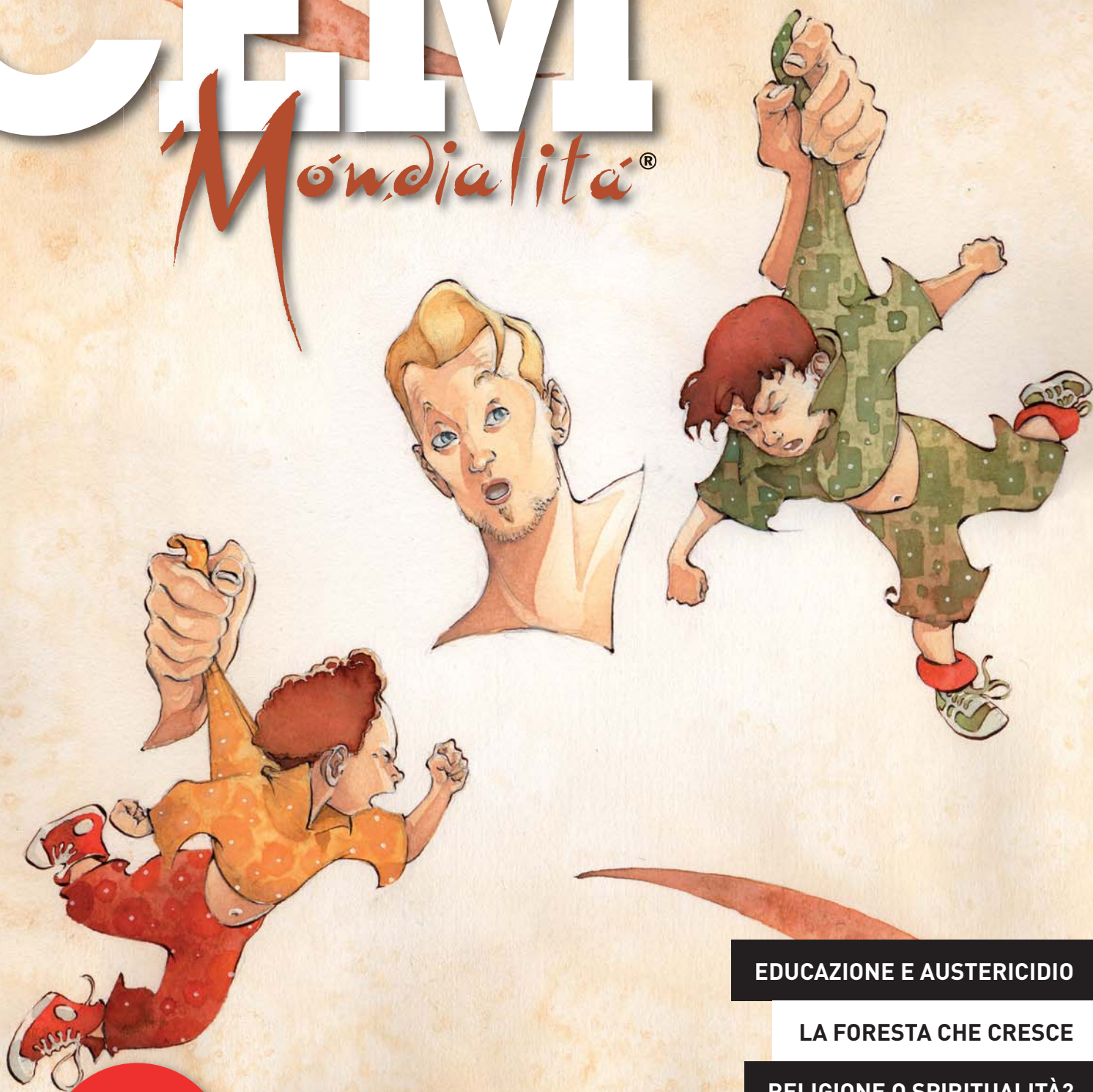


CEM

Mondialità®



EDUCAZIONE E AUSTERICIDIO

LA FORESTA CHE CRESCE

RELIGIONE O SPIRITUALITÀ?

2 | 2016
febbraio

Generatività ed educazione
Ripartire da Socrate?

editoriale

La ri-generazione come crisi
e come chance
Antonella Fucecchi

questo numero

a cura di Federico Tagliaferri

l'altroveeditoriale

La foresta che cresce
a cura della redazione

plusvalori

Dal mercato delle indulgenze
al merchandising del Giubileo
Gianni Caligaris

ascoltate oltre

bambine e bambini

Commemorazioni, premi Nobel
e misunderstandings
Sebi Trovato

ragazze e ragazzi

L'ora di narrativa - I miei incontri
Sara Ferrari

generazione y

Intercultura e scuola
Antonella Fucecchi

ora delle religioni a scuola

Gli atteggiamenti della pedagogia
interreligiosa: l'ascolto
Marco Dal Corso

intercultura dalla psico(logia)

Culture: accesso/eccesso
Francesca Galloni

in cerca di futuro

La terza G
Martina Vultaggio

l'educazione ai tempi del col(l)era

Mala tempora currunt
Riccardo Olivieri, Silvia Satira

saggezza folle

Religione o spiritualità?
Marco Valli - Osel Dorje



agenda interculturale

Educazione e austericidio
Alessio Surian

seconde generazioni

Il potere che le donne
non sanno di avere
Lubna Ammoune

ecologia e intercultura

Homo homini lupus
Marco Valli, Cristina Bondavalli

letterature migranti

Controcanto per «Lo straniero»
Elisabetta Sibillo

domani è accaduto

L'architetto stupefatto
e il salto del cavallo
a cura di Dibbi

macramè

crea-azione

Last Supper
Nadia Savoldelli

mediamondo

nuovi suoni organizzati

Bèla Fleck. La melodia del ritmo
Luciano Bosi

saltafioniera

Ma dove sono le parole?
Lorenzo Luatti

cinema

Inside Out: le emozioni ci manovrano?
Snoopy & Friends - Il film dei Peanuts
Cristina Colet, Lino Ferracin

i paradossi

Dio. Uno, nessuno, centomila
Arnaldo De Vidi

la pagina dei girovagli

Massimo Bonfatti

dossier

Generatività ed educazione

17

Ripartire da Socrate?
Aluisi Tosolini

18

Generatività ed educazione
interculturale
Mattia Baiutti

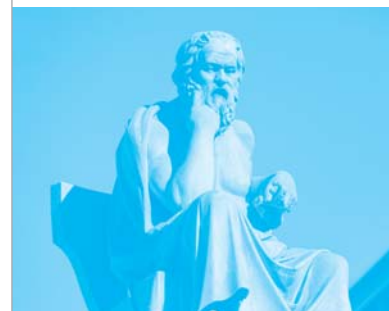
20

L'educazione nel tempo
del tecno-nichilismo
Mauro Magatti

24

La cura dell'altro
come educazione
Luigina Mortari

25



a cura di Antonella Fucecchi, Antonio Nanni

Intercultura, urbanistica e musei
settima 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. 030.3772780 - fax 030.3772781

Direttore

Antonella Fucecchi
afucecc@tin.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
Sibillo, 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, Fiorenzo
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.

Hanno collaborato a questo numero:

Silvia Satira, Cristina Bondavalli

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.





La ri-generazione come crisi e come chance

Carissimi lettori, questo editoriale di febbraio sarà dedicato interamente alla fase di transizione-trasformazione che il nostro movimento educativo sta attraversando: è in atto un mutamento irreversibile dei nostri rapporti con la famiglia saveriana obbligata alla scelta di una drastica politica di riduzione dei costi e di ridimensionamento annunciato con la chiusura della Libreria dei Popoli che molti di noi hanno conosciuto come un inesauribile serbatoio di testi, fucina di idee, e cuore pulsante della casa di Brescia.

Anche il nostro CEM è investito da questa dolorosa situazione ed è costretto ad accelerare il processo di ri-generazione inaugurato a gennaio e a misurarsi con le incognite che il futuro anche prossimo ci riserverà: siamo di fronte ad un radicale mutamento di scenario che investe il mondo missionario, il volontariato e il mondo di rapporti che molte realtà associative come la nostra avevano creato. Si tratta di un processo di dissoluzione che coinvolge molte testate di ambito missionario, come confermano le chiusure di *Misna*, di *Ad gentes*, il salvataggio in extremis della rivista *Il Regno*. Sono i segni di tempi difficili e rischiosi in cui anche il CEM si muove dopo decenni di percorsi formativi caratterizzati da convegni indimenticabili, audaci.

Il dono della profezia e della lungimiranza hanno da sempre accompagnato il CEM fin dalla nascita nel lontano 1942 in frangenti terribili, generando la capacità di pensare un modo di educare diversamente. Dopo aver attraversato come nomadi deserti e oasi, dopo aver indicato come pionieri i sentieri di una educazione finalmente liberata, ora, da sentinelle e abitanti del pluriverso dobbiamo avere la consapevolezza e il coraggio di affrontare i segni inconfondibili della crisi che sta investendo anche noi, con l'onestà intellettuale e la franchezza che ci ha sempre contraddistinto, ma anche con il carisma della capacità di rinnovamento che CEM ha mostrato di avere nella sua lunga storia, quando nel 1972 la M di missione diventò la M di Mondialità.

La nostra è una fase di chiusura di un ciclo che avrà la sua manifestazione più evidente nel passaggio online

della rivista già a partire da giugno-luglio. Porteremo a termine tutti i numeri dell'annata in corso e ci prepariamo all'approdo definitivo sul web. È una decisione necessaria e obbligata, non procrastinabile, dovuta alla necessità di contenere i costi e anche all'esigenza di emanciparsi progressivamente dalla famiglia saveriana. Il CEM impara a camminare con le proprie gambe e si appresta ad attraversare pertanto una terra di mezzo ricca di insidie: cedere alla tentazione di sopravvivere nella nicchia, o di accelerare di proposito la propria fine, correre il rischio di restare ancorati al passato e farne un feticcio, ripiegare su un orizzonte localistico.

Occorrono allora tutte le risorse che abbiamo saputo individuare come punti di forza: la resilienza, la cura delle relazioni, l'empatia, la coesione e la partecipazione, lo sguardo profetico per cogliere nella crisi il *kairos*, il tempo giusto per le scelte: si è maturi quando siamo in grado di decidere, cioè sapere a cosa rinunciare per esserci ancora, di rilanciare con generosità.

Abbiamo bisogno di due operazioni parallele e necessarie e le svilupperemo negli editoriali dei prossimi numeri: fare memoria del passato recente dell'ultimo decennio per illustrare e riepilogare il senso e l'identità del nostro percorso e prepararci come viandanti, migranti pellegrini a percorrere rotte nuove ed inedite. È nostro dovere aprire spazi di futuro fedeli alla pedagogia interculturale che abbiamo assunto come paradigma. Molti temi si ripropongono con urgenza: la società plurale, la giustizia sociale, gli squilibri planetari, la crisi dell'Europa, la presenza delle seconde generazioni.

Abbiamo bisogno per esserci ancora di tutto il sostegno e l'appoggio dei nostri lettori che sono compagni di strada e di ricerca, testimoni ed eredi della nostra storia.

editor

Questo numero

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

Questo numero di CEM Mondialità presenta un dossier, a cura di Aluisi Tosolini, che tratta il tema «Generatività ed educazione», intitolato «Ripartire da Socrate?». «Non è possibile affrontare il tema del rapporto tra generatività ed educazione senza ripartire da Socrate - scrive Tosolini -. Benché non abbia lasciato nulla di scritto, non vi è corso di storia dell'educazione o della pedagogia che non prenda avvio dal maestro di Platone. Non che altri non abbiano fornito geniali intuizioni alle riflessioni pedagogiche: fatto sta che a Socrate si deve il concetto stesso di generatività in educazione intesa come arte della maieutica. La metafora usata da Socrate è quella dell'ostetrica: il maestro, il filosofo, è colui che "fa nascere", che aiuta a mettere al mondo». «Educazione e generatività sono - afferma l'autore nelle conclusioni -, sostanzialmente, sinonimi. Mi preme sottolineare che nella contemporaneità due sono gli elementi cruciali dell'odierna sfida educativa: la dimensione interculturale e la connessa competenza interculturale; la didattica, ovvero il metodo, la via, con cui si affrontano le sfide dell'educazione che richiedono una scuola rinnovata».

Il dossier offre un ricchissimo spaccato delle diverse prospettive affrontate dagli studiosi, tutte riconducibili allo stretto rapporto esistente tra educazione e generatività.

La parte centrale del numero contiene l'inserito «Intercultura, urbanistica e musei», settima puntata della serie «Intercultura, dove vai? Dalla scuola alla città», a cura di Antonella Fucecchi e Antonio Nanni, che riserva ampio spazio al programma europeo sulle Città interculturali e alla Carta di Siena sui musei e paesaggi culturali.

Segnaliamo altresì, nella prima parte della rivista,

la rubrica «L'educazione ai tempi del col(l)era», a cura di Riccardo Olivieri, che ci presenta l'articolo «Mala tempora currunt», che descrive le difficoltà, ma anche l'entusiasmo vissuto dalle comunità islamiche di Torino nell'organizzare la manifestazione in seguito agli attentati del 13 novembre a Parigi. Nella terza parte, proponiamo, nella rubrica «Saltafrontiera», l'articolo di Lorenzo Luatti che parla del raro evento della pubblicazione di poesie scritte da bambini delle scuole primarie, originari di ogni parte del mondo che vivono nelle periferie multietniche di Milano. ■■■

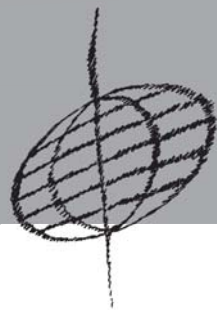
Alessandra Deserti

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

«Disegno da quando ne ho memoria; ho sempre prodotto immagini con soggetti fantastici provenienti dal mio piccolo universo personale. Cerco sempre di mettere tutto ciò che sono in ogni mia illustrazione. Sempre presente è il concetto di vita-morte-vita, dalla morte nasce nuova vita e così nulla muore realmente, ma continua a vivere in eterno. Sento un profondo legame con la natura che amo e venero a modo mio con i miei lavori. Da essa traggio ispirazione. La cosa che più mi ha avvicinato al mondo dell'illustrazione è stata la grande passione che ho per i libri e il forte desiderio di comunicare con gli altri nel modo a me più consoni attraverso le immagini... ci sono cose che non possono essere dette o scritte, ma solo viste e sentite col cuore. Frequento l'ultimo anno della Scuola d'arte del Castello Sforzesco a Milano».

Per contatti: alessandradeserti@libero.it

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 [cemsav](https://www.facebook.com/cemsav)



La foresta che cresce

A fronte di un immaginario mediatico che ha adottato senza vagli critici come chiave di lettura unica degli scenari di crisi attuali quella dello scontro di civiltà, la nostra rivista ha sempre proposto punti di vista alternativi per valorizzare le relazioni tra universi culturali e religiosi differenti e lo ha fatto non per buonismo o correttezza politica, ma per onestà intellettuale e perché siamo fermamente convinti che un futuro sia possibile solo se costruito insieme, condiviso.

Crediamo che nessuna civiltà progredisca o sia mai progredita nella storia nonostante l'altro, ma grazie all'altro, al portato innovativo delle interazioni tra persone, tra codici culturali, in luoghi di incontro e di scambio. Il nuovo si fa strada come la foresta che cresce nel silenzio, attraverso gesti forti che, però, non riescono ad ottenere visibilità mediatica. Per questo l'altro editoriale è dedicato alla Carta per i diritti delle minoranze nei paesi musulmani approvata a Marrakesh (Marocco) il 26 gennaio 2016. In questa dichiarazione duecentocinquanta autorità del mondo religioso islamico provenienti da centoventi paesi si sono riunite in Marocco per volontà del sovrano Mohammed VI, in collaborazione con il ministero degli Affari Islamici e il Forum per la promozione della pace nelle società musulmane negli emirati Arabi Uniti. L'occasione è offerta dalla ricorrenza dei 1400 anni dalla Carta di Medina redatta nel 622 d.C., con la quale il Profeta stipulò un accordo con la popolazione di Medina per affermare il diritto alla libertà religiosa e al rispetto delle minoranze non musulmane, oggi gravemente perseguitate.

In linea con questo documento, i duecentocinquanta saggi affermano di aver preso la parola perché «le varie crisi che affliggono l'umanità sottolineano il bisogno urgente di cooperazione fra gruppi religiosi».

La Carta non si limita ad un invito generico alla tolleranza o al rispetto reciproco, ma entra con coraggio nel merito di alcune azioni concrete per produrre mutamenti di prospettiva nelle società musulmane. Si rivolge ai giuristi perché si preoccupino di sviluppare una normativa fondata sul concetto di cittadinanza inclusiva; invita gli istituti scolastici musulmani a condurre «una revisione coraggiosa dei curriculum educativi che affrontino in modo onesto



ogni argomento che fomenti l'aggressione e l'estremismo, che conduca alla guerra e al caos e comporti la distruzione delle nostre società condivise». Prosegue con un'esortazione ai politici, per concludere con un invito vicino alla nostra sensibilità «agli artisti, agli educatori, ai creativi delle nostre società [...] per la nascita di un più ampio movimento che regoli il trattamento delle minoranze». Da ultimo, l'appello rivolto ai gruppi religiosi ad «affrontare il loro stato reciproco di amnesia selettiva che blocca il ricordo di secoli di unione e di vita comune sulla stessa terra, ci rivolgiamo a loro per ricostruire il passato, rilanciando questa tradizione di convivialità». Lo spirito dell'incontro è sintetizzato dalle parole dello Shaykh Muhammad Abu al-Huda: «Siamo tutti ex cittadini dei Cieli, ed abbiamo bisogno di lavorare insieme per farvi ritorno».

PLUS
VALO
RIS+

NESSUNO, FRA I MIEI AFFEZIONATI LETTORI, MI HA OFFERTO IL SOSPIRATO GRAPPINO, MA IL MIO SENSO DEL DOVERE MI PORTA A RACCONTARVI UGUALMENTE QUALCOSA SUL GRANDE GIUBILEO DEL 2000.

Dal mercato delle indulgenze al merchandising del Giubileo

La mia narrazione nasce da un'esperienza diretta, poiché all'epoca mi occupavo di pubblicità e comunicazione in una delle banche interessate dal business, ma è solo una fettina dell'enorme operazione di marketing e merchandising messa in atto dal Vaticano. La mia banca faceva parte di un gruppo che era stato scelto per essere, in esclusiva, «La banca al servizio del Giubileo».

Si legge in una comunicazione di allora alla clientela: «Riteniamo che questa scelta sia anche da ricondurre al riconoscimento di quei valori etici e sociali - quali spirito di servizio, solidarietà, vicinanza alle esigenze non solo economiche della comunità in cui opera - che sono, da sempre, fondamento e motore propulsivo della nostra attività». Le banche del gruppo potevano esporre vetrofanie nelle filiali e fregiare tutta la propria modulistica con il logo del Giubileo e la dicitura di cui sopra.

LA «CARTA DEL PELLEGRINO»

Veniamo ai fatti. Mi esprimerò in lire, valuta dell'epoca, poiché tradurre il tutto in euro falserebbe le proporzioni. La prima operazione fu la realizzazione della «Carta del pellegrino». Era una plastic card dotata di

microchip che conteneva gli eventi giubilari a cui intendeva partecipare il pellegrino, una sorta di prenotazione, e la possibilità di sconti tariffari (telefonia, mezzi pubblici, musei, pasti). La carta costava 55 mila lire e durava tre giorni. Ogni giorno in più prevedeva un supplemento di cinquemila lire. Chi avesse voluto ritornare in tempi successivi doveva prenotare una nuova carta. Ovviamente progettazione e realizzazione costarono un bel po' di soldi e fatica. Il canale privilegiato erano le diocesi ed i tour operator, ma chiunque poteva ottenerla anche agli sportelli o al bancomat. E qui si verificò il primo inciampo: i cattolici tedeschi, tosti come al solito, (e memori del mercato delle indulgenze che accese le polveri allo scisma luterano) fecero sapere al mondo che non intendevano sborsare neanche un *pfennig* per assistere agli eventi giubilari. Fu un flop; il numero di carte piazzate si fermò anni luce prima di compensare i costi. Il Vaticano, serafico, incassò le royalty e passò oltre.

PENNE E OROLOGI

Poi arrivò il merchandising vero e proprio. Su ciò il gruppo bancario fungeva da intermediario e agente collocatore, soprattutto

I CATTOLICI TEDESCHI,
TOSTI COME AL SOLITO,
(E MEMORI DEL
MERCATO DELLE
INDULGENZE CHE
ACCESE LE POLVERI
ALLO SCISMA
LUTERANO) FECERO
SAPERE AL MONDO
CHE NON
INTENDEVANO
SBORSARE NEANCHE
UN «PFENNIG» PER
ASSISTERE AGLI
EVENTI GIUBILARI



gianni caligaris
gianni.caligaris@gmail.com

PLUS VALO RIO+

LA MIA BANCA FACEVA PARTE
DI UN GRUPPO
CHE ERA STATO SCELTO
PER ESSERE, IN ESCLUSIVA,
«LA BANCA AL SERVIZIO
DEL GIUBILEO»

rando la celebrità raggiunta da questo artista, l'acquisizione della sua "Colomba della pace" ispirata al Giubileo dovrebbe suscitare un più alto grado di interesse presso i migliori clienti e gli stessi funzionari della banca». La società è stata messa in liquidazione nell'ottobre del 2001. Il Vaticano, sereno, incassò le royalty e passò oltre.

IL «GIORNALE DEL PELLEGRINO»

Infine la ciliegina sulla torta: il «Giornale del pellegrino». Era un tabloid quindicinale, di pessima qualità: carta abominevole, grafica da bollettino parrocchiale. Conteneva un florilegio di informazioni sul Giubileo, dalle più importanti alle più insulse e doveva uscire durante tutta la durata dell'evento. L'offerta al pubblico (diocesi, parrocchie, singoli fedeli) era quella di prenotare l'intera raccolta che sarebbe stata spedita, rilegata, alla fine della pubblicazione; il tutto al prezzo di 60 mila lire. Nonostante il prezzo contenuto, i parroci arraffavano le copie che avevamo a disposizione nelle agenzie per la promozione, ma non si abbonavano. Il gruppo bancario, come si legge in una circolare dell'epoca, partiva da una aspettativa: «La vendita di raccolte del "Giornale del Pellegrino" ha come obiettivo minimo il recupero, a livello di Gruppo, del finanziamento di 7,2 miliardi accordato a sostegno dell'iniziativa». A fine lavori, dai report in mio possesso provenienti dalla Direzione Marketing del gruppo, usciva il numero totale di abbonamenti venduti, a livello di gruppo: 12. Un flop al cubo. Il Vaticano, ormai bulimico, incassò i 7 miliardi e si dedicò ad altro. Io ho visto solo una fettina della torta. Se andate su e-bay troverete oggetti di ogni tipo marchiati Giubileo; ho visto perfino una confezione di pellicole Kodak col logo giubilare.

In questo racconto ho omesso i nomi delle aziende coinvolte per pura pietas, visto che sono tutte fallite. Un unico attore non solo non è fallito, ma si è ingrassato. La banca si leccò le ferite.

Ora, come dicevo nello scorso numero, si capisce meglio perché Papa Francesco ha indetto il Giubileo straordinario dalla sera alla mattina, senza dare tempo al circo di mettersi in moto. ■■■

con azioni di mailing presso la propria clientela. Le commissioni di intermediazione erano intorno al 20% del prezzo; come si legge in una circolare dell'epoca del Servizio Marketing: «Come noto, l'obiettivo di minima dell'Azienda è che i ricavi da commissioni dei prodotti legati al Giubileo coprano i costi sostenuti per la partecipazione al Progetto Giubileo». Un'azienda, all'epoca prestigiosa, produsse una serie di penne stilografiche di alta gamma, col marchio giubilare. I prezzi andavano dalle 900 mila lire ad oltre 1,5 milioni, a seconda dei materiali impiegati. La stessa azienda produsse una linea a numero limitato di orologi da taschino, in tre versioni: argento, oro, platino con pietre preziose. Potevano essere acquistati anche a rate ed i prezzi andavano dagli 1,5 ai 4,5 milioni di lire. Dai report in mio possesso risulta che la mia azienda ne vendette due; il secondo non fu mai consegnato e la banca dovette restituire al cliente l'acconto versato, con tante scuse. Un altro flop, perché nel frattempo la ditta era fallita e le banche persero le pur magre commissioni guadagnate. Il Vaticano, olimpico, incassò le royalty e passò oltre.

MONETE E «COLOMBE DELLA PACE»

Poi ci furono le monete. Un'altra azienda specializzata produsse una serie di monete commemorative d'argento e d'oro di vario diametro e con diversi soggetti (Dio Padre, Gesù Cristo, Il Pontefice, Padre Pio, Basilica di San Pietro, Apertura Porta Santa). Il modello base costava 41 mila lire più 15 mila di spese di spedizione. Il modello top superava le 250 mila lire. Potevano essere vendute direttamente allo sportello. Le vendite andarono così bene che le banche si ridussero ad offrire monete ai propri dipendenti per incentivarli. Su questo ho un aneddoto personale. Le monete potevano essere prenotate allo sportello bancomat. Io volli testare la procedura, ma esaurito l'inserimento dei dati richiesti, al momento della conferma non compariva l'opzione di annullamento e così, contro voglia, confermai. Il giorno dopo un collega mi spiegò che l'annullamento era automatico se si lasciavano trascorrere 45 secondi, cosa che vorrei sapere quanti nostri clienti potessero intuire. La moneta mi arrivò ed io, per ripicca, non pagai; dopo di che non ne seppi più nulla: nel frattempo anche questa azienda era fallita. Un altro flop. Il Vaticano, pacifico, incassò le royalty e passò oltre.

Poi arrivarono le «Colombe della pace», opera di Aligi Sassu, prodotte da una terza azienda, in metalli pregiati e gemme, in numero limitato. Il modello base costava 2,85 milioni (3,170 a rate), il top 7,8 milioni (8,67 a rate). In una lettera dell'epoca, l'azienda faceva notare, con grande delicatezza, che «nel frattempo è avvenuta la scomparsa dell'autore dell'opera Aligi Sassu; conside-





Il prefetto era lì per noi, non aveva fretta di andarsene, parlava con i bambini usando le parole giuste. Il mio incubo da commemorazioni si era risolto in un incanto!

Commemorazioni premi Nobel e misunderstandings

Ho già ampiamente spiegato che, in gennaio/febbraio, il periodo delle commemorazioni mi manda in ansia per svariati motivi legati all'argomento da spiegare a bambini di dieci anni cui non è più dato di studiare la storia dei popoli medieval-modern-contemporanei e ai quali l'orrore di quelle catastrofi, oltretutto decontestualizzate, disturba l'animo e toglie comunque serenità. È così che, giunti alla quinta, dopo essermi arrabattata per trovare escamotage in terza ed in quarta per fare e non fare, dire e non dire, mi ero risolta con il proporre, a contrasto, i campi di concentramento (il Miur ci manda sempre la mail per ricordarci di ricordare) e le meravigliose esistenze dei Premi Nobel. Mi pareva un bel'espedito mostrare il brutto ed il bello dell'umanità, così mi sono decisa a sottrarre

all'ignaro consorte un suo fantastico quadro ricevuto in regalo per un compleanno, al fine di trasformarlo in un catafalco da inviare alla nostra prefettura che, come ogni anno, invitava con una mail le scuole a mandare manufatti per la commemorazione. Era un'enorme e ingombrante installazione che contrapponeva immagini tratte da *La vita è bella*, *Il bambino col pigiama a righe* e *La ladra di libri* ad altre foto di Nobel per la Pace: Madre Teresa, San Suu Kyi, Malala Yousafzai, Mandela, MLK, Medici senza frontiere, Am-

nesty, Croce Rossa, Emergency, tutte con le citazioni più adatte a contrapporsi all'orrore di guerre ed ai genocidi. Il risultato era curioso, ma molto incisivo: i bambini avevano partecipato con ricerche personali, avevamo letto brani di libri e biografie, persino conosciuto gli amici parmigiani di San Suu Kyi e possedevamo anche la foto del suo autografo. Eravamo orgogliosi, così abbiamo spedito, tranquilli di fare bella figura. La commemorazione era sta-

ta (ben) fatta ed io avevo chiuso con l'argomento e non ci pensai più.

Una visita del prefetto

Un pomeriggio squilla il telefono e dall'altro capo c'è il mio preside. È una gran brava persona, ma era appena giunto nella mia scuola ed io e lui ci conoscevamo poco. «Signora abbiamo un problema» non è un bell'inizio per una conversazione telefonica, soprattutto quando ti sta parlando il tuo dirigente. Il problema era che il catafalco, consegnato in prefettura direttamente al prefetto, lo aveva lasciato parecchio stupito, perché era giunto a Parma da pochissimi giorni, si era trovato in ufficio un oggetto gigantesco e non sapeva quale fosse il motivo, perciò aveva telefonato al provveditore agli studi, che, a sua volta, aveva chiamato il mio capo per chiederne conto. Ce ne stava venendo una gamba, direbbero da noi. Ed era esattamente quello che mi passava per la testa mentre compulsavo la mia mailbox per ritrovare la lettera della prefettura che pareva nessuno conoscesse. Insomma, ho passato dei brutti momenti a causa del mio disordine, nella vita come nella mailbox, ma, inaspettatamente, il mio capo fu molto solidale e seppe con-

Nel Museo del Nobel vari cortometraggi mostrano come alcuni premiati siano riusciti ad andare avanti senza perdere la speranza e l'ispirazione



solarmi nella sua lingua monosillabica che io condivido. Trovammo la mail e tutto sembrava tornato a posto, così di nuovo non ci pensai più. Poi, una mattina, riecco il mio dirigente fare capolino sulla soglia della mia classe per annunciarci che il nostro prefetto sarebbe venuto a conoscerci. Ansia. Ansia da post commemorazione dopo quella da pre: non potevo farcela!

La commemorazione più emozionante

Trascorre una settimana, eravamo ormai nei pressi dell'anniversario delle foibe ed ecco il dr. Giuseppe Forlani, accompagnato dal preside, fare ingresso nella nostra classe. Credo, a posteriori, che sia stata la commemorazione più emozionante che io abbia potuto offrire ai miei scolari: un prefetto che racconta di esser stato prima uno scout e poi un volontario dei vigili del fuoco come il suo papà; un esperto di protezione civile, di rifugiati, una persona sensibile ai problemi della diversabilità si era appalesato in un'anonima classe per completare, con la sua persona tangibile, il nostro percorso di educazione alla cittadinanza globale. E ci ha parlato lui di foibe, di italiani che, come gli odierni profughi siriani, avevano affrontato il mare perché cacciati da quella che consideravano la loro casa.

Era lì per noi, non aveva fretta di andarsene, parlava con i bambini usando le parole giuste. Il mio incubo da commemorazioni si era risolto in un incanto!

Ispirazioni dal Museo del Nobel

Ora, giusto per spiegarvi meglio che la mia fissa di usare i premi Nobel per educare i cittadini del mondo è davvero di lunga data, dovrei raccontarvi di quando, molti anni or sono, venuta a conoscenza dell'arrivo del Dalai Lama all'aeroporto di Parma, avevo condotto lì la mia classe, senonché era giunto in auto e stava andando verso un paesino nel reggiano; io e le mie colleghe del tempo praticamente dirottammo la corriera e conducemmo lì i bambini ad incontrarlo: conservo ancora il petalo di rosa che donò a ciascuno di noi, oltre al suo sorriso che, se ci pensate, è un sorriso parlante. È importante che queste persone si appalesino nella nostra vita per illuminarla comunicandoci che si può anche essere migliori, non solo i peggiori.

E dovrei raccontarvi di quando io ed il consorte, che nella nostra vita non abbiamo viaggiato insieme granché, una delle nostre rare volte siamo andati a Stoccolma: immaginate a vedere cosa? No? Dietro la sontuosa facciata del Børshuset, in Gamla Stan, il Museo del Nobel. L'esposizione si concentra sia su Alfred Nobel sia sui più di 800 vincitori che, all'ingresso, sul soffitto, girano, in ordine casuale, insieme alle rispettive motivazioni. Nelle sale si custodiscono i loro oggetti personali ed anche le registrazioni ufficiali dei discorsi di premiazione; un sistema interattivo favorisce la consultazione e la visita è davvero emozionante: è strano poter dare uno sguardo al laboratorio di Marie Curie oppure incontrare Nelson Mandela all'uscita dalla prigione. Alcuni di loro hanno persino autografato le sedie del Bistro Nobel su cui si sono seduti e che ora sono delle vere e proprie icone: ti invitano, prima di sederti, a rivoltarle per leggere chi l'ha autografata. Quando sei lì dentro non puoi non riflettere su come la nostra umanità dovrebbe poter essere sfruttata al meglio: i lavori dei Nobel sono appassionanti avventure permeate di avversità e di successi, alcuni cortometraggi mostrano come siano riusciti ad andare avanti senza perdere la speranza e l'ispirazione.

Quando ti trovi nel Museo del Nobel non puoi non riflettere su come la nostra umanità dovrebbe poter essere sfruttata al meglio

Una disposizione testamentaria

Il testamento di Alfred Nobel è esposto in copia nella Villa Nobel a Sanremo. Esso riserva «una parte infine alla persona che più si sia prodigata o abbia realizzato il miglior lavoro ai fini della fraternità tra le nazioni, per l'abolizione o la riduzione di eserciti permanenti e per la formazione e l'incremento di congressi per la pace. [...] È mio espresso desiderio che all'atto dell'assegnazione dei premi non si tenga nessun conto della nazionalità dei candidati, che a essere premiato sia il migliore, sia questi scandinavo o meno».

Questa onorificenza, ovviamente, non è stata esente da critiche nella sua storia, in particolar modo quella recente, ma, da insegnante, direi che questo possa anche non interessarci in vista del fine che intendiamo perseguire: esempi da contrapporre ai misfatti per riuscire a comunicare un'altra faccia della medaglia umana nei giorni della commemorazione. ■■■



Per tre anni ho lavorato a progetti di illuminazione e per la vendita di trasformatori e lampadari, i miei piedi per terra li devo anche a quei tre anni.

L'ora di narrativa I miei incontri

«Ti ho presa al volo e sono volato via con te, sui tuoi pensieri, sulle tue parole, sui tuoi libri»

Massimo Recalcati,
«L'ora di lezione»

Davanti alla macchinetta del caffè... «Ha mai sentito parlare di CEM?» - «Sì» - «I suoi ragazzi... perché non scrive qualche pezzo su di loro?» - «...ah ah, non sono una filosofa o una sociologa, io!» - «Proprio perché non fa filosofia è adattissima, senza insegnare nulla a nessuno. Provi?». Ho provato. È cominciata così, nell'ottobre 2010, il mio viaggio in CEM, davanti al caffè, e poi le e-mail pazienti di Michela che mi indicavano le caratteristiche formali, le scadenze (i primi due anni non ho fatto ritardi... poi...), e poi il rassicurante Federico a chiedermi se continuavo a scrivere anche per l'annata seguente, e intanto io leggevo, leggevo gli articoli sul CEM, conoscevo

un mondo a me lontano, incontravo Brunetto Salvarani, mi sfogavo con Rita Roberto per i cattivi incontri sull'educazione di genere, rispondevo a Sebi Trovato, dopo aver pianto... Tutto questo mi arricchiva e contemporaneamente dava senso a una riflessione sul mio essere a scuola, conservando l'ironia che, quando viene meno, Sara è pesante. Ho riletto tutti i miei pezzi in questi ultimi mesi di aria grigia, li regalo alla mia prima tirocinante, Tania Bussi, che, con una dedica da urlo, di quelle che «meno male che vendevo lampadine», mi ha regalato *L'ora di lezione* di Recalcati e mi sono detta: «Se lo fa lui lo faccio anch'io!» Non me ne vogliano lettori e ragazzi/e.

Si accomodi sul lettino - terapia

Alla scuola materna il mio incontro educativo è stato con te Lina, eri la cuoca, non riuscivo a dormire nel grande salone oscurato per il pisolino pomeridiano, così tu mi tenevi in cucina, eri dolce, materna,

Scrivere
per CEM
e leggere
la rivista mi
arricchiva
e dava senso
a una
riflessione sul
mio essere
a scuola



mi insegnavi a sbucciare la frutta, la maestra invece mi faceva fare i disegni per la festa del papà, ed io, figlia di separati, vivevo il mio salto nel buio. Alla scuola elementare ho avuto tre maestre, ma ricordo solo te Rita Bernardi: minuta, mi hai insegnato che il sedano beve l'inchiostro e si colora di blu, ma era solo l'inizio, la curiosità, gli esperimenti, la pazienza, la grande pazienza. I tre anni delle scuole medie sono un biscotto im-

merso nel latte: ti guardavo, prof di matematica, Marica Fava, un'altra donna minuta, raccontarci di matematica, insegnarci a contare in base 8 facendo finta di essere ragni, lo trovavo stravagante, e ancora più che una donna così pacata e calma, dietro ai suoi spessi occhiali scuri e al berretto di lana grossa, riuscisse a tenere a bada (21?) allievi senza alzare mai la voce. Ti ho incontrata davanti all'università, forse eri tu, non ho trovato il coraggio di ringraziarti per quei ragni che mi hanno fatto guardare con occhi diversi (tanti occhi hanno i ragni). La rossa passione sanguigna, invece, quella era la tua, prof di francese, Isa Gardelli: rossa di capelli e di carattere, alta, sempre ben pettinata, mi hai sedotta col tuo francese e quando ti incontro ti bacio ogni volta. Poi il liceo scientifico, il trauma, lo studio segregante, a recuperare la grammatica con mia madre, un biennio che non ingrana, un triennio che mi riporta dai ragni fino alla poesia e alla filosofia (ma ci sono arrivata solo 10 anni dopo). Cesare, Rusconi. Cesare, camminavi nell'aula come una molla, credevo che non ci facessi lezione, e faticavo a capire come facessi a dare i voti, «non si fa che parlare», non tutti ci arrivano allo stesso tempo, io me ne sono accorta studiando pedagogia, da te ho preso

incontri

persino la camminata su e giù per l'aula, e le domande, e la fantastoria, e l'oggi e l'arte che entravano nelle nostre discussioni in classe ogni giorno e l'eterna, apparente, distrazione. Marcella Piacentini, prof di italiano in 5ª, un giorno mi hai sgridato tantissimo, perché non avevo scritto un tema decente fino a maggio, poi mi ero lasciata andare, con la penna leggera, in un tema su Ungaretti, c'era tutto il mio mondo in 8 facciate, e tu lo avevi letto, e avevi parlato come parla un dottore, come parla una donna sicura, sorpresa, felice. Da allora non ho mai smesso di scrivere, con la penna leggera. Liberata dal peso del tema in classe, di classe. Volevi che andassi a Bologna all'università di lettere, ma alla fine restai a Parma, era il periodo del prof marziale, Marzio Pieri: Maestro, mi hai portata altrove restando presentissimo in aula, in corridoio, in studio. Alla fine dei tuoi corsi mi ritrovavo con la mia amica Alessia a chiedermi: «Ma cosa avrò voluto dire?», poi il bandolo, tra i 49 romanzi letti o i saggi da 400 pagine (li leggono ancora oggi?). Trovare il bandolo era estremamente erotico, per dirla con Recalcati, ci si arrabbiava persino, lei ci arrivava prima, e io la seguivo, umilmente! Pieri, mi hai fatto tornare alla matematica dopo essere passata attraverso la letteratura, e poi... ci hai salutate, credevamo che ci mandassi via, io e Alessia, credevamo, era il tuo modo di lasciarci andare, lei a fare la redattrice e io... a vendere lampadine. Il *M'illumino d'immenso* per me ha significato

Dalla quinta
liceo non ho
mai smesso di
scrivere, con
la penna
leggera.
Liberata dal
peso del tema
in classe,
di classe

3 anni di progetti di illuminazione e vendita di trasformatori e lampadari, i miei piedi per terra li devo anche a quei tre anni. Poi il concorso e la SSIS (scuola di specializzazione per l'insegnamento), incontro colui che poi mi avrebbe chiesto di scrivere per il CEM. Il tuo corso era intenso e leggero, umano e digitale, il mio esame era durato due minuti (la preparazione settimanale), il tempo di inviare la mia *webquest* e il tuo voto che si materializzava sul mio PC, io che mi scusavo per un link che non funzionava e tu che sdrammatizzavi con un'espressione al di fuori dell'accademico. Ripresi la

penna leggera tra le mani. Grazie, Aluisi. La SSIS mi ha regalato altri due incontri. Prof.ssa Mezzadrolì Giuseppina, eri un balsamo di erotismo didattico in mezzo a tutte quelle galline starnazzanti, fuoco sacro del docente. E tu, mia tutor, Franca Mori, ancora oggi sei componente essenziale del mio circolo ermeneutico di grammatica e di cucina, mia salvezza nelle crisi sintattiche di nervi, ma non solo. Ero molto rigida e tu mi hai mostrato come si poteva essere calmi e rilassati in classe, come si osserva uno studente e come si rilevano i gesti, i disegni, senza giudizio, senza quel gusto morboso del farsi

gli affari degli altri, al centro sempre loro, sempre gli allievi, anche io allieva. T'ho osservata: gestualità morbide che non lasciavano la classe a fare da tappezzeria, era un incontro in ogni ora. E poi - a volte ritornano - ritrovo preside (reggente) Aluisi Tosolini: tre anni di crescita (studia, lavora, prova), di responsabilità (se non rispondevo a un quesito volevo dire che la risposta c'era già), di presenza, mai di assenza, acuta. Ancora oggi mi capita di appoggiare il mio quarto di bove sul bordo della cattedra (che uso molto poco) e, dopo aver sentito il tuo «La vita è difficile...» pongo ai miei allievi la tua domanda: «Non so se rendo l'idea?!» e qui la penna è senza tempo. Sono stata fortunata, come dice il mio Maestro di *Mindfulness* - conosciuto grazie al CEM - Marco Valli: «Se hai ricevuto tanto ora tocca a te restituire un po' del buono che ti è capitato!» Ci provo, con un'altra consapevolezza, Marco, grazie. Ma questa è un'altra storia. ■■■



Esiste un deficit di autorità, autorevolezza, educazione che non solo la scuola, ma anche le istituzioni religiose maggioritarie o minoritarie devono colmare nella cura dei giovani cittadini.

Intercultura e scuola

I mutamenti degli scenari sociali e i tempi delle trasformazioni possono conoscere brusche accelerazioni dopo periodi di apparente quiescenza, la liquidità della società postmoderna, infatti, è caratterizzata anche da impennate improvvise: la ripresa di imponenti flussi migratori verso l'Europa è uno di questi. Tali processi richiedono con urgenza, di nuovo, il ricorso alla pedagogia interculturale e dei suoi percorsi applicati alla scuola, che hanno conosciuto nel decennio degli anni Novanta una stagione felice per essere poi accantonati come una moda passeggera e buonista. È il caso di chiarire che adottare e praticare approcci interculturali in ogni spazio pubblico della *polis* non rappresenta una scelta opzionale, una concessione, peggio un cedimento o una resa: si tratta del paradigma politico, etico, formativo più adeguato ai mutamenti imposti agli Stati europei da eventi di portata planetaria. È infatti necessario aggiornare periodicamente

il significato di parole chiave come etica, cittadinanza, identità, cultura, per evitare che subiscano derive non democratiche di tipo autoritario, escludenti, selettive. E la scuola è chiamata a farsene carico, se insegnare la comprensione è forse, secondo l'ultimo Morin¹, l'unico vero fine di ogni azione educativa.

Imparare a convivere: diventare cittadini

La costruzione di convivenza, la coesione sociale, sono processi in divenire nelle nostre città europee, non dati e acquisiti una volta per tutte; le nuove sfide ci obbligano a riconsiderare i nostri parametri. Tali fenomeni possono apparire destabilizzanti, ma sono anche potenzialmente molto generativi. Quando l'altro irrompe, impone con la sua presenza una serie di aggiustamenti e interrogativi; infatti le spinte prodotte dalle migrazioni rendono necessario ridefinire, per esempio, i criteri di concessione della cittadinanza e, all'interno dei territori e delle realtà locali, la ri-

significazione di tempi e luoghi, la riformulazione delle regole di uso di beni comuni. Si tratta di questioni concrete che possono essere affrontate con strumenti politici, formativi e giuridici adeguati, con un lavoro di coinvolgimento delle istituzioni locali e delle comunità migranti. Il primo passo deve essere compiuto da chi detiene l'autorità per aprire le frontiere del dialogo e della negoziazione. Centrale è il nodo della concessione della cittadinanza.

L'appartenenza etnica, il sangue e il clan, non sono gli unici elementi che rendono

tale un cittadino: occorre cioè compiere il passaggio, indicato dalla studiosa turca Seyla Benhabib in un testo ancora attuale², dal popolo *ethnos* (sangue e famiglia) al popolo *demos* (comunità di cittadini che condividono pari diritti e doveri). Inoltre la cittadinanza, una volta ottenuta per *ius sanguinis* o *ius soli* o *culturae*, non è un marchio di fabbrica inerte, ma un di-

L'intercultura è
l'unica strada
che può
disinnescare la
miccia dei conflitti
interetnici già in atto
all'interno delle
metropoli del vecchio
continente



ritto-dovere che si esercita attivamente con scelte responsabili. L'intercultura è l'unica strada che può disinnescare la miccia dei conflitti interetnici già in atto all'interno delle metropoli del vecchio continente. Esiste un deficit di autorità, autorevolezza, educazione che non solo la scuola, ma anche le istituzioni religiose maggioritarie o minoritarie devono colmare nella cura dei giovani cittadini, come i fatti di Colonia dimostrano. La scuola, dunque, è sempre sotto tiro e viene chiamata in causa perché è il laboratorio della cittadinanza, la palestra della convivenza civile, l'officina della legalità, ma è anche il luogo dell'alfabetizzazione relazionale e affettiva più rilevante dopo il contesto familiare. Per questo motivo le scienze umane e la ricerca antropologica e sociologica scelgono sempre i contesti educativi e scolastici per rilevare le trasformazioni e i mutamenti sociali nella loro incubatrice più importante. Non solo: come gli autori del testo *Le relazioni interetniche a scuola* sottolineano nell'introduzione a cura di Bruno Mazzara: «l'incontro tra persone, in quanto portatrici di patrimoni culturali differenti in perenne fermento, costituisce un importantissimo fattore di cambiamento ed evoluzione del sistema culturale nel suo complesso»³.

ascu
ola
eoltre

Ancora su stereotipi e pregiudizi a scuola

A prima vista il testo citato può sembrare simile agli innumerevoli altri che hanno trattato la questione negli anni Novanta, ma trattandosi di una ricerca sul campo circoscritta a cinque istituti professionali di Reggio Emilia ha il valore aggiunto di riaggiornare non tanto le premesse teoriche sulla natura del pregiudizio e dello stereotipo, ma la ricognizione dei fenomeni in atto in un contesto definito e concreto. La scuola infatti è un osservatorio privilegiato in tutti i cicli di formazione, fin dalla materna, ma non c'è dubbio che la scuola superiore di secondo grado sia la più cruciale perché raccoglie studenti in una età reattiva in cui alterità, differenza, percezione di sé e relazioni sono temi particolarmente sensibili anche in situazioni monoculturali. Gli autori pertanto affrontano la questione dei rapporti interetnici tra studenti delle superiori ispirandosi alle teorie di Vygotskij che considerano sviluppo cognitivo, apprendimento ed interazione collegate strettamente con l'ambiente simbolico condiviso. La zona di contatto culturale che si crea «spinge l'individuo a elaborare idonee strategie identitarie per ridefinire in chiave dialogica l'immagine di sé

stesso e del proprio io e dell'altro gruppo attingendo a rinnovati depositi di risorse simboliche». Queste dinamiche sono in costante aggiornamento e in continua evoluzione e l'indagine dei due autori rivela che il sentimento predominante nel caso di primi contatti tra gruppi etnicamente e culturalmente diversi è l'ansia, ossia la paura dell'altro, il timore di non avere mezzi adeguati per far fronte ad una situazione considerata pericolosa. Stereotipi e pregiudizi rappresentano scorciatoie per «scegliere aprioristicamente» che tipo di atteggiamento assumere. Il mero contatto non riduce la rilevanza di tali meccanismi spesso inconsci, perché è decisiva la qualità del contatto e il contesto in cui avviene. La scuola è l'ambiente migliore e più adatto per instaurare contatti efficaci. Le finalità stesse dell'istituzione, infatti sono ispirate (o dovrebbero esserlo) a:

- Uguaglianza di status: pari condizioni di partenza, ossia, tutti studenti coinvolti in processi di apprendimento
- Cooperazione: stile di lavoro e metodo condiviso
- Obiettivi comuni: traguardi cognitivi, ma anche relazionali
- Sostegno istituzionale: il valore formativo della scuola stessa e degli attori che la vivono

È necessario
riaggiornare
periodicamente
il significato
di parole
chiave
come etica
cittadinanza
identità
cultura

Ma soprattutto il contatto deve poter consentire lo sviluppo di un legame intimo e personale con l'altra persona che porti ad una vera conoscenza e sia alla base di un'amicizia futura. La qualità di tali contatti che coinvolgono processi cognitivi, affettivi ed emotivi tendono ad incrementare l'empatia, unico vero e duraturo antidoto al rifiuto dell'altro e alla sua disumanizzazione. La scuola, per tornare a Morin, è impegnata ancora una volta in una sfida che non può perdere. ■■■

¹ E. Morin, *Insegnare a vivere, manifesto per cambiare l'educazione*, Cortina, Milano 2015.

² S. Benhabib, *Cittadini globali. Cosmopolitismo e democrazia*, Il Mulino, Bologna 2008.

³ L. Vezzali, D. Giovannini, *Le relazioni interetniche a scuola. Combattere il pregiudizio negli adolescenti italiani e immigrati*, Edizioni junior, Spaggiari, Parma 2015. Introduzione, p. 7.



L'ascolto è importante, esso è molto di più del semplice udire e la sua negazione ci priva delle relazioni umane. L'incapacità di ascoltare è mortale, porta all'isolamento, alla separazione dagli altri.

Gli atteggiamenti della pedagogia interreligiosa

L'ascolto

L'atteggiamento dell'ascolto sembra una richiesta scontata in una pedagogia interreligiosa che voglia tenere in considerazione il punto di vista dell'altro. Nella nostra grammatica interreligiosa e ben oltre un'interpretazione tradizionale, ascoltare impegna, come vuole l'etimologia della parola, ad «ob-audire», obbedire all'altro. L'ascolto così inteso non è una qualche concessione dell'io alle parole e ai sentimenti dell'altro, ma diventa imperativo spirituale oltre che etico: è obbedienza all'altro, ai suoi bisogni, alle sue richieste e desideri. Significa, tradotto in altra maniera, mettersi in un rapporto non giudicante con l'altro, sospendere il giudizio che viene da me per provare ad ascoltare la vita che viene dall'altro. Per questo l'ascolto non rimane indifferente, neutro, «oggettivo»; esso è sempre partecipante, coinvolgente. Ci sembra che solo in questa maniera sia efficace e abbia

senso: l'ascolto partecipante sa, infatti, trasformare l'universalismo della sofferenza in universalismo della compassione. Un ascolto distaccato, freddo, quasi fosse una raccolta di parole dette da altri ma che non coinvolgono lascia la sofferenza intatta. Questa si redime solo quando l'ascolto del suo dolore mi coinvolge al punto tale da provare ad eliminare o almeno alleviarlo. So capire l'altro quando sono capace di ascoltare il suo dolore. Come ci insegna l'esperienza dell'associazione *Parents' Circle* (Circolo dei genitori) che, nella storia martoriata di Israele e Palestina, riunisce le vittime del conflitto in vista di una riconciliazione non solo personale, ma anche comunitaria, perché, come dicono i parenti delle vittime, solo ascoltando il dolore dell'altro siamo in grado di capire veramente l'altro. E sempre l'ascolto partecipato è alla ba-

L'ascolto partecipante sa trasformare l'universalismo della sofferenza in universalismo della compassione

se di altre esperienze nei conflitti e per la loro difficile soluzione: sono i «Community Reconciliation Programs» (Programmi di riconciliazione comunitari) dell'Irlanda del Nord, la «Truth and Reconciliation Commission» (Commissione per la verità e la riconciliazione) del Sudafrica e le esperienze di riconciliazione e di discussione attorno all'identità culturale e religiosa in Bosnia ed Erzegovina.

Ascoltare è molto più del semplice udire

Un proverbio africano afferma che «se la cecità separa

dalle cose, la sordità separa dalle persone». In questa visione religiosa tradizionale ci pare di scorgere un'icona interreligiosa che ci ricorda l'importanza dell'ascolto: esso è molto di più del semplice udire e la sua negazione ci priva delle relazioni umane. L'incapacità di ascoltare, allora, è mortale, porta all'isolamento, alla separazione dagli altri. Per questo, il comando biblico «ascolta Israele» istituisce la persona umana come uditore. Per la Bibbia, infatti, tutto ciò che esiste: «è una melodia che si suona da sé. Farfalle, lumache, cicale, formiche, pettirossi, scoiattoli: ciascuno di essi è una forma unica di bellezza che scaturendo dai loro corpi invade lo spazio, sotto forme diverse di musica, alla ricerca di eco e di risonanze. Ipotizzano che da qualche parte, al di fuori, giaccia assopita la loro bella addormentata, in attesa del loro bacio. E quando avviene il miracolo, quando qualcosa risponde al loro richiamo di bellezza, si crea un mondo a immagine e a somiglianza della loro bellezza» (R. Alves, *Parole da mangiare*, Edizioni Qjqaion, Magnano [Biella] 1998, p. 170). Tornare ad ascoltare la melodia primordiale è l'invito dei racconti religiosi. ■■■



L'indignazione di Sunita ci fa riflettere sulle interpretazioni a doppia logica, per cui se sei italiano si guarda a tematiche psicologiche, mentre se hai origini straniere a famiglia e cultura.

Culture accesso/eccesso*

L'accesso a una realtà culturale altra rispetto quella a cui siamo abituati, in genere, risulta un processo delicato in cui trovare canali, limiti, ma anche strumenti interpretativi che permettano di leggere dati di fatto con i giusti occhiali. In equilibrio verso una biunivocità necessaria, ma non scontata, spesso affidiamo spiegazioni e consigli ai mediatori culturali. Sunita, un'alunna indiana, adirata proprio con una mediatrice, invita ad una riflessione di ampia portata: «C'è donna indiana che veste come italiane... i professori hanno chiesto a lei perché non facevo ginnastica con pantaloncini corti, lei ha detto che i miei genitori non vogliono. Da piccola io mettevo pantaloni corti, ora ho vergogna e non ho più voluto metterli, i miei non hanno detto niente. Perché chiedono a lei? Lei non può dire cose che non sa, non aiuta così».

Le sue parole, pur partendo da una situazione lieve, offrono molti spunti per un'analisi antropologica che

indaga significati possibili e non verità assolute.

Nello sfogo, anzitutto, la ragazza non sembra riconoscere alla connazionale un ruolo professionale, tanto che preferisce connotarla per una ricerca di italianizzazione, piuttosto che con una qualifica, ma così insinua alcuni dubbi: le istituzioni si rivolgono o danno più credibilità a chi appare più simile? Allo stesso modo, i mediatori devono mostrarsi dalla stessa parte

degli italiani per poter lavorare? Sunita apre il tema della legittimità delle informazioni e ancor prima della necessità, o scorciatoia, di ottenere notizie non direttamente da alunni e famiglia. Potremmo chiederci se, al di là di comprensibili aspetti pratici - problemi di comunicazione e/o di incontro, ecc. -, vi sia dietro un timore preventivo di non comprendersi (da un punto di vista culturale oltre che linguistico) o di ferire l'altro con domande inopportune, oppure un bisogno di un interlocutore più legittimato...

Il mediatore culturale, del resto, ha un ruolo proprio nel compensare tali difficoltà e per farlo deve sfoderare molteplici competenze¹ (culturali/interculturali, antropologiche, negoziali e così via), ma non sempre riesce... Nella vicenda di Sunita, la mediatrice sembra dare per assodata la causa di quel comportamento: non sappiamo se veda solo quella, se, a sua volta, ab-

bia un pregiudizio verso i connazionali o se, invece, voglia chiudere la questione, però finisce per semplificare e reificare un tratto culturale. Dalle parole dell'alunna possiamo cogliere sia la rabbia di chi si sente interpretato/etichettato senza esser coinvolto, sia il rischio di appiattare l'altro a idee culturali (che non è detto condivida) e non vederne la soggettività. Escludendo questioni personali e intime - come la vergogna - si finisce per offuscare l'aspetto umano e ridurre le scelte altrui a logiche razionali e consequenziali, mentre se pensiamo alle nostre emozioni, probabilmente potremmo sorridere dell'irrazionale e poco spiegabile mistero che le anima. Se tanto più ritorniamo all'adolescenza, forse pudori, insicurezze, difficoltà col corpo mutante e i temuti giudizi dei pari hanno fatto prendere strade simili a molti, indipendentemente dai genitori. L'indignazione di Sunita ci fa riflettere sulle interpretazioni a doppia logica, per cui se sei italiano si guarda a tematiche psicologiche, mentre se hai origini straniere a famiglia e cultura. ■■■

* Il titolo prende spunto da M. Aime, *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino 2004.

¹ Oltre a quelle linguistiche e comunicative.



Dalle parole dell'alunna possiamo cogliere sia la rabbia di chi si sente etichettato senza esser coinvolto, sia il rischio di appiattare l'altro a idee culturali e non vederne la soggettività

ovvero



I nuovi colleghi, che lavorano con passione, non sono giovanissimi, ma sono motivati, mi aiutano a farmi strada tra toner terminati, computer obsoleti, macchinette del caffè rotte, muri scrostati.

La terza G parte III

«Solo per questa volta io ci sta a mangiare la tua zozzura» disse il San Guinario. «Ma ti avverte che se è schifante io te la spacca sulla tua testucola tartarugosa»

Roald Dahl, «GGG»

Grazie a chi mi ha letto in precedenza: questa è la terza puntata. La terza G, dunque, del nostro Grande Gigante Gentile, una figura presa in prestito da Roald Dahl. Un gigante di cui si ha paura, finché non lo si conosce.

La terza G sta per Giorno X, e corrisponde al giorno anelato da noi precari, quello in cui ci viene proposto un contratto a tempo indeterminato, una supplenza al 30 giugno, insomma qualcosa per poter contare su una busta paga che non sia più triste della manchetta dei nonni. Pensate un po'? Dopo almeno due anni di incertezze, a me tutto ciò è capitato contemporaneamente. Per cui mi sono trovata a dover scegliere: continuo a fare l'educatrice con i disabili con una proposta di contratto a tempo indeterminato, o accetto

una supplenza al 30 giugno e mi butto nel mondo della scuola? Ho avuto poche ore per decidere. Venerdì ero la coordinatrice di una équipe di dieci persone, e stavo sostituendo il periodo di maternità di chi può permettersi un figlio. Ma oggi è lunedì e io sono una giovane (mica tanto...) insegnante di sostegno alle prime armi, in una scuola superiore professionale dell'entroterra veneto. Praticamente il Bronx. A parecchi chilometri da casa.

La struttura colpisce per la faticosità e l'insospitalità. Poco male, penso. Anche il centro diurno per disabili mi era sembrato così, appena ci ho messo piede. Ma a tutto ci si abitua. In compenso, trovo dei nuovi colleghi che lavorano con passione. Non giovanissimi, ma motivati, inseriti nel proprio ruolo, mi aiutano a farmi strada tra toner ter-

minati, computer obsoleti, macchinette del caffè rotte, muri scrostati.

Un velo di malinconia mi cattura: sicché sono queste, le scuole di serie B, per i cittadini di serie B. Benvenuti nei professionali, noi che abbiamo frequentato solo i licei. Benvenuti nelle scuole dove gli stranieri di seconda generazione sono circa la metà; dove esistono classi con cinque studenti disabili inseriti contemporaneamente; dove si fatica a trovare le aziende per gli stage, la carta per stampare, e l'aula insegnanti sembra la vecchia stanza della dottrina della mia parrocchia degli anni '80, prima dello sviluppo del quartiere. Ne parlo con altri colleghi precari di altre scuole, dell'impatto che l'istituto mi ha fatto. Se la ridono. Loro han-

no classi nei container o negli scantinati.

Il grado di civiltà di una nazione si valuta in base allo stato delle proprie scuole e dei propri ospedali. Non credo sia necessario aggiungere altro. Al momento non so come sia fare l'insegnante. Ho iniziato da cinque giorni e sto ancora elaborando il lutto per aver dovuto lasciare colleghi e utenti, e il forte dubbio di aver sbagliato tutto, di non poter tornare indietro, di aver perso treni che non ripassano.

Avanti dunque, sempre e comunque. Soprattutto quando scopri che a carnevale avrai dei giorni di ferie, e retribuiti. Musica per le mie orecchie da trentenne, che proviene da una generazione che ha dato tanto e ricevuto nulla. Orgogliosi di quello che si è: poveri, precari, flessibili, ma non solo. Per una descrizione migliore delle mie vicende, vi invito a leggere le riflessioni di ZeroCalcare, uno della mia generazione: http://www.huffingtonpost.it/2015/12/02/zerocalcare-rennenni_n_8695728.html.

In attesa di un riscatto collettivo. ■■■

Il grado di civiltà di una nazione si valuta in base allo stato delle proprie scuole e dei propri ospedali. Non credo sia necessario aggiungere altro





L'iniziativa delle comunità islamiche torinesi è degna di nota soprattutto perché pensata e voluta su scala territoriale, abbandonando le vetrine del centro città e penetrando nelle banlieue.

Mala tempora currunt

Il 4 dicembre scorso le comunità islamiche torinesi hanno indetto una manifestazione sulla scia di «Not in my name» (Non in mio nome) che sta caratterizzando la presa di posizione dei musulmani in Europa. Un evento organizzato assieme all'associazionismo pacifista ed ai molti abitanti di un quartiere periferico, Barriera di Milano, da sempre zona popolare e agglomerato di migranti vecchi (meridionali) e nuovi (prevalentemente africani e rumeni). Un'iniziativa degna di nota soprattutto perché pensata e voluta su scala territoriale, abbandonando le vetrine del centro città e penetrando nelle banlieue, dove crescono insofferenza e odio verso un modello economico che crea disoccupazione, ghettizzazione e violenza. Le comunità islamiche torinesi hanno una forte componente magrebina, sono prevalentemente liberali e progressiste, spesso al fianco dei movimenti sociali per i diritti umani. Tutto questo, però, non basterà ad evitare infiltrazioni o

gesti isolati. E questo lo sanno anche loro. Così come sanno che questo tempo non passerà senza un nuovo mondo dialogante e solidale con le comunità cristiane. Accade così che il corteo di Barriera raccolga il sostanziale benplacito del vescovo Nosiglia,



Tutti si
dichiarano
tolleranti
ed antirazzisti,
ma anche
stanchi di una
presenza
migrante poco
integrata
ed invasiva

si snodi tra le chiese del quartiere e l'invito raggiunga tutti i parroci della zona che però, a parte «Baba», il parroco originario della Tanzania (don Godfrey Msumange), declinano l'invito senza «fare complimenti». Michele Babuin, il parroco di Maria Regina della Pace, si fa portavoce di molti altri, nega i locali della sua parrocchia, che sarebbe dovuta essere luogo di partenza del corteo, nella quale avevano proposto di fare una preghiera interreligiosa; serra le finestre dichiarando: «Non capisco perché dobbiamo far entrare i musulmani in chiesa. Bisogna essere chiari: abbiamo un Dio diverso».

Il vescovo Nosiglia annuncia immediatamente l'avvio di percorsi formativi per i parroci; mentre Babuin ribadisce «non cambio idea: il Corano predica pure la pace, ma è lo stesso testo citato dai fondamentalisti». La sua comunità parrocchiale lo difende, tutti si dichiarano tolleranti ed antirazzisti, ma anche stanchi di una presenza migrante poco integrata ed invasiva. Mentre le comunità islamiche fanno lo sforzo di schierarsi, abbandonare paure, timori e ricatti e sprigionare la propria energia positiva, testimoniando la propria pacifica esistenza nelle terre d'occidente nelle quali abitano, venti altrettanto forti e contrari lo depotenziano.

Mala tempora currunt. Guerre sante, martiri della fede, crociati che minacciano le moschee, proposte idiote della campagna elettorale americana¹, azioni disumane dell'Europa di Schengen, politiche xenofobe, pulpiti ove uomini di fede lanciano strali in difesa o in attacco di popoli e religioni, animando un anacronistico balzo indietro della società umana. Ma l'odierno Califfo non ha neanche un'unghia della grandezza del Saladino, assomiglia più ad un invasato pittore austriaco con i baffetti; Hollande condivide con Carlo Martello solo l'altezza non vertiginosa, il presidente ungherese che costruisce muri di difesa non è certo l'imperatore Adriano. Per fortuna in questa epoca vive anche un papa che invece non vuole assomigliare proprio a nessuno, con lui i tanti padre Baba e tutti quei piccoli operatori di pace, siano essi di fede religiosa o laici, che mettono quotidianamente le mani nella sporcizia del mondo. Ed è nella loro funzione educativa all'interno delle comunità territoriali che risiede l'unico barlume di speranza mentre all'orizzonte già balenano le luci della catastrofe.

¹ V. la proposta elettorale del candidato repubblicano Trump di impedire l'ingresso negli States ai musulmani.



Credo sia tempo di imparare a distinguere fra religione e spiritualità, ma anche fra fede e spiritualità, perché vi possono essere persone altamente spirituali pur non avendo fede in un Dio personale.

Religione o spiritualità?

Come in quasi tutti gli anni scolastici, anche questa volta è giunto il momento della domanda faticosa, quella che (chissà perché) mi viene rivolta con una preoccupante reiteratività: «prof... ma lei, crede?». Come sempre, ho cercato di argomentare la mia risposta, chiedendo cosa il mio giovane interlocutore intendesse con «credere» (la fede in un Dio personale? In un principio cosmico?), e cercando di esprimere la mia visione della spiritualità. Ho chiesto il perché della domanda (non sono un insegnante di Irc) e la risposta mi ha colpito: «Lei sembra una persona religiosa». Questa risposta non poteva non impressionarmi, vista la mia proverbiale difficoltà a sentirmi incasellato in qualsivoglia ideologia o religione. Ho capito che il ragazzo intendeva dire che percepiva in me una tensione spirituale che lui istintivamente associava ad un'appartenenza religiosa. Temo che questa confusione sia diffusa fra un gran numero

di persone, siano esse adolescenti o adulte: si confondono la spiritualità e la religione senza rendersi conto che vi può essere una spiritualità scevra da appartenenze religiose e che vi può essere religione priva di spiritualità. Che cosa si intende per spiritualità? Dice il vocabolario: il fatto di essere spirituale, di avere natura o carattere spirituale... Essere spirituale dipende da una adesione ad una religione o è una caratteristica dell'uomo indipendentemente da tutto? Che cosa è la religione? Dice il vocabolario: complesso di credenze, sentimenti, riti che legano un individuo o un gruppo umano con ciò che esso ritiene sacro, in particolare con

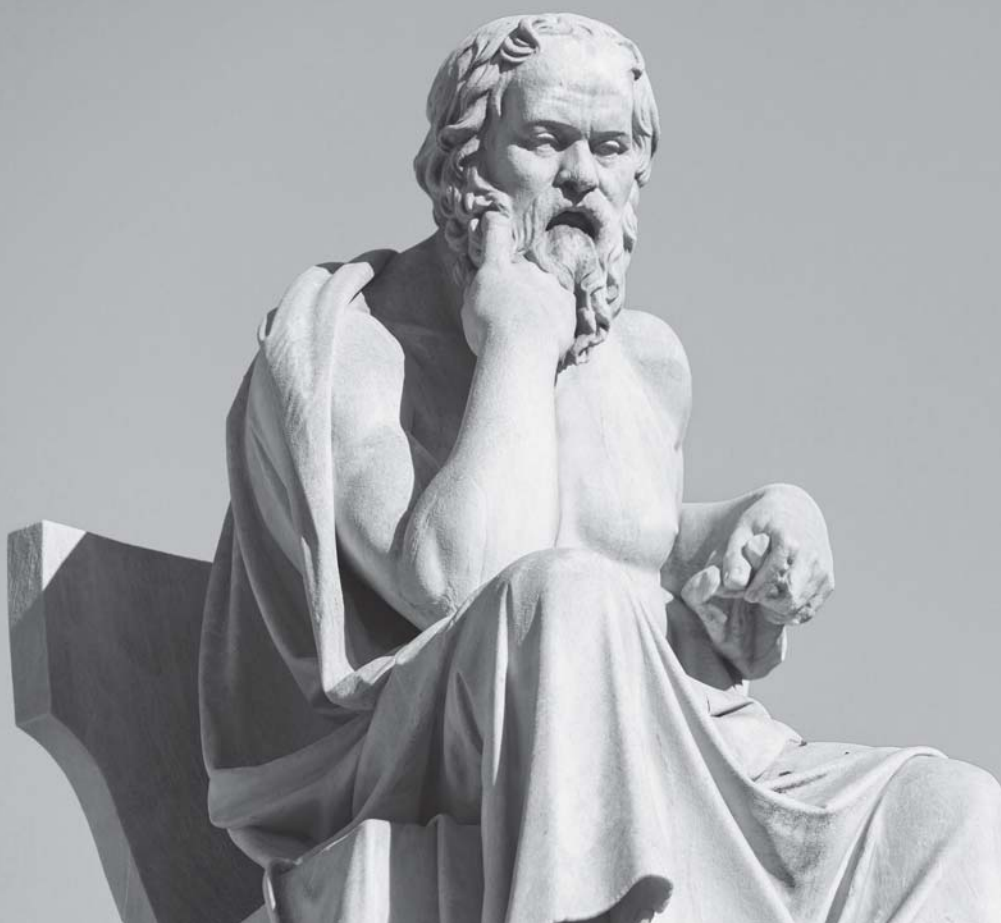
la divinità. Un complesso di credenze, di dogmi, di idee che legano (il termine deriva dal latino *religare*...) cioè una creazione culturale che non necessariamente è connessa con l'intima spiritualità che è tensione verso l'Altro. Nella nostra tradizione occidentale influenzata dal cristianesimo viene spontaneo assimilare religiosità e spiritualità, cosa che non accade in India o in altri paesi asiatici ove le persone più spirituali (i *sannyasin* o *sadhu*) sono percepite al di là delle credenze religiose e godono della più alta considerazione, mentre i *brahamani* (i sacerdoti) sono considerati semplici esecutori di rituali (importanti ma non essenziali). Credo sia tempo di imparare a distinguere fra religione e spiritualità ma anche fra fede

e spiritualità, perché vi possono essere persone altamente spirituali pur non avendo fede in un Dio personale (tutti i seguaci del Buddha, del taoismo, del bon, ecc.). Riconoscere la spiritualità laica e atea di tante persone è fondamentale per superare i neofanatismi che stanno conoscendo una recrudescenza in varie parti del mondo con le loro pretese di verità assolute. Riconoscere che ogni uomo è fondamentalmente spirituale e che può declinare questa sua intima natura in infiniti modi, religiosi o meno, è un passo decisivo per un vero dialogo fra le persone e non fra le ideologie. Se vogliamo avviare un dialogo interreligioso e interculturale, dobbiamo partire dalle persone e non dalle idee o dai dogmi, che sono inconciliabili. Se ogni uomo ha la natura illuminata (come dice il Buddha) o è fatto a immagine di Dio (come dice la Bibbia), allora dal quel punto profondo possiamo partire per un incontro spirituale autentico, che diventi momento di crescita e di «spiritualizzazione» delle rispettive ideologie (religioni). Ricordiamoci la saggia storia che vede dei religiosi incontrare Dio e chiedere quale sia la vera religione... e Dio sconsolato rispondere: «mi spiace, non so che dire, non sono religioso!». ■■■

Riconoscere
che ogni uomo
è fondamentalmente
spirituale
è un passo decisivo
per un vero dialogo
fra le persone e non
fra le ideologie

dossier

CEM
Mondialità



GENERATIVITÀ ED EDUCAZIONE RIPARTIRE DA SOCRATE?

ALUISI TOSOLINI

RIPARTIRE DA SOCRATE?

ALUISI TOSOLINI

Non è possibile affrontare il tema del rapporto tra generatività ed educazione senza ripartire da Socrate. Benché non abbia lasciato nulla di scritto, non vi è corso di storia dell'educazione o della pedagogia che non prenda avvio dal maestro di Platone. Non che altri (tra cui i troppo bistrattati sofisti) non abbiano fornito geniali intuizioni alle riflessioni pedagogiche: fatto sta che a Socrate si deve il concetto stesso di generatività in educazione intesa come arte della maieutica. La metafora usata da Socrate è quella dell'ostetrica: il maestro, il filosofo, è colui che «fa nascere», che aiuta a mettere al mondo. Per Socrate la maieutica è da intendersi come il processo che «trae fuori» dal soggetto in ricerca della verità, mediante il ragionamento, la verità stessa. Famosissimo, al riguardo, è il passo tratto dal Menone (82B-85B) in cui Socrate, con il solo «domandare», conduce uno schiavo al possesso di importanti conoscenze geometriche, evidenziando così le caratteristiche fondamentali della maieutica: il rifiuto della trasmissione del sapere da un maestro attivo ad un discente passivo, la centralità del dialogo come momento di problematizzazione che conduce alla scoperta della verità. Come ha scritto Franco Cambi: «l'azione educativa di Socrate consiste nel favorire il dialogo e la sua radicalizzazione, nel sollecitare ad un approfondimento sempre maggiore dei con-

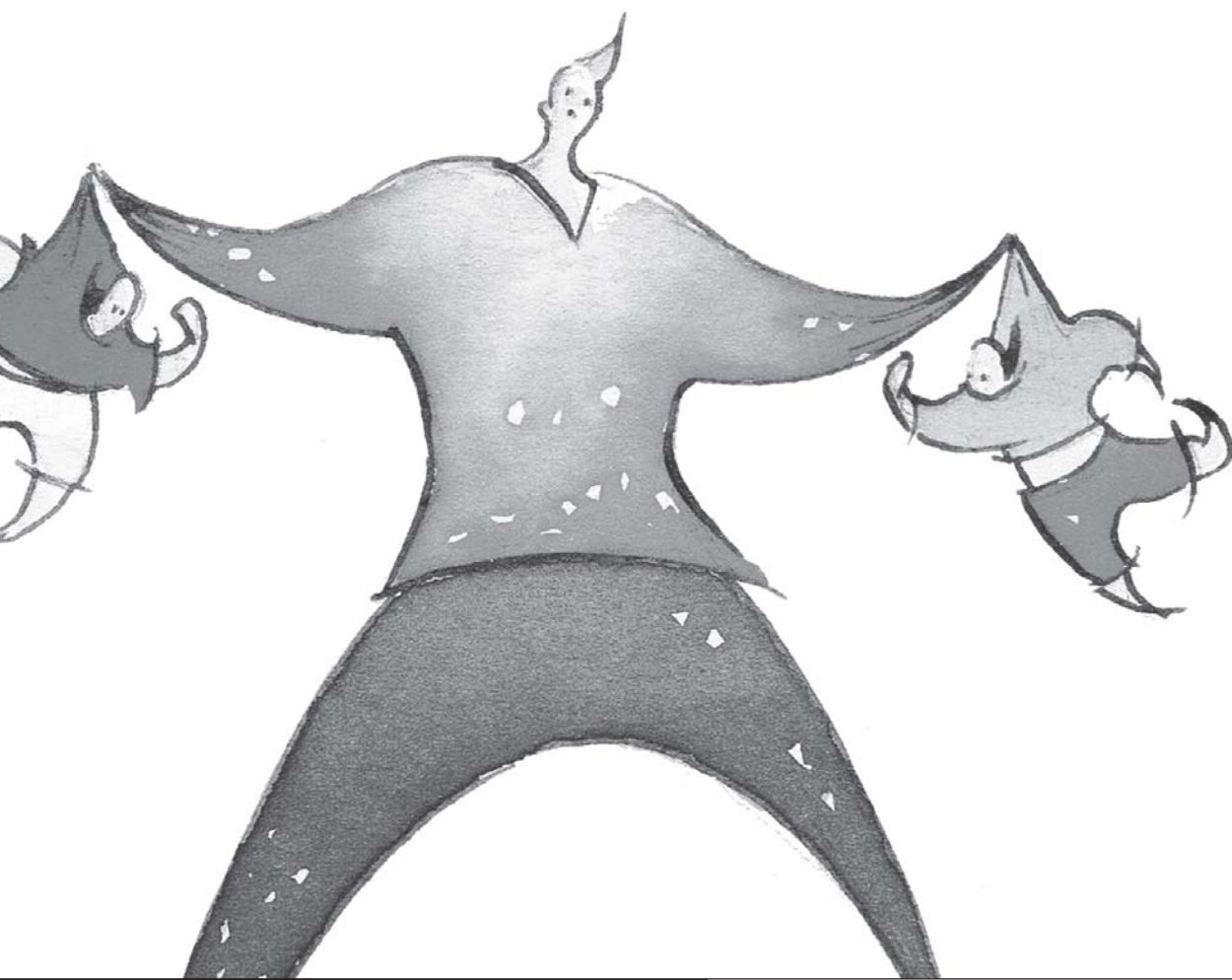
cetti per raggiungere una loro formulazione più universale e più critica¹».

LA PSICOLOGIA DEL CICLO DI VITA

La psicologia dell'arco di vita (*Lifespan Psychology*), fondata dallo psicologo tedesco Paul Baltes (1939-2006), si è posta l'obiettivo di indagare lo sviluppo umano secondo alcuni concetti centrali, che mettono in risalto l'importanza del contesto biologico, storico e culturale in cui l'individuo è inserito. Questi concetti possono essere così sintetizzati:

- a) lo sviluppo e il cambiamento durano tutta la vita;
- b) gli schemi di cambiamento sono contrassegnati dal pluralismo;
- c) la plasticità (ovvero la capacità dell'individuo di modificarsi dal suo stesso interno) agisce sui processi psicologici;
- d) lo sviluppo individuale (ontogenesi) varia con l'evoluzione della specie (filogenesi);
- e) lo sviluppo individuale è legato alle influenze del tempo e del contesto storico;
- f) lo sviluppo psicologico deve essere analizzato in un contesto interdisciplinare.





PER SOCRATE
LA MAIEUTICA
È DA INTENDERSI
COME IL PROCESSO
CHE «TRAE FUORI»
DAL SOGGETTO
IN RICERCA DELLA VERITÀ,
MEDIANTE
IL RAGIONAMENTO,
LA VERITÀ STESSA

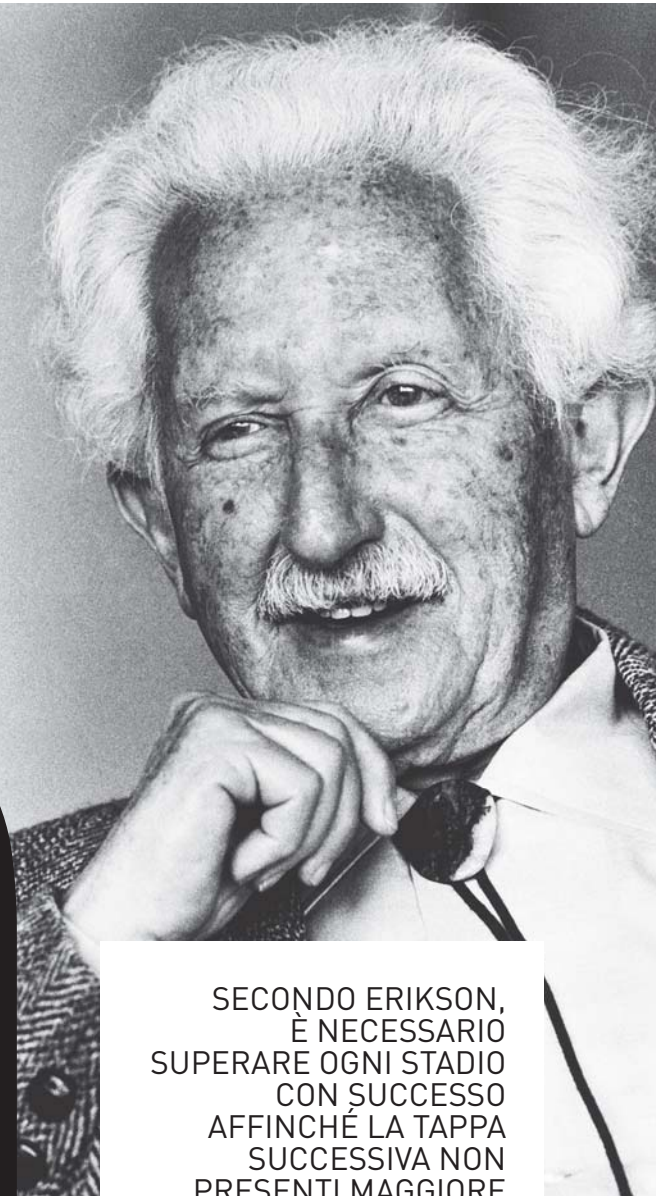
LA LEZIONE DI ERIK ERIKSON: LE FASI DELLO SVILUPPO PSICO-SOCIALE

Il primo studioso che ha associato lo sviluppo psicologico all'intera durata dell'esistenza è stato, in realtà, il tedesco Erik Erikson (1902-94). Nella sua opera più famosa, *Infanzia e società* (1950), egli ha ripreso e approfondito le fasi di sviluppo della personalità individuate da Freud, arrivando a suddividere l'esistenza in otto fasi corrispondenti ad altrettanti periodi critici. Secondo Erikson, è necessario superare ogni stadio con successo affinché la tappa successiva non presenti maggiore difficoltà. Ogni fase è caratterizzata dal conflitto tra due concetti contrapposti: il prevalere dell'uno o dell'altro dipende anche dall'interazione con l'ambiente familiare e sociale. Il superamento dei periodi critici si ha grazie allo sviluppo di *abilità psicosociali*. Ad esempio, l'evolversi della fiducia al posto della sfiducia, la formazione dell'identità contro la dispersione dell'identità, la generatività contro la stagnazione. Erikson, inoltre, attribuisce a ogni fase una virtù, intesa come punto di forza dell'individuo, ed un correlato rischio. Le singole fasi non sono da considerarsi stadi nettamente separati, quanto piuttosto parti di un insieme funzionale in cui gradatamente la fase precedente si integra con la successiva.

	Nome fase	età	polarità	
1	orale-sensoriale	0-12/18 mesi	È imperniata intorno alla figura materna. Le due polarità che la caratterizzano sono la fiducia e la sfiducia di base. La fiducia è acquisita mediante le esperienze sensoriali veicolate dalla madre e permette di gestire le varie frustrazioni, come la sua momentanea assenza.	
2	muscolare-anale-uretrale	18 mesi-3 anni	Il bambino impara a controllare gli sfinteri e a camminare, acquistando maggiore indipendenza. La libera esplorazione dell'ambiente si scontra con richieste e divieti sempre più pressanti da parte degli adulti. Le due polarità sono autonomia e vergogna/dubbio e sono correlate allo sviluppo della coscienza etica.	
3	infantile-genitale	(3-4/5 anni).	L'attività principale in questa fase è il gioco: il bambino sperimenta le proprie capacità attraverso i processi di imitazione e identificazione con gli altri. Le due polarità sono lo spirito di iniziativa e il senso di colpa , anche in questo caso determinate dalle risposte dell'ambiente: l'atteggiamento attivo ed esplorativo viene limitato dalla coscienza, che tende a punire le fantasie sessuali.	
4	Fase della latenza	età scolare	Il bambino si impegna in compiti più maturi e meno ludici, quali le attività scolastiche, sportive, artistiche, ovvero impegni che richiedono responsabilità. I due poli contrapposti sono l' industriosità e il senso di inferiorità , quando il bambino percepisce il fallimento dei propri sforzi.	
5	pubertà	adolescenza	L'adolescente, con la maturazione sessuale, subisce una crisi di identità, poiché scopre la propria specificità rispetto agli altri. Le due polarità entro cui si muovono le sue esperienze sono indicate con i termini identità e dispersione , mentre la virtù corrispondente è la fedeltà .	
6	giovinezza	18 - 24 anni	In questo periodo vi è la ricerca di relazioni meno indifferenziate: l'individuo sceglie di legare la propria individualità a quella di un'altra persona, inseguendosi, inoltre, nella società attraverso le amicizie e il lavoro. Questa fase è caratterizzata dall' intimità e dalla solidarietà , contrapposte all' isolamento .	
7	generatività	età adulta, 25-45 anni	L'individuo esplica la sua capacità produttiva e creativa nel lavoro, nell'impegno sociale e nella famiglia, attraverso la procreazione. L'esperienza psicologica si muove tra il polo della generatività e quello della stagnazione e dell' autoassorbimento , quando l'individuo non riesce a uscire da se stesso per contribuire alla crescita della società.	
8	maturità e vecchiaia	45 anni-morte	contraddistinta dal conflitto tra integrità e disperazione . L'integrità è l'accettazione serena dei propri limiti e della finitezza dell'esistenza; la disperazione implica, invece, il rimpianto del tempo passato e il desiderio, inevitabilmente frustrato, di poter ricominciare da capo la propria vita.	

virtù	Rischio
La virtù corrispondente è la speranza , intesa come «la convinzione permanente della realizzabilità dei desideri».	Il rischio legato a questa fase è che il deteriorarsi del rapporto materno possa esprimersi nella vita adulta in una forma di idolatria .
La virtù correlata a questa fase è la determinazione .	Il pericolo è la degenerazione di questa fase nel legalismo , l'atteggiamento che, in età adulta, fa provare maggiore soddisfazione nel punire che nel comprendere e nel compatire.
La virtù connessa a questa fase è l' azione per uno scopo .	Il non superamento di questa fase può portare in età adulta alla finzione , ovvero alla tendenza a inscenare un'identità non propria.
La virtù è la competenza .	Erikson individua nell'educazione scolastica il rischio di un eccessivo formalismo che potrebbe portare, in età adulta, all'inibizione della spontaneità.
la virtù corrispondente è la fedeltà .	Il rischio è il totalitarismo , ovvero il credere in modo esclusivo e fanatico a un ideale. È tipica di questa fase, infatti, l'adesione a forme ideologiche o l'appartenenza a gruppi che confermino i propri valori.
La virtù correlata è il senso d'amore .	il risvolto negativo è la creazione di gruppi esclusivi ed elitari, che esprimono una forma di narcisismo comunitario.
La virtù emergente in questo periodo è la cura , intesa come tendenza a occuparsi in modo responsabile di ciò che si è generato.	L'aspetto negativo di questa fase è l' autoritarismo , inteso come abuso di potere e rifiuto dei metodi democratici.
La virtù correlata a questa fase è la saggezza .	il risvolto negativo la supponenza , ovvero la convinzione aprioristica di saper tutto.

(sintesi ripresa da: A. Tosolini, *Filosofia e scienze umane*, Loescher, Torino 2006)



SECONDO ERIKSON,
È NECESSARIO
SUPERARE OGNI STADIO
CON SUCCESSO
AFFINCHÉ LA TAPPA
SUCCESSIVA NON
PRESENTI MAGGIORE
DIFFICOLTÀ.
OGNI FASE
È CARATTERIZZATA
DAL CONFLITTO TRA
DUE CONCETTI
CONTRAPPOSTI:
IL PREVALERE DELL'UNO
O DELL'ALTRO DIPENDE
ANCHE
DALL'INTERAZIONE CON
L'AMBIENTE FAMILIARE
E SOCIALE



Serie Bianca < Feltrinelli

**MAURO MAGATTI
CHIARA GIACCARDI**
**GENERATIVI
DI TUTTO IL MONDO
UNITEVI!**
MANIFESTO
PER LA SOCIETÀ DEI LIBERI



Studiosi successivi hanno proposto cicli di età sempre più brevi e differenziati. L'americano Daniel Levinson (1920-94)² distingue quattro periodi: fase anteriore all'età adulta (*pre-adulthood*), prima età adulta (*early adulthood*), età adulta intermedia (*middle adulthood*) e tarda età adulta (*late adulthood*). L'individuo attraversa queste diverse stagioni attraverso undici periodi evolutivi: Levison attribuisce a ogni fase alcuni compiti e obiettivi, sottolineando come nessuno di questi può durare tutta la vita, in quanto l'individuo muta con l'età le proprie necessità evolutive. Alle fasi costruttive, di azione, si alternano le fasi di transizione, corrispondenti a periodi di crisi, di pausa, in cui l'individuo è sospeso tra il passato e il futuro e rielabora internamente le scelte compiute.

Alcuni studiosi criticano la stessa suddivisione in fasi. Tra questi, la psicologa Léonie Sugarman³ sostiene che il corso della vita può essere concepito in diversi modi: sia come una serie di stadi associati all'età sia come una sequenza cumulativa, oppure come una serie di compiti evolutivi o come costruzione narrativa che crea un senso di continuità dinamica. Occorre, inoltre, aggiungere che i momenti salienti della vita sono esperiti in modo diverso in relazione ad alcune variabili. Ad esempio, l'entrata nel mondo del lavoro avviene in periodi e con vissuti differenti, a seconda che il soggetto sia maschio o femmina, appartenga a un ceto popolare oppure borghese, abbia un livello di istruzione basso o elevato, abiti in una regione economicamente povera o sviluppata, ecc.

GENERATIVI DI TUTTO IL MONDO UNITEVI!

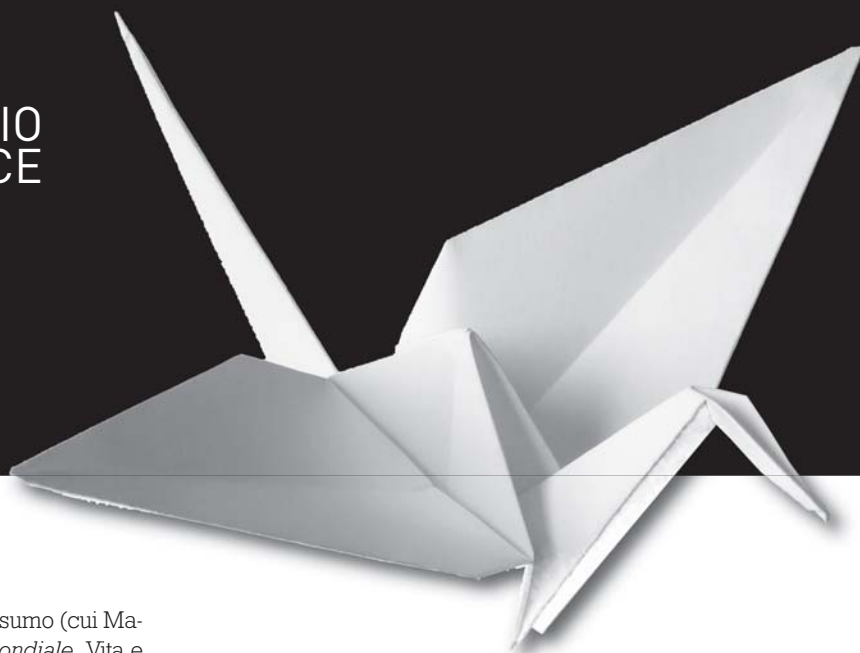
Chiara Giaccardi e Mauro Magatti hanno pubblicato, nel 2014, un testo che ha avuto un grande successo: *Generativi di tutto il mondo, unitevi! Manifesto per la società dei liberi* (Feltrinelli, Milano 2014). Si tratta di un manifesto, e quindi di un testo breve, di sintesi, frutto di altre ampie e corpose ricerche che nel corso dell'ultimo decennio hanno messo a fuoco la natura antropologica della crisi della contemporaneità. Nell'introduzione del volume *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista* (Feltrinelli, Milano 2009) Mauro Magatti scriveva che «il tema di fondo è quello della libertà. Il capitalismo tecno-nichilista, infatti, nasce e si sviluppa attorno a un immaginario della libertà che si forma tra la fine degli anni '60 e l'inizio degli anni '80. Non si possono capire questi trent'anni se non tenendo in considerazione questa trasformazione che è insieme sociale, culturale e antropologica».

La prima urgenza è la necessità di rimettere in discussione il concetto di crescita - programma, questo, non certo nuovo nel contesto del pensiero critico contemporaneo. Ma, e qui la novità, rimettere in discussione la crescita implica l'andare oltre alla sola dinamica economica e politica per affrontare l'immaginario della libertà che si è affermato nei paesi occidentali, imprigionato in una concezione radicalmente individualista e consumista.

E, nel volume successivo (*La grande contrazione. I fallimenti della libertà e le vie del suo riscatto*, Feltrinelli, Milano 2012) l'analisi si fa ancora più serrata mostrando come il capitalismo tecno-nichilista metta a repentaglio proprio quella libertà che, a parole, viene quotidianamente celebrata e promessa. Libertà che, ridotta a «iper-soggettivismo», finisce per negare se stessa negando l'alterità, ridotta anch'essa o a mera funzione del soggetto o a «scarto», «rifiuto» (si veda Bauman, *Vite di scarto*, Laterza, Roma-Bari 2005).

La crisi della contemporaneità è così raffigurabile come crisi della relazionalità. L'impianto consumistico si organizza - secondo Magatti e Giaccardi - attorno al «ciclo potenza-volontà di potenza». Ovvero: dimostriamo di essere liberi desiderando ed esprimiamo la nostra volontà di essere consumando: *consumo, ergo sum*. E a questa volontà, caratterizzata da narcisismo e autoreferenzialità, il sistema risponde con l'unico linguaggio che conosce, la merce.

LA CRISI DELLA CONTEMPORANEITÀ È COSÌ
RAFFIGURABILE COME CRISI DELLA RELAZIONALITÀ.
L'IMPIANTO CONSUMISTICO SI ORGANIZZA ATTORNO
AL «CIRCUITO POTENZA-VOLONTÀ DI POTENZA».
OVVERO: DIMOSTRIAMO DI ESSERE LIBERI
DESIDERANDO ED ESPRIMIAMO LA NOSTRA VOLONTÀ
DI ESSERE CONSUMANDO:
CONSUMO, ERGO SUM.
E A QUESTA VOLONTÀ,
IL SISTEMA RISPONDE
CON L'UNICO LINGUAGGIO
CHE CONOSCE, LA MERCE



Ma l'insostenibilità di un modello basato solo sul consumo (cui Magatti ha dedicato il saggio *L'infarto dell'economia mondiale*, Vita e Pensiero, Milano 2014) merita di più e di meglio rispetto alle consuete critiche «pauperistiche». L'essere umano, infatti, è ontologicamente un «consumatore», non fosse altro perché è un essere limitato e «di bisogno». Così, scrivono Magatti e Giaccardi, «il consumo è fondamentalmente un atto d'incorporazione che avviene attraverso i sensi: acquistando un oggetto, ascoltando un brano musicale, guardando una partita di calcio, facendo l'amore con il proprio partner, gustando un gelato, noi incorporiamo la realtà, ne sentiamo il sapore. [...] Il problema si verifica quando si pretende di ridurre a questa sola modalità il nostro rapporto con la realtà» (p. 41).

Ed è a questo punto che i due autori introducono il concetto che costituisce il nucleo della *pars construens* del *manifesto*: generatività. Si tratta, come abbiamo visto, di uno dei due termini con cui Erik Erikson delinea i due fondamentali, possibili sviluppi della personalità adulta. Da una parte la stagnazione, la progressiva autocentratura del soggetto su se stesso, l'incapacità di aprirsi a una dimensione esistenziale che comporti una responsabilità verso l'altro, verso gli altri. Una personalità narcisistica, incapace d'immaginare un futuro,

di progettare e di proiettarsi fuori dagli angusti limiti dell'io. Alternativa alla stagnazione è la generatività. La personalità generativa accetta la sfida del limite e della resistenza contro cui si scontra. L'io generativo, limitandosi, si apre all'illimitato dell'altro, e così diventa, infine, se stesso. Decentrato, si riassume. Perdendosi, si ritrova. La battaglia contro l'ideologia consumistica non necessita solo di un impegno ed una lotta *contro* ma anche (e soprattutto) di un impegno *per*. E qui si colloca il senso della generatività: «Il generare la forza per contrastare il dominio uniformante del consumare. La cosa interessante, però, è che tale contrasto non avviene sul piano normativo - indicando quello che si deve o non si deve fare - quanto piuttosto sul piano della disposizione antropologica. In questo modo, la nostra capacità generativa acquista uno straordinario potenziale di risanamento di molti fallimenti della libertà contemporanea» (p. 43). L'uomo è un essere ontologicamente generativo: consuma e genera. Sino ad oggi ha soprattutto consumato. Ora è giunto il tempo di lasciare spazio alla generatività.



L'EDUCAZIONE NEL TEMPO DEL TECNO-NICHILISMO

MAURO MAGATTI

Se nel capitalismo societario l'istruzione scolastica aveva ancora un chiaro mandato - l'istruzione obbligatoria per tutti come base per creare bravi cittadini - che presupponeva un'idea di tradizione e di autorità, negli ultimi decenni la scuola tende ad assumere un profilo più tecnico in relazione alle esigenze del mercato del lavoro. Tale trasformazione non va valutata negativamente secondo una lettura ideologica, contrapponendo in maniera unilaterale il vecchio modello con il nuovo. Tutte e due le soluzioni colgono infatti aspetti importanti della questione educativa. Il punto è piuttosto valutare le possibili conseguenze di lungo termine di una impostazione che rischia di privilegiare in maniera unilaterale la dimensione tecnica, escludendo in modo intenzionale il piano culturale, morale valoriale che trova nella tradizione il suo alveo naturale.

[...] Pensata e costruita sull'unico principio dell'autorità tecnica, la scuola - in un mondo altamente tecnicizzato - rischia di perdere quella sua alterità costitutiva che rappresenta un presupposto della stessa idea di libertà. Volendo rispettare in maniera assoluta l'assunto individualista secondo cui la donazione di senso è un'azione radicalmente solitaria, negli ultimi decenni si è rafforzata l'idea secondo cui la scuola deve essere un ambiente volontariamente neutrale. In un contesto pluralistico, questo è l'argomento, non ci può essere

altra scelta. Le buone ragioni che stanno dietro a tale impostazione sono note e, almeno in parte, condivisibili [...].

In società che si caratterizzano per la convivenza di religioni, gruppi etnici, mondi culturali diversi, la questione di quale tipo di educazione si possa proporre alle nuove generazioni rimane irrisolta. In un mondo così tecnologicamente avanzato e culturalmente articolato, come facciamo a educare i nostri figli in modo che abbiano un senso di identità dialogica, mantengano vivi i rapporti con la comunità di cui sentirsi responsabili, siano in grado di trasmettere il patrimonio culturale ricevuto e di arricchirlo sulla base delle nuove condizioni di vita?

L'obiettivo di ricostruire una qualche relazione tra la storia del singolo individuo e il contesto (sociale, culturale, religioso, istituzionale) rimane oggi fondamentale per la scuola, congiuntamente alla indispensabile creazione di spazi di confronto al suo interno, tra quei mondi che, al di fuori della scuola, convivono funzionalmente spesso senza alcuna possibilità di conoscersi realmente. A motivo di tali compiti, oggi più che mai cruciali, la scuola mi pare possa essere candidata a divenire uno di quei contro-ambienti in grado, da un lato, di distanziarsi dall'ondata tecno-nichilista e, dall'altro, di insegnare un metodo per la convivenza della diversità.

Ripensata come un ponte, una passerella, la scuola può riconoscere come un grave impoverimento la perdita del proprio radicamento culturale, a meno che non accetti la riduzione a centro di addestramento. E questo vuol dire riconoscere esplicitamente che un mandato culturale si radica, in una particolarità, ovviamente non chiusa su se stessa ma debitrice, a sua volta, di una storia precedente e corresponsabile di una vicenda che prepara il futuro attraverso l'impronta data al presente. L'educare è sempre espressione di una alleanza fra generazioni.

M. Magatti, *La grande contrazione. I fallimenti della libertà e le vie del suo riscatto*, Feltrinelli, Milano 2012, pp. 323-325.

LA CURA DELL'ALTRO COME EDUCAZIONE

La cura dell'esistenza come progetto in vista dell'attualizzazione del proprio poter essere possibile, e dunque come apertura alla trascendenza, trova la sua più radicale enunciazione nei dialoghi di Platone, dove troviamo Socrate impegnato a teorizzare la primarietà della cura di sé intesa come cura dell'anima.

Nel *Lachete*, Lisimaco dà inizio al dialogo affermando che il compito degli adulti è aver cura dei giovani e questo aver cura significa assumere il compito della loro educazione affinché divengano eccellenti nell'arte di vivere (Platone, *Lachete*, 179a-d). Nell'*Apologia* Socrate, enunciando il significato originario della pratica educativa, afferma che il compito dell'educatore è quello di sollecitare l'altro ad «aver cura di sé» (Platone, *Apologia di Socrate*, 36c) e spiega che l'essenza della cura di sé consiste nell'aver cura della propria anima (*epimeleisthai tes psyches*) affinché acquisisca la forma migliore possibile (*Ivi*, 30b).

L'educazione è dunque una pratica di cura con cui l'adulto promuove nell'altro la capacità di aver cura di sé e poiché il sé coincide con l'anima (Platone, *Alcibiade Primo*, 130e), aver cura di sé significa aver cura dell'anima (*Ivi*, 132c). Nei dialoghi dove Socrate affronta il tema della cura di sé, intesa come aver cura della propria anima in modo che trovi per sé la forma migliore possibile, usa il termine *epimeleia*, parola che nel greco antico viene utilizzata per nominare la cura. *Epimeleia* sta a indicare quell'aver cura che coltiva l'essere per farlo fiorire. Non è risposta all'urgenza di sopravvivere, al sentirsi vincolati alla necessità di persistere, ma risponde al desiderio di trascendenza, al bisogno di orizzonti di senso in cui attualizzare il proprio essere in quanto poter essere. Aver cura di sé per disegnare di senso la trama del proprio tempo significa consentire all'essere di nascere all'esistenza.

Luigina Mortari, *Alle radici della cura*, in «Thaumazein», 1/2013, pp. 30-31 (v. anche Luigina Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015).

Un percorso «simbolico, politico, antropologico. È, cioè, farsi tramite perché qualcosa che vale, grazie a noi [...], possa esistere. In questo senso, mettere al mondo include ogni atto di filiazione simbolica» (p. 44).

METTERE AL MONDO IL MONDO: LA CURA

Immedesime le ricadute «educative»: la generatività nasce dall'ascolto e dall'incontro con l'alterità, è rifiuto del modello trasmissivo, è relazione che si fa alleanza e costruzione di un'interazione nella quale tutti cambiano, educatore ed educando. Si tratta di mettere al mondo il mondo nella differenza e con la differenza. Del resto, come scriveva Franco Cambi¹, la struttura di fondo della dimensione interculturale si trova nella differenza di genere come differenza non riassumibile e non eliminabile. Differenza che è alla base della generatività come alterità (si veda A. Tosolini, *Comparare*, Erickson, Trento 2010). Ed è qui che si inserisce un'ulteriore possibile riflessione su generatività ed educazione che dobbiamo alla filosofa Luigina Mortari ed alla sua attenta analisi della cura². Alla base vi è la consapevolezza che la qualità fondamentale dell'esser-ci è l'essere *mancanti di essere*, ovvero l'essere limitati, non bastanti a se stessi e quindi bisognosi dell'alterità e della relazione con l'alterità. Da qui la cura, che, secondo la filosofa Mortari, si realizza lungo tre assi: a) la cura come procurare cose; b) la cura come risposta al bisogno di ulteriorità; c) la cura come terapia/riparazione. La cura, così, si struttura come la «partecipazione del sacro che c'è nell'altro».

LE SFIDE DELLA SCUOLA GENERATIVA

Siamo partiti dalla consapevolezza che educazione e generatività sono, sostanzialmente, sinonimi. Lungo il percorso abbiamo evidenziato alcuni degli aspetti della generatività in educazione. In chiusura mi preme sottolineare che nella contemporaneità due sono gli elementi cruciali - a mio parere - dell'odierna sfida educativa:

■ la dimensione interculturale e la connessa competenza interculturale;

■ la didattica, ovvero il metodo, la via, con cui si affrontano le sfide dell'educazione che richiedono una scuola rinnovata. Capace di interrogarsi sui tempi, gli spazi ed i metodi.

E su questo rinviamo a due approfondimenti specifici: il primo è a cura di Mattia Baiutti (v. *infra*), mentre il secondo è la ripresa di alcuni dei punti chiave del manifesto delle Avanguardie Educative nato poco più di un anno fa, facilmente reperibile in rete³.

¹ F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2003.

² D. Levinson, *The Seasons of a Man's Life* («Le stagioni della vita dell'uomo»), 1978.

³ L. Sugarman, *Psicologia del ciclo di vita. Modelli teorici e strategie d'intervento*, Cortina, Milano 2003.

⁴ F. Cambi, *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma 2001.

⁵ L. Mortari, *Filosofia della cura*, Cortina, Milano 2015.

⁶ Il testo integrale del «Manifesto delle avanguardie educative» è scaricabile all'indirizzo <http://avanguardieeducative.indire.it/wp-content/uploads/2014/10/Manifesto-AE.pdf>

GENERATIVITÀ ED EDUCAZIONE INTERCULTURALE

MATTIA BAIUTTI

mattia.baiutti@gmail.com

VERSO UNA DEFINIZIONE DI COMPETENZA INTERCULTURALE

La competenza interculturale (da ora IC) è oggi al centro di un ampio dibattito (ad es. Deardorff 2009). Quest'ultimo non è squisitamente accademico, ma trova terreno fertile anche fra importanti attori sovranazionali come, ad esempio, l'Unione Europea, il Consiglio d'Europa e l'Unesco. L'attenzione istituzionale a tale competenza è tendenzialmente spiegabile col fatto che la IC, come afferma Byram (2008), è una delle pietre angolari della *cittadinanza interculturale*. Ma che cos'è la IC?

Ogni possibile risposta a tale domanda non può che essere intesa come *work in progress* (Cfr. Baiutti, 2014). Diverse, infatti, sono le problematiche irrisolte che si incontrano nell'approcciarsi a tale interrogativo. Senza pretesa di completezza, se ne riportano alcune:

■ **Questione terminologica.** Le espressioni che afferiscono alla sfera semantica della IC sono molte come, ad esempio, *global competence*, *trans-cultural competence*, *intercultural sensitivity*, *capabilities*.

■ **Questione di definizione e modelli.** Nella letteratura internazionale vi è un'abbondanza di modelli e definizioni di IC. Spitzberg e Changnon (2009), nella loro revisione della letteratura dei principali modelli contemporanei di matrice occidentale, propongono una suddivisione in cinque tematiche: *Compositional models*, *Co-orientational models*, *Developmental models*, *Adaptational models*, *Causal process models*.

La definizione e i modelli che attualmente sembrano essere più diffusi sono quelli proposti da Darla Deardorff (2006). La ricerca empirica condotta dall'autrice è il primo tentativo di trovare una definizione comune di IC fra alcuni esperti interculturali (principalmente americani). Secondo questo studio la *competenza interculturale* è la *capacità di comunicare in modo appropriato ed efficace in una situazione interculturale*. Tale abilità si basa su *attitudini* (ad es. curiosità, apertura, rispetto, tolleranza dell'ambiguità), *conoscenze* (ad es. autoconsapevolezza culturale, comprensione dell'influenza dei contesti nelle visioni del mondo, consapevolezza sociolinguistica), e *abilità* (ad es. ascoltare, osservare, analizzare, interpretare, creare collegamenti) *interculturali*.

Questi tre componenti producono degli *effetti interiori*, ovvero lo sviluppo di flessibilità, capacità di adattamento, visione etnorelativa ed empatia. A loro volta gli effetti interiori determinano degli *effetti esteriori* che corri-

IN CHE MODO
L'EDUCAZIONE
INTERCULTURALE
È GENERATIVA?
CHE COSA GENERA?
QUESTE SONO
LE DOMANDE GUIDA
DEL PRESENTE
CONTRIBUTO,
IN CUI SI GUARDERÀ
L'EDUCAZIONE
INTERCULTURALE
DALLA PROSPETTIVA
DELLA
COMUNICAZIONE.
PER PROVARE A DARE
UNA RISPOSTA
SARÀ NECESSARIO
DELINEARE UN,
SEPPUR
PROVVISORIO,
CONFINE SEMANTICO
DEL CONCETTO
DI «COMPETENZA
INTERCULTURALE»
E DEL CONTESTO IN
CUI È QUI INSERITO,
OVVEROSIA
QUELLO DELLA
«COMUNICAZIONE
INTERCULTURALE»

EDGAR MORIN
DOBBIAMO LEGARE
NELLA NOSTRA MENTE
I SEGRETI DELL'INFANZIA
(CURIOSITÀ, STUPORE)
I SEGRETI
DELL'ADOLESCENZA
(ASPIRAZIONE
A UN'ALTRA VITA)
I SEGRETI DELLA MATURITÀ
(RESPONSABILITÀ),
I SEGRETI DELLA VECCHIAIA
(ESPERIENZA, SERENITÀ).
DOBBIAMO VIVERE
PENSARE AGIRE SECONDO
LA MASSIMA
«QUELLO CHE NON
SI RIGENERA, DEGENERÀ»

E. MORIN, IL METODO. 6. ETICA, RAFFAELLO CORTINA, MILANO 2005

spondono al comportarsi e comunicare in modo efficace e appropriato durante un'interazione interculturale (parte visibile della competenza).

Di particolare interesse, nei modelli proposti da Deardorff, è che l'autrice valorizza la dimensione delle attitudini - in un lessico pedagogico tradizionale si potrebbe parlare di «saper essere» - spesso considerata in modo superficiale, o comunque secondario, rispetto alle altre dimensioni della competenza, ovverosia quella delle conoscenze («sapere») e quella delle abilità («saper fare»). Un altro pregio del modello di Deardorff è il sottolineare che la IC è un processo in continuo divenire e che, pertanto, continua lungo tutto l'arco della vita.

Il concetto di competenza, in generale, è indissolubilmente legato a quello di azione (Cfr. Castoldi, 2009). Qual è, allora, l'azione connessa alla IC? La risposta a questa domanda risiede nella comunicazione interculturale.

LA COMUNICAZIONE INTERCULTURALE

Anche rispetto alla comunicazione interculturale vi è un'ampia letteratura di riferimento che testimonia un'eterogeneità di punti di vista, non necessariamente compatibili fra loro. In questa sede, la comunicazione interculturale (*intercultural communication*) è compresa come quella comunicazione che si instaura in un contesto reale fra due o più soggetti che si percepiscono come appartenenti a background culturali diversi: quando le differenze culturali che intercorrono fra i soggetti sono sufficientemente significative per avere un effetto sulla loro comunicazione si può parlare di interazione interculturale (Cfr. Spencer-Oatery & Franklin, 2009). Vista l'ambiguità connessa al concetto di «cultura», è importante, a questo punto, precisare come lo usiamo: contro una concettualizzazione essenzialista (Cfr. Holliday, 2011) e culturalista (Cfr. Zoletto, 2012), la cultura è qui compresa in senso ampio e dinamico. La cultura è, per dirla alla Wittgenstein, una *forma di vita* in continua costruzione nell'interazione fra i soggetti.

Questa concettualizzazione ci permette di affermare che la comunicazione interculturale può riscontrarsi non solo tra soggetti che provengono fra diverse culture (intese in senso antropologico) ma, anche, fra persone che si differenziano per età, status sociale, genere, orientamento sessuale, idee politiche, lingue, credi religiosi, modi di pensare, valori, eccetera. Quanto detto è in linea con il documento ministeriale *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (2007) quando afferma che «la relazione interculturale opera il riconoscimento dell'alunno con la sua storia e la sua identità,

evitando, tuttavia, ogni fissazione rigida di appartenenza culturale e ogni etichettamento».

LA GENERATIVITÀ DELLA COMPETENZA INTERCULTURALE

Dopo la succinta trattazione sull'educazione interculturale in chiave comunicativa, ci resta da comprendere in che modo i concetti presentati siano generativi e a che cosa diano vita. Una possibile risposta è che la comunicazione interculturale, in quanto interazione, è per sua stessa natura uno spazio generativo: nell'*azione fra* (Cfr. Baiutti, 2015b) le differenze vi è la costruzione di un qualcosa di nuovo. Questo è un *nuovo intersoggettivo*, potremmo dire un nuovo sociale, sempre più inclusivo che, tuttavia, è difficilmente prevedibile a priori in tutte le sue sfumature giacché è nella concretezza della realtà che si genera e prende forma. Allo stesso tempo, è anche un *nuovo soggettivo*, ovverosia un'inedita conoscenza e percezione di sé e dell'altro/a.

Quando ci si trova in dialogo con le differenze, infatti, si è nella posizione di dover andare oltre a ciò che si ritiene ovvio, a spiegare all'altro/a ciò che giustifica la propria posizione. Facendo ciò ci si svela all'altro/a, ma, prima di tutto, a se stessi. L'interazione interculturale diventa uno «specchio» (Cfr. Kramsch, 2009) che consente il riflettersi (sia come ri-



dossier

GENERATIVITÀ ED EDUCAZIONE

flettere su se stessi, sia come lo *specchiar-si*), lo scoprire parti del proprio essere fino a quel momento ombrate. In questo senso, nell'interazione vi è la generazione della propria soggettività che, in quanto, tale è una «soggettività-in-processo» (Cfr. Kramsch, 2009).

Un esempio di questo «meccanismo» è quando ci si trova in un conflitto culturale, qui concettualizzato come un'incompatibilità di valori, visioni del mondo, idee, norme, eccetera, fra un minimo di due persone in interazione. Tale conflitto può trasformarsi nell'occasione di un vero e proprio incontro *interculturale* e quindi generatore di novità. Il conflitto interculturale, infatti, è uno spazio dialogico dove gli interlocutori sfidano se stessi con l'obiettivo di intrecciarsi all'altro/a. Questo, tuttavia, non comporta che il conflitto venga necessariamente superato. Ciò che è in discussione qui non è, o non direttamente, il risultato in sé quanto, piuttosto, il modo in cui un conflitto culturale viene affrontato. Come affermava il filosofo americano Stanley Cavell (1979), ciò che ci unisce e ci separa non sono i nostri corpi (per loro natura separati) quanto, piuttosto, i nostri atteggiamenti. Un atteggiamento che favorisce l'incontro interculturale è quello che cerca di capire le motivazioni che stanno a monte dei propri valori, modi di vedere e pensare il mondo e a quelli dell'altro/a. Tale atteggiamento presuppone relativismo etico, apertura al cambiamento, curiosità, disponibilità a mettersi in discussione e decentramento del sé (Cfr. Baiutti 2015a, in corso di pubblicazione).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Baiutti, M. (2014), *Competenz* Intercultural*. Work in Progress*, *CEM mondialità*, 2, 2014.

Baiutti, M. (2015a), *Un conflitto può essere interculturale?*, *CEM Mondialità*, 2, 2015.

Baiutti, M. (2015b), *La competenza interculturale per pensare assieme un futuro possibile*, *MeTis*, V (1), 332-339 (on line: <http://www.metis.progedit.com/anno-v-numero-1-062015-leducazione-ai-tempi-della-crisi/129-ex-ordium/701-la-competenza-interculturale-per-pensare-insieme-un-futuro-possibile.html>).

Baiutti, M. (in corso di pubblicazione), *Rethinking the concept of intercultural conflict: Italian returnees' attitudes towards others during a cultural conflict*, *FLEKS Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*.

Byram, M. (2008), *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*, Clevedon: Multilingual Matters.

Cavell, S. (1979). *The claim of reason. Wittgenstein, skepticism, morality, and the tragedy*. Oxford: Oxford University Press.

Deardorff, D.K. (2006), *Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization*, *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241-266.

Deardorff, D.K. (2009) (a cura di), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks: Sage.

Holliday, A. (2011), *Intercultural communication and ideology*, Londra, Sage.

Kramsch, C., (2009), *The multilingual subject*, Oxford, Oxford University Press.

Spencer-Oatey, H. & Franklin, P. (2009), *Intercultural interaction*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

Spitzberg, B.H. & Changnon, G. (2009), *Conceptualizing Intercultural Competence*, in D.K. Deardorff (a cura di), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, 2-52, Thousand Oaks, Sage.

Zoletto, D. (2012), *Dall'intercultural ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca*, Milano, FrancoAngeli.

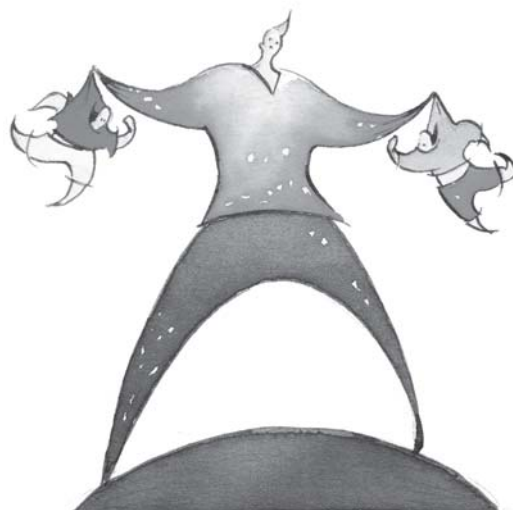
L'AUTORE DEL DOSSIER



ALUISI TOSOLINI

FILOSOFO E PEDAGOGISTA, È ESPERTO DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE E PROCESSI EDUCATIVI NEL TEMPO DELLE NUOVE TECNOLOGIE. DIRIGE UN LICEO SCIENTIFICO E MUSICALE.

tosolinialuisi@gmail.com





25
28

a cura di ANTONELLA FUCECCHI - ANTONIO NANNI

INTERCULTURA URBANISTICA E MUSEI

Premessa

L'inserto che presentiamo in questo numero del CEM è particolarmente interessante perché dimostra come la nostra rivista - che ha come obiettivo prioritario quello dell'educazione interculturale - sia parte integrante di quelle realtà italiane ed europee, istituzionali e non, che operano consapevolmente per la trasformazione della società in un'ottica interculturale. In questo senso è possibile affermare che il CEM da tempo dimostra di essere in Italia un soggetto trainante e che le sue finalità sono tutt'altro che utopistiche. Oggi la costruzione della convivenza e della società interculturale appare per le stesse istituzioni europee un obiettivo realistico e storicamente necessario. Anche per questo nel presente inserto abbiamo voluto dare spazio al programma europeo sulle Città interculturali e alla Carta di Siena sui musei e paesaggi culturali.

Una città interculturale è possibile. Come si costruisce?

Come forse i nostri lettori già sanno, dopo il noto programma lanciato nel 2008 dal Consiglio d'Europa e dalla Commissione europea sulle «Città interculturali», è stata pubblicata nel gennaio 2013 una «Guida pratica» che si prefigge di applicare il modello urbano di integrazione interculturale per costruire passo dopo passo una città a misura di interculturalità (www.coe.int/interculturalcities).

Nella «Guida» si riconosce l'importanza di politiche e metodi pratici per la realizzazione di una visibile integrazione interculturale nelle varie città europee. Il vero punto di forza per costruire città interculturali sta nel





passaggio da un approccio specialistico (ma parziale) ad un approccio integrato e di sistema (cioè globale). In questo modo si viene infatti a creare uno spirito unitario e condiviso da tutte le varie componenti che operano per il bene comune della città. Si tratta di convergere tutti verso l'unico obiettivo programmatico di costruire una città inclusiva, orgogliosa e ricca delle sue diversità. Inoltre, nella «Guida» si invitano le 20 Città interculturali (11 città pilota dal 2008, per l'Italia troviamo Reggio Emilia), le altre 9 dal 2011, a proseguire e a diffondere l'ade-

effetti favorevoli sui processi di *governance* e sulla pianificazione urbanistica, così come sulle politiche abitative e su quelle della sicurezza e dell'ordine pubblico. Sviluppare una visione della città come spazio interculturale: questo è l'obiettivo prioritario e centrale su cui convergono tutti gli sforzi di coloro che sono impegnati nel programma della città interculturale. Più che aggiungere continuamente nuove politiche si tratta quasi sempre di cambiare la visione e cercare di riesaminare e armonizzare più efficacemente quello che già si fa.



sione di altre nuove città per questa incoraggiante sperimentazione.

Bisogna ormai partire dalla consapevolezza che certi approcci «classici» alla gestione della diversità nelle città (assimilazionismo, separatismo, multiculturalismo, comunitarismo...) hanno fatto il loro tempo mostrando tutti i loro limiti. Per questo vanno decisamente superati nella direzione dell'interculturalità, poiché il tessuto sociale diventa più forte e coeso quando si promuove lo scambio e l'interazione tra gruppi diversi per etnia e religione, non quando si creano chiusure e separazioni che alla fine producono soltanto fondamentalismi religiosi e conflitti etnici.

Importanti analisi condotte in tempi recenti dimostrano con dati concreti che l'approccio interculturale nella gestione della diversità in una città produce la crescita dell'economia, ha un impatto positivo sull'occupazione, ha

Educare al patrimonio storico e artistico delle città in chiave interculturale

La città è un grande spazio aperto in cui gli abitanti - sia autoctoni sia stranieri - vivono insieme. Questo avveniva già all'interno della *polis* greca dove i «meteci», come sappiamo, erano ritenuti comunque cittadini di serie «b». L'architettura e l'urbanistica hanno sempre avuto un ruolo importante nella storia delle civiltà in Oriente come in Occidente. Ieri come oggi le città dei vari continenti si

sviluppano costantemente sotto l'impulso della pianificazione urbanistica e degli stili architettonici.

A dare una forma stabile agli spazi e ai luoghi delle città sono state dunque prevalentemente l'urbanistica e l'architettura come arte del costruire. Pensiamo alle strade, alle piazze, ai palazzi, ai ponti, alle fontane, alle arcate, alle cinte murarie, ai campanili come ai minareti...

Tutta la vita sociale quotidiana che si svolge in una città trova un preciso riscontro sul piano architettonico e urbanistico. Si pensi ai luoghi di culto (chiese, sinagoghe,

priamo che nelle città italiane dei secoli passati sono nati i Comuni e le Signorie, in cui un ruolo centrale era assegnato al palazzo del podestà e alla cattedrale vescovile. Oggi la centralità è rappresentata da quelle strutture architettoniche che nel mondo della globalizzazione rappresentano il simbolo di chi detiene il potere economico e finanziario come le banche e le multinazionali.

Sottolineare l'esigenza di acquisire competenze interculturali anche da parte di coloro che operano nel campo dell'urbanistica e dell'architettura significa elevare la qua-



moschee, pagode, templi...), ai luoghi dell'educazione (asili, scuole, università...) e della cultura (biblioteche, pinacoteche, musei...), ai luoghi del lavoro (fabbriche, uffici, negozi...) e dell'economia (banche, centri commerciali...), ai luoghi della legalità e della sicurezza (tribunali, procure, caserme, questure, carceri...), ai luoghi dell'attività sportiva (stadi, campi da gioco palestre, piscine...) e della fruizione artistica (auditorium, teatri, cinema...). Dalla storia sap-

lità civile e culturale per una cura della città anche sotto il profilo ambientale, storico, artistico e territoriale. Nella «Guida pratica» per costruire l'integrazione interculturale nelle nostre città globali, sempre più multietniche e multiculturali, si osserva che «il ruolo dell'urbanistica interculturale è quello di creare una dinamica dello spazio urbano che agevoli gli incontri e gli scambi tra persone di diverse origini, riducendo al massimo gli ambienti e gli spazi che suscitano apprensioni o rivalità e spingono le persone ad evitarsi».

E ancora: «gli ingredienti del conflitto sono questioni inerenti all'interculturalità. L'arte di realizzare spazi pubblici conviviali non consiste nell'ignorare o evitare tali aspetti, ma nel saperli gestire integrandoli nel processo creativo». E infine: «una buona progettazione dello spazio urbano nell'ottica dell'interculturalità deve superare la problematica dell'immigrazione e della diversità etnica,





per comprendere tutto il complicato mosaico delle differenze nelle comunità urbane contemporanee».

«Musei e paesaggi culturali» La Carta di Siena

Il 7 luglio 2014 nel corso della Conferenza internazionale di Siena è stata presentata la «Carta sui musei e dei paesaggi culturali». Nella Carta si afferma che «i musei italiani per numero, diffusione e valore del loro patrimonio, costituiscono una componente di rilievo del paesaggio italiano in grande maggioranza connessi al territorio e al paesaggio di appartenenza». Nel documento si aggiunge che il paesaggio culturale italiano per la sua identità rappresenta un grande «museo a cielo aperto», un «museo diffuso» grande quanto l'intero territorio nazionale. È necessario che il paesaggio e il patrimonio storico e artistico - di cui si parla anche nell'articolo 9 della nostra Costituzione - venga tutelato e preservato affinché possa essere fruito e goduto anche dalle generazioni future.

Infine nella Carta si sottolinea che i musei devono favorire la creazione di «comunità di paesaggio» consapevoli dei valori identitari, coinvolte nella sua salvaguardia, partecipi del suo sviluppo sostenibile.

L'ultimo paragrafo è intitolato, significativamente, «una visione interculturale del paesaggio». Ciò vuol dire che siamo chiamati ad arricchire il paesaggio di nuovi e diversi valori e a potenziare la nostra capacità di partecipazione e di considerazione.

Reggio Emilia città interculturale e il network italiano

Più sopra abbiamo scritto che tra le 11 città europee pioniere - fin dal 2008 - sui temi dell'interculturalità c'è la nostra Reggio Emilia. Le altre città europee sono: Lione (Francia) Berlino (Germania), Patrasso (Grecia), Oslo (Norvegia), Tilburg (Paesi Bassi), Lublino (Polonia), Izhevsk (Federazione Russa), Subotica (Serbia), Neuchâtel (Svizzera) Meltopol (Ucraina).

Le altre 9 città che nel 2011 si sono aggiunte alle Intercultural Cities sono: Botkyrka (Svezia), Copenaghen (Danimarca), Ginevra (Svizzera), Dublino (Irlanda), Lisbona

(Portogallo) Limassol (Cipro), London Lewisham (Regno Unito), Pecs (Ungheria), San Sebastiano (Spagna).

Infine, intorno a Reggio Emilia il 21 settembre 2010 si è creato un Network italiano delle città interculturali tra le quali ricordiamo: Milano, Torino, Palermo, Bari, Olbia, Lodi, Arezzo Senigallia, Forlì, Ravenna, Novellara, Pontedera e altre ancora.

Tra gli obiettivi di queste città che aderiscono al Network italiano delle Intercultural Cities troviamo quello di impegnarsi per sviluppare una competenza interculturale all'interno delle istituzioni locali, dei servizi pubblici, della società civile, e ovviamente della scuola. Le città che fanno parte della Rete intendono promuovere lo scambio delle conoscenze e delle migliori pratiche locali per generare intercultura.

Abbiamo voluto segnalare queste città perché riteniamo che tutti gli educatori, e in particolare i Centri interculturali e i movimenti come il CEM, debbano valorizzare al massimo il network italiano come opportunità concreta per costruire una cittadinanza meticcica e una convivenza democratica.



Bibliografia

Un testo fondamentale da leggere è

La città interculturale costruita passo a passo. Guida pratica per l'applicazione del modello urbano di integrazione interculturale, Strasburgo, Consiglio d'Europa 2013 (testo scaricabile anche dalla rete).

Da consultare:

www.coe.int/interculturalcities

Segnaliamo inoltre:

S. Bodo, S. Mastroianni, *Educazione al patrimonio in chiave interculturale. Guida per educatori e mediatori museali*, Ismu, Milano 2012

G. Spagnuolo (a cura di), *Intercultura e internazionalizzazione*, Franco Angeli, Milano 2012

il resto del mondo

agenda
interculturale

EDUCAZIONE E AUSTERICIDIO

ALESSIO SURIAN | alessio.surian@gmail.com

Viaggiando fra Sud America e Italia, registrando come le politiche neoliberali siano dominanti non solo in Europa, ma anche in quei paesi latinoamericani che avevano prospettato potenziali inversioni di tendenza, sento il desiderio di verificare dove e come 10-15 anni di politiche pubbliche progressiste in America Latina abbiano lasciato un segno in ambito educativo.

Al tempo stesso, questi pensieri evocano la frequente impermeabilità della pedagogia europea e italiana riguardo al pensiero e alle esperienze pedagogiche latinoamericane (eccezion fatta per il carattere trasformativo delle pratiche promosse da Freire e Boal).

Il pensiero va, anzitutto, ai due anni e mezzo che il peruviano José Mariategui, circa cento anni fa, passò in Italia e al suo ruolo di «ponte» fra pratiche trasformative del Mediterraneo e delle Ande. È Mariategui a porre con chiarezza la questione territoriale, la necessità di democratizzare e socializzare l'accesso alla terra come condizione per un miglioramento delle condizioni di vita e di cultura della regione andina degli anni '20 del secolo scorso. È passato un secolo e la questione posta da Mariategui rimbalza nei paesi del bacino mediterraneo: come è stato possibile sviluppare in paesi come l'Italia condizioni così poco democratiche e sostenibili in merito all'accesso alla terra, rurale

e urbana, e ai processi produttivi, agricoli e non? Un tema chiave per Mariategui in Perù, così come per il suo contemporaneo Anísio Teixeira, in Bahia e più in generale in Brasile, è come pensare l'educazione non solo in chiave di accesso, ma anche di qualità e diversificazione delle opportunità di apprendimento. Nei cambiamenti produttivi e tecnologici in atto, Teixeira legge un'opportunità per problematizzare e rendere universali i processi educativi e considera la valutazione la cartina di tornasole di tali processi: una scuola altamente selettiva, per Teixeira, è indice di scarsa qualità degli insegnanti, dell'incapacità di rinnovare approcci educativi che vadano incontro ai profili di chi apprende.

Nello stesso periodo, in Argentina, Barcos e Vergara affermano, rispettivamente, la necessità di liberare i bambini dall'oppressione del metodo, del programma, dell'autorità del maestro, degli esami, per «liberarlo dallo spirito del gregge», così come di promuovere, socraticamente, le relazioni fra scienza e pratiche, consapevoli che è soprattutto attraverso l'esperienza che si favorisce la comprensione. L'aprile 1931 sarà momento di coagulo di queste prospettive latinoamericane: dopo appena quindici giorni dalla sua nomina quale direttore della Scuola rurale di Miraflores (Bolivia), Elizardo Perez rinuncia all'incarico per incompatibilità con i suoi principi pedagogici. Insieme ad Avelino Siñani, Perez riuscì a fondare e a far vivere per dieci anni a Warisata, presso il lago Titicaca, una scuola per la popolazione indigena che pone al centro dell'azione educativa la vita di chi apprende nel contesto della comunità locale, con una dimensione pedagogica fortemente territoriale e di promozione delle culture indigene, che riprende i principi proposti da José Martí legati al carattere popolare e democratico dell'educazione in sintonia con la comunità locale per dar vita a processi di co-educazione che facciano dell'educazione un atto di liberazione. La stessa radicalità con cui oggi la sociologia dell'educazione brasiliana, con Gaudencio Frigotto si e ci domanda quale sia la risposta educativa in grado di guardare oltre le gabbie PISA per trovare risposte, in primo luogo culturali, alle politiche di austericidio. ●

IL POTERE CHE LE DONNE NON SANNO DI AVERE

Con «Come diventare italiani in 24 ore. Diario di un'aspirante italiana» (Barbera editore, 2010) Laila Wadia, scrittrice italo-indiana di origini persiane, aveva abituato i suoi lettori a uno stile graffiante e ironico. Aveva reso il tema della cittadinanza leggero, scegliendo un approccio del tutto originale. Nella sua opera successiva «Se tutte le donne», sempre edita da Barbera (2012), con una penna completamente diversa, l'autrice affronta il tema femminile, scegliendo di raccontare quattordici storie di donne realmente esistite che le hanno confidato le loro esperienze più intime. Averle raccolte insieme in un'unica pubblicazione, tuttavia, non necessariamente implica tracciare un filo

comune tra tutte, se non per la questione di genere. Sono narrazioni coinvolgenti e dal respiro letterario completamente diverso da quello proprio dell'autrice, che dimostra la preziosa capacità di sapersi trasformare. La sua è una penna sensibile e la sua scrittura a tratti piena di grazia, a tratti colma di candore. Le donne che scopriamo sono estremamente forti e maledettamente fragili. Per ciascuna di loro, un tratto importante della vita è racchiuso in poche pagine, capaci però di rendere il valore estremo della loro esistenza. È un attimo o una situa-

zione particolare del loro vissuto su cui la Wadia si sofferma, mostrando uno sguardo acuto e profondo. Il lettore è accompagnato in più di un viaggio dove si esplorano, seppur per qualche istante, le relazioni umane che mettono al centro la maternità, la guerra, la solitudine, il sacrificio, la fedeltà, la diversità e complementarietà culturali, la rabbia, il perdono e l'amore. Sono racconti in un certo senso che travolgono gli animi e nella conclusione di ognuno di essi avviene sempre qualcosa di inaspettato. La chiusura di una storia non è mai scontata, banale o prevedibile. È come se tra l'una e l'altra ci fosse un colpo di scena che spiazza.

Ogni singola riflessione che scaturisce da questi frammenti di esistenza pienamente vissuta diventa la più poetica risposta a un editoriale che si legge nelle ultime pagine del libro. La penna è di Giovanni De Mauro, che scrisse nel novembre del 2010 per la rivista *Internazionale* un editoriale dal titolo «Tutte»: «Se tutte le donne andassero a scuola. Se tutte le donne si laureassero. Se tutte le donne smettessero di guardare i programmi televisivi dove le donne sono svilite. Se tutte le donne non comprassero più i prodotti che fanno pubblicità usando il corpo delle donne. Se tutte le donne imparassero a usare i contraccettivi. Se tutte le donne denunciassero ogni violenza subita. Se tutte le donne votassero solo le donne. Se tutte le donne pretendessero dai mariti una divisione equa dei compiti familiari. Se tutte le donne lavorassero. Se tutte le donne che lavorano chiedessero di essere pagate di più. Se tutte le donne imparassero una lingua straniera. Se tutte le donne spiegassero alle figlie come funziona il loro corpo. Se tutte le donne insegnassero ai figli come si stira una camicia. Se tutte le donne imparassero a usare il computer. Se tutte le donne aiutassero le altre donne. Se tutte le donne si organizzassero. Se tutte le donne facessero sentire la loro voce. Se tutte le donne sapessero il potere che hanno». Un contributo estremamente evocativo!

**SE TUTTE LE DONNE NON
COMPRASSERO PIÙ
I PRODOTTI CHE FANNO
PUBBLICITÀ USANDO
IL CORPO DELLE DONNE.
SE TUTTE LE DONNE
IMPARASSERO A USARE
I CONTRACCETTIVI.
SE TUTTE LE DONNE
DENUNCIASSERO OGNI
VIOLENZA SUBITA.
SE TUTTE LE DONNE
SAPESSERO
IL POTERE CHE HANNO**

HOMO HOMINI LUPUS

Il professor Andrea Canevaro in una recente lezione magistrale ha affermato che «l'uomo trasformandosi da cacciatore in allevatore/coltivatore ha smesso di essere un predatore». Riflessione interessante ma poco fondata: sarebbe meglio dire che «avrebbe potuto smettere di essere un predatore» visto come si è evoluto il percorso storico. L'etologo Giorgio Celli soleva dire che il cervello umano è uguale al 95% a quello di un coccodrillo, volendo dimostrare che la tendenza alla violenza predatoria è ancora insita, anche biologicamente, nel nostro essere.

L'uomo continua ad avere un atteggiamento predatorio nei confronti di ogni altra forma di vita (vegetale e animale) e come ogni predatore che si rispetti dà assai poco in cambio di ciò che prende e questo è all'origine di tutti i disastri ambientali che viviamo e vivremo in futuro. «Finché gli uomini si nutriranno come le tigri in essi permarrà la natura della tigre» (A. Kingsford): il problema non sta nell'essere vegetariani o meno, ma in un tipo di nutrizione selvaggia in cui il piacere dell'accumulo (che sia il frigorifero pieno o il conto in banca) è drammaticamente simile al piacere ferino della caccia fine a se stessa.

«Homo homini lupus» dice la frase mutuata da Plauto, cioè l'uomo è lupo per gli uomini, perché l'uomo non solo riesce ad essere un predatore nei confronti della Terra e delle varie forme di vita, ma lo è nei confronti dei suoi stessi simili con una voracità che richiama una vera e propria antropofagia simbolica... lo sfruttamento dell'uomo sull'uomo, delle nazioni ricche su quelle povere, non è forse una forma di cannibalismo?

«Homo homini lupus», ribadisce Thomas Hobbes. Lo stato di natura è uno stato di guerra incessante di tutti contro tutti: bellum omnium contra omnes. Non vi è nulla di giusto o ingiusto in sé: ognuno ha diritto su tutto e tutti. È un istinto naturale che porta ciascuno a far di tutto per difendersi e prevalere sugli altri... questo principio è alla base dell'agire dell'uomo, che è quindi ben lungi dall'aver superato la fase predatoria. Le culture e le religioni hanno cercato di limitare l'istinto predatorio dell'uomo spingendo verso l'altruismo e la compassione, cioè la capacità di «sentire insieme all'altro», con risultati non sempre incoraggianti, infatti duemila anni di cristianesimo e duemilacinquecento di buddhismo non sembrano avere inciso più di tanto.



LE CULTURE E LE RELIGIONI HANNO CERCATO DI LIMITARE L'ISTINTO PREDATORIO DELL'UOMO SPINGENDO VERSO L'ALTRUISMO E LA COMPASSIONE, CIOÈ LA CAPACITÀ DI «SENTIRE INSIEME ALL'ALTRO», CON RISULTATI NON SEMPRE INCORAGGIANTI, INFATTI DUEMILA ANNI DI CRISTIANESIMO E DUEMILACINQUECENTO DI BUDDHISMO NON SEMBRANO AVERE INCISO PIÙ DI TANTO

Il mondo è ancora pieno di guerre, lo sfruttamento della Terra, del suolo, delle fonti energetiche è ai massimi storici, lo schiavismo uscito dalla porta rientra in forme subdole dalla finestra. Gli insegnamenti della non-violenza e della compassione paiono inascoltati, eppure... solo accogliendoli potremo sperare in un futuro senza più «predatori umani».

Diceva Lanza Del Vasto: «la nonviolenza è cosa semplice, ma sottile. Difficile da applicare, addirittura da afferrare, che è del tutto estranea alle abitudini comuni. Ma la difficoltà diviene insormontabile quando si è convinti di averla colta a pieno, quando pare evidente che essa consista nel rifiutare qualsiasi scontro e nel tenersi prudentemente al riparo dalle botte.

Noi ci sforzeremo, in tre definizioni, di individuare le sue caratteristiche essenziali:

- Nonviolenza: soluzione dei conflitti
- Nonviolenza: forza della giustizia
- Nonviolenza: leva della conversione».

Ecco, risolvere i conflitti, creare giustizia, convertirsi (cioè cambiare direzione): questo è il cammino, se lo vogliamo percorrere! ●

CONTROCANTO PER «LO STRANIERO»

Questa volta la rubrica letteraria vi racconterà di due libri strettamente legati tra loro, uno conseguenza e in un certo senso continuazione dell'altro, i cui autori tuttavia non si sono mai conosciuti. Il primo, molto famoso come il suo autore, è uno dei libri più letti in Francia, *L'étranger* di Albert Camus, pubblicato nel 1942. Ho lasciato il titolo in francese non per fare sfoggio di cultura ma perché la sua traduzione è problematica. Benché sia stato sempre tradotto con *Lo straniero*, e si intitoli così anche il bel film di Luchino Visconti tratto da quelle pagine, il romanzo racconta di un «estraneo», estraneo al paese e alla società in cui vive, al suo prossimo, perfino a se stesso. La parola francese è ambigua, comprende entrambi i significati e forse proprio in virtù di questo è stata scelta da Camus per il suo titolo. Non solo, come dicevo, si tratta di uno dei libri più famosi e letti del '900 ma il suo successo è servito a lanciare in quel paese i libri tascabili. La più diffusa collana di *livres de poche* francese (la collana Folio dell'editore Gallimard) ospita questo titolo al numero 2, mentre il numero uno è riservato a un altro grande classico del secolo scorso: *La condizione umana* di André Malraux.

Ma prima di sfogliare il romanzo di Camus vorrei anticipare qualche notizia sull'altro libro di cui vi parlerò. S'intitola *Il caso Meursault* e la traduzione italiana è stata pubblicata recentemente da Bompiani. L'autore, Kamel Daoud, è algerino e il suo romanzo, come quello di Camus,

si svolge in Algeria. Come Camus, che era un francese nato in Algeria, Daoud è un giornalista e prima di questo romanzo ha pubblicato diversi racconti. Meursault è il protagonista del romanzo considerato come il capolavoro della letteratura esistenzialista. La trama è molto nota ma la ricordo brevemente. La prima parte del libro racconta, in prima persona, un periodo della vita di Meursault, a partire dal telegramma che annuncia la morte di sua madre, da qualche tempo ricoverata in un ospizio. Si tratta di un personaggio molto chiuso e riservato fino all'eccesso, abituato a non manifestare le sue emozioni.

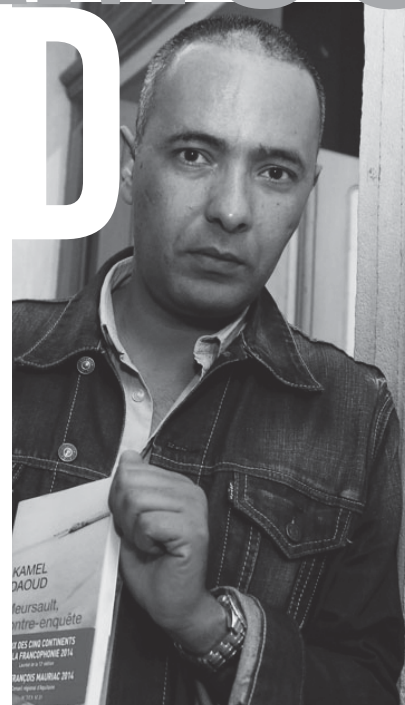
Recatosi all'ospizio per il funerale della madre, ha un comportamento tranquillo, non piange, non si dispera. Dopo vari incontri e l'inizio di un rapporto d'amore con Marie, rapidamente messa in crisi dalla sua patina di indifferenza, accade



CAMUS

DAOUD

**QUESTA VOLTA LA RUBRICA
LETTERARIA VI RACCONTERÀ DI
DUE LIBRI STRETTAMENTE LEGATI
TRA LORO, UNO CONSEGUENZA
E IN UN CERTO SENSO
CONTINUAZIONE DELL'ALTRO,
I CUI AUTORI TUTTAVIA NON SI
SONO MAI CONOSCIUTI**



che, nel corso di una «normale» gita al mare con degli amici Meursault uccida un uomo per caso, senza nessun motivo.

Un uomo che nel corso del romanzo è sempre chiamato l'Arabo. La vicenda si svolge negli anni '30, durante l'occupazione francese dell'Algeria, e francese è il tribunale che giudicherà Meursault, decidendo infine di condannarlo a morte. La seconda parte del romanzo racconta, sempre dal punto di vista di Meursault, il processo e la prigionia.

Il fatto è che tutti gli attori del processo, compreso l'avvocato della difesa, sembrano essere lì non per giudicarlo per la morte dell'Arabo ma perché, come dice lui stesso, per quella società borghese, colonialista e ipocrita, «un uomo che non piange ai funerali di sua madre rischia di essere condannato a morte».

Il tribunale non dimostra solo una scarsa per non dire inesistente sensibilità verso «l'altro», che non viene considerato nemmeno come tale, che non merita nemmeno un nome, ma recita una vera e propria farsa, difendendo falsi valori, propugnando un'etica, così come un'estetica, fondate sulle apparenze, mostrandosi incapace di andare un centimetro al di là delle convenzioni sociali più banali e insignificanti. In buona sostanza non giudica «semplicemente» un omicida, ma tratta esplicitamente l'imputato come un matricida. Dopo la condanna il discorso di Meursault diventa tra l'altro un sommesso ma potente atto d'accusa contro la pena di morte, la più barbara delle convenzioni sociali, contro la quale anche Camus combattè una virulenta battaglia. Anche il cappellano che va a visitare Meursault dopo la condanna, con grande stupore e quasi indignazione del condannato, predica valori sociali di circostanza senza mai fare riferimento all'omicidio dell'Arabo.

LA REALTÀ CON GLI OCCHI DELLA VITTIMA

Proprio da qui, da quell'uomo ucciso sulla spiaggia, sotto il sole bruciante, e senza un nome parte il racconto di Daoud con le parole di Haroun, fratello di Moussa, l'arabo ucciso da Meursault.

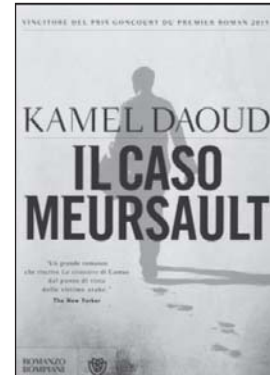
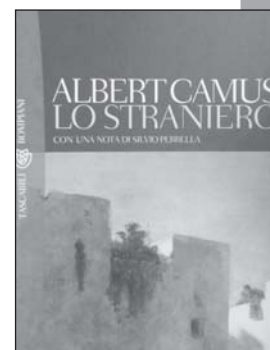
Racconto che, scritto 70 anni dopo quello di Camus, ne ripercorre molto fedelmente le tappe proiettandolo in una sorta di specchio. Non è più la storia vista dalla parte dell'assassino:

questa volta chi racconta vede la realtà con gli occhi della vittima, e di sua madre. All'incipit dello *Straniero*, «Oggi mamma è morta», risponde *Il caso Meursault* con «Oggi mamma è ancora viva». Nessuna opposizione, però, a Camus, che oltretutto Douad ha dichiarato più volte di ammirare tantissimo. Si tratta invece dell'assumere la stessa identica postura ma dal fronte opposto, dalla parte delle vittime ma direi anche di chi, contrariamente a Moussa e a Meursault «è ancora vivo».

Il romanzo di Daoud è ambientato nel 1962, vent'anni dopo la pubblicazione dello *Straniero*, nell'anno della sanguinosa riconquista dell'indipendenza da parte dell'Algeria e dopo la fuga degli ultimi coloni francesi dal paese. Secondo me qui il contraltare del tribunale e della società francese degli occupanti è la madre di Moussa. Personaggio duro e inflessibile che sembra voler riaprire il caso non perché afflitta dall'insanabile dolore materno, ma in virtù di un principio di giustizia astratto e vendicativo. Haroun mette in campo una contro-inchiesta nel tentativo di dare a quella vittima anonima, citata solo in un paio di trafiletti di giornale gelosamente conservati da sua madre, un nome e un corpo da seppellire e onorare, quel corpo di Moussa che non fu mai ritrovato.

In una bella intervista di Anais Ginori su *Repubblica* dell'11 settembre 2015, Daoud sottolinea che il suo intento era anche quello di parlare «in letteratura» dell'Algeria di oggi. E alla domanda su chi siano gli *étrangers*, gli estranei di oggi, risponde: «Sono gli algerini, indifferenti alla felicità come all'infelicità. Siamo 36 milioni di Meursault. L'unica cosa che accende la nostra attenzione è il rapporto con Dio, come il protagonista dello *Straniero* quando incontra un prete, dopo che non ha reagito davanti alla morte di sua madre o al bacio di una donna sulla spiaggia. Nel mondo arabo oggi la sofferenza o la vita non accende più passioni, solo la religione è uno stimolo. In fondo non c'è molta differenza tra Meursault che uccide per noia e un jihadista che lo fa convinto di seguire un versetto».

Perché in fondo il tema di questo, come di molti altri romanzi degli ultimi decenni, è il rapporto dell'individuo col mondo, la ricerca, più che della felicità, del proprio posto in mezzo agli altri, del significato della propria esistenza. ●



IL ROMANZO DI DAUD È AMBIENTATO NEL 1962, VENT'ANNI DOPO LA PUBBLICAZIONE DELLO STRANIERO, NELL'ANNO DELLA SANGUINOSA RICONQUISTA DELL'INDIPENDENZA DA PARTE DELL'ALGERIA E DOPO LA FUGA DEGLI ULTIMI COLONI FRANCESI DAL PAESE

«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

L'ARCHITETTO STUPEFATTO E IL SALTO DEL CAVALLO

Non so quante persone dalle parti del CEM si appassionino all'architettura ma di certo molte amano gli scacchi e si interrogano sulle «regole» del giocare (anche in senso civico); così eccovi di che leggere. Il romanzo *La scacchiera* di John Brunner - un po' di fantascienza in un quadro assai realistico - ripropone (come scontro urbanistico e politico) la Steinitz-Cigarin, una celebre partita a scacchi del 1892. Sarebbe meglio non saperlo per gustare a fondo la «nota» finale, ma visto che la traduzione italiana lo sbatte in copertina... adattatevi. Il romanzo è del 1965, si intitolava *The squares of the City*: Urania lo ha rimandato in edicola e se siete fortunate/i lo trovate ancora. Pur con qualche difettuccio merita di essere letto: per l'invenzione scacchistica, per la trama e per scoprire il migliore Brunner. Il prolifico scrittore inglese scrisse molte schifezze, un po' di libri decenti, una decina di ottimi romanzi: *La scacchiera* segna il passaggio dal Brunner «facilone» (per forza, cioè per colpa del mercato) a quello più ambizioso. Egli stesso in più occasioni ha raccontato le difficoltà a pubblicarlo: fu bloccato per anni, a dimostrare la cecità di certi editori... infatti il romanzo è comunque avvincente e non così sovversivo da spaventare. Lo stupore di Boyd Hakluyt, il protagonista - urbanista o per essere più precisi «analista del traffico» - che all'improvviso

scopre la «politicalità» dell'architettura e la dimensione sociale delle città può sorprendere chi legge. Davvero il protagonista non ha studiato *La città nella storia* di Lewis Mumford? Possibile, visto che ancor oggi nelle università (almeno in quelle italiane) poco o nulla si studiano, per dirne una, le barriere architettoniche, *fiiiiguriamoci* la dimensione classista dell'urbanistica; e qui c'è già un tema che coinvolge CEM.

Ma ci interessa anche altro. «Come possiamo creare un governo senza impalcature? Ecco il problema centrale della società moderna»; o forse del suo «spettacolo», cioè della finzione di *non* governare mentre invece tutto si decide. «Era il genere di argomentazioni che credevo fosse morto con Stalin e con McCarthy»; ah Brunner, che ingenuità. Magari in altre vesti il macartismo e lo stalinismo sono purtroppo sempre fra noi.

E gli scacchi? «È una questione di combinazioni. Ogni mossa dev'essere vista in relazione nell'insieme. E questo vale anche nella vita reale» (oh, sì). Per chi ama/odia la necessità di giocare secondo le regole ecco una provocazione suggestiva: «Crede che uno scacco, se fosse dotato di cervello pensante e conoscesse le regole del gioco, se ne starebbe passivamente sul suo riquadro ad aspettare di essere mangiato? Non credo. Scivolerebbe quatto quatto verso un'altra casella più sicura, approfittando di ogni attimo di distrazione dei giocatori». O forse rovescerebbe la scacchiera... Dubbi per docenti e discenti: come si organizzano le pedine per cambiare le regole? O persino la scacchiera? Lasciando Brunner, sapevate che a lungo gran parte della Chiesa cattolica ha ritenuto diabolici gli scacchi? Se posso citare il mio blog... guardate qui: «Re, regine, roghi e computer». Il libro italiano più famoso con al centro gli scacchi è forse *La variante di Luneburg* di Paolo Maurensig che narra un'interminabile partita; ma anche il racconto - o romanzo breve - *L'ultima traversa*, dello stesso autore, è godibile. ●

COME POSSIAMO CREARE UN GOVERNO SENZA IMPALCATURE? ECCO IL PROBLEMA CENTRALE DELLA SOCIETÀ MODERNA»; O FORSE DEL SUO «SPETTACOLO», CIOÈ DELLA FINZIONE DI NON GOVERNARE MENTRE INVECE TUTTO SI DECIDE



THE LAST SUPPER

A TAVOLA NELL'EGITTO BORGHESE

DI AHMED EL ATTAR

CITTÀ DEL CAIRO, OGGI. UNA FAMIGLIA DELL'ALTA BORGHESIA SI RITROVA PER CENA. SEDUTI SU STILOSISIME SEDIE STARCK, SERVITI DA DOMESTICI ZELANTI E TATE OBBEDIENTI, LA FAMIGLIA CONVERSA: BUSINESS, MACCHINE, SOCIETÀ, INSTAGRAM, OCCIDENTE

Ahmed El Attar trasforma la sala da pranzo di una famiglia cairota in un osservatorio sociale. Ciò che accade in scena è semplice: gli invitati arrivano, baci e convenevoli, si siedono a tavola e attendono la cena. Al centro della tavola e della famiglia il padre. Nei suoi confronti esagerate manifestazioni d'affetto e reverenza mentre lui parla di denaro. Tra una portata e l'altra le donne si scambiano consigli su tate thailandesi e gossip dell'ultim'ora, gli uomini discutono tra il serio e il faceto e i domestici, stretti in un'altra gerarchia, servono, si inchinano e sottostanno alle angosce di bambini viziati.

Una trama semplice che lascia spazio all'osservazione di una società che sotto molti aspetti è simile alla nostra. «Ho iniziato a scrivere dalla parola *attualità* - racconta il regista, non nuovo a testi dalla tematica sociale - Ma non l'attualità della rivo-

luzione, piuttosto quella che conosce e di cui fa parte la società borghese». E così El Attar siede a tavola l'Egitto che conta e ne mostra la vacuità. In scena non povertà e analfabetismo, ma coloro che hanno la possibilità di riflettere, viaggiare, vedere il mondo e crearsi una coscienza, ma che non fanno assolutamente nulla perché ciechi interiormente. Il sentimento che domina *The Last Supper* (l'Ultima cena), presentato al Festival d'Automne di Parigi, è che la storia non ha valore: il mondo può crollare, cambiare, ma continuerà sempre ed ovunque ad esserci gente che vive come niente fosse. La figura paterna è perno della scena come lo è dell'Egitto. Il padre è il presidente, Hosni Moubarak, è Mohamed Morsi, è Abd al-Fattah al-Sisi, e come loro, questo omuncolo detiene il potere. El Attar trasformerà la tavolata di sorrisi e smancerie in



tribunale impietoso. Un domestico reagisce all'ennesima provocazione del bambino. Scoppia l'inferno. Crollate le maschere emerge la violenza. Bisogna punire il colpevole in modo esemplare, di fronte a tutti per ricordare che l'ordine va mantenuto. Solo il padre ha il potere di decidere cosa è giusto e cosa sbagliato. Non esiste difesa e l'ammenda sarà agghiacciante.

Con una semplicità invidiabile El Attar riesce a rivelare all'interno del microcosmo della famiglia il macrocosmo sociale. Il realismo è rotto da momenti di totale astrazione. Colori,

suoni e portate eccezionali - pezzi di animali macellati - esaltano le contraddizioni di ciò che stiamo osservando riportando in scena il teatro. Rimarcabile invece il lavoro sul testo. Lo spettatore si confronta con un testo senza alcun senso. In scena si sprecano parole ma non si dice nulla.

Un chiacchiericcio senza fondo che la compagnia ha riprodotto in un lavoro certosino, riuscendo nella difficile impresa di rendere in maniera perfetta un parlare senza comunicare. I bravissimi undici attori si muovono a loro agio sulla scena e nei panni di questi personaggi che appaiono reali. Lo spettacolo in lingua araba riporta in scena con leggerezza uno dei principi più antichi del teatro. Il regista ci regala un affresco prezioso di una società che conosciamo superficialmente. Il suo pensiero politico si pone senza egocentrismo e nella scelta del titolo esprime una speranza di cambiamento. Una cena che sia ultima non nel senso cristiano del termine ma, piuttosto, per il desiderio che la storia davvero possa cambiare. ●





Giovanni Sale

Isis islam e cristiani d'Oriente

Jaca Book, Milano 2016, pp. 168, euro 15

Ecco un libro dettagliato, approfondito e al contempo leggibile per capire l'Isis, la sua storia, le sue radici «religiose». Negli ultimi anni, dopo un periodo di stagnazione, il terrorismo islamico internazionale è riesplso, rivendicando la sua pretesa di fondare uno Stato integralmente islamico, o meglio un califfato per tutti i sunniti. La strategia dell'Isis, fin dall'inizio, è consistita nel «mettere in sicurezza il territorio» occupato nella regione siro-irachena e lanciare operazioni belliche semi-convenzionali contro nemici «vicini», in particolare musulmani sciiti di diversa denominazione e curdi, oggi impegnati a riguadagnare il terreno perduto e a «distruggere» lo Stato islamico. Recentemente questi ha modificato la sua strategia di azione colpendo anche il «nemico lontano», cioè l'Occidente, come è avvenuto

a Parigi il 13 novembre 2015, una politica che ha portato la «guerra» in Europa e che ci ha costretti a confrontarci con questa realtà che sta prendendo piede sempre più sia in Medio Oriente sia tra molti giovani immigrati. Il testo di Giovanni Sale è un resoconto puntuale e documentato sul mondo sunnita e sull'Isis e anche sulla condizione delle chiese cristiane in oriente. Un libro per capire e conoscere al di là dei luoghi comuni. (Marco Valli)

LA STRATEGIA DELL'ISIS, FIN DALL'INIZIO, È CONSISTITA NEL «METTERE IN SICUREZZA IL TERRITORIO» OCCUPATO NELLA REGIONE SIRO-IRACHENA E LANCIARE OPERAZIONI BELliche SEMI-CONVENZIONALI CONTRO NEMICI «VICINI», IN PARTICOLARE MUSULMANI SCIITI DI DIVERSA DENOMINAZIONE E CURDI

Raimon Panikkar

Cristianesimo 2. Una Cristofania

Jaca Book, Milano 2016, pp. 432, euro 35

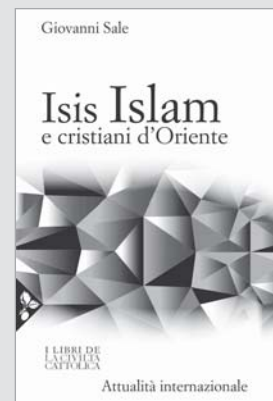
Ed ecco il secondo volume che raccoglie gli scritti di Panikkar sul cristianesimo, principalmente quelli connessi al concetto di cristofania, cioè una spiritualità tesa al rapporto diretto col mistero cristico. La visione del cristianesimo di Panikkar è, a suo modo, rivoluzionaria e rivelatrice, e apre a prospettive inesplorate dai più pur rimanendo ancorata alla tradizione. Panikkar è un autore da leggere e rileggere, perché in lui e nel suo pensiero troviamo la perfetta incarnazione del dialogo interreligioso e interculturale. «L'esperienza della maturità cristiana è, per così dire, triplice - scrive Panikkar -. È l'incontro con Cristo nel centro del proprio sé, nel centro della comunità umana e nel centro della realtà. Il compito umano, in linguaggio cristico, consiste nella "concentrazione" di questi tre centri, in modo che formino una triplice sfera concentrica, senza però ridurla a una sola. La fede cristiana non è allora *propter tuam loquelam* ("per la tua parola"), come fu detto alla samaritana, non è per autorità, né tanto meno per testimonianza, ma per aver sperimentato. La cristianità sorge come una nuova speranza. Però, come ho sempre detto: la speranza non appartiene al futuro, appartiene all'Invisibile». (m.v.)

Serge Latouche (a cura di)

Baudrillard o la sovversione attraverso l'ironia

Jaca Book, Milano 2016, pp. 78, euro 9

Latouche inizia con questo volumetto una serie dedicata ai precursori della «decrescita felice» e non poteva iniziare che da Jean Baudrillard, filosofo e sociologo che ha indagato la postmodernità. La sua analisi della pubblicità è fondamentale per comprendere la società dell'immagine in cui siamo immersi. La decostruzione della macchina pubblicitaria, la messa in luce della sua onnipresenza ma-





nipolatoria e ossessiva sono stupefacenti. La pubblicità ha un ruolo centrale nella realizzazione di una società dello spettacolo, anticamera della società del simulacro. I primi cinque libri del nostro autore, una vera e propria opera di decostruzione della società della crescita, potrebbero, a una prima lettura, essere perfino presi per il «pentateuco» della decrescita. Poche pagine, ma ricchissime, che ci consentono di avvicinarci ad un pensatore sorprendente che avrà ancora molto da dirci. (m.v.)

Wendell Berry

Mangiare è un atto agricolo

Lindau, Torino 2015, pp. 250, euro 19,50

Wendell Berry, agricoltore, poeta, scrittore e rappresentante dell'ecologia profonda, in questa raccolta di saggi riflette sul ruolo dell'agricoltura in rapporto all'ecologia e alla nutrizione. L'effetto sull'agricoltura dell'approccio consumista/capitalista, indifferente ai principi fondamentali della vita, è stato ed è devastante, anche perché essa abbraccia tutto ciò che riguarda la sopravvivenza e il benessere dell'uomo: il suolo, l'aria, l'acqua, le piante, gli animali, la produzione di cibo, quindi di energia. In questi testi Berry riflette sui problemi dell'agricoltura contemporanea e ci indica un cammino non solo auspicabile ma già perseguito da molti, in cui ritorna centrale la gestione responsabile e amorevole della terra e delle creature che su di essa vivono; in cui il coltivare si fonda su principi sostenibili, ecologici e biologici, piuttosto che su principi meccanicisti orientati a ottenere proventi tanto rapidi quanto dannosi. (m.v.)

Javier Melloni

Verso un tempo di sintesi

Lindau, Torino 2015, pp. 248, euro 26

Teologo spagnolo, vicino a Panikkar (a cui dedica il libro), Melloni traccia in queste pagine un percorso autenticamente interreligioso che può portare a nuove sintesi spirituali, più vicine ai bisogni contemporanei. Le grandi tradizioni spirituali e religiose sembrano aver ritrovato un ruolo nella vita delle persone, dopo gli anni del secolarismo e della morte di Dio, e per la prima volta nella storia sono facilmente accessibili anche in luoghi molto lontani da quelli della loro maggiore diffusione. In tale contesto appare sempre più necessario riflettere sulla possibilità di una sintesi, o, quanto meno, di un incontro fra tradizioni, sapienze e concezioni del mondo differenti. In questo suo libro, che è anzitutto un viaggio attraverso le forme in cui si è espressa e si esprime la spiritualità, Melloni suggerisce un atteggiamento di apertura verso tutti gli apporti, per condividere le ricchezze che ciascuno di essi può offrire e affrontare in modo nuovo le sfide che l'eterno desiderio di capire se stesso, il mondo e Dio, pone all'uomo contemporaneo. (m.v.)

Ernö Szép

L'odore umano

Calabuig/Jaca Book, Milano 2016, pp. 216, euro 15

Sugli abomini della Shoah ad opera dei nazisti molto è stato scritto, molto meno su ciò che è successo in altri paesi ove governi ultranazionalisti hanno seguito le loro orme, come in Ungheria. Un poeta e intellettuale ebreo racconta le vicende sue e di un gruppo di ebrei di Budapest nel 1944. Il momento storico è denso e tragico: dall'occupazione tedesca del paese, nel marzo di quell'anno, attraverso i deboli tentativi del reggente Miklós Horthy di proteggere gli ebrei, fino all'avvento del governo filo-nazista di Ferenc Szálasi. Testimone e vittima della follia antisemita, Ernő Szép, all'epoca sessantenne, osserva le sofferenze della sua gente, la crudeltà degli aguzzini, l'indifferenza di molti





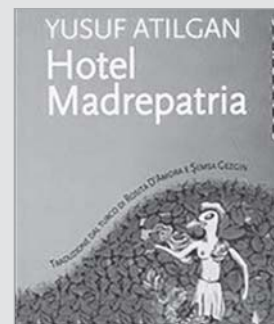
e la generosità di pochi eroici concittadini. E consegna una storia tragica che non rinuncia a cogliere, nell'abiezione, barlumi di pietà umana, di bellezza, persino di ironia. Un libro importante, per ricordare che non solo la Germania nazista si macchiò di crimini tremendi, ma che altri paesi (che vedono ora rinascere il demone del nazionalismo) non furono da meno. Un libro poetico e straziante, luminoso e fosco al contempo, un documento importante che fa capire ciò che è successo in Europa perché non possa riproporsi anche oggi in qualche altra forma. (m.v.)

Yusuf Atilgan

Hotel Madrepatria

Calabuig/Jaca Book 2015, pp. 179, euro 12

La Turchia è da sempre un paese che mi affascina e inquieta al contempo, col suo essere a cavallo fra Europa e mondo arabo, con i trascorsi dell'impero Ottomano, i sogni europei e i fantasmi del passato (gli eccidi di armeni e di curdi). Un paese che sta creando, e da tempo, una grande letteratura (pensate a E. Shafak e O. Pamuk negli ultimi anni), ora viene tradotto uno dei capolavori di Yusuf Atilgan, uno dei padri della nuova letteratura turca. Una sorta di storia di amore e passione (una passione tutta interiore), un delirio della mente e dei sensi fino alla tragedia. Un romanzo «orientale» e contemporaneamente intriso di occidente, un grande romanzo della letteratura contemporanea. (m.v.)





nuovi suoni organizzati

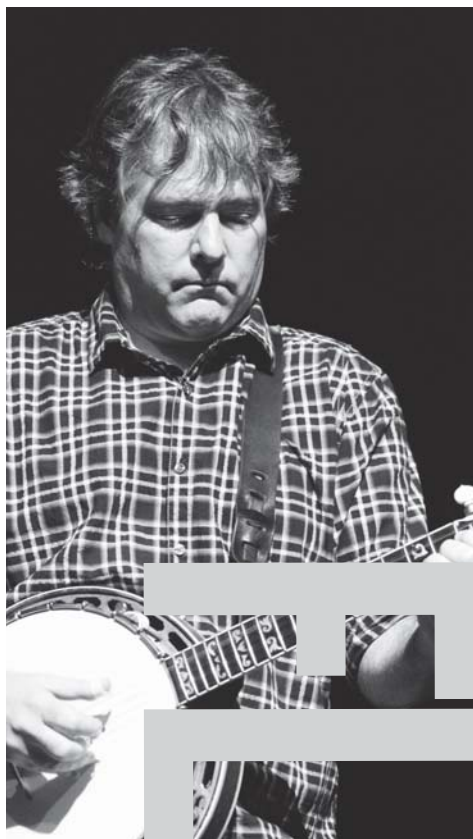
LUCIANO BOSI

BÈLA FLECK

LA MELODIA DEL RITMO

Ben ritrovate e ben ritrovati. *The Melody of Rhythm* è un altro incontro tra culture sonore diverse che può lasciare un segno indelebile nel sentire di chi ha voglia di uscire dalla conformante normalità transcommerciale. Il progetto nasce nel 2006 tra il suonatore di banjo Béla Fleck, il contrabbassista Edgar Meyer e il suonatore di tabla Zakir Hussain, coadiuvati dalla Detroit Symphony Orchestra e dal suo direttore Leonard Slatkin. Béla Fleck, capofila di questo progetto, nasce a New York il 10 luglio 1958. Inizia a suonare il banjo all'età di 15 anni, e già dalla fine degli anni '80 è considerato uno dei più grandi interpreti di questo strumento. La sua articolata e significativa carriera artistica non è sintetizzabile in poche parole, perciò mi limito qui a ricordare i 13 Grammy Awards vinti tra il 1995 e il 2015, e la sua capacità di abitare agevolmente, sia come suonatore di banjo sia come compositore, diversi ambiti musicali: country, bluegrass, classica, jazz e pop. Edgar Meyer, del Tennessee, classe 1960, di formazione accademica, è un bravissimo musicista e docente universitario di contrabbasso, frequenta da sempre altri ambiti musicali. Collabora con Fleck da oltre 30 anni ed insieme hanno già composto, nel 2004, un doppio concerto per banjo, violoncello e orchestra.

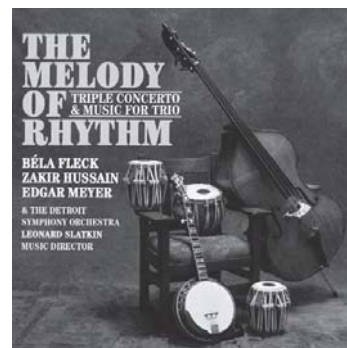
Zakir Hussain, nato il 9 marzo 1951 in India, completa il trio, e della sua straordinaria e versatile musicalità parlerò nel prossimo numero. I 28 minuti centrali



che costituiscono i 3 movimenti di *The Melody of Rhythm* ci conducono in una dimensione sonora intensa e inusuale, caratterizzata da una bella varietà di linee melodiche, ritmico-melodiche e timbriche magistralmente espone dai tre solisti, sostenuta da un articolato e significativo dialogo con l'orchestra.

La potenza sinfonica è qui giocata con tatto ed equilibrio, non risulta esuberante neanche nei momenti più intensi e abbonda di blocchi sonori di bassa intensità e di silenzi significativi. I tre brani introduttivi e gli altrettanti conclusivi che completano l'opera sono invece più pregni di rimandi melodici che spaziano dall'Europa dell'Est all'India, con momenti dal sapore decisamente tzigano, interfacciati e sostenuti dalle mirabolanti tessiture ritmico-melodiche dei tabla di Hussain.

In ultima e parziale analisi, un evento sonoro da possedere e riascoltare saltuariamente, ma regolarmente, nei tempi a venire. Buon ascolto a tutte e a tutti. ●



IL DISCO

Béla Fleck, Zakir Hussain, Edgar Meyer and The Detroit Symphony Orchestra
Leonard Slatkin Music Director
«The Melody of Rhythm
Triple concerto and music for trio»
E1 Music, 2009



saltafrontiera

LORENZO LUATTI | lorenzo.luatti@oxfamitalia.org

MA DOVE SONO LE PAROLE?

Un libro di poesia che diventa un piccolo bestseller è evento che lascia piacevolmente sorpresi, emoziona persino, visto lo scarso appeal che questo genere letterario riscuote tra il pubblico (e nei cataloghi degli editori). Se poi gli autori del libro in questione sono bambini e bambine, per di più stranieri in grandissima parte, allora il nostro stupore aumenta a mille, specialmente quando ne abbiamo apprezzato, con la lettura, la bellezza «poetica», la profondità di scrittura, l'originalità linguistica. Sto parlando di *Ma dove sono le parole?* (Effigie, Milano, pp. 194), un libro fatto di tante poesie che Chandra Livia Candiani ha raccolto tra i bambini delle scuole primarie delle periferie multietniche di Milano, all'interno di seminari di poesia che questa maestra «speciale» tiene da diversi anni. Gli autori in erba, bambine e i bambini di otto, nove o dieci anni, sono italiani e stranieri, figli di immigrati da ogni parte del mondo, dalla Cina al Perù, dall'Ucraina alla Siria; chi è appena arrivato, chi è in Italia da tempo, chi è nato e cresciuto qui. Molti hanno storie di grande sofferenza e fatica. In prima linea ci sono, o meglio c'erano i bambini rom. C'erano perché, come racconta Candiani, lasciando intuire l'entità

IL TEMA CHE FA DA FILO CONDUTTORE DEL LABORATORIO E DEL LIBRO È SEMPLICE E PROFONDO: IL «SILENZIO» NON COME DIVIETO DI PAROLA, MA COME PIACERE, SPAZIO E MODALITÀ DI ASCOLTO DI SÉ E DEL MONDO

della perdita, «sono scomparsi dalla scuola dopo l'ultimo sgombero. Le loro poesie esprimevano tutta la ricchezza e la differenza di una cultura compatta, articolata e complessa». A colloquio con Andrea Cirolla, con cui ha curato il libro, Candiani spiega così il suo lavoro: «ho cercato di inventarmi un piccolo metodo

che non emarginasse chi parla altre lingue. Partiamo da un punto in cui conoscere molte parole non è affatto quello che conta. Partiamo dal corpo, dalla presenza e dagli stimoli sensoriali che la vita regala a ogni istante». Il tema che fa da filo conduttore del laboratorio e del libro è semplice e profondo: il «silenzio» non come divieto di parola, ma come piacere, spazio e modalità di ascolto di sé e del mondo. Chandra Livia Candiani, apprezzata poetessa di origine russa, dimostra di saper seminare bene e coltivare il bene: tanta umiltà, nessuna pretesa di formare dei poeti, ma l'intenzione di regalare degli strumenti.

«Strumenti che non ci abbandonino quando la vita è dura e non sappiamo come o a chi dirlo, strumenti che non ci lascino soli quando la gioia ci sommerge e vorremmo lasciare tracce, dire a qualcuno che si può essere felici. Strumenti per conoscere noi stessi, quando ci siamo persi, per tenerci stretti quando ci sentiamo abbandonati, per innamorarci di questo sconosciuto che ci sta sempre accanto, che siamo noi». Leggere le poesie di questi bambini è davvero un'esperienza straordinaria. Ne riprendo quattro tra le centinaia ospitate nella raccolta. ●



Oggi è inverno / sono uscito / ho visto uccello / non canta / ho visto campana / non suona / piove / nessuno gioca con me / sono andato a casa / domani finalmente sarà primavera / uccelli canteranno.
(Jack, 11 anni, cinese)

L'addio è molto triste / è come: / un vestito buttato, / una penna finita, / lasciare un amico d'estate. / L'addio spezza il cuore.
(Alexia, 9 anni, filippina)

I miei familiari sognano ad occhi aperti / ma pagano a occhi chiusi. / A noi manca / solo / un tocco di pazienza, / un tocco di pazienza per favore.
(Joy, nove anni, filippina)

Le mani che scrivono le poesie / sono le stesse mani / che fanno le pulizie
(Ramayana, 9 anni)

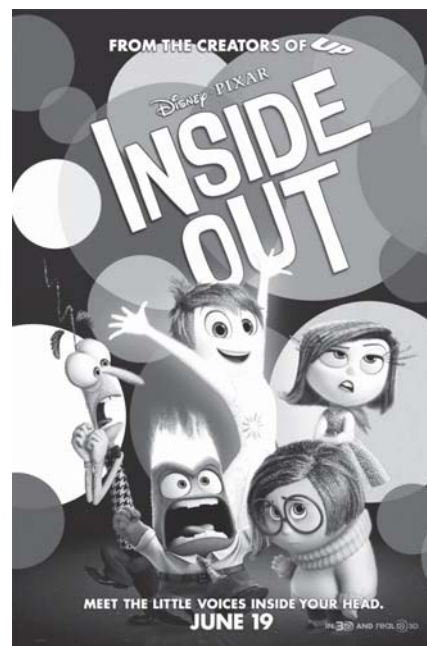
PAROLE?

INSIDE OUT

LE EMOZIONI CI MANOVRAANO?

LA TRAMA. Riley è una bambina che sta attraversando la delicata fase del passaggio dall'infanzia alla pubertà. Il trasferimento della sua famiglia dal Minnesota a San Francisco si rivela più traumatico del previsto e nascono i primi conflitti familiari. Fin qui *Inside Out* sembrerebbe un film dal target adolescenziale, se non fosse per il suo modo, non del tutto innovativo però, di esplorare la mente e di far assumere sullo schermo alla componente emotiva sembianze antropomorfe. Riley, come ogni essere umano, è animata dalle emozioni che spesso prendono il sopravvento nelle sue decisioni quotidiane. Gioia, Tristezza, Paura, Rabbia, Disgusto spingono, infatti, Riley, un tempo gioiosa bambina, a vivere il disagio tipico della fase adolescenziale, sentendosi improvvisamente incompresa dai familiari e dagli amici per uscirne, però, rafforzata e più matura. Quando Gioia e Tristezza vengono espulse dal Quartier Generale, in cui vivono confinate

le emozioni, Riley comincia a perdere i suoi ricordi base e a fare prevalere i sentimenti di Rabbia, Disgusto e Paura, perdendo la gioia di vivere che la caratterizzava. Si fa strada, così, il progetto di fuggire da sola in Minnesota per recuperare la perduta serenità e le amicizie ormai lontane. Attraverso un lungo percorso a ostacoli, tra passato e presente, secondo quello che ricorderebbe il canone del romanzo di formazione, Gioia e Tristezza, dopo essere state catapultate nella memoria a lungo termine, spazio caratterizzato da interminabili labirinti



Regia

Pete Docter, Ronnie Del Carmen.

Film d'animazione.

USA. 2015. 95min. Walt Disney Pictures.

in cui sono catalogati i ricordi più lontani, riescono a rientrare al Quartiere Generale, grazie al sodalizio stretto tra di loro per il bene di Riley che ritroverà, così, i ricordi perduti e una maggiore consapevolezza, pronta a fare ritorno a casa per recuperare il rapporto con i genitori e dare il via a una nuova fase della sua vita con un'identità più consolidata.

LE PAROLE DEL REGISTA. «Ero alla caccia di idee per un nuovo film e intanto cercavo di capire cosa stesse succedendo nella testa di mia figlia Ellie, che allora stava uscendo dall'infanzia per entrare in una fase più complicata. E all'improvviso ho capito: eccolo, il nuovo film! Si svolgerà nella mente di una bambina di 11 anni di nome Riley [...] Gioia incarna il vero desiderio che ogni genitore nutre per i figli: vogliamo che siano felici e che tutto vada bene. Paura è sempre sull'orlo di

IL REGISTA

Pete Docter (Bloomington, Minnesota, 1968) è un regista, produttore, sceneggiatore e animatore statunitense. Nominato sei volte all'Oscar con *Toy Story - Il mondo dei giocattoli* (1996), *Monster & Co.* (2002) e *Up* (2010), si è aggiudicato l'ambita statuette proprio per quest'ultimo. Si descrive come un eccentrico ragazzino del Minnesota, cresciuto in solitudine; entra alla Pixar a soli 21 anni, quando Steve Jobs aveva promosso un ricambio generazionale nell'azienda. Lavorando dapprima alla sceneggiatura di alcuni film di successo, quali *Toy Story*, *A Bug's Life* (1998), ha dato prova della sua abilità come regista con *Monster Inc.* (2001), confermandosi all'altezza del ruolo con *Up*.



una crisi di nervi. Rabbia è il più buffo ed è stato il più facile da inventare: quadrato, tozzo, con il fuoco che gli esce dalla testa quando si "infiamma". Disgusto è schizzinosa ma anche raffinata. Tristezza dolce e tenera. Sembra inutile ma non lo è, perché a volte la cosa migliore è... farsi un bel pianto».

IL FILM. Seppur il film della Pixar non racconti nulla di nuovo, già in passato infatti si era tentato di presentare una storia dal punto di vista delle emozioni, si pensi ad esempio al film di Woody Allen *Tutto quello che avreste voluto sapere sul sesso ma che non avete mai osato chiedere* (*Everything You Always Wanted to Know about Sex, But You Were Afraid to Ask*, 1972) che mostrava attraverso la mente di un imbranato seduttore gli effetti del corteggiamento, quello che in *Inside Out* è innovativo è il fatto di rendere tali emozioni sotto sembianze antropomorfe. Gioia, Tristezza, Rabbia, Disgusto e Paura, proposte con i colori che più le rappresentano, contribuiscono a raccontare, almeno in parte, i meccanismi che controllano la mente umana. Tuttavia, sembra abbastanza limitante che siano solo queste cinque a emergere, poiché varrebbe almeno la pena citarne alcune altre di rilievo, come l'amore, l'invidia e l'odio per arricchire la storia di diversi punti di vista. Le teorie dello psicologo Paul Ekman sulla scienza cognitivista, a cui il regista Pete Docter guarda, raccontano una mente organizzata secondo un modello manageriale con cinque emozioni che potrebbero essere tranquillamente paragonate a degli AD (amministratori delegati) che, più o meno, a turno decidono come animare le giornate di Riley. Benché visivamente sia piuttosto affascinante che la mente possa essere rappresentata come un grande computer in cui i ricordi sono catalogati tra memoria a breve e a lungo termine, e in cui i punti saldi dell'esistenza, quali famiglia, amicizia, interessi, lealtà, sembrano incastonati su di un monte pronti a crollare quando gli stessi ricordi vengono meno, pare riduttivo che la povera Riley sia governata come una marionetta dalle emozioni, come se il razionalismo non avesse alcuno spazio nella vita di un essere umano.



IL REGISTA

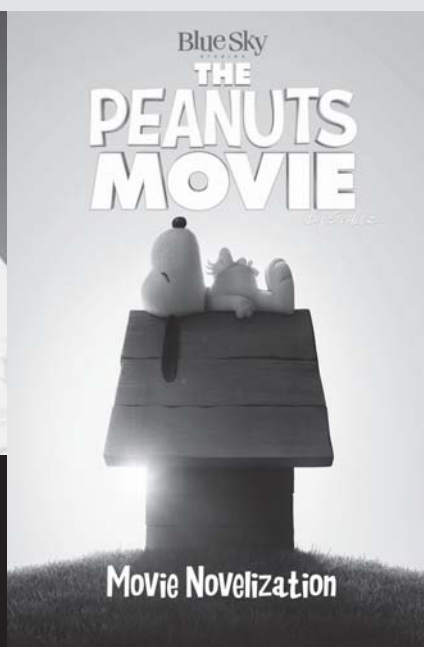
Steve Martino (Dayton, Ohio, 1959), dopo la laurea si è dedicato all'animazione. Come regista ha diretto *Ortone e il mondo dei Chi* (2008) e *L'era glaciale 4 - Continenti alla deriva* (2012).

SNOOPY & FRIENDS

IL FILM DEI PEANUTS

LA TRAMA. Per Charlie Brown e i suoi amici l'anno scolastico inizia con una novità, una nuova compagna: la ragazzina dei capelli rossi. La già problematica quotidianità di Charlie Brown si complica ancor di più per l'improvviso indichiabile amore: per fortuna al suo fianco c'è l'inseparabile Snoopy, maestro nel risolvere ogni problema, un po' meno quello con il Barone Rosso, che ha osato rapirgli la cagnetta Fifi.

LE PAROLE DEL REGISTA. «Quando ero un ragazzino era Snoopy il mio personaggio preferito, ma con il tempo ho iniziato ad apprezzare Charlie Brown. Proprio come lui, eravamo preoccupati delle sfide che avevamo di fronte, sempre un po' intimoriti, e ci sono stati giorni dove le sfide sembravano superiori alle nostre possibilità. Charlie Brown mi ha però insegnato che il giorno dopo bisogna continuare a provarci, bisogna non arrendersi mai, essere perseveranti. Charlie Brown ci ha dato il mood giusto per raggiungere il nostro scopo».



Regia
Steve Martino

Film d'animazione.
USA. 92min. 2015.
20th Century Fox



IL FILM. Nel film ci sono tutte le deliziose creature di Charles Schulz, ed in prima assoluta la ragazzina dai capelli rossi, mai apparsa in nessuna striscia; c'è tutto il tenebrissimo sguardo dell'autore su questa piccola umanità; c'è un costante sorriso che rassereni gli occhi e il cuore. Se *Inside Out* è tutto interessato a guardarci dentro provando a rappresentare i meccanismi psicologici più reconditi, *Snoopy & Friends* si guarda attorno, mostrando come personalità diverse si incontrino e interagiscano tra loro, ricordando il valore dell'amicizia e dell'onestà con una positività di fondo che ti fa ripartire ogni volta nonostante Lucy o il Barone Rosso. Un film di sogni, desideri, avventure ed eroiche fantasie, aiuti, onestà, battiti di cuori e amicizia.



Dio: uno, nessuno, centomila

Vorrei riflettere ancora sulla religione, con libertà, grazie alla mia fede. Lo faccio a partire dalla mia specola, Abaetetuba, in Amazzonia. Iniziamo dalla divisione classica (per poi mostrare che è obsoleta). Ci sono i «monoteisti»: qui non ci sono musulmani, ci sono però gli *evangelici* (o *evangelicali*) che professano la fede nel Dio unico della Bibbia. Ci sono gli «atei», in numero crescente, secondo l'ultimo censimento. Ci sono infine i «politeisti» (indios, meticci, umbandisti) che sanno di essere circondati da centomila spiriti. Dio: uno, nessuno, centomila.

E i cattolici? Essi professano il monoteismo ma sconfinano nel politeismo: venerano gli angeli e i santi, che sono uomini e donne promossi alla categoria di spiriti protettori. Come cattolico mi sento incomodato e ho nostalgia della laicità dell'Europa. Il cattolicesimo di qui concede troppo alla religiosità popolare, tendenzialmente politeista, e dimentica che il cristianesimo è essenzialmente la persona di Gesù Cristo in missione per stabilire il Regno di Dio. Ma nel cattolicesimo quasi-politeista c'è del provvidenziale.

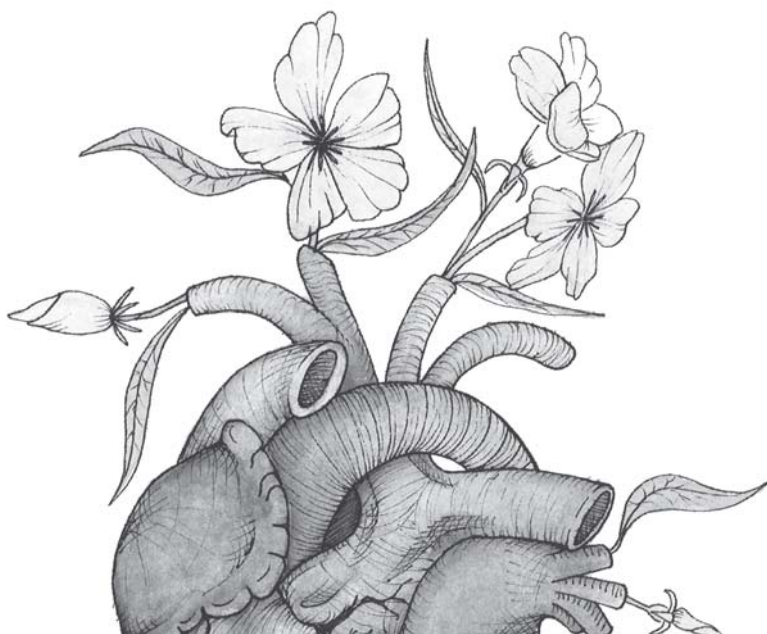
Di fatto il monoteismo oggi è criticato; evidentemente si tratta di una critica non dichiarata, che prende le mosse da lontano. Gli indios del Centro America dicevano che

i conquistatori iberici erano così barbari da adorare un solo Dio. Tale fede era perniciosa, perché i devoti del Dio unico sono automaticamente «devoti del numero uno»: un impero, una storia, un mercato. Era prevedibile una guerra disuguale tra i saggi «pagani» e gli avidi «monoteisti». L'assolutismo porta alla teocrazia. Io lo vedo accadere qui: i pastori evangelici non solo fanno guerra alle immagini dei santi, che definiscono come idoli, ma stabiliscono i divieti di *bere alcoolici* e *fumare*, quindi entrano in politica per trasformare i divieti in leggi civili, in nome di Dio. Questo è teocrazia.

Si tenga presente che il cristianesimo anglosassone protestante è più monoteista di quello cattolico iberico, ed esso è l'anima dell'impero attuale che si chiama globalizzazione. Oggi però il monoteismo anglosassone deve confrontarsi con il monoteismo islamico. Non c'è possibilità di dialogo, perché i monoteisti, come dice il poeta Adonis: «si rivolgono all'altro non per entrare in dialogo con lui, ma con l'obiettivo di convertirlo» e/o di sconfiggerlo. Così si spiegano il terrorismo e le guerre attuali. Un altro elemento nuovo in religione è la rivincita della mistica e della poesia (i due termini sono quasi sinonimi). Dice Rudolf Kaiser: «Nella cultura occidentale, l'analisi razionale è stata sempre considerata più della riflessione mistica». Oggi, grazie alle religioni orientali e al pentecostalismo, la mistica sfida il monoteismo.

Dice R. Bringham: «Profeti del monoteismo, come Platone e Maometto, hanno spesso bandito i poeti. Quei profeti sanno che il poeta è pagano e politeista per natura. In certo senso, anche Dante, Milton, Giovanni della Croce, Teresa d'Avila, Gerard Manley Hopkins e T.S. Eliot sono pagani». Io direi piuttosto che i mistici e i poeti sono pan-teisti. Essi restituiscono la sacralità a tutte le creature; si mettono sulla lunghezza d'onda dello spirito e sentono forte il richiamo di Dio-mistero. Purtroppo oggi, in una società liquida, abbiamo una mistica annacquata, dell'era dell'acquario, new age e next age. ■■■

È solo una sensazione, ma ritengo che oggi assistiamo a una palingenesi del fenomeno religioso.





novità

Sentieri rivisitati

Ricordando discepoli e maestri

La metafora dei sentieri serve a Corradini per indicare non il disperdersi nel bosco, ma all'opposto un possibile ritrovarsi fra persone che hanno vissuto e possono rivivere relazioni educative intense. L'autore utilizza a questo scopo lettere, documenti, profili di suoi discepoli e maestri: un patrimonio di messaggi e di dialoghi da condividere con chi oggi è di scena nella scuola, nell'università e in genere nel mondo dell'educazione.

Luciano Corradini è professore emerito di pedagogia generale nell'Università di Roma Tre. È stato docente nelle scuole secondarie, in varie università, sottosegretario alla Pubblica Istruzione. Ha ricevuto la Medaglia d'oro dei benemeriti della scuola e della cultura.

Una sua biobibliografia si può trovare in www.lucianocorradini.it



Armando Editore
Euro 18,
Pagine 190
www.armando.it

Faenza
dal 4 al 10
aprile 2016

Festival **comunità** **educante**

laboratori

per scuole elementari e infanzia
per le scuole medie, per le superiori

formazioni

per insegnanti, educatori o altri...

Eventi, incontri con

Jacopo Fo

Marco Dal Corso

Luca Bassanese

Michael Newman...

Per informazioni www.festivalcomunitaeducante.it

