

IL MENSILE DELL'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

CEM

Mondialità®

cem.saverianibrescia.it

Poste Italiane S.p.A. - Sped. D.L. 353/03 (conv. L. 27/02/04 n. 46) Art. 1 - Comma 1 - DCE Brescia - Anno LV - n. 8 - Ottobre 2015 - Via Pianura 9 - 25121 Brescia - contiene LR.

FIGLIE SOTTOMESSE?

SPORT E INTERCULTURA

45 ANNI DI ECCESSI

8 | 2015
ottobre

Intercultura dove vai?

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



editoriale

È la fine del mondo?
Brunetto Salvarani

1

questo numero

a cura di Federico Tagliaferri

2

l'altreditoriale

Il CEM nella mia vita di adolescente
Caterina Carboni

3

plusvalori

Laudato si'
Gianni Caligaris

4

ascu
ola
eoltre

bambine e bambini

C'è qualcuno? Dedicato a Sara
Sebi Trovato

6

ragazze e ragazzi

L'accoglienza del primo giorno di scuola
Sara Ferrari

8

generazione y

Il tempo di Laerte. Il diritto dei vecchi
Antonella Fucecchi

10

ora delle religioni a scuola

Le caratteristiche del dialogo
interreligioso
Marco Dal Corso

12

intercultura dalla psico(log)a

Figlie sottomesse?
Francesca Galloni

13

in cerca di futuro

Siam gente matura
Martina Vultaggio

14

l'educazione ai tempi del col(l)era

In balia delle identità
Riccardo Olivieri

15

saggezza folle

Famiglia... famiglie
Marco Valli - Osel Dorje

16

agenda interculturale

45 anni di eccessi
Alessio Surian

33

mumble, mumble

Ciò che abbiamo imparato filosofando
con Oscar Brenifier
Chiara Colombo, Firenze Ferrari

34

ecologia e intercultura

La magia della wilderness
Marco Valli, Cristina Bondavalli

35

letterature migranti

Il razzismo. Un tema importante
e purtroppo sempre di attualità
Elisabetta Sibilo

36

domani è accaduto

Dalle parti di Kepler c'è un'altra Terra?
a cura di Dibbi

38

spazio CEM

39

macramé

crea-azione

Food. Dal cucchiaino al mondo
Nadia Savoldelli

40

mediamondo

nuovi suoni organizzati
Chucho Valdés. Un ponte senza
embargo tra culture

41

saltafrontiera

E l'albero era felice
Lorenzo Luatti

43

cinema

Qualcuno si ricorda degli armeni?
Lino Ferracin

44

cinema

Qualcuno si ricorda degli armeni?
Lino Ferracin

45

i paradossi

Il papa, la globalizzazione
e i movimenti popolari
Arnaldo De Vidi

47

la pagina dei girovaghi

Massimo Bonfatti

48

dossier

Intercultura dove vai?

a cura di Lucrezia Pedrali

17

Quali «culture pedagogiche»
nei contesti educativi
eterogenei?

Davide Zoletto

19

Educazione, intercultura
e diversità culturale

Alessio Surian

22

Intercultura a scuola

Manutenzione e ripartenza

Lucrezia Pedrali

26

È ora delle religioni?

Alessandra Albini e Micaela Filippini

27

Memoria interculturale
per una città conviviale

Adel Jabbar e Fabio Corazzina

28



Intercultura e sport
terza puntata

29

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

Daniele Barbieri, Gianni Caligaris, Marco
Dal Corso, Antonella Fucecchi, Elisabetta
Sibilo, Marco Valli

Collaboratori CEM dell'annata 2015-2016

Lubna Ammoune, Silvio Boselli, Luciano
Bosi, Massimo Bonfatti, Paola Bonsi, Fran-
cesco e Giacomo Caligaris, Patrizia Cano-
va, Chiara Colombo, Stefano Curci, Agne-
se Desideri, p. Arnaldo De Vidi, Firenze
Ferrari, Sara Ferrari, Lino Ferracin, Fran-
cesca Galloni, Adel Jabbar, Lorenzo Luatti,
Maria Claudia Olivieri, Riccardo Olivieri,
Roberto Papetti, Candelaria Romero, Na-
dia Savoldelli, Alessio Surian, Aluisi Toso-
lini, Sebi Trovato, Roberto Varone, Martina
Vultaggio

Direttore responsabile

Marcello Storgato

Amministrazione - abbonamenti

Centro Saveriano Animazione Missionaria
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia
Telefono 030.3772780 - Fax 030.3772781
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 consul-
tare il sito cem.saverianibrescia.it

cemsegreteria@saveriani.bs.it

cem.saverianibrescia.it



Registrazione Tribunale di Parma,
n° 401 del 7/3/1967

Editore: Centro Saveriano Animazione
Missionaria - CSAM, Soc. Coop. a r.l. (in liquidaz.)
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
Stampa: Tipografia Camuna - Brescia

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





È la fine del mondo?

Sono settimane e mesi di lavori in corso, qui al CEM. Stiamo riflettendo sulla necessità di cambiare, convinti come siamo - e da tempo - che l'odierno quadro politico, culturale e sociale richieda da parte nostra un salto di qualità: ben sapendo che la sfida che abbiamo di fronte, quella di offrire una proposta, giornalistica e non solo, all'altezza della situazione, si presenta tutt'altro che agevole. Del resto, come avevamo sottotitolato il nostro cinquantaquattresimo convegno nazionale, che avrebbe dovuto tenersi a Trevi a fine agosto e che invece siamo stati costretti ad annullare per la scarsità delle prenotazioni (ahimè), «chi non si rigenera degenera». E dunque, coerentemente, stiamo cercando di rigenerarci, guardando al futuro ma senza dimenticare il passato. Presto saremo in grado di dirvi di più, per ora credo utile inserire questo nostro sforzo all'interno di una fase assai complessa per le testate del nostro microcosmo, e a noi vicine. L'anno scorso, per fare appena qualche esempio, hanno chiuso il semestrale della EMI *Ad gentes* e il mensile dei gesuiti *Popoli*; e qualche settimana fa le Edizioni Dehoniane di Bologna hanno annunciato per la fine del 2015 la chiusura di due riviste gloriose come *Il Regno* e *Settimana*.

Al di là della personale, profonda sofferenza che provo per la scomparsa di periodici su cui mi sono formato e sono cresciuto, tento di ragionare brevemente e a voce alta sull'accaduto, e di fornire qualche chiave di lettura, per cercare di capire e per contribuire a far sì che fatti simili non avvengano del tutto invano. Certo, la motivazione prima addotta dalle editrici di riferimento è quella economico-finanziaria: a fronte del più o meno drastico calo degli abbonamenti, un dato oggettivo, e dei costi delle riviste cartacee, altro dato indiscutibile accanto alla concorrenza del Web e alla quanto mai problematica distribuzione postale italiana, la scelta inevitabile - si dice - è quella di chiudere. La formazione culturale, soprattutto dei più giovani, altro mantra ricorrente, ormai avviene altrove: sulla rete, appunto, nella comunicazione interna dei gruppi e delle *community* o, semmai, nei festival che spuntano come funghi lungo la penisola. Sia

chiaro: si tratta di ragioni sensate, e del tutto rispettabili. Eppure, ritengo ci sia pure molto altro, che non va sottovalutato, per completare la cronaca di una crisi annunciata, in un orizzonte mediatico, politico ed ecclesiale in rapidissima trasformazione. C'è, ad esempio, l'invecchiamento dei quadri degli istituti religiosi che per decenni hanno garantito la sopravvivenza delle testate legate al mondo cattolico; c'è la carenza sovente cronica di vocazioni degli istituti stessi; e, spesso, un processo di internazionalizzazione dei religiosi non sempre valutato appieno nei suoi riflessi e nelle sue conseguenze. E c'è, infine, *last but not least*, a me pare, una crisi di motivazioni e di senso su cui non posso dilungarmi per questioni di spazio, ma che potrebbe essere anche la ragione di fondo di quanto sta accadendo.

Perché resta paradossale il fatto che proprio oggi, vale a dire nella stagione di un papa come Francesco e in un momento in cui ci si sta rendendo conto di come sia vitale, per il nostro paese e per le realtà religiose stesse, tornare a investire in scuola, cultura e formazione, vengano meno alcune delle voci che appunto su questi temi si sono fatte un nome di rilievo su scala nazionale. Fino a suggerire che stia sorgendo un vero e proprio problema irrisolto legato alla presenza, o meno, di un'opinione pubblica consapevole (nella chiesa cattolica, ma non solo). Il dibattito è solo agli inizi...

Sì, è vero, *todo cambia*, ed è necessario rigenerarsi, come dicevo, poi migliorare la qualità dei nostri *prodotti*, e ancora fare sempre più rete con chi resiste (perché, oggi più che mai, *solì si muore*): è su questo che misureremo la capacità di CEM di essere resiliente. Dopo tanta teoria al riguardo, dovremo metterla in pratica. E ce la faremo. Perché, recita una famosa massima zen,

«quello che per il bruco è la fine del mondo, il resto del mondo chiama farfalla».

edito

Questo numero

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

Questo numero di CEM Mondialità propone un dossier che riunisce gli atti del Convegno «Intercultura, dove vai?», organizzato a Brescia lo scorso 18 aprile da CEM Mondialità. «Il Convegno propone una sosta per riflettere su cosa sia "intercultura" oggi - scrive Lucrezia Pedrali nella presentazione -, che cosa significhi lavorare a scuola in prospettiva interculturale, o addirittura se ancora abbia senso parlare di interculturalità o piuttosto non sia arrivato il momento di parlare di inter-azione, tenendo presenti le molteplicità delle forme del vivere quotidiano e dei contesti nei quali si giocano le relazioni e le possibilità di costruzione di percorsi di cittadinanza». Gli atti del Convegno comprendono le relazioni di specialisti come Davide Zoletto e Alessio Surian, e i resoconti dei laboratori proposti.

La parte centrale del numero contiene l'inserto «Intercultura e politica», terza puntata della serie «Intercultura, dove vai? Dalla scuola alla città», a cura di Antonella Fucecchi e Antonio Nanni, che evidenzia il ruolo fondamentale dello sport nella costruzione di percorsi di cittadinanza autenticamente interculturali.



Segnaliamo altresì, nella prima parte della rivista, la rubrica «Bambine e bambini», a cura di Sebi Trovato, che ci presenta l'articolo «"C"è qualcuno?» Dedicato a Sara», che prosegue la riflessione sulla difficoltà di ragazzi e adolescenti nello stabilire relazioni genuine con l'altro. Nella terza parte, proponiamo, nella rubrica «Cinema», l'articolo di Lino Ferracin dedicato ai film che, in occasione del centesimo anniversario, rievocano il genocidio armeno. ■■■■

Marco Calvi

Le illustrazioni di questo numero sono state realizzate da Marco Calvi, che ringraziamo di cuore. Ecco una sua breve presentazione:

«Sin da bambino il foglio di carta è diventato il mio piccolo mondo personale in cui ogni cosa è possibile. L'irreale cessa di esistere e anche la cosa più strana, più straordinaria, più inquietante tento di trasformarla in uno scenario familiare. Ciò che tento di riprodurre col disegno non sono proprio storie, ma più che altro idee, pensieri e sensazioni attraverso scene di vario tipo che passano dall'umoristico al lugubre. Il mio desiderio è di suscitare un sorriso o far strabuzzare gli occhi, insomma di far provare, a chi guarda i miei lavori, ciò che ho provato io nel momento in cui li ho visti materializzarsi per la prima volta nella mia mente. È come se invitassi il mondo ad entrare nella mia testa, nella mia fantasia, portando quest'ultima a concretizzarsi. Talvolta mi sembra di perdere la linea di confine tra la vita vera e quella riproposta nei disegni, come se si fondessero... Beh! In quel caso se dovesse venirmi a bussare alla porta un pesce con le scarpe saprete da dove arriva!».

Per contatti
marco.calvi.art@gmail.com

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

Il CEM nella mia vita di adolescente

CEM sta attraversando una fase di riflessione generativa. Vorrei portare la mia testimonianza su come abbia operato in questa direzione, nella formazione profonda che ha svolto in me.

Non ho mai amato la dipendenza da qualcuno nel conoscere: né famiglia, né amici mi avrebbero aiutato per l'esame di Stato al liceo artistico. Cominciavo a comprendere che io ero la sola responsabile della mia formazione. Così ho cambiato abitudini, forzandomi in imprese sempre più impegnative ed ho iniziato anche a cambiare il mio rapporto con le discipline e i docenti, guardando la scuola in modo più positivo. Fino a quel momento non mi ero mai interessata di educazione ed intercultura, e non pensavo che avrebbe fatto la differenza nella mia storia scolastica, ma ora diventava un interesse rilevante.

Cominciando a leggere i materiali di CEM, il mio modo di pensare è cambiato molto. Mi intrigavano le riflessioni che sentivo sempre più vicine a ciò che stavo cercando. Ma in fondo non cercavo, bensì trovavo convergenze, affinità, coerenze. E così sono arrivate parole chiave che avevo spesso sentito nei vari convegni CEM a cui avevo partecipato da bambina nel passato. Ora ritornavano ricche di significato e si collegavano perfettamente con ciò che stavo elaborando ogni volta che la professoressa di lettere mi chiedeva un elaborato o quando studiavo filosofia. Sono ricche del pensiero di CEM la Prima Prova sulla comunicazione con Nuove Tecnologie e la mia tesina d'esame «Stazioni del viaggio». Ho scelto questo tema proprio perché il viaggio è metafora della vita, movimento nel suo alternarsi di tempi e spazi dove si agisce o si sosta. E anche io sto attraversando una fase del mio viaggio di vita. E così l'etica di CEM mi ha convinto dell'importanza dell'essere in movimento: è camminando che si fa il cammino. Penso che queste mie riflessioni siano nate nel momento in cui, leggendo CEM, ho capito di essere realmente parte di tutto ciò che mi circonda.

Mi stupisce come questo abbia cambiato il mio modo di pensare e di vedere il mondo, mi abbia arricchito per una maggiore consapevolezza, responsabilità e maturazione. CEM è stato anche il punto di partenza e bussola per le decisioni sul mio futuro: così è nata la scelta della facoltà universitaria. Spero di diventare urbanista e di operare per una *visione* della vita nelle città. Così potrò sperimentare le pratiche dialogiche, l'ascolto, il rispetto, il valore delle differenze, la negoziazione, la cura, la resilienza, il globale, la partecipazione.

Ora sono, per la prima volta, consapevole di essere una cittadina del mondo: ho capito che temi come quello della relazione, dell'incontro, dell'alterità e dell'identità non possono essere ignorati in quanto sono concetti alla base di una cittadinanza consapevole in questi tempi liquidi e multiformi. Sentirmi *figlia* di CEM porta così con sé la mia profonda gratitudine. ■■■



PLUS
VALO
RI+

È STATA PUBBLICATA L'ENCICLICA DI PAPA FRANCESCO, CHE TRAE SPUNTO DAI TEMI ECOLOGICI E DAI RELATIVI PROBLEMI CHE L'UMANITÀ SI STA AUTOINFLIGGENDO E CHE, SE NON SBAGLIO, È LA PRIMA TITOLATA IN ITALIANO VOLGARE E NON IN LATINO.

Laudato si'...

Il problema è che le encicliche, che nascono da molto lavoro, non sono fatte per uscire, essere catalogate e riposte, ma per essere lette. E poi diffuse, commentate, messe in comune. Il nome significa «lettera circolare» ed i primi destinatari ne sono i vescovi.

Quando in azienda arriva una circolare importante, diremmo «strategica», della direzione generale o del marketing o di che so io, il dirigente la legge e poi la illustra ai suoi stretti collaboratori che a loro volta riuniscono i propri e via così finché tutta la struttura ne è informata. Questa dovrebbe essere la sorte anche delle encicliche papali, che sicuramente sono strategiche...

Invece la leggono gli addetti ai lavori, i «vaticani», che producono sintesi e titoli d'effetto, oppure veline per il politico o burocrate di turno che deve fingere di sapere quello che c'è scritto. Dopo di che, mi sembra di cogliere un grande silenzio intorno ad un documento che dovrebbe en-

trare nell'agenda politica di molte agenzie, dai governi fino all'ultima diocesi.

UN DOCUMENTO CHE SI RIVOLGE A TUTTI

È un testo articolato, con le consuete citazioni delle Letture e le conseguenti riflessioni teologiche, ma che attinge a piene mani dai documenti di molte conferenze episcopali e non si rivolge solo ai cristiani ma «a ogni persona che abita questo pianeta». Visto in ottica laica, è un vero manifesto politico, che ricalca singolarmente le dinamiche della *Rerum Novarum*. L'enciclica di Leone XIII giungeva con un ritardo di mezzo secolo sul Capitale di Marx, ma rappresenta la nascita della dottrina sociale della Chiesa, tuttora in sviluppo, col suo nocciolo duro rappresentato dal Concilio Ecumenico Vaticano II. *Laudato si'* sconta un gap analogo nei riguardi del movimento ambientalista. E lo fa alla grande, superando decenni di indifferenza o aperta diffidenza fra due mondi che sembravano viaggiare su orbite separate ed a cui papa Bergoglio ricorda l'appartenenza ad un unico sistema destinato a vivere o morire tutto insieme.

«LAUDATO SI'»
È UN TESTO
ARTICOLATO CHE SI
RIVOLGE NON SOLO
AI CRISTIANI MA
«A OGNI PERSONA
CHE ABITA QUESTO
PIANETA»





gianni caligaris
giovanni.caligaris@poste.it

IL PRIMO PILASTRO

Il primo pilastro del documento è il superamento di secoli di interpretazione troppo antropocentrica della Genesi. «Noi non siamo Dio. La terra ci precede e ci è stata data», scrive Francesco, affermando che l'invito a «soggiogare la terra» contenuto nella Genesi non significa favorire lo «sfruttamento selvaggio» della natura. Siamo chiamati «a riconoscere che ogni «creatura è oggetto della tenerezza del Padre, che le assegna un posto nel mondo». L'azione della Chiesa non solo cerca di ricordare il dovere di prendersi cura della natura, ma al tempo stesso «deve proteggere soprattutto l'uomo contro la distruzione di se stesso». L'icona dell'uomo signore e padrone, libero di usare ed abusare, sbiadisce definitivamente. Al suo posto l'uomo utente privilegiato, ma carico della responsabilità di salvaguardare l'ambiente e di assicurarne la riproduzione attraverso l'utilizzo sobrio e cosciente delle risorse. La terra, nostra casa comune, «protesta per il male che provochiamo a causa dell'uso irresponsabile e dell'abuso dei beni che Dio ha posto in lei. Siamo cresciuti pensando di essere suoi proprietari e dominatori, autorizzati a saccheggiarla». Serve una «conversione ecologica». La salvaguardia dell'ambiente non può essere disgiunta dalla giustizia verso i poveri e dalla soluzione dei problemi strutturali di un'economia che persegue soltanto il profitto.

PLUS
VALO
RIO+

SOTTOSVILUPPO E RAPINA DELLE RISORSE

«Laudato si'» sferra altri colpi, saldando le tematiche del sottosviluppo di tanta umanità e quelle dell'utilizzo rapace delle risorse. «L'economia assume ogni sviluppo tecnologico in funzione del profitto... La finanza soffoca l'economia reale. Non si è imparata la lezione della crisi finanziaria mondiale e con molta lentezza si impara quella del deterioramento ambientale. In alcuni circoli si sostiene che l'economia attuale e la tecnologia risolveranno tutti i problemi ambientali», allo stesso modo in cui si afferma che i problemi della fame «si risolveranno semplicemente con la crescita del mercato». «Ma il mercato da solo non garantisce lo sviluppo umano integrale e l'inclusione sociale».

Il problema è l'audience. Il 70% dei cattolici americani crede al riscaldamento terrestre ma solo il 47% lo attribuisce a cause umane, secondo il centro di ricerca Pew. Questa visione dei cattolici è pressoché in linea con quella di tutti gli americani. E non c'è da stupirsi, considerando che i cattolici nordamericani, a parte qualche diocesi e qualche ordine religioso, tendono ad essere più conservatori che progressisti. Ciò dà buon gioco all'ineffabile Jeb Bush, che prima ancora di essere ufficialmente candidato alla Casa Bianca mostra già il suo dna: «Non mi farò dettare l'agenda politica dai miei vescovi, dai miei cardinali o dal mio papa» (Jeb Bush si è convertito al cattolicesimo). A suo parere, la religione dovrebbe occuparsi «del renderci persone migliori e meno di questioni che rientrano nell'ambito politico». Non molto originale. L'offensiva neo-con è in atto (con riflessi anche in Italia). Il trittico è interpretato come un inaccettabile attacco alle strutture ed alle logiche del mercato capitalista ed alla tecnologia. Lo scontro fra fede e scienza, tipico dell'epoca illuminista e poi della rivoluzione industriale, è sceso di livello e sono entrati in lizza i sostenitori ad oltranza dell'economia liberista e della tecnologia come soluzione fideistica ad ogni problema presente e futuro. Adesso, passati i botti, l'enciclica è nelle mani di tutti. Io, nel mio piccolo, l'ho letta (vi assicuro che è anche piacevole), a differenza di tanti che ne hanno parlato e di tutti quelli che tacciono. Chiudo con un passaggio lirico, di una poesia sottile non senza un filo di tristezza. «L'autentica umanità sembra abitare in mezzo alla civiltà tecnologica, quasi impercettibilmente, come la nebbia che filtra sotto una porta chiusa. Sarà una promessa permanente, nonostante tutto, che sboccia come un'ostinata resistenza di ciò che è autentico?».

L'ENCICLICA COMPLETA
UN TRITTICO, INIZIATO
DALLA «CARITAS
IN VERITATE» DI PAPA
RATZINGER, PROSEGUITO
CON L'ESORTAZIONE
APOSTOLICA
«EVANGELII GAUDIUM»

Nello stesso tempo, papa Francesco mette dei paletti, per non cadere nei rischi della cosiddetta ecologia profonda, invitando a non «equiparare tutti gli esseri viventi» e a non «divinizzare» la terra. Francesco critica chi lotta «per le altre specie» ma non agisce allo stesso modo «per difendere la pari dignità tra gli esseri umani».

IL SECONDO PILASTRO

Poi si erge il secondo pilastro, ben sintetizzato dal Patriarca di Costantinopoli, Bartolomeo: «In una serie di seminari organizzati tra il 1994 e il 1998 [...], abbiamo attirato l'attenzione sullo stretto legame tra ecologia ed economia. Entrambi i termini condividono la radice greca *oikos*, che significa "casa". Non ci ha sorpresi neanche che papa Francesco sottolinei la dimensione ecumenica della cura del Creato - anche il termine "ecumenismo" condivide la stessa origine etimologica con i termini "ecologia" ed "economia." La verità è che, al di là di qualsiasi differenza dottrinale che caratterizza le varie confessioni cristiane e oltre qualsiasi divergenza che separa le varie comunità religiose, la terra ci unisce in una maniera unica e straordinaria». In questo, l'enciclica completa un trittico, iniziato dalla *Caritas in veritate* di Papa Ratzinger, proseguito con l'esortazione apostolica *Evangelii gaudium*. ■■■■



Sara descrive con ironia e precisione, talvolta con dolore, la vita che potrebbe essere quella dei miei alunni dopo che ci siamo lasciati, che io non conosco più.

C'è qualcuno? Dedicato a Sara

Il primo articolo di CEM Mondialità che leggo, quando il consorte me lo mette sul tavolo accompagnato dai soliti coloriti commenti sulle nefandezze che sua moglie ha scritto anche stavolta al di lui riguardo/totale insaputa, è quello di Sara. La faccenda, per una che, già solo nelle prime pagine della rivista annovera, non so se in ordine, il testimone delle sue (per ora) uniche nozze, il padrino delle figlie, l'amore della sua vita (robe che, se questa rivista seguisse le recenti norme della Buona Scuola, ella dovrebbe essere subito licenziata in seguito ad eccessive connivenze con l'intelligenza CEM - da tradursi: puro nepotismo -) è quasi scandalosa, e per qualcuno offensiva, da ammettere. Potrei scegliere di leggere cosa pensa questa o quella persona a me strettamente legata da annosi vs amorosi rapporti, e invece no. Aspetto Sara. A mia discolpa, lei descrive con ironia e precisione, talvolta con dolore (il suo articolo di agosto mi fa stare an-

cora male¹) la vita che potrebbe essere quella dei miei alunni dopo che ci siamo lasciati, che io non conosco più, quindi per me la sua rubrica è magnetica e la cerco ogni mese, spasmodica. E ogni volta mi domando cosa possa essere successo, perché il più delle volte quei ragazzi, quei rapporti, quel cinismo, quella capacità di escludere, i loro silenzi urlati, io non li riconosco, pur sapendo che lei ha ragione, che esistono.

Qual è il momento in cui sbagliamo?

Dove stiamo sbagliando, anzi, qual è il momento in cui sbagliamo? Perché, di certo, siamo noi adulti, mondo, genitori e docenti, che ad un certo punto compiamo errori che creano il baratro che ci allontana dai ragazzi e che insegniamo a crearne tra loro. Sono sgomenta, Sara: il tuo articolo di agosto mi ha costretto a ripensare alle radici dei nostri errori e a domandarmi se esiste un modo per rimediare, alla svelta. Ma sarà ancora possibile?



I bambini
non sono
insensibili,
sono curiosi,
attenti,
pronti a
commuoversi

Agosto è già di per sé un mese malinconico per via delle commemorazioni: chi non è più giovanissimo ricorda di certo dov'era quel 2 agosto 1980 mentre si consumava la strage di Bologna, come sottolinea uno dei personaggi de *La linea gialla*, il film con Valentina Lodovisi che impersona Angela Fresu, la più piccola vittima di quell'atto infame. Passano quattro giorni ed eccoci all'anniversario della bomba su Hiroshima, poi tre altri ed arriva quella di Nagasaki.

Io provo sempre un senso di sollievo quando penso che è agosto, che le scuole sono chiuse e che questo mi eviterà il solito imbarazzo nei confronti dei miei allievi quando devo spiegare a bambini della Primaria il perché di una commemorazione in cui gli adulti fanno sempre un'orribile figura. Comunque mi resta lo spettro dei campi di concentramento e quello delle foibe tra gennaio e febbraio, periodo in cui mi sento soffocare dall'ansia. Il mio disagio è dovuto sia al dover svelare loro che gli uomini sanno essere cattivi, ma senza spaventarli troppo, ed anche al fatto che mi sento obbligata a fornire una speranza, una via di scampo dalla violenza, perché non sia questa ad uscirne vittoriosa (ma mi pare, Sara, che vinca proprio quella e che noi siamo stati sempre poveri di esempi positivi) ed ogni volta questi esempi devono essere alla portata di comprensione adeguata all'età.

Chiedere scusa di continuo in nome dell'umanità

Cosa fare con bambini a cui alcuni genitori non hanno ancora voluto spiegare che Babbo Natale non esiste, ma nel contempo ti chiedono se puoi spiegare tu come nascono i bambini, però, per favore, facendo in modo che non si mettano grilli per la testa? Cosa fare con bambini che, talvolta, hanno già loro dolori che i miei, al confronto, sono bazzecole, eppure vengono a scuola e cercano di trovare nel gruppo la serenità? Nel periodo scolastico mi sento così «fortunata», pensando che, purtroppo, le commemorazioni di Borsellino, Calabresi, Moro, Tobagi, D'Antona, la strage di Brescia, ecc. (non la strage di Capaci che è avvenuta in estate), passino sempre più laconici sui tg e non siano così raccomandati dal MIUR con le sue mail con cui delega agli insegnanti il dovere della Memoria, altrimenti le mie lezioni sarebbero un chiedere scusa di continuo ai miei alunni in nome dell'umanità che li ha preceduti e che pretende che loro siano bravi e buoni.

Un percorso di educazione alla cittadinanza

In genere, in terza, quarta e quinta, quando i bambini iniziano ad affacciarsi al mondo con un grado di curiosità e una capacità di comprensione adeguati, inizio un lento ma inarrestabile percorso di educazione alla cittadinanza, che va dall'intervistare il sindaco ed il prefetto al seguire le diverse elezioni, locali e nazionali. Nel programma di storia, quando confrontiamo i diversi sistemi di governo dei popoli antichi, li invito a scrivere a presidenti e regnanti del mondo, soprattutto se accade che qualche bambino evidenzi problemi del mondo di cui ha sentito parlare in tv. Qualcuno, a volte, ci risponde. I presidenti americani mai, ma pazienza. Tocchiamo tutte le date e gli anniversari che ricordano persone che hanno lottato per migliorare il mondo, come Mandela, o Martin Luther King. I bambini non sono insensibili, sono curiosi, attenti, pronti a commuoversi. Ricordo uno di loro che, dopo aver visto un breve spezzone del film *Selma*, alla domanda dell'insegnante madrelingua di inglese «How do you feel?» (Cosa provi?), ha risposto in italiano: «lo mi vergogno». Prestiamo attenzione al volontariato, organizziamo mercatini solidali, ci interessiamo della Protezione Civile. Abbiamo intervistato membri dell'associazione pro San Suu Kyi e ci siamo fatti raccontare del Myanmar e della sua protagonista politica. Studiamo la Costituzione e credo che i miei alunni ne saprebbero citare e commentare più articoli che non i nostri parlamentari. Abbiamo seguito l'elezione del Presidente della Repubblica e abbiamo anche organizzato una simulazione del voto. Abbiamo organizzato lezioni con psicologi e carabinieri per spiegare la differenza tra pubblico e privato in rete, abbiamo parlato di cyberbullismo: sembravano molto interessati, e saper discernere chiaramente il giusto dallo sbagliato, parevano tutti convinti che loro non lo avrebbero mai fatto. ■■■

¹ S. Ferrari, *La comunicazione violenta*, in «CEM Mondialità», agosto-settembre 2015, pp. 8-9.

C'è qualcuno... che sappia rispondermi...?

Abbiamo finito la quinta volendoci bene. Non sono scema, ho visto anch'io i segni della voglia di escludere, il nascere di un nuovo modo di prendersi in giro, le parole sommesse nei riguardi di qualcun altro, ma ci siamo passati tutti; io me li ricordo nella giovinezza e mi è parso che anche questa volta fossimo dentro i binari della scuola come palestra di vita, ho cioè trovato il tutto ancora abbastanza umano: nessuno è perfetto... Allora è qui che nasce la mia domanda: dove stiamo sbagliando, Sara? Cosa cambia, anzi, quando cambia, quell'atteggiamento umano che io ho cercato di instillare, goccia dopo goccia, credendo davvero che l'educazione alla convivenza abbia la stessa valenza dell'insegnare l'italiano e la matematica e che sembra scomparso negli adolescenti che altri non sono se non possibili miei ex scolari? È colpa dell'estate? Di agosto? Del fatto che non ci siano sufficienti commemorazioni o, piuttosto, che vengano dileggiate? Che l'Uomo voglia dimenticare i propri errori e li nasconde ai suoi figli? C'è qualcuno... che sappia rispondermi, o farò la fine del tuo alunno?



Vorrei parlare di Aylan, ma non posso, non il primo giorno di scuola. A lui penserò in un minuto silenzioso e lo regalerò ai miei ragazzi di terza, i miei ragazzi e le mie ragazze speciali.

L'accoglienza del primo giorno di scuola

A Tesfay che è qui con noi

Da anni si assiste quotidianamente a situazioni umanamente inaccettabili, di persone la cui unica colpa è quella di voler fuggire da una probabile morte e distruzione o per un sacrosanto bisogno di miglioramento delle proprie condizioni di vita.

Adel Jabbar
Corriere del Trentino, 12 settembre 2015

Vorrei entrare in classe domani mattina (scrivo la vigilia del primo giorno di scuola) e parlare di Aylan ai miei allievi¹, vorrei anch'io accoglierli raccontando la sua storia, troppo breve e già da dimenticare. Ma domani è il giorno dell'accoglienza per quelli che ci saranno, saranno loro a raccontarsi. Domani è il giorno del sorriso, della speranza, della gioia del ritrovarsi (almeno per me e per altri). Vorrei parlare di Aylan, ma non posso, non il primo giorno. A lui penserò in un minuto silenzioso e lo regalerò ai miei ragazzi di terza, i miei ragazzi e le mie ragazze speciali, che il giorno successivo mi chiederanno «Per chi era quel mi-

nuto di silenzio?» e così comincerà il vero anno per noi, iniziato già a maggio scorso. Una mamma mi ha fatto un regalo grande a fine anno, non uno di quelli da rifiutare perché non possiamo per legge, un dono: «Grazie prof per il momento più importante vissuto da Gianni quest'anno:

Tesfay non ha raccontato del suo viaggio, non ha raccontato quello da cui è sopravvissuto, ma solo quello per cui ha viaggiato: freedom and peace (libertà e pace)

mi ha raccontato dell'incontro con Tesfay a scuola, mi ha raccontato la sua storia». Non possiamo fare altro che raccontare storie, nel senso vero dell'espressione, raccontare storie, dare nomi e volti ad articoli, fotografie. Perché in troppi, invece, ci raccontano solo storie.

Tesfay e le pistole

Tesfay è un ragazzo di circa 25 anni, arrivato da dieci giorni, ha fatto una fatica disumana ad entrare in classe, accompagnato da una bellissima ragazza senegalese, nata in Italia, con tipica inflessione parmigiana. Lui ha fatto fatica a sedersi in classe davanti a 27 ragazzini e ragazzine che lo guardavano come un marziano, che pochi minuti prima mi domandavano (tra lo sprovveduto e il morboso): «Ma è arrivato sul

gommoni?» «Certo genio, direttamente a Parma navigando sul Po!» rispondeva lo SSS (Sempre Splendido Simpatico). Lui si è seduto, emozionatissimo, ha chiesto se preferivano parlasse in francese o in inglese. La classe mi ha guardato, 54 occhi in un unico corpo e una sola espressione sorpresa, il primo punto segnato: non parla



tesio

Come ti leggo il profugo

Prima di accogliere Tesfay in classe avevamo fatto una ricerca sul significato delle parole immigrato, clandestino, profugo, rifugiato e altro; letta la normativa che dà diritto al titolo di rifugiato (ben diverso da quello generico di profugo), comprendendone solo in parte la mobilità di alcuni passaggi, soprattutto sul chi decide quando in un paese c'è davvero un conflitto, una persecuzione... La nostra ricerca continuerà quest'anno, un anno strano, un anno in cui sembrano cambiati persino i titoli dei giornali, in cui sembra che l'Italia non sia sola nel Mediterraneo, ma appendice di un'Europa (o Germania?) che si apre all'emergenza, come una scatola che ha trovato un angolo di sicurezza (per chi?). Il nostro lavoro riparte dagli articoli che loro hanno raccolto in questa breve estate, ma temo che mi riserveranno delle sorprese, sorprese che vi racconteremo. Lo temo, perché non sarò pronta ad alcune considerazioni, non saprò cosa rispondere, come reagire, perché non ho studiato bene. Ma chi ci prepara a quelle risposte? Chi ci aiuta a fare le domande giuste? Analizzeremo gli articoli di giornali, la pertinenza delle parole usate, lo spazio occupato dagli articoli, l'occasione della loro stesura ed infine, se la voce, l'opinione di chi ha scritto l'articolo è esplicita o implicita: dovrò cambiare la linea forse, mi sembra inadeguata a leggere i giornali

di stamattina. In nome di quale intercultura? Quella che sta sbiadendo dai Pof delle scuole (Piano dell'offerta formativa) perché è diminuita l'urgenza di integrazione di studenti neoarrivati? O l'intercultura fuori da qui, dove il cinismo e il razzismo ci toglie possibilità di dialogo? Fuori da qui. Qui - voglio crederlo - nella scuola media, potremo dialogare.

Samia Yusuf Omar

Ci sarà poi una seconda parte, meno tecnica, ma più narrativa: leggerò per loro passi della storia di Samia Yusuf Omar, l'atleta somala che arrivò ultima nella batteria dei 200 metri alle Olimpiadi di Pechino 2008 (<https://goo.gl/xvcXFy>) e finì la sua corsa in mare. Perché raccontare storie così non può far male, non deve. La racconterò leggendo passi del libro *Non dirmi che hai paura*, di Giuseppe Catozzella², non esclusivamente per il valore narrativo del libro, ma soprattutto per ciò che narra. Un anno così non posso iniziarlo con parlare di Aylan, rischierei di alimentare il cinismo e l'indifferenza, ma non potrei neanche iniziarlo senza parlarne. So che domani entrerà in aula e accoglierò i miei due nuovi studenti, da poco europei, che sono davvero felici di avere al mio fianco, e non so se la racconteranno, oggi non so un granché, a pensarci bene «Ferrari: torni al posto!».

Nelle teste dei miei ragazzi
si accampavano immagini,
mi sembrava di vederle,
e tutti attenti, nessun film, nessuna
scena raccapricciante alla
Tarantino, il suo inglese era
asciutto e limava tutto il superfluo

africano (come se esistesse). Sembrava non facesse fatica a raccontare la sua storia, tutta d'un fiato, senza interruzioni, senza mani alzate a chiedere di spiegare un passaggio. Ci ha raccontato che da piccolo è stato costretto a

separarsi dalla madre-eritrea e a restare con il padre-etiope, ucciso in uno scontro armato (essendo una classe seconda ignoravano la storia del conflitto e dubito lo sapiano persino quelli di 5^a liceo). Tesfay raccontava di come ha cercato di ritrovare la madre, di bambini poco più piccoli di lui che sorvegliavano il confine, armati e, ricorda ai miei ragazzi, a quelle 54 orecchie, che le pistole gli

fanno una paura terribile anche ora, ne ha sentite troppe, ci dice che era entrato nell'esercito per avere una possibilità di lavorare, per scappare dalla fame e dalla miseria. Nelle teste dei miei ragazzi si accampavano immagini, mi sembrava di vederle, e tutti attenti, nessun film, nessuna scena raccapricciante alla Tarantino, il suo inglese era asciutto e limava tutto il superfluo... poi il suo racconto si è fermato, la voce inceppata, ghiacciata d'un colpo, non ha raccontato del suo viaggio, non ha raccontato quello da cui è sopravvissuto, ma solo quello per cui ha viaggiato: *freedom and peace* (libertà e pace). Le due parole

che ha pronunciato più volte, insieme, come due parole sorelle indivisibili. È arrivato alla sua conclusione: non voleva venire a parlare qui, aveva paura, perché non tutti capiscono, perché è difficile capire, lo ha fatto solo per ringraziare noi che lo abbiamo accolto, e questo paese che lo ha aiutato, venire a scuola è stato per lui il suo modo di ringraziare. Solo allora ho capito quanto gli sia costato entrare nella nostra scuola, solo allora. ■■■

¹ Si legga A. Tosolini, *Aylan: storie di morte e di mancata accoglienza interrogano anche la scuola*, su Tecnica della scuola, online <http://goo.gl/xjKlxc>.

² G. Catozzella, *Non dirmi che hai paura*, Feltrinelli, Milano 2014.



Il modello antropologico dell'homo faber valorizza le fasi della vita più produttive e non quelle più creative, apprezza solo le stagioni più redditizie, ma non più generose.

Il tempo di Laerte il diritto dei vecchi

Il patrimonio di saggezza del mondo antico non cessa mai di offrire spunti di riflessione ed occasioni di riletture in linea con i tempi e con le sensibilità interpretative: il libro XXIV dell'Odissea presenta un'interazione tra Ulisse ed il padre Laerte particolarmente illuminante sul significato della riconoscenza, sull'asimmetria padre-figlio rovesciata quando il padre è gravato dagli anni, sul delicato rapporto da tessere tra le generazioni. L'episodio pone interrogativi etici attuali per le nostre società, interdette quando si parla con pudore ed imbarazzo di terza e quarta età. Ulisse ha ormai compiuto la sua vendetta definitiva sui Proci ed il poema volge al termine e, con infinita saggezza, dedica un tempo speciale alla visita al vecchio padre. Va da solo e si prepara psicologicamente ad un incontro difficile. Laerte è regredito al livello selvatico. Avvolto in rozze vesti, ha un berretto di lana e si muove nell'orto in evidente stato confusionale. Ha perso

I tabù
inaccettabili
sono
invecchiamento,
malattia e
morte, elementi,
invece,
indispensabili
per confrontarsi
con la realtà
del limite e per
ricaricare di
senso i nostri
percorsi
esistenziali

ogni rispetto di sé, si aggira privo di memoria. Quando Ulisse lo scorge di lontano, si ferma e piange. Non è il padre eroe, non è il tiranno edipico da abbattere: è solo un vecchio debole, trascurato. Ulisse deve prendere bene le misure prima di avvicinarlo. Dovrà usare tutte le attenzioni e la pazienza necessaria per non causare con la sua improvvisa ricomparsa, un trauma troppo violento nella psiche del padre. Per amore Ulisse si rifà piccolo agli occhi di Laerte, lo accosta gradualmente, lo riporta su un piano di realtà diradando le nubi che rannu-

volano lo sguardo un tempo fiero. Gli parlerà con lentezza, assumendo per l'ultima volta un'identità diversa, inganna per amore e non per astuzia. Quando il vecchio sarà sufficientemente tornato in sé, l'eroe gli offrirà come prova della sua identità, il segreto noto solo a loro due indicandogli uno ad uno gli alberi che il padre gli aveva promesso quando era piccolo. Allora il vecchio ritroverà nello sguardo dell'adulto estraneo che gli sta di fronte gli occhi del suo bambino. Si riconosceranno abbracciandosi a lungo. Ulisse sarà davvero tornato solo dopo l'agnizione paterna e per ottenerla, accetta di piegarsi al livello del padre,



La vita al crepuscolo

Quando Ulisse accosta il padre sporco e malvestito, gli parla con fermezza, facendogli notare che non ha tratti schiavili, ma regali e che la trascuratezza non gli si addice e pronuncia queste parole particolarmente efficaci per ribadire che anche gli anziani sono titolari di diritti: «un uomo sembri che, lavato e nutritosi, possa dormire mollemente: tale è il diritto dei vecchi» (Odissea vv. 254-255). Questo episodio offre la possibilità di ripensare al diritto al rispetto per l'essere umano in qualunque fase della vita: un neonato e un vecchio sono gli esseri a cui si può fare impunemente tutto il male del mondo. Sono vulnerabili. Il *vulnus*, secondo l'etimologia proposta da Adriana Cavarero, è la ferita prodotta su una pelle senza peli, cioè totalmente indifesa, glabra, come quella dei bambini e dei vecchi.

Sulla scorta di Ulisse è possibile provare a declinare il diritto o i diritti dei vecchi.

- Il diritto al rispetto e alla riconoscenza
- Il diritto alla cura, alla salute
- Il diritto al sorriso, all'abbraccio, alla tenerezza, all'ascolto, alla compagnia
- Il diritto alla lentezza, alle abitudini, al riposo, ma non all'abbandono o alla trascuratezza
- Il diritto alla memoria e alla smemoratezza, al silenzio

Si ha in primis il diritto ad invecchiare, quello ad essere lenti, opachi, a volte smemorati, ripetitivi, emotivamente fragili, ma anche teneri, ingenui, fiduciosi, gioiosamente infantili. Omero nella sua saggezza sapeva quello che le nostre società sovraccitate e iperconnesse sembrano avere irrimediabilmente dimenticato: rispettare la fragilità e la caducità della vita e accompagnarla degnamente al crepuscolo.

ne accoglie il vaneggiare con rispetto, sa aspettarlo secondo i suoi tempi. Solo a queste condizioni è possibile ritrovarsi.

Figure di *humanitas* rimosse

Nella società attuale i rapporti intergenerazionali risultano particolarmente cinici: l'emarginazione dell'anziano ha assunto l'aspetto di una condizione necessaria per garantire al nucleo familiare libertà ed efficienza lavorativa. Le badanti e gli accompagnatori sono arruolati come esperti del settore rottamazione e dismissione delle risorse umane in esaurimento. È atroce detto in questo modo, ma in fondo è così. Viviamo di più, e di conseguenza invecchiamo di più, mentre sono in costante aumento le malattie degenerative. Ma non siamo disposti ad accettare la contropartita di una maggiore longevità. Il modello antropologico di riferimento, infatti, quello dell'*homo faber*, valorizza le fasi della vita considerate più produttive e non quelle più creative, apprezza solo le stagioni più redditizie, ma non più generose. Esiste una differenza qualitativa rilevante tra generare e produrre, tra creare e fabbricare, tra essere fecondi ed essere prolifici: generare non esalta l'efficienza, né incoraggia la copiosità o la quantità, non fa crescere l'ego, ma al contrario, lo relativizza perché l'altro da sé possa esistere. Le società opulente incorporano voracemente tutto

e diventano obese, oppure vivono uno squilibrio doloroso alternando anoressia e bulimia. L'imperativo dell'apparire si accanisce sul corpo sottoposto a manipolazioni estreme perché mantenga il tono e lo splendore della giovinezza. I tabù inaccettabili sono invecchiamento, malattia e morte, elementi, invece, indispensabili per confrontarsi con la realtà del limite e per ricaricare di senso i nostri percorsi esistenziali.

Chi genera sa volgere il passo indietro senza patire ferite narcisistiche perché la coscienza del limite preserva da atteggiamenti titanici e libera dal mito dell'ego sconfinato. È generativo chi sa curvare verso l'altro e prendersi cura: abbandona la verticalità dell'*homo vitruviano* chiuso nella perfezione sterile della sua grandezza: maestoso, ma non magnanimo, geniale ma non generoso, creatore, ma non creativo. Per essere generativi e pienamente umani occorre, come sostiene Adriana Cavarero, ricomprendere nel paradigma di riferimento anche altre icone di *humanitas*: l'infante, la madre, il vecchio. Sono figure curve: il neonato che non sostiene ancora il capo, il vecchio gravato dagli anni, la donna che allatta o insegna a muovere i primi passi al suo piccolo. E non sono meno umani: la fragilità e la vulnerabilità sono attributi della nostra specie che la cultura occidentale odierna ha deciso brutalmente di rimuovere. In altri universi culturali, invece, l'assunzione di queste dimensioni ha permesso di coltivare uno sguardo antropologico capace di ascolto, di cura, di compassione, di gentilezza. In questo lo scambio tra culture dovrebbe arricchire il nostro immaginario così depauperato, se saremo in grado di cogliere tale opportunità. ■■■

La fragilità
e la vulnerabilità sono
attributi della nostra
specie che
la cultura occidentale
odierna
ha deciso brutalmente
di rimuovere



Il dialogo interreligioso non è mai questione privata, ma interpella sempre le relazioni sociali, in quanto discute il senso della vita umana in generale ed anche della vita di ognuno.

Le caratteristiche del dialogo interreligioso

Dopo aver detto le ragioni e gli obiettivi della pedagogia interreligiosa utile per ripensare, anche a scuola, l'insegnamento delle religioni, è importante descrivere le caratteristiche pedagogiche del dialogo tra le fedi e le tradizioni spirituali diverse. La fatica di dare statuto pedagogico al dialogo interculturale ed interreligioso, non può essere, però, solo di tipo «scolastico», come fosse un problema solo degli insegnanti alle prese con gli alunni stranieri. Abbiamo bisogno di una nuova pedagogia dialogica per non consentire un approccio etnico-tribale al gigantesco rimescolio di popoli e di culture che attraversa la nostra società.

La dimensione politica del dialogo interreligioso

Una delle principali caratteristiche del dialogo interreligioso è proprio la sua dimensione *politica*. Esso non è mai questione privata, ma interpella sempre le relazioni sociali, in quanto discute il sen-

Costruire ponti

Attraverso la costruzione di ponti anziché di muri si compie un autentico atto religioso, cioè di conversione a Dio, allo scopo di lasciarsi possedere sempre più dalla verità che è in Lui. Appunto per questo il dialogo interreligioso è un dialogo integrale e olistico. Nessuno può darsi esperto nel praticarlo in quanto ogni dialogo è unico, è un momento originale che non si ripete mai nella stessa forma, ha natura liturgica, poetica, produce un processo di trasformazione sia a livello personale sia nella società. Svolge un ruolo cosmico come un vento di novità per i nostri tempi. Il dialogo interreligioso, poi, deve mostrare un carattere di apertura. Dicendo aperto intendiamo che nessuno va escluso a priori, al dialogo deve poter partecipare anche chi non appartiene ad alcuna religione; tra i possibili argomenti nessuno va tralasciato per principio, tutte le domande sono accettate.

so della vita umana in generale ed anche della vita di ognuno. Spesso anche i contenuti sono politici, come le dibattute questioni di bioetica e geopolitica. Sebbene in apparenza antitesi con quanto appena detto, dobbiamo affermare che il campo religioso interessa necessariamente il *mythos*: dargli spazio vuole dire andare oltre le dottrine

e le ragioni, significa raccontare e farsi raccontare quel complesso di contenuti che cercano di dare una spiegazione alla realtà. Tra dialoganti-credenti si assiste ad una condivisione dell'immaginario della fede, si instaura una profonda comunicazione

nutrita dall'universo simbolico. Questo livello non è immediato né semplice da raggiungere, ma costituisce una meta imprescindibile perché si possa parlare di dialogo autenticamente *religioso*.

Interiorità

Quale seconda caratteristica del dialogo si pone l'*interiorità*: esso inizia con una domanda interiore capace di mettere in discussione le nostre certezze. Il suo sviluppo tocca il cuore, dialogando si offre una confessione prima che informazioni sulla propria fede. Il luogo vitale del dialogo non è solo razionale, esso si svolge a livello del cuore. Tecnicamente per dialogo intendiamo un rapporto *linguistico*, cioè veicolato dal *logos*: esso si serve quindi anche della ragione, è costituito da uno scambio di proposizioni tra due soggetti per volta (dua-logo: oltre il monologo e prima del pluri-logo). Il fatto di essere interreligioso rende il dialogo bilingue, cioè figlio di due linguaggi religiosi differenti; non esiste una lingua universale e a questo vanno collegate tutte le problematiche connesse alla traduzione e alla necessità di diventare soggetti di confine. La pedagogia interreligiosa, allora, deve essere aperta, interiore, linguistica, politica, mitica, religiosa, integrale. ■■■



Il racconto di una ventenne indiana, in Italia da qualche anno, illumina i rapporti con la famiglia, la religione e la società, e offre spunti di riflessione per chi tenta di uscire dai luoghi comuni.

Figlie sottomesse?

Un leitmotiv vuole le figlie degli immigrati, soprattutto se asiatiche o di lingua araba, sottomesse ai padri e condizionate da questi in ogni scelta di vita. Di certo vi sono casi che potrebbero confermare questa ipotesi, ma sappiamo che l'albero che cade fa più rumore della foresta che cresce! Le testimonianze che vanno in direzione opposta, infatti, a volte sembrano perdersi, con il rischio di mantenere immagini stereotipate o, peggio, di reificarle. In ambito educativo, tuttavia, è importante coltivare uno sguardo aperto, per sé e per i giovani.

La sintesi di un ampio racconto di una ventenne indiana, in Italia da qualche anno, illumina i rapporti con la famiglia, la religione e la società, e offre spunti di riflessione per chi tenta di uscire dai luoghi comuni: «Io volevo il *khalsa*¹, papà no, ma mi portava tutte le domeniche al tempio. In India non era così, non avevo attenzione alla religione, qui è nato l'interesse. Quando è venuto un "prete"²

bravo, papà era indeciso, diceva: "Va bene, facciamo 'battesimo'... No, aspettiamo"; mia madre era per il sì. Il papà si raccomandava: "Pensateci bene, una volta battezzati non si esce... dopo gli italiani ci prendono in giro, dovete saperlo". A me non interessava: andavo a scuola col velo e per tre-quattro mesi hanno chiesto, riso, preso in giro, poi basta, invece spesso gli indiani si tagliano i capelli per non esser presi in giro!». La ragazza e tutta la sua famiglia, dunque, decidono di diventare sikh *khalsa*, scegliendo in modo visibile (anche per i simboli che devono indossare) la via dell'impegno religioso in un contesto sociale dove la differenza costa, in termini di offese, sguardi, domande indiscrete e incomprensioni. Tutti ne sono consapevoli e il dialogo familiare

che si scorge è aperto: non vi è un padre che impone, se mai riflette e mostra preoccupazioni per i figli. Madre e figlia, viceversa, portano avanti un legame verso quelle tradizioni che sentono proprie, o meglio che scoprono e valorizzano come tali nel momento in cui, da migranti, probabilmente già sperimentano la sensazione della diversità. Infatti, la giovane aggiunge: «A scuola hanno chiesto del *kirpan*... In certe scuole so che non è permesso. Non si uccide con quello. Mia mamma dice di non tenerlo fuori, ma non voglio nascon-

derlo. Qualcuno ha problemi con il *kirpan*, io mai... Dio mi ha sempre aiutato, io credo e i problemi gravi sono diventati semplici, io non mi vergogno di Dio. Da qualche parte anche il velo non lo vogliono, come in Francia, perché? Non è giusto».

Dalle sue parole si può intravedere sia l'orgoglio di chi ha saputo affrontare le difficoltà della scelta e ne esce rafforzata, sia un desiderio di non scendere a mediazioni (come propone la mamma) e ancorare la propria identità anche a quei simboli che esteriorizzano la sua fede. Così, non solo si fa portavoce della libertà di «indossare» e manifestare qualsiasi appartenenza, ma afferma soprattutto determinazione e fermezza poco compatibili con l'idea di figlia sottomessa. ■■■

Madre e figlia
portano avanti
un legame
verso quelle
tradizioni
che sentono
proprie,
o meglio che
scoprono e
valorizzano nel
momento in cui,
da migranti,
già
sperimentano
la diversità

¹ Khalsa rappresenta l'ortodossia della religione sikh, a cui si accede attraverso una cerimonia, descritta spesso come un «battesimo». È una scelta volontaria e, come spiega il padre dell'intervista, da ponderare con attenzione perché comporta, oltre a un codice di comportamento impegnativo da seguire, alcuni segni esteriori, tra cui un pugnale (*kirpan*) e un turbante per coprire i capelli lunghi.

² Termini come «prete» e «battesimo» sono riportati letteralmente e sono usati per farsi capire dagli italiani.



Non si capisce veramente com'è cambiata la scuola italiana finché non si finisce dietro le quinte di un esame di maturità.

Siam gente matura

Tutorial per l'uso della ceralacca a fini conservativo-scolastici

Non si capisce veramente com'è cambiata la scuola italiana finché non si finisce dietro le quinte di un esame di maturità. Io ricordo il mio, quell'anno di emozione ve ne fu molta: il presidente della commissione era un eccentrico preside proveniente da Padova, che verso le undici di mattina del giorno del tema (oggi si dice *prima prova*) cadde dallo scranno della cattedra ubriaco fradicio; a fine giornata andò via sulla sua macchina «cinquantino» (all'epoca era veramente una rarità che ti ritirassero la patente, ed evidentemente lui era uno di quei rari casi) biasciando che ci avrebbe bocciati tutti. Il giorno dopo si presentò con due occhiaie pazzesche, i vestiti del giorno prima addosso ed evidenti sfumature verdi sulla schiena, come se si fosse rotolato su un prato tutta la notte. Anzi, si era sicuramente rotolato su un prato tutta la notte! Fu mandato via e noi concludemmo a tarallucci e vino, con una commissione che ci

trattò con i guanti visto l'accaduto. Oggi ci sarebbe stato un ricorso dietro l'altro, per quella situazione. Io, a quasi vent'anni di distanza, ho provato l'emozione di chiudere un plico di compiti dell'esame di Stato con la ceralacca. È necessario un fornello, un pentolino, una candela, un mattoncino rosso di ceralacca e un sigillo metallico, più una commissione pronta a tutto, anche ad un eventuale incendio. Si scalda il mattoncino e, mentre la presidente di commissione urla di fare presto prima che a) si secchi la ceralacca; b) si incendino i compiti; c) si ustionino i letterati presenti, si intinge il sigillo nella ceralacca liquefatta e lo si rulla più volte sul plico. La candela accesa aumenta l'eccitazione dei presenti, che, detto francamente, non ne possono più di chiedere ad ogni candidato la seconda guerra mondiale o le poesie di Ungaretti... il clima che ne deriva è tribale: ti senti parte del rituale e saresti pronto a qualsiasi cosa per la tua tribù. Anche ad af-

A quasi vent'anni di distanza dal mio esame di maturità, ho provato l'emozione di chiudere un plico di compiti dell'esame di Stato con la ceralacca

frontare il piano assunzioni della Buona Scuola, che inevitabilmente ti lascerà fuori; a controllare più volte al giorno la posta elettronica, per vedere se arrivano convocazioni; a spedire il curriculum a tutte le scuole private della regione, che non si sa mai. Ma ben presto sono tornata ad essere un'educatrice in una struttura per disabili adulti. Un'occasione da sfruttare: contratto di sostituzione maternità, quasi due anni.

Una vita trascorsa a sostituire quelle che hanno sicurezza e soldi per farli, i figli.

I giorni della mia prima maturità da insegnante mi sembrano lontanissimi, mentre faccio *imboccamenti*, *assistenze*, mi riapproprio del gergo da educatore e tento di rendere a queste persone un po' di quanto mi donano loro in termini di affetto e simpatia.

Cosa mi rimane della mia prima supplenza? La sensazione che oggi nella scuola tutto è un po' come un algoritmo. I crediti acquisiti durante gli anni portano ad un punteggio che fa rimanere entro un certo *range*, l'orale si suddivide in punteggi grezzi che sommati a quelli delle altre prestazioni danno origine al punteggio finale X. Gli studenti lo sapevano meglio di me: sono molto più abituati ad essere dei numeri, alla valutazione standardizzata. Non saprei dire cosa sia meglio tra il loro esame calcolato al millimetro e il mio calcolato a grappini. Forse sono due facce, sbagliate, di una stessa medaglia. Potrei chiederlo al simpatico ragazzo disabile con cui al momento lavoro, che l'anno scorso, per imitare i suoi idoli *metal*, ha dato fuoco al centro diurno. Potrei iniziarlo ai misteri della ceralacca, la motivazione funziona sempre da rinforzo nell'apprendimento, sosteneva Skinner. ■■■



Che cosa accade se una comunità già esistente implode o deriva nell'esclusione, sotto i colpi delle mutazioni di condizioni socio-economiche?

In balia delle identità Ancoraggi e derive delle comunità territoriali

Negli scorsi due articoli abbiamo provato a proporre riflessioni sulla centralità della comunità nei percorsi educativi, ma cosa accade se una comunità già esistente implode o deriva nell'esclusione, sotto i colpi delle mutazioni di condizioni socio-economiche? L'azione educativa come si può rapportare ad un territorio, fisico o umano, che sia «non vergine» ma ove siano già presenti reti consolidate?

Viaggiamo sino ad Acerra, nel napoletano, terra aspra di conflitti mafiosi, territorio con percentuali di disoccupazione ben superiori a quelle greche; la piana che la cinge a nord è un agro fertilissimo, devastata dall'inquinamento ed oggi con produzioni agricole ridottissime. Acerra è una comunità che ha saputo battersi con determinazione contro le speculazioni legate al mega inceneritore costruito praticamente in paese. Possiamo parlare di questo territorio come di una comunità, intergenerazionale e solidale. Una comunità tornata agli onori



della cronaca per aver fisicamente impedito l'arrivo in paese di 39 profughi appena sbarcati. L'Acerra operaia della lotta di classe e quella resistente della lotta contro l'inceneritore, si è «arricchita» di un connotato xenofobo. Certo l'apparato di persuasione mediatico, intessuto quotidianamente dalla comunicazione *mainstream*, riesce ad impattare nell'immaginario collettivo. Se questa chiave

di lettura può aprirci la comprensione per quelle non-comunità di sapore padano, costruite ad hoc con opera di propaganda contro nemici immaginari, non aiuta la comprensione di comunità storicamente inclusive e socialmente attive.

In sociologia il tema della comunità viene affrontato con una sostanziale dicotomia, che il sociologo Touraine definisce in comunità con identità difensiva o offensiva. La prima rifiuta la differenza e le relazioni sociali e risulta in una *gated community*, ovvero comunità chiuse nelle quali il gruppo sociale costruisce e riproduce, in un territorio e attraverso il territorio, un'identità forte e escludente usando alcuni stratagemmi come la giustificazione *ex post* della loro scelta per questioni di sicurezza. Nel processo di costruzione della seconda, invece, l'attore sociale riduce l'importanza della dimensione identitaria affiancandole la coscienza del conflitto e riconoscendo il «principio di opposizione». Castells, con un evidente richia-

mo a Touraine, parla di *resistance identity* generata da quegli attori costretti dal potere in una posizione d'inferiorità e che reagiscono costruendo spazi di resistenza e sopravvivenza. Se però quegli spazi d'opposizione non sono accompagnati da laboratori dinamici per la costruzione d'identità plurali, il rischio tangibile è che le stesse identità resistenti divengano identità cristallizzate, rigide ed impermeabili.

Cercare di comprendere come l'Acerra operaia e solidale giunga a mostrare un volto xenofobo è una delle chiavi per comprendere le derive di una boa senza ancora che si sposta a seconda delle mareggiate: un giorno rischia di schiantarsi contro gli scogli della xenofobia muscolare ed altri vira a largo verso l'immenso orizzonte omologato della massificazione globalizzata. Un'identità senza ancora, un percorso educativo tutto da (ri)costruire, un lavoro costante per tendere a quell'«albero con le ruote», per dirla con Nanni¹: «imparando a presidiare l'inaggrabile natura plurale delle nostre identità, tenendo presente che essa "non è", ma "si fa", è sempre in fieri»². ■■■

¹ A. Nanni, *Un alfabeto per l'intercultura in una società plurale e complessa*, Chiatti 2009.

² A. Nanni, *ibidem*.



Le famiglie moderne sono ormai contenitori vuoti in cui non vi è più affettività, non vi sono sistemi valoriali e dunque la capacità educativa. Dove sono finiti quei padri, quelle madri, che pur fra mille difficoltà e difetti cercavano di educarci?

Famiglia... famiglie

Si parla e si discute molto su famiglie di fatto, famiglie arcobaleno, famiglie tradizionali, chi in difesa dell'una, chi dell'altra. Tutte posizioni legittime, con importanti sistemi valoriali alle spalle, tutte condivisibili e tutte criticabili... Non voglio entrare però in questo dibattito, ma porre un'altra domanda, più insidiosa e basilare: esiste ancora la famiglia? Esiste come agenzia educativa fondamentale, come luogo affettivo in cui crescere e in cui ricevere stimoli e limiti? Esiste ancora quel luogo magico in cui sentirsi amati, protetti, ma anche incoraggiati ad affacciarsi al mondo, certi che i nostri errori e fatiche verranno supportati? Esiste ancora la famiglia che sa porre limiti, che sa dire dei «no»? Se questa famiglia è tradizionale, eterosessuale o omosessuale, aperta o chiusa, è

un problema successivo... se non c'è questa capacità educativa ed affettiva non c'è famiglia, punto e basta! A scuola incontro ogni giorno questa assenza della famiglia, oppure, al contrario, l'invasione di famiglie che si alleano coi figli dando loro sempre ragione e senza porre mai limiti. Che la nostra sia ormai una società senza padri è stato detto da molti studiosi, fra cui Massimo Recalcati,

Esiste ancora
la famiglia?
Esiste come
agenzia
educativa
fondamentale,
come luogo
affettivo in cui
crescere e in
cui ricevere
stimoli e limiti?

che ha fatto una disanima impietosa della famiglia moderna e dei figli narciso.

Le famiglie moderne sono ormai contenitori vuoti in cui non vi è più affettività, non vi sono sistemi valoriali e dunque la capacità educativa. I genitori che incontro sono spesso assenti o troppo presenti, non sanno più trovare la giusta distanza, rifiutano di fare di genitori percependo se stessi come coetanei dei figli. Non sono in grado di reggere conflitti e accettano tutto in modo acritico, salvo poi essere incapaci di elaborare i fallimenti e gli errori dei «principini».

La famiglia dovrebbe essere il luogo in cui poter sbagliare, la palestra in cui imparare anche dai propri errori, il *ring* dai confini precisi da cui tentare di evadere per poi ritornare consapevoli che quei limiti sono vitali. Se il genitore proietta sul figlio un delirio di perfezione e non riesce ad accoglierne le debolezze, s'instaura un meccanismo distruttivo per entrambi. Altrettanto pericolosa è l'accettazione, per paura o quieto vivere, di ogni scelta/atteggiamento del ragazzo senza discussione o dialogo...

Una madre mi confessava: «non me la sento di affrontare certi argomenti... si arrabbieirebbe, e io non riesco a reggerlo, così guardo da un'altra parte, faccio finta di non vedere...». Almeno questa madre era consapevole della propria debolezza, altre invece sono convinte di essere perfette, di avere figli perfetti e che sono gli insegnanti a sbagliare se riscontrano qualcosa che non va, il pargolo non può non aver studiato o aver malmenato qualcuno, se lo ha fatto ha sicuramente delle giustificazioni più che plausibili. La classica frase detta all'insegnante «sono ragazzi, cosa vuole che sia... è stato ragazzo anche lei...», cercando complicità e «omertà», è sintomatica della rinuncia alla propria funzione educativa. Mio padre sapeva porre dei «no» chiari, dei limiti invalicabili, si alleva sempre con l'insegnante senza se e senza ma, pur sapendomi accogliere con un abbraccio quando, figliol prodigo, tornavo a casa ammaccato dalle mie fughe nel mondo esterno, reo di qualche infrazione alle sue regole. Dove sono finiti quei padri, quelle madri, che pur fra mille difficoltà e difetti cercavano di educarci? C'è bisogno di famiglia, di famiglie, che svolgano al meglio la propria funzione... che educino, con amore e decisione, perché senza basi non ci sarà futuro per i nostri ragazzi. ■■■

famiglie

dossier

CEM
Mondialife



INTERCULTURA DOVE VAI?

A CURA DI LUCREZIA PEDRALI

IL PRESENTE DOSSIER RIPORTA GLI ATTI DEL CONVEGNO PROMOSSO A BRESCIA DA CEM MONDIALITÀ IL 18 APRILE 2015, CHE HA INTESO AVVIARE UNA RIFLESSIONE PIÙ AMPIA POSSIBILE SUL SIGNIFICATO ATTUALE DEL TERMINE «INTERCULTURA».

INTERCULTURA DOVE VAI?

LUCREZIA PEDRALI

CONDIRETTRICE DI CEM MONDIALITÀ - DOCENTE DI SCUOLA PRIMARIA

Andare a scuola, per alunni e per insegnanti, per genitori e operatori, assume talvolta le caratteristiche del percorso a ostacoli: il cammino si definisce strada facendo, si perdono e si ritrovano tracce e confini, ci si orienta talvolta con sicurezza altre volte a tentoni, si inseguono cambiamenti reali o presunti, si tenta quotidianamente di trattenere il filo di Arianna per non finire sperduti nel labirinto dei dispositivi e dei bisogni. Si avverte, cammin facendo, il bisogno di sostare per tenere il punto della situazione e per ridefinire o riprendere le coordinate fondamentali. Il convegno propone una sosta per riflettere su cosa sia «intercultura» oggi, che cosa significhi lavorare a scuola in prospettiva interculturale, o addirittura se ancora abbia senso parlare di interculturalità o piuttosto non sia arrivato il momento di parlare di inter-azione, tenendo presenti le molteplicità

della forme del vivere quotidiano e dei contesti nei quali si giocano le relazioni e le possibilità di costruzione di percorsi di cittadinanza. Gli ambiti sui quali riflettere sono la scuola, la città, le relazioni interpersonali. La scuola deve muoversi fra la tentazione di lasciarsi sommergere dai dispositivi e quella altrettanto pericolosa di procedere a tentoni, senza dotarsi di strumenti anche tecnici, per affrontare la complessità della pluralità. La città rischia di diventare il luogo dove si manifestano le paure in forma sempre più esplicita anziché essere uno scenario di costruzione di reti relazionali capaci di assorbire e valorizzare l'eterogeneità. Infine le relazioni, cioè la ricerca di tutti gli elementi che accomunano persone e gruppi, che permettono la comprensione della differenza senza confinarla nell'ineguaglianza.

QUALI «CULTURE PEDAGOGICHE» NEI CONTESTI EDUCATIVI ETEROGENEI?

DAVIDE ZOLETTO
UNIVERSITÀ DI UDINE

Per provare a tratteggiare alcune possibili piste di lavoro per chi opera (come ricercatore, come insegnante, come educatore) in contesti eterogenei come sono quelli contemporanei, possiamo partire da alcuni elementi evidenziati nei dati del Miur relativi all'anno scolastico 2012-2013 per quanto riguarda gli allievi e le allieve con background migratorio. Tali dati ci mostrano, infatti, che permane a tutt'oggi per questi allievi un maggiore rischio di dispersione, abbandono e disegualianza negli esiti scolastici rispetto ai loro compagni e alle loro compagne di genitori autoctoni. Un dato come questo corre il rischio di essere letto come il risultato delle debolezze dei percorsi biografici e scolastici di tali allievi e allieve, secondo una chiave di analisi che lascerebbe in qualche modo sulle «spalle» dei soli allievi e allieve mi-



granti e postmigranti (e delle loro famiglie) il peso dei loro «insuccessi scolastici». Commentando tali dati, Maddalena Colombo ha osservato però che essi potrebbero farci riflettere proprio sulla «possibile disuguaglianza di trattamento che essi possono ricevere, in ragione del tipo di scuola e delle misure di facilitazione ricevute». Come a dire che questi dati potrebbero farci riflettere non solo o non tanto su di «loro» (gli allievi e le allieve migranti e postmigranti, le loro famiglie, le loro «culture»...), quanto piuttosto su di «noi» (scuola, ricercatori, insegnanti, educatori, sulle nostre «culture» anche pedagogiche che troppe volte finiamo per ignorare come se fossero quasi «trasparenti»...).

È proprio da questo invito a rivolgere l'attenzione pedagogica sulle nostre «culture pedagogiche» che mi sembra potrebbe (dovrebbe?) partire una riflessione come quella a cui ci ha chiamato questo convegno: «Dove va l'interculturalità?». O, meglio: dove vanno i percorsi di ricerca e di intervento nei contesti eterogenei? A volte, infatti, le «culture pedagogiche» su cui si basano i nostri percorsi di ricerca e intervento sembrano privilegiare (e quasi fondarsi su) un atteggiamento solo culturalista, ovvero centrato su una lettura dei percorsi dei nostri allievi e allieve migranti e postmigranti condotta attraverso le sole «lenti» delle presunte differenze culturali. Tali approcci però corrono almeno un triplice rischio:

- di focalizzarsi solamente sulla differenza culturale, senza tenere presente, invece, che oggi i percorsi biografici e scolastici di allievi e allieve (specialmente, ma non solo, nel caso degli allievi e delle allieve che sono nati nel nostro paese) si costruiscono oggi all'intersezione di una pluralità di differenze (di età, di genere, di gruppo sociale...);

- di collegare a tali differenze i difficili percorsi scolastici degli allievi e delle allieve, trascurando invece il fatto che è spesso proprio nell'interazione con la scuola (e quindi con le «culture» della scuola) che si creano molte delle difficoltà che attribuiamo superficialmente al background degli allievi e delle allieve;

- di concentrarci solo sui «punti deboli» degli allievi e delle allieve, mentre dovremmo piuttosto - pedagogicamente - cogliere i loro «punti di forza» per costruire a partire da questi percorsi scolastici ed extrascolastici veramente inclusivi.

Da qui, dunque, alcune possibili piste di lavoro per chi opera pedagogicamente nei contesti educativi: piste di lavoro che, senza rinunciare alla comprensione e valorizzazione delle differenze anche culturali (e alla promozione di un dialogo fecondo e dinamico fra esse), lavorino anche - contemporaneamente - per rendere possibile un'effettiva parità di opportunità formative per tutti e tutte gli allievi e le allieve. Si tratta di quella *social justice* (giustizia sociale) che tanta riflessione pedagogica - soprattutto statunitense - ci ha additato come prospettiva necessariamente complementare a quella della «differenza culturale» e sulla quale di recente Massimiliano Tarozzi ha molto opportunamente richiamato l'attenzione nel



nostro paese. Si tratterebbe, per esempio, di cercare, da un lato, di prendere consapevolezza delle «culture pedagogiche» sulle quali si basano i nostri percorsi di ricerca e di intervento educativi, provando - secondo una prospettiva che potremmo definire di tipo «post-coloniale» - a decostruirne alcuni presupposti improntati a un atteggiamento «coloniale» nei confronti dell'altro/a: ovvero quei presupposti in base ai quali l'altro/a (in questo caso l'allievo e l'allieva migranti e postmigranti) sono principalmente portatori di disagi, problemi, difficoltà. Sarebbe invece importante - entro quella pluralità di linee di azione a cui ci hanno invitato anche i documenti ministeriali degli ultimi anni (Mpi 2007, Miur 2014) - lavorare proprio sulle nostre «culture pedagogiche» per renderle sempre più inclusive (riscoprendo tradizioni pedagogiche troppo velocemente dimenticate, o lavorando su nuove prospettive), ovvero sempre più capaci di progettare percorsi di ricerca e di intervento a

LE «CULTURE
PEDAGOGICHE» SU CUI SI
BASANO I NOSTRI PERCORSI
DI RICERCA E INTERVENTO
SEMBRANO PRIVILEGIARE
UN ATTEGGIAMENTO SOLO
CULTURALISTA, OVVERO
CENTRATO SU UNA
LETTURA DEI PERCORSI DEI
NOSTRI ALLIEVI E ALLIEVE
MIGRANTI E POSTMIGRANTI
CONDOTTA ATTRAVERSO LE
SOLE «LENTI» DELLE
PRESUNTE DIFFERENZE
CULTURALI

partire - appunto - dai «punti di forza» di allievi ed allieve (migranti, postmigranti, ma anche autoctoni...).

Si tratterebbe, in questa prospettiva, di lavorare per esempio sul curricolo esperienziale degli allievi e delle allieve, come da tempo ci invitano a fare i documenti europei sull'educazione plurilingue e interculturale, poi ripresi anche dalle *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* (Miur 2012). Non a caso, esistono oggi anche nel nostro paese alcuni interessanti tentativi di costruire, in questa prospettiva, percorsi inclusivi a partire da saperi e competenze (di allievi, allieve, genitori, insegnanti...) troppo spesso non valorizzati dalla scuola. A testimoniare come tale eterogeneità di saperi e competenze possa essere valorizzata entro percorsi di apprendimento cooperativo nel quale l'eterogeneità diviene elemento quotidianamente generatore di processi inclusivi all'incrocio tra scuola, extrascuola e territori.





EDUCAZIONE, INTERCULTURA E DIVERSITÀ CULTURALE

VERSO UNA CRONOLOGIA RAGIONATA

ALESSIO SURIAN
UNIVERSITÀ DI PADOVA

2009: la nuova costituzione boliviana dichiara che l'intero sistema educativo ha carattere «intraculturale, interculturale e plurilingue» (art. 78, c. 2). Si tratta di una svolta significativa riguardo all'educazione interculturale. Eppure, rimane una svolta poco conosciuta nel resto del mondo. Per capirne il potenziale, vale la pena ripercorrere almeno qualche tappa che ha dato forma agli studi transculturali e agli approcci educativi che hanno ispirato.

Siamo di fronte ad almeno due prospettive interculturali: una «di maniera» e una «critica». È la posizione di Catherine Walsh, ben espresso in un articolo proprio nel 2009. Nel primo caso il tema centrale è quello della diversità, nel secondo si affronta il problema strutturale del colonialismo e del razzismo. In questo secondo caso si guarda alla diversità come il prodotto

di strutture e matrici coloniali che generano potere «razzializzato e gerarchizzato», che vede in genere «bianchi e sbiancati» in posizione di dominio. In questa prospettiva, l'analisi interculturale diviene uno strumento e un processo collettivo che parte dalle domande implicite ed esplicite di chi è in posizione subalterna. È una prospettiva che mette in evidenza quanto c'è di «funzionale» nel discorso dominante in chiave interculturale, piuttosto indifferente a eventuali trasformazioni delle istituzioni e delle relazioni sociali.

La prospettiva «critica» è rintracciabile anche nei lavori di Gregory Bateson e Margaret Mead (in particolare con l'Institute for Intercultural Studies fondato negli anni '40 del secolo scorso) e di Ivan Illich, con il Centro di documentazione interculturale fondato a Cuernavaca (Messico) negli anni '50 del secolo scorso.

Se i loro contributi interculturali sono rimasti relativamente in ombra, è, invece, verso la fine degli anni '50 che la dimensione interculturale riceve attenzione attraverso un contributo in chiave antropologica che mette in luce come lo sforzo di «attraversamento» transculturale richieda attenzione per l'implicito, per ciò che può risultare meno evidente. Con un titolo molto azzeccato, Edward T. Hall propose un libro su *Il linguaggio silenzioso*, invitando a prestare attenzione alla dimensione comunicativa della cultura ed in particolare agli aspetti nonverbali. Proprio questa pubblicazione del 1959, tradotta in italiano dieci anni dopo, viene spesso considerato il testo che ha dato inizio agli «studi interculturali». L'autore è un antropologo nordame-

ricano, cresciuto nel Nuovo Messico, allenato per professione al confronto con hopi e navajo. Il suo libro è un esplicito invito a ragionare di meccanismi «nascosti»: il modo in cui ci esprimiamo attraverso i segnali nonverbali, le diverse abitudini riguardo al linguaggio dei gesti e agli spazi in diversi contesti culturali. Ancora oggi, è considerato il punto di partenza degli studi sulla «comunicazione interculturale», termine che forse compare per la prima volta proprio ne *Il linguaggio silenzioso*. Hall è attento alle micro-interazioni fra persone di gruppi diversi e utilizza elementi dell'antropologia culturale, della linguistica, dell'etologia e della psicologia. Cinque elementi contraddistinguono gli studi sulla comunicazione interculturale di Hall:

- ricerche empiriche sistematiche per identificare aspetti rilevanti della comunicazione nonverbale;
- attenzione ad aspetti degli scambi comunicativi di cui chi comunica non è necessariamente consapevole, soprattutto relativi alla comunicazione nonverbale;
- capacità di cogliere le diversità in questi scambi nelle pratiche quotidiane fra persone differenti, in modo, quindi, divergente rispetto ai precedenti studi che tentavano di cogliere le caratteristiche «macro» di una determinata cultura;
- un approccio non giudicante ed una tendenza ad accettare le diversità culturali;
- l'attenzione all'utilizzo di metodologie partecipative nella formazione alla comunicazione interculturale.

Trent'anni dopo la pubblicazione del testo di Hall, nel 1989, la rivista forse più conosciuta in questo settore, *l'International Journal of Intercultural Relations*, ha dedicato al tema delle competenze interculturali un intero numero, a cura da Judith Martin. I contributi raccolti articolano la competenza interculturale attorno a sei dimensioni principali, spesso riprese nella letteratura sulla formazione all'esperienza interculturale. In questa prospettiva, l'«efficacia interculturale» viene influenzata in modo positivo da sei gruppi di fattori:

- elementi di conoscenza riguardo alla cultura «target» (bersaglio);
- qualità personali quali apertura, flessibilità, tolleranza dell'ambiguità e senso dell'umorismo;
- abilità comportamentali quali competenza comunicativa, atteggiamenti culturalmente adeguati ai ruoli e capacità relazionali;
- auto-consapevolezza, in particolare dei propri valori e convinimenti;
- abilità tecniche quali la capacità di portare a termine un compito nel nuovo contesto culturale;
- fattori relativi al nuovo contesto quali la somiglianza relativa con la cultura di provenienza, il tipo di accoglienza riservato agli stranieri, le condizioni socioeconomiche e politiche della «seconda» cultura, il grado di chiarezza delle aspettative nei confronti del ruolo e della posizione dello straniero, la pressione psicologica associata all'esperienza.

LA NUOVA COSTITUZIONE
BOLIVIANA (2009)
DICHIARA CHE L'INTERO
SISTEMA EDUCATIVO
HA CARATTERE
«INTRACULTURALE,
INTERCULTURALE
E PLURILINGUE»
(ART. 78, C. 2).
PER CAPIRNE IL
POTENZIALE, VALE LA
PENA RIPERCORRERE
QUALCHE TAPPA CHE HA
DATO FORMA AGLI STUDI
TRANSCULTURALI E AGLI
APPROCCI EDUCATIVI
CHE HANNO ISPIRATO

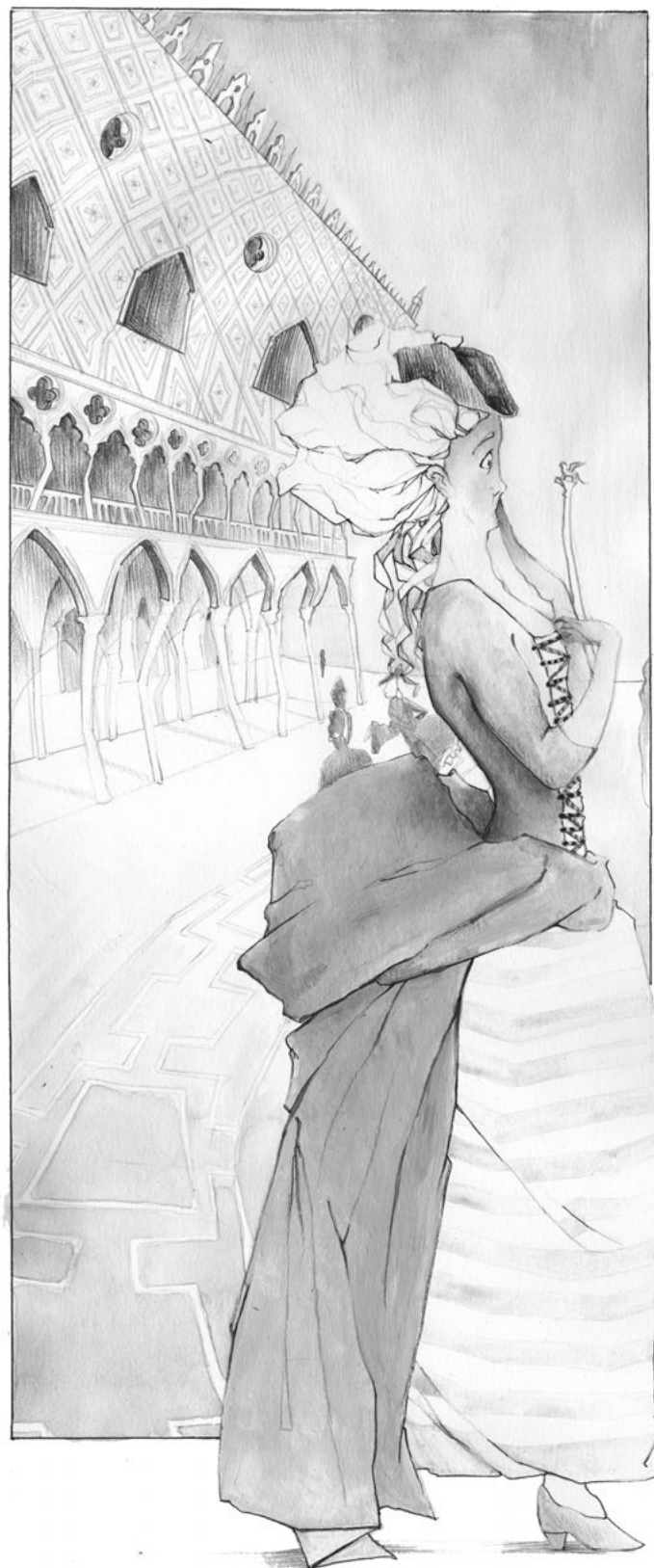


Si tratta di un modello che più che approfondire un ragionamento sulle competenze interculturali propone un quadro operativo di riferimento centrato sulla dicotomia soggetto/nuovo contesto locale. È il quadro di riferimento proposto anche dal manuale edito da Sage nel 2009, che raccoglie interessanti contributi che riguardano ogni parte del mondo, a partire da un osservatorio spiccatamente nordamericano. Si basa su un modello proposto dalla curatrice, Darla Deardorff, nel 2006, che traduce «competenza» in atteggiamenti (da una parte) e conoscenze e abilità (dall'altra) in relazione a obiettivi «interni» ed «esterni», ennesima riformulazione di quanto già proposto dalla letteratura statunitense e sintetizzato da Young Kim all'inizio degli anni '90. La competenza interculturale, in questo caso, è soprattutto capacità di adattamento articolata in ambito cognitivo (dar senso), affettivo («tendenze» emotive ed estetiche, predisposizioni motivazionali e attitudinali), e operativo/comportamentale (grado di flessibilità e risorse a disposizione). La capacità di adattamento viene definita come «la capacità dell'individuo di sospendere o modificare alcune modalità culturali acquisite e di apprendere e accomodare alcune delle nuove modalità culturali, trovando creativamente modi di gestire dinamiche relative a posture intergruppi diverse/desue e lo stress che ne consegue».

Rimane aperto il tema più ampio del cercare una dimensione di competenza interculturale che dovrebbe rimanere costante indipendentemente dagli specifici contesti culturali in cui ci si trova ad agire. Un esempio rappresentativo è il Modello di Sviluppo della Sensibilità Interculturale messo a punto negli anni '90 dai Bennett che sposta l'attenzione dalla competenza alla sensibilità interculturale, descritta in relazione a fasi di crescita personale. Un incremento di tale sensibilità indicherebbe un miglioramento nel raffronto con le differenze culturali, facendo evolvere la sensibilità da posizioni di etnocentrismo (difesa nei confronti delle diversità) a posizioni di maggiore riconoscimento e accettazione delle diversità, definite come posizioni «etnorelative». Il modello dei Bennett suggerisce che le «culture» offrano diversi modi per interpretare la realtà e aiutino a percepire il mondo che ci circonda. È questa «visione del mondo» ad essere diversa da una cultura all'altra. In questa prospettiva, sviluppare la sensibilità interculturale significa imparare a riconoscere e ad affrontare le principali differenze tra culture nel percepire il mondo. In sintesi, è possibile osservare un fiorire di studi interculturali e di strumenti applicativi per la formazione e l'educazione negli ultimi quattro decenni del secolo scorso, soprattutto in Nord America e in Europa occidentale, centrati sulla gestione delle diversità culturali a partire dall'esperienza di un individuo che si confronta con un contesto che offre, in buona parte implicitamente, un altro modo di dar senso al mondo e alle relazioni interpersonali.

In parallelo, il mondo «subalterno» non è rimasto a guardare. Dal Perù, Anibal Quijano, mentre nel '68 media e accademia puntavano la lente

RIMANE APERTO L'AMPIO TEMA
DEL CERCARE UNA
DIMENSIONE DI COMPETENZA
INTERCULTURALE CHE
DOVREBBE RIMANERE
COSTANTE
INDIPENDENTEMENTE DAGLI
SPECIFICI CONTESTI
CULTURALI IN CUI CI SI TROVA
AD AGIRE



d'ingrandimento sui movimenti urbani, si preoccupava del punto di vista delle *Lotte contadine in America Latina. I movimenti contadini contemporanei* (tradotto anche in italiano grazie a Feltrinelli). Oggi, dal Centro de Investigaciones Sociales (Cie) di Lima continua il lavoro di elaborazione di un'«epistemologia meridionale», formatasi osservando le trasformazioni agrarie, le dinamiche dei movimenti contadini, i processi di urbanizzazione in America Latina. Centrale nella sua riflessione è la categoria della «colonialità del potere», una dimensione che «divide» gli studi interculturali mettendo in luce come «i recenti movimenti politico-culturali degli "indigeni" e degli "afro-latinoamericani" hanno messo definitivamente in discussione la versione europea della modernità/razionalità, proponendo una propria razionalità alternativa. Negano la legittimità teorica e sociale della classificazione "razziale" e "etnica", proponendo di nuovo l'idea di eguaglianza sociale. Negano la pertinenza e la legittimità dello Stato-nazione fondato sulla colonialità del potere».

Insieme a quello di Enrique Dussel, il suo è uno dei testi più significativi del recente *Epistemologías do Sul*, curato nel 2010 dal sociologo portoghese Boaventura de Sousa Santos e dalla sociologa mozambicana Maria Paula Meneses, che rivendicano un lavoro di resistenza e proposta di fronte al razzismo epistemico condotto dal modello dominante di produzione del sapere. In particolare, Quijano vede nella corporeità l'ambito decisivo da esplorare per cercare di capire le relazioni di potere e per cercare di superare i vari dualismi eurocentrici (anima-corpo, psiche-corpo, europa-non europa), ma soprattutto le classificazioni sociali tipiche del mondo occidentale, che è venuto sviluppando l'idea di classi sociali fra la fine del diciottesimo e l'inizio del diciannovesimo secolo, quando si cristallizzava in Europa un'idea duale del mondo, un mondo centrato su uno sviluppo lineare che vedeva l'Europa stessa quale punto di arrivo. Questa è proprio l'idea che movimenti pedagogici, cui prestano attenzione ricercatrici come Catherine Walsh, mettono in discussione a partire da una prospettiva decoloniale e rimettendo al centro le pratiche e gli scritti di Paulo Freire, che con *Pedagogia della speranza* mette in guardia dai pericoli che comportano posizioni intellettuali che accettano «l'inesorabilità di quanto accade» e contribuiscono a rafforzare le strutture dominanti nel confronto già impari con i «con-dannati» della terra - con un chiaro riferimento alla prospettiva di liberazione di Frantz Fanon, che culturalmente comporta la capacità di sapersi posizionare altrove, «fuori».

LABORATORI

SVILUPPARE
LA SENSIBILITÀ
INTERCULTURALE
SIGNIFICA IMPARARE
A RICONOSCERE
E AD AFFRONTARE
LE PRINCIPALI
DIFFERENZE
TRA CULTURE
NEL PERCEPIRE
IL MONDO



LAB1

INTERCULTURA A SCUOLA MANUTENZIONE E RIPARTENZA

LUCREZIA PEDRALI

Durante l'attività di laboratorio sono state riprese alcune parole che definiscono problemi, condizioni, pratiche e modi di essere nella scuola.

La prima e condivisa affermazione è che la scuola deve essere o, in alcuni casi, tornare ad essere luogo in cui saper capire ciascuno nelle differenze di cui tutti siamo portatori. Questa antica pratica della comprensione ora è diventata complessa, richiede una navigazione a vista, una riflessività costante e la capacità di mutare lo stile e la modalità delle risposte ai bisogni che si incontrano nella materialità della vita a scuola.

Abbiamo ragionato sul dizionario minimo che, secondo i partecipanti, sintetizza linguisticamente l'operare dell'insegnante in relazione alla interculturalità.

Il primo termine preso in considerazione è proprio stato «intercultura». La parola è diventata troppo generica, non riesce più a definire pratiche e visioni condivise: sotto l'ombrello

dell'intercultura a scuola si celano dispositivi disattesi, protocolli definiti di accoglienza che spesso producono separazioni e relazioni asimmetriche. Invece si avverte la necessità di un'intercultura che diventi interazione costante fra soggetti, che riconosca la differenza di genere, che sappia rigenerarsi per rigenerare, che sappia operare per costruire l'inedito, per rendere la scuola porosa e permeabile. Altro termine, visto in diretta connessione con intercultura è «cittadinanza». Quali sono le condizioni e i processi educativi e culturali che producono cittadinanza? Quanta riflessività accompagna il fare scuola in funzione della costruzione di cittadinanza? Forse le risposte a questa domanda possono apparire scontate nella loro formulazione verbale, ma nella pratica dei processi di insegnamento/apprendimento assumono tutt'altro spessore. La scuola è un organismo culturale e pedagogico che costruisce competenze di base culturali, disciplinari ed esistenziali, all'interno della dimensione relazionale fra i soggetti che la abitano e fra questi soggetti e il territorio, l'ambiente circostante. Territorio è tutto quanto ci sta intorno e che muta, viene attraversato da tensioni e mutamenti che devono essere compresi nella loro natura storica e sociale.

Intercultura a scuola per produrre cittadinanza. Vengono individuate alcune priorità: rompere l'isolamento individualista che separa i soggetti fra loro e fra loro e il territorio; una riflessività costante sulle pratiche didattiche e sul curriculum per selezionare percorsi e saperi in funzione di un progetto; recuperare (ecco la «manutenzione») la ricerca professionale e culturale per educare alla capacità di affrontare problemi complessi e controversi, per allenare e allenarci alla dissonanza e alla pluralità; curare l'organizzazione definendo ruoli ma soprattutto responsabilità, consapevoli che senza una responsabilità diffusa la scuola deperisce; recuperare la fiducia nella possibilità di comprendere.

Quest'ultimo aspetto ci ha portato a riflettere su alcuni stili che ci caratterizzano in questo momento e che portati alle loro estreme manifestazioni possiamo definire come cinico/disilluso e, al contrario, idealista/utopico. Tra i due estremi forse si può riaffermare che è possibile ricostruire la fiducia nella capacità razionale di comprendere la realtà. Si possono capire i bambini e i ragazzi (per partire da lì, e non per assecondarli), si possono trovare strumenti per capire il contesto nel quale viviamo. Si può persino cercare di comprendere il proprio progetto di vita e dare un significato al proprio futuro, individuale e collettivo.

LA SCUOLA È UN ORGANISMO CULTURALE E
PEDAGOGICO CHE COSTRUISCE COMPETENZE DI BASE
CULTURALI, DISCIPLINARI ED ESISTENZIALI,
ALL'INTERNO DELLA DIMENSIONE RELAZIONALE FRA I
SOGGETTI CHE LA ABITANO E FRA QUESTI SOGGETTI E
IL TERRITORIO, L'AMBIENTE CIRCOSTANTE



LAB2

È ORA DELLE RELIGIONI?

ALESSANDRA ALBINI E MICAELA FILIPPINI
DOCENTI IRC

Quando ci hanno affidato il tema del laboratorio ci siamo lasciate interrogare e le nostre idee sono andate nella direzione scolastica e del territorio, attraverso l'apertura alla conoscenza e all'incontro personale che è portatore di una diversa concezione della vita. Volevamo abitare la domanda, non dare «ricette pronte», raccogliere le riflessioni e costruire insieme una risposta, confrontandoci sull'importanza e il valore che si può dare al fatto religioso all'interno dell'ambiente scolastico perché le religioni hanno una dimensione culturale che anima l'intercultura.

DA DOVE INIZIARE?

Parliamone a partire dalla quotidianità! Sono tanti gli interlocutori che possono uscire arricchiti da un dialogo interculturale e interreligioso in uno scambio di contenuti e di conoscenza reciproca, come proposto da Davide Zoletto¹: «superare un approccio "culturalista" alle differenze e sperimentare approcci di ricerca, capaci di leggere e valorizzare quegli aspetti quotidianamente interculturali».

COME FARE?

Abbiamo scelto di utilizzare la metodologia narrativa (film, testimonianze, racconti), che è stata particolarmente apprezzata, seguendo questi passaggi:

- decostruire il simbolo
- scoprirne il significato
- riconoscere il valore.

La decostruzione di alcuni stereotipi ci ha consentito di arrivare ai significati sui quali dialogare nell'incontro con l'altro. Senza categorizzare le religioni abbiamo creato le condizioni per un confronto tra i partecipanti sui significati legati al fatto religioso, scoprendo che lo si può contestualizzare nella vita. Se dal dialogo esco arricchito, allora parlare di religioni diventa un

sapere che contribuisce alla formazione della persona, anche nell'ambiente scolastico. Questo è il valore aggiunto dell'avere a che fare con il «fatto religioso» attraverso il metodo interculturale: ti permette di conoscere i valori della vita anche attraverso un'altra sapienza che non è quella scientifica.

ALCUNE ATTIVITÀ SVOLTE

L'input è stata la pagina scritta da Alex Corlazzoli², che da maestro testimonia l'importanza delle religioni a scuola. La discussione ha puntato sulla relazione docente-alunno attraverso una sequenza filmica tratta da *Ali*³. Sono emersi aspetti interessanti: è un argomento che non si può più evitare, ma è importante creare le condizioni per poterne parlare (ascolto, tempi adeguati, silenzio). In seguito alla visione dell'*Ultima estate*⁴, i partecipanti hanno colto le parole-chiave che esprimevano gli atteggiamenti degli interlocutori nel dialogo: assenza di giudizio e accettazione, ascolto di sé, rispetto, mettersi dal punto di vista dell'altro, superamento del simbolo e dello stereotipo. È stato rilevato, inoltre, come la fede possa avvicinare e accomunare le persone, pur di diversa religione; infatti nello spezzone presentato si vedeva il bambino cristiano dialogare in modo empatico con il rabbino sui significati dei simboli religiosi.

PER CONCLUDERE...

Si è voluto creare un ponte tra i contenuti religiosi, lo studio dei libri sacri e la modalità operativa che affrontasse l'argomento del laboratorio su diversi livelli (conoscenza, approcci, concetti e argomenti) e che tenesse conto di diverse forme di dialogo (dialogo profondo, dialogo di vita, scambi teologici, dialogo delle opere come condivisione umana). Alla fine, nel gruppo si è arrivati a individuare delle chiavi ermeneutiche della realtà da utilizzare in contesti⁵ vicini alla propria quotidianità:

- auto comprensione
- stare dentro la situazione
- contestualizzare i saperi
- rielaborare l'esperienza
- decentrarsi.

Queste permettono anche lo sviluppo delle competenze indicate da Alessio Surian⁶: «rispetto, consapevolezza/identità, riconoscere altre prospettive e visioni del mondo, ascolto, adattamento, costruire relazioni».

¹ D. Zoletto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei: possibili piste di lavoro* (relazione presentata al convegno «Intercultura dove vai?»).

² A. Corlazzoli, *Tutti in classe. Un maestro di scuola racconta*, Einaudi, Torino, 2013, pp. 71-75.

³ *Ali ha gli occhi azzurri*, di Claudio Giovannesi (2012).

⁴ *L'ultima estate. Ricordi di un'amizizia*, di Pete Jones (2002).

⁵ *Vai e vivrai*, di Radu Mihaileanu (2005).

⁶ A. Surian, *Il vantaggio della diversità: verso quali competenze interculturali?* (relazione presentata al convegno «Intercultura dove vai?»).

LAB3

MEMORIA INTERCULTURALE PER UNA CITTÀ CONVIVIALE

ADEL JABBAR

SOCIOLOGO

DON FABIO CORAZZINA

PARROCO A BRESCIA

Nello scorrere del tempo l'intreccio di saperi, di conoscenze e di esperienze ha spesso costituito lo sfondo alla nascita delle città. Queste rappresentano la prova delle tante storie che le hanno plasmate, lasciando tracce nello stile urbanistico, nell'arredo urbano, nel patrimonio artistico, nella gastronomia, nell'uso dei tessuti, nelle lingue e nelle credenze.

Tramite la conoscenza sedimentata nello spazio urbano è possibile indagare il passaggio e i lasciti del tempo. Le città sono come cantastorie narranti le vicende delle genti che le hanno abitate, attraverso i segni visibili di innumerevoli cimeli e di vaste eredità. Segni che compongono quella che viene chiamata «memoria», anche se spesso tale memoria viene presentata e letta secondo interpretazioni parziali, in cui prevalgono visioni ideologiche che contribuiscono a edificare una ben precisa coscienza collettiva, più funzionale alla congettura del presente che alla vera conoscenza della complessità della storia.

I tempi attuali sono caratterizzati dall'intensificarsi di scambi tra contesti territoriali e modelli culturali diversificati; le conseguenze da un lato del processo di de-territorializzazione, ossia i processi migratori, e dall'altro del processo di de-localizzazione, vale a dire la circolazione dei beni e delle merci, implicano dei forti cambiamenti.

Tali mutamenti richiedono una particolare consapevolezza della «posta in gioco» e la necessità di strumenti validi a comprendere e governare la portata delle trasformazioni nello

spazio urbano e le sfide che devono essere affrontate. A tal fine è fondamentale una rilettura dei luoghi della città al fine di conoscerne la complessità storica e la varietà a socio-culturale spesso nascosta.

In una fase di rilettura delle strutture e della storia di una città, s'impone una metodologia interculturale al fine di riportare alla luce ciò che è stato richiuso nel dimenticatoio. È necessario guardare ai luoghi con una visione attenta ai dettagli seminati nei più disparati elementi che compongono il puzzle, che per essere ricomposto abbisogna di abili osservatori per dare forma e interezza all'insieme dei frammenti.

Oggi la memoria deve essere capace di fare i conti con l'oblio che ha determinato il costruirsi di visioni restrittive e percezioni limitanti della propria realtà a scapito della molteplicità delle sedimentazioni e della complessità dei fatti. Soprattutto in un periodo come quello che stiamo attraversando in cui imperversa, in vari contesti, un'epidemia culturalista tendente ad esaltare lineamenti identitari integri e univoci, spesso scadenti in mere dicerie e leggende metropolitane.

Le parole chiave di cui si sente la necessità è «esplorare»: camminare con le proprie gambe, guardare curiosi con i propri occhi e riflettere con la propria testa per capire che quello che viene definito come «mio» ha spesso radici e legami altrove; entrare dal fruttivendolo e pensare alla provenienza di frutti come il mango, l'ananas, la banana, la papaya; aprire la dispensa di casa e prendere in mano il cioccolato, la noce moscata, lo zenzero e altre spezie; parlare e scoprire l'origine straniera di molti sostantivi e beni di uso quotidiano, il coltano che si usa in elettronica, il petrolio, il gas per il riscaldamento. Questi sono solo alcuni minuti esempi di quotidianità.

LE CITTÀ SONO SPAZI
COMPLESSI, CONTRADDITTORI,
INCLUDONO E NELLO STESSO
TEMPO ESCLUDONO.
LA CITTÀ È SEMPRE
EXTRACOMUNITARIA
PERCHÉ NON SI LASCIA
POSSEDERE
DA UNA SOLA E SPECIFICA
COMUNITÀ, SPESSO PIÙ
IMMAGINATA CHE REALE.
LA CITTÀ SA FARE
DA SOLA E IN MODO
CONCRETO UN'AUTENTICA
INTERCULTURALITÀ.





9

12

a cura di ANTONELLA FUCECCHI - ANTONIO NANNI

SPORT E INTERCULTURA

La società come grande campo da gioco

Tra i luoghi dove costruire rapporti d'integrazione tra persone di etnie, culture e religioni diverse, iniziamo ad interessarci, anzitutto, di quelli ludici e sportivi che, anche a livello storico, sono stati tra i primi a favorire l'incontro e la partecipazione. Vogliamo dunque valorizzare soprattutto i contesti di vita ordinaria, dove la mentalità e le pratiche sociali dei cittadini vengono plasmate ancor prima di ogni intervento educativo. Si può affermare che in quei contesti di vita quotidiana prevalgano i caratteri di spontaneità e di naturalezza delle relazioni interpersonali le quali soltanto raramente conoscono forme di discriminazione e di esclusione. Chi si è occupato del ruolo sociale e della dimensione educativa del gioco e dello sport ha sempre messo in evidenza gli altissimi valori di auto-disciplina, di auto-stima, di promozione umana, di anti-razzismo e d'integrazione sociale. Certamente il principio della competizione è il cuore dello sport, ma il suo spirito più autentico è rappre-

sentato dall'inclusione e dall'integrazione, non dalla discriminazione. Diceva il padre dei moderni giochi olimpici, Pierre De Coubertin, che si fa lo sport «con», non contro, e che l'importante non è vincere ma partecipare. A pensarci bene tante pratiche sportive, soprattutto quelle di squadra (calcio, basket, volley, rugby, ciclismo, ecc.) riflettono da vicino alcuni aspetti del vivere sociale, dove si verificano ugualmente il fuorigioco e il fallo di espulsione, la rimessa laterale e il calcio di rigore, la schiacciata, il muro, il canestro... e dove l'educazione interculturale può essere raccontata come un saper giocare di anticipo rispetto ai conflitti che potrebbero esplodere da un momento all'altro. È nostra convinzione che sia possibile utilizzare ovunque il potenziale educativo dello sport per promuovere maggiore coesione sociale, integrazione e pari opportunità. Attraverso il gioco e lo sport si possono diffondere atteggiamenti e comportamenti d'intercultura così come avviene per il volontariato e per la cittadinanza attiva.



Dalle Olimpiadi ai giochi di strada

Per avere un'idea della profondità e dell'universalità che appartengono al gioco e allo sport riteniamo opportuno fare riferimento ai valori «olimpici» e tornare con la mente alla grande festa di popolo che hanno rappresentato fin dall'antichità presso la Magna Grecia gli Agoni sacri Panellenici, ossia le Olimpiadi che si svolgevano appunto nella città di Olimpia.

Per ricordare in poche parole quali erano questi valori fondamentali che esprimevano lo «spirito olimpico» è sufficiente descrivere brevemente il «logo» delle moderne Olimpiadi: una fiamma circondata dai cinque cerchi colorati (azzurro, nero, rosso, verde e giallo) e da cinque parole-chiave estremamente significative: Amicizia, Fair Play (gioco leale), Pace, Onore, Gloria. Ma, ribadiamo, al culmine della fiamma brilla la parola Amicizia.

A nostro avviso deve essere chiaro che questi valori non riflettono soltanto lo spirito dei giochi olimpici, ma più in generale esprimono l'anima degli sport più popolari e dei mille giochi di strada che ciascuno di noi ha praticato da bambino in ogni parte del mondo.

Lo sport come linguaggio universale

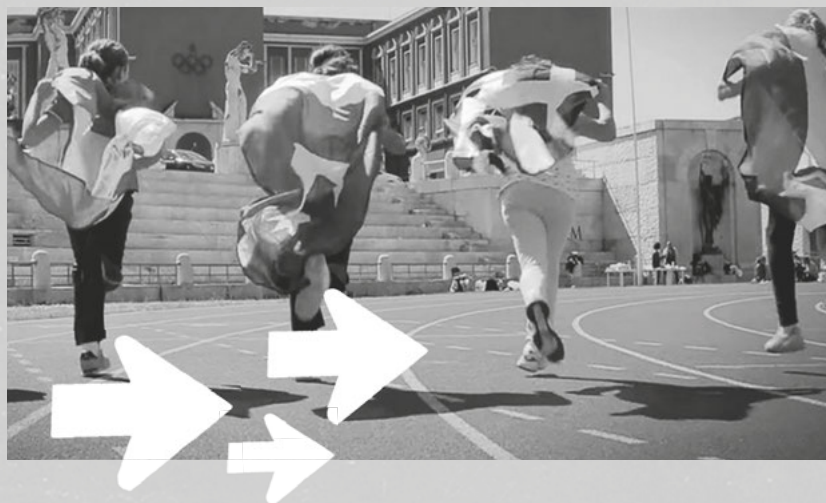
Attraverso il gioco e lo sport è possibile superare tutte le barriere (etniche, culturali, religiose) perché essi utilizzano una lingua universale e transculturale che tutti sono in grado di comprendere e capire, proprio come avviene con l'arte, la musica e la poesia.

Il gioco e lo sport si avvalgono del linguaggio del corpo: gesti, emozioni, movimenti, comportamenti, grida di gioia e di dolore che coinvolgono tutti, sia gli atleti (i giocatori) sia gli spettatori (il pubblico).

Lo sport è dunque un luogo privilegiato per fare intercultura proprio perché in esso si manifestano due caratteristiche fondamentali che sono comuni anche all'intercultura:

- essere uno spazio di incontro e di scontro;
- avere un carattere di universalità, nel senso che in ogni popolo e cultura sono presenti giochi e pratiche sportive.

Il gioco e lo sport si avvalgono del linguaggio del corpo: gesti, emozioni, movimenti, comportamenti, grida di gioia e di dolore che coinvolgono tutti, sia gli atleti (i giocatori) sia gli spettatori (il pubblico)



Davide Zoletto esprime con chiarezza il principio da porre alla base di questa visione delle cose: non sono le culture che giocano e che fanno sport, ma le persone.

Cinque modalità di rapporto tra sport, migranti e società di accoglienza

L'utilità dello sport per favorire l'integrazione nelle odierne società multiculturali è stata più volte sottolineata anche in ambito europeo. È il caso di ricordare come nel 2003 la Commissione Europea (Cfr. *Manuale sull'integrazione per i responsabili delle politiche di integrazione e gli operatori del settore*, 2003) abbia individuato cinque principali modalità secondo cui è possibile concretizzare il rapporto tra sport, migranti e società di accoglienza. Riportiamo di seguito tali modalità:

Modalità interculturale: quando si cerca di favorire scambi reciproci e continuativi tra giochi e sport diversi e tra gruppi di giocatori sportivi migranti e gruppi autoctoni;

Modalità multiculturalista: quando si tende a promuovere lo sviluppo separato dei valori degli sport praticati da parte degli autoctoni e dei migranti, garantendo almeno in linea di principio pari opportunità all'associazionismo dei diversi gruppi culturali e linguistici;

Modalità pluralista di mercato: quando le risposte alle varie domande di attività sportiva sul territorio vengono lasciate soprattutto al settore privato e al volontariato, e quando è dunque il mercato e non lo Stato a promuovere l'attività sportiva e ludica dei cittadini;

Modalità assimilazionista: quando si ha la tendenza a incorporare individui e gruppi minoritari all'interno degli sport e delle culture sportive preesistenti in un dato contesto locale o nazionale;

Modalità del non intervento: quando la popolazione di un paese continua a percepirsi omogenea e quando, di conseguenza, non si avverte la presenza (potenziale o già reale) di una pluralità di sport o di culture sportive.

La piscina al femminile Un esempio concreto di intercultura attraverso lo sport

Avremmo potuto scegliere mille altri esempi di progetti e iniziative con cui sono stati conseguiti traguardi di integrazione interculturale. È vero che spesso si è trattato più che altro di anti-razzismo, ma la finalità ultima è sempre quella della piena integrazione. Noi abbiamo scelto

«Torino: piscina al femminile», un progetto che nella sua relazione del 2014 l'Uisp descrive così: «Da sei anni proponiamo a tutte le donne di ogni età, religione, etnia, fede politica, attività motorie in contesti che considerano le necessità di orari, disponibilità, sostegno ai figli. La piscina al femminile è aperta di domenica mattina ed è diventata una realtà importante e positiva soprattutto per la comunità islamica torinese. È l'unica piscina a Torino che accoglie le donne velate favorendone lo sviluppo e l'accoglienza. L'attività prevede anche momenti di scambio culturale e ricreativo con convegni, seminari, tavole rotonde, pranzi multiculturali» (Si consulti il sito UISP - Unione Italiana Sport per tutti).

Libro Bianco sullo sport dell'Unione Europea

Non possiamo dimenticare - nel contesto del presente inserto - che l'11 luglio del 2007 l'Unione Europea ha presentato un *Libro Bianco* sullo sport, inteso essenzialmente a far sì che la dimensione sportiva sia presa seriamente in considerazione in tutte le politiche comunitarie. In particolare nel Libro Bianco si affrontano tre temi: il ruolo sociale dello sport; la sua dimensione economica, l'organizzazione.

Molti sono i fenomeni negativi che s'incrociano con la pratica dello sport, tra i quali vengono ricordati il doping, la corruzione, il razzismo, la violenza, lo sfruttamento dei giovani giocatori, la pressione commerciale, il riciclaggio di denaro, ecc. Tuttavia non vi è dubbio che lo sport è sostanzialmente positivo sul piano sociale poiché in esso trovano spazio e diffusione gli ideali della pace, della tolleranza, della comprensione reciproca, dell'amicizia. Diceva bene De Coubertin: «lo sport è parte del patrimonio di ogni uomo e di ogni donna e la sua assenza non potrà mai essere compensata!».





Il nostro auspicio è che la presenza delle seconde e terze generazioni d'immigrati nel nostro paese sia un fattore che spinga a valorizzare il connubio tra sport e intercultura e che esso trovi anche uno spazio più adeguato e consapevole durante le ore di educazione fisica nelle scuole di ogni ordine e grado.

Manifesto dello sport e dell'integrazione

I principi fondamentali di una sana interazione tra differenze e appartenenze nel mondo dello sport sono definiti con chiarezza in un documento elaborato collegialmente dal Coni e dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali nel 2014, che presenta alcune utili intuizioni originali:

Lo sport è un diritto che deve esser garantito a tutti come occasione eccellente di formazione e di promozione della personalità;

La valorizzazione delle differenze e delle unicità. Lo sport incentiva e premia le originalità e le peculiarità dei praticanti senza omologare forzosamente, né discriminare ritenendo le differenze preziose come fattore di crescita e di arricchimento della comunità sportiva in quanto «il giusto mix rende il team vincente» sul piano della partecipazione della prestazione.

La cittadinanza sportiva: il documento con lungimiranza e spirito pratico afferma audacemente questo principio, che il diritto si ostina a negare, permettendo il tesseramento di coloro che sono nati in Italia da genitori stranieri. Lo straniero nato nel nostro paese «deve essere considerato atleta italiano a tutti gli effetti e partecipare come tale ai campionati nazionali ed internazionali».

Il rispetto: promozione di una cultura sportiva che ha come obiettivi il rispetto dell'integrità fisica e della dignità morale dei suoi praticanti, sia compagni sia avversari, in questo contesto sono sottolineate anche le responsabilità dei formatori, ma anche dei genitori e di chiunque operi a vario titolo in questo settore.

La fratellanza sportiva: il linguaggio sportivo supera confini, lingue, religioni ed ideologie e possiede la capacità di unire, favorendo il dialogo e l'accoglienza per costruire un'efficace convivialità delle differenze che consente di raggiungere traguardi altrimenti impossibili.

Ma perché tali valori si tramutino in pratiche di comportamento occorre sottolineare altri principi essenziali.

La lealtà sportiva: le società sportive e gli altri operatori del mondo dello sport devono osservare comportamenti ispirati a lealtà e correttezza per la promozione di una civile convivenza sportiva.

La non violenza: è un principio fondamentale il cui rispetto è affidato agli adulti e a tutti gli operatori per contrastare o prevenire nei giovani comportamenti o dichiarazioni che in qualunque modo determinino o incitino alla violenza, sia durante gli eventi sportivi sia in allenamento.

Il rispetto delle regole comuni: è un atteggiamento obbligato e riservato a tutti i praticanti, indipendentemente dalle loro appartenenze, origini, convinzioni politiche o credo religioso.

L'ultimo principio è riservato ai formatori e viene denominato *consapevolezza del ruolo*. Nello sport, la funzione dell'educatore è fondamentale nel processo di formazione: spirito di gruppo, per promuovere integrazione, solidarietà, tolleranza, correttezza, amicizia. È necessario, quindi, garantire che tutti i soggetti - che rivestano un ruolo di responsabilità nei confronti di bambini e ragazzi - siano ben formati e qualificati, nonché consapevoli dell'importanza dell'esempio anche per quanto riguarda comportamenti volti all'integrazione e all'inclusione sociale.



Bibliografia

Commissione Europea, *Libro bianco sullo sport*, 2007

S. Granata, *Sport e multiculturalismo*, Bonanno, Bergamo 2012

M. Maes, *Sport, multiculturalismo e valori dell'olimpismo*, Mondadori, Milano 2006

P. Maniotti, *Il mondo in gioco. Percorsi ludici e repertorio di giochi per l'educazione interculturale*, Ed. Gruppo Abele, Torino 1997

D. Zoletto, *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi da gioco*, Raffaello Cortina, Milano 2012

il resto del mondo

agenda
interculturale

45 ANNI DI ECCESSI

ALESSIO SURIAN | alessio.surian@gmail.com

Il 2 agosto scorso, i 193 Stati membri delle Nazioni Unite hanno presentato il documento di riferimento per la cosiddetta «Agenda 2030 degli Obiettivi per lo sviluppo sostenibile», centrati sullo sradicamento della povertà nei prossimi quindici anni, attraverso l'attenzione a cinque aree critiche: persone, pianeta, prosperità, pace e partenariati, tradotti in diciassette obiettivi e 169 mete. Un primo appuntamento riguarda la Nuova agenda urbana e vede al centro la terza conferenza mondiale UN Habitat III¹ sulle politiche abitative e sulla sostenibilità urbana, che si svolgerà a Quito, Ecuador, il 17-20 ottobre 2016. Sempre ad agosto, l'11, è arrivato l'*Earth Overshoot Day* (ma in Italia era già arrivato ad inizio aprile): il giorno che ci ricorda che se dividiamo la biocapacità per la nostra impronta ecologica ci accorgiamo di consumare più risorse di quelle che abbiamo a disposizione e quindi danneggiamo la capacità dell'ambiente di rigenerarsi. Una metafora efficace a questo proposito l'hanno proposta John Schramski ed altri in un recente articolo²: proviamo a pensare alla biosfera terrestre come ad un'enorme batteria elettrica, che in centinaia di milioni di anni si è caricata lentamente; ora noi la stiamo rapidamente scaricando, rischiando un black-out per l'intero ambiente. 10.000 anni di aumento della popolazione, di sprechi energetici e di «crescita» economica sono risultati, secondo

Schramski, in un pericoloso squilibrio energetico: «Questo squilibrio definisce il nostro maggiore conflitto con la natura [...], diretta conseguenza dell'innovazione tecnologica [...] ma, ironicamente, le forze dominanti a livello politico e di mercato, invece di agire per conservare quanto resta della carica, spingono nella direzione opposta, perché gli sforzi pervasivi orientati alla crescita economica richiedono aumenti dei consumi energetici».

Secondo il *Global Footprint Network*, la rete internazionale che incoraggia a prendere consapevolezza della propria impronta ecologica, nel 1961 l'umanità usava circa tre quarti della capacità della terra di generare cibo, fibre, legname, risorse ittiche e di assorbire i gas che producono l'effetto serra. La maggior parte delle nazioni aveva una biocapacità più grande della loro rispettiva impronta ecologica. Negli anni Settanta, la crescita economica e demografica ha determinato un aumento dell'impronta ecologica dell'umanità, che ha cominciato a superare la capacità di produzione rinnovabile del pianeta. Oggi oltre l'86% della popolazione mondiale vive in nazioni che richiedono alla natura più di quanto i loro ecosistemi nazionali riescano a produrre.

È significativo che anche nei principali paesi che hanno promosso la crescita economica e finanziaria, fin dagli anni Sessanta, noti scienziati come Howard e Eugene Odum abbiano definito *conflittuale* il ruolo delle scelte economiche dell'umanità da un punto di vista ecologico. Il tema è quindi di natura culturale, come ricorda anche la *Laudato si'*: cosa dobbiamo de-costruire nel nostro atteggiamento? Non sarà il caso di cominciare proprio dall'idea «sviluppista» di progresso? In modo efficace, il poeta Andrea Zanzotto lo definiva come «sviluppo scorsoio», un bel paradosso per un termine che vorrebbe significare lo «sciogliere un viluppo», sciogliere un groviglio. ●

¹ www.habitat3.org

² «Human domination of the biosphere: Rapid discharge of the earth-space battery foretells the future of humankind», <https://collapseofindustrialcivilization.files.wordpress.com/2015/07/pnas-2015-schramski-1508353112.pdf>

CIÒ CHE ABBIAMO IMPARATO FILOSOFANDO CON OSCAR BRENIFIER

Nel numero di giugno-luglio abbiamo ospitato un articolo sulla manifestazione parigina per l'attentato a Charlie Hebdo. Ora presentiamo l'autore dell'articolo, Oscar Brenifier, in particolare il suo approccio alla filosofia coi bambini. Ne abbiamo parlato anche in maggio, a Torino, al convegno della «Rete Filosofia» che, con l'Usl Piemonte, sostiene questa disciplina nella scuola di base.

In primo luogo definiamo il «ciò» del titolo. Non si tratta di un metodo, piuttosto di uno stile di pensiero. Un recente articolo di B. D'Amore e M. I. Fandino Pinilla su *Illusioni, panacee, miti nell'insegnamento-apprendimento della matematica*¹ è un invito a considerare criticamente i diversi modelli e a intenderli più come tecniche (alla Bruno Ciari) che come metodi. Cerchiamo di attenerci a questa linea anche nella nostra pratica filosofica.

La peculiarità del modello brenifieriano è la ripresa della maieutica socratica. Si chiede all'insegnante di essere (apparentemente) pigro, ad esempio invitando i bambini che non sanno a chiedere a coloro che (in quel momento) sanno, insegnante escluso. Si chiede ai bambini di essere attivi, ad esempio nei dialoghi alzando spesso la mano per votare, per essere cittadini già oggi e non solo cittadini di domani. Per questo una regola del dialogo è «parla a tutti o non parlare» che significa assicurarsi che tutti possano ascoltare e comprendere. Inoltre l'adulto propone ai bambini mezzi diversi per fi-

LA PECULIARITÀ DEL MODELLO BRENIFIERIANO È LA RIPRESA DELLA MAIEUTICA SOCRATICA. SI CHIEDE ALL'INSEGNANTE DI ESSERE (APPARENTEMENTE) PIGRO, AD ESEMPIO INVITANDO I BAMBINI CHE NON SANNO A CHIEDERE A COLORO CHE (IN QUEL MOMENTO) SANNO, INSEGNANTE ESCLUSO

losotare: Brenifier giocando con la dialettica tra scritto e orale, noi coinvolgendo le intelligenze multiple di ciascuno. Si tratta di accompagnare la scelta, un atto difficile, come fanno gli esistenzialisti. Perché scegliere, prendere posizione in un dialogo fra pari, implica assumersi responsabilità, entrare in conflitto, anche grazie al principio di non contraddizione, che è poi la regola logica che Brenifier

chiede a tutti i bambini di provare a rispettare. La teoria filosofica che sostiene questo modello educativo è il prospettivismo, l'idea che ogni persona esprima un punto di vista diverso sul mondo, che valga la pena conoscere, come spiega Foucault nelle sue lezioni su Leibniz. L'emozione che guida questa esperienza è lo stupore, non soltanto dissonanza cognitiva, ma proprio un'emozione corporea, un indicatore di apprendimento. Alla fine di una giornata di scuola vale la pena chiedere ai bambini se c'è qualcosa che li ha stupiti: potremmo scoprire qualcosa di nuovo anche noi con loro. Concludiamo con qualche consiglio di lettura. *Il libro dei grandi contrari filosofici*² è uno spunto per attività e dialoghi con i bambini. *La pratica della filosofia nella scuola primaria*³ fa il punto sulle tecniche brenifieriane. *Imparare a filosofare con Nasruddin Hodja*⁴ propone spunti di dialogo a partire dalle storielle del mitico Giufà, figura comune alle varie culture mediterranee. ●

¹ «Difficoltà in matematica», vol. 11, n.1, ottobre 2014.

² Isbn Edizioni, Milano 2009.

³ http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2015/07/traduction_La-pratica-della-filosofia-alla-scuola-primaria-1.pdf

⁴ <http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2014/01/Filosofare-con-Nasruddin-ITA-Cover-1-1.pdf>

Errata corrige

Per una svista, di cui ci scusiamo con gli autori e con i lettori, il titolo dell'articolo pubblicato nel numero di giugno-luglio 2015 di CEM Mondialità è risultato incompleto: il titolo esatto era «Essere o non essere Charlie».

OSCAR
BRENIFIER

LA MAPPA DELLA WILDERNESS

«**L**e nostre capacità, le nostre opere, sono solo minuscoli riflessi del mondo selvatico, il cui ordine è innato e libero. Nessuna esperienza è paragonabile a quella di abbandonare il sentiero e dirigersi verso una parte nuova del territorio. Non per la novità in sé, ma per provare la sensazione del ritorno a casa, alla totalità del nostro ambiente». «Fuori dal sentiero è un altro nome della Via, e nel vagabondare fuori dal sentiero sta la pratica del selvatico. Laddove - paradossalmente - svolgiamo il nostro lavoro migliore. Ma i sentieri e le vie sono necessari e li manterremo sempre. Bisogna prima camminare sul sentiero, per poi svoltare e inoltrarsi nel selvatico». «[...] si tratta di capire la differenza di significato, sottile ma cruciale, fra natura e selvatico. La natura, si dice, è oggetto della scienza: può essere studiata in profondità, per esempio dalla microbiologia. Il selvatico invece non è trasformabile in oggetto o in soggetto: per avvicinarsi a esso dobbiamo accettarlo internamente, come qualità intrinseca di ciò che siamo. La natura, in definitiva, non è affatto minacciata; la *wilderness* sì. Il selvatico è indistruttibile, ma possiamo non essere più in grado di vederlo».

«Vivere in una cultura della *wilderness* è sempre stato un aspetto fondamentale dell'esperienza umana. Per centinaia di migliaia di anni non c'è stata *wilderness* senza qualche forma di presenza umana. La natura non è un posto da visitare, è casa nostra».

«I nostri corpi sono selvatici. Il gesto involontario e veloce di girare la testa se sentiamo un grido, la vertigine se guardiamo in un precipizio, il cuore-in-gola nei momenti di pericolo, il riprendere fiato, i momenti di quiete, quando ci rilassiamo e riflettiamo - sono tutte risposte universali di questo corpo mammifero. Si osservano in tutti i mammiferi. Il corpo non ha bisogno dell'intercessione di un intelletto conscio per respirare, per far battere il cuore. Per moltissime cose si regola da solo, ha una sua vita. Sensazione e percezione non vengono esattamente da fuori, e il continuo flusso di pensiero e immagini non è esattamente esterno. Il mondo è la nostra consapevolezza, e ci circonda. Ci sono più cose nella mente, nell'immaginazione, di quante "tu" ne possa controllare - pensieri,

ricordi, immagini, rabbia, delizie, sorgono non chiamati. Le profondità della mente, l'inconscio, sono le nostre aree di *wilderness* interna. Il corpo sta, per così dire, dentro la mente. Entrambi sono selvatici».

«Le lezioni che impariamo dal mondo selvatico diventano il galateo della libertà. Possiamo godere della nostra umanità, del suo cervello favoloso e della sua sessualità vibrante, le sue ambizioni sociali e i suoi malumori ostinati, e considerarci né più né meno come gli altri esseri nel Grande Sparticque. Possiamo accettare gli altri come esseri uguali a noi, che dormono a piedi nudi sulla stessa terra. Possiamo rinunciare alla speranza di diventare eterni e smettere di combattere la sporcizia. Possiamo tenere alla larga le zanzare e i parassiti senza odiarli. Senza aspettative, attenti e sufficienti, riconoscenti e premurosi, generosi e diretti. Calma e chiarezza ci appartengono nel momento in cui, tra un lavoro e l'altro, ci puliamo le mani dal grasso e guardiamo in alto le nuvole che passano. Il mondo selvatico ci chiede di conoscere il terreno, di fare un cenno di saluto a tutti gli animali, a piante e uccelli, di attraversare i torrenti e salire sui crinali e di raccontare una bella storia quando ritorniamo a casa». (traduzione di Marco Valli) ●

QUALCHE RIFLESSIONE
DEL MAESTRO
DEL BIO-REGIONALISMO
E DELL'ECOLOGIA PROFONDA
GARY SNYDER, POETA, ATTIVISTA,
MAESTRO ZEN,
DOCENTE UNIVERSITARIO...

GARY SNYDER

IL RAZZISMO

UN TEMA IMPORTANTE E PURTROPPO SEMPRE DI ATTUALITÀ

**I WASN'T, AND AM NOT,
PRIMARYLY CONCERNED WITH
INJUSTICE, BUT WITH ART.
NON ERO, E NON SONO,
PREOCCUPATO ANZITUTTO
DELL'INGIUSTIZIA,
MA DELL'ARTE.**
RALPH WALDO ELLISON

La rubrica letteraria si occupa in questo numero di un tema molto importante e purtroppo sempre di attualità: il razzismo, passando per i temi della migrazione e dell'integrazione. Per farlo prenderemo in esame un romanzo famoso ai suoi tempi e alcuni discorsi dell'autore intorno al suo libro. Si tratta di *Uomo invisibile* di Ralph Waldo Ellison (traduzione italiana di C. Fruttero e L. Gallino, Torino, Einaudi, 1956 e 1993).

L'ho letto recentemente nella traduzione italiana e voglio prima di tutto confessare un disagio e scusarmi perché, citandolo e scrivendone, non potrò fare a meno di far uso di un linguaggio «politicamente scorretto». Pubblicato integralmente nel 1952 (alcuni capitoli erano già usciti nell'immediato dopoguerra), il romanzo adotta la modalità d'espressione della sua epoca, quando ancora le lotte per il riconoscimento delle minoranze o per il

miglioramento della condizione femminile non passavano per il linguaggio e per i talvolta ipocriti e ghettizzanti eufemismi ai quali ci siamo abituati oggi. Non «nero» o «di colore», quindi, ma «negro» è il narratore protagonista e non appartiene all'«etnia afroamericana» ma alla «razza negra». Va anche ricordato che, composto nell'immediato dopoguerra, il romanzo tiene conto anche del paradosso che la guerra aveva messo sotto gli occhi di tutti: migliaia di eroici combattenti di colore avevano dato la loro vita per una nazione nella quale fino a pochi decenni prima erano schiavi e tutto ciò che avevano conquistato era semplicemente l'*invisibilità*.

Nel saggio del 1982 pubblicato in introduzione all'edizione italiana, Ellison spiega ancora qualcosa di cui nei mesi scorsi abbiamo già parlato e cioè il rapporto tra l'arte e la realtà:

«[...] se anche l'invenzione è soltanto una forma di azione simbolica, un mero gioco dei "se", proprio lì si nasconde la sua vera funzione, il suo potenziale nell'effettuare il cambiamento. Perché nel suo lato più serio, così come accade per la componente migliore della politica, si tratta di una spinta in direzione di un ideale dell'uomo. Ed essa si approssima a quell'ideale tramite un sottile processo di negazione del mondo contingente così come ci è dato, in favore di un complesso di fattori positivi introdotti dall'uomo.

Attraverso l'arte ci si può avvicinare a un ideale che nella realtà appare lon-



ELLIS



tano: così, se l'ideale di raggiungere una vera uguaglianza politica in realtà non ci contempla - come continua a fare - resta sempre disponibile una *visione* fittizia di una democrazia ideale, in cui il reale incontra l'ideale e ci offre le immagini di uno stato di cose in cui chi sta in alto e chi sta in basso, il nero e il bianco, il settentrionale e il meridionale, il nativo e l'immigrato si uniscono per parlarci di verità superiori e di possibilità simili a quelle scoperte quando Mark Twain mise Huck e Jim a bordo della stessa zattera».

Morto nel 1994, Ellison non ha visto il primo uomo di colore entrare alla Casa Bianca e negli anni '80 lo riteneva improbabile, ma non più dell'aver visto diventare presidenti «il coltivatore

di arachidi e l'attore dei film d'azione». Il suo *Uomo invisibile* è una rarità in quella che oggi viene chiamata la *black literature* così come si era sviluppata fino agli anni '50 e con cui tutti, prima o poi, siamo entrati in contatto (da *Radici* alla *Capanna dello zio Tom*, da *Ragazzo negro* [sic] a *12 anni schiavo*). Il narratore protagonista, invisibile «agli occhi della mente» dei bianchi così come, in una filastrocca tradizionale «un Negro al buio», racconta la sua storia da un oscuro sotterraneo (il riferimento alle *Memorie dal sottosuolo* di Dostoevskij è esplicito) che negli anni ha sempre più popolato di lampadine accese rubando la corrente ai bianchi.

«E per sconfiggere la tendenza nazionale a negare la comune umanità condivisa dal mio personaggio e da coloro che avrebbero potuto leggerne le esperienze, avrei dovuto fornirgli una qualche visione del mondo, dargli una coscienza capace di sollevare serie questioni filosofiche, dotarlo di una dizione che potesse coprire la ricchezza della nostra parlata gergale e costruire una trama che lo mettesse in contatto con una vasta tipologia di americani».

Ecco la novità del personaggio di Ellison, egli è in grado di comu-

nicare con i suoi lettori, compresi quelli bianchi. Non è soltanto un vecchio negro buono da compatire perché ha tanto sofferto per colpa dei bianchi, è un uomo vero, che pensa agisce, sogna e progetta e che talvolta è cattivo, antipatico ed egoista: una persona, insomma. Ecco che nel romanzo possono cadere le barriere e i pregiudizi razziali e può emergere quella che Ellison giustamente chiama la «realità della fraternità fra bianchi e neri». In un'intervista alla *Paris Review* del 1955¹ spiega così la trama del romanzo:

«NEL MIO LIBRO HO CERCATO DI CONCILIARE LA CULTURA NEGRA CON I SIGNIFICATI CHE IL NERO E IL BIANCO, IL BUIO E LA LUCE, HANNO NELLA MITOLOGIA OCCIDENTALE: IL MALE E IL BENE, L'IGNORANZA E LA CONOSCENZA E COSÌ VIA. NEL MIO ROMANZO LA STORIA DEL NARRATORE SI SVILUPPA DAL BUIO ALLA LUCE, CIOÈ DALL'IGNORANZA ALL'ILLUMINAZIONE, DALL'INVISIBILITÀ ALLA VISIBILITÀ. LASCIA IL SUD E VA VERSO IL NORD E QUESTA, COME SI PUÒ NOTARE LEGGENDO I RACCONTI POPOLARI NEGRI, È SEMPRE LA STRADA DELLA LIBERTÀ - IL MOVIMENTO VERSO L'ALTO. LA STESSA COSA AVVIENE QUANDO LASCIA IL SUO SOTTERRANEO PER USCIRE ALL'APERTO».

Il fatto è che, come dicevamo ad esempio a proposito di Modiano², uno dei problemi dell'uomo moderno, bianco o nero, è la ricerca della propria identità connessa al riconoscimento di quell'identità, alla sua *visibilità* da parte del mondo circostante. E per Ellison questo era il problema, soprattutto della «giovane» società americana (siamo sempre negli anni '50) che non consentiva agli individui di riconoscere la propria o l'altrui identità. Nell'epilogo del romanzo il protagonista riflette, dal suo sotterraneo, sul significato della sua vita, della sua esperienza nel mondo e giunge alla conclusione che mentre quella che lui chiama la «politica» mira a far raggiungere all'umanità una sorta di identità «standardizzata», la ricchezza dell'umanità risiede nel fatto di essere una, ma composta di identità, idee e colori diversi: una verità che solo l'arte del romanzo, secondo Ellison, è capace di enunciare.

«Sapevo di stare componendo un'opera narrativa, un lavoro di arte letteraria, che mi avrebbe consentito di trarre profitto dalla capacità, propria del romanzo, di dire la verità mentre in realtà dice una *lie* [bugia], termine che nel gergo Afro-Americano indica una storia improvvisata». ●

¹ Ralph Ellison, *The Art of Fiction* No. 8, interviewed by Alfred Chester & Vilma Howard, Spring 1955.

² Cfr. Patrick Modiano, *creatore di mondi*, in «CEM Mondialità», agosto-settembre 2015, pp. 36-37.

MORTO NEL 1994, ELLISON NON HA VISTO IL PRIMO UOMO DI COLORE ENTRARE ALLA CASA BIANCA E NEGLI ANNI '80 LO RITENEVA IMPROBABILE, MA NON PIÙ DELL'APER VISTO DIVENTARE PRESIDENTI «IL COLTIVATORE DI ARACHIDI E L'ATTORE DEI FILM D'AZIONE»

«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

DALLE PARTI DI KEPLER C'È UN'ALTRA TERRA?

IL PARADOSSO DEL «GRANDE INCONTRO»: TROVARE GLI ALIENI E NON RICONOSCERLI?

Fuori dal sistema solare c'è un pianeta di tipo terrestre - Kepler 452b - che orbita attorno a una stella simile al Sole: ha (o in passato ha avuto) acqua liquida. È il miglior candidato, fra gli oltre 4 mila simili finora scoperti, per trasferirci quando avremo finito le risorse della Terra... o scapperemo dalla guerra «finale». La Nasa, ente spaziale statunitense, conferma quel che già era trapelato. Però non fate le valigie, ci sono due grandi problemi. Il primo è che Kepler 452b è a 1400 anni luce di distanza, un viaggio lunghetto. Il secondo è che anche Marte e Venere sono molto simili al nostro pianeta, ma per noi sono inabitabili, almeno finché non saranno «terraformate», cioè trasformate in modo che gli esseri umani possano viverci: in teoria è possibile, in pratica è tutto (modi, tempi, costi, rischi) da verificare.

Esagerato dire che Kepler 452b è un pianeta gemello del nostro. Ma la notizia è importantissima per la scienza. Conferma che l'ipotesi di altri pianeti abitati da esseri intelligenti appartiene alle possibilità concrete. «Abbiamo scoperto il pianeta e la stella che più somigliano alla Terra e al Sole», ha spiegato John Grunsfeld della Nasa: «questo risultato entusiasmante ci porta un passo più vicini a trovare una Terra 2.0». E viceversa? Mentre noi cerchiamo gli extraterrestri magari gli alieni stanno venendo qui. Se ancora non ci siamo incontrati è perché la ricerca è appena cominciata. Immaginate un bimbo e una bimba

che, in riva a un oceano, riempiono due secchielli d'acqua: quante possibilità ci sono che trovino subito i pesci?

La scienza e, con maggiore libertà, la buona fantascienza hanno immaginato che «il grande incontro» potrebbe avvenire fra razze simili (cioè con alieni più o meno umanoidi) o fra specie radicalmente diverse. A tal punto differenti che sarebbe difficile trovare una base di comunicazione. C'è un romanzo (anche film, in due versioni) che illustra bene le complicazioni, *Solaris*, scritto oltre 50 anni fa dal polacco Stanislaw Lem. I terrestri non riescono a comprendere se il pianeta sia un unico, enorme essere vivente (un bambino? un pazzo?) in grado di pensare, di leggere le menti degli esseri umani, di manipolarli. Forse il pianeta Solaris si trastulla con gli esseri umani come noi potremmo giocare con le formiche, senza neppure tentare - il che è comprensibile, viste anche le differenti proporzioni - «un contatto».

A proposito di quelli che noi definiamo animali, c'è un'altra vicenda (torniamo dalle parti della scienza abbandonando la *science fiction*) che va tenuta presente. C'è chi fra gli zoologi considera i delfini intelligenti, oltretutto dotati di un linguaggio strutturato, e ha più volte proposto di investire fondi in un progetto per comunicare. Soldi mai reperiti e dunque il dialogo umani-delfini resta nel campo delle ipotesi. Però, molti decenni fa, Usa e Urss trovarono invece i soldi per addestrare i delfini a operazioni militari. Una triste metafora. Che sul nostro pianeta si spendano più soldi in armi che in astronomia (e/o educazione, spese sociali, sanità, ecologia...) resta invece un dato di fatto. Se dalle parti di Kepler 452b c'è un'altra Terra, speriamo che i suoi abitanti - umani o meno - siano così bravi da insegnarci la pace o da accoglierci anche se siamo «extragalattici». ●

LA SCIENZA E, CON MAGGIORE LIBERTÀ, LA BUONA FANTASCIENZA HANNO IMMAGINATO CHE «IL GRANDE INCONTRO» POTREBBE AVVENIRE FRA RAZZE SIMILI (CIOÈ CON ALIENI PIÙ O MENO UMANOIDI) O FRA SPECIE RADICALMENTE DIVERSE

domani

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

Spazio CEM

CONVEGNO sabato 21 novembre 2015 | Missionari Saveriani | via Piamarta 9, Brescia

«BUONA SCUOLA» SCUOLA GENERATIVA?

INTERVERRANNO: **LUCREZIA PEDRALI, ANTONELLA FUCECCHI
ALUISI TOSOLINI, GIANNI CALIGARIS**

LABORATORI

SCHERMI GENERATIVI PATRIZIA CANOVA

Nel workshop, aiutati dalla visione e dall'analisi di sequenze cinematografiche, cercheremo di indagare i mondi generati dall'arte e le forme di generatività narrate attraverso l'arte cinematografica. Ci interrogheremo su cosa significhi, oggi, star dentro o mettere in atto comportamenti generativi nella vita di ciascuno di noi, nella scuola e nelle altre varie agenzie educative in cui ci troviamo a operare, nelle comunità e nella società in cui ci è dato di vivere. Il cinema sarà la bussola che ci guiderà nel tracciare mappe provvisorie, per ri-cercare strade e percorsi volti a interrogare il presente e a immaginare e disegnare il futuro di educatori e di cittadini planetari.

GENERARE GIOCANDO A SCUOLA RICCARDO OLIVIERI ROBERTO VARONE

L'obiettivo di questo workshop è dare un contributo concreto al bisogno formativo di insegnanti ed educatori sulle metodologie per innovare la didattica e renderla adeguata ed efficace alle sfide di questo tempo. Non istruzione all'uso di questa o quella attività, ma costruzione di un approccio metodologico democratico, sostenibile ed efficace centrato sullo sviluppo di competenze, capace di coinvolgere e generare il processo di apprendimento da parte dei soggetti coinvolti.

GENERIAMO MONDI POSSIBILI ELISABETTA SIBILIO

La proposta è di giocare con la scrittura, esplorando le potenzialità dell'immaginario, la sua capacità di generare con le parole mondi «possibili» ma rigorosamente di «finzione», muovendosi all'interno del triangolo vero/falso/verosimile. Per fare questo «gioco» dovremo familiarizzare con le due grandi variabili che governano il mondo e, di conseguenza, ogni narrazione: il tempo e lo spazio. E con l'aiuto di testi letterari ci avvicineremo a concezioni del tempo e dello spazio diverse dalla nostra, in una prospettiva interculturale: i partecipanti usciranno dal workshop portando con sé gli attrezzi per generare, nelle loro classi o nella professione di educatore, nuovi mondi.

Per informazioni e iscrizioni: tel. 030.3772780
cemconvegno@saveriani.bs.it - cem.saverianibrescia.it
f cem-mondialità **C** CemMondialita

Scheda di iscrizione scaricabile dal sito
cem.saverianibrescia.it
(programma completo in quarta di copertina)



crea-azione

A CURA DI NADIA SAVOLDELLI | carbomillo@libero.it



**OLTRE 50 OPERE DI DIVERSI
ARTISTI E ARCHITETTI,
IN UN PERCORSO CHE SI
ESPANDE DALLA DIMENSIONE
DEL CORPO UMANO
FINO A QUELLA GLOBALE,
DALLA CUCINA ALLA CASA,
DALLA CITTÀ ALLA REGIONE,
AL MONDO**

gimi totalitari, la nuova tendenza del cibo da strada, l'impatto ambientale della costruzione dei mega ipermercati e cantine enologiche avveniristiche sono tutti momenti che coinvolgono il visitatore. Un *melting pot* di suggestioni, opera di artisti, architetti, designer, fotografi, sociologi, accompagna il pubblico in un viaggio che parla del consumo del cibo e delle forme che questo consumare assume di volta in volta. È una mostra «da digerire» e in questo senso vanno tutte le numerose attività e performance ad essa collegate fino a novembre, con pasti da consumare fra il pubblico, riti del tè e interventi di esperti. ●

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

Dal 29 maggio all'8 novembre 2015 al MAXXI, Museo nazionale delle arti del XXI secolo, a Roma, si tiene la mostra *FOOD dal cucchiaino al mondo*, a cura di Pippo Ciorra. Una mostra per raccontare come il cibo attra-

versa, cambia e influenza il corpo, la casa, le strade, le città, il paesaggio di tutto il mondo. Nell'anno dell'Expo di Milano, la mostra vuole approfondire i temi architettonici legati al percorso produttivo del cibo e delle materie prime, stimolando il confronto con le questioni primarie dello spazio e del tempo che abitiamo. Composto da oltre 50 opere di diversi artisti e architetti, il percorso si espande dalla dimensione del corpo umano fino a quella globale, dalla cucina alla casa, dalla città alla regione, al mondo, affrontano gli effetti globali politici, sociali, urbani, economici, che la produzione, la distribuzione, il consumo e lo smaltimento del cibo hanno sulle comunità e i territori. È organizzata in sei sezioni: partendo dal corpo e passando per la casa, la strada, la città, il paesaggio, si arriva al mondo, ovvero alle grandi questioni della geopolitica e degli assetti mondiali della produzione/distribuzione del cibo. La mostra si propone come territorio di riflessione architettonica, con veloci incursioni nell'arte e nella fotografia, concentrandosi maggiormente sugli effetti non solo spaziali ed estetici, ma anche sociali e geopolitici indotti dalla produzione, distribuzione e consumo del cibo. In che modo queste azioni incidono su paesaggio naturale e urbano? Come influenzano la sperimentazione architettonica? Il discorso si sviluppa a partire da icone architettoniche come *La casa della guardia campestre* di Ledoux fino a *The French Laundry*, il ristorante californiano che Snøhetta ha progettato per lo chef Thomas Keller. Passando dalla *White Limousine* dei giapponesi Atelier Bow-Wow, lussuoso e minimale ristorante trasformabile e trasportabile che attraversa e trasforma lo spazio pubblico a ogni tappa in una performance culi-

FOOD DAL CUCCHIAIO AL MONDO



naria. O ancora la recente struttura che MVRDV ha pensato per accogliere il mercato di Rotterdam, che con straordinaria potenza scenografica coniuga spazio per il cibo, spazio pubblico e spazio abitativo. Di grande interesse, tra gli studi condotti per l'occasione, la sezione dedicata all'agricivismo e all'agricoltura urbana curata dallo storico dell'urbanistica Richard Ingersoll e l'installazione del gruppo di critici e curatori olandesi Crimson Architectural Historians che, attraverso una complessa infografica, racconta l'evoluzione dell'architettura percorrendo la storia del granaio, punto d'incontro iniziale tra cibo e costruzione. La dimensione sociale del food, i flussi di produzione delle zone meno sviluppate del mondo, gli usi domestici dei re-

Raimon Panikkar

Cristianesimo

Jaca Book, Milano 2015, pp. 656, euro 35

Jaca Book continua la pubblicazione delle opere di Raimon Panikkar in una collana curatissima, grazie all'attento lavoro di Milena Carrara Pavan, la sua più stretta discepola. Questo volume raccoglie gli scritti sul cristianesimo e sul concetto di cristofania. In Panikkar vi è continuità ed evoluzione nello sguardo sull'avvenimento cristiano e nella sua partecipazione all'avvenimento stesso. L'arco del tragitto panikkariano va dal rito della messa come consacrazione della storia umana al suo grande lavoro all'alba del 2000 su *La pienezza dell'uomo*, in cui Cristo, e con Lui il vivere cristiano, è colto come pienezza di umanità. La visione cosmica di Panikkar non accetta riduzionismi: Cristo è la pienezza di umanità e ci accompagna verso questa pienezza eterna. Non illusioni o speranze di vittoria della cristianità, ma esperienza di umanità per chi si accompagna a Cristo, la cui presenza innerva la storia e la feconda così come feconda ogni cultura e religione dall'origine. Un testo che apre a profonde possibilità di riflessione sulla natura dell'esperienza cristiana e al contempo sul suo ineludibile dialogo con le altre tradizioni spirituali, dialogo e confronto che può divenire in-seminazione ma mai sincretismo. (Marco Valli)

Tiziano Tosolini

Shintoismo

Collana «Fattore R», Emi, Bologna 2015, pp. 160, euro 12

«Shintoismo» è il nuovo volume della collana *Fattore R. Religioni fra tradizione e globalità*, diretta da Brunetto Salvarani e dedicata alla conoscenza e all'approfondimento delle più importanti religioni del mondo. Opera di Tiziano Tosolini, studioso e missionario saveriano da anni in Giappone, *Shintoismo* si presenta come una guida alla fede autoctona del Sol Levante. Attingendo alle fonti storiche, il *Kojiki* e il *Nihongi*, l'autore traccia le origini di questa «via», sottolineandone come l'assenza del peccato, del problema del male e della ricerca del perdono la distinguano dalle altre religioni. In questa visione, il male è una contaminazione, un'alterazione di una condizione originaria che è sì frutto di un peccato, ma che può essere tuttavia ristabilita attraverso riti di purificazione, sia pubblici sia privati, «per ripristinare quello stato di originaria purezza e positività». Per questo motivo nello shintoismo non è presente un Dio salvifico, compassionevole e amorevole, ma un variegato pantheon politeista di *kami*, o «generatori» del mondo e della razza umana, a cui ci si rivolge per chiedere suppliche o portare offerte in dono. I *kami* non sono tuttavia gli unici destinatari di questo complesso sistema ritualistico, sono infatti affiancati dalla presenza degli antenati. Figure centrali nella cosmologia shintoista, gli antenati vegliano sui loro discendenti terreni, che fungono da collegamento tra loro e le generazioni future. Tanto importanti sono queste entità quanto il luogo di culto, il santuario o *jinja*, in cui si testimonia la profonda devozione dei giapponesi. Solitamente immersi nella natura ed eretti come segno di riconoscenza agli dei, i santuari possono essere sia delle vere e proprie costruzioni sia, per esempio, elementi naturali, quali grotte, cascate o semplici rocce. Poiché la divinità generatrice del Giappone ha creato insieme l'uomo e la natura, essi sono intimamente legati dallo stesso «sangue», per questo la natura stessa è oggetto di profonda venerazione. Nel libro l'autore esplora anche il rapporto fra lo shintoismo e il buddhismo, religione importata dalla Corea nel VI secolo, i cui tratti sono andati piano piano contaminandosi con quelli della tradizione autoctona, originando una versione originale del Sol Levante. Il volume si chiude con un interessante capitolo sulle principali ramificazioni dello shintoismo.



Figure centrali nella cosmologia shintoista, gli antenati vegliano sui loro discendenti terreni, che fungono da collegamento tra loro e le generazioni future. Tanto importanti sono queste entità quanto il luogo di culto, il santuario o *jinja*, in cui si testimonia la profonda devozione dei giapponesi.



Sonallah Ibrahim

Le stagioni di Zhat

Jaca Book, Milano 2015, pp. 384, euro 18

Tempo fa, un amico egiziano mi aveva parlato con entusiasmo di una serie televisiva che, a suo parere, era uno splendido spaccato del suo paese. Ora esce in italiano il romanzo da cui è tratta quella serie, una lettura piacevole e arguta che ci fa vivere dall'interno la vita quotidiana del Cairo. Nell'appartamento piccolo borghese di un condominio del Cairo, Zhat vive una vita affollata di eventi piccoli e grandi (il matrimonio, le gravidanze, una malattia), e popolata di amiche, vicini di casa, negozianti del quartiere, le cui esistenze si intrecciano con la sua. Cronaca, piena di vivacità e di ironia, delle giornate di una donna qualunque, il romanzo alterna le avventure quotidiane di Zhat con il resoconto - realizzato grazie a brevi ritagli di notizie giornalistiche - degli eventi politici e sociali dell'Egitto negli anni di Nasser, di Sadat e di Mubarak. Emerge così il ritratto di un paese dove convivono senza armonizzarsi influenze occidentali e tradizione islamica, modernità e antiche corruzioni. Un ritratto a tutto tondo di un paese islamico «moderato» con tutte le sue contraddizioni e i suoi fermenti. (m.v.)



Tayama Katai

Il futon

Marsilio, Venezia 2015, pp. 130, euro 13

Primo lavoro rappresentativo della corrente naturalista in Giappone e primo esperimento di letteratura interculturale (in un Giappone ancora fortemente tradizionalista e nazionalista) il romanzo *Futon* (1907) di Tayama Katai destò scalpore per la crudezza e il realismo con cui veniva presentata la vita interiore del protagonista, alter ego dichiarato dello stesso autore. Una confessione senza veli del suo rapporto d'amore con la giovane studentessa che a lui, letterato e maestro, era stata affidata e che assurge a emblema di un amore diverso, moderno, opposto alle convenzioni sociali tradizionali. Per la prima volta in Giappone, sulla scia del romanzo europeo, l'autore si metteva a nudo identificandosi col personaggio, autoanalizzandosi in modo spietato e realistico. (m.v.)





nuovi suoni organizzati

LUCIANO BOSI

CHUCHO VALDÉS

UN PONTE SENZA EMBARGO TRA CULTURE

Ben ritrovate e ben ritrovati. *Border Free* è il titolo di uno degli ultimi lavori di Chucho Valdés, il grande pianista cubano classe 1941, tra i maestri del *latin jazz*, nonché conduttore o collaboratore di diversi progetti musicali, perlopiù riconducibili alla galassia jazz. Si tratta di un ottimo disco realizzato con i suoi Afro-Cuban Messengers, una formazione caratterizzata da una forte presenza ritmica. Special Guest in questo disco è Branford Marsalis ai sax tenore e soprano. I rimandi alle ritmiche tradizionali cubane sono molto belli, come quello dedicato a Babalù Ayé, divinità Orisha sincretizzato con San Lázaro. Affascinano, nei brani *Tabù*, *Bebo* e *Abdel*, le liriche di Marsalis, stella indiscussa del firmamento jazz e non solo: chiedere a Sting! Per non parlare delle splendide sonorità del giovanissimo contrabbassista Angel Gastón Joya Parellada, valorizzate in *Caridad Amaro*, brano ricco di riferimenti al compositore russo Rachmaninov, e nel doppio solo, uno con l'arco e uno pizzicato, presenti nello splendido *Pilar*, un lungo brano che contiene rimandi ai preludi e alle fughe di Bach, e a *Blue in Green*, di Miles Davis.

Il magistrale pianismo di Valdés aggrega tutto in una dimensione sonora intensa e potente; ridondante di ricami e abbellimenti caratterizzati da una quantità molto elevata di suoni prodotti al minuto secondo. Quest'ultima considerazione è molto personale, e riguarda il mio modo di sentire. Le mie orecchie da sempre si soffermano poco su gran parte della mu-



IL DISCO

Chucho Valdés & The Afro-Cuban Messengers *Border Free* Jazz Village/Harmonia mundi, 2013

sica jazz, classica, e anche, per non farci mancare niente, rock. Questo non vuol dire che il mio ascolto sia quello giusto, e tornando a questo ottimo lavoro vi consiglio di ascoltarlo, come consiglio sempre a tutte le orecchie curiose di non smettere di cercare, non solo tra le novità: c'è e ci sarà ancora tanta musica da scoprire e amare, purché non dimentichiamo mai di verificare, almeno periodicamente, se la musica che desideriamo ascoltare sia davvero quella che vogliamo ascoltare noi, o piuttosto quella che ci vogliono far ascoltare gli altri, magari il mercato! Buon ascolto a tutte e a tutti. ●



QUI ED ORA... MA NON SOLO

Anche per noi frequentatori delle *terre sonore di mezzo* è utile rovistare nelle riedizioni di vecchi *Long Playing* rimasterizzati, ristampati in cd, e venduti, anche nei supermercati, a prezzi accettabili. Ho di recente trovato un doppio album che raccoglie la produzione più significativa (dal 1954 al 1959) del grande pianista e compositore americano Dave Brubeck con i suoi memorabili quartetti: pianoforte, sax, contrabbasso e batteria. Pur trattandosi di jazz *mainstream*, le musiche di Brubeck sono state importanti per l'apertura nei confronti dell'altro da noi; in particolare a partire dagli LPs *Jazz of Eurasia*, del 1958, ma soprattutto da *Time Out*, del 1959, le sue rimiche e fraseggi melodici sono stati d'ispirazione per tutte le generazioni a seguire che non si sono dedicate esclusivamente alla musica jazz e ai suoi derivati, perlopiù di stampo binario, originati dalla tradizione europea e rielaborati negli Usa. Non si può non citare *Blue Rondo A La Turk*, che viaggia su un ritmo di 9/8; l'ancora più famoso *Take Five*, in 5/4, composto dal suo sassofonista Paul Desmond, o, per perdersi negli echi sonori che ci ricordano l'Afghanistan e l'India, le melodie che caratterizzano l'LP *Jazz Impressions of Eurasia*. Doppio album di gradevole ascolto anche per i non addetti ai lavori.

IL DISCO

Dave Brubeck Quartet *Dave Brubeck Second set* Avid entertainment

E L'ALBERO ERA FELICE...

50 ANNI DI UN LIBRO SENZA TEMPO E CONFINI

Sulla favola-parabola del poeta Shel Silverstein (1930-1999), *L'albero*, di cui recentemente è stato celebrato il cinquantenario dalla sua pubblicazione statunitense (in Italia uscì soltanto nel 1977 per Nuove edizioni romane con il titolo *L'albero generoso* e poi ripubblicato nel 2000 da Salani), è stato scritto molto, anche rispetto alle sue controverse interpreta-

L'ALBERO È UN INNO AL TOTALE «ACCOGLIMENTO» DELL'ALTRO, LA REGOLA ALLA BASE DELL'AMICIZIA, CHE È FORSE UNA DELLE ATTITUDINI MORALI PIÙ DIFFICILI A CUI EDUCARE I PIÙ PICCOLI

zioni, come mostra una rapida ricerca sul web, dove peraltro possiamo vedere alcuni video animati del racconto e ascoltare le letture ad alta voce prodotte dai tanti ammiratori. *The Giving Tree*, (titolo originale), quest'anno ha vinto il premio Andersen (2015) come «Miglior libro mai premiato» e Salani ne ha fatto uscire una versione del «cinquantenario» in formato più grande rispetto al pocket originario (Salani, pp. 64). Vi sono, dunque, buone ragioni per riparlare anche su queste pagine. Il libro è indubbiamente un piccolo classico dell'illustrazione, un racconto struggente di formazione, senza morale e per ogni età: un libro per bambini tradotto in 30 lingue, che da sempre esercita il suo fascino di commovente anche sugli adulti. Molti lettori di CEM Mon-

dialità conosceranno questo libro straordinario: lo avranno letto ai propri bambini, a casa, a scuola, oppure lo avranno giudicato poco adatto ai piccoli, a causa del suo forte contenuto simbolico. In realtà, si tratta di una lettura «adatta» ai bambini per la sua affascinante profondità e poeticità, per le immagini essenziali realizzate a china su pagina bianca, capaci - come ho potuto sperimentare con tanti piccoli ascoltatori - di generare un effetto «stupore». Non occorre che i contenuti gli siano tutti chiari, quando non lo sono affatto per il lettore adulto.

L'albero è un inno al totale «accoglimento» dell'altro, la regola alla base dell'amicizia, che è forse una delle attitudini morali più difficili a cui educare i più piccoli. Le parole e i disegni raccontano l'amicizia di un bambino con un albero, con un albero femmina che parla, gioca e si diverte e che gli rimane accanto in tutte le tappe della sua vita. Quando il bambino cresce, non si accontenta più di giocare con l'albero, di mangiare le sue mele e di dondolarsi sui suoi rami. Vuole di più, vuole essere felice comprando cose e costruendo il proprio futuro con una ragazza. L'albero cerca di accontentarlo con quello che ha, al costo di perdere praticamente tutto. La natura si piega al volere dell'uomo, ma in questo caso, essendo personificazione dell'amicizia, ne descrive anche le delusioni.

Il dialogo che scorre lungo le pagine del libro mette in scena lo sconcertante rapporto tra l'uomo e la natura, e dà voce ad una vasta pluralità di suggestioni, domande, interpretazioni. Chi è l'albero veramente? È il simbolo di madre natura? Oppure in realtà è la figura di una mamma generosa, amorevole e sempre presente? E la storia del bambino è quella di tutti noi? Dell'umanità che, col passare degli anni, diventa insensibile, cinica, egoista, e opportunistica? Domande che rimangono sospese e che lasciano a ognuno di noi una personale elaborazione e interpretazione. Ma una certezza è data: questa storia, a 50 anni dalla sua pubblicazione, nulla ha perso in vigore e incanto narrativi! ●

C'ERA UNA VOLTA UN ALBERO CHE AMAVA UN BAMBINO. OGNI GIORNO IL BAMBINO ARRIVAVA E RACCOGLIEVA LE SUE FOGLIE CHE INTRECCIAVA IN CORONE PER GIOCARE AL RE DELLA FORESTA

L'ALBERO



QUALCUNO SI RICORDA DEGLI ARMENI?

A CENT'ANNI DA UN GENOCIDIO

Il 24 aprile 1915, con l'arresto a Costantinopoli di 2345 esponenti di rilievo della comunità armena, cominciò il genocidio di quel popolo. Erano passati una ventina di anni dagli ultimi massacri del 1894-96. L'ingresso in guerra dell'impero ottomano a fianco degli imperi centrali e la durissima sconfitta subita contro i russi a Sarikamish avevano fatto riesplodere tensioni e problemi mai sopiti. La posizione strategica dei territori abitati in maggioranza dagli armeni, il desiderio di alcuni di essi di ricostituire uno stato indipendente, la fede cristiana di quel popolo, unico in quell'area, il nazionalismo panturco che era cresciuto con l'arrivo al potere dei Giovani Turchi, facevano degli armeni un popolo pericoloso, infido, da eliminare o come minimo da sradicare da quelle terre di confine.

La prima fase del genocidio fu quella di ripulire l'esercito e l'amministrazione dello Stato dalla presenza di armeni. L'eliminazione dell'élite armena a Costantinopoli lasciò quel popolo senza capi e direttive, in completa balia dell'esercito turco e dell'Organizzazione Speciale, realtà clandestina creata dai Giovani Turchi e dotata di una forza paramilitare composta anche di bande di criminali, di curdi e caucasici.

Dopo il disarmo dei soldati armeni, l'allontanamento degli uomini validi e dei giovani in età d'armi dai villaggi e la loro soppressione, cominciò la deportazione di vecchi, donne e bambini da tutte le regioni dell'Anatolia verso il deserto siriano, ossia verso una morte per sfini-

mento e fame. Centinaia di convogli furono organizzati per trasportare decine di migliaia di armeni. Le condizioni disumane, le violenze continue di ufficiali e soldati, gli assalti ai convogli organizzati dai gruppi paramilitari provocarono una vera e propria strage. Si è calcolato che non più del 20% dei deportati riuscì a sopravvivere al viaggio. Alla deportazione in treno seguivano poi le marce in colonne verso il deserto, decimati ancora da fame, malattie e stenti.

Tra l'aprile del 1915 e il giugno del 1916 circa 1 milione 200 mila armeni furono sterminati.

Le fotografie della deportazione e le molte testimonianze di diplomatici e missionari europei e americani riportano alla mente con estrema somiglianza la deportazione e lo sterminio degli ebrei. ●

«QUALCUNO SI RICORDA DEGLI ARMENI? - DISSE HITLER AI SUOI GENERALI A OBERSALZBERG (GERMANIA) IL 22 AGOSTO 1939, POCHE GIORNI PRIMA DELL'ATTACCO ALLA POLONIA - SIATE SPIETATI!»



IL PADRE (THE CUT)

di Fatih Akin, Germania, 2015. 138min.

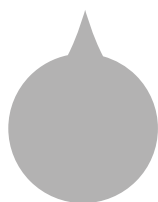
Mardin (Armenia) 1915. Il giovane fabbro Nazaret Manoogian, strappato con gli altri uomini alla sua famiglia, deportato, costretto ai lavori forzati, sopravvissuto alla fucilazione anche se rimasto muto, si mette ostinatamente alla ricerca delle due figlie ancora vive. Attraverserà deserti e l'oceano, arriverà a Cuba ed infine nel North Dakota fino all'abbraccio finale. Film con momenti di particolare forza ed efficacia che nella parte iniziale porta dentro alla strage ma in seguito si fa sempre più chiuso sulla sola vicenda di Nazaret, con il risultato di perdere di vista la tragedia del popolo tutto.

LA MASSERIA DELLE ALLODOLE

di Paolo e Vittorio Taviani, Italia, 2007. 117min.

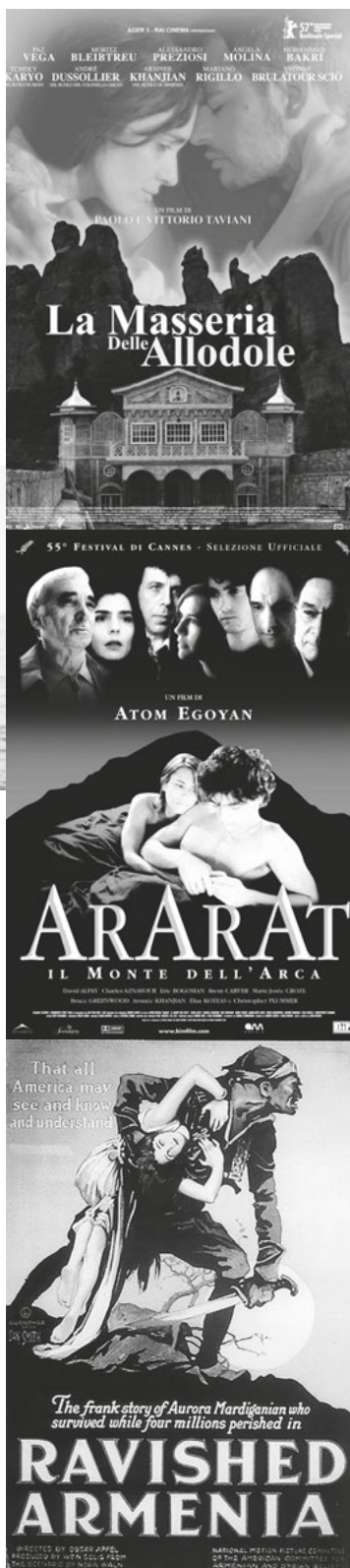
Dal romanzo omonimo di Antonia Arslan. Il film segue le vicende della famiglia Avakian, violentata e distrutta dalla politica genocidiaria dei Giovani Turchi: dopo l'uccisione dei maschi, le donne saranno deportate fino ad Aleppo dove con aiuti di turchi amici alcuni fanciulli riusciranno a fuggire. «Per quanto orribile sia l'ampiezza del male, c'è sempre qualcuno che si schiera dal-

**TRA L'APRILE DEL 1915
E IL GIUGNO DEL 1916
CIRCA 1 MILIONE 200 MILA
ARMENI FURONO
STERMINATI**



BIBLIOGRAFIA

Il testo iniziale di riferimento per una corretta ricostruzione storica degli avvenimenti potrebbe essere M. Flores, *Il genocidio degli armeni*, Il Mulino, 2006; mentre se si è interessati ad un approccio critico alle fonti armene e alla posizione turca, è utile il lavoro di G. Lewy, *Il massacro degli armeni. Un genocidio controverso*, Einaudi, 2008, anche se da alcuni considerato un testo revisionista. Il volume di D. Bloxham, *Il grande gioco del genocidio. Imperialismo, nazionalismo e lo sterminio degli armeni ottomani*, Utet Libreria, 2007, colloca il genocidio all'interno delle politiche di ingerenza nel Medio Oriente delle potenze occidentali. Se invece si vogliono ascoltare le voci di quattro testimoni dei fatti il libro da leggere è *Pro Armenia. Voci ebraiche sul genocidio armeno*, a cura di F. Cortese e F. Berti, Giuntina, 2015.



la parte del bene, come i tre disperati che interferiranno sulla macchina del male per salvare i quattro bambini e farli arrivare in Italia». (A. Arslan)

ARARAT — IL MONTE DELL'ARCA

di Atom Egoyan. Canada/Francia, 2002. 115min.

Ararat si costruisce intorno alla realizzazione di un film storico sul genocidio. Siamo nella comunità armena di Toronto (Canada), dove la memoria di quanto accaduto nel 1915-17 è ancora viva e condiziona sentimenti e rapporti. Il film nel film ricostruisce l'assedio della città di Van, ribellatasi ai turchi nell'aprile del 1915. I fatti sono presentati con particolare crudezza senza risparmiare gli episodi più brutali. La presenza di alcuni personaggi estranei alla comunità permette la ricostruzione della Storia e attiva riflessioni e valutazioni opposte sull'operato turco. Un film sulla memoria, sul tentativo di ricostruire e dare senso al passato, sul bisogno di ritrovare pace. Il tutto è però troppo confuso e complesso per il sovrapporsi e il rincorrersi di dinamiche interpersonali e piani narrativi diversi, forse troppi. Chiaramente un film-manifesto basato sul libro testimonianza del medico americano Clarence Ussher, *Un medico americano in Turchia*, pubblicato nel 1917.

MISSIONE A BERLINO

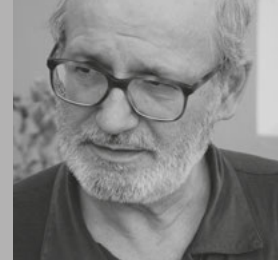
di Hrayr Toukhanian, Usa, 1983. 99min.

15 marzo 1921, a Berlino, viene ucciso con un colpo di pistola Talât Paşa, ex ministro dell'impero ottomano, uno dei maggiori responsabili del genocidio di sei anni prima. L'assassino, subito arrestato, è un giovane armeno, Soghomon Tehlirian, che tre mesi più tardi è portato in tribunale e in due giorni di dibattito riconosciuto «non colpevole». Film semplice, didascalico, che segue passo passo gli avvenimenti e ricostruisce con efficacia la vicenda.

RAVISHED ARMENIA (ALTRO TITOLO «AUCTION OF SOULS»)

di Oscar Apfel. Usa 1919. 24min. B/N, muto con sottotitoli e commento musicale.

Il film, che è stato recentemente restaurato e si può trovare in internet ed è parziale rispetto ai 90 minuti originali, racconta per la prima volta al cinema il genocidio attraverso gli occhi di una testimone degli eventi, Arshaluys (Aurora) Mardiganian, che, deportata e venduta schiava, riuscì in seguito a raggiungere l'America e pubblicò la sua testimonianza in un libro di grande successo. Diciassettenne partecipò come attrice al film. Per il suo bianco e nero sgranato e la tecnica distaccata di ripresa, *Ravished Armenia* continuamente suggerisce la sensazione di un documentario d'epoca raggiungendo così, anche grazie al commento musicale, un forte effetto emotivo.



Il papa, la globalizzazione e i movimenti popolari

Mi hanno chiesto che cosa mi ha più impressionato nel discorso del papa ai movimenti popolari in Bolivia. Mi ha impressionato la sensibilità verso i poveri, la poesia, lo stile giornalistico..., ma soprattutto la sua condanna netta della globalizzazione. Per la verità, il papa non usa questo termine, forse perché esso si presta a equivoci. Ma parla di neocolonialismo, dittatura sottile, idolatria del denaro, nuova tirannia, sistema imposto dalle istituzioni finanziarie e dalle imprese transnazionali e diventato globale. In una sola parola: la globalizzazione.

Giovanni Paolo II e Benedetto XVI ritenevano la globalizzazione un fenomeno ambivalente, positivo e negativo. Ma parlare di *globalizzazione ambivalente*, confonde invece di chiarire. Per papa Francesco, la globalizzazione è un sistema socio-politico-economico, soprattutto economico, negativo. Il papa ha ragione: scientificamente parlando, «globalizzazione» è un termine eufemistico (usato per la prima volta da Theodor Levitt nel 1983) per indicare il sistema capitalista neoliberale di matrice anglosassone, imposto a livello mondiale, dopo la caduta del muro di Berlino.

La globalizzazione, che poggia su un *treppiede* formato da pensiero unico, mercato globale e libero flusso dei capitali, si è autopromossa a miglior sistema possibile, se non perfetto. L'umanità, anche se visse secoli e millenni futuri, non potrebbe trovare una forma alternativa all'altezza. Insomma, solo la globalizzazione può salvare l'umanità. L'espressione di Francis Fukuyama «siamo alla fine della storia» significa tutto questo. Ebbene, il papa con estrema chiarezza dice che la globalizzazione non è il miglior sistema possibile, anzi, essa è malvagia, perché idolatra e schiavizzante; essa dev'essere combattuta e superata per liberare tutti. Si capisce allora la reazione dell'Agenzia Fox, portavoce dei signori del capitalismo neoliberale,

che dice del papa attuale: «Questo è l'uomo più pericoloso del mondo».

La posizione del papa è molto «CEM». Io vedo l'umanità attuale come una pianta (la metafora a cui sono ricorso più volte): il tronco è la «planetarizzazione» e i due rami maggiori, sorti dal tronco, sono la mondialità e la globalizzazione. La mondialità ha l'ideale di solidarietà-giustizia-pace...; la globalizzazione ha i precetti di concorrenza-ricchezza-sfruttamento... Il ramo della globalizzazione si fa passare per l'intera pianta, dicendosi responsabile della civiltà attuale. Ma la «planetarizzazione», cioè il provvidenziale progresso e l'interdipendenza del nostro pianeta, è anteriore ed è dovuta non alla globalizzazione, bensì alle scoperte, ai mezzi di comunicazione, all'informatica... È bene dire questo perché non si pensi che lottare contro la globalizzazione sia oscurantismo e rigetto del progresso. Insomma, la globalizzazione è appena un ramo abnorme. Papa Francesco dice che bisogna reciderlo e aderire al ramo della mondialità, con coraggio e fiducia, dal basso. Per la verità, il papa non è ricorso alla metafora della pianta, ma ha recitato il rosario di volti sofferenti e di drammi umani ed ecologici; e ha intonato il canto della speranza.



Il papa vuole una Chiesa samaritana che «parli alla società a partire dalla sua opzione preferenziale ed evangelica per gli ultimi». Qualcuno dirà che questo papa è comunista; allora lui chiarisce: «L'attenzione per i poveri è nel Vangelo, ed è nella tradizione della Chiesa, non è un'invenzione del comunismo».



IL BILANCIO

C.S.A.M R.e.a. 33471 Albo cooperativa A
100377 Bilancio d'esercizio al 31.12.2014
in forma abbr. ex art. 2435 bis C.C.

Stato Patrimoniale		
ATTIVO	31.12.2014	31.12.2013
B) IMMOBILIZZAZIONI:		
I. immobilizzazioni immateriali	33.167	33.167
ammortamenti	33.167	33.167
II. immobilizzazioni materiali	711.598	705.583
ammortamenti	679.775	667.741
totale	31.823	37.843
III. immobilizzazioni finanziarie	5.165	5.165
TOTALE B)	36.988	43.007
C) ATTIVO CIRCOLANTE:		
I. rimanenze	416.573	225.639
II. crediti	174.088	339.771
IV. disponibilità liquide	69.384	84.387
TOTALE C)	660.045	649.797
TOTALE PATRIMONIALE ATTIVO	697.033	692.804
PASSIVO	31.12.2014	31.12.2013
A) PATRIMONIO NETTO:		
I. capitale sociale	313.858	408.972
VII. altre riserve	206.967	166.327
IX: utile (perdita) dell'esercizio	-254.443	-261.416
TOTALE A)	266.382	313.883
C) TFR LAVORO SUBORDINATO	185.020	167.542
D) DEBITI	245.631	200.999
di cui esigibili entro l'esercizio successivo	245.631	200.999
E) RATEI E RISCONTI PASSIVI	0	10.380
TOTALE PATRIMONIALE PASSIVO	697.033	692.804
Conto Economico	31.12.2014	31.12.2013
A) VALORE DELLA PRODUZIONE:		
1. RICAVI VENDITE PRESTAZIONI	705.810	807.788
5. ALTRI RICAVI E PROVENTI	35.389	87.405
TOTALE A)	741.199	895.193
B) COSTI DELLA PRODUZIONE:		
6. MATERIE PRIME, CONSUMO, MERCI	301.599	216.626
7. PER SERVIZI	495.706	588.303
8. PER GODIMENTO BENI DI TERZI	14.917	15.903
9. PER IL PERSONALE	346.822	341.962
9a) stipendi	261.316	258.545
9b) oneri sociali	68.028	65.753
9c) trattamento di fine rapporto	17.468	17.663
10. AMMORTAMENTI E SVALUTAZIONI	12.035	10.303
10a) ammortam. immobilizz. immateriali	0	1.032
10b) ammortam. immobilizz. materiali	12.036	6.996
10d) svalutaz. crediti e disp. liquide	0	2.275
11. VAR. RIMAN. MAT. PRIME, SUSS., CONSUMO E MERCI	-190.934	-22.597
14. ONERI DIVERSI DI GESTIONE	13.477	4.094
TOTALE B)	993.582	1.154.594
DIFFER TRA VALORE E COSTI PRODUZ (A-B)	-252.383	-259.400
C) PROVENTI E ONERI FINANZIARI:		
16. ALTRI PROVENTI FINANZIARI	104	231
16d) proventi finanz. diversi dai precedenti	104	232
17. INTERESSI E ALTRI ONERI FINANZ.	2.164	2.246
TOTALE C) (15+16-17)	-2.060	-2.015
RISULTATO PRIMA IMPOSTE (A-B+/-C+/-D+/-E)	-254.443	-261.414
22. IMPOSTE SUL REDDITO DELL'ESERCIZIO		
23. UTILE (PERDITA) DELL'ESERCIZIO	-254.443	-261.414

22 ANNI DI AGENDA DELLA PACE

L'edizione 2015-2016 è dedicata
all'ora delle religioni a scuola

con disegni di Bonfa, Boselli e Cecigian e molti altri

L'Agenda ha un pratico formato tascabile (cm 10x15), è rilegata con copertina morbida plastificata e contiene 192 pagine. Il diario, della durata 16 mesi, predisposto per facilitare il lavoro di docenti, educatori e formatori, riporta le feste e le ricorrenze delle principali religioni mondiali, le date delle giornate civili internazionali, e una serie di brevi frasi e massime relative alle grandi religioni.

UNA
COPIA
€ 5

16
MESI

2015
2016

Per ulteriori informazioni e ordini

CEM Mondialità
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia
Tel. 030.3772780
cemsegreteria@saveriani.bs.it
cem.saverianibrescia.it



CONVEGNO

«BUONA SCUOLA» SCUOLA RIGENERATA?

sabato 21 novembre 2015

Missionari Saveriani
via Piamarta 9 - Brescia

Presiede e introduce
LUCREZIA PEDRALI

ore 9:45

ANTONELLA FUCECCHI

**NON CI È CONCESSO DI LASCIARE IL MONDO COSÌ COM'È:
APRIRE SENTIERI DI GENERATIVITÀ**

ore 10:45 Coffee break

ore 11:15

ALUISI TOSOLINI

**CITTADINANZA ATTIVA E DEMOCRAZIA...
MA ESISTE L'INTERCULTURA NELLA «BUONA SCUOLA»?**

ore 12:15 Dibattito

ore 13:00 Pranzo

ore 15:00 Laboratori

Laboratorio 1

PATRIZIA CANOVA
SCHERMI GENERATIVI

Laboratorio 2

RICCARDO OLIVIERI / ROBERTO VARONE
GENERARE GIOCANDO A SCUOLA

Laboratorio 3

ELISABETTA SIBILIO
GENERIAMO MONDI POSSIBILI

ore 16:30 Coffee break

ore 18:00 Conclusione

GIANNI CALIGARIS

ISCRIZIONE ALL'INTERO CONVEGNO EURO 15.00 | A UNA SOLA SESSIONE EURO 10.00

Scheda di iscrizione scaricabile dal sito cem.saverianibrescia.it - Possibilità di richiedere attestato di partecipazione

Ampio parcheggio gratuito

Per informazioni: tel. 030.3772780

cemconvegno@saveriani.bs.it - cem.saverianibrescia.it

 [cem-mondialita](https://www.facebook.com/cem-mondialita)  [CemMondialita](https://twitter.com/CemMondialita)

CSAM
Missionari Saveriani

MissioneOggi

CEM
Missionari Saveriani

**MISSIONARI
SAVERIANI**

**VIDEO
MISSION**
OLIVIERI