di aver traumatizzato il loro bambino, il quale, sicuramente, avrà avuto validi motivi per comportarsi nel modo che tu hai giudicato non consono.

Intendo stupirvi con la didattica americana del «bucket filler» e i suoi effetti speciali, non ancora presenti nella scuola italiana

La scomparsa delle buone maniere

Il figlio è considerato spesso un prolungamento del genitore, pertanto, se lo riprendi, in realtà stai sgridando l'adulto che gli sta dietro e che è prontissimo a fornirti motivazioni a riprova che a sbagliare sei tu insegnante. Questo non sarebbe tanto grave, se ne può pure discutere (anche se, poi, tutti questi colloqui di non scuse iniziano a infastidirti non poco), se non fosse che possiamo tutti verificare come, non dico l'edu-

cazione, ma almeno le buone maniere, stiano scomparendo. Vai in autobus carica di libri ed hai ormai l'età per cui meriteresti che qualcuno ti cedesse spontaneamente il posto, ma niente, c'è lo studente stravaccato sul seggiolino che si sta riposando prima di iniziare scuola; arrivi al lavoro e, dinnanzi ad una porta che si chiude a scatto, è più probabile che sia tu a tenerla aperta per lasciar passare un alunno o un genitore che esce, ed è pure improbabile che qualcuno si mostri grato: guardano altrove, ignorano e passano oltre. Nessuno pretende niente, ma non essere considerati invisibili può rendere la giornata più gioiosa a chi vede e a chi è visto. Ai nostri bimbi stiamo impedendo di apprezzarne il valore: se ci pensate, un tempo un bambino doveva chiedere per piacere e per favore, gli si insegnava a raccogliere un oggetto caduto e, in presenza di adulti, doveva tacere ed ascoltare, mentre oggi gli viene dato prima ancora che desideri o chieda (per cui si



rende inutile il dover ringraziare), gli si raccolgono le matite e, se è presente in un gruppo di adulti, è lui il centro dell'attenzione e si fa di tutto per accontentarlo. Purché stia buono e non si metta a frignare. Nel caso in cui ciò avvenga, ecco tutti gli adulti pronti a chiedergli perché piange ed a proferire promesse su un futuro immediato molto, molto gratificante.

La visualizzazione, un portentoso strumento didattico

Sono cose che, un tempo non troppo lontano, si apprendevano dalla nascita per imprinting, se non dalla mamma, dai fratelli maggiori che non te ne avrebbero fatta passare una.

La metafora del *bucket filler* è stata creata dallo psicologo Donald O. Clifton (1924-2003), che, da metà '900 l'ha utilizzata per aiutare manager, insegnanti, infermieri, studenti, ministri di Dio, (insomma, persone che hanno continuamente a che fare con i problemi della gente) a migliorare le proprie prestazioni sociali, seguendo le sue linee guida.

Al contrario, un *bucket dipper* (in italiano sarebbe «uno svuotatore di secchio col mestolo», cioè un bullo) «può vedere» il proprio secchio e l'altrui svuotarsi quando dice e fa cose sgradevoli. La visualizzazione è un portentoso strumento didattico che serve ai piccoli e ai grandi. In realtà Clifton «aveva concepito il secchio» osservando che i leader che si rivelano abili nello sviluppare relazioni personali positive ottengono maggiore successo con i collaboratori, ma quel che conta è che possiamo applicarlo a scuola.

Come riempire un secchio?

Cominciamo riportando l'accento su quei piccoli gesti che si vanno via via dimenticando e che ora ci impegneremo a scrivere in foglietti che riempiranno i contenitori dei compagni (e noi potremo

dire: *Done! Fatto!*): salutare con un sorriso; tenere aperta la porta a qualcuno; esprimere un grazie sincero; fare una telefonata ad un compagno ammalato; scrivergli un bigliettino; fornire una risposta onesta ed empatica; offrirsi di dare una mano; dare un buon suggerimento; condividere una risata. Come abbiamo potuto dimenticare l'alfabeto dell'umana solidarietà? In ogni momento della giornata ci troviamo di fronte ad un bivio: possiamo riempire il secchio di un altro o prendere il mestolo e svuotarglielo. È una scelta importante, che influenza profondamente le nostre relazioni, la nostra capacità di realizzare progetti, la nostra salute psichica e fisica, la felicità. E qui si inserisce la necessità di un coperchio, uno scudo.

Non ci basta un articolo per questa nostra nuova impresa, dunque alla prossima, in cui vi parlerò di Tom, il nipote di Donald. Intanto googolate su titoli e nomi che vi ho fornito e, nei primi giorni di scuola, raccontate la storia di Felix e Anna, scritto da Tom Rath (quel Tom nipote di Donald) e da Mary Reckmeyer. Il resto verrà un po' da sé.

ve per vivere insieme agli altri in armonia. La prima fra tutte: *I care* (m'importa). La seconda: *I share* (io condivido).

Esiste una *pedagogia* del *bucket filler*, l'esponente americano più conosciuto è Merrill Lundgren. Oggi, per i bambini, in rete si trovano animazioni, l'audiovideolettura del libro *How full is your bucket?* (Quanto è pieno il tuo secchio?) e *Have you filled a bucket today?* (Hai riempito un secchio oggi?), una guida per rapportarsi con gli altri scritta da Carol McCloud. Sono in inglese, ma di facile intuizione. La faccenda si visualizza con facilità: ognuno di noi deve immaginarsi con un secchio sul capo. Se è corretto e gentile con gli altri, riempie il proprio e l'altrui contenitore e si sente felice e sereno; al contrario, per ogni comportamento scorretto o egoista, svuota l'altrui ed il proprio e si sente triste e depresso. I docenti, con letture, video, drammatizzazioni, costruzioni, questionari, liste di comportamenti, giochi e canzoni (tutto reperibile online su www.bucketfillers101.com) devono insegnare ai bambini l'abito del *come*:

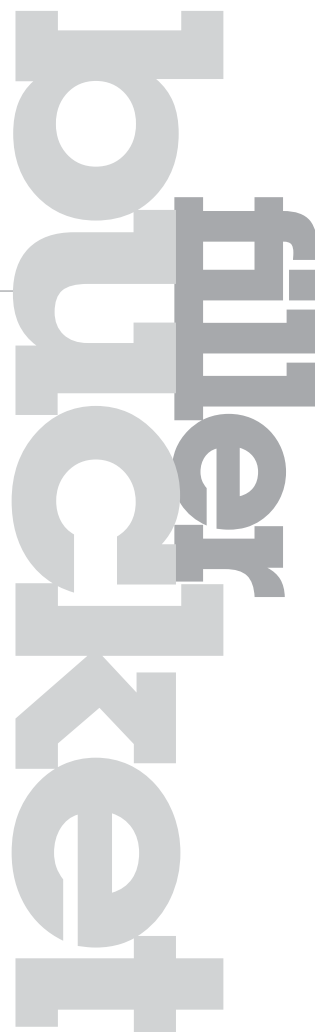
1. ottenere ed esprimere affetto;
2. mostrare rispetto ed apprezzamento per l'altro;
3. diventare altruisti;
4. esprimere i propri sentimenti (buoni e cattivi) in modo non distruttivo;
5. comprendere da dove nascono i sentimenti, come proteggerli e come non ferirli;
6. costruire un elenco di parole ed azioni costruttive e non prepotenti;
7. rendere possibili setting positivi a casa ed a scuola.

Un secchio ed un mestolo, due strumenti utilissimi

Ora, accade che tanti piccoli ego giungano nel mondo della scuola e si ritrovino alle prese con un folto gruppo di ego-coetanei tutti diversamente bendisposti nei confronti degli altrui diritti e assolutamente maldisposti a chiedersi per favore o scusa. Loro ed anche le loro famiglie. Occorre dunque una strategia. Ecco spuntare fuori dal mio cilindro la

didattica americana del *bucket filler*: intendo stupirvi con i suoi effetti speciali, non ancora presenti nella scuola italiana. Un secchio ed un mestolo, due strumenti che diventeranno utilissimi, non più in cucina, ma in aula e nella vita, soprattutto se ci aggiungerete un coperchio.

Nella mia classe ogni bambino quest'anno ha decorato il proprio *bucket* (un secchiello di carta in origami) ed ha iniziato il suo percorso educativo inserendovi le parole chia-





Ancora oggi c'è una forte resistenza a declinare nomi di mestieri al femminile, nemmeno l'Accademia della Crusca riesce a convincere i più restii ad usare «architetta» o «ministra»

Generalizzare non è educare al genere

Perché non c'erano principesse che solcassero i mari in cerca di avventure? O che liberassero i principi azzurri dalle fauci di un lupo feroce?

Raquel Diaz Reguera,
«C'è qualcosa di più noioso che essere una principessa rosa?»

Storia: ripasso della Grecia antica. «Entro in un tempio greco, cosa vedo?» «Nulla». «Come nulla?» «Non ci entra prof», «Ok, fingi, chiudi gli occhi, percorro il perimetro del tempio ed entro...» «No, non ci entra prof.» «Oggi Alice non mi lasci parlare! Sforzati!» «No, prof, perché, a meno che non sia una

sacerdotessa, in quel tempio non ci può entrare: è donna!»

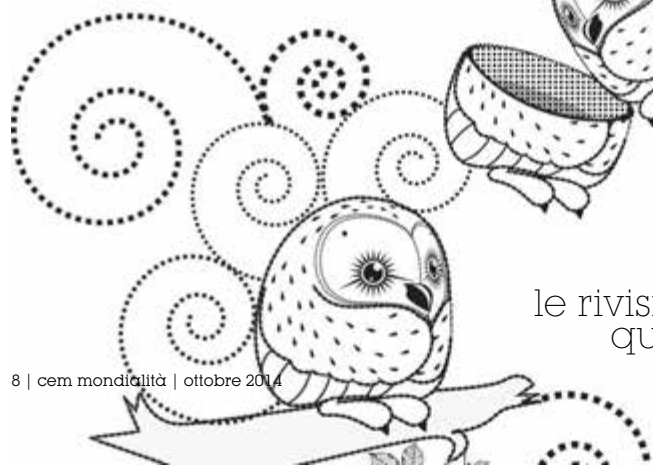
Che genere di lingua è?

Grammatica. Il nome, genere: m. o f.; numero: s. o pl., concordanza in base al genere e al numero, *però* - quel però all'(')arma - se ci sono più nomi si concorda al maschile, sempre, anche se c'è un solo componente maschile su un milione di componenti femminili, perché nel 1600 ritenuto genere più nobile, più

importante¹. Capiscono che neutralità e universalità del genere maschile sono false, che coprono mancanze, evidenziano asimmetrie nei ruoli (scapolo/zitella); parliamo poi del vero genere neutro, quello latino, e li colpisce che sia lingua così discriminatoria: gli essere inanimati sono di genere neutro, *però* è neutro anche *servum*; ma i nomi di piante sono femminili, generano la vita e i loro frutti di genere maschile (*però* poi la lingua italiana corregge...). Già ho scritto (cfr. «CEM Mondialità», giugno-luglio 2012) della resistenza che ancora oggi c'è a declinare nomi di mestieri al femminile, nemmeno l'Accademia della

Crusca riesce a convincere i più restii ad usare «architetta» o «ministra». Cerco di insegnare che la lingua porta i depositi simbolici di ciò che rappresenta e che la sua funzione è anche modellante: attribuisce valori o disvalori, eleva o affossa stereotipi.

Antologia. Una bella ragazza scappa a un tentativo di femminicidio² ideato da una sua rivale dalla quale per anni ha subito soprusi; la ragazza scappa e arriva in una casa in disordine e sporca, nemmeno turbata dallo shock vissuto... cosa fa? Si mette a pulire e a preparare la cena per gli sconosciuti inquilini. Chiedo: «Voi fareste così?». «No». Eppure Biancaneve l'ha fatto, nella versione Disney 1937 (in quella dei Grimm trovava casa linda e cibo pronto, primi dell'800...). Erano altri tempi, gli stessi che facevano pulire i pavimenti alla dolce=docile Cenerentola che sognava un principe al quale appartenere dopo il padre, mentre un altro padre scampava grazie alla figlia Bella, che si immolava al suo posto; le storie rispecchiavano la Storia, per insegnare determinati comportamenti, fissavano i ruoli di maschi e femmine. Erano altri tempi, i nostri tempi. Adoro le fiabe classiche, non voglio distruggerle, ma rileggerle sì, apprezzo le rivisitazioni, soprattutto quando propongono nuovi e positivi valori.



Adoro le fiabe classiche, non voglio distruggerle, ma rileggerle sì, apprezzo le rivisitazioni, soprattutto quando propongono nuovi e positivi valori

sney è cambiato? C'è la nuova versione de *La Regina delle nevi* di Andersen: *Frozen*, buona versione perché finalmente c'è un'alleanza tra due donne, una sorellanza (però la regina Elsa cantando libera ancheggia parecchio; me ne sono accorta, divertita, quando mia figlia di 7 anni la imitava cantando «Da oggi il destino appartiene a me!»). C'è anche Fiona di Shrek, finalmente! Epica. Domani parleremo di Penelope e Circe.

Divisi dalle sfumature del sexy-rosa

Accanto a *Frozen* c'è anche il marketing che vende le bambine rosa, belle, buone, truccate e sexy; i maschi azzurri, belli, aggressivi e in azione. Questo hanno notato i miei allievi. Libri, Bibbie e giochi solo per o vietati a: divisi. Quale immaginario promuove tutto questo? Quale rischio se giocano a quei giochi online in cui si fanno punti se amoreggi con i maschi? Piccoli uomini sono costretti a coincidere con un corpo al quale si chiede soprattutto di agire e di limitare le emozioni, e piccole donne sono destinate ad apparire, a farsi guardare: le mie allieve non hanno reagito bene quando ho fatto notare che con i loro *selfie* contribuiscono a farsi giudicare solo per il loro corpo/volto.

Le mie classi non si riconoscono più in alcuni modelli di ruoli di 50 anni fa: cantare e ballare per qualcuno non sono più cose da femmine, e qualche padre fa i lavori di casa, ma quando gratto le loro teste cascano tanti stereotipi, sono vittime di 20 anni di surrogata genitorialità mediatica. Generalizzano: naturalmente portati per un mestiere piuttosto che un altro, se una donna vuol fare l'ingegnera allora è una che ha conoscenze, se un uomo vuol fare

Dobbiamo abituare a ragionare sulla relazione, sui vissuti, sui sentimenti, sulle paure e desideri e, forse per primi, sui pregiudizi

il maestro allora può esser gay o pedofilo, le ragazze son dolci e fragili, i ragazzi violenti e competitivi. Cuccio questi stereotipi addosso a loro e si sentono a disagio: a Luca non piace passare per naturalmente violento e ad Anna non va giù l'idea di doversi prendere cura di qualcuno nel lavoro che farà (però quando ha scritto un racconto di avventura ha scelto di vestire i panni di un ragazzo perché, come dice lei, è più adatto all'avventura e all'azione). ■■■■

¹ Dal gesuita e grammatico Dominique Bouhours (1628-1702).

² Femminicidio: discuteremo poi sul significato della parola e se il suo uso in questa storia sia corretto.

Pari non è essere uguali

Tra pochi giorni con la classe 2^a analizzeremo i campioni dei libri di antologia che cambieremo il prossimo anno: faremo uno studio sui ruoli proposti per maschi e per femmine (come nel progetto Polite³). Molti libri, della scuola primaria soprattutto, sono impregnati di discriminazioni: nel proporre i protagonisti, gli spazi nei quali si muovono, i giochi e persino gli aggettivi per maschi o femmine. Si ha la responsabilità di scegliere: i libri⁴, i giocattoli, i videogiochi; responsabilità a educare alle emozioni e alle relazioni, ad essere flessibili negli stili di gioco e nell'assegnazione di compiti, a far scoprire che esistono nuove donne e nuovi uomini. Ri-valorizzare quelle qualità ritenute femminili farebbe sì che non venissero repressi nei maschi e molte gabbie si aprirebbero. La scuola deve proporre altri modelli di ruoli e fornire gli strumenti adatti a demolire stereotipi e sviluppare pensiero critico. Dobbiamo abituare a ragionare sulla relazione, sui vissuti, sui sentimenti, sulle paure e desideri e, forse per primi, sui pregiudizi.

Alice hai ragione, in realtà la grande democrazia ateniese non era per tutti: rivediamo questa e tante altre storie in quest'ottica, ripercorriamo con maggiore convinzione la storia dell'emancipazione femminile! Noi docenti dobbiamo avere un ruolo attivo e consapevole, rileggere i libri della tradizione, smontarne la visione maschilista che relega maschi in ruoli d'azione e di potere e femmine in ruoli familiari o di comparse. Ribaltare gli stereotipi è una manipolazione molto creativa, che porta sempre a un buon risultato. L'obiettivo è sempre quello: aiutare nella crescita uomini e donne che sviluppino relazioni più positive, è la via per aiutare la democrazia ad essere un po' più egualitaria e quindi più giusta, aiutare ad esser più felici. Parità è poter godere delle libertà di essere differenti.

³ Pari Opportunità nei Libri di Testo. http://media.pearsonitalia.it/0.830052_1355407263.pdf

⁴ Esiste un'editoria attenta all'educazione di genere, vedi biblio-sitografia sul sito di CEM Mondialità www.saverianibrescia.it.



Gli insegnanti cercano di stabilire un rapporto con testi e storie del passato e di renderle significanti per gli studenti di oggi.

La debole forza messianica dell'insegnante

Nella seconda delle sue *Tesi sulla filosofia della storia* Walter Benjamin scrive: «La riflessione porta a concludere che l'idea di felicità che possiamo coltivare è tutta tinta del tempo a cui ci ha assegnato, una volta per tutte, il corso della nostra vita (...) nell'idea di felicità, in altre parole, vibra indissolubilmente, l'idea di redenzione. Lo stesso vale per la rappresentazione del passato, che è il compito della storia. Il passato reca seco un indice temporale che lo rimanda alla redenzione. C'è un'intesa segreta fra le generazioni passate e la nostra. Noi siamo stati attesi sulla terra. A noi, come ad ogni generazione che ci ha preceduto, è stata data in dote una debole forza messianica, su cui il passato ha un diritto»¹.

Per un corretto rapporto con la nostra tradizione culturale

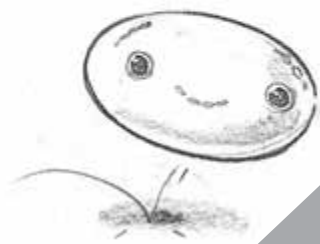
Mi sembra veramente coinvolgente quest'immagine della forza messianica - però debole - che ha chi si rapporta



al passato, passato che poi rimanda a una redenzione. Benjamin è un pensatore antisistemico, originale al punto da dialogare contemporaneamente con motivi teologico-messianici e con il materialismo storico, che negli ultimi anni è sempre più citato e scoperto. Anche se il filosofo tedesco pensava fondamentalmente allo storico, io credo che il suo discorso si possa estendere anche a insegnanti ed educatori. Ben-

Il maestro
è una
guida che
si «svuota»
della
ricchezza
culturale
che ha
attinto
dalla
tradizione

jamin assegna al presente una «debole forza messianica» in grado di stabilire, nella rammemorazione, «un appuntamento misterioso» col passato per portarne a compimento le aspettative insoddisfatte. Anche gli insegnanti cercano di stabilire un rapporto con testi e storie del passato e di renderle significative per gli studenti di oggi. Dal punto di vista educativo questo si traduce in un allargamento della responsabilità, che di solito noi diciamo orientata alle generazioni future: la redenzione di cui si parla è anche nei confronti della sofferenza (di fatto irreversibile) dei vinti di ieri, di colui che è stato sacrificato al corso storico, e che può essere in parte riscattato nel ricordo di chi ne rievoca la vicenda. Quando noi cerchiamo di mediare la grande eredità del nostro passato culturale agli studenti, cerchiamo proprio di far passare l'idea che siamo stati attesi sulla terra, che nessuno è un cominciamento assoluto e può permettersi di disprezzare il nostro lascito culturale in nome della dittatura del presente e del nuovismo a tutti i costi. Senza un corretto rapporto con la nostra tradizione culturale insegneremmo solo formule tec-



niche e adattamento in stile *problem-solving* al presente.

La necessaria presenza di un maestro

Questa forza messianica che abbiamo - in forza del nostro legame con la tradizione - è debole non solo per i nostri umani limiti ontologici, ma anche perché remano contro il nostro tentativo vari fattori: culturali come il nichilismo e il relativismo dominanti, che svuotano di significato qualsiasi affermazione di verità «forte» e strutturata; ma anche fattori contingenti come il progressivo depauperamento del significato della figura

Dobbiamo
difendere
l'irrinunciabile
valenza
educativa
della figura
dell'insegnante
maestro

Come porsi davanti agli studenti?

Certamente dobbiamo ripensare al modo in cui poniamo davanti agli studenti: negli anni Settanta molti docenti erano tecnici del metodo genealogico e dello smascheramento, un po' alla Nietzsche e alla Foucault («vi spiego quale realtà occulta e interessata c'è dietro i vostri valori»); poi ha prevalso il modello dell'insegnante ermeneuta, che gioca con i significati e con una verità che debolmente si disvela a un pubblico disincantato, alla Heidegger. Questi modelli di docenti non cercano corrispondenze tra l'esperienza del passato e le attese del presente, pensano debolmente e agiscono relativisticamente, testimoniano la tolleranza e un'etica più vicina all'estetica di quanto sia legata alla Verità. Dobbiamo difendere l'irrinunciabile valenza educativa della figura dell'insegnante-maestro.

dell'insegnante a cui assistiamo quotidianamente. E in forme sempre rinnovate: su una *brochure* che pubblicizzava e magnificava gli effetti dell'introduzione del *tablet* a scuola ho letto che il ruolo dell'insegnante è «definitivamente cambiato» perché non deve più trasmettere conoscenze, ma ormai è diventato un «facilitatore» di competenze e un «trainer» dei suoi allievi.

Senza un corretto rapporto con la nostra tradizione culturale insegneremmo solo formule tecniche e adattamento in stile «problem-solving» al presente

Tutto questo va contro l'idea di salvaguardare la tradizione di cui parlava Benjamin: quell'idea necessita della presenza di un maestro, non di un «facilitatore». Il maestro è colui che «mostrando la connessione tra la tradizione e le esigenze costitutive del discepolo, attualizza la tradizione indicandola come un'ipotesi per il presente»². Ma per molti il maestro è stato sostituito dall'allenatore e dal tecnico, come la pedagogia è stata sostituita dalla scienza dell'educazione, depauperandola da visioni antropologiche (è scienza!), e le informazioni che si vorrebbero trasmettere a scuola sono diventate «neutrali» (altra illusione, non esiste l'educazione neutrale), cioè senza collegamenti essenziali. Scrive giustamente Borghesi che «il vero maestro, al contrario, non può astrarre dalla comunicazione esistenziale. L'educazione mediante la tradizione diviene qui verifica critica del rapporto tra passato e presente, verifica in cui il docente è impegnato in prima persona. Il maestro è implicato nei nodi fondamentali della tradizione, nelle domande e risposte che provengono dal passato, nella loro corrispondenza o meno alle esigenze fondamentali dell'io»³. Il maestro che può incarnare questo ruolo non è un individuo eccezionale, un mattatore che riempie della sua forza intellettuale le menti degli studenti: ma è una guida che si «svuota» della ricchezza culturale che ha attinto dalla tradizione, e così può realizzare l'attesa escatologica di cui parlava Benjamin. ■■■

¹ W. Benjamin, *Tesi di filosofia della storia*, Mimesis, Milano-Udine 2012, ed. digitale.

² M. Borghesi, *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, Itaca Libri, Castel Bolognese 2005, p. 34.

³ Ibidem.



Il progetto «La buona scuola» è un documento ampio, largamente condivisibile, che, se realizzato, promette di cambiare in modo radicale la scuola italiana.

È in arrivo la «Buona scuola»?

136 pagine. 6 capitoli.
Una sintesi in 12 punti.
Una consultazione
nazionale via internet.

Questo il progetto *La buona scuola* lanciato dal premier Renzi e dalla ministra dell'istruzione Giannini. Un documento ampio, largamente condivisibile, che, se realizzato, promette di cambiare in modo radicale la scuola italiana. Il progetto non è qui riassumibile in poche parole ma alcuni aspetti vanno evidenziati.

1. La centralità dei docenti

Leggiamo: «mentre continueremo a rinnovare e rendere più sicure e belle le nostre scuole, con un grande piano nazionale sull'edilizia scolastica, oggi ripartiamo da chi insegna. Con un'operazione mai vista prima nella storia della Repubblica e che servirà a trasformarli in forza pro-

pulsiva di cambiamento del nostro sistema scolastico. A loro vogliamo dire chiaramente: siamo pronti a scommettere su di voi. A farvi entrare nella partita a pieno titolo, e a farvi entrare subito. Ma a un patto: che da domani ci aiutate a trasformare la scuola, con coraggio. Insieme alle famiglie, insieme ai ragazzi, insieme ai colleghi e ai dirigenti scolastici». In questo contesto vi è anche la promessa di stabilizzare nel set-



Un piano ambizioso. E l'ambizione più grande è quella di riuscire a farlo partire. Ci riusciranno Renzi e Giannini? Il mondo della scuola viene da almeno 25 anni di promesse mancate, di delusioni cocenti, di grandi parole e pochissimi fatti. Certo non ha fatto una buona impressione l'annuncio da parte della ministra della Pubblica Amministrazione, Madia, che, il giorno stesso in cui è stato presentato in pompa magna il piano la «Buona scuola», ha comunicato che per il quinto anno consecutivo gli stipendi dei dipendenti pubblici saranno congelati. Un paradosso da pragmatica della comunicazione. Un doppio legame, direbbe Gregory Bateson. E quale delle due affermazioni sia più vera e facilmente realizzabile (la promessa della «Buona scuola» o il ferma tutto che non ci sono soldi) il mondo della scuola lo sa da anni.

tembre 2015 150 mila docenti precari presenti nelle graduatorie permanenti (GAE).

2. La centralità dell'autonomia

«Ogni scuola dovrà avere vera autonomia, che significa essenzialmente due cose: anzitutto valutazione dei suoi risultati per poter predisporre un piano di miglioramento. E poi la possibilità di schierare la "squadra" con cui giocare la partita dell'istruzione ossia chiamare a scuola, all'interno di un perimetro territoriale definito e nel rispetto della continuità didattica, i docenti che riterrà più adatti per portare avanti il proprio piano dell'offerta formativa». Da qui l'idea dell'organico funzionale (esistente anche oggi per legge ma mai realizzato) e la piena valorizzazione delle specificità di ogni scuola e di ogni POF (Piano di offerta formativa).

3. La centralità dell'innovazione

Che implica la ridefinizione di tempi, spazi, modi di organizzazione, funzione delle scuole e del loro compito di intellettuale sociale. Innovazione che si misura anche nella capacità di interagire con il mondo del lavoro e, in senso più ampio, con la società tutta anche in ordine ai finanziamenti sia pubblici sia privati.



A partire da una citazione dell'«Emilio», ostetriche e infermiere, pediatri e ginecologi hanno riflettuto sulla gestione del tempo della cura e della nascita.

C'è un tempo per nascere

«La natura è una madre severa ma armoniosa. Per quanto riguarda la nascita tutto è predisposto perché il salto, l'atterraggio, avvenga con la leggerezza desiderata»

Frédéric Leboyer

È il titolo del percorso di formazione rivolto al personale del Dipartimento materno infantile della nostra Azienda Sanitaria e, allo stesso tempo, ai genitori dell'associazione Nascere Insieme, di cui facciamo parte. A partire da uno stralcio dell'«Emilio», ostetriche e infermiere, pediatri e ginecologi hanno riflettuto sulla gestione del tempo della cura e della nascita.

Nel dialogo filosofico, pochi hanno dichiarato di lavorare nello spirito rousseauiano. Per l'ostetrica Eva bisognerebbe accompagnare la nascita «rispettando i tempi della natura, non i tempi dettati dai protocolli e dalle istruzioni operative», ma l'infermiera pediatrica Ada lamenta: «Nel mio lavoro purtroppo non posso scegliere. Io ho uno schema e devo seguirlo».

La regola più utile di tutta l'educazione

Oserò esporre qui la più grande, la più importante, la più utile regola di tutta l'educazione? Non si tratta di guadagnare tempo ma di perderne. Lettori volgari, perdonatemi i miei paradossi: bisogna farne quando si riflette; e, checché possiate dire, preferisco essere uomo da paradossi che uomo da pregiudizi.

Jean-Jacques Rousseau, «Emilio»

Per Leboyer «la natura è una madre severa ma armoniosa. Per quanto riguarda la nascita tutto è predisposto perché il salto, l'atterraggio, avvenga con la leggerezza desiderata». E perché il miracolo della nascita avvenga ci vuole «semplicemente un po' di pazienza. Saper aspettare. Saper dare al bambino il tempo di prendere posto»¹. Un tempo non dissimile da quello che Zavalloni invitava ad offrire all'uomo durante la sua crescita. Ma l'ospedale, come la scuola, ha le sue campane che suonano e non è semplice dedicare tempo alla cura. La caposala Rita sa che «non ci sarà mai la collega che dirà a un'altra: "Perché ci hai messo un'ora a prendere la vena a quella mamma?" mentre ci può essere la collega che dice: "Perché tu per fare l'anamnesi ci impieghi un'ora mentre io venti minuti?". I tempi

Tutti gli operatori sanno che l'Oms persegue il benessere e non solo l'assenza di malattia e che prendersi cura implica farsi carico della globalità della persona, anche con l'incontro e l'ascolto

relazionali sono quelli dove si può effettivamente chiedere il resoconto alla collega che ci ha impiegato di più».

Tutti gli operatori sanno che l'Oms persegue il benessere e non solo l'assenza di malattia e che prendersi cura implica farsi carico della globalità della persona, anche con l'incontro e l'ascolto.

Tutti hanno dichiarato di condividere questa posizione, aggiungendo però che, in una logica di protocolli e istruzioni operative, è proprio il tempo della relazione il più difficile da gestire.

«Kant invocava il giudizio che, in contrasto con le istruzioni, non può essere imparato a memoria e poi eseguito meccanicamente, ma solo essere stimolato e perfezionato mediante l'esercizio» che, secondo Bencivenga, consiste «nel mettere in gioco i punti di vista più svariati e adattarli alle circostanze, finché uno fra essi ci sembri (a torto o a ragione) il più appropriato e facendolo nostro (almeno temporaneamente)»².

Noi non abbiamo proposto soluzioni, bensì accompagnato maieuticamente l'incontro di punti di vista e, in alcuni casi, lo scontro conseguente all'emergenza del paradosso rousseauiano. ■■■

¹ F. Leboyer, *Per una nascita senza violenza*, Bompiani, Milano 2008, pp. 65-66.

² E. Bencivenga, *Filosofia in gioco*, Laterza, Roma-Bari 2013, p. 28.



L'educazione di genere non è una materia, ma un investimento culturale e sociale della famiglia e della scuola.

Per uscire dalle camere stagne degli stereotipi

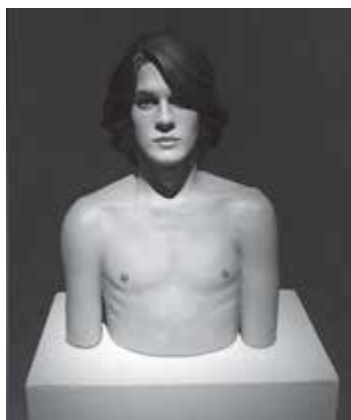
(PRIMA PARTE)

La vita di ogni individuo nasce dall'incontro e dalla relazione di due differenze: il femminile e il maschile. Una donna ed un uomo che, nella loro funzione transgenerazionale, immettono il figlio in una storia, una narrazione che è sia reale sia sognata: è la storia di famiglia, è il *continuum* generazionale dove s'inserisce la nascita di un nuovo essere umano. Questa funzione rimanda ai complessi rapporti tra generazioni, tra madre e padre, agli intrecci di vita e delle storie delle rispettive famiglie e di come si colloca la nascita dentro quel particolare momento della storia generazionale. Ed è qui che i genitori, quelli biologici e quelli elettivi (genitori adottivi, affidatari, insegnanti, educatori), si giocano oggi un'importante partita: quella di essere «nuovi educatori» e di scegliere quali valori trasmettere alle generazioni future e quali modelli di genere tramandare. Ecco perché, per

Siamo consapevoli che sia i figli sia gli allievi apprendono ad essere uomini e donne dalle nostre azioni, più o meno consapevoli, e non dalle nostre parole?



me, l'educazione di genere non è una materia, ma un investimento culturale e sociale della famiglia e della scuola. Bisognerebbe uscire dalle camere stagne degli stereotipi e delle singole materie e promuovere saperi intercomunicanti e comportamenti attivi, fondati su scelte socialmente



ed eticamente impegnate. Questo è il compito della scuola e dei docenti: riconoscere la necessità di un'elaborazione critica dei saperi e della loro oggettivazione didattica e disciplinare nell'ottica di genere, cercare e proporre modelli educativi rispettosi delle differenze. Non abbiamo modelli pronti da proporre, ma la scuola può fare ricerca su questa tematica, vivificando i contenuti dei saperi, conservandone i valori educativi e abituare i giovani alla ricostruzione critica della conoscenza, modellando comportamenti attivi e non solo recettivi.

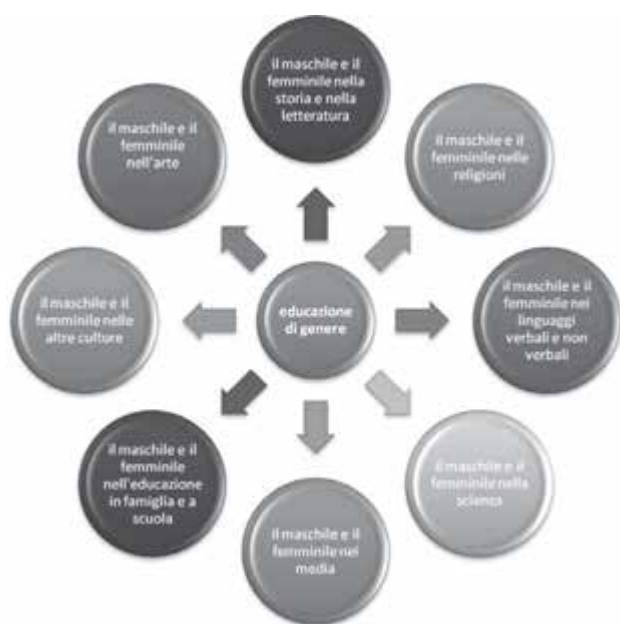
Una sintesi di un «laboratorio sul genere»

Vi riporto una sintesi di un «laboratorio sul genere» che ho tenuto al Liceo Pesenti di Cascina (Pisa). Insieme ai docenti Roberto Colombo, Elisabetta Marino, Maggiorana Giannessi, Vanessa Ghionzoli, abbiamo co-progettato un percorso che desideriamo condividere con voi. Per non perderci in un dedalo di teorie abbiamo preferito utilizzare la metafora del labirinto unicursale e mettere al centro, come meta, la persona, accogliendola nella sua totalità e valorizzare soprattutto le relazioni, tenendo presente che sono il luogo primario di apprendimento inteso come elaborazione dei conflitti che noi incontriamo mentre cerchiamo il senso e il significato dell'esperienza umana. Ciò significa che ogni volta che noi apprendiamo qualcosa, e quindi cambiamo, lo facciamo mediante qualcosa che emerge, che viene fuori, che prima non c'era e che è frutto dell'elaborazione di un conflitto. E quindi possiamo imparare a valorizzare le idee diverse che ci sono in un contesto o in un'aula rispetto alla teoria che sto presentando.

L'importanza della «danza relazionale»

Nel nostro caso abbiamo presentato agli allievi il conflitto tra le conoscenze sul genere e qualcosa di nuovo che emerge, partendo dagli stereotipi sul maschile e sul femminile, sperando, in seguito, di ampliare lo sguardo, confrontarci e orientarci su un tema che presenta infinite strade da percorrere. Anzitutto abbiamo fatto alcuni incontri per analizzare i bisogni sia dei docenti sia degli alunni, e poi individuare strategie educative da mettere in atto nelle classi coinvolte. Inoltre, consapevoli che l'intenzionalità, la consapevolezza e la volontà dell'insegnamento non riguardano solo l'aspetto razionale-cognitivo del fenomeno apprendimento ma anche l'aspetto emotivo e affettivo, siamo arrivati alla conclusione che tutto si gioca nella «danza relazionale» tra genitori e figli, tra docenti e allievi, tra persone... Ci siamo chiesti allora: quale tipo di apprendimento emerge dalle relazioni che intratteniamo

tra di noi e con gli allievi? Come educare al genere in classe? Questo è stato il filo rosso che abbiamo individuato per entrare nel labirinto unicusale, nella speranza di avviare un nuovo modo di intendere l'insegnamento e di costruire strategie d'incontro nel rispetto delle diversità. Dobbiamo anzitutto interrogarci sul fatto che siamo portatori di modelli di genere, frutto di una cultura familiare e sociale spesso tramandata senza essere stata messa in discussione. Ma siamo sicuri che tutto quello che ci è arrivato è buono? Siamo consapevoli che sia i figli sia gli allievi apprendono ad essere uomini e donne dai nostri atteggiamenti, più o meno consapevoli, e non dalle nostre parole? Ogni docente, inoltre, nell'insegnamento della propria materia può inserire uno sguardo diverso affrontando anche il tema del genere e di come quell'area del sapere si è espressa: ad esempio, il maschile e femminile nella storia, nell'arte, nella scienza, ecc. (v. fig. sotto).



Stereotipi maschili e femminili

Come prima attività è stato realizzato un laboratorio con alcune classi (terze e quarte) dove abbiamo proiettato il filmato di Lorella Zanardo «Il corpo delle donne» e un power point che ho realizzato per evidenziare come la pubblicità tenda a rafforzare gli stereotipi maschili e femminili, soprattutto nei bambini e nei giovani. Subito dopo la proiezione sono stati formati dei gruppi di allievi, autogestiti, solo maschili, solo femminili e misti, per verificare l'ottica di genere con cui analizzavano il tema proposto. Ogni gruppo ha eletto un rappresentante che avrebbe poi relazionato in assemblea. I docenti hanno svolto il ruolo di osservatori tra i gruppi ed io ho animato il laboratorio. Ad ogni gruppo è stato dato un discreto numero di riviste di vario genere (di gossip, femminili, maschili, sportive, scientifiche, politiche, turistiche, ecc.), due cartelloni, forbici e colla. Ogni gruppo doveva produrre due cartelloni uno per il femminile e uno per il maschile ritagliando dalle riviste le immagini che, a loro giudizio, risultavano più stereotipate. Alla fine, sono stati presentati gli elaborati ed avviata una discussione sul tema. Consapevoli che questo era solo lo spunto di partenza per avviare una riflessione critica, i docenti hanno continuato il lavoro nelle classi.



La parola agli insegnanti

Il prof. Roberto Colombo ha elaborato, dopo il laboratorio, un'attività «congresso» nelle sue classi, seguita anche dagli altri docenti, che mi ha così sintetizzato: «L'idea di questo "congresso" mi è venuta constatando la forte discrepanza tra quello che i ragazzi dicevano durante il laboratorio commentando i loro cartelloni e quello che emergeva invece nelle classi nei giorni successivi, raccogliendo le loro impressioni informali sull'esperienza. Detto molto in sintesi, nel laboratorio si sentivano solo voci di deplorazione dell'uso della donna-oggetto, mentre poi nelle classi riaffioravano, più o meno esplicitamente, pregiudizi sessisti evidentemente molto radicati. Ho provato al-

lora a scrivere sei tesi che non fossero chiaramente «giuste» o «sbagliate», cioè che non inducessero ad affermazioni «politicamente corrette», ispirate alla logica «diciamo quello che gli insegnanti vogliono sentirsi dire». I risultati sono stati interessanti, e notevolmente diversi da una classe all'altra. Ne parleremo nel nostro incontro conclusivo anche per capire come procedere il prossimo anno». Per ragioni di spazio non posso riportare per esteso l'interessante proposta elaborata da Colombo. Penso di farne oggetto di un prossimo articolo, intanto chi desidera saperne di più può scrivermi e ricevere tutto il materiale che generosamente il professore mi ha messo a disposizione ma anche corrispondere per avviare «gemellaggi» per condividere le esperienze. ■■■■



Gridare allo scontro di civiltà è un tornare indietro su posizioni inaccettabili e pericolose, oltretutto mostrando un'insipienza terrificante perché dietro a questi scontri si celano interessi politici ed economici, non le culture o le religioni.

Un nuovo scontro di civiltà?

Gli scenari di guerra fra Ucraina, Siria, Iraq, Libia, Israele, ecc., che ci stringono d'assedio sono talmente inquietanti che hanno fatto parlare papa Francesco di una sorta di terza guerra mondiale, mentre «fini intellettuali» come Galli Della Loggia sono tornati a parlare di scontro di civiltà con un'enfasi a dir poco preoccupante.

Che il mondo stia vivendo un momento terribile fra crisi politiche, economiche, sanitarie (Ebola) è un dato di fatto, che le decapitazioni e le stragi siano orrori spaventosi è indiscutibile, ma ritornare su posizioni da «crociati» è un tantino demenziale e pericoloso. Prima di tutto la situazione attuale andrebbe contestualizzata da un punto di vista storico, avendo il Medio Oriente subito ogni tipo di vessazione da parte delle potenze occidentali fin dai tempi della prima guerra mondiale, compresa l'imposizione di dittatori (Gheddafi, Hussein, ecc.), poi deposti a suon di bombe, che erano funzio-

nali ai nostri interessi economici e politici (vi ricordate certi baciavano?).

Conoscere il percorso che ha portato alla nascita di Al-Qaeda, piuttosto che dell'Isis, è fondamentale, perché, come diceva Lanza del Vasto, ogni guerra è giusta da due punti di vista, quelli dei due contendenti... ognuno ritiene di avere motivazioni valide per la propria lotta e si sente legittimato nella propria azio-

ne. Capire le ragioni dell'uno e dell'altro è il punto di partenza per un'eventuale soluzione, fintanto che si nega la ragione altrui, il dialogo è impossibile. Certo ci risulta difficile pensare di dialogare con dei tagliatori di teste, ma ricordiamoci che essi hanno la medesima difficoltà a dialogare con noi che bombardiamo le loro case.

Guardando i telegiornali o leggendo la stampa spesso si ha la sensazione di assistere a un vecchio film western, dove noi siamo i buoni, gli indiani i cattivi e alla fine arrivano i nostri che risolvono il problema. Purtroppo le cose sono più complesse di così, le ragioni e i torti si trovano da ambedue le parti e gli orrori vengono commessi da tutti, nessuno ha le mani pulite!

Gridare allo scontro di civiltà è un tornare indietro su posizioni inaccettabili e pericolose, oltretutto mostrando un'insipienza terrificante perché dietro a questi scontri si celano interessi politici ed economici, non le culture o le religioni. La religione e la tradizione sono strumenti utilizzati per motivare e fanatizzare i combattenti, ma gli interessi sono ben altri.

Urge quindi una forte ripresa del dialogo interculturale e interreligioso per mostrare che la guerre hanno altre radici, depotenziando chi uti-

lizza i nomi di Dio per i propri interessi. Riaprire la possibilità di relazioni amichevoli fra mondi differenti è la sfida del futuro, relazioni che devono basarsi sul riconoscimento delle ragioni e dei diritti di chi pensa, prega, mangia diversamente da noi.

Le civiltà devono incontrarsi, non scontrarsi. Lo scontro, in ogni situazione, è figlio dell'ignoranza, del pregiudizio, dell'irrazionalità, non ha nulla di nobile né di intelligente. Credo ci sia bisogno di un grande movimento dal basso, una sorta d'indignazione civile e non-violenta che ponga le basi di un nuovo patto di convivenza, di una nuova società basata sull'accoglienza e sul principio di prossimità. Non possiamo certo attendere che questo venga dall'alto... dai politici, dai magnati del gas e del petrolio o dai vari oligarchi.

Cominciamo noi, umilmente, nella nostra quotidianità, a incarnare il dialogo, ad educare al dialogo perché, come dice un vecchio proverbio cinese, se ognuno pulisce davanti a casa sua, tutta la città diventa pulita! ■■■

dossier

CEM
Monditalia



GENERARE, GENERE E GENERAZIONI

RITA ROBERTO

GENERARE, GENERE E GENERAZIONI

PREMESSA

Sappiamo bene che nel mondo la nascita non pone tutti i bambini dinanzi alle stesse opportunità né per famiglia che accoglie, né per sesso, né per condizione socio-economica e, se alcune di queste differenze sono inevitabili, altre sono un abuso oramai inaccettabile. Nascere femmina in Cina, in Africa, in Asia non è lo stesso che nascere femmina in Europa o in America e non è lo stesso che nascere maschio o ermafrodito. Ancora oggi nascere femmina in molte parti del mondo è più rischioso che nascere maschio, basti pensare alle migliaia di neonate cinesi sopresse alla nascita, o alle bambine che subiscono le varie forme di mutilazioni genitali in molte zone dell'Africa, o a quelle utilizzate per il turismo sessuale nei cosiddetti paradisi per turisti come la Thailandia o il Brasile, a quelle bruciate con l'acido o uccise dopo uno stupro in India per finire con quelle costrette a vivere come schiave all'interno della propria famiglia. Nei millenni questa divisione ha segnato così profondamente destini individuali e collettivi da apparire «naturale» e ha attribuito a donne e uomini non solo compiti, ma sentimenti e qualità differenti. Se pure in forme asimmetriche, questi destini vincolati hanno segnato una perdita per gli uni e per le altre. Perdita per le donne

degli spazi di sviluppo di sé, di visibilità, respinte nei luoghi, reali e simbolici, della minorità, ma perdita anche per gli uomini, mai legittimati ai modi dell'espressione della sollecitudine, dei sentimenti, della pratica quotidiana delle emozioni. Ciò certamente dava una sensazione di stabilità e certezza, il normale e il patologico erano concetti chiari e ben distinti, così come uomo e donna, madre e padre. Ma l'attuale momento storico-culturale ci porta invece nel mondo della liquidità, che consente scelte più varie così come sperimentazioni possibili, dando il senso di una maggiore libertà delle potenzialità umane che crea, nello stesso tempo, insicurezza e instabilità. I processi di globalizzazione, inoltre, richiedono un ripensamento in chiave internazionale e transnazionale dei temi di genere ma, con l'accentuarsi del fenomeno migratorio verso l'Italia, è necessario fare i conti con le persone provenienti dai più svariati angoli del mondo, che innestano sul territorio stili di vita, tradizioni, prospettive, pratiche quotidiane, lingue e culture diversificati. In questo senso, se la posizione delle donne, dei gay, lesbiche, bisessuali, queer, transessuali e intersessuali (Glbqti) è critica in Italia, paese in cui le politiche di pari opportunità e di contrasto alla visione stereotipata dei ruoli di genere sono particolarmente carenti rispetto al contesto europeo, quella delle persone immigrate risulta ancora più delicata in quanto soggette a discriminazioni multiple: come immigrate e come portatrici, agli occhi della società maggioritaria, di vera o presunta differenza culturale. In questo senso, la nuova società globale offre un impellente invito all'ascolto e al confronto fra donne e uomini e tra eterosessuali e Glbqti

I PROCESSI
DI GLOBALIZZAZIONE
RICHIEDONO
UN RIPENSAMENTO
IN CHIAVE
INTERNAZIONALE
E TRANSNAZIONALE
DEI TEMI
DI GENERE MA,
CON L'ACCENTUARSI
DEL FENOMENO
MIGRATORIO VERSO
L'ITALIA, È NECESSARIO
FARE I CONTI CON LE
PERSONE PROVENIENTI
DAI PIÙ SVARIATI
ANGOLI DEL MONDO,
CHE INNESTANO SUL
TERRITORIO STILI DI
VITA, TRADIZIONI,
PROSPETTIVE,
PRATICHE QUOTIDIANE,
LINGUE E CULTURE
DIVERSIFICATI

ed a un ripensamento dei rapporti di genere in chiave globale. In qualche modo abbiamo bisogno di fare riferimento a una norma, norma che si sta allargando passando dalla normalità dell'eterosessualità alla normalità della diversità. Per me esiste uno *sguardo interno ed uno esterno sul genere*: il primo riguarda il luogo simbolico dell'origine della vita caratterizzato da accoglienza, non giudizio, empatia dove ogni essere umano è accolto per quello è. Tutte le relazioni d'aiuto empatiche e non giudicanti si rifanno a questo archetipo per permettere alle persone di rinascere. C'è poi uno sguardo esterno che è il campo delle svariate ricerche sul tema fatto di teorie, classificazioni, definizioni che tentano di comprendere e dare «ordine» al mistero della vita. Vi riporto, per quanto possibile, entrambi gli sguardi, tenendo presente la tesi di Illich:

«PER PAROLA CHIAVE IN UNA LINGUA INTENDO QUELLE CHE IMPARIAMO A POCO A POCO ATTRAVERSO I RAPPORTI QUOTIDIANI CON LE PERSONE CHE ESPRIMONO IL PROPRIO PENSIERO E LA MADRELINGUA INSEGNATA CHE APPRENDIAMO TRAMITE PROFESSIONISTI ASSUNTI PER PARLARE A NOI E A NOSTRO NOME. (...) HO SCOPERTO CHE OGNI PAROLA CHIAVE CHE UTILIZZIAMO COMPORTA UN'ESCLUSIONE DEL GENERE. DUNQUE PER CAPIRE IL GENERE E COME SI DIFFERENZI DAL SESSO (PAROLA CHIAVE) È INDISPENSABILE EVITARE O USARE CON CAUTELA TUTTI I TERMINI CHE POSSONO ESSERE PAROLE CHIAVE»¹.

Secondo l'autore, il discorso sul genere deve ricorrere a un linguaggio metaforico poiché non esistono due mondi in cui significhi la stessa cosa.



L'ORIGINE

Lo sguardo interno viene da lontano, si forma in un luogo comune a tutti che ha luce soffusa e suoni ovattati, dove il contatto è attutito dall'acqua che accarezza il corpo e il nutrimento arriva incessantemente accompagnato dal battito ritmico del cuore della madre. Questo luogo è stato sperimentato da tutte le persone che abitano la terra ed è l'unico che possiamo inconfutabilmente avere in comune, prima che la venuta al mondo ci separi per condizione sociale, etnica, economica, politica, religiosa e di genere e dal quale mi sembra giusto partire. Mi riferisco all'archetipo della madre che, con la simbologia del suo corpo, ci indica il principio generatore dell'universo e uno spazio/tempo sacro che accoglie e contiene la vita con le sue differenze, nutre non solo la vita umana ma anche la vita dell'intero pianeta e la riaccoglie una volta cessata l'esperienza terrena. Il riferimento all'archetipo della madre e alle sue svariate funzioni, patrimonio di tutti gli esseri umani, è un modo per affrontare il senso della differenza e iniziare una nuova e pacifica comunicazione che si colloca fuori dal gioco delle immagini simili o rovesciate allo specchio proposto/imposto dalla cultura di appartenenza. C'è un'evidente analogia tra la vita del feto e la vita del genere umano nel grembo della terra, infatti nel ciclo della gravidanza, del parto e della cura possiamo rintracciare tutte le regole per le pratiche di creazione e ri-creazione della vita e della convivenza umana, come afferma Luisa Muraro. Il parto da sempre è un varco di soglia che separa la vita intrauterina dalla vita esterna. Nella prima, viviamo una sorta di danza arcana circolare con la madre in perfetta comunicazione, conferendo significati a quanto scambiato attraverso una modalità di accoglienza e contatto che utilizza il corpo globalmente. Siamo ignari del luogo e del colore della pelle così pure delle aspettative, dei rituali, della cultura delle persone che ci accoglieranno. Nella vita intrauterina per sei settimane dopo il concepimento non siamo né femmine né maschi o forse è meglio dire che siamo

tutti femmine. Successivamente per causa di una Y al posto di una X nei nostri cromosomi, alcuni diventano maschi. Dalla biologia apprendiamo che la X femminile è sempre presente nel patrimonio genetico è come una «matrice» dell'esistenza umana. In questa fase si mettono le basi dell'appartenenza, percorso che continua dopo la nascita e che si dovrebbe arricchire per ognuno in quel luogo fisico ed emozionale chiamato famiglia e nella società tutta.

Queste regole legate alla nascita sono quasi sempre ignorate in tutta la cultura patriarcale poiché considerate «naturalmente» femminili, quindi date per scontate, eppure c'è stata un'epoca in cui venivano pienamente osservate, al tempo delle culture occidentali comprese tra il 7000 e 3500 a.C. Queste società sono state definite dall'antropologa e archeologa Marija Gimbutas «dell'Antica Europa», chiamate poi da Riane Eisler *gilaniche*, dall'unione dei prefissi usati per indicare il femminile e il maschile. La parola *gilania* è frutto dell'unione di *gynè-donna* e *andros-uomo* e la lettera *l* tra le due ha il duplice significato di unione, dal verbo inglese *to link* (unire) e dal verbo greco *lyein* o *lyo* che significa sciogliere o liberare, e cioè la liberazione delle due metà dell'umanità dalle rigide gerarchie di dominio imposti dai sistemi androcratici. Questi studi testimoniano che una volta c'era una civiltà basata su valori come il legame con *la terra* e *la natura*, l'equilibrio ecologico, la pace, l'amore, la non violenza, l'uguaglianza fra i sessi, la parità sociale e la spiritualità, una civiltà dove il profitto

C'È UN'EVIDENTE
ANALOGIA TRA LA VITA
DEL FETO E LA VITA
DEL GENERE UMANO
NEL GREMBO DELLA
TERRA, INFATTI NEL
CICLO DELLA
GRAVIDANZA, DEL
PARTO E DELLA CURA
POSSIAMO
RINTRACCIARE TUTTE
LE REGOLE PER
LE PRATICHE
DI CREAZIONE
E RI-CREAZIONE
DELLA VITA E DELLA
CONVIVENZA UMANA

e il progresso tecnologico erano investiti nel benessere comune, nelle arti e nel godimento della vita. Le città, prive di fortificazioni, erano costruite in base alla bellezza dei luoghi e alla ricchezza delle risorse naturali locali. La profonda osservazione della natura nei suoi processi ciclici e legati alla fertilità delle donne, degli animali e delle piante, il porsi domande sull'origine della vita e il significato della morte, portò

le genti di questa civiltà a immaginare l'universo come una madre onnispensatrice, nel cui grembo ha origine ogni forma di vita e nel cui grembo, come nei cicli della vegetazione, tutto ritorna dopo la morte per poi rinascere. Ne sono testimonianza tangibile i templi di Malta e Gozo, i siti archeologici di Catal Huyuk nell'attuale Turchia, di Vin'a

in Jugoslavia, di Cucuteni in Romania, di Gerico in Palestina e quelli della più conosciuta Cnosso a Creta, tanto per citarne alcuni. Tutto il simbolismo della Dea antico-europea esprime il mistero della nascita, della morte e del rinnovamento della vita, mistero che riguarda non solo la vita umana ma tutta la vita sulla Terra. A partire dal 4300 a.C., a varie ondate, per tutto il millennio successivo, questa cultura fu progressivamente cancellata dalle invasioni di un popolo proveniente dalle steppe asiatiche e portatore di una cultura del tutto diversa: i Kurgan, dediti all'allevamento nomade, guerrieri, con una struttura sociale patriarcale, fortemente «clanizzata» e gerarchizzata.

Questo popolo è portatore di una religione basata su Dei guerrieri, un'autentica mistica della guerra, orientata sul cielo, con i suoi Dei guerrieri armati a cavallo, e la sua strutturazione polare del mondo: giorno/notte, splendente/buio, maschio/femmina. Anche il senso del tempo delle due culture è nettamente contrapposto. Nella cultura antico-europea si ha la visione di un tempo circolare, statico, derivata dall'equilibrio dei cicli naturali e funzionale a una società e ad un'economia fondate sull'agricoltura, a sua volta in equilibrio con se stessa e con l'ambiente circostante. Negli indoeuropei il tempo era invece concepito come un movimento progressivo inesorabile, funzionale a una società e ad un'economia basate sull'allevamento e dunque necessariamente in continuo, aggressivo divenire nella ricerca di territori sempre nuovi per il pascolo delle numerose mandrie. L'ipotesi Kurgan, formulata dalla

Gimbutas nel 1956, è ancora la più accreditata, ipotizzando una serie di ondate migratorie che avrebbero spinto i Kurgan dal sud della Russia verso l'Antica Europa, in cui allora prevaleva l'egualitaria e pacifica cultura

gilanica, sopprimendo e/o ibridando la civiltà europea. Queste ondate migratorie determinarono di conseguenza grandi sconvolgimenti di natura sociale: fughe dalle violenze, movimenti disordinati di popoli, confusione, e quel che è peggio l'importazione del patriarcato, del classismo, della gerarchia e della visione polare del mondo.

Una cultura esaltatrice della vita, stabile, dedita ad attività pacifiche e centrata sull'interazione armoniosa degli uomini con la natura e sulla complementarietà dei rapporti fra uomini e donne e una cultura invasiva, esaltatrice dell'espansione e del dominio attraverso lo strumento della guerra, che cancella la prima e ne prende il posto.

La Gimbutas mette l'accento sulla natura nettamente antitetica di queste due culture e il fatto che non è possibile che la cultura successiva sia stata generata per normale evoluzione storica dalla precedente, tanto esse sono diametralmente opposte e intrinsecamente conflittuali. Se ci pensiamo bene questo è l'atto di nascita della cultura europea quale è stata nei cinque millenni successivi, espandendosi fino a divenire la cultura dell'intero Occidente, e quale noi oggi conosciamo.

LO SGUARDO ESTERNO

SECONDO ALCUNI È NECESSARIO STUDIARE LE DIFFERENZE DI GENERE, COME SOSTIENE GRAN PARTE DEL MOVIMENTO FEMMINISTA, CHE VEDE IL MONDO MASCHILE E QUELLO FEMMINILE CONTRAPPOSTI, IN QUANTO HANNO MODI DI RAGIONARE E DI VEDERE LA REALTÀ, OLTRE CHE DIVERSE POSIZIONI ETICHE E DI POTERE; SECONDO ALTRI BISOGNA RICERCARE E VALORIZZARE LE SOMIGLIANZE E I PUNTI IN COMUNE. PARTENDO DALLE PAROLE SESSO E GENERE C'È DA PRECISARE CHE MENTRE LA NOSTRA LINGUA CONOSCE UN UNICO TERMINE PER DESIGNARE IL «SESSO», LA LINGUA INGLESE OPERA UNA DISTINZIONE TRA I TERMINI «SEX E GENDER».

Il primo definisce il complesso dei caratteri anatomici fisiologici che distinguono i maschi dalle femmine: sesso biologico, ovvero l'appartenenza biologica al sesso maschile o femminile determinata dai cromosomi sessuali e l'orientamento sessuale, ovvero l'attrazione erotica ed affettiva per i membri del sesso opposto, dello stesso sesso o entrambi; può essere eterosessuale, omosessuale o bisessuale. Attualmente l'omosessualità è definita come una variante del comportamento sessuale umano, dove l'orientamento affettivo e sessuale è rivolto verso una persona del proprio sesso biologico. Nella bisessualità questo interesse è rivolto sia a individui del sesso opposto sia dello stesso. La persona omosessuale o bisessuale non desidera modificare i suoi attributi sessuali in quanto considera congruente la propria appartenenza di genere maschile o femminile con il sesso biologico.

Il termine *gender* invece è un costrutto sociale e definisce essenzialmente il complesso di ruoli, aspettative e convenzioni costruiti intorno all'identità maschile e femminile. Da tale definizione, introdotta nel mondo scientifico da Gayle Rubin, si evince che i ruoli di genere non sono modelli naturali, ma piuttosto costrutti sociali precostituiti ed imposti dalla società. Essi si differenziano all'interno delle singole culture e possono variare nel corso del tempo. Secondo questa teoria i ruoli di genere quindi non sono immutabili, ma si prestano ad essere ridiscussi e ridefiniti come nel caso del terzo genere. È recentissima la notizia del positivo verdetto espresso dalla Corte Suprema indiana nel riconoscere l'esistenza del «terzo genere» sui documenti ufficiali. Il genere, così, ha iniziato ad essere concepito non più come una categoria definitoria dell'identità

individuale, ma come un processo mai concluso, il prodotto di un insieme di azioni che implicano un «fare» e un «disfare» che coinvolge la vita individuale di coppia e collettiva. Disfare il genere, analizzarlo e decostruirlo, può apparire un'operazione necessaria anche per uscire da una visione etnocentrica del mondo umano e dei rapporti sociali, una visione basata su categorie occidentali che spesso viene proiettata acriticamente su popoli lontani nel tempo e/o nello spazio, ma che presenta anche forti criticità. Molta luce sull'argomento la porta Ivan Illich nel libro *Genere. Per una critica storica dell'uguaglianza*, per far sì che l'opera conosca quella che Benjamin chiamava «l'ora della leggibilità», dove si afferma che il sessismo delle società contemporanee è ben lontano dalla differenza sessuale. Anzi nasce proprio dalla sua negazione. Secondo Illich, il genere maschile e femminile, nelle società tradizionali delimitava gli spazi culturali e concreti degli uomini e delle donne, rendendoli identificabili. Uomini e donne, ri-



DISFARE IL GENERE, ANALIZZARLO E DECONSTRUIRLO, PUÒ APPARIRE UN'OPERAZIONE NECESSARIA ANCHE PER USCIRE DA UNA VISIONE ETNOCENTRICA DEL MONDO UMANO E DEI RAPPORTI SOCIALI, UNA VISIONE BASATA SU CATEGORIE OCCIDENTALI CHE SPESSO VIENE PROIETTATA ACRITICAMENTE SU POPOLI LONTANI NEL TEMPO E/O NELLO SPAZIO, MA CHE PRESENTA ANCHE FORTE CRITICITÀ

DEKALOGOUS

(10 PAROLE)

QUALE ETICA PER L'UMANITÀ

9

12

a cura di ANTONELLA FUCECCHI - ANTONIO NANNI

DECALOGO, LETTERATURA, CINEMA ED ARTI

MOSÈ E LE TAVOLE

Un archetipo figurativo
da Michelangelo a Cranach

Nell'affrontare questa terza puntata del nostro inserto, dedicata al modo in cui la lezione del decalogo è stata recepita in ambito artistico occorre formulare preventivamente una domanda: è possibile rappresentare o raffigurare il Decalogo? In quale modo le arti figurative hanno provato a farlo? Il quesito non è superfluo poiché le opere pittoriche o scultoree che nel corso del tempo e della storia se ne sono occupate hanno scelto di illustrare piuttosto il contesto e il momento della straordinaria e complessa vicenda storica del popolo ebraico in cui avviene la dettatura del Decalogo: l'Esodo come macro contesto (passaggio del mar Rosso e catastrofe in acqua delle armate del Faraone) ed emblema definitivo, quasi archetipico, della liberazione da una condizione di schiavitù e il lungo peregrinare nel deserto fino al momento della discesa di Mosè dal monte Sinai, detto anche Oreb. Nel primo caso, all'artista si offre l'occasione di interpretare in modo efficace un soggetto suggestivo e ricco di to-

nalità epiche: il prodigio dell'apertura delle acque, il passaggio del popolo inerme contrapposto alla sontuosa rovina della cavalleria egiziana travolta dai flutti.

Nel secondo caso, invece, alla scena di folla si sostituisce la vertiginosa ed ascetica solitudine di Mosè di fronte all'Assoluto, ritratto presso il rovello ardente o la numinosa discesa dalla cima circondato da un'aureola di splendore. Altrimenti l'attenzione è posta sul destino e sulla missione del patriarca raffigurato nella fase del ritorno al suo popolo dal monte munito delle due tavole scritte dal dito dell'Altissimo. Abbondano raffigurazioni e ritratti di questo tipo, mentre l'opera d'arte più illustre dedicata al liberatore, il Mosè di Michelangelo, presenta invece il patriarca seduto, incupito dal peso della responsabilità e maestosamente crucciato.

In sé e per sé il Decalogo non viene rappresentato perché il suo contenuto è semplicemente trascritto sulle tavole che il pittore o lo scultore colloca accanto al personaggio, rendendolo immediatamente identificabile. L'accostamento automatico del vegliardo con le tavole permette uno spontaneo ed istintivo riconoscimento del soggetto, anche nella condizione di gravissimo analfabetismo religioso in cui la nostra società è gradual-

mente precipitata, come avviene per altre figure mutate dal mito greco o romano: ad esempio Eracle provvisto di segni inconfondibili, la clava e la pelle di leone, o Zeus dotato di fulmini e saette. Dunque le immagini relative al Decalogo sono inseparabili da Mosè, permettendo un rinforzo identificativo vicendevole: le tavole e il vegliardo funzionano simbolicamente associati. Separati perderebbero la loro connotazione, ma con più grave danno di Mosè che si trasformerebbe in un venerabile vecchio anonimo e sovrapponibile a molti altri tipi simili. Occorre però notare che in genere la fronte di Mosè o la parte alta del capo è sormontata da piccole corna o meglio di raggi di luce. È interessante conoscere da quale fonte derivino queste appendici. Come è noto l'ebraico non rileva graficamente le vocali, ma solo le consonanti: nel testo masoretico Esodo 34,29 si riferisce che Mosè non sapeva che la sua pelle era raggiante (qrn). Tale radice si può variamente interpretare a seconda del timbro vocalico che si sceglie per integrarla: si potrebbero ottenere due parole distinte, ma imparentate: *karan* inteso come raggio luminoso o *keren* nel senso vero e proprio di corna. Attraverso la Vulgata, la traduzione in latino di san Gerolamo, per secoli la radice qrn è stata interpretata come *keren*; pertanto il Mosè di Michelangelo appare effettivamente cornuto. In seguito al recupero dei testi originali e ad un più accurato lavoro filologico è stata restituita alla radice la sua corretta accezione, ma i modelli iconografici, tendenzialmente conservativi, non hanno sempre recepito il mutamento giungendo al compromesso di far dipartire dal capo di Mosè due fasci di luce laddove si sarebbero collocate le corna. In realtà il testo masoretico parla di pelle raggiante e non di testa o di volto; san Gerolamo, usando la parola *facies* per tradurre il corrispondente semitico di *pelle*, ha definitivamente consacrato l'iconografia classica.

Al contrario, le Tavole da sole mantengono, sia pure indebolita, una certa suggestività evocativa, anche a causa della forma caratteristica che viene loro tradizionalmente attribuita: rettangolare, curvilinea ed arrotondata nella parte superiore. Da un punto di vista pittorico esse sono un'appendice. In alcuni dipinti il testo è parzialmente leggibile, in altri non appare. Nel Mosè di Michelangelo (1513-1515, ritoccato nel 1542) le tavole sono sovrapposte, quasi accantonate a fianco della poderosa figura che le tiene sotto il braccio, mentre

il volto è ostinatamente e tenacemente volto dall'altra parte. Mosè sembra aver archiviato il dossier delle Dieci parole, forse scettico sulla capacità di ricezione e di ascolto da parte degli uomini. In ambito cattolico, pertanto l'attenzione è stata posta sulla figura di Mosè, variamente interpretata soprattutto a partire dalla metà del Quattrocento quando numerosi pittori raffigurano



Lucas Cranach, Passaggio del Mar Rosso (1540)

« È SINGOLARE CHE LE VARIE BIBBIE DEI POVERI MEDIOEVALI, MONUMENTALI AFFRESCHI DIVULGATIVI E CATECHETICI CHE RIVESTONO LE PARETI DI NUMEROSE CHIESE, NON ABBIANO TEMATIZZATO IL DECALOGO IN MODO INCISIVO ED EFFICACE »

il patriarca colto in momenti diversi della sua vita, tra gli altri ricordiamo Botticelli, *Prove di Mosè* (1482), nello stesso anno anche Signorelli si cimenta con Mosè nel dipinto *Testamento e morte di Mosè*; Bernardo Luini (1510) e Lucas Cranach (1540) illustrano il passaggio

del mar Rosso; il grande Rembrandt (1659) si misura, invece direttamente con il tema delle tavole spezzate da Mosè indignato dal sussulto idolatrico del suo popolo. Tuttavia, sembra che assai pochi artisti si siano occupati di illustrare didatticamente il contenuto del Decalogo, ad esclusione di Cranach che nel 1516 realizza un polittico conservato nella Camera di riunione della Corte del Municipio di Wittemberg, dedicato ai dieci comandamenti, alla loro osservanza e alla loro trasgressione. Significativamente è proprio un artista tedesco vicino a Lutero, in un periodo fondamentale per il destino della cristianità occidentale, a realizzare questo ciclo monografico: lo scisma protestante è imminente e il pittore attinge alla sacra scrittura ritrovando, nel confronto diretto con i testi, una fonte d'ispirazione artistica al servizio dell'educazione e dell'edificazione popolare. Singolare che le varie Bibbie dei poveri medioevali, monumentali affreschi divulgativi e catechetici che rivestono le pareti di numerose chiese, non avessero tematizzato in modo incisivo ed efficace il Decalogo.

IL DECALOGO NELLA CINEMATOGRAFIA DA DE MILLE A KIESLOWSKI

La cinematografia hollywoodiana ha fornito un impulso vigoroso, soprattutto nella prima metà del Ventesimo secolo, ad una produzione di pellicole sfarzose, dotate di effetti speciali all'epoca avveniristici, dedicata alla

messa in scena di opere letterarie e grandi codici occidentali. Si avvia la stagione dei kolossal tra i quali una menzione particolare merita *I dieci comandamenti* di Cecil De Mille, proiettato per la prima volta nel 1923 e poi riproposto in una versione aggiornata nel 1956. Il grande kolossal biblico è imperniato sulla figura di Mosè al momento in cui viene investito della responsabilità di liberare il suo popolo dalla schiavitù d'Egitto per ricondurlo nella terra di Canaan. Nella sceneggiatura prevale l'ingenuità della rappresentazione, molto esteriore e poco problematizzata, che si compiace del suo potere di stupire, di suscitare meraviglia attraverso l'esorbitante impiego di effetti speciali, il numero elevato di figuranti e comparse, la maestosità delle scene di massa. Tale proposta cinematografica, scaturita dalla volontà di intrattenere con i prodigi della tecnica e l'imponenza del dispiegamento dei mezzi, è finalizzata all'esaltazione del sogno americano e corrisponde all'atmosfera di trionfante ottimismo che caratterizza quel decennio. Non vi è alcuno spessore critico o riflessivo sui temi proposti. Mosè e Maciste o Ercole e Ben Hur sembrano impegnati nello stesso tipo di missione: eroi possenti che agiscono per esaltare la potenza immaginifica del cinema statunitense. Per affrontare invece una lettura problematica, controversa, eticamente stimolante del Decalogo, occorre rivolgersi all'originale produzione del regista polacco Kieslowski, autore del film *Il Decalogo* articolato in dieci episodi che illustrano in modo conflittuale e drammatico gli effetti della trasgressione delle dieci parole nella vita di personaggi diversi, rappresentati nel momento in cui l'ordinaria esistenza è scandita da ritmi abituali, da convinzioni maturate attraverso una sana pratica della vita, costretta per necessità a confrontarsi con l'assoluto, con ciò che appare imponderabile, e li obbliga a scelte morali ineludibili che li vedono tragicamente impreparati. In realtà, il dilemma che si manifesta improvviso ha radici antiche: la mancata osservanza del precetto o la volontaria indifferenza ha provocato, all'insaputa del soggetto, la tragedia che lo affligge e lo sconvolgerà per sempre. Nel regista polacco i comandamenti sono considerati limiti necessari e parapetti indispensabili per garantire la tenuta ontologica dell'essere umano, esposto, altrimenti, al potere distruttivo della sua stessa *hybris*. La chiave di lettura suggerita è quella di una dimostrazione matematica di un teorema morale ineludibile. Non può



essererci alcuna vera autonomia: l'uomo è inevitabilmente eteronomo. Non si può autodeterminare in modo assoluto perché non riesce ad esercitare un controllo se non parziale e manchevole sui risultati delle sue azioni. Agire all'interno delle indicazioni delle tavole della Legge non esaurisce la ricerca di senso, né risolve le angosce: permette, però di procedere sull'orlo del baratro attaccati alla parete di roccia senza essere risucchiati dall'abisso. Le drammatiche conseguenze della trasgressione più o meno volontaria rappresentano il duro apprendistato, una vera e propria pedagogia del dolore. Kieslowski quindi considera il Decalogo espressione di un'autorità divina provvidente, ma inflessibile, che propone le dieci parole come substrato etico indispensabile per vivere in modo degno.

IL DECALOGO E LA POSTMODERNITÀ, UNO SLITTAMENTO PROGRESSIVO

Il Decalogo, rispetto ad altri temi biblici sistematicamente ignorati, è presente nell'immaginario comune in modo abbastanza saldo e continua, almeno per sentito dire, a far parte di quel sapere incorporato latente che, pur assottigliandosi, ancora ci accomuna. Il termine è del resto abbastanza ricorrente ed indica per antonomasia una raccolta essenziale di leggi e regole fondamentali applicabili in vari campi: dalla cucina alla pittura, ad una dieta sana e bilanciata; la rassicurante completezza del numero dieci e l'autorità biblica ci inducono inconsciamente a considerare davvero essenziale e necessario quell'insieme di prescrizioni contenute in qualsivoglia vademecum del perfetto cuoco o pittore dilettante e siamo in genere benevolmente disposti a seguirle, fidandoci della competenza e dell'autorevolezza di chi le ha elaborate.

Il Decalogo assume un valore quasi archetipico che presuppone due elementi fondamentali tacitamente acquisiti: sono proibizioni e divieti (benché l'esegesi e l'ermeneutica ebraica smentiscano vigorosamente questa chiave interpretativa) che provengono da un principio superiore divino, come se il redattore del testo e con lui tutto il genere umano non avesse avuto la capacità di elaborarle autonomamente.

In realtà, come osserva Marc-Alain Ouaknin, nel testo *Le dieci parole* (ed. Paoline 2001), all'epoca della rivelazione sul Sinai (circa XIII secolo prima dell'era volgare) esistevano già codici di leggi e raccolte di norme di elevata complessità giuridica, come il codice di Hammurabi, ma la specificità della Torà consiste nella forza e nella volontà continuata nel tempo di tramandarla. Il codice di Hammurabi promulga alcune leggi che non sono state più trasmesse e il cui ricordo si è perso nel tempo. Al contrario la collocazione del Decalogo all'interno di un testo sacro ne ha garantito la sopravvivenza e la sua perenne rivisitabilità.

In buona misura una certa interiorizzazione del decalogo è avvenuta in tutto il mondo europeo, veicolata dal Cristianesimo come sfondo e substrato culturale onnipresente anche in contesti laici, anzi si può anche affermare che il Decalogo è stato guida dell'epoca moderna con i diritti dell'uomo e la morale laica che rappresentano l'orizzonte etico comune della nostra società dalla fine del XIX secolo. La trasmissione, familiare, generazionale ha conferito alle Dieci parole la forza perentoria che hanno di risuonare dentro di noi come un imperativo categorico. Nei tempi liquidi della postmodernità, sullo sfondo di un relativismo che dopo aver liberato efficacemente dalle maglie del dogmatismo, dimostra di aver esaurito la sua carica positiva e creatrice, si riattivano interrogativi fondamentali sul senso e sul valore del vivere, sulle responsabilità e del suo rapporto con la libertà anche e soprattutto in assenza di una fede o di un credo religioso. Anzi, la rinnovata attenzione nei confronti delle dieci parole anche da parte di autori atei, agnostici e non coinvolti in un cammino di testimonianza conferma la possibilità di riscoprire il testo e il dettato etico scorporandolo dalla narrazione dell'esodo e dalle circostanze in cui è stato dato per reconsiderarlo nel suo contenuto attuale. Questa operazione, che non avviene in chiave neo confessionale o catechistica, è tanto più necessaria nei contesti di interculturalità e di società plurali impegnate nell'elaborazione di un patto di convivenza e di cittadinanza fondato su principi etici condivisi, laici, capaci di restituire senso alla comunità al di fuori delle appartenenze religiose specifiche. La riflessione sulle dieci parole ci interpella ancora, offrendoci un progetto di costruzione del futuro ed una fonte di orientamento etico improntata al principio di giustizia e responsabilità.

«LE SOCIETÀ INDUSTRIALI NON POSSONO ESISTERE SENZA IMPORRE UN MODELLO UNISEX, SENZA IL PRESUPPOSTO, CIOÈ, CHE ENTRAMBI I SESSI SIANO FATTI PER LO STESSO LAVORO, PERCEPISCANO LA STESSA REALTÀ E ABBIANO, A PARTE QUALCHE TRASCURABILE VARIANTE ESTERIORE, GLI STESSI BISOGNI» IVAN ILLICH

spettando quelli altrui, erano sovrani entro i propri «domini» e si esprimevano in linguaggi diversi. La scomparsa delle differenze di genere è, per l'autore, «la condizione decisiva dell'ascesa del capitalismo e di un modo di vivere che dipende dalle merci prodotte industrialmente». Secondo l'autore «le società industriali non possono esistere, infatti, senza imporre un modello unisex, senza il presupposto, cioè, che entrambi i sessi siano fatti per lo stesso lavoro, percepiscano la stessa realtà e abbiano, a parte qualche trascurabile variante esteriore, gli stessi bisogni». Il soggetto su cui si basa la società moderna governata dall'economia e dal consumismo è, insomma, un essere umano sessualmente «neutro». Secondo Illich, sulla base di questo essere neutro le lotte tra i sessi sono oggi inevitabili, mentre nelle società tradizionali la certezza dell'identità di genere e i rispettivi luoghi psichici e fisici favorivano il rispetto fra uomini e donne e la non ingerenza reciproca.

Non è facile però orientarsi nel dedalo delle migliaia di ricerche sulle differenze tra i generi, provo solo a riportarvi le ricerche più significative. Nel 1974 Eleanor Maccoby e Carol Jacklin compiono il primo tentativo sistematico di dare ordine al caos nelle ricerche sull'argomento rilevando le differenze a livello biologico e genetico-evoluzionistico tra maschi e femmine; in seguito la ricerca scientifica si orienta sul tema della socializzazione, portato avanti principalmente da Carter, Eckes, Trautner e poi da Bornstein e Masling. Secondo questi ultimi lo sviluppo psicologico e il processo identitario è influenzato in modo determinante dall'interazione tra gli individui e dall'ambiente culturale in cui vivono.

Le origini delle nostre rappresentazioni di maschile e femminile sono sostanzialmente a livello sociale ed individuale:

- i diversi messaggi culturali potenzialmente a disposizione del bambino e della bambina;
- le risposte che i genitori danno ai propri figli, e le attività che essi favoriscono o censurano, in modo differenziale a seconda del sesso dei bambini ma anche del loro stesso genere;
- le categorizzazioni cognitive ed emotive mediante le quali gli insegnanti e gli educatori in generale, a partire dalla prima infanzia, trattano bambini e bambine;
- gli atteggiamenti e i pregiudizi in base ai quali i gruppi di coetanei emarginano e criticano i compagni che si comportano in modi ritenuti non appropriati al genere di appartenenza;
- al giorno d'oggi, i messaggi stereotipici presenti nei mezzi di comunicazione di massa, per esempio nei programmi destinati ai bambini e nella pubblicità che accompagna questi programmi.

L'acquisizione di certi comportamenti, secondo la teoria dell'apprendimento sociale, avviene quindi per osservazione/imitazione di modelli, per cui la prestazione di un bambino o di una bambina rispetto ad un compito assegnato è influenzata dalla percezione del compito come appropriato al proprio genere o all'altro. Da subito, nell'interazione con i bambini, i genitori e successivamente gli educatori, inviano loro messaggi di diverso tipo:

- Spesso inconsapevoli
- Sia molto precoci (preverbalmente)
- Sia più tardivi (verbali)
- Veicolati anche dai «comportamenti genitoriali» che riproducono ciò che le stesse persone adulte hanno a loro volta sentito dai loro genitori/educatori.

dossier

ALFABETI PER LA CURA DELLE RELAZIONI

Attraverso questi messaggi il/la bambino/a si crea un'idea di se stesso, degli altri e del mondo e sono soprattutto: *permessi* (messaggi che sostengono, incoraggiano, sviluppano la nostra personalità autentica e la libera espressione di ogni sua parte) e *divieti* (messaggi che inibiscono, bloccano la libera espressione di parti della nostra personalità non apprezzate dai nostri genitori/educatori). Sono inviti a non essere o non fare una determinata cosa attraverso aspettative stereotipate che i maschi siano forti, coraggiosi, furbi, intelligenti, solitari, aggressivi, prepotenti, crudeli, mentre le femmine devono essere gentili, giudiziose, leali, fedeli, dolci, ecc. Le parti di noi che ricevono il permesso di esprimersi costituiscono la nostra *luce*, ciò che esprimiamo e facciamo vedere agli altri. Le parti di noi che al contrario non trovano legittimità di espressione formano la nostra *ombra*. Qui troviamo ciò che «abbiamo messo via» da bambini per non correre il rischio di non essere amati, soprattutto dai nostri genitori. In particolare, attraverso messaggi stereotipati, spesso inconsapevoli, provenienti da fonti familiari e sociali, generalmente mettiamo rispettivamente in ombra e in luce i seguenti atteggiamenti:

MASCHILE		FEMMINILE	
Ombra	Luce	Ombra	Luce
Sentire ed esprimere tristezza e paura, mostrarsi vulnerabile. Chiedere aiuto per sé. Dipendenza. Accoglienza e cura di sé e dell'altro.	Determinazione, assertività e aggressività. Razionalità e significati certi. Autonomia, ordine, gerarchia e potere. Energia, vitalità. Responsabilità. Forza, intraprendenza e indipendenza. Linearità, voluta e imposta.	Esprimere aggressività e rabbia. Essere spontanee e attive. Manifestare autonomia e affermazione di sé.	Dipendenza, legame e passività. Bellezza, quiete, flessibilità e sensibilità. Fertilità, procreazione e crescita. Attesa e accoglienza. Passività e dipendenza. Emozioni più malinconiche che di forte timbratura. Seduttività e incanto. Ciclicità.

Su questa base si formano gli *stereotipi di genere* che sopravvivono ancora e condizionano le idee di gruppi di individui, ma hanno anche conseguenze sul modo di agire e sulla società e conducono alle svariate forme di discriminazione nonostante la riduzione delle differenze a livello macrosociale. Gli effetti di questi stereotipi inducono nell'età adulta le donne e gli uomini a:



ALCUNI ESEMPI PER LE DONNE	ALCUNI ESEMPI PER GLI UOMINI
Scelte professionali e di studio «indirizzate» verso attività culturalmente femminili a scapito di altre possibili strade; Difficoltà di conciliare vita lavorativa e vita professionale (mancato equilibrio tra bisogni di autorealizzazione e di appartenenza/cura della famiglia); Mancato accesso a modelli femminili sul lavoro non stereotipati con conseguente messa in atto di comportamenti e modelli prettamente maschili; Dipendenza dalla famiglia di origine o dal coniuge/compagno; Difficoltà a negoziare, chiedere per sé, stabilire network; Dipendenza da modelli esterni di femminilità (vedi pubblicità); Posizione passiva in caso di difficoltà (violenza, femminicidio).	Mancato o ridotto accesso alla sfera delle relazioni, della cura, del sostegno domestico e familiare; Difficoltà di relazione con la compagna e con i figli, ridotta intimità; Scelte professionali e di studio «indirizzate» verso attività culturalmente maschili a scapito di altre possibili strade; Visione limitante e subordinata del ruolo femminile, violenza e femminicidio.

Questi stereotipi sono ampiamente sostenuti dalla cultura e dai mezzi di comunicazione di massa, è noto infatti che costituiscono ormai da qualche decennio un polo di socializzazione centrale per le nuove generazioni che si affianca alle tradizionali agenzie: la famiglia e la scuola. Bambine e bambini, nel loro processo di crescita, di costruzione dell'identità e di esplorazione della realtà, si interfacciano continuamente con due «mondi»: *il mondo dell'esperienza diretta*, costituito dal contesto di vita reale e dai rapporti faccia a faccia che si intrattengono con persone in carne ed ossa, e *il mondo mediale*, che offre una particolare rappresentazione della realtà filtrata e organizzata a priori dai media. È interessante notare il rapporto esistente tra le rappresentazioni di genere veicolate dai mass media - e in particolare dalla televisione - e i processi di costruzione identitaria delle giovani donne e dei giovani uomini. Soprattutto la tv ha «colonizzato l'immaginario» di intere nuove generazioni in tutto il mondo, fornendo loro gli stessi valori, miti e modelli veicolati da cartoni animati, telefilm o *situation comedy*, per cui i ragazzi di tutti i continenti hanno a disposizione lo stesso universo simbolico a cui attingere per pensare il mondo e collocarsi al suo interno. L'immaginario mediatico offre anche precisi modelli di femminilità e mascolinità assumendoli come «norma» e invitando implicitamente il telespettatore/la telespettatrice a farli propri. Così, la programmazione televisiva rivolta al pubblico infantile/adolescenziale è orientata su base sessuale e presenta personaggi femminili e maschili che presentano tratti fortemente stereotipati, per consentire più facilmente un processo di identificazione da parte dei giovani. In questo senso risulta perfettamente congeniale a quel progetto di «addestramento» precoce ai ruoli sessuali. Inoltre il mercato ha scoperto il «pianeta bambino» come luogo di colonizzazione e di reddito, mettendo in atto, soprattutto nel mondo occidentale, una strategia di sessualizzazione e sensualizzazione precoce dell'infanzia pur di accaparrarsi consumatori.

IDENTITÀ DI GENERE

La costruzione dell'identità di genere richiede un intreccio sereno fra momenti articolati:

- a partire dall'assunzione del dato naturale dell'appartenenza ad un sesso, approfondendone il significato antropologico ed etico entro una nuova cultura del corpo;
- assumendo il complesso delle eredità culturali della specie, né come vincolo immobilizzante, né come complesso rinnovabile volontariamente, ma come materiale da elaborare criticamente, nella consapevolezza delle sue radici storiche di lungo periodo, delle ragioni delle modificazioni avvenute e della sua ulteriore modificabilità.

In realtà alla costruzione dell'identità contribuiscono fattori diversi: il patrimonio nativo, ereditario e congenito di dotazioni, di attitudini e disposizioni, individualmente connotate, e quello maturato attraverso le influenze dell'esperienza, le sollecitazioni o la mancanza di sollecitazioni, che da esse i ragazzi ricevono. Bisogna sempre tenere presente che tutta l'esperienza di ciascun essere umano è caratterizzata dalla continua presenza e relazione con l'altro che è necessariamente diverso da sé.

DIG DISTURBO DELL'IDENTITÀ DI GENERE

Il disturbo dell'identità di genere è una condizione per cui una persona ha una forte e persistente identificazione nel sesso opposto a quello biologico, è indipendente dall'orientamento sessuale, un transessuale può essere eterosessuale o omosessuale o bisessuale. Mediamente il disturbo dell'identità di genere insorge intorno ai sei anni.

Secondo il DSM IV, la persona si definisce affetta da disturbo di identità di genere quando:

- si identifica in maniera intensa e persistente con individui di sesso opposto
- non deve essere solo un desiderio o un qualche presunto vantaggio culturale dall'appartenenza al sesso opposto
- deve esserci l'evidenza di una condizione di malessere persistente o di estraneità riguardo al proprio sesso anagrafico
- l'individuo non deve presentare una condizione di intersessualità
- deve esserci un disagio clinicamente significativo o compromissione in ambito sociale, lavorativo e nelle relazioni interpersonali

Una persona viene definita transessuale quando al disturbo di genere non si associa una psicopatologia, ossia non ha un disturbo mentale.



QUALI ITINERARI EDUCATIVI?

L'agire educativo deve essere incentrato sulla positiva ed empatica relazione con l'altro: tra riconoscimento ed identità, nella consapevolezza che l'identità del singolo nasce e si sviluppa attraverso l'interazione con «l'altro». L'incontro tra persone, lo scambio di opinioni, il dialogo creano le culture e costituiscono la storia dei popoli. L'educazione al legame di reciprocità implica a livello pedagogico il riconoscere un'importante polarità: da un lato l'importanza dei processi di individuazione e differenziazione nella ricerca identitaria e dall'altro il riconoscimento della reciprocità e quindi dell'importanza dei legami di solidarietà nei processi di crescita, poiché non si può costruire la propria identità senza rapportarsi all'altro (riconoscimento della struttura intersoggettiva del legame sociale). Le *relazioni familiari e sociali* hanno quindi un valore relevantissimo nella costruzione dell'identità, in particolare del soggetto in formazione. Da questo si evince una specifica



responsabilità degli adulti nei confronti di questo itinerario di crescita. I bambini e gli adolescenti hanno anzitutto bisogno di trovare un punto di riferimento in adulti capaci di dare segnali forti, precisi e facilmente decodificabili ai quali questi possano adattarsi od opporsi, ma che non possono ignorare e di cui non possono fare a meno. In questo itinerario «iniziatico» manca a volte un adulto che si sappia far carico dell'onere dell'iniziazione, perché spesso l'adulto di oggi rinuncia ad assumere atteggiamenti prescrittivi. L'adolescente ha bisogno di *iniziazione* e cioè di spazi e tempi perché si realizzi un passaggio di consegne tra le generazioni e si effettui la presa in carico del soggetto da parte della collettività. Non si tratta di reinventare i vecchi riti iniziatici, ma di affrontare consapevolmente, da parte della collettività, i compiti evolutivi dell'adolescente predisponendo strumenti, spazi e strutture per le «transizioni». Per la società attuale, l'unico rito iniziatico che conta è l'inserimento del nuovo nato nella società dei consumi. Inoltre in una società che ha subito cambiamenti così rapidi, occorre educare ai concetti di

L'INCONTRO
TRA PERSONE,
LO SCAMBIO
DI OPINIONI,
IL DIALOGO
CREANO
LE CULTURE
E COSTITUISCONO
LA STORIA
DEI POPOLI



dossier

ALFABETI PER LA CURA DELLE RELAZIONI

pluralità e di alterità per consentire la relazione tra microcosmo personale e macrocosmo universale, nella convinzione che i problemi che oggi toccano la nostra società non si risolvono all'interno dei confini nazionali ma sono risolvibili solo all'interno della comunità planetaria. Nell'istituzione scolastica oggi sono presenti molteplici culture che favoriscono l'apertura, l'incontro lo scambio, il rispetto ed il dialogo. Educare alla differenza significa, quindi, confrontarsi con una pluralità di punti di vista, per arrivare alla costruzione di un pensiero che dia voce alle differenze per migliorare il mondo in cui viviamo.

¹ I. Illich, *Genere, Per una critica storica dell'uguaglianza*, Neri Pozza, Vicenza 2013, p. 37.

BIBLIOGRAFIA

- Aa.Vv., *Trasformare il maschile. Nella cura, nell'educazione, nelle relazioni*, a cura di S. Deiana e M. Greco, Cittadella, Assisi (Pg) 2012
 Z. Bauman, *Intervista sull'identità*, Laterza, Bari 2003
 G. Cavallari, *L'uomo post-patriarcale. Verso una nuova identità maschile*, Vivarium, Milano 2001
 R. Eisler, *Il calice e la spada*, Frassinelli, Milano 2006
 M. Gimbutas, *Il linguaggio della dea*, Venexia, Roma 2008
 M. Gimbutas, *Kurgan. Le origini della cultura europea*, Medusa, Milano 2010
 I. Illich, *Genere. Per una critica storica dell'uguaglianza*, Neri Pozza, Vicenza 2013
 B. Mapelli, M. Piazza, *Tra donne e uomini*, Il Saggiatore, Milano 1995
 E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 1999
 L. Muraro, *L'ordine simbolico della madre*, Editori Riuniti, Roma 2006
 J. Nancy, *Essere singolare e plurale*, Einaudi, Torino 2001
 W. Pasini, *Intimità*, Mondadori, Milano 2001
 W. Pasini, *I nuovi comportamenti sessuali*, Mondadori, Milano 2002
 V. Piscicelli, *Sessuologia. Teoremi psicosomatici e relazionali*, Piccin, Padova 1994
 C. Risè, *Essere uomini. La virilità in un mondo femminilizzato*, Red, Como 2000
 C. Risè, *Il maschio selvatico*, Red, Como 2002
 A. Sabatini, *Il sessismo nella lingua italiana*, Commissione nazionale per la realizzazione della parità tra uomo e donna, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma 1997

SITOGRAFIA

www.impariascuola.it,
www.csge.unibo.it, studi di genere ed educazione
www.diotimafilosofe.it
 Video «Il corpo delle donne» di Lorella Zanardo, visibile su www.ilcorpodelle-donne.net

L'AUTRICE DEL DOSSIER



RITA ROBERTO

LAUREATA IN PEDAGOGIA, GIÀ DOCENTE DI MATERIE UMANISTICHE, RITA ROBERTO HA SVOLTO CORSI PRESSO VARIE ORGANIZZAZIONI, ISTITUZIONI E CENTRI PRIVATI. È PRESIDENTE DELL'ASSOCIAZIONE ITALIANA CONSULENTI DELLA COPPIA E DELLA FAMIGLIA (AIC-CEF). STUDIOSA DI STORIA DELLE DONNE, COLLABORA CON ASSOCIAZIONI NEL CAMPO DELLA PROMOZIONE DELLA CULTURA DELLA PACE, TRA CUI CEM E L'ASSOCIAZIONE BYAKKO.
 RITAROBEO@YAHOO.IT



il resto del mondo

agenda
interculturale

JEAN-JACQUES AVENEL (1948-2014)

ALESSIO SURIAN | alessio.surian@gmail.com

La musica offre infinite occasioni di esplorare percorsi ed incontri a carattere interculturale, ma pochi musicisti incarnano questo atteggiamento interculturale come Jean-Jacques Avenel, nato a Havre (Francia) il 16 giugno del 1948. Benedetti gli anni in cui la curiosità veniva riconosciuta e incoraggiata dai maestri: chitarrista classico, prendendo lezioni di chitarra, Avenel scopre attraverso il suo insegnante anche il jazz e il contrabbasso e comincia a praticarlo da autodidatta. Nella sua città natale, nel 1972, prende parte ad un laboratorio condotto dal sassofonista Steve Lacy, profondo innovatore della musica jazz e improvvisata che ha da poco «saltato» l'Atlantico per stabilirsi a Parigi. Nove anni dopo, nel 1981, Avenel prende il posto del contrabbassista Kent Carter a fianco di Lacy: il loro sodalizio produce ventotto dischi e si interrompe solo con la morte di Lacy nel 2004. Al laboratorio a Havre Lacy giunge senza sezione ritmica. Avenel si mette alla prova, molla il lavoro da bibliotecario e si trasferisce a Parigi. È proprio il contrabbassista di Lacy, Kent Carter, a trovargli il primo lavoro, la possibilità di sostituire Beb Guérin a fianco di Colette Magny.

L'INCONTRO CON LA «KORA»

Quattro anni più tardi ha l'opportunità di ascoltare l'Africa occidentale a Parigi, al teatro Bouffes du Nord, per il *Festival d'automne*: si tratta di una *kora*, l'arpa-liuto dell'area mandinga dal lungo manico cui sono fissate ventuno corde, diciassette più del suo strumento, un altro mondo. Nella pratica della *kora* Avenel si dimostra un musicista raro: non cerca un «colore» da poter inserire ogni tanto nella sua paletta sonora. Si dedica alla *kora* tutti i giorni e questa assiduità sembra aprirgli le porte di nuovi mondi sonori che lo portano anche in oriente: la passione per le corde in musica coinvolgerà nella propria pratica musicale anche *sanza*, *koto*, *cheng*. Ma è nell'incontro con la tradizione mandinga che Avenel esprime le sue capacità di compositore e leader: ne sono un buon esempio i brani, sia di matrice tradizionale, sia di recente composizione, riuniti nel cd *Waraba* («leone» in lingua bamana, registrato per la Songlines nel 2002) che documentano il gruppo che comprende Yakhoubou Sissokho alla *kora*, Lansiné Kouyaté al *balafon* e alla *marimba*, Moriba Koita al *ngoni* e Michel Edelin ai flauti, oltre ad Avenel al contrabbasso e alla *kora*. Pur non essendo il contrabbasso uno strumento che appartiene alla tradizione mandinga, in brani come *Pi-Pande* il dialogo fra *kora* e due contrabbassi, e le interconnessioni fra musica jazz e forme mandinga svelano all'ascoltatore fertili terreni per rinnovare le tradizioni. Una decina di anni dopo, a Dakar, con Ablaye Cissoko e Simon Goubert, è la volta di *African Jazz Roots* (per Harmonia Mundi, 2011): di nuovo musica capace di *Résurgence* proprio come uno degli ultimi lavori, incisi con il quartetto del flautista Michel Edelin. Se n'è andato una mattina di agosto del 2014, a 66 anni: chiunque abbia avuto la fortuna di vederlo e sentirlo suonare sa quanto «volassero» e dialogassero le sue dita: così come continua a farlo la sua musica. ●



APPRENDERE DI DIO NEL PAESE DEL SOL LEVANTE

UN PICCOLO SEME DI CEM MONDIALITÀ È ARRIVATO IN GIAPPONE. A PORTARLO È STATO UN MISSIONARIO SAVERIANO CHE DURANTE L'AVVICENDAMENTO IN ITALIA HA PARTECIPATO ALLE ATTIVITÀ DEL CEM E SI È AGGIORNATO SULLE MATERIE DI STUDIO DELLA SCUOLA ITALIANA E SULLE NOVITÀ BIBLICHE, TEOLOGICHE E LITURGICHE DELLA CHIESA

In Giappone, il terreno per questo piccolo seme è stato offerto dalla preside di un istituto femminile comprendente la scuola media e la scuola superiore nei pressi di Osaka. In Giappone, come in Italia, non c'è una materia specifica che tratti la mondialità. Ma nelle scuole private cattoliche c'è un'ora settimanale di insegnamento della religione, che si presta ad un'apertura mondiale su ciò che Dio ha creato e Gesù ha redento.

Per insegnare in Giappone, oltre agli studi fatti in Italia, occorre frequentare per due o tre anni un'università giapponese che comprenda la facoltà di studi religiosi ed ottenere una licenza da parte della prefettura. Per fortuna, di fianco alla scuola che aveva richiesto l'insegnamento della religione, c'era un'università cattolica, che offriva la possibilità di seguire il corso di studi richiesto, pur continuando ad insegnare, con un permesso prov-

visorio, nella scuola media. In questo modo provvidenziale il piccolo seme di mondialità ha potuto attecchire in terra giapponese.

Dopo 20 anni il seme ha potuto spuntare in due scuole medie, una nei pressi di Osaka col nome *Yuri* (Giglio) e l'altra a Kyoto col nome *Seibo* (Santa Madre). Perché così tanto tempo per così poco? Perché in Giappone c'è poco interesse

per la religione, e quindi scarsità di sussidi per il suo insegnamento. Inoltre l'insegnamento in generale nelle scuole giapponesi si svolge in modo tradizionale, cioè memorizzare quanto è scritto sul libro di testo e copiare ciò che l'insegnante scrive sulla lavagna. Si è ancora molto lontani dalla scuola attiva proposta da CEM Mondialità. Inoltre il contenuto religioso proposto dal seme andava ben al di là delle devozioncelle delle pie religiose. Nonostante le varie difficoltà causate anche dal fatto che è difficile trasmettere ad un'altra cultura una proposta completamente nuova, il seme ha attecchito.



TRE ANNI, 125 LEZIONI, 50 MINUTI SETTIMANALI

Di che cosa si tratta? Si tratta di un corso triennale per studenti non cristiani che va dalla prima alla terza media. Comprende 125 lezioni, ognuna di 50 minuti settimanali. Nel primo anno si cerca di scoprire l'amore che Dio ci dimostra tramite i benefici della creazione e dell'incarnazione. Nel secondo anno si fa il giro del mondo per vedere come le principali religioni (quelle politeiste dell'oriente, quelle monoteiste dell'occidente e soprattutto quella trinitaria del cristianesimo) rispondono all'amore di Dio. Nel terzo anno, che corrisponde all'ultimo anno di scuola obbligatoria in Giappone, si decide quale risposta personale dare all'amore di Dio nella propria vita. Per facilitare questa scelta decisiva, si propongono agli studenti vari modelli di risposta: tramite la visione di audiovisivi, la corrispondenza internazionale tra studenti giapponesi e coetanei italiani, ed il contatto con le parrocchie vicine, partecipando alla messa domenicale della comunità cristiana.

Sarebbe auspicabile che questo seme del CEM possa svilupparsi e diffondersi in tante altre scuole. Per questo occorre formare del personale locale e dare vita a un centro di produzione e distribuzione del materiale didattico necessario. Questo materiale non consiste, come di solito si pensa, in un testo di studio da consegnarsi all'inizio dell'anno scolastico, ma in dispense da distribuire durante le lezioni in modo che gli studenti possano lavorarci sopra. Queste dispense vengono poi raccolte in due fascicoli rilegati,

uno di lavori scritti, l'altro di fotografie, illustrazioni e lettere scambiate durante i tre anni del corso. Questo compendio, che documenta la crescita fisica, culturale e religiosa degli adolescenti, viene poi consegnato loro alla fine della scuola media.

Attualmente sono circa 2.500 le allieve delle scuole *Yuri* e *Seibo* che, terminato questo corso, sono passate alla scuola superiore. Ci sarebbe quindi da chiedersi: «Quante di loro sono diventate cristiane?». Non saprei cosa rispondere. Il motivo è che non posso seguirle dopo la scuola media. Mi auguro però che tutte abbiano posto a fondamento della loro vita il messaggio di amore proposto da Gesù, anche se non tutte hanno ricevuto il battesimo. Pur non potendo misurare il risultato in cifre, non penso che questo lavoro sia stato inutile o fuori posto, dato che i Missionari Saveriani sono soprattutto per il primo annuncio. O mi sbaglio? ●

SAREBBE AUSPICABILE CHE QUESTO SEME DEL CEM POSSA SVILUPParsi E DIFFONDERSI IN TANTE ALTRE SCUOLE. PER QUESTO OCCORRE FORMARE DEL PERSONALE LOCALE E DARE VITA A UN CENTRO DI PRODUZIONE E DISTRIBUZIONE DEL MATERIALE DIDATTICO NECESSARIO. QUESTO MATERIALE NON CONSISTE, COME DI SOLITO SI PENSA, IN UN TESTO DI STUDIO DA CONSEGNARSI ALL'INIZIO DELL'ANNO SCOLASTICO, MA IN DISPENSE DA DISTRIBUIRE DURANTE LE LEZIONI IN MODO CHE GLI STUDENTI POSSANO LAVORARCI SOPRA

P.S. Questo articololetto è stato scritto quando Padre Manni chiese ai Saveriani del Giappone di scrivere delle relazioni sulle proprie attività missionarie, da presentare al capitolo generale. Non avendo avuto altre risposte, Padre Manni lasciò perdere la sua proposta e l'articolo di cui sopra non venne utilizzato. Nel frattempo però mi balenò un'idea. Quella di mettere a disposizione di tutti gli insegnanti di religione del Giappone tramite internet, contenuto, materiale e suggerimenti didattici a mia disposizione. Per questo sto consultandomi con degli specialisti in materia, in modo da trovare la via giusta per la sua realizzazione.

Per fare questo ci vuole molto tempo. Attualmente, insegnando in due scuole, ogni settimana devo correggere i compiti di 200 allieve e preparare le lezioni per le 10 classi dalla prima alla terza media. Il prossimo anno scolastico quindi lascerò perdere una delle due scuole. Naturalmente questo comporterà una diminuzione delle entrate economiche della regione saveriana, ma, spero, un acquisto di missionarietà.

Osaka, Giappone,
28 ottobre 2013



QUANDO L'INTERCULTURA RIVELA IL SENSO DELL'INTERUMANITÀ

Una vita si è spezzata ed era una vita che la mia famiglia ed io conoscevamo. La vita di un ragazzo di appena trent'anni che abitava nel nostro palazzo. Abbiamo partecipato alla cerimonia in suo ricordo e tutto il vicinato, insieme a familiari, amici e conoscenti, si è raccolto intorno ai genitori e alla sorella condividendo questo grande dolore. Pur vivendo un momento così difficile e disarmante e pur nella tragicità che è propria di un evento come questo, la mia vista ha ricevuto il dono di condividere istanti ricchi di una rara bellezza. Una bellezza cui non avrei mai immaginato né tanto meno sperato di poter assistere. La cerimonia per ricordare il ragazzo scomparso si è svolta in un centro islamico con rito musulmano e il ricordo in suo onore è stato pronunciato in pakistano, arabo e italiano. Le persone che hanno testimoniato la loro vicinanza con la loro presenza sono state, oltre a quelle italiane, di diverse origini tra cui pakistane, siriane, peruviane, tibetane ed ecuadoriane. Nel varcare la soglia per entrare nel luogo di culto, senza aspettare indicazioni, le persone hanno posto le proprie scarpe all'ingresso e le donne, di tutte le fedi e di tutte le nazionalità, si sono coperte il capo con un foulard avvolgendo anche le spalle e mostrando un atteggiamento di profondo rispetto. Prima di rivolgere le parole che accom-

pagnano le anime appena scomparse, la guida spirituale ha invitato i musulmani a fare la seconda preghiera del giorno e così è stato. Eravamo tutti in piedi in direzione della Mecca quando solo alla prima genuflessione molti di noi si sono resi conto che anche le due

famiglie di origini tibetane e di religione non musulmana stavano condividendo con noi quel momento che anticipava la vera e propria cerimonia per il defunto. E non erano i soli a imitare tutti i nostri movimenti di devozione. Pur svolgendo le nostre stesse gestualità, in cuor loro avranno pronunciato preghiere che sicuramente non sono riportate nel Corano, ma sarà forse questo un dettaglio importante? Non credo. La loro predisposizione era di una bellezza rara, ho pensato di aver assistito alla più incantevole delle lezioni di interculturalità. Non è la prima volta che nella mia esperienza di scrittura capita di raccontare preghiere interreligiose condivise, ma questa volta non v'era nulla di pensato a priori. Volete chiamarlo sincretismo di poco valore? Qualunquismo da quattro soldi? Stavolta non voglio suggerire domande, ma proporvi la mia risposta. In questi anni vi sono state tante iniziative cui sono stata chiamata a partecipare per dare un senso all'incontro tra le diverse culture, ma questa che profuma di una tenera e profonda umanità non ha pari e posso solo provare riconoscenza per aver avuto la grazia di esserne stata testimone. ●



«CHI NON SPERA QUELLO CHE NON SEMBRA SPERABILE NON POTRÀ SCOPRIRE LA REALTÀ, POICHÉ LO AVRÀ FATTO DIVENTARE, CON IL SUO NON SPERARLO, QUALCOSA CHE NON PUÒ ESSERE TROVATO, E A CUI NON PORTA NESSUNA STRADA». **ERACLITO**

CI VEDIAMO AL METRÒ GRAMSCI

UNA RIVISITAZIONE SCENICA ALTERNATIVA DELLA GRANDE GUERRA

A avete presente la stazione Gramsci a Milano? Lo spettacolo «Ancora prigionieri di guerra» si farà lì. Come dite? Dov'è la stazione Gramsci? Sulla piazza omonima, ora c'è anche una fermata della metropolitana. Sulla linea rossa, la trovate fra Cairoli e Conciliazione... Cosa? Dite che l'interscambio fra M1 e M2 è una stazione sotterranea, sotto il piazzale Luigi Cadorna da cui prende nome? Impossibile. In effetti il piazzale e la vecchia stazione si chiamavano così fino al 1945. Ma poi c'è stata la Resistenza, la Liberazione dal nazifascismo... Vi pare possibile che in un'Italia almeno un po' democratica ci siano piazze o scuole o monumenti dedicati ai boia? Perché un massacratore fu Cadorna, l'inventore delle decimazioni, cioè fucilare a caso i soldati italiani perché in un battaglione qualcuno aveva disobbedito. Sarebbe come se in Germania ci fosse una scuola intitolata a Himmler oppure in Italia un sacrario intitolato a Rodolfo Graziani. Come dite? Che in Italia, in un posto chiamato Affile, c'è davvero una roba dedicata a Graziani? Non è possibile. Ma in Italia c'è stata davvero la Resistenza, la Liberazione?

Forse abbiamo sbagliato paese... A ogni modo io (che sono Daniele Barbieri) e Fra (che è Francesca Negretti) vorremmo mettere in scena il nostro «Ancora prigionieri della guerra» in piazzale Cadorna, che per l'occasione proponiamo



di ribattezzare piazza Gramsci. Ma si può anche fare altrove. Se vi interessa scrivetemi all'indirizzo pkdick@fastmail.it

«Ancora prigionieri di guerra» è una lettura scenica (dura circa 70 minuti) con le immagini e i suoni montati dal centro sociale «Brigata 36» di Imola. Si muove in cerca delle verità che scompaiono nelle commemorazioni di comodo: dai massacri alle rivolte, dai pescecani che si arricchiavano alle «tregue spontanee», dalle pratiche di «decimazione» agli stupri di massa. Un esercizio di memoria contro il militarismo e i nazionalismi che - come avvoltoi - si riaffacciano ai giorni nostri. ●

N.B. A Milano esiste realmente piazza Gramsci, che si trova in una zona della città diversa da piazza Cadorna. L'autore ha solo esercitato una legittima... «licenza letteraria»!



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

Spazio CEM

Federico Tagliaferri

53° Convegno Nazionale CEM Mondialità Amare questo tempo Alfabeti per la cura delle relazioni

Dopo il saluto di Lucrezia Pedrali, condirettrice di CEM Mondialità, e l'introduzione di Antonella Fucocchi, Andrea Canevaro ha inaugurato con la sua relazione introduttiva il 53° Convegno nazionale di CEM Mondialità, svoltosi dal 27 al 31 agosto scorsi a Trevi (Perugia). Canevaro, professore ordinario di pedagogia speciale nell'Università di Bologna, nella sua riflessione ha proposto la questione della «manu-

tenzione» delle relazioni. Il suo intervento, ricco di spunti e di sollecitazioni, esempi ed esperienze personali, ha riscosso un grande successo tra i partecipanti al convegno, grazie anche alla sua straordinaria carica umana. Il convegno è proseguito, giovedì 28 agosto, con la presenza di Dagmawi Yimer, regista etiope, autore del docu-film «Sol tanto il mare...», con cui ha ricostruito la sua esperienza di profugo.



Gli atti del convegno CEM 2014 verranno pubblicati nel numero di dicembre 2014 della rivista «CEM Mondialità».

Venerdì 29 agosto, il Convegno CEM ha riservato un'intera serata alla musica d'autore con la performance di Massimo Bubola, uno tra i più noti cantautori italiani. Nel corso dell'applauditissima serata, Bubola ha proposto alcuni dei suoi brani più apprezzati.

Il convegno si è chiuso sabato 30 agosto con il saluto del direttore di CEM, Brunetto Salvarani, che ha voluto ringraziare tutti i partecipanti per la loro presenza e tutti coloro che hanno reso possibile la realizzazione dell'iniziativa, e con la presentazione dei risultati dei lavori dei cinque laboratori di ricerca e dei tre workshop, svoltisi durante i tre giorni del convegno, di cui hanno dato testimonianza i conduttori e i partecipanti. Poi... festa finale nel fornitissimo spazio bar! ●

CENTRO SAVERIANO DI ANIMAZIONE MISSIONARIA C.S.A.M.

BRESCIA VIA PIAMARTA 9

Registro imprese e cf 01595490341 - R.e.a. 333471 - Albo cooperative A 100377

BILANCIO D'ESERCIZIO AL 31.12.2013 in forma abbreviata ex art. 2435 bis C.C.

STATO PATRIMONIALE		Conto Economico	
ATTIVO		31.12.2013	31.12.2012
A) CREDITI V/ SOCI PER VERSAMENTI ANCORA DOVUTI:		A) VALORE DELLA PRODUZIONE:	
I. non richiamati	0	1. RICAVI DELLE VENDITE E DELLE PRESTAZIONI	907.788
II. richiamati	0	2. VARIAZ. RIM. PRODOTTI IN CORSO DI LAV. SEMIL. FINITI	977.177
TOTALE A)	0	3. VARIAZIONE DEI LAVORI IN CORSO SU ORDINAZIONE	0
B) IMMOBILIZZAZIONI:		4. INCREMENTI DI IMMOBILIZZAZIONI PER LAVORI INTERNI	0
I. immobilizzazioni immateriali	33.167	5. ALTRI RICAVI E PROVENTI	87.405
meno fondi di ammortamento	33.167	di cui contribuiti in c/ esercizio	0
immobilizzazioni immateriali nette	0	TOTALE A)	895.193
II. immobilizzazioni materiali	705.583	B) COSTI DELLA PRODUZIONE:	
meno fondi di ammortamento	667.741	6. PER MATERIE PRIME, SUSSIDIARIE, CONSUMO, MERCI	216.626
immobilizzazioni materiali nette	37.843	7. PER SERVIZI	588.303
III. immobilizzazioni finanziarie	5.165	8. PER GODIMENTO BENI DI TERZI	15.903
TOTALE B)	43.007	9. PER IL PERSONALE	341.962
C) ATTIVO CIRCOLANTE:		9a) stipendi	258.545
I. rimanenze	225.639	9b) oneri sociali	65.753
II. crediti	366.771	9c) trattamento di fine rapporto	17.663
di cui esigibili oltre l'esercizio successivo	0	9d) trattamento di quiescenza	0
III. attività finanziarie che non costituiscono immobilizzazioni	0	9e) altri costi	0
IV. disponibilità liquide	84.387	10. AMMORTAMENTI E SVALUTAZIONI	8.028
TOTALE C)	676.797	10a) ammortamento immobilizz. immateriali	8.028
D) RATEI E RISCONTI ATTIVI		10b) ammortamento immobilizz. materiali	8.658
TOTALE PATRIMONIALE ATTIVO	719.805	10c) altre svalutazioni delle immobilizzazioni	0
PASSIVO		10d) svalutaz. crediti compresi nell'attivo circolante e disp. liquide	2.275
A) PATRIMONIO NETTO:		11. VARIAZ. RIMAN. MAT. PRIME, SUSS., CONSUMO E MERCI	22.597
I. capitale sociale	408.972	12. ACCANTONAMENTI PER RISCHI	0
II. riserve da sovrapprezzo azioni	0	13. ALTRI ACCANTONAMENTI	0
III. riserve da rivalutazione	0	14. ONERI DIVERSI DI GESTIONE	4.094
IV. riserva legale	0	TOTALE B)	1.154.594
V. riserva per azioni proprie in portafoglio	0	DIFFERENZA TRA VALORE E COSTI DELLA PRODUZIONE (A-B)	-259.401
VI. riserve statutarie	0	C) PROVENTI E ONERI FINANZIARI:	
VII. altre riserve	166.327	15. PROVENTI DA PARTECIPAZIONI	0
VIII. utili (perdite) portate a nuovo	0	16. ALTRI PROVENTI FINANZIARI	231
IX. utile (perdita) dell'esercizio	-261.416	16a) da crediti immobilizzati	0
TOTALE A)	313.883	16b) da titoli immobilizzati	0
B) FONDI PER RISCHI ED ONERI		16c) da titoli iscritti nell'attivo circolante	0
C) TRATTAMENTO DI FINE RAPPORTO LAVORO SUBORDINATO	167.542	16d) proventi finanziari diversi dai precedenti	231
D) DEBITI		17. INTERESSI PASSIVI E ALTRI ONERI FINANZIARI	2.246
di cui esigibili oltre l'esercizio successivo	0	TOTALE C) (15+16-17)	-2.015
E) RATEI E RISCONTI PASSIVI		D) RETTIFICHE DI VALORE DI ATTIVITA' FINANZIARIE:	
TOTALE PATRIMONIALE PASSIVO	719.805	18. RIVALUTAZIONI	0
		18a) di partecipazioni	0
		18b) di immobilizzazioni finanziarie	0
		18c) di titoli iscritti nell'attivo circolante	0
		19. SVALUTAZIONI	0
		19a) di partecipazioni	0
		19b) di immobilizzazioni finanziarie	0
		19c) di titoli iscritti nell'attivo circolante	0
		TOTALE D) (18-19)	0
		E) PROVENTI ED ONERI STRAORDINARI:	
		20. PROVENTI	0
		21. ONERI	0
		TOTALE E) (20-21)	0
		RISULTATO PRIMA DELLE IMPOSTE (A+B+/-C+/-D+/-E)	
		22. IMPOSTE SUL REDDITO DELL'ESERCIZIO	-261.416
		23. UTILE (PERDITA) DELL'ESERCIZIO	-190.712
			709
			-191.421



app-grade

MARIA MAURA | maria.maura@libero.it

POWER PREZI

DIGITAL ZOOM SULLE IDEE

In ogni angolo della città, dalla pensilina del tram all'insegna del bar, c'è un po' di grafica e in ogni cartellone pubblicitario o banner sui siti c'è un messaggio. Ogni copertina di libri o riviste cerca di attirare l'attenzione dei potenziali compratori, e i cartelloni sulle aule delle scuole rappresentano visivamente e nel modo più efficace un concetto che a voce sarebbe più complicato.

Gli spettatori sono sempre più esigenti, i mondi proposti dai videogiochi sono sempre più complessi e accattivanti. I ragazzi si aspettano che un concetto venga loro spiegato nel tempo di un video su YouTube (dai 30 secondi ai due minuti). Se non sei abbastanza veloce ecco che cominciano a pensare ad altro: al gruppo su whatsapp da cui vorrebbero uscire o dalla pagina Facebook su cui vorrebbero mettere il loro «mi piace». In un panorama del genere è legittimo pensare che Power Point - per quanto valido! - cominci a stare stretto. È sicuramente un ottimo software per presentazioni accademiche o aziendali, molto standard, ma per catturare l'attenzione in classe (e non solo) oggi si può ricorrere a nuovi mezzi graficamente più accattivanti.

Il software più famoso e di garantito impatto grafico-visivo è Prezi. Si può utilizzare gratis semplicemente creando un account personale sul sito www.prezi.com. Le uniche limitazioni nell'uso gratuito sono che si può usare solo restando connessi e che non è possibile rendere private le proprie presentazioni.

Prezi ha un'interfaccia molto semplice, vedere per credere, ma rispetto a Power

**GLI SPETTATORI SONO
SEMPRE PIÙ ESIGENTI,
I MONDI PROPOSTI DAI
VIDEOGIOCHI SONO
SEMPRE PIÙ
COMPLESSI
E ACCATTIVANTI.
I RAGAZZI SI
ASPETTANO CHE UN
CONCETTO VENGA LORO
SPIEGATO NEL TEMPO
DI UN VIDEO
SU YOUTUBE**



Point dà la possibilità di comporre e visualizzare una vera e propria mappa concettuale. Questo software ha una dinamica che non è possibile eguagliare nella realtà fisica. Mentre una presentazione Power Point ha un andamento lineare monodimensionale facilmente riproducibile anche su un cartellone, l'approccio narrativo di una presentazione Prezi è decisamente più movimentato e pieno di sorprese perché è come «zoommare» sui concetti, saltando da una zona della mappa concettuale all'altra. In questo modo è possibile mantenere viva l'attenzione dell'uditorio, con parecchi effetti speciali che si scoprono e si affinano man mano che ci si impratichisce. Prezi è disponibile

su tutti i computer (è un sito!) ed esiste anche un'app per tablet e smartphone. L'app però non è ancora abbastanza sviluppata per consentire di creare belle Prezi, conviene usarla solo per visualizzare quelle già esistenti create con il pc.

Se si è invece in cerca di un'app (per ora solo Apple, ma sicuramente presto disponibile per Android) che sia in grado di creare belle presentazioni dal tablet si può usare Flowboard. È collegata a Facebook, quindi si può usare accedendo con il proprio profilo. Le presentazioni hanno grafiche molto carine e originali, ci sono svariati temi disponibili gratuitamente e altri a pagamento. Il vantaggio di Flowboard è che le presentazioni si possono facilmente condividere online e consultare (solo visualizzandole, senza modificarle) tramite computer. Utile se il prof vuole controllare i lavori degli studenti comodamente seduto sulla sua poltrona di casa.

In un'epoca in cui, nelle scuole più tecnologicamente evolute, si assegnano agli studenti numerosi compiti che culminano con la realizzazione di una presentazione, perché non usare e far usare Prezi o Flowboard? Oltre a imparare l'argomento in oggetto, i ragazzi affineranno le loro competenze digitali, grafiche, empatiche e narrative. Senza annoiarsi e senza annoiare. Si spera. ●



OPERA MIGRANTE

OVVERO LA TERRA DELLA DONNE E DEGLI UOMINI INTEGRI

Opera Migrante è un progetto che consiste in percorsi laboratoriali intesi a realizzare una rappresentazione di «teatro interculturale», che viene messa in scena il 17 e 18 ottobre 2014. Il percorso di avvicinamento a Opera Migrante è cominciato nel 2013 con una serie di incontri nelle scuole per «reclutare» i ragazzi e le ragazze che avrebbero fatto parte del progetto, sotto la guida di un operatore professionista e degli educatori dell'associazione Kwa Dunia. Il lavoro preparatorio è consistito nella raccolta di storie di migranti, con incontri, laboratori e ascoltando testimoni. Opera Migrante vuole essere una

sorta di «laboratorio politico» sul tema della migrazione condotto da ragazzi e ragazze, con la supervisione di adulti, dando spazio a una riflessione pubblica, in particolare per la città di Parma, nel tentativo di fare cultura su un tema cruciale per la contemporaneità.

Opera Migrante è un *work in progress* realizzato dal gruppo di teatro dei giovani del Centro Interculturale con stranieri e italiani, animati dal regista Vincenzo Picone della Fondazione Teatro Due, in collaborazione con l'associazione Kwa Dunia. L'opera, vista la sua natura anche musicale, prevede inoltre la collaborazione dei docenti e degli studenti del Liceo Musicale. Alcune anticipazioni sono state presentate in occasione della Giornata mondiale contro il razzismo del 21 Marzo 2014 al Centro Interculturale di Parma.

Il progetto Opera Migrante è realizzato con il contributo dell'otto per mille della Chiesa Valdese, in collaborazione con il Liceo Musicale Bertolucci, la Fondazione Teatro Due, il Forum Solidarietà, il Centro Interculturale e la Provincia di Parma.

Per la segnalazione
di eventi interculturali
scrivere a
carbomillo@libero.it

Il ruolo della Fondazione Teatro Due

Nella realtà italiana la Fondazione Teatro Due è un'esperienza atipica per la collocazione geografica, la forma giuridica, il percorso storico artistico, la continuità progettuale, la capacità d'innovazione, la ricerca e sperimentazione di nuove tecniche e di nuovi stili ma anche per il ricambio generazionale, il sostegno alla drammaturgia italiana ed europea, la valorizzazione del teatro classico, la creazione di opere interdisciplinari, i legami con l'Europa. Fondazione Teatro Due ha dato vita ad un progetto per una struttura che in Italia si ponga come momento di incontro produttivo tra differenti sistemi artistici, metodologici, di mercato e di pubblico. La strada percorsa è durata più di trent'anni: il gruppo di artisti si è formato nell'esperienza dei Centri e dei Festival Universitari degli anni '60, periodo nel quale questi furono reale luogo d'incontro e di formazione delle future personalità del teatro europeo come Jerzy Grotowski, Tadeusz Kantor, Julian Beck, Peter Stein per citarne solo alcuni. Nel 1980 venne sottoscritta la convenzione con il Comune di Parma, che affidò agli artisti la gestione e l'amministrazione dell'edificio Teatro Due, di proprietà pubblica, e stabilisce il primo esempio in Italia di collaborazione tra pubblico e privato nel teatro di prosa. La Fondazione Teatro Due continua a interrogarsi sulle più diverse questioni artistiche, politiche, sociali, etiche, legate alla contemporaneità. Dal 1986 realizza ogni anno per la città di Parma una stagione teatrale che ospita i più significativi artisti del panorama italiano ed internazionale, oltre ad incontri, conferenze, seminari di studio, con registi, attori, scrittori, studiosi, scienziati ed intellettuali di diverse discipline.

PER INFORMAZIONI
WWW.TEATRODUE.ORG

FONDAZIONE
TeatroDue



Rosaria Ammaturo, Gianpaolo Petrucci, Eugenio Scardacione (a cura di)

Percorsi di pace... dal sud

Illustrazioni di Gianfranco Zavalloni - Edizioni dal Sud, Bari, 2014, pp. 151, euro 12

Sfogliando le pagine del libro, impreziosite dalle illustrazioni di Gianfranco Zavalloni, subito emerge che il volume è il frutto del lavoro di una squadra, promossa dal GEP - Gruppo Educhiamoci alla Pace - associazione culturale di Bari. Dal 1992 il GEP rappresenta un Sud che non ha più voglia di piangersi addosso, lamentarsi e rassegnarsi, ma di sperimentare cammini indirizzati all'educazione alla pace, alla salvaguardia del creato, alla giustizia sociale, ad un futuro sobrio e sostenibile, in grado di costruire relazioni che preparino ad una genitorialità consapevole, all'interculturalità, alla legalità e alla responsabilità. La terza parte del volume è dedicata al convegno «E... venti di pace», in occasione dei 20 anni del GEP, che non è stato solo una celebrazione, ma ha rappresentato una sorta di *memoriale attivo e palpitante* delle numerose persone incrociate, con decine di esperienze laboratoriali e dal 1997 il peculiare appuntamento dei campi formativi denominati «Allegra...mente», dove la pace, la cura, la leggerezza, il teatro, la natura, la lentezza, l'arte, i giocattoli, la sobrietà felice, l'umorismo, l'empatia, la danza, l'autobiografia, sono, insieme ai partecipanti, figli e genitori compresi, i protagonisti attivi. (b.s.)



Tiziano Terzani

Un'idea di destino

Longanesi, Milano, 2014, pp. 496, euro 19,90

Tiziano Terzani è stato un grande giornalista, un uomo di molteplici interessi, che non avuto paura di mettersi fuori dal coro e ad esprimere idee che potevano risultare controverse. Ha vissuto in Giappone, in Cina, in India, facendo il corrispondente di testate internazionali, ha documentato varie guerre e si è speso contro tutte le guerre cercando di parlare soprattutto ai giovani per sensibilizzarli in un'ottica realmente pacifista e di dialogo con chi è altro da noi. Ci ha lasciato qualche anno fa a seguito di un tumore, che è però diventato lo stimolo, per lui, di una ricerca spirituale profonda e di una serrata autoanalisi. Escono ora i suoi diari privati, che ci mostrano il suo percorso umano, professionale e spirituale di occidentale che si apre all'oriente, che ne vede grandezze e miserie, ma che si lascia fecondare in un dialogo autentico interculturale. Un libro imprescindibile per chi già ama Terzani, un bell'invito alla lettura delle sue opere per chi ancora non lo conosce. (Marco Valli)



François Cheng

Cinque meditazioni sulla morte ovvero sulla vita

Bollati Boringhieri, Torino, 2014, pp. 128, euro 15

Un libro-ponte fra due grandi culture, francese e cinese, un autore che è accademico di Francia ma anche immigrato cinese, una riflessione poetica su ciò che tutti temiamo ma non possiamo evitare e su come l'ombra della morte possa divenire una luce che illumina il vivere. Un libro di filosofia, certo, ma anche un libro poetico e meditativo, dove l'autore lascia spesso la parola ai poeti e alla sua stessa poesia. Cheng dà nuovo respiro alle grandi questioni religiose, metafisiche e morali, passando con levità dalle tradizioni orientali a quelle occidentali, costruendo una filosofia della morte che ha molto in comune con «sorella morte» di tradizione francescana. Un'opera importante, che mette di nuovo al centro della riflessione esistenziale la grande reietta del mondo moderno, la Morte, donandole di nuovo il fondamento che merita nel nostro orizzonte di pensiero. (m.v)



I LIBRI POSSONO ESSERE RICHIESTI ALLA LIBRERIA DEI POPOLI CHE FA SERVIZIO DI SPEDIZIONE POSTALE, CON SCONTO DEL 10% PER I POSSESSORI DELLA CEM CARD.
VIA PIAMARTA 9 - 25121 BRESCIA - TEL. 030.3772780 - FAX 030.3772781 - WWW.SAVERIANIBRESCIA.IT - LIBRERIA@SAVERIANI.BS.IT





nuovi suoni organizzati

LUCIANO BOSI

TOUMANI DIABATÉ

LA MALIA DEI SUONI DEL DESERTO CHE NON VORREMMO MAI ABBANDONARE

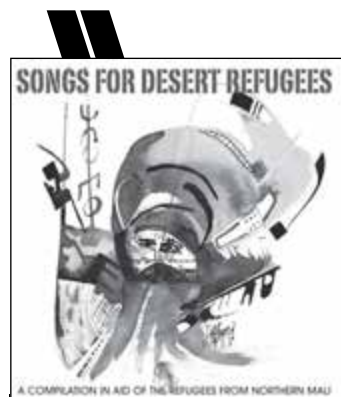
Ben ritrovate e ben ritrovati. Questo articolo sospende per un po' il nostro peregrinare nelle ammalianti terre sonore del Mali e del Sahel. Segnalo anzitutto la pubblicazione ne *GDM Il giornale della musica*, luglio-agosto 2014, di un approfondito articolo su Toumani Diabaté, uno dei miei artisti preferiti, scritto da Guido Festinese, tra le migliori penne musicali italiane. Toumani è ad oggi riconosciuto come il più importante suonatore di *kora*, nonché ambasciatore internazionale di questo strumento. Ma è anche un *griot*, o *jèli*, una sorta di cantastorie al quale era affidato il compito di tramandare oralmente la cultura secolare Mande. Non mi dilungherò a raccontare la sconfinata biografia artistica di questo depositario e innovatore della tradizione, né delle sue significative collaborazioni con artisti di ogni dove realizzate in oltre 30 anni di attività, come quella con il bluesman Taj Mahal, che ha generato l'imperdibile *Kulanjan*, uno dei dischi world più significativi che vanta tra gli ascoltatori più assidui anche Barak Obama. Mi limiterò qui a segnalare alcuni lavori a me cari, tra i più interessanti del suo percorso artistico-espressivo. *Songhai*, il progetto realizzato con il gruppo di neo-flamenco Katama e il bassista Danny Thompson, rappresenta un indubbio fondamentale dei meticcamenti musicali, irrinunciabile. Il recente duo con suo figlio, *Toumani & Sidiki*, rappresenta un significativo dialogo e una sorta di passaggio di consegne generazionale. *New Ancient Strings* con Ballake Sissoko, un altro grande della *kora*: un gioco di relazione tra due *kore* che ci porta nella magia di un mondo parallelo fatto solo di bellezza. *In the Heart of the Moon* e *Ali & Toumani*, due lavori a quattro mani realizzati con il connazionale Ali Farka Touré: corde pizzicate che generano poesia allo stato puro e una magica empatia che ci sa condurre in un luogo senza spazio e senza tempo. C'è il rischio concreto di far girare questi dischi per un tempo indefinito nel lettore cd; ma non preoccupatevi: le vostre orecchie e il vostro sentire più intimo vi ringrazieranno di cuore. Buon ascolto a tutte e a tutti. ●



**C'È ANCORA
TANTA MUSICA NUOVA
DA SUONARE
TOUMANI DIABATÉ**

Qui ed ora... ma non solo

12 formazioni musicali tuaregh con altrettanti brani raccolti nell'immancabile compilation *Songs For Desert Refugees* ci raccontano con canti, sonorità elettriche, ma anche acustiche e tradizionali il dramma esistenziale e culturale nato in seguito alla fuga dalle loro terre *islamistizzate*, o se preferite occupate dalle milizie islamiste. Si tratta perlopiù di una vetrina di gruppi che gravitano attorno al cosiddetto *desert blues*, come i nostri Tinariwen, che aprono con *Amous Idraout Assouf d'Alwa*, o Bombino e la sua band, con la lunga *live-version* di *Tigrawahi Tikma*; ma non mancano episodi con suoni e forme espressive più tradizionali come la favolosa *Tihou Beyatene* dei Tartit, che concludono questo breve ma intenso viaggio di speranza. Insha'Allah. «La musica di questa compilation è il suono di ciò che il deserto del Mali può essere: intenso, gioioso, bellissimo, fiero, poetico e pacifico. È dedicato a tutti coloro che stanno lavorando per renderlo tale». (Andy Morgan)



IL DISCO

Aa.Vv., *Songs For Desert Refugees*, a compilation in aid of the refugees from Northern Mali, Glitterhouse Records, 2012

SELEZIONE DISCOGRAFICA

Songhai, (con il gruppo Katama e Danny Thomson), Hannibal/Rykodisc, 1988
New Ancient Strings, (con Ballake Sissoko), Hannibal/Rykodisc, 1999
Kulanjan, (con Taj Mahal), Hannibal/Rykodisc, 1999
In the Heart of the Moon, (con Ali Farka Touré), World Circuit, 2005
Ali and Toumani, (con Ali Farka Touré), World Circuit, 2009
Toumani & Sidiki, (con Sidiki Diabaté), World Circuit, 2014



saltafrontiera

LORENZO LUATTI | lorenzo.luatti@oxfamitalia.org

LA GRANDE GUERRA NEI LIBRI PER RAGAZZI

CENTO ANNI FA SCOPPIAVA LA PRIMA GUERRA MONDIALE. IL RICORDO DI QUELL'IMMANE CARNEFICINA VERRÀ COSTANTEMENTE SOLLECITATO NEL CORSO DEI PROSSIMI QUATTRO ANNI (LA GRANDE GUERRA SI CONCLUSE NEL NOVEMBRE DEL 1918). ALCUNI RECENTI LIBRI PER RAGAZZI - ALTRI VE NE SARANNO - CI RIPORTANO A QUEGLI ANNI E A QUELLA TRAGEDIA COLLETTIVA.

Tra gli albi illustrati mi ha colpito in particolare *Il nemico* (terre di mezzo, p. 64) di Davide Calì e Serge Bloch, a cui potremmo dare il sottotitolo «l'insensatezza della guerra raccontata ai bambini». Una guerra di trincea, fatta di lunghe attese, tanta solitudine e incertezze: un buco da una parte, un buco dall'altra. Un nemico che non si conosce ma che, in quanto tale, rappresenta ai nostri occhi il peggio; una strategia difensiva costruita sulle ipotesi; l'annientamento dell'altro come obiettivo finale. Come in un apologo costruito su pochi elementi essenziali, Davide Calì costruisce narrativamente un meccanismo perfetto che, pur nella sua tragicità, sa essere anche comico. Non c'è accenno alla Grande Guer-



ra, ma le scene e gli ambienti ci riportano a quel conflitto.

Accanto al testo di Calì, dovremmo mettere un classico, *Il soldatino del Pim Pum Pà* (orecchio acerbo, pp. 36) di Mario Lodi, un testo uscito negli anni Sessanta e ora riproposto, a poche settimane dalla morte dell'autore, in un colorato e denso albo illustrato da Michele Rocchetti.

Per gli adolescenti, un romanzo avventuroso ambientato all'epoca della Prima guerra mondiale è *Il volo dell'asso di picche* (Einaudi ragazzi, pp. 188), esordio del milanese Christian Hill. Siamo nel

1917, in un piccolo paese del Friuli: quattro ragazzi tra i tredici e i quindici anni hanno un'unica passione, il volo. Ma i voli del 1917 sono voli di guerra, e loro si limitano a spiarli da lontano, nella piccola base aeronautica di Mordenons, che è un crocevia di operazioni militari, dove l'eco delle battaglie risuona come un monito e un richiamo insieme. I giovani vedono i biplani decollare e atterrare come maestosi aironi di legno e tela, finché un evento inspiegabile e spaventoso li costringe a smettere di vedere, per agire. Improvvisamente la base cessa l'attività: così, da un giorno all'altro, niente più piloti sul campo, niente più aerei in volo. Perché?

Un romanzo dall'agevole intreccio narrativo, capace di ricreare sulla pagina il senso profondo di un periodo storico, che con semplici parole cerca di far capire cosa poteva provare un ragazzo gettato nel carnaio del fronte occidentale è *L'ultima alba di guerra* (Feltrinelli, pp. 176) di Paul Dowswell, autore di altri apprezzati romanzi (*Ausländer* e *Il ragazzo di Berlino*). L'ultimo giorno della Prima guerra mondiale è qui visto con gli occhi di tre ragazzi con divise diverse, divisi dalla cruda legge della guerra: un fante tedesco, un fante inglese e un pilota di caccia americano. Ragazzi quasi imberbi, vittime della propaganda di guerra, ancora incapaci di affrontare la vita. Seguiamo la loro ultima alba di guerra, viviamo con loro dalle primissime ore del mattino, ripercorriamo le vicende che li hanno portati tra le trincee del Belgio, a pochissimi chilometri di distanza l'uno dall'altro, negli schieramenti opposti. E infine, anche se di qualche anno fa, dovremmo recuperare il magnifico romanzo di Michael Morpurgo, *La guerra del soldato Pace* (Salani, pp. 167), la storia di due fratelli uniti da una profonda amicizia, che devono lasciare il loro paese nella campagna inglese per combattere nella prima guerra mondiale. Il libro, nato per i giovani, può essere apprezzato da lettori di tutte le età. ●





cinema

LINO FERRACIN | liferrac@libero.it

SOFFERTI SGUARDI ADOLESCENTI

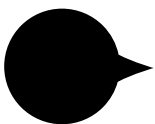
PULCE NON C'È

LA TRAMA. Pulce è una bambina di otto anni, autistica. Attorno a lei la madre, il padre e la sorella Giovanna di tredici anni hanno costruito una normalità fatta di rituali, di fatiche, di tensioni, di affetto e di sorrisi. Un giorno la madre, andata a scuola a prendere Pulce, non la trova più. È stata inserita in una comunità protetta per ordine del magistrato. Quando se ne conosce la motivazione il dramma esplode tesissimo: il padre è accusato di violenza sulle figlie.

Giovanna vive tutto questo nel suo quotidiano di adolescente, con la sua amica, i primi sguardi innamorati, i problemi di scuola, i silenzi del suo carattere.

LE PAROLE DEL REGISTA

«Vorrei che lo spettatore guardasse il film con gli occhi candidi e divaganti di Giovanna, provasse il suo stupore di adolescente che scopre il mondo degli adulti con le sue leggi spesso drammaticamente incomprensibili, la sua discreta vitalità che nonostante tutto proprio non riesce a piangersi addosso, il suo rapporto con il proprio corpo e con quella strana cosa ancora per lei non ben definibile che si chiama amore. Il mio intento registico sta tutto nel rendere questo sguardo».



IL FILM. Al centro del film, tratto dal romanzo omonimo di Gaia Rayneri (Einaudi 2009), che trae ispirazione dalla sua personale esperienza, c'è la tredicenne Giovanna che si relaziona con il mondo con un attento, ironico e quasi kafkiano sguardo grazie alla sua timidezza ed alla particolare situazione della sua famiglia, normalissima anche se ha al centro dei suoi ritmi quotidiani, problemi, tensioni e fatiche, Pulce, cioè Margherita, una bimba di otto anni affetta da encefalopatia epilettogena da sofferenza feto-connatale con ritardo mentale grave e disturbo pervasivo dello sviluppo che rientra nelle patologie dello spettro autistico, come ripete sempre la mamma nei nuovi incontri quasi a suggerire una



Regia
Giuseppe Bonito

Interpreti
Francesca Di Benedetto, Ludovica Falda, Marina Massironi, Pippo Delbono, Piera Degli Esposti.

Italia, 2012 (uscita marzo 2014);
97min.; AcademyTwo.

chiave di lettura e spiegazione di tutto quel che succede.

Il regista ci porta dentro al trauma di una accusa infamante, resa possibile dalla faciloneria di alcuni educatori e dalla fretta di una magistratura incapace di capire le situazioni prima di intervenire, e lo fa lasciando lo sguardo narrativo ad una Giovanna che mantiene un sano distacco di tredicenne da un quotidiano improvvisamente nuovo e complicatissimo, permettendosi così, il regista, di raccontare senza forzare toni e situazioni di una vicenda fortemente drammatica, ma facendo comunque emergere i fatti e denunciando le responsabilità con effetti ancora più efficaci.

Questa storia fa venire in mente per contrasto la vicenda de *I 400 colpi* (Truffaut, 1959) dove tutto, soprattutto a causa dell'indifferenza dei genitori e della scuo-



IL REGISTA

Giuseppe Bonito, nato a Roma nel 1981, arriva al suo primo lungometraggio, *Pulce non c'è*, dopo una lunga attività di aiuto regista alla televisione, nella pubblicità e nel cinema.

la, portava l'adolescente protagonista alla fuga, alla solitudine ed alla sconfitta; qui invece nella casa di Giovanna il limite del sopportabile è sempre molto vicino ma tutto tiene, nonostante, direbbe qualcuno, la presenza di una bimba autistica, o forse invece proprio grazie a lei e alla normalità che chi la ama ha saputo costruire con lei e attorno a lei. Pulce non c'è per gli altri, quelli di fuori, ma è ben dentro al cuore dei suoi.

Un film che aiuta a riflettere sulla realtà dei bambini autistici e delle loro relazioni familiari e sociali, sul rapporto adulti-adolescenti e sulle responsabilità del mondo scolastico e sociale, ma soprattutto un film che sta accanto ai giorni difficili di un'adolescente.



LE MERAVIGLIE

LA TRAMA. In un vecchio e malridotto cascinale della campagna umbra un padre, con un'aria da ex hippy stanco, cerca di difendere la famiglia, una moglie, quattro figlie ed un'amica dalle insidie della civiltà circostante.

La famiglia si sostenta allevando api e producendo miele in modo assolutamente naturale, attività per la quale è particolarmente portata Gelsomina, tredicenne adolescente, decisa e attenta nel lavoro ma altrettanto restia e incerta nei rapporti interpersonali. Le prime crepe nella difesa appaiono con l'accettazione dell'affidamento temporaneo di Martin, un ragazzo tedesco con un passato malavitoso, e con la partecipazione, fortemente voluta da Gelsomina, dell'azienda e della famiglia ad un concorso televisivo organizzato da una tv locale. La sconfitta nel concorso e la sparizione del ragazzo metteranno a nudo la fragilità della situazione.



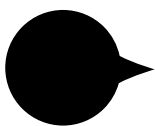
Regia, soggetto e sceneggiatura
Alice Rohrwacher

Interpreti
Maria Alexandra Lungu, Sam Louwyck,
Alba Rohrwacher, Sabine Timoteo,
Monica Bellucci.

Italia/Francia, 2014; 111 min.; BIM
Distribuzione

LE PAROLE DELLA REGISTA

«È una fiaba molto materica e cruda, che si può leggere come la storia di un re con quattro figlie che incontrano una fata bianca, ma il fatto che sia tutto raccontato attraverso il lavoro mi ha permesso di rimanere ancorata ad una sensazione di realismo, lasciando comunque allo spettatore lo spazio per l'interpretazione, un aspetto che mi sembrava importante, perché viviamo in un momento in cui di norma ci viene lasciato molto poco spazio, come spettatori».



IL FILM. La regista sottolinea nelle interviste che il film è la storia di un padre che vuole difendere la sua famiglia e il suo mondo dagli attacchi della modernità rappresentata dalla violenza dei cacciatori, dagli avvelenamenti dei prodotti chimici utilizzati dai confinanti, dal mito luccicante della televisione portatrice di facili futuri. Tutti elementi certamente presenti ma a me sembra che la traccia di lettura e interpretazione siano invece gli sguardi e i pensieri di Gelsomina. Il film si presenta così come il ritratto di una ragazzina stretta tra una realtà quotidiana di lavoro e

LA REGISTA

Alice Rohrwacher è nata a Fiesole nel 1981; dopo la laurea in lettere e filosofia a Torino, approfondisce i suoi interessi per il cinema in due master a Lisbona e alla Scuola Holden. A partire dal 2005 partecipa alla progettazione e realizzazione di documentari; nel 2011 con *Corpo celeste* ottiene il Nastro d'Argento per il miglior regista esordiente.



una famiglia non troppo attenta alle sue nuove esigenze di adolescente attirata da tutto ciò che sta fuori da quel cascinale. Il regalo del padre di un cammello è una risposta assurda ai sogni molto più concreti della figlia e alle reali necessità di quella piccola impresa in crisi e soffocata da un mondo che sembra andare in tutt'altra direzione. E quel cammello tristissimo che si rigira lento in quell'aia sporca simboleggia la vacuità di un sogno non confrontato con un dove e un quando realistici. Anche la fuga del ragazzino tedesco dopo la povera e squallida finale televisiva e il suo silenzio ai continui richiami, ragazzino che solo negli sguardi di Gelsomina aveva colto tracce di piena accettazione, simboleggia la delusione di una nuova generazione e il suo desiderio profondo di altro, decisamente altro. Un film non facile da proporre ad un pubblico giovane e che, anche se esaltato dalla critica, può deludere chi ha amato il precedente *Corpo celeste*, non trovandovi la stessa coerenza stilistica e la più precisa sceneggiatura. Comunque un film che lascia una traccia di inquiete domande che certo male non fanno. ●

Il mio incontro con Rubem maestro dello stupore

Alla periferia di Campinas (città brasiliana a cento km da San Paolo) si trova il ristorante Dalí, tipo agriturismo. L'ho raggiunto con qualche difficoltà e mi sono fatto annunciare da un giovane che nel cortile raccoglieva le foglie con una lunga ramazza, stile monaco buddhista. Là ho incontrato Rubem Alves, scomparso qualche settimana fa, per la prima volta (a quel tempo anch'io abitavo a Campinas). Come direttore del CEM, nel 2003, l'ho invitato al Convegno annuale e mi ha sorpreso la facilità con cui ha accettato. Rubem era così: si lasciava sorprendere e sorprendevo. Dopo il Convegno - dove ha parlato della scuola che sognava - abbiamo visitato qualche città italiana e negli andirivieni lui si è raccontato. Era nato in Minas Gerais, lo Stato considerato il più *sornione* del Brasile, che gli aveva donato arguzia, emotività e un pollice verde.

Rubem era di famiglia presbiteriana. Nel periodo di formazione aveva vibrato con i fermenti religiosi degli anni cinquanta, dalla teologia della morte di Dio al cristianesimo belligerante. La speranza era allora diventata meno ultraterrena e più politica di giustizia; e la salvezza si tingeva di liberazione finalizzata al bene comune. Intanto era diventato pastore ed educatore. Era andato a specializzarsi negli Stati Uniti. Ma proprio nel cammino di ritorno, il primo aprile 1964, l'aveva colto di sorpresa la notizia del colpo di Stato dei militari, che imposero la dittatura al paese.

Rubem riprese l'attività di insegnamento, ma fu denunciato come sovversivo e comunista. Fece richiesta di tornare negli Stati Uniti a motivo degli studi. Grazie a Dio, riuscì a uscire dal paese, con la moglie e i due figli. In seguito scoprì che erano stati i suoi migliori amici pastori presbiteriani a denunciarlo. Negli Stati Uniti completò la sua specializzazione col dottorato in teologia. Per la tesi aveva scelto il titolo *Teologia della Liberazione*, che fu giudicato





troppo inedito e ambiguo. Perciò la tesi uscì col titolo *Teologia dell'umana speranza*. Più tardi sarà Gustavo Gutierrez ad essere considerato il padre della *Teologia della Liberazione* con un'opera dallo stesso titolo.

Rubem Alves, tornato in Brasile, ha ottenuto fama in fretta con opere profonde e originali, come vero maestro di filosofia e teologia. Mi diceva però che come conferenziere era invitato dai cattolici più che dai protestanti. Di fatto, gli rimaneva la fama di sovversivo e la chiesa cattolica del Brasile, negli anni 70-80, s'è proposta di sovvertire il disordine della dittatura, con molta apertura e profezia. Non metterei però Rubem Alves tra i teologi della liberazione tout court; era troppo creativo e libero per essere catalogato. Si metteva in questione e parlava con libertà, come chi si è liberato dall'autocensura che, secondo Mark Twain, ci fa tutti bugiardi o omertosi sugli argomenti che potrebbero pregiudicarci.

Insieme ricordammo un caso rimasto storico. Rubem era stato invitato a un convegno di teologi latino-americani e c'era molta attesa per la sua conferenza. Ma lui trovò il clima tanto teso (si era in piena dittatura) che decise di parlare della *teologia ludica o comica* (!), provocando l'ira di tutti i presenti. È che, da saggio com'era, capiva che la tensione va stemperata con la creatività.

D'improvviso la vita di Rubem segnò una svolta. Quando già i due figli erano adolescenti, una figlia si annuncia, una figlia «temporona». Si crea un clima carico di emozione, di attesa, col fiocco rosa...; ma Raquel nasce con il labbro leporino. Rubem rimane sconvolto: la teologia e la filosofia né spiegano né leniscono, insomma, all'occorrenza non servono a niente. È il caos mentale. Ma, come direbbe Nietzsche, ci vuole il caos perché nasca una stella danzante. D'improvviso il teologo diventa menestrello; il dottore diventa educatore dell'infanzia; il filosofo psicanalista; il pastore evangelico un pellegrino della Verità. Rubem diventa narratore soprattutto per vedere Raquel sorridere.

Raquel è per lui mentore e musa. Lui capisce l'importanza della diversità, dell'Altro che essa rappresenta. Capisce inoltre che deve non abbassarsi, ma *elevarsi* al livello di Raquel. Egli rivede il suo rigore positivista. Racconta una storia dopo l'altra e quando Raquel gli domanda se la storia è vera, lui risponde che sì, anzi no, perché solo così la storia è sempre attuale, *avviene sempre*.

Grazie a Raquel, Rubem Alves diventa il pedagogo successore di Paulo Freire, con quella che chiamerei la *pedagogia dello stupore*. Rubem combatte non solo l'*educazione bancaria*, ma anche la tendenza a catalogare. Quando tu insegni a un bambino il nome di un uccello,

gli rubi l'incanto dei colori e dei gorgheggi. La scuola corre il pericolo di anchilosare gli alunni: essi entrano a scuola come bambini e diventano poco a poco burattini di legno; è la storia di Pinocchio... al contrario!

Per rispettare lo stupore innato dei bambini, l'educatore deve essere disarmato e lasciarsi sorprendere lui stesso: dall'oro dei fiori dell'ipé, dall'oceano rosso del tramonto e anche da un sassolino della Strada (ricordando Fellini). Perciò al Convegno CEM, Rubem si sentì completamente a suo agio, tra i giocattoli, i laboratori ludici e la strategia della lumaca di Zavalloni.

Rubem fa anche un cammino spirituale molto personale. Nutre una visione olistica, più vicina a Sant'Agostino che a San Tommaso, anzi vicina a Zhuangzi. Riflette: se è vero che Dio è il cuore dell'umanità e se è vero che quando si è sani si dimentica perfino l'esistenza del cuore, la religione sana dimentica l'esistenza di Dio. Penso che Martin Buber abbia voluto dire la stessa cosa quando affermava che il libro più sacro della Bibbia è il *Cantico dei cantici*: è tanto sacro che non vi si incontra la parola Dio neanche una volta.

Dissi a Rubem che San Tommaso parlava di Dio come l'Uno, il Vero, il Buono. Lui concluse: «Per me Dio è il Bello, la Bellezza». Si meravigliò che io, da prete, non mi scandalizzassi. Come potevo? Per me Dio è la poesia. E poi, anche Dostoevski non ebbe dubbi riguardo al Messia: *La bellezza salverà il mondo*. Conversando ci accorgemmo che eravamo sulla stessa lunghezza d'onda. Ma il 19 di luglio ho sentito un ticchettio al finestrino dell'aereo Belém-Lisbona: sognavo o ero in dormiveglia? Là stava Rubem sorridendo, poi salì in alto. Rimasi ad accennargli a lungo con la mano.

Rivedo tutto quel che ho scritto fin qui e immagino che Rubem direbbe che io l'ho visto con il primo occhio di superficie e non col secondo di immersione. Aveva detto: «Sotto la superficie speculare, abitano i misteri occulti che il cosciente non può vedere, e che sono visti solo con l'occhio di pesce, l'incosciente». Ed è vero. Si direbbe che Rubem è una «creatura di immersione» (come le orche, i leoni marini, i pulcinella...) che pescano in profondità. Là lui si tuffa, ma non come un solitario. È socio di un club di altre creature di immersione: Fernando Pessoa con i suoi eteronimi, Gaston Bachelard, William Blake, Agostino di Tagaste, Ludvig Van Beethoven, Angelus Silesius, Cecilia Meirelles e soprattutto Nietzsche che lui *leggeva antropofagicamente*. Rubem spaziava tra psicanalisi, filosofia, pedagogia, teologia, poesia..., e le fondeva tra loro. Un Re Mida che trasforma in oro quello che tocca. ■■■



I MISSIONARI SAVERIANI
PRESENTANO
LA 13ª MOSTRA MULTIMEDIALE



WAREGA

I Signori della Foresta congolese

8 novembre 2014
1 marzo 2015

Complesso San Cristo
Brescia, via Piamarta 9 (trav. di via Musei)
telefono 3493624217

INGRESSO LIBERO
con possibilità d'accedere all'ampio parcheggio
Feriali: ore 9.00-12.30 - 14.30-17.00
Domenica e festivi: ore 14.30-18.30



SI RINGRAZIANO



CON IL PATROCINIO



CEM MONDIALITÀ E MISSIONE OGGI
ORGANIZZANO IL SEMINARIO

PER UNA PEDAGOGIA DELLA BELLEZZA

RICORDANDO RUBEM ALVES

IN COLLABORAZIONE CON PAZZINI EDITORE
E CON L'ASSOCIAZIONE MACONDO

SABATO 15 NOVEMBRE 2014

DALLE ORE 15:00 ALLE ORE 18:30

**PRESSO LA SALA ROMANINO - MISSIONARI SAVERIANI
VIA PIAMARTA 9 - BRESCIA**

PRESIEDE

BRUNETTO SALVARANI

direttore di CEM Mondialità, Carpi

CHI È RUBEM ALVES?

MAURO CASTAGNARO

redattore di Missione Oggi esperto
di America Latina, Crema

**CHE COSA PUÒ DIRE
RUBEM ALVES ALLA SCUOLA
ITALIANA DI OGGI?**

ANTONELLA FUCECCHI

insegnante, redattrice di CEM Mondialità, Roma

LETTURA

**PER UN' EROTICA-ERETICA
PEDAGOGICA:
I RACCONTI DI RUBEM ALVES**

MARCO DAL CORSO

insegnante presso l'ISE di Venezia, docente di IRC,
curatore del libro "Fuori dalla bellezza non c'è salvezza",
Pazzini Editore, Rimini 2014

Coffee Break

PER UNA POLITICA

DELLA BELLEZZA:

RUBEM ALVES E HARVEY COX

MARCO VALLI

insegnante, scrittore, psicoterapeuta,
collaboratore di CEM Mondialità, Reggio Emilia

LETTURA

**PER UNA PEDAGOGICA
DELLA LUMACA
TRA GIANFRANCO E RUBEM**

EUGENIO SCARDACCIONE

dirigente scolastico e scrittore, Bari

Per maggiori informazioni:

CEM Mondialità

tel. 030.3772780

Via Piamarta 9 - 25121 Brescia

cemconvegno@saveriani.bs.it

www.saverianibrescia.it

 /cem.mondialita  /CemMondialita

Iniziativa realizzata nell'ambito del protocollo
d'intesa tra il MIUR e CSAM/CEM Mondialità,
siglato in data 10 gennaio 2013 (a chi lo richiede
sarà fornito un attestato di partecipazione).