



Comune di Bologna
Settore Istruzione
U. O. CD/LEI

INTERCULTURA COME LEZIONE DI PACE E NONVIOLENZA PER LA SCUOLA

Quaderni di formazione interculturale



Ministero dell'Istruzione
dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale
per l'Emilia-Romagna



Provincia di Bologna



Dipartimento di Scienze dell'Educazione



CENTRO DI DOCUMENTAZIONE/LABORATORIO PER UN'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

Atti del corso a cura di Francesca Fabi

Elaborazione di Monica Sabattini

COMUNE DI BOLOGNA – SETTORE ISTRUZIONE

CD/LEI – CENTRO DOCUMENTAZIONE/LABORATORIO PER UN'EDUCAZIONE INTERCULTURALE



Via Ca' Selvatica, 7 - 40123 Bologna
Tel: 0039-0516443345 Consulenza Progetti, 0516443346 Biblioteca e Segreteria
Fax. 0039-051-6443316
cdleisegreteria@comune.bologna.it - cdleibiblioteca@comune.bologna.it

Quaderni di formazione interculturale

INTERCULTURA
COME LEZIONE DI
PACE E
NONVIOLENZA
PER LA SCUOLA

Marzo – Aprile 2003



*“Non è attraverso l’odio che l’odio viene sconfitto.
L’ira è sedata solo dall’amore.”
Buddha*

*“Chi uccide un uomo uccide tutta l’umanità,
chi salva un uomo salva tutta l’umanità”
Corano, Sura 5, Tavola imbandita n. 32*

*“Non ho nulla di nuovo da insegnare al mondo.
La verità e la non violenza sono antiche
come le montagne.”
M. K. Gandhi*

*“Beati gli operatori di pace”
Matteo, 9-10*

INDICE

Cos'è il CD/LEI?	Pag. 1
Introduzione	Pag. 3
L'insegnamento delle scienze nella prospettiva interculturale di Antonino Drago	Pag. 4
Il rapporto tra le Culture di Arrigo Chieregatti	Pag. 14
Incontrare l'altro nella società plurale di Arrigo Chieregatti	Pag. 23
Confronti e scontri tra culture di Arrigo Chieregatti	Pag. 30
La nozione di Intercultura di Arrigo Chieregatti	Pag. 54
I diritti dell'uomo, lo sviluppo e l'India di Kalpana Das (a cura di Arrigo Chieregatti)	Pag. 59
Don Lorenzo Milani fra riflessioni sulla pace e preludi di intercultura di Bruno Becchi	Pag. 62
Parlare di pace raccontando l'Africa di Diego Marani e Massimo Valpiana	Pag. 80
Educare è difficile di Diana Cesarin	Pag. 84
Bibliografia ragionata	Pag. 90

COS'E' IL CD/LEI?

Storia e finalità

Il CD/LEI nato nel 1992, oggi vive grazie a una convenzione fra Comune, Provincia, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna.

Il centro svolge un'attività di divulgazione e sperimentazione destinata a sostenere il lavoro di coloro che operano nell'ambito dell'educazione interculturale, attraverso seminari, corsi di formazione, documentazione e consulenze pedagogiche.

Presso il CD/LEI esiste una banca dati che raccoglie bibliografie, un elenco di materiali didattici ed audiovisivi e informazioni relative ad associazioni e gruppi che operano nel settore dell'intercultura.

Il CD/LEI si rivolge a insegnanti, mediatori linguistico – culturali, famiglie straniere, educatori, operatori sociali, studenti e volontari.

Il CD/LEI fa parte del network DIECEC (Developing Intercultural Education through Cooperation between European Cities), composto da venti città europee finalizzato allo scambio di buone pratiche interculturali, attraverso la partecipazione a progetti europei, visite di studio, seminari transnazionali, formazione e preparazione di materiali didattici multimediali a livello europeo.

Il CD/LEI promuove e partecipa a progetti ed iniziative locali, nazionali ed europee.

Biblioteca multiculturale

Il centro offre una biblioteca contenente 2000 volumi su temi di educazione interculturale, pedagogia e didattica, insegnamento della lingua seconda, educazione alla pace, letteratura comparata, antropologia, immigrazione, diritti, religioni, geografia, sviluppo.

Presso la biblioteca è consultabile un catalogo di bibliografie tematiche ragionate volte a facilitare la ricerca degli utenti ed è presente una sezione dedicata al materiale audiovisivo, di carattere filmografico e didattico.

Il centro si occupa dell'ideazione e della produzione di "Quaderni" che raccolgono materiali relativi alla conoscenza delle culture altre, e sussidi didattici finalizzati all'accoglienza, inserimento e successo scolastico degli alunni stranieri e alla promozione dell'educazione interculturale.

Presso la biblioteca, sono consultabili i progetti e le esperienze interculturali realizzati nelle scuole di ogni ordine e grado del territorio bolognese.

Informazione e consulenza

Il CD/LEI offre consulenza a insegnanti e operatori su percorsi e progetti educativi interculturali e fornisce informazioni alle scuole sui temi dell'accoglienza e dell'inserimento degli allievi stranieri.

Il centro realizza attività d'informazione rivolta alle famiglie straniere, attraverso la diffusione di opuscoli che traducono in 14 lingue le comunicazioni che la scuola invia alla famiglia.

E' attivo presso il centro uno sportello di consulenza per consentire l'orientamento e favorire l'inserimento scolastico dei figli di famiglie straniere mediante il supporto di mediatori linguistico-culturali.

Formazione: corsi, laboratori, seminari

Il CD/LEI organizza corsi di formazione di base e laboratori di approfondimento aperti a insegnanti e operatori, finalizzati alla promozione dell'educazione interculturale.

Il centro realizza seminari e workshop sulle tematiche interculturali (Didattica e insegnamento dell'italiano come lingua 2, strumenti normativi e operativi per l'accoglienza, letteratura comparata e delle migrazioni, educazione allo sviluppo, confronto tra religioni, diritti umani).

INTRODUZIONE

Alle colleghe e ai colleghi che hanno frequentato il corso e a tutti coloro che, leggendo queste pagine, troveranno valori da condividere e modelli da praticare.

Le ragioni, umane, spirituali e sociali, personali e collettive, che ci hanno suggerito di organizzare, nel mese di marzo 2003, un corso di formazione sul tema dell'*Intercultura come lezione di pace e nonviolenza per la scuola*, sono le stesse che ci inducono, oggi, a pubblicare gli atti. Questa scelta permette ad ognuno di noi, per un lavoro individuale e anche di piccolo gruppo, di avere del materiale a disposizione su cui riflettere e interrogarsi, con serenità, sui compiti e sulle responsabilità della scuola: quali possibili percorsi educativi, seri e rigorosi, si possono proporre ai nostri allievi, italiani e stranieri sul tema dell'educazione alla pace e al superamento non violento dei conflitti?

Attraverso quali analisi sociali, economiche e culturali e attraverso quale approccio didattico è possibile favorire il dialogo, oggi, tra e con le diverse culture, nella nostre scuole e nel nostro paese?

Siamo, dunque, ancora una volta chiamati a:

- conoscere il pensiero e l'opera dei maestri della pedagogia antiautoritaria, della pace e della nonviolenza;
- vivere momenti di spiritualità, di silenzio, di meditazione;
- dare la giusta importanza alle tecniche psicologiche adatte a facilitare la comunicazione ricordando con Capitini che "La cosa più importante non è la conoscenza del metodo (nonviolento) come il possesso di uno strumento, ma ciò che è nell'animo, cioè l'apertura allo spirito della nonviolenza;
- credere nella Scienze della pace fondate su basi etiche, impegnate con creatività nella ricerca di alternative possibili alla violenza;
- educare alla pace e praticare la pace.

Crediamo che le relazioni degli esperti, significative e pregnanti grazie anche alla vasta area delle loro competenze ed esperienze e ai quali va tutta la nostra stima e gratitudine, ben rispondono alle esigenze di una scuola che si interroga e sicuramente costituiscono una buona base di confronto comune per futuri, ulteriori approfondimenti sulla ineludibilità del cambiamento, personale e collettivo, sulla ricerca della civile e pacifica convivenza e sulla costruzione di relazioni positive.

La direttrice del Corso
Miriam Traversi

L'INSEGNAMENTO DELLE SCIENZE NELLA PROSPETTIVA INTERCULTURALE

Antonino Drago¹

1. Storia della didattica delle scienze

Da circa un secolo e mezzo si è instaurata la scuola pubblica; in essa l'insegnamento delle scienze, come nuovo linguaggio culturale di base per tutti, ha preso altrettanta importanza se non superiore di quello umanistico, fino ad allora considerato l'unico possibile.

Un secolo fa la didattica delle scienze aveva un modello unico ed universale; il libro di testo era lo stesso in Italia come in India; le differenze tra le nazioni europee riflettevano semplici varianti culturali, ma non differenze di fondo. Il fatto determinante la didattica delle scienze era la concezione positivista della scienza. Ogni testo era formulato in fatti (sperimentali) e in leggi, ognuna delle quali era racchiusa in un riquadro per sottolinearne la validità a sé stante, come uno dei tanti "mattoni" coi quali si concepiva la costruzione di quella scienza specifica. Il tipo di apprendimento era quello che dominava le materie che avessero contenuti oggettivi: memoria e funzionalità da acquisire con tanti esercizi (ne è rimasta un'eredità nei libri di matematica di scuola media, quelli che sin dal sottotitolo si gloriano di contenere 4827 esercizi con soluzione).

A mio parere questo tipo di didattica può essere collegato alla quasi contemporanea organizzazione del lavoro in fabbrica, quella del taylorismo,² spezzettamento del lavoro in parcelle, ognuna della quali da ripetere ossessivamente e nel minor tempo possibile. Qui, ancor più che nella didattica, la concezione scientifica dominava non solo la materia ma anche la persona che si applicava a quella materia: nessuna attenzione alla persona che esegue il lavoro ridotto in parcelle.

Poi, dagli anni '50 si è cambiato. Ma non a causa di dibattiti culturali. Qui la scuola ha espresso tutta la sua dipendenza dalla politica tecnologica. Quando l'URSS è riuscita, incredibilmente, a vincere la prima tappa della corsa allo spazio (sulla quale corsa si doveva verificare la supremazia di uno dei due sistemi ideologici - economici - militari in competizione) in USA ci fu uno shock.

1 Intervento al "Progetto Interculturalità", Chianciano Terme, 18-11-1994

2 Ho proposto un preciso parallelo tra la didattica e l'organizzazione del lavoro in "Organizzazione del lavoro e didattica delle scienze: impostazione del lavoro e primi risultati, in AA. VV.: Matematica e Fisica: Struttura e ideologia, De Donato, Bari, 1977, 311-316 e in "Organizzazione del lavoro e didattica delle scienze", *Per la critica dell'organizzazione del lavoro. Analisi e documenti*, n. 17 (1977) 25-42.

Lo Sputnik fece capire agli USA che avere i cervelli più brillanti del mondo non comportava avere una larga base di scienziati, quella che invece aveva l'URSS e che le assicurava la supremazia tecnologica. Da qui l'esigenza degli USA di cambiare la didattica scientifica per aumentare il gettito di diplomati e laureati scientifici.³ Il che era un problema difficile in un paese liberista, che odia l'intervento dirigenziale statale, e nel quale gli studenti scelgono le materie di studio sin dalle scuole superiori. In un mondo consumista, dove la gente media vive molto collegata l'una all'altra la scelta delle materie scientifiche rappresenta un sacrificio molto grosso. Tenendo presente questa difficoltà si comprende bene lo spirito della riforma degli anni '50: non modificare i contenuti se non nella misura in cui questo cambiamento facilita la strategia di attirare lo studente a studiare quella materia scientifica. Per attuare questa tendenza, si sono creati incentivi materiali (ad es. facilitazioni nei College) e attrazioni di tutti i tipi: le figure (anche a colori, fino ai fumetti) nei testi, le esposizioni discorsive, le descrizioni delle vite degli scienziati, le introduzioni esortative e mitizzanti la materia da studiare (fine della prefazione del Progetto Nuffield "O level": "La fisica val bene una vita!") e la figura dello scienziato nella società moderna, minor attenzione sui risultati ottenuti quanto e piuttosto minor attenzione al metodo di apprendimento o meglio allo spirito di ricerca che lo studente dimostra, ribaltamento dei ruoli tra docente e studente rispetto al libro (il libro è fatto per l'insegnante, che poi dopo ha il compito di saperlo tradurre simpaticamente, intelligentemente e creativamente agli studenti), ecc.. In definitiva, si può ben dire che sono state messe in atto, più che le tecniche commerciali di propaganda, tutte le novità della pedagogia attiva, la quale così entra trionfalmente nella didattica delle scienze: quello che conta non è il risultato dello studio ma è la creazione della motivazione allo studio, la quale deve mantenersi anche dopo la scuola.⁴

Si noti che questa riforma è in ritardo sulla corrispondente riforma dell'organizzazione del lavoro tayloristica nelle fabbriche, e cioè la riforma delle relazioni umane (essa torna a rivalorizzare l'uomo e le sue relazioni comunitarie, nella misura in cui queste sono funzionali alla maggiore produzione in fabbrica). Se non l'avesse svegliata dal sonno culturale la scossa dello Sputnik, a lungo la scuola sarebbe rimasta quella tradizionale. Per causa sua il governo federale degli USA

³In particolare ho visto, assieme a G. Forni, questa operazione economico - culturale per l'insegnamento della matematica in: "A chi serve l'insiemistica?", *Scuola documenti*, n. 14 (1978) 40-48.

⁴ Ho studiato le trasformazioni didattiche di questo periodo con i seguenti scritti: A. Creca, A. Drago, A. Gatti, B. de Renzis: "Analisi preliminare del Progetto Nuffield "O level"", in A. Drago: *Fisica, Didattica, Società*, CLU, Napoli, 1976, 126-145; A. Drago: "Didattica come organizzazione del lavoro: Il progetto Nuffield per la matematica", *Testi & Contesti*, n. 6 (1981) 138-154; A. Di Maso, A. Drago: "L'uso delle tecniche motivazionali nella didattica della matematica. Analisi del Progetto Nuffield", in *Mathesis: L'insegnamento della matematica: problemi e prospettive*, Luciani, Roma, 1982, 250-263.

istitui apposite Commissioni nazionali che produssero i nuovi testi delle varie materie scientifiche: MSP per la matematica, PSSC per la fisica, BSSC per la biologia; e poi in Inghilterra nacquero i vari progetti Nuffield e poi altri ancora.

E' all'interno di questa operazione culturale che bisogna inquadrare la famosissima "insiemistica", cambiamento radicale della millenaria didattica della matematica: niente più geometria, la più antica delle matematiche e la più suggestiva; tutto invece rifondato sul concetto astratto di insieme, che permette allo studente di parlare lo stesso linguaggio del ricercatore universitario e del premio Nobel (In Italia la refrattarietà degli insegnanti ha impedito che si giungesse al cosiddetto "cretinismo insiemistico" della Francia o di una parte della didattica statunitense; il tutto da noi è rimasto confinato a qualche capitolo diverso dei soliti libri di testo e ad una penalizzazione della geometria).

Ma anche questa grande riforma che riguardava tutto l'insegnamento scientifico e che aveva preteso di criticare aspramente la tradizionale didattica in nome di una quasi "rivoluzione", si è rivelata incapace di aumentare durevolmente il gettito di diplomati e laureati scientifici nei paesi leaders della ricerca scientifica. Ancor peggio, si è scoperto che la didattica, pur avendo dato fondo alle innovazioni pedagogiche, non coglieva il segno. Sono celebri le ricerche cognitive degli anni '80 sull'apprendimento della fisica. Lo studente crea due livelli di conoscenza: quello della conoscenza tradizionale (Aristotelica o infantile, per cui il Sole gira attorno alla Terra) e quello scolastico (per cui è vero il viceversa). E se per caso l'insegnamento risulta efficace, non si capisce perché lo sia; l'ipotesi più probabile è che lo studente segua una metafora di quella che è la vera conoscenza scientifica da apprendere, piuttosto che afferrare direttamente quella che, come verità scientifica, dovrebbe risultare direttamente dai soli esperimenti alla sua portata.⁵

2. Quale scienza?

Tutto questo cambiamento a mio parere ha un preciso limite culturale, o meglio filosofico: non mette in discussione la scienza, la quale viene accettata positivisticamente come una verità di fatto ed univoca, quasi che la scienza non abbia dei principi che hanno più versioni, più o meno idealizzate e addirittura non esistano diverse formulazioni della stessa teoria scientifica, (ad es. la meccanica newtoniana, quella lagrangiana, quella di L. Carnot,⁶ ecc.).

5 Ho ricordato questi problemi in P. Cerreta, A. Drago: "Cinquant'anni di insegnamento di Fisica", Tempo di Scuola,4 (1993)

6 Questa è rimasta oscurata per 200 anni, anche se solo essa ha intodotto per prima le simmetrie nella scienza ed ha generato la fisica tecnica e in, fisica teorica, la termodinamica. L. Carnot: Saggio sulle macchine in generale (1782), CUEN, Napoli, 1994.

Ad es. non si tiene in nessun conto che gli studi storici di Koyré⁷ e di Kuhn⁸ hanno completamente cambiato l'immagine non solo della storia della scienza ma della scienza stessa: non più cumulativa, ma divisa nei suoi fondamenti da delle preconcezioni, che nel caso di Kuhn danno luogo a dei paradigmi che persistono per secoli al di là della comprensioni degli scienziati stessi; così tanto che essi ogni tanto subiscono delle vere e proprie rivoluzioni scientifiche che rendono incommensurabile il nuovo paradigma rispetto al vecchio.

Questo potrebbe sembrare un semplice ritardo della didattica nel prendere in considerazione le novità della ricerca, in realtà il ritardo costituisce un gravissimo limite culturale, dato che la riflessione sulla scienza è già in enorme ritardo, si può dire sin dal momento della sua nascita (Galilei). In altri termini, oggi si insegna una scienza della quale non si comprendono la origine culturale, le divisioni culturali interne, gli eventuali conflitti, la portata, la valenza: in breve se ne ha una visione mitica. Il che è l'esatto contrario di quello che voleva Galilei nella sua battaglia contro gli aristotelici e anche di quello che la cultura di un mondo moderno richiederebbe alla gente. Se anche l'attuale didattica va bene per preparare tecnici a qualsiasi latitudine del mondo, però non prepara degli uomini; e anzi, contrapponendosi, superba dei suoi mitici avanzamenti, alla cultura umanistica, impedisce una vera cultura scolastica e, in definitiva, una valutazione sanamente critica della situazione attuale. Non si può, in un mondo moderno che è trasformato interamente dalla scienza e dalla tecnologia, continuare ad insegnare scienza senza interrogarsi su che cosa è la scienza e quali sono i suoi fondamenti. Questo è il preciso limite della odierna didattica della scienza e anche della attuale cultura generale.

3. Pluralismo e interculturalità

Dopo periodi di esaltazione della cultura occidentale, da quella greca - romana a quella anglosassone, siamo giunti ad acquisire come conquista della convivenza democratica un pluralismo di religioni (fine delle guerre sante), di ideologie (fine degli scontri eliminatori dell'avversario e anche della guerra fredda), di culture (fine della superiorità a priori della cultura eurocentrica o comunque occidentale). Oggi riconosciamo che ogni popolo ha diritto ad una sua cultura e che lo sviluppo delle culture deve essere autonomo, non eterodiretto e finalizzato ai valori di altri popoli.

Il problema è vivo in Italia da quando le immigrazioni di extra-comunitari ci hanno portato a contatto persone di culture completamente differenti da quella che è stata dominante nella nostra

7 A. Koyré: Dal mondo chiuso all'Universo infinito (1957), Feltrinelli, 1969; Dal mondo del pressapoco all'universo della precisione, Einaudi, 1970.

8 T. S. Kuhn: La struttura delle rivoluzioni scientifiche (1962), Einaudi, 1969.

terra. Oggi la scuola normale contiene studenti di più razze, di più provenienze e di più culture; non solo, ma ogni studente è ormai abituato a conoscere attraverso la TV un po' tutti i paesi e tutte le culture, oltre che fare facilmente viaggi all'estero.

Un paragone mi viene spesso alla mente. La mia cultura di Liceo classico mi fa ricordare il passaggio storico alla civiltà ellenistica, in cui dominava un uomo che era forte di una tradizione culturale gloriosa (quella greca), ma ormai dilatata al di là di ogni confine nazionale; e quindi un uomo cosmopolita, socializzato alla varietà totale di lingue e di tipi di pensiero. In realtà quel tipo di civiltà fu durevole nella misura in cui si fuse con l'impero romano che alla enorme varietà degli uomini del tempo seppe imporre il diritto romano come costante assoluta e universale dall'Inghilterra all'Africa, dalla Spagna all'Illiria.

Ritornando all'oggi, c'è da chiedersi se il ruolo della scienza nel mondo d'oggi sia l'analogo del diritto romano nel mondo antico, l'impero romano che includeva tutto il mondo conosciuto al tempo. Cioè, è forse la scienza l'unico punto fisso rispetto alla varietà totale delle culture, unica certezza tra le certezze? L'attuale didattica delle scienze fa pensare questo; se non altro a tanti giovani, i quali sulla scienza impostano la loro vita, non solo la loro professione (basta ricordare tutti i giovani "legati" ai computer). Il che corrisponde alla situazione del potere culturale nel mondo: nella profusione dell'informazione su ogni cittadino l'85% di essa proviene da cinque agenzie, ovviamente occidentali (questo era il monopolio contro cui l'Unesco ha tentato di introdurre correttivi, trovando l'opposizione dura degli USA, e poi dell'Inghilterra, che gli hanno tolto i finanziamenti). Corrisponde anche al potere economico nel mondo: un mercato e una industrializzazione che si allargano ad ogni clima e longitudine, ma subordinati ad un potere finanziario che ha poche sedi precise (Tokio, Wall Street, Bonn). E infine, non ci sarebbe nemmeno bisogno di ricordare che quella civiltà giuridica che regola, fino ad eliminarla, la violenza sociale tra le persone, poi accetta come pilone portante tutto il sistema giuridico mondiale il potere delle bombe nucleari (e il potere militare in genere) che è nelle mani di pochissimi uomini che sono al di sopra di tutti gli altri.

Ma allora il pluralismo culturale è semplicemente la cintura variegata di un nocciolo duro che mantiene tutte le "buone tradizioni"; e cioè è un po' come un nucleo duro di professionisti responsabili che nella società moderna regge la società tutta, lasciando che tutte le altre persone vivano in tante subculture, compresa quella della droga e della delinquenza?

Se intesa così la interculturalità non appare accettabile dai gruppi che vengono invitati ad integrarsi nel contesto comune. In effetti è proprio questo che il mondo islamico rimprovera al mondo occidentale: di non offrire un vero pluralismo, ma una subordinazione coperta da profferte generose. E non a caso il mondo islamico, questo mondo che non si vuole integrare

nella cultura occidentale (sia pure riformata come interculturale), rimprovera la univocità e determinismo di quella parte della cultura occidentale che in realtà non accetta niente dalle altre culture e rimane sempre uguale a sé stessa: la scienza.

Nella storia non sono lontane le lotte per una scienza diversa, addirittura alternativa a quella dominante: tutto il movimento operaio, per un secolo non ha creduto a questa scienza, la Cina ci ha fatto una rivoluzione culturale, gli studenti dell'Occidente ci hanno impostato la loro contestazione totale (in Italia, le 150 ore ci avevano costruito su programmi alternativi di studio). E anche quelle lotte non hanno maturato un risultato decisivo, oggi gli ecologi e le donne hanno costruito una critica radicale della scienza del passato.

Allora anche per proporre la interculturalità è centrale il chiedersi se la scienza debba essere considerata la costante di ogni varietà culturale, il minimo denominatore comune (il che darebbe un ruolo di tutto privilegio agli insegnanti di scienze sugli insegnanti di altre materie, quasi queste ultime fossero o un residuo o un adattamento alle particolarità dei singoli umani); oppure se anche la scienza debba essere considerata alla stregua di qualsiasi altra impresa umana, con le sue divisioni interne, che sono conciliabili non con formalismi matematici ma con una scelta comune degli uomini che la vivono.

4. Domande sulla scienza

In realtà anche chi studia scienza al livello della scuola media inferiore potrebbe porre delle domande inquietanti su quella scienza che viene invece presentata miticamente con delle certezze universali su tutti i fronti.

Questa scienza non vuole avere nulla in comune e nessun collegamento con le culture tradizionali. Tutto ciò che è primitivo è per definizione al di fuori della scienza moderna. Tanto che anche le culture tradizionali del mondo occidentale vengono rifiutate dalla scienza moderna: la religione (di qualsiasi tipo) e la filosofia (anche qui, di qualsiasi tipo). E' mai possibile che l'umanità abbia prodotto una costruzione culturale che non trova raffronti e collegamenti di nessun tipo con tutte le culture precedenti?

E come si spiega il fatto che nella Cina antica sono state scoperte tante cose molto tempo prima che in Occidente (polvere da sparo, mongolfiera, ecc.) eppure in questa nazione come in tutto l'Oriente (India compresa) non è mai nata una scienza nel senso moderno, né una sua ancorché modesta anticipazione?

Tutti si sa dei Greci antichi che, avendo Pitagora scoperto la irrazionalità di alcuni numeri, si sono fermati, accettando che la scienza venisse limitata da vincoli invalicabili; e così fu, non solo nella matematica, ma ad esempio anche nella fisica. Come si spiega questa accettazione di limiti da

parte di coloro che nell'antichità hanno avuto una capacità razionale eccezionale, tale da credere nel lavoro intellettuale al di là delle spiegazioni religiose e al di là dei paradossi dei sofisti?

Nel mondo romano la scienza non ha avuto nessun seguito. Anche i calcoli aritmetici erano di nessun interesse per i romani. Dopo diecimila per loro arrivava l'infinito, inteso come incalcolabile. Ancor peggio dopo l'impero romano: sono passati molti secoli prima che si tornasse (Fibonacci) ad insegnare a far di conto ad un gruppo di persone (mercanti). Come mai il mondo civile ha potuto per tanto tempo perdere l'interesse per la scienza, fino a farne a meno del tutto?

Perché la scienza è stata solo maschile (o quasi)? La risposta banale è: perché le donne erano segregate dalla società civile. Ma essa non vale per altre attività culturali (poesia, musica, ecc.) dove le donne hanno avuto un ruolo (sia pur in accordo con i costumi e i tempi passati, cioè minoritario). Tanto più che le poche donne che hanno superato la barriera non si sono rivelate affatto inferiori alla media maschile e possono essere giustamente chiamate scienziate. Allora dove sta la radice di questa esclusione? Ma allora, se la scienza del passato è stata quasi totalmente maschile, saprebbero le donne di oggi costruire una scienza differente?

La scienza dà certezze, perché come dicono tutti $2 + 2 = 4$. Invece in un conflitto, per sua caratteristica precisa, non ci sono certezze. Allora sarà mai possibile concepire una scienza dei conflitti, ad es. delle guerre? Sono quattro secoli che la matematica viene applicata alle situazioni le più strane, e sono due secoli che si applica la matematica alla società (la *mathématique sociale* della fine del 1700 fu praticata da tutti i grandi scienziati del tempo). Eppure è stato necessario che un obiettore di coscienza inglese (F.L. Richardson,⁹ relegato in infermeria durante la prima guerra mondiale, si ponesse angosciato la domanda suddetta affinché ci fosse una soluzione che di per sé poteva essere realizzata due secoli prima. Quasi negli stessi anni due grandi matematici (Borel e von Neumann) hanno iniziato quella che in italiano si chiama malamente teoria dei giochi. Questa è una teoria affascinante: sa rappresentare situazioni sofisticate e anche contraddittorie con soli otto numeri interi tra i quali bisogna stabilire relazioni di ordine; una tecnica che poteva benissimo essere realizzata da Archimede duemila anni fa. Perché non lo si è fatto prima?

Ogni scienziato, e conseguentemente nella scuola ogni insegnante di scienze, si presenta con le sue certezze, non contrattabili né conciliabili con alcunché. Ma veramente tutto della scienza è indiscutibile? Non è forse vero che anche gli scienziati si sono litigati? Famoso ad es. è il litigio tra Newton e Leibniz (e non solo su chi avesse scoperto per primo la nuova matematica del tempo, il calcolo differenziale). Ma sono anche famosi i casi di scienziati rimasti incompresi o addirittura

⁹ Il suo contributo, assieme a quello detto successivamente nel testo, è stato tradotto in proposta didattica per le scuole medie dal quaderno: *Insegnanti nonviolenti: Matematica della guerra*, Ed. Gruppo Abele, 1987.

combattuti dagli altri scienziati: come si spiega questa litigiosità all'interno del regno della precisa sicurezza e della fredda razionalità? La risposta accomodante è che tutto questo avviene prima che la scienza si sia costituita definitivamente, e cioè nel periodo dell'impalcatura, quella che si può far cadere tranquillamente quando la casa è terminata. Ma non è forse stato Einstein a criticare e espellere dalla fisica teoria quei due concetti basilari, spazio e tempo assoluti, sui quali per due secoli i fisici avevano costruito ogni teoria del tempo? Non è stata la fisica quantistica a farci riconoscere che la fisica cosiddetta classica, cioè quella di prima del 1900, era fondata su presupposti non validi? Sì, si risponde, ma le nuove teorie hanno racchiuso le vecchie come casi particolari, quindi c'è semplicemente una progressiva marcia verso una sempre maggiore precisione nei dettagli. Ma, è un fatto che quelle due teorie (relatività e meccanica quantistica) che avrebbero dovuto racchiudere come casi particolari tutte le teorie classiche, non sono compatibili tra di loro; cioè rivelano un conflitto che già da 70 anni è risultato irriducibile. Inoltre, è bene sapere che questa risposta (che è anche ideologica) non è condivisa da tutti gli scienziati e soprattutto è stata rifiutata da numerosi filosofi della scienza degli ultimi anni (Feyerabend, Kuhn, Lakatos) fino a introdurre il concetto di incommensurabilità delle teorie scientifiche.

5. Il pluralismo nella scienza

Sarebbe lungo qui esporre una analisi dei fondamenti della scienza, analisi che purtroppo non si fa neanche all'Università nei corsi post-laurea. Solamente ricorderò quanto è risultato dal mio lavoro sulla storia della scienza.¹⁰

Il risultato principale è che veramente la matematica e la logica sono alla base della scienza; il che sembra ovvio, ma spesso viene dimenticato o trascurato come influente; in realtà esse sono alla base della scienza nella misura in cui occorre compiere delle scelte su di esse. In altri termini ci sono almeno due maniere di introdurre la matematica in una teoria scientifica; queste maniere corrispondono alle due maniere con le quali i filosofi pensavano l'infinito, se in atto (Platone) o solo potenziale (Aristotele). Inoltre ci sono almeno due maniere di introdurre la logica in una teoria fisica; quella della logica classica, e cioè quella di mantenere sempre valido il principio del terzo escluso (o A o non A) o anche il principio della doppia negazione (non-non A è uguale ad A); oppure, quella della logica non classica (per cui non sempre è A o non A , o non sempre due negazioni nella stessa frase possono essere cancellate: ad es. "non è vero che il calore non è lavoro" non può essere cambiato in "il calore è lavoro", perché il calore è lavoro solo in parte e

10 A. Drago: Le due opzioni. Per una storia popolare della scienza, La Meridiana, Molfetta BA, 1991; Medicina Democratica, nn. 78, 79, 81-82 (1992) o anche un breve articolo "Scienza e violenza", sulla stessa rivista n. 96-97 (1995).

ciò dipende dal modo con cui lo si trasforma in lavoro). E' chiaro che in una teoria organizzata deduttivamente (così come si è abituati dai tempi di Aristotele e di Euclide) per ogni frase si deve saper decidere se essa o è falsa o è vera; ma se la teoria sceglie la logica non classica, non si è più sicuri e infatti la teoria diventa piuttosto una ricerca di un nuovo metodo per risolvere un problema universale (ad es. la termodinamica è la ricerca di un nuovo metodo per risolvere il problema della convertibilità del calore in lavoro; o la chimica è la ricerca di un metodo per risolvere il problema della scomponibilità della materia in elementi). In altri termini ad una tradizionale organizzazione aristotelica della teoria scientifica si può contrapporre una organizzazione basata su un problema che viene risolto con un nuovo metodo scientifico.¹¹

Da qui segue che tutta la scienza è essenzialmente conflittuale, nella sua base stessa. Ogni teoria scientifica si caratterizza con la coppia di scelte che compie sulle suddette due opzioni; cioè può seguire uno di quattro modelli di teoria scientifica. Questi modelli sono ormai compresenti perché ogni modello oggi è rappresentato dalle sue teorie scientifiche. Invece nel passato si è concepita la scienza secondo un solo modello (cioè una sola coppia di scelte: infinito in atto e logica classica) che corrispondono all'atteggiamento meccanicista; e che hanno talmente dominato la mentalità degli scienziati da costituire un vero e proprio paradigma, cioè un modello di teoria scientifica che ha escluso tutti gli altri dall'orizzonte culturale. Le teorie fisiche del '900 (relatività e meccanica quantistica) sono moderne giustappunto perché rivelano (anche se i loro autori non hanno saputo precisare le opzioni né le scelte alternative a quelle del paradigma) che non c'è solo un modello di teoria scientifica, quello del paradigma meccanicistico che ha dominato tutta la fisica classica, ma c'è libertà di modificare i tradizionali fondamenti.

E' molto interessante che a quelle due opzioni suddette corrispondono due analoghe opzioni sociali, quella sul tipo di progresso (se mitizzato come fine a se stesso, o se immerso nei valori umani) e quella sul tipo di organizzazione sociale (se gerarchicamente subordinata ad un vertice decisionale o se autorganizzata per risolvere un problema universale). Si ottengono allora quattro modelli di sviluppo (come anche quattro modelli educativi distinti¹²); tra questi uno, quello progressivo in maniera mitica e a organizzazione gerarchica ha tanto dominato gli altri da farli escludere da ogni considerazione. Però, dall'inizio del secolo sono nate nuovi tipi di società, sia in occidente con le rivoluzioni, sia fuori con la decolonizzazione.; si è cominciato considerare il pluralismo non come una inevitabile perdita di identità, ma come una acquisizione storica

11 Queste chiarificazioni risultano essere state anticipate da Leibniz e da Condillac più di tutti gli altri filosofi che hanno riflettuto sulla scienza. Purtroppo la didattica scolastica su questi due filosofi non li sa riconoscere per la loro importanza rispetto al problema dei fondamenti della scienza.

12 Ho trattato questo tema in "Peace education in the middle of a paradigm-shift", comunicazione al convegno dell'European Peace Research Association in Budapest, nov. 1993; ma una sua approssimazione è in D. Novara e L. Ronda: Guida metodologica all'educazione alla Pace, Ed. Gruppo Abele, I edizione, 1986.

irreversibile, tale da permettere ad ogni popolo di vivere ognuno il modello di sviluppo da lui scelto, ma all'interno della competizione democratica di tutti i modelli. E in questo consiste la maturità di una popolazione: saper scegliere la propria coppia di scelte e saper convivere (risolvendone i conflitti) con popolazioni che hanno compiuto altre scelte.

Allora una scienza, intesa pluralista in una società pluralista, non è più la chiusura della coscienza intellettuale in uno schema prefabbricato, sia pur potentissimo e meraviglioso, quello del paradigma; ma è il banco di verifica, sulla base dei dati di fatto, di ogni pluralismo sociale ed è il miglior sostegno concreto a quella crescita alla maturità che promuove il pluralismo.

Qui allora si potrebbe sviluppare dettagliatamente il tema di una educazione interculturale concepita in questo quadro essenzialmente pluralista, anche nella politica e nella scienza. Ma mi limito a ricordare che il primo lavoro anche nella didattica resta quello di sbloccare la scienza da quel paradigma unico dentro il quale di solito la si presenta; e nello stesso tempo quello di introdurre nelle materie umanistiche, come parte essenziale della crescita pedagogica, la educazione alla risoluzione dei conflitti. Infatti, una educazione che voglia essere pluralista, deve saper affrontare i conflitti e risolverli senza la distruzione, soppressione o oppressione dell'altro. Su questi temi oramai ci sono molti materiali anche in libreria e l'insegnante di buona volontà può trovare molte indicazioni.

Qui mi limito a segnalare le indicazioni, molto stimolanti, di una recente pubblicazione rivolta agli insegnanti che vogliano proporsi questa nuova didattica. Questa pubblicazione è maturata in terra palestinese da una esperienza decennale di scuole interculturali; essa ha prodotto autonomamente libri di testo a tutti gli ordini di scuola.¹³

1. riconoscere la relatività del proprio punto di vista
2. accogliere norme e valori altrui
3. riconoscere e controllare la propria aggressività
4. imparare ad essere nonviolenti nei conflitti
5. superare le resistenze che si provano ai cambiamenti, specie le abitudini e le opinioni radicate
6. non chiudere le situazioni problematiche in termini di buoni e cattivi, giusto e sbagliato
7. progettare l'insegnamento senza nutrire ambizioni su se stessi e sugli altri

13 B. Chetkow-Yanoov (School of Social Work, Bar-Ilan Univ. , Ramat-Gan 52900, Israel): "Conflict - resolution skills can be taught", Com. XV Conf. International Peace Research Association, Malta, nov. 1994.

IL RAPPORTO TRA LE CULTURE

Arrigo Chierigatti

Si può chiamare “cultura” tutto ciò che i singoli o i gruppi hanno elaborato per vivere. Si tratta di una realtà dinamica: nel momento stesso in cui cerchiamo di definirla, i suoi aspetti si sono già sovrapposti e hanno mutato valore, in un continuo interscambio fra loro. La diversità delle culture, oggi come ieri, è molto più ampia di quanto crediamo e di quanto riusciamo a conoscere. Non è dunque possibile fare un inventario delle culture, né tanto meno elaborare delle classificazioni o delle gerarchie di valori.

Nel rapporto tra le culture esistono vari modi di porsi, a seconda che si cerchi di far convergere le varie culture verso l'unità oppure che si tenda ad accentuare le diversità. Questo può voler dire favorire l'isolamento e il particolarismo, ma può anche voler dire favorire relazioni positive tra mondi diversi e differenziati.

Il rapporto fra le culture si è configurato e si configura in vari modi, che è opportuno esaminare a grandi linee prima di affrontare le prospettive per un possibile futuro.

1. L'etnocentrismo

Parlando del rapporto con il “diverso”, abbiamo visto quanto sia forte la tendenza a salvaguardare la propria identità culturale negando quella degli altri. A livello di rapporti interculturali, si chiama “etnocentrismo” la volontà di accettare solamente o prevalentemente le forme culturali con cui si può identificarsi, ripudiando le forme culturali (moralì, religiose, sociali, estetiche) che si percepiscono come lontane ed estranee. L'atteggiamento di rifiuto che si ha nei confronti di persone moleste viene in tal modo applicato alle persone e ai gruppi che parlano un'altra lingua, che hanno un'altra moralità, un altro codice di comportamento sociale, un'altra espressione religiosa. Dove vige una concezione etnocentrica, l'umanità finisce ai confini della propria casa, della propria religione, della propria nazione o del proprio paese. Gli altri sono barbari, selvaggi. Sono chiamati malvagi, mostri, “scimmie”, “pidocchi”, “fantasmi”.

Nel 1945, di fronte all'ipotesi di sganciare la bomba atomica sul Giappone, il presidente degli Stati Uniti aveva interrogato in proposito quattro scienziati (Oppenheimer, Fermi, Compton e Lawrence), e questi gli avevano risposto: “Per salvare vite americane, è lecito usare la bomba atomica”.¹⁴

¹⁴ W. Hisenberger, I principi fisici della teoria dei quanti, Boringhieri, Torino 1963, p. 23.

La consapevolezza di ciò che la bomba atomica avrebbe provocato, non solo immediatamente ma per intere generazioni, aveva potuto essere abbastanza facilmente assorbita dalla convinzione etnocentrica che gli scienziati americani avevano maturato in se stessi e nella loro filosofia. È la stessa filosofia che è diffusa ancora oggi negli Stati Uniti, dove ancora per molti l'uccisione di un negro è meno grave dell'uccisione di una persona dalla pelle bianca.

2. L'eurocentrismo

L'Occidente, e in particolar modo l'Europa, ha assunto nei secoli una netta posizione etnocentrica, collocandosi praticamente al centro dell'universo. Ancora oggi, molti europei sono convinti che tutti gli uomini guardino alla civiltà europea come al traguardo da raggiungere per ottenere un miglioramento delle proprie condizioni di vita e un minimo di benessere.

Persino le due guerre che hanno interessato il bacino del Mediterraneo, o l'Atlantico, sono state definite "mondiali": evidentemente si era persuasi che il mondo intero fosse in attesa degli avvenimenti, delle decisioni e delle sorti di quella parte dell'umanità che aveva la prerogativa di decidere per tutti. Anche la "guerra del Golfo" è stata considerata un avvenimento di portata universale, mentre era stata determinata soltanto da un gruppo di paesi tecnologicamente avanzati che volevano provare le loro armi e la loro potenza contro una piccola parte del mondo. Si tende insomma a fare la stessa trasposizione che era stata fatta nel libro della Bibbia a proposito del "diluvio universale" (Genesi 7-8). Probabilmente si era verificata una grande inondazione in Mesopotamia, nella zona attraversata dai fiumi Tigri ed Eufrate. Tuttavia le popolazioni coinvolte avevano avuto l'impressione che tutta la terra fosse stata sepolta dalle acque: sentendosi al centro dell'universo, pensavano che tutti avrebbero dovuto subire la stessa sorte.

3. Il colonialismo

Fenomeno tipicamente eurocentrico, il colonialismo ha profondamente impregnato la cultura europea. La figura del "colono" è dura a morire: vive ancora dentro di noi e non vuole cedere spazi ad altri; vogliamo rimanere così come siamo e non abbiamo nessun desiderio di cambiare.

Alcuni scrittori, come Sartre, avevano pensato che la fine del colonialismo politico avrebbe costretto a cambiare mentalità e avrebbe portato alla costruzione di una cultura diversa. La scomparsa dell'Algeria come colonia avrebbe dovuto trasformare la mentalità dei francesi anche nella madrepatria. Questo invece non è accaduto.

Ancora oggi molti francesi vanno in Algeria con la pretesa di essere considerati i salvatori della nazione a causa di tutto il “bene” fatto dalla Francia in cent’anni di occupazione.

Vediamo alcuni aspetti caratteristici della mentalità e dell’azione coloniale, ricordando che spesso la mentalità dell’”evangelizzatore” (di una religione, di una cultura, di una politica, di una razza...) è equivalente e complementare a quella del “colonizzatore”.

In genere, sia i colonizzatori che gli evangelizzatori hanno dato ai luoghi e alle cose dell’”altro” i nomi di casa propria, quei nomi che erano loro familiari e che richiamavano i loro affetti e i loro usi e costumi. Dal momento che le parole indicano e significano la realtà che noi vogliamo, questa imposizione dei nomi esprime l’affermazione di un diritto di proprietà sulla realtà dell’altro. Quando si danno i nomi delle proprie città ai paesi dell’altro, è del tutto normale imporre anche il proprio modo di costruire le case, le proprie regole di comportamento e le proprie abitudini. Si impongono così le immagini della propria mente, senza la minima attenzione alla “lingua” dell’altro e senza la minima preoccupazione di “tradurre” per lo meno le proprie immagini nella lingua dell’altro. Il problema della lingua, per i coloni, non è importante, anzi non esiste neppure. La lingua, per il colono, è quella che lui conosce. Il successo del colonialismo non dipende dalla capacità di parlare lingue diverse: può essere un grande colono anche chi non conosce molte lingue.

Il bisogno di sicurezza ideologica ha sempre fatto misconoscere i diritti dei “diversi”; le loro esigenze non sono state neppure prese in considerazione, e la loro stessa ricchezza culturale è stata del tutto ignorata.

Già ai tempi dell’antica Grecia, il linguaggio di coloro che non parlavano la lingua dei coloni era percepito come uno sgradevole “bla-bla”, per cui vennero chiamati “barbari”, un termine che ben presto diventò sinonimo di “incivili”. Ai tempi della scoperta dell’America, gli “intellettuali” spagnoli dicevano: “Speriamo che le persone che abbiamo incontrato possano imparare a parlare!”. Gli abitanti di quelle terre avevano una propria lingua: il problema era che non conoscevano la lingua dei conquistatori.

Chi non parla la nostra lingua, spesso viene vissuto come uno che non possiede un linguaggio, come un muto. Ancora oggi i popoli dominanti impongono la propria lingua ai popoli soggetti, e viceversa il primo segno dell’indipendenza di una nazione è la volontà di usare la propria lingua, escludendo dall’uso quotidiano la lingua dei dominatori.

La mancanza di attenzione alla lingua dell’altro rende impossibile la comunicazione. Anche la semplice gestualità può essere fonte di confusione e di incomprensione, perché è necessario tradurre i gesti di una cultura in gesti che siano comprensibili a una cultura differente.

Spesso è sembrato che i popoli colonizzati avessero assunto la nostra cultura, rinunciando alla loro.

Churchill disse: “Ancora pochi anni, e gli indiani avranno diverso da noi soltanto il colore della pelle”. Sembrava che gli indiani avessero fatto proprio tutto ciò che veniva dall’Occidente: il modo di vestire, la lingua, le scuole, gli alberghi, le strade, la guida delle automobili. Sembravano vicini ad essere in tutto e per tutto inglesi, con alcuni adattamenti ambientali, come le sbarre ai finestrini dei treni o l’abitudine di camminare a piedi scalzi, di mangiare con le mani e di sedersi sul pavimento invece che sulle sedie. Tutto sembrava andare in questo senso, finché Gandhi non decise di non rinunciare alla sua “diversità” e di riprendere la sua cultura di abitante delle rive dell’Indo. Così gli indiani ricuperarono il proprio patrimonio culturale, mantenendo qualcosa di inglese soltanto a livello superficiale ed epidermico. Ogni popolo vuole presentarsi agli altri per quello che è, “diverso” e creativo del proprio modo di esistere.

In genere, la conquista materiale è stata il primo passo, a cui ha fatto seguito una conquista più approfondita, a livello culturale e spirituale. E in questo genere di conquista si è anche trovata la giustificazione della conquista materiale: “Noi portiamo la cultura e il progresso, portiamo l’igiene, l’educazione e la verità, ed essi ci ricompenseranno con la loro ricchezza materiale. Se poi non volessero accettare questo scambio, sarà opportuno usare anche la violenza per arrivare al risultato”.¹⁵

A volte non è stato neppure necessario usare la violenza: è stato sufficiente applicare la legge e il diritto del conquistatore, sopprimendo la legge e il diritto dei conquistati. Pensiamo ad esempio al diritto di proprietà. In molte culture diverse dalla nostra, il diritto di proprietà è dato dal possesso di fatto, senza bisogno di leggi scritte. L’imposizione del nostro diritto “scritto” ha di fatto annullato la proprietà che l’altro possedeva ormai da millenni. Togliere a un popolo la proprietà, e soprattutto la proprietà della terra, significa farne un popolo di spostati, di uomini e donne senza nome, che non conoscono più la propria identità. L’uomo e la donna, infatti, si identificano con la terra, da cui sono nati. Una persona senza terra è pericolosa, perché nella sua miseria si sentirà in diritto di combattere contro chiunque.

Non accettare il modo di dichiarare l’appartenenza nell’ambito di altre culture significa non riconoscere all’altro gli stessi nostri diritti soltanto perché non si accetta la possibilità di esercitarli in un modo diverso dal nostro.

4. La conquista religiosa

La conquista religiosa ricalca praticamente le stesse regole della conquista coloniale: vengono bruciati i libri delle religioni indigene, vengono cancellati minuziosamente tutti i segni e tutti i

¹⁵ B. Erlor, *L’aide qui tue*, Les Editions D’En-bas, Lausanne 1987, p. 91.

ricordi delle culture precedenti, si insediano negli antichi luoghi sacri i nuovi sacerdoti, che celebrano i nuovi riti. Le persone religiose (come i capi politici) imparano a vestire e a parlare come i conquistatori, bevono le loro stesse bevande, assumono le loro stesse abitudini.

I conquistatori sanno che la religione è uno strumento per controllare un popolo, per mantenere l'unità fra popolazioni diverse. È troppo difficile comandare a un popolo con lingue e culture differenti. Per questo si tende a imporre un'unica legge per tutti, un unico capo, un unico libro, un'unica filosofia, un unico Dio. La saggezza dei popoli tuttavia non ammette un'unità imposta: vuole l'unità come celebrazione della diversità. Emblematico è l'esempio biblico della torre di Babele: gli uomini erano riusciti a costruire un'unica lingua e un unico modo di vivere, ma Dio scese a confonderli e fece "la Babele", cioè la confusione, che è appunto un'opera di Dio (cf. Genesi 11,1-10).

5. La guerra

Una delle modalità più frequenti di "incontro" fra i popoli è stata purtroppo la guerra. Fin dall'antichità, la guerra è stata considerata un'occasione per conquistare un bottino, per avere a disposizione degli schiavi per il proprio lavoro, per procurarsi le donne che, generando figli, avrebbero garantito una discendenza a chi non la poteva avere. Ma spesso la guerra ha avuto e ha motivazioni più degradanti e meno palesi. Alla guerra della ex-Jugoslavia non è stato sicuramente estraneo il commercio delle armi e la ricchezza che ne deriva alle nazioni che le vendono. Nella guerra del Golfo, la ricompensa in petrodollari da parte del Kuwait ha saputo trasformare nazioni nobili e civili in sporchi mercenari della guerra. E questi sono soltanto due esempi.

Le guerre in cui il nostro mondo è implicato raggiungono spesso inaudite profondità di avvilitamento. La guerra è diventata l'occasione per obbligare il vinto alla cultura del vincitore. Il vinto è privato della sua dignità, anzi, deve scomparire: deve essere assorbito nella realtà del vincitore. È il dramma dei palestinesi e del popolo curdo, è la tragedia che si sta consumando nella ex-Jugoslavia: non si accetta che un popolo rimanga se stesso, lo si obbliga a trasformarsi, a negarsi come popolo, a scomparire. Il vincitore non si sente tale se non arriva a negare l'altro.

Se questa è la cultura dominante, come scandalizzarsi delle oppressioni, dei massacri, dei genocidi? È necessario piuttosto cercare le motivazioni di tutto ciò all'interno della nostra cultura: ogni giorno il nostro comportamento rasenta gli stessi ragionamenti, le stesse prospettive, le stesse attese. Purtroppo siamo convinti che questo tipo di guerra vada esteso a tutti: la grande "vittoria" sarà quando avremo fatto scomparire il "diverso" e avremo imposto a tutti la stessa visione della vita.

Se paragoniamo ciò che avviene nel mondo attuale con la "scoperta" dell'America, che rimane un esempio classico di conquista, ci accorgiamo che esiste una profonda somiglianza.

I metodi di allora si ripetono quasi esattamente nelle conquiste e nelle oppressioni di oggi. Pochi conquistatori assoggettano un grandissimo numero di persone. E i pretesti sono sempre gli stessi: “Sotto di noi avranno una vita migliore di quella che conducevano prima, e comunque staranno sempre meglio che sotto altri dominatori, tant’è vero che ci acclamano come dèi venuti dal cielo e ci accolgono come liberatori”. “L’intervento armato è necessario, si tratta di ripristinare il diritto internazionale, di compiere un’azione di polizia internazionale, di ristabilire la legalità”. Spesso anche la religione viene chiamata in causa per motivare e giustificare un intervento armato. Ma si tratta soltanto di un modo per mascherare il proprio interesse e il proprio egoismo.

È vero che spesso il vincitore è considerato un “dio” da parte dei vinti, ma questo non è che il frutto di una forma sottile e raffinata di conquista. Ottenere la divinizzazione del vincitore significa bloccare ogni resistenza, paralizzare ogni convinzione diversa, giustificare ogni oppressione. Non per nulla i vincitori impongono le integrazioni, assumono il controllo delle informazioni, obbligano i vinti ad adottare la loro religione e la loro cultura. In tal modo il “diverso” è costretto a competere in un contesto che non è il suo: il confronto avviene con mezzi che il vincitore conosce e di cui il vinto è quasi completamente all’oscuro.

Il mezzo di comunicazione è sempre uno strumento privilegiato per la vittoria di un popolo su un altro, così come l’imposizione della propria lingua è sempre stata l’espressione del dominio di un popolo su un altro. Attraverso la lingua e i mezzi di comunicazione si riesce infatti ad imporre la propria visione della realtà, e questa è comunque una violazione profonda dell’identità dell’altro, anche se il vincitore è convinto, più o meno in buona fede, che la propria visione del mondo sia la migliore o addirittura l’unica che ha diritto di esistere.

6. Dal pregiudizio al disarmo culturale

L’Occidente ha creduto per secoli, e molti in Occidente si sforzano ancora di crederlo, di poter essere l’unica parte dell’umanità che ha il diritto di sedersi alla mensa del mondo. In una situazione in cui il cibo non è sufficiente per tutti, l’Occidente ritiene di poter essere il primo, per diritto di natura, a soddisfare i suoi bisogni¹⁶

Se in passato si poteva pensare di estendere lo standard di vita della civiltà occidentale, allargandolo a poco a poco a tutto il mondo, oggi tutti sanno che si trattava soltanto di un’illusione: il nostro modello di vita, esteso a livello mondiale, diventa assolutamente insostenibile.

La realtà ci sta costringendo a prendere coscienza di quanto siano arbitrari certi assiomi che stanno alla base della nostra civiltà.

¹⁶ Cf. Maltus, *Essay*, 2a ed., 531.

Abbiamo presentato l'homo faber come un modello da perseguire a tutti i costi. Il lavoro dovrebbe essere il modo per eccellenza di realizzare se stessi, e in effetti ognuno di noi è valutato prevalentemente in base al lavoro che svolge. Persino la ricompensa divina è stata ricollegata all'impegno lavorativo assunto durante la vita. Oggi invece scopriamo che l'uomo e la donna rischiano di perire a causa del loro lavoro, e che la natura non può essere sfruttata in modo illimitato. Siamo dunque costretti a fare marcia indietro: non possiamo fondare l'umanità sul lavoro. La tecnologia stessa, sviluppando sempre più il lavoro della macchina, ridurrà lo spazio del lavoro dell'uomo. Così aumenterà il tempo libero, e questo apre un orizzonte e una problematica nuova. Nella civiltà attuale non c'è un'educazione al tempo libero. Si tratta di un fatto marginale, di cui quasi ci si vergogna, o che si cerca di riempire di falsi impegni per giustificare quello che è sentito come un "disimpegno". Basta pensare alla tragedia che per tante persone è rappresentata dal pensionamento, vissuto come la fine della vita, come l'anticamera della morte...

Un altro assioma della nostra civiltà è quello della superiorità dei popoli bianchi nei confronti dei popoli "di colore". Si tratta di una convinzione antica, che ancora oggi determina e condiziona i rapporti fra gli uomini. Di questa deleteria teoria siamo debitori a grandi pensatori che sotto altri aspetti sono stati i precursori e i veri padri del pensiero europeo (Voltaire, Hume, Kant...).

Hegel affermava: "L'Asia è la tesi, l'Africa l'antitesi e l'Europa la sintesi".¹⁷ B. Croce è arrivato a dichiarare: "Alcuni uomini appartengono alla storia, e sono gli europei, mentre altri uomini appartengono solamente alla natura".¹⁸ E ancora: "La cultura di un uomo si misura anche dalla sua capacità di conquistarsi la libertà; gli indios non si sono mai ribellati alla supremazia dell'uomo bianco, pur essendo mille contro uno".

Un ulteriore assioma, e a questo punto possiamo ben dire: un altro pregiudizio, è quello della superiorità in ogni campo del diritto romano, considerato superiore ad ogni altra forma di diritto, che di conseguenza viene svalutata e ritenuta di minore importanza. Analogamente, quando si parla di "studio dell'uomo", si tende a fare trasposizioni universali. Bisognerebbe invece avere il coraggio di rendersi conto che quello che si studia è soltanto l'uomo del proprio paese, diverso dagli uomini di altri paesi che hanno il diritto di non essere ridotti a un modello che è loro estraneo.

Democrazia internazionale significa forse riconoscere l'altro nella sua concretezza. L'umanesimo ha condotto l'Occidente a rompere il dialogo culturale, ha impedito il confronto e lo scambio con

17 F. Hegel, *Lezioni sulla filosofia della storia*, La Nuova Italia, Firenze 1981, p. 240.

18 B. Croce, *Filosofia e storiografia*, Laterza, Bari 1949, p. 248.

altre culture, presenti all'interno dello stesso ambiente. In questo modo non è stato più possibile riconoscere l'altro come tale, non si è più riusciti a instaurare un rapporto di reciprocità, e gli uomini sono rimasti soli, derubati di una ricchezza di cui hanno invece un estremo bisogno.

Deve cadere il mito della razza diversificata: la razza umana è unica; adattandosi ai diversi ambienti in cui si è trovata a vivere, ha dato sbocchi diversi a una ricchezza genetica che è comune a tutti. Così ogni popolo ha costruito e costruisce la propria identità, come la costruisce ogni gruppo e ogni individuo.

Ricuperare l'unità del genere umano non significa costruire nuove torri di Babele, cercando di unificare tutti in un'unica ideologia e in un'unica religione, distruggendo tutte le altre in modo sistematico. Ricuperare l'unità del genere umano significa riconoscere ad ogni cultura la sua dignità e il suo diritto ad esprimersi nel modo che le è proprio, in qualunque parte del mondo venga a trovarsi.

La tolleranza costituisce già un primo passo in questa direzione. Oggi siamo arrivati a tollerare nei nostri paesi i luoghi di preghiera di altre religioni, i luoghi di scuola di altre culture, i ristoranti e i cibi di altri modi di mangiare. È già una conquista, ma non è ancora sufficiente. Spesso si invoca la tolleranza quando ci si trova ad essere una minoranza, ma quando si diventa maggioranza si tende a non rispettare le esigenze degli altri. Al di là della tolleranza, è necessario arrivare al "disarmo culturale", che è ancora più difficile del disarmo militare. A tale scopo, dovremo rinunciare anche a sentirci i benefattori dell'umanità perché cerchiamo di "civilizzare" gli altri esportando le nostre idee politiche, i nostri modelli economici o anche le nostre teorie rivoluzionarie. Abbiamo ritenuto che i popoli del terzo mondo fossero incapaci di organizzare la propria vita politica e la propria economia. Abbiamo pensato che non fossero in grado di elaborare teorie rivoluzionarie che portassero a trasformare la loro situazione. Allo stesso modo, abbiamo considerato gli handicappati incapaci di trovare soluzioni adeguate alle situazioni di emarginazione in cui la nostra società li ha confinati. L'eliminazione di questa mentalità è un aspetto importante del disarmo culturale. Tante volte abbiamo ritenuto di portare il "dono" delle nostre soluzioni. Dobbiamo renderci conto che anche il dono è pericoloso, perché è sempre una forma di potere, spesso molto insidiosa proprio perché occulta.

Il dono è autentico solo quando è reciproco: chi riceve e non può donare viene umiliato, chi dona e non riceve è destinato alla sterilità. Come diceva Lévi-Strauss, "è necessario attendere il filo d'erba che sta per spuntare, e ascoltare con attenzione il grano che sta per crescere".¹⁹

19 C.Lévi-Strauss, *Razza e storia*, Einaudi, Torino 1967, p. 120.

Instaurare un corretto rapporto fra culture non significa dunque creare una mega-cultura in cui scompaiano tutte le diversità, oppure un meticcio in cui le diversità si confondano al punto da non poter più essere riconosciute da nessuno come proprie. Si tratta invece di fare in modo che ogni cultura abbia lo spazio e il tempo sufficiente per potersi esprimere, rispettando la libertà e l'autonomia di tutte le altre culture.

Ci siamo spesso arricchiti dei doni di altri popoli, ma di questi apporti abbiamo fatto un motivo di dominio sugli altri. Ma è venuto ormai il momento in cui tutti chiedono che sia riconosciuto il loro diritto su ciò che è stato loro rubato, a volte anche con la violenza.

INCONTRARE L'ALTRO NELLA SOCIETA' PLURALE

Arrigo Chierigatti

Premessa

Non si tratta di elaborare nuovi strumenti d'intercultura o d'interreligiosità, e neppure inventare nuove iniziative per stare insieme, ma si tratta di elaborare una nuova filosofia di vita, una nuova cultura. La nostra cultura infatti, (già consolidata in dogmi, e non solamente religiosi, ma soprattutto scientifici e in genere culturali) non saprà mai e non vorrà mai mettere in discussione il progresso o lo sviluppo che è stato raggiunto e tanto meno la dimensione scientifica e tecnologica che è stata elaborata.

Tutto infatti è visto dalla nostra parte, anche se altri stanno avanzando su questo piano a passi più veloci dei nostri (tecnologia in Cina, elaborazione di nuove concezioni di vita, di morte, di guarigione, di vita alternativa, di adattamento all'ambiente.....).

Siamo chiamati a non assolutizzare nulla, ma pur accettando come fondamentale il nostro punto di vista, valutiamo il punto di vista opposto altrettanto importante per coloro che lo hanno elaborato. Solamente questa mentalità nuova ci renderà capaci di incontrarci con tutti e con ognuno. Ogni assolutismo ci obbliga ad impossessarci della realtà o della verità che noi incontriamo a di trasmettere il nostro messaggio come unico per noi e per tutti.²⁰

Si tratta di non assolutizzare nulla, ma di ascoltare tutti, di non avere il nostro punto di vista come unico, ma di considerarlo "come la vista di un punto". Non è la lotta o la sfida attraverso il dualismo per vedere chi ha ragione e chi ha torto, ma si tratta di concepire la realtà duale con un rapporto che non vuole essere dialettico, ma dialogico: le due parti dovranno avere come fine il dialogo, senza voler usare la parola come strumento dialettico per giungere allo scopo di dare una ragione e un torto.

Abbiamo tutti bisogno di assoluti, e pur di averne uno forse abbiamo assolutizzato ciò che a noi sembra la migliore realtà a portata dell'umanità: lo Stato, la Religione, il Potere, l'Amore.....e dal momento che non siamo educati a dialogare con le diversità, siamo tutti alla ricerca di principi universali, che tutti debbono accettare e su quei principi pensiamo di coagulare il pensiero e l'esperienza di tutta l'umanità. Forse è un passo grande che l'umanità ha fatto, ma i principi sono diversificazione che danno l'impressione di incontrarci con principi differenti e ben distinti.

²⁰ cfr. la richiesta di Gandhi ai missionari cristiani in Oriente.

E incarnati in persone concrete, in luoghi concreti, in memorie concrete che determinano una forse non è solamente un'impressione!

Si tratta di cambiare la cultura, abbiamo una cultura da smilitarizzare. Non abbiamo ancora accettato di essere figli di colonizzatori e di essere noi stessi colonizzatori come i nostri padri, e, anche se in modo diverso, come loro siamo perseguitati dal nostro colonialismo, che ci rende odiati e persecutori. Finché non individuiamo questa cultura, finché non la sostituiamo con una cultura di solidarietà, di condivisione e di reciproco apprendimento, ogni nostro intervento, per quanto in apparenza umanitario, sarà sempre viziato da questa impronta che tutto impregna.

1. Alcune constatazioni

Oggi nel mondo si parlano circa 5100 lingue: il 99% sono in Asia, Africa, Oceania e America centrale, mentre solo 1% in Europa. Ogni anno scompaiono dalla faccia della terra una decina di lingue, e se si continua con questo ritmo nel giro di due o tre generazioni rimarranno nel mondo circa cento lingue. Quando una lingua muore, sappiamo che svanisce una cultura, cioè svanisce una concezione di cosa significa essere persona umana, e diveniamo più poveri tutti. La scomparsa delle lingue è solamente un segnale di morte, che gli strumenti di informazione, le scuole, il regime dell'orologio e le leggi di mercato hanno decretato. Ovunque e in ogni settore l'omogeneizzazione è in piena espansione e si sta sempre più imponendo la monocultura globale. Se questa è la cultura dominante in cui ci siamo tutti inabissati, come è possibile che possa passare l'indicazione di un dialogo tra culture diverse mentre tutto è in vista di creare, se fosse possibile, un'unica cultura? L'esito di tutto ciò sarà inevitabilmente la solitudine, a cui la nostra cultura di uniformità ci sta portando: un'unica lingua mondiale, un unico governo, un unico mercato mondiale, un unico modello di vita, un'unica religione, un'unica filosofia, un'unica scienza,.....E tutto questo ci sta sempre più apparendo come una conquista!

Un'altra constatazione importante è la Carta delle Nazioni Unite (1945) che doveva essere l'assicurazione di una nuova era di pace. Secondo i firmatari di questa Magna Carta sarebbe iniziata un'era di pace attraverso un balzo in avanti di tutta l'umanità ad un più ampio progresso sociale. Nel preambolo della Carta si legge: "Siamo determinati a promuovere il progresso sociale, e un più elevato tenore di vita in una più vasta libertà per tutti.....Vogliamo impegnare tutti gli strumenti internazionali per promuovere il progresso economico e sociale di tutti i popoli". La missione delle Nazioni Unite è quindi fondata sulla fede nel progresso. Questa affermazione deriva direttamente dai presupposti dell'Illuminismo europeo e della sua fede nella scienza e nelle capacità dell'uomo. Secondo questi presupposti ogni cultura e ogni popolo ai nostri occhi avrebbero in comune la medesima aspirazione per il progresso sociale e i modelli occidentali di

vita: sarebbe affidata all'uomo la possibilità di costruire un futuro migliore secondo il modello del progresso. Il genere umano avrebbe il compito di muoversi lungo la strada del progresso, tralasciando i legami di autorità e di tutto ciò che non è legato all'intelligenza dell'uomo. Sarebbe dovuto sorgere un mondo nuovo legato unicamente alla voce della ragione, e tutti gli uomini avrebbero vissuto sotto il dominio della Scienza, del Mercato e dello Stato. L'obiettivo immediato era quello di attirare il più alto numero di persone nell'alveo del progresso per avviare un miglioramento delle condizioni di vita. Questo significa anche per noi modernizzazione di tutti i popoli secondo le regole del modello occidentale. La convinzione che il miglioramento della società dipendeva dalla modernizzazione ha determinato le scelte politiche, culturali e anche religiose delle Nazioni Unite, e a queste scelte tutti devono convergere.

L'idea di giungere ad un mondo diverso e più avanzato incentivando il progresso mostra chiaramente l'intendimento di giungere ad un universalismo di tipo europeo: l'unità del mondo dovrebbe realizzarsi attraverso l'occidentalizzazione.²¹ Infatti, il termine sottosviluppo ha preso il posto di selvaggio perché l'economia è divenuta l'unità di misura del progresso del genere umano. Alla società mondiale, secondo questa concezione, si dovrebbe giungere con il miglioramento della situazione di chi è ora arretrato a livello economico e di tecniche moderne.

Se la speranza di pace è unita al progresso così concepito, si arriverà inevitabilmente all'annullamento delle diversità, e ne deriverebbe di conseguenza che ogni mantenimento di diversità porterebbe necessariamente alla violenza. Sarebbe necessario invece separare la pace dal progresso e separare il raggiungimento del progresso come strumento per raggiungere la pace.

La globalizzazione, che sarebbe dovuto essere raggiunta attraverso relazioni fondate sul mercato, avrebbe dunque dovuto garantire la pace nel mondo. Dove circolavano i beni; avrebbero dovuto tacere i cannoni. Il commercio, o se si vuol dire l'interesse, avrebbe dovuto creare legami e dipendenza reciproca tra i popoli. I popoli attraverso questo mezzo sarebbero divenuti docili e disponibili l'uno verso l'altro. Si vorrebbe assicurare l'ordine globale attraverso il mercato mondiale unificato, e la rete di interessi avrebbe dovuto unire tra loro le nazioni e le culture.

Prendiamo in considerazione due affermazioni: "La cooperazione internazionale aiuta i paesi deboli, ma aiuta anche i paesi forti" (Pearson, 1969) e: "Le nazioni in via di sviluppo devono tenere presenti le necessità di salute economica dei paesi forti, da queste infatti viene la salvezza dei paesi deboli" (W.Brandt, 1980). E' ormai sotto gli occhi di tutti che l'ineguaglianza tra ricchi e poveri si acuisce sempre più: la volontà di unificare il mondo attraverso il mercato renderà ancor

21 cfr. Latouche – L'occidentalizzazione del mondo -

più profondo il divario, anzi i paesi in via di sviluppo saranno obbligati a imporsi un sempre maggiore auto-sfruttamento per poter competere con le nazioni più potenti e quindi saranno obbligati ad una dipendenza sempre maggiore. La competitività implica la semplificazione di un paese secondo le indicazioni delle regole universali del mercato. In questa situazione la diversità diventerebbe un ostacolo che dovrà essere necessariamente rimosso. Infine il fattore economico diventa di fatto la misura per determinare la scala di valutazione delle culture.

2. L'unità e la differenziazione

Cosa ci unisce allora?

“Molte regioni sono sotto il rischio di danni irreversibili portati all'ambiente umano, che minacciano la base stessa del progresso umano”. (W.Brandt, Commissione ONU per l'ambiente, 1980). Sembra che dal 1945 (4 Agosto, a S. Francisco!), data della firma della Carta delle Nazioni Unite, le cose siano cambiate. Quello che sembrava un obiettivo di pace per tutti, rischia di diventare una distruzione per tutti. E la causa è da ricercare proprio nel progresso, che si pensava invece fosse motivo di pace e di unità.

Di fronte al rischio di una distruzione collettiva l'autonomia e la diversità sembrano diventati strumenti di lusso del passato e l'unità di comportamento diventa una nuova occasione per la unificazione del mondo: tutti dovranno sottostare alle regole che universalmente saranno stabilite per salvare il pianeta.

Ma quali regole? Regole fatte da chi?

Le regole sono stabilite da coloro che fanno le analisi perché noi possiamo mantenere lo standard di vita più vicino al nostro modello.

Ciò che unisce l'umanità non sarebbe purtroppo la civiltà e neppure il dominio di una civiltà su un'altra, ma la dipendenza dai sistemi biofisici di sostegno della vita.

Tutti popoli aspettano il progresso? Il progresso dovrebbe essere quello che noi abbiamo raggiunto in Occidente? Sembra proprio che tutti chiedano e aspettino il nostro stesso standard di vita. Dopo averli coinvolti nell'illusione del progresso per tutti, coinvolgiamo tutti anche nella nostra stessa caduta. Sembra d'essere entrati in un vicolo cieco da cui non esiste possibilità di uscita.

S'invoca l'universalismo per salvarsi dalla situazione critica in cui siamo caduti, mentre è stato proprio l'universalismo che ha creato la situazione critica in cui siamo caduti.

Questo modo di pensare è ormai divenuto proprietà di tutti, ormai da tutti è stato appreso e dato per scontato, per questo ancor più dobbiamo sottolineare che è necessario sottolineare non tanto gli strumenti da usare per creare un mondo diverso ma sarà un messaggio nuovo da trasmettere.

E il messaggio nuovo da trasmettere é che il dramma, il nostro handicap non è la singolarità delle culture, o delle religioni, o dei modelli di società, ma è proprio l'universalismo, a cui ci siamo tutti condannati. Il modello "universale", che è poi la pretesa dell'Occidente di imporlo a tutto il mondo, sarebbe la formula magica a cui tutti gli uomini dovrebbero sottostare e a cui tutti gli uomini dovrebbero aderire.

La proposta dell'Occidente si può anche compendiare in tre parole, che sono un po' il riassunto della filosofia di vita del nostro mondo: Scienza, Stato, Mercato. Queste tre parole hanno creato un sistema filosofico riguardo all'uomo, al mondo, alla natura, e si mettono in atto tutti i mezzi perché possa diventare la ricchezza di tutto il mondo.

L'umanità, secondo la formula di cultura occidentale, si sarebbe liberata dalle sue proprie origini e avendo tagliate le proprie radici non ha più bisogno di mantenere come punto di riferimento il luogo e neppure il tempo e può diffondersi ovunque come a casa propria.

Ormai l'Occidente ha assunto come universali il principio di causa ed effetto, la razionalità burocratica e la legge della domanda e dell'offerta. Questi asserti sarebbero ormai purificati dall'involucro di ogni cultura e di ogni società particolare e dovrebbero quindi essere considerati proprietà universale di tutti i popoli e di tutte le culture.

Ogni regola invece è legata a luoghi particolari, a memorie specifiche, a cosmologie locali. Ogni prospettiva particolare è facilmente colpita da altre che non fanno riferimento a nessun luogo e che vuole riferirsi solamente ad una dimensione spaziale, o come si dice virtuale. L'uomo moderno crede sempre più che non esista lo spazio limitato, anzi cerca di distruggere ogni dimensione particolare e viene abolita in favore di un universo che si estende verso uno spazio infinito. Non c'è più uno sguardo verso il profondo o verso l'alto, ma solamente uno sguardo verso la lontananza.

Nessuno può vivere solo nello spazio: ognuno ha bisogno di un luogo. Essere persona umana significa vivere in un corpo fisico, e ogni corpo è legato ad un luogo, e ad un'esperienza. E questo significa avere una memoria, una relazione e quindi un coinvolgimento diretto e per/sec Abbiamo bisogno di luoghi fisici, di piazze, di strade, di montagne, di campi,..... che abbiano uno spessore e una storia. Questi luoghi hanno una lingua, un punto di vista, e abitudini che costruiscono un particolare stile di stare al mondo.

Il punto non è l'incontro di linee, ma è l'insieme d'attività, che danno a quel punto una densità e un significato ben distinto. Non si possono impunemente distruggere luoghi significativi e ogni distruzione di luoghi significativi si rivolterà contro coloro che l'hanno compiuta.

Una cattedrale cristiana in Messico costruita sulle fondamenta e con le pietre di un tempio antico è il simbolo del colonialismo europeo che ha deciso di distruggere le culture luogo-centrate per imporre valori solamente spaziali, dalla Spagna al Messico.

I coloni sono coloro che hanno rubato ai popoli deboli i loro dei, le loro istituzioni, i loro tesori spirituali e materiali. I coloni sono coloro che hanno impiantato, e continuano ancora a impiantare le loro scuole, i loro insegnamenti, i loro metodi di cura, i loro gusti nei paesi lontani, che hanno costruito dall'altra parte del mondo le chiese dei loro paesi e hanno imposto la loro lingua invece di imparare quella delle popolazioni autoctone.

Al nostro mondo, centrato sullo sviluppo, le culture altre sono apparse arretrate, insignificanti. A noi sembra che la terra sia uno spazio tutto uguale, che aspetta solo di essere organizzato da programmi e tecnologie applicabili indistintamente a tutti. In una parola i coloni sono coloro che sono andati, e ancora oggi vanno a impiantare un'unica cultura là dove ne esistevano molte.

Tuttavia, mentre si impone l'universalismo, sempre più prospera e si afferma il particolarismo e si fanno sempre più forti le esigenze locali. Le lotte e le guerre tremende combattute contro il colonialismo dimostrano che ogni popolo non lega la propria libertà ad un concetto di universalismo, ma significa un tenace attaccamento alle vecchie consuetudini dei singoli luoghi, anche se tutto può essere riformulato, reinventato in un continuo dialogo e "una mutua fecondazione".

Quando una particolare civiltà o un popolo vuole essere luce per tutti e quando vuole dare la propria soluzione ad ogni problema in modo univoco per tutti, deve sapere che sta divenendo solamente un sito archeologico, cioè solamente un museo.

L'unità del genere umano è un progetto che non significa identificazione, ma superamento delle diversità in una dimensione altra, in cui né gli uni né gli altri devono essere sacrificati o annullati.

Conclusioni

Se siamo sinceri con la storia e con la realtà dobbiamo ammettere che la fede nel progresso si è spezzata: neppure per i popoli potenti il futuro è più pieno di promesse attraverso il progresso e tanto meno è pieno di promesse per i popoli deboli. Il nostro futuro è pieno di paure, anche perché non è giusto promettere un mondo di pace fra alcune generazioni, ma ogni generazione nel proprio tempo ha diritto di incontrarla, e soprattutto di costruirla con le proprie mani e secondo i propri criteri.

Dobbiamo educarci a vivere con "paci" diverse, e non pretendere un'unica pace per tutti; così come dobbiamo educarci a vivere con culture diverse e non forzare tutti ad avere un'unica cultura; con lingue diverse, e non insegnare a tutti un'unica lingua; con religioni diverse, e non convertire tutti alla nostra e con diritti, economie e leggi diverse e non unificare tutto che normalmente significa assumere la parte del più forte.

Si è pensato che lo sviluppo avesse la possibilità di rigenerarsi e che tutti avrebbero avuto la

possibilità di usufruirne anche se pur in maniera diversa.

Questo sogno si è infranto e il progresso non indica più una linea comune, ma lo sviluppo è la realizzazione di quell'immagine che ogni società è capace di realizzare.

Ancor più improbabile appare l'auto-limitazione unilaterale: ogni nazione, ogni cultura dovrebbe impegnarsi a mettere ordine nella propria casa e non deve pesare sugli altri, mentre possiamo ben constatare che non siamo isole e che ogni azione pesa e solleva la vita di tutti.

Dialogo interculturale allora significa la proposta di un autoesame di fronte ad ogni cultura, cioè un processo di confronto e di sintesi tra diversi. Significa essere capaci di convivere dentro se stessi con le diverse identità, e permettere di guardare il proprio mondo con gli occhi dell'altro. Far convivere in se stessi due o più dimensioni come di fatto succede nella realtà di ogni giorno.

Non si tratta di pensare ad un super uomo, ma ad un "meta-uomo", non si tratta di creare una super-nazione, ma una "meta-nazione" per vivere la densità e la profondità di tutte . Si tratta di amare un luogo particolare, pur sapendo la relatività di tutti i luoghi e giungere al ridimensionamento sia del localismo sia dell'universalismo.

Forse potrebbe essere utile riflettere su un pensiero di uno scrittore degli anni mille, Ugo da S. Vittore:

“L'uomo che trova dolce la sua patria
non è che un tenero principiante;
Colui per il quale ogni terra è come la propria
è già un uomo forte;
mentre solo è perfetto colui per il quale tutto il mondo
non è che un paese straniero”.

CONFRONTI E SCONTRI TRA CULTURE

Arrigo Chierigatti

Introduzione

1. Perché incontrarci

Non si tratta più di prendere in considerazione la necessità di incontrarci, ormai è un dato di fatto e non possiamo più esimerci di farlo.

Gli studiosi sono eredi di una antropologia che crede di poter studiare le persone colme oggetti esterni, mentre sono anch'essi coinvolti direttamente.

Coloro che pensavamo di studiare, di trattare come oggetti di studio, sono ormai allo stesso nostro livello e ci contestano non solo il metodo di studio, ma la stessa nostra modalità di vivere.

Dalla lezione inaugurale di C. Levi-Strauss alla sua nomina al Collegio di Francia alla sedia di "Antropologia sociale", (Parigi, 5 Gennaio 1960):

"E ora, miei cari Colleghi dopo aver reso omaggio ai maestri dell'antropologia sociale all'inizio di questa mia lezione, le mie ultime parole siano per quei selvaggi, la cui oscura sola tenacia ci offre ancora il mezzo per assegnare ai fatti umani le loro vere dimensioni.

Uomini e donne che, nel momento stesso in cui io parlo, a migliaia di chilometri di qui, in qualche savana bruciata dal fuoco della boscaglia o in una foresta inondata dalla pioggia, stanno ritornando al loro accampamento per dividere un magro pasto e invocare insieme i loro dèi.

Questi Indiani dei tropici e i loro simili sparsi nel mondo, essi mi hanno insegnato il loro povero sapere, in cui è tuttavia raccolto l'essenziale delle conoscenze che da voi ho avuto l'incarico di trasmettere ad altri.

Presto purtroppo saranno tutti votati all'estinzione a causa delle malattie e dei modelli di vita - per loro ancora più terribili - che abbiamo loro portato.

Verso di loro ho contratto un debito, da cui non sarò mai liberato anche se, dal posto in cui mi avete messo, potessi trasmettere la tenerezza che mi hanno trasmesso e la riconoscenza che a loro porto, continuando ad essere, come lo sono stato quando ero in mezzo a loro, e come anche tra voi non vorrei mai cessare di essere: un loro scolaro e un loro testimone".

2. La nozione di intercultura

"Dobbiamo avere coscienza che l'incontro di una cultura con un'altra, soprattutto l'incontro da parte di una cultura che si è sentita per millenni la cultura e che le altre dovevano apprendere e assorbire, crea uno choc profondo che scuote le fondamenta da una parte e dall'altra e che provoca necessariamente una crisi profonda dei simboli, dei miti, delle basi a cui siamo abituati"

"E' inutile tentare di evitare lo choc, di non vederlo, perché non si potrà comunque evitarlo. Lo choc e la crisi rimarranno. Se non accettiamo di metterci in discussione, se non tenteremo da una parte e dall'altra di conoscerci, arriveremo a non accettarci, oppure ad accettarci male. Cercheremo di "ritirarci" nei nostri rispettivi fondamentalismi (o integralismi, o fanatismi), oppure a negare le differenze, o a trasformare, o ad interpretare l'altro a nostra immagine, e alla fine illuderci con, piccole riforme, con revival, o proiezioni messianiche".²²

3. Il sogno dell'Universalismo dell'Occidente

Il sogno occidentale, antico di alcuni secoli e che ancora continua, è stato quello di costruire la città umana solo sulla base della ragione, rifiutando la tradizione, eliminando ogni trascendenza, e ogni rivelazione.

Ormai l'Occidente sta prendendo coscienza che i "valori universali" sono solamente di una parte della umanità per cui non sono esportabili se non nelle aeree forti e ricche.

Riducendo la vita ai beni terreni, è stata ridotta la felicità al benessere materiale, e si rischia di trasformare l'impegno in una lotta per l'accaparramento dei beni standard.

La tecnica ci ha portato ad usare il pianeta terra con una sempre maggiore distruzione della natura e possiamo già intravedere le catastrofi naturali e sociali che sembrano avere una portata apocalittica.

4. La scuola nella globalizzazione e nell'Intercultura

La scuola sembra stare assumendo il ruolo di capofila nella trasformazione e nel mantenimento della cultura di base, occasione di divulgazione delle scoperte tecnologiche, delle tradizioni, delle regole morali, giuridiche di un paese, del mondo, della accoglienza del diverso, dello straniero.

La scuola dovrebbe essere la fonte di un incontro di culture, dove proprio si insegna la cultura fondante la civiltà e dove dovrebbe essere insegnata la nuova cultura occidentale, che è quella della tecnica, del villaggio globale, del mondo nuovo. Quale scuola?

²² R. Panikkar - Myth, Faith and Hermeneutics, 1979

5. La sfida del pluralismo

Di fronte all'ipotesi di una cultura universale non vorremmo proporre una cultura universale "migliore", ma la rinuncia alle pretese assolute di ogni cultura universale.

Il pluralismo nell'incontro delle culture è un grave problema perché diventa una sfida al primato della ragione e comunque al primato di tutti i postulati su cui la nostra cultura, come ogni altra cultura si fonda.

Ogni incontro con culture diverse rischia di mettere in discussione l'equilibrio filosofico ottenuto con tanta fatica ormai da diversi secoli nel nostro mondo occidentale. Questo equilibrio filosofico è stato difeso con ogni mezzo dagli assalti che le culture e le filosofie vicine hanno tentato di attuare.

Il pluralismo è incompatibile con ogni assolutismo, nella nostra cultura sembra uno escludere l'altro, e non si riesce a intravedere la possibilità di una convivenza.

6. Alcune indicazioni

- Il problema non è solo nell'incontro con le culture "altre" fuori dal nostro mondo , ma anche nell'incontro con le culture "altre" all'interno del nostro mondo.
- Il principio di identità non significherebbe un'unica identità, ma tante specificità che possono convivere insieme.
- La verità non è una parola assoluta, ma è una parola che denota una ricerca a cui nessuno può porre una fine definitiva.
- I postulati su cui si fondano le nostre certezze non vanno evidentemente azzerati, ma vanno sistematicamente allargati.
- Non illudiamoci che tutti abbiano gli stessi nostri presupposti, ma neppure hanno le stesse nostre conclusioni, e assumere la cultura di convivere con gli opposti significa mettere in discussione certi fondamenti a cui non pensavamo fosse possibile rinunciare.

Imparare

Imparare da Gandhi

"Ai miei amici missionari".

"E' vero che ognuno di noi ha la sua particolare e personale "interpretazione" di Dio. E' necessario che sia così perché Dio abbraccia non solo la nostra minuscola sfera terrestre, ma

milioni e miliardi di analoghe sfere e mondi su mondi. Anche se noi possiamo dire su Dio le stesse parole, non è detto che esse abbiano lo stesso significato. Ma che importanza ha?

Chi crede veramente in Dio non ha bisogno di fare proseliti, né coi nostri discorsi né coi nostri scritti. Noi possiamo fare qualcosa soltanto con la nostra vita. La nostra vita deve essere un libro aperto, completamente aperto perché tutti la possano leggere.

Oh, se soltanto potessi persuadere i miei amici missionari a vedere così la loro missione. Allora non ci sarebbero equivoci, sospetti, invidie, né discordie fra di noi nelle faccende religiose, ma solo armonia e pace.....

Io vi chiedo, chiedo a voi che siete missionari - non fate inconsapevolmente violenza alla gente con cui vivete?

Vi assicuro che non entra nella vostra vocazione sradicare la gente dall'oriente.

Dio ha portato la Croce non solo mille novecento anni fa, ma la porta ancora oggi e ogni giorno muore e risorge dai morti. Sarebbe una ben debole consolazione per il mondo se essa dipendesse da un Dio storico, che è morto duemila anni fa..

Non annunciate il Dio della storia, ma mostrate come egli vive oggi attraverso di voi".²³

2. Imparare da Shopenhauer

"La Chiesa potrebbe imparare, ormai da 150 anni, come è sbagliata la sua posizione antropocentrica del mondo e della storia e come ha necessariamente un effetto crudele il suo rifiuto di riconoscere una morale della compassione universale anche nei confronti delle creature, oltre agli esseri umani".

3. Imparare da Nietzsche

"Da 100 anni la Chiesa avrebbe potuto imparare che si toglie da sola ogni credito quando continua a diffamare, negare e rimuovere la natura interiore della persona"

4. Imparare da Sartre

"L'ateismo esistenziale di Sartre ha fornito un modo chiaro di valutare la manifestazione della libertà umana senza Dio, cosicché solo le categorie descrittive di Sartre potrebbero riempire di contenuto o di immagini il discorso della teologia cristiana sul peccato e sulla redenzione".

23 Mahatma Gandhi- Freiheit ohne Gewalt

In Oriente la presenza della forza culturale occidentale (europea, statunitense, australiana) rischiano di distruggere i valori tradizionali, anzi sembra che siamo riusciti a far vergognare i cambogiani di parlare la lingua khmer e preferire almeno il francese, ma meglio l'inglese; siamo riusciti a farli vergognare di mangiare con le bacchette, e vorrebbero infatti mangiare con le posate; non vogliono più vestire gli abiti tradizionali, perché vorrebbero vestire gli abiti occidentali, che sono gli abiti del "padrone"; si rifiutano di coltivare la terra con le tecniche tradizionali; persino si vergognano di abitare la loro terra e chiedono insistentemente di andare altrove per imparare a vivere come i popoli lontani e spesso non tornano più alla loro casa. E giungono a vergognarsi di essere buddisti, e vorrebbero diventare cristiani o mussulmani come sono coloro che possiedono la ricchezza del mondo.

In questa situazione e in questa atmosfera, i missionari attuali, fortunatamente non tutti, pur in modi diversi, sembrano seguire le orme dei missionari dei secoli XVII, XVIII e XIX che andarono dietro ai colonizzatori europei per conquistare l'anima dei popoli non tanto al Cristo ma alla cultura europea, con cui si è identificata la Chiesa e il Cristianesimo.

L'azione missionaria trascina con sé una cultura religiosa molto ambigua e contraddittoria, infatti prevalentemente la missione moderna della Chiesa cristiana si confonde quasi sempre con una azione umanitaria, o con un intervento di pronto soccorso.

In Africa la sentiamo configurata a scavare pozzi, a curare lebbrosi, in Europa a organizzare comunità terapeutiche, mentre in Asia vive in mezzo ad una borghesia che si è gettata alla ricerca del consumismo e contemporaneamente dentro la vita intensa delle nuove economie rampanti, anche se contemporaneamente, dedica a tentare di realizzare la carità verso i più poveri, cerca di dare in beneficenza il proprio denaro, il denaro che i ricchi danno in abbondanza.

Nelle nazioni asiatiche i rapporti della Chiesa con la società si configura in modo molto diversificato. Un modo particolare è la missione in Giappone, nella Corea del Sud, a Taiwan, a Hong Kong, a Singapore, e altra è la missione nel Laos, in Vietnam, in Cambogia o nelle Filippine. Non è certo da dimenticare che la grande maggioranza di questi paesi hanno grandi e antiche civiltà tanto da competere con la civiltà greca o romana e con le nostre moderne civiltà occidentali, mentre non è giusto dimenticare solamente le Filippine hanno una tradizione cristiano-cattolica anche se mescolata con civiltà e religioni diverse.

Nei secoli passati la missione per i paesi asiatici ha seguito la storia delle conquiste coloniali e delle innumerevoli lotte interne e tra i differenti paesi confinanti. In quel periodo storico sono stati "battezzati" gli "infedeli", e "i "pagani", mentre sono state fondate le Chiese locali, e sono stati preparati i preti per farli responsabili delle loro comunità.

Già in questa formazione si sono inseriti elementi abbastanza problematici: i Vescovi venivano

scelti tra coloro che erano stati formati a Roma, la formazione teologica era prettamente europea, le tradizioni locali erano rifiutate come negative e a volte considerate diaboliche e costruttrici del male.

Portare la "Buona Novella" del Vangelo è la prospettiva dei missionari di oggi, e vorrebbe essere il fine della loro presenza in Asia, ma veramente questi popoli la attendono? E quale sarebbe allora il compito della missione in Asia, dove le culture si rinnovano e quindi stanno cambiando con una velocità incredibile? Sono preparati i missionari ad assumere come propria la cultura nuova? Hanno la capacità di assumere come linea portante la mentalità di cambiamento?

Forse si tratterebbe di rimanere in Asia come perduti così come sono perduti gli uomini e le donne dell'Asia in questo vertiginoso cambiamento, senza sapere, come anch'essi non lo sanno, cosa esattamente fare.

Si tratta forse di accettare che il modo in cui la fede si manifesta è molto incerto e nebuloso, e che è problematica la presenza di uno straniero in casa d'altri, e sopra tutto che è necessario possedere una conoscenza che non può essere solo intellettuale, ma una conoscenza di partecipazione totale, divenendo tutt'uno con essi, con la loro cultura, le loro tradizioni e le loro religioni.

"La missione oggi" e la cooperazione in terra straniera è un problema che si pongono i cristiani come i non-cristiani, al di là della diffusione del messaggio religioso. E' il problema dell'incontro con l'"Altro", con lo "Straniero", è il problema di riconoscere il "Diverso", è il problema di un dialogo tra civiltà dell'Est e dell'Ovest. Ormai il problema culturale non è più di collaborare, o di cooperare con le diverse culture, ma di co-svilupparsi, cioè di crescere insieme e di cambiare insieme, pur nel proprio ambito e partendo dalle proprie radici.

Si tratta di comprendere a livello culturale chi è l'Altro prima che sia troppo tardi.

Si tratta di incontrare l'Altro, di incontrare lo Straniero, Colui che si è nutrito di valori diversi, che ha avuto una storia differente e di lasciarsi incontrare da loro, sentirsi anche noi stranieri, sentirsi anche noi diversi. Tutto questo, però, è sempre destabilizzante per chiunque, poichè significa far vacillare le proprie convinzioni culturali, e prendere coscienza della relatività delle proprie certezze. Di fronte a queste prese di coscienza si registrano varie posizioni:

- il rifiuto dell'altro e un ripiegamento su se stessi, sui propri valori con un rafforzamento della propria identità e della propria opinione;
- oppure un tentativo di assimilazione con l'altro perché ci si è sempre trovati delusi e rifiutati nell'assumere l'universo altrui;
- infine un ritorno su se stessi con la ricchezza dell'incontro con l'altro, da cui vengono presi fermenti di approfondimento dalla conoscenza di se attraverso la nuova prospettiva

che si è assorbita nella frequentazione dell'altro.

Le civiltà antiche dell'Asia non mettono in discussione la propria cultura, non mettono in discussione la propria fede, o i propri costumi se non in modo superficiale. Spesso un osservatore non attento e di altra cultura ha l'impressione che tutto essi abbiano assimilato. La difesa del proprio patrimonio culturale è una delle caratteristiche di tutte le civiltà, ma è forse ancor più una caratteristica delle civiltà che si rifanno alla tradizione e indiana e cinese, che hanno una lunga esperienza di incontro e si sono confrontate con innumerevoli civiltà lungo i secoli.

Dialogo tra culture

Evidentemente è difficile un dialogo con culture diverse, che può spesso apparire come un fiume enorme che improvvisamente rischia di tagliare il nostro cammino. Ma chi si interroga e ne prende atto può trovare a sua disposizione uno strumento, quasi una zattera, che permette di attraversare l'acqua che a prima vista potrebbe apparire come insuperabile.

Dovremo realizzare uno scambio reciproco, non più avere l'atteggiamento di coloro che affermano di possedere tutto, mentre gli altri dovrebbero solamente imparare da noi, e attendere di essere formati secondo i nostri parametri.

Essere disponibili al dialogo interculturale, essere disponibili ad incontrare l'"Altro", o essere missionari dovrebbe significare l'accettazione di vivere in una situazione di minoranza numerica e di minoranza di potere, cioè significa rispettare l'altro, ed è ancora solamente un inizio, inoltre dovrà significare prendere in considerazione le loro domande e favorire che essi stessi elaborino le risposte che ritengono più opportune.

Il contatto con l'"Altro" sarà un aiuto per precisare i riferimenti che ci permetteranno di confrontarci. In Occidente ormai è stato accettato come un postulato la dissociazione dello spirituale dal materiale, ma non è certamente la stessa cosa altrove. Lo stesso messaggio cristiano del Cristianesimo della carità materiale: "Avevo fame e mi hai dato da mangiare,....." può essere preso come una preoccupazione materiale, e non sfugge alla critica di altre culture.

Infine mettere in discussione il dogma riguardante la verità è una delle esigenze primarie per l'Oriente e quindi anche per ognuno che accetta un dialogo con esso. Questo non significa negare il dogma, ma significa trovare le radici primitive, e tentare di comprenderlo in modo diverso.

La presenza della Chiesa in Asia, che ha un contesto culturale elevato, in particolare la presenza dei missionari stranieri, o dei cooperanti, costituisce un vero problema. Tanti ormai si chiedono: cosa ci stiamo a fare? quale è il nostro ruolo? La presenza dello straniero è sempre stata vissuta come un impegno per un aiuto e per una assistenza alle necessità materiali delle popolazioni, però le prestazioni poi crollano nel momento in cui le singole nazioni giungono

ad essere esse stesse capaci di realizzare l'apporto sociale e assistenziale che era stato una prerogativa della presenza degli stranieri. Invece sarebbe il momento più prezioso per rimanere, perché lo straniero (missionario o cooperante) può entrare come servitore alla dipendenza delle comunità locali. Troppo spesso invece il cooperante, e il missionario, giunge nel mondo asiatico pieno di danaro, costruttore di case, di ospedali, di strade, portatore di tecnologie nuove, spesso desideroso di scegliere la terra straniera come la propria terra, scelta fatta per vocazione, e una vocazione che nella sua intenzione viene addirittura da Dio. In questa situazione non si allontanerà più dalla terra che è stata voluta come teatro della propria vita. Invece si dovrebbe rimanere in terra straniera con l'intento di creare una coscienza nelle comunità locali, che siano capaci di mandarci via al più presto, quando, a loro giudizio, saranno divenuti autonomi e indipendenti. Noi potremmo dare loro le nostre ricchezze materiali e le nostre tecnologie solamente alla condizione di lasciare libero il campo e non condizionare le comunità locali ad una soggezione e ad una dipendenza da cui non riusciranno mai a liberarsi se non con la violenza e la forza.

La colonizzazione culturale presente oggi in Cambogia rischia di provocare una situazione purtroppo molto simile a quella che ha provocato l'ira e la tremenda reazione di Pol Pot nel 1975.

Ormai le società dell'Asia si stanno costruendo come società competitive in cui il profitto e l'egoismo personale sembrano essere le motivazioni ultime del loro impegno e del loro realizzarsi, purtroppo tutto questo distrugge le loro antiche solidarietà e i loro valori tradizionali (famiglia, etica, valori delle tradizioni, rispetto delle persone anziane, del malato, dei bambini...) come ormai da tanti anni diceva con uno sguardo profetico la "Populorum Progressio" di Papa Paolo VI.

Il missionario, e il cooperante dovranno essere pronti a partire in ogni momento, e non di bruciare il passaporto per dichiarare a tutti una destinazione senza ritorno.

Per poter rimanere si tratterebbe di creare un mondo di scambio in cui è possibile il rispetto e l'entusiasmo dell'altra cultura tale da permettere un passaggio di valori da una parte all'altra.

Non si tratta più di realizzare un aiuto a senso unico, che ha creato solo dipendenze e soggezioni, ma di creare finalmente una situazione di co-sviluppo che permetta una crescita reciproca e un arricchimento culturale a tutte le parti del confronto. Questa "missione" allora sarebbe possibile e auspicabile anche nei nostri Paesi, che dovranno quindi essere punto di partenza verso terre lontane nello stesso modo che saranno punto d'arrivo di altri che intendono realizzare qui l'apporto che noi vorremmo portare altrove.

La pretesa di universalismo dell'Occidente.

Il sogno occidentale, vissuto per oltre un secolo e che ancora continua in molte menti, è stato quello di costruire la città umana fondata prevalentemente sulla ragione, rifiutando la tradizione, eliminando ogni trascendenza e ogni rivelazione. Su questa linea esistono tre "bugie" dell'Occidente.

La prima bugia è l'universalismo, nel quale pur dichiarando che i nostri valori sono universali e quindi esportabili su tutta la terra, in pratica non riusciamo ad estenderli oltre le aree ricche e tra i ceti forti, perchè possano passare dobbiamo fare in modo che assorbano la nostra cultura e la nostra logica. Teoricamente dichiariamo di riconoscere l'altro simile a noi, ma contemporaneamente affermiamo di continuo la specificità dell'Occidente, mettiamo "enfasi" sulle nostre cognizioni e le nostre invenzioni.

La seconda bugia consiste nel ridurre la vita alla felicità terrena, riducendo la felicità al benessere materiale. Di conseguenza il nostro impegno si è trasformato e si trasforma sempre più nel realizzare la vita in una lotta per l'accaparramento dei beni standard per noi e per procurarli a coloro che non li hanno. Il rapporto tra culture, tra civiltà è fondato infatti non tanto sulla relazione ma sull'aiuto evidentemente materiale.

La terza bugia è legata alla tecnica che ci ha portato a valorizzare il pianeta terra con un sempre maggiore distruzione della natura con la conseguenza che le catastrofi naturali e sociali hanno sempre più una valenza apocalittica.

Forse non si tratta solo di distruggere le malattie, che è una illusione che non può essere sopportata dal fatto che "tra poco" arriveremo a vincerle tutte, "siamo sulla buona strada per raggiungere l'immortalità". Si tratta di scoprire il senso della malattia, il senso della guarigione, come anche il senso della vita e della morte, davanti alla quale dobbiamo continuamente ammettere la nostra impotenza.

E' enorme la delusione in cui siamo caduti riguardo ai cosiddetti Diritti "universali" dell'Uomo, che, nel momento in cui vengono proclamati, contemporaneamente dagli stessi vengono violati e persino negati. E' un esempio il misconoscimento della cittadinanza agli immigrati che lavorano nei paesi ricchi. E avviene nello stesso modo riguardo ai "diritti universali dei bambini", al "diritto alla vita", al "diritto di essere tollerati", "diritto al cibo", alla "famiglia", "all'amore", "all'istruzione", "al lavoro", etc...

L'Occidente, e, quindi, le nostre città, sono invase dal liberismo e dal regime di libero mercato e ci troviamo a scoprire noi stessi come macchine che stritolano uomini e culture per motivi che a volte nessuno conosce e a volte rischiamo di costruire nuovi campi di sterminio, nuove "camere a gas" senza rendercene conto, ma che hanno le stesse tragiche conseguenze di quelle naziste.

Insieme a questa situazione abbiamo sostenuto contemporaneamente l'utopia di un mondo di uguali, di popoli, fra loro fratelli, di uomini e donne liberi, ma che dovrebbero conservare la propria diversità.

L'universalismo occidentale ha costruito due aspetti contraddittori: distruttivo verso le culture altre e sostenitore dell'uguaglianza di tutti gli uomini e di tutte le donne. Di fatto l'Occidente tende sempre più a marginalizzare le aree più deboli, a tagliare risorse ai paesi più indebitati rendendoli sempre più dipendenti e costruire su queste "debolezze" la nostra potenza.

Alcune menti, anche illuminate e aperte, hanno cercato di dare motivazioni per giustificare queste marginalizzazioni e affermano che sempre è successo così, perché sempre i più deboli hanno lasciato il posto ai più forti. Altri invece vedrebbero la realizzazione di un meticcio che uguaglierebbe le culture, le unificherebbe e potrebbe portare a mettere insieme gli aspetti positivi e ad eliminare i difetti e gli errori.

E' necessario mettere in chiaro chi sono coloro che oggi possiedono il potere, e dare un nome a coloro che sono i forti, per dare poi un nome a coloro che sono i deboli. I dirigenti delle Banche, i dirigenti delle imprese internazionali sono oggi i capi di un nuovo feudalesimo tecnico-economico, e hanno la possibilità e la libertà di spostare le ricchezze dove vogliono nel mondo intero, secondo le opportunità e secondo i loro interessi. Questo potere è divenuto spropositato negli ultimi trenta anni, e la situazione è ormai ai limiti della sostenibilità, ormai proprio i ricchi e i potenti dichiarano che la nostra corsa rischia di trasformarsi per noi stessi in una corsa senza senso, di rischiare di creare un mondo di poveri e alcuni "ricchi" che gestiscono il potere, che gestiscono le loro paure e la rabbia esplosiva della maggioranza della umanità.

Ormai conosciamo tutti che "miseria" significa "una madre che lascia la sua famiglia in Oriente o in Sud America per andare a fare la domestica nelle famiglie ricche delle nostre città e ci sentiamo anche gratificati di aver dato un lavoro e un sostentamento a "quella povera gente" che senza di noi morirebbe di fame.

Sappiamo tutti che "miseria" significa un uomo che da solo si sposta per migliaia di chilometri per pulire le strade delle nostre città.

Il mercato così detto "mondiale e libero" non è affatto mondiale, ma è a servizio di un numero ristretto di persone e funziona solo per l'immaginario del mondo capitalistico. E non è affatto "libero" perchè è una semplice invasione culturale del Nord verso il Sud senza alcuna reciprocità se non quella che può diventare utile per noi:

"Quale Banca africana potrà mai aprire uno sportello a Parigi?" si chiede in modo provocatorio Serge Latouche. Mentre afferma che gli agricoltori del Senegal non possono custodire le sementi da un anno all'altro e sono così obbligati a ricomprarle al mercato dell'Occidente, che ha unificato le sementi e ne possiede nelle Banche l'originale.

E i nostri agronomi, spesso inconsapevolmente vanno in altri paesi ad esportare le nostre tecnologie a prezzo della distruzione delle abitudini locali, considerate arretrate. E i nostri operatori sociali, sanitari anch'essi inconsapevolmente trasferiscono le nostre tecnologie, la nostra sanità, le nostre scuole e le nostre istituzioni contrabbandandole come più perfette e più progredite, ma di fatto sono strumenti del nuovo colonialismo culturale, finanziario, sanitario, agricolo, che potrà portare grandi vantaggi economici a noi, ma provocare in quei paesi la distruzione della loro cultura e della loro identità.

Lo smantellamento delle abitudini nazionali, o locali è la distruzione delle identità culturali. Forse pensiamo che ciò non sia grave perché siamo ben protetti e abbiamo la convinzione che per loro possa diventare una liberazione da vincoli nazionali, comunitari, o culturali che li starebbero condizionando e schiavizzando, mentre per quei popoli, come per noi e per tutti i popoli, significano la verità della propria realizzazione, l'identità della propria vita comunitaria, che è la loro stessa ragione di esistenza. Molte volte quello che viene chiamato la liberalizzazione può essere solamente un disastro pratico per il Sud in favore dei popoli del Nord.

Ormai sappiamo bene che il mercato libero può aggirare tutte le regole, di leggi e di morali, sia a livello internazionale che nazionale. La competitività tra le imprese giunge a creare un numero altissimo di disoccupati che stanno ormai divenendo una massa e sta creando uno dei più gravi problemi sociali che non riusciremo più controllare. L'economia sta assumendo un potere che nessuno aveva avuto in queste proporzioni, un potere che sembra non avere alcun contropotere, e davanti ad esso tutti gli altri possono essere soppressi, o comunque non avranno nessun valore. Ormai stanno divenendo "normali" per tutti e scontate le affermazioni dei paladini del villaggio globale: giungere al più presto a delineare e a riscrivere nuovi confini, creare nuove reti per l'industria, per il commercio, per i trasporti, e non è necessario che i "nuovi popoli" si rendano conto di quello che perdono, di non avere più una propria identità, e di far parte di un nuovo popolo.

Abbiamo l'impressione di essere spettatori di uno spettacolo che non ci tocca, ma che è questione di attori che recitano una parte, mentre è la nostra vita, di cui non siamo più responsabili. D'altra parte siamo chiamati a vivere l'esperienza di condividere obiettivi, strumenti e azioni che altri hanno deciso solamente in funzione dei loro interessi.

Si parla e si discute molto di mondializzazione dei bisogni e mondializzazione delle risposte: la globalizzazione e lo sviluppo sarebbero due fenomeni paralleli e interdipendenti, ma per entrare in questo gioco esistono "parole" chiave che condizionano la vita di tutti e condizionano l'intera cultura di un popolo, e le parole sono competitività, innovazione, tecnologia, produttività, e non tutte le culture hanno queste esperienze come parte della loro vita.

Non ci si rende conto, o non si vuole prendere in considerazione cosa può significare la globalizzazione delle risposte e contemporaneamente bloccare la globalizzazione delle aspettative: può forse voler dire scatenare la violenza come risposta alle delusioni.

Sembra si stiano delineando due "luoghi" importanti per le nostre culture, all'interno delle nostre "città", l'incapacità di amalgamare due presupposti della convivenza umana: il controllo delle relazioni vitali (senso comune, relazioni interpersonali, comunicazioni e informazioni di massa) e la capacità riproduttiva delle risorse alimentari. Il fallimento di questi equilibri ha portato ad una situazione drammatica le culture e le popolazioni che avevano sorretto i progetti sociali dell'Europa e dell'intero Occidente, cioè il razionalismo assoluto. Questa situazione non riesce più a gestire l'equilibrio tra paesi poveri e paesi ricchi, mentre è divenuta la porta per far emergere gli integralismi e i fondamentalismi che bloccano ogni rapporto di collaborazione e di cooperazione che non sia basato sul riconoscimento delle differenze e della partecipazione di tutti alle decisioni.

Diversità e paralleli

1. Il tempo

In varie lingue dell'oriente non esiste la distinzione tra ieri e domani, e spesso viene usata la stessa parola.

Una delle possibili spiegazioni è la concezione circolare del tempo che esiste in diverse culture, mentre in Occidente viviamo la linearità del tempo, che una volta passata, non può più ritornare. Forse per questo motivo il tempo lineare è stato estremamente velocizzato, perché c'è la necessità di recuperare il tempo perduto, mentre in altre culture il tempo è stato addirittura rallentato. Può essere significativo in questa dimensione del tempo anche alcune affermazioni dei libri sacri delle differenti culture. Nel nostro mondo occidentale è ben sottolineata la necessità di non perdere tempo e che ogni momento perduto dovrà essere recuperato e pagato. Invece spesso viene sollecitato un tempo molto rallentato e non troppo pieno di impegni, addirittura viene valutato positivamente colui che riesce a perdere tempo e giocare con il tempo che gli è stato affidato

Nella letteratura del messianismo ebraico era molto sentito e molto considerato il tempo che era dedicato alla attesa della venuta del Salvatore. L'incontro di Dio con la umanità era raffigurato nelle nozze che il Messia avrebbe celebrato con l'intera umanità. A queste nozze tutti sarebbero stati invitati ma solamente quelli che avevano disponibilità di tempo sarebbero stati accolti, che invece fosse troppo impegnato anche in affari importanti e "necessari" sarebbe stato escluso. Coloro che hanno potuto assistere alle nozze possono essere identificati nei pastori che sono

andati a Betlemme seguendo una apparizione di angeli, nei Magi che hanno intrapreso un lungo viaggio seguendo una stella del cielo, in un gruppo di donne "sagge" che hanno saputo fidarsi del tempo, in personaggi a nostra parere "ambigui", perché senza impegni, persone di strada, che vivevano lungo le siepi e ai crocicchi, forse barboni e rifiuti della società religiosa ben pensante.

Non sanno riconoscere invece i tempi di Dio, perché troppo impegnati e troppo sicuri di sé i sacerdoti, gli scribi, i capi del popolo che conoscevano tutto, sapevano indicare la strada agli altri, a loro era stato affidato il tempo e il luogo delle nozze, ma non ritenevano per se l'invito, erano solamente preoccupati di annunciarlo. Erano impegnati altrove e non si accorgevano degli avvenimenti importanti che succedevano davanti ai loro occhi.

Saper trovare i tempi, riconoscere i luoghi del passaggio di Dio in mezzo alla umanità è il grande dramma di ognuno di noi e di ogni essere che vive sulla faccia della terra. Si tratta di riconoscere il tempo come luogo di incontro, luogo di verifica, luogo di entrata nella vita della comunità a cui apparteniamo. Il tempo infatti non si misura, non si compera, non è denaro perché è incommensurabile, non esistono parametri per farne un confronto e un paragone, non è un metro di misura delle stagioni, degli impegni, né della esperienza, né della non esperienza. Crediamo che il tempo scorra e che noi stiamo rincorrendolo per non perdere l'occasione propizia, mentre siamo noi ad essere ricercati dal tempo, abbiamo l'impressione di rimanere sulle sponde del tempo come sulle sponde di un fiume, mentre siamo noi stessi il tempo, cioè facciamo parte della acqua del fiume che scorre.

Le cinque donne sagge, i pastori e i Magi hanno interpretato bene il tempo di Dio, hanno partecipato agli eventi del tempo. Ciò che non soggetto al tempo, colui che non è schiavo del tempo fa parte già della eternità, è già al di là del tempo: l'oggi è spesso solo il ricordo di ieri, e viviamo spesso nel ricordo del passato che sembra non tornare più, e il domani diviene solamente il ricordo di oggi. Il tempo è proprio come l'amore: indiviso e senza movimento, perché il tempo che passa non è morto per sempre, ma ritorna a noi perché lo possiamo cambiare, ed è indiviso come l'amore. Il tempo è la preghiera dei monti e delle foreste, ed è come scolpito nel mare: è necessario trovare nei nostri cuori la stessa preghiera del tempo.

La preghiera è la nostra capacità di ritrovare il tempo.

Anche gli uccelli del cielo vivono il tempo in un continuo movimento per cercare e conoscere, ma in questo modo non conoscono se stessi perché la conoscenza significa entrare nella profondità di se stessi e ritrovare tutto dentro se stessi. Gli animali quadrupedi cercano la stessa cosa, ma ben più legati alla terra e con una dimensione di territorio molto più ristretta. Invece gli animali bipedi, cioè l'uomo e la donna hanno più ristrette zone di movimento e quindi più impegnati a ricercare in se stessi la propria identità.

Gli alberi, gli esseri ad una sola gamba, hanno una maggiore possibilità di rimanere rivolti a se

stessi e impegnano il tempo a riscoprire in sé la dimensione della propria conoscenza. Infine rimane nel tempo e rimane solo in se stesso proprio il monte, e le montagne diventano esattamente l'emblema della più profonda conoscenza del sé. Hanno trovato nel proprio rimanere fermi in se stessi il motivo di esistere: nelle proprie radici, nel proprio profondo scoprono se stessi e tutta la realtà, e non ha bisogno di cercare altrove, mentre tutti vanno alla montagna, che rimane ferma e tutti aspetta.

Può parlare del tempo solamente chi ama: chi ama ha il senso del tempo e si lascia fare dal tempo. Chi non ama, ha perso il tempo e rischia di non esistere e vivere solo nel ricordo del passato, mentre solo la storia è maestra di vita. Per chi non ama esiste solo un susseguirsi di cose, una diversa dall'altra, e senza un legame tra loro. Il legame che unisce le cose tra loro nel tempo è solo l'amore: senza legame d'amore il tempo diventa morte, mentre con l'amore tutto assume significato e il proprio posto preciso nel tempo. È l'amore che dà senso al tempo e l'attesa diventa subito una presenza di amore e quindi una consapevolezza di esistere nel tempo.

L'amore permette di gustare il tempo, e l'attesa è già presenza: chi non ama ha il senso del tempo e si lascia fare dal tempo. Chi non ama è colui che ha perso il suo tempo, lo ha sfruttato, non lo ha coltivato, vive solo nel ricordo del passato non come memoria, ma come nostalgia, per chi non ama esiste solo un susseguirsi di cose, una diversa dall'altra, e senza un legame tra loro. Il legame che unisce le cose tra loro nel tempo è solo l'amore: senza l'amore il tempo diventa morte, e con l'amore tutto prende significato e tutto prende il proprio posto preciso nel tempo. È l'amore che dà senso al tempo e l'attesa diviene già una presenza di amore. L'amore permette di gustare il tempo, e chi non ama lascia passare il tempo per sfruttarlo al momento opportuno, e la nostalgia del tempo passato è l'occasione per sfruttare il tempo.

Chi ama sa passare il suo tempo gratuitamente: non è preoccupato del tempo che passa perché tutto è presente, dal momento che l'amore convive tutt'uno con il tempo.

Ognuno di noi è il tempo.

Dice S. Agostino: "Se qualcuno mi domanda cosa è il tempo, non lo so, ma se nessuno me lo domanda, lo so, perché non dovrò spiegarlo". Sì, proprio come l'amore e la vita.

Ognuno è obbligato a recuperare con l'attesa e attraverso il tempo se stesso e l'amore. È necessario recuperare le proprie origini, il proprio futuro, proprio nello stesso momento in cui veniamo coinvolti da altre esperienze.

Sentendoci distaccati dal tempo ci allontaniamo dalla situazione di felicità che abbiamo vissuto in alcuni momenti della vita, in particolare della nostra infanzia e ancor più ci allontana dalle origini, che noi viviamo come la nostra età dell'oro. Ad un certo momento la felicità si è come interrotta, abbiamo perduto la beatitudine che avevamo assaporato, vorremmo allora fermare il tempo, ma non sembra possibile perché abbiamo costruito la convinzione che noi non siamo il tempo, ma

che è un "essere" staccato da noi. Non si tratta infatti di tornare alle origini, ma di riscoprire la nostra origine di questo momento, di vivere il tempo di questo attimo, di vivere noi stessi.

Tutti i riti di iniziazione, laica o religiosa, di qualsiasi cultura sono sempre la celebrazione di un ritorno alle origini, o meglio si può dire la celebrazione qui, ora, e subito degli eventi iniziali della vita (entrare nell'acqua, entrare nella caverna, penetrare la terra,...) che possono essere visti come un ritorno al ventre materno. E la stessa morte viene spesso paragonata ad un rito iniziatico, ritorno alla terra (inumazione), ritorno all'acqua (dispersione delle ceneri sul fiume sacro, ritorno all'aria (cremazione nel fuoco). Il tempo non può divorare tutto e tutti, non è un mostro insaziabile, ma ogni cosa e ogni essere ricomincia da capo, il tempo viene recuperato in quel momento, e il tempo viene assorbito dalla vita nuova.

"Dov'è morte il tuo pungiglione? Dove è morte la tua vittoria?" (Rom. 8,).

Come la morte così anche la malattia ha la funzione di un ritorno alle origini: il letto ritorna ad essere la culla, e l'accudimento da parte di altri del nostro corpo un ritorno alla situazione dell'infanzia. Il tempo era stato bruciato dalle attività, distrutto forse dal nostro delirio d'onnipotenza e dalla nostra voglia di dominare e il corpo è stato obbligato ad ammalarsi per obbligarci ad un ritmo più confacente alla vita. Nella nostra cultura ebraico-cristiana e islamica il ritmo è stato identificato nel ciclo settimanale (Per sei giorni lavorerai, ma il settimo sarà il giorno del riposo, così come il Signore per sei giorni ha lavorato e il settimo si riposò (Gen.1 Es.). Così viene recuperata la dimensione del tempo sia quella lineare della nostra cultura, sia quella circolare di altre culture.

Il tempo non si può raccontare tutto, ma ognuno può raccontarne qualche aspetto. Chi può raccontarlo tutto significa che non è più nel tempo, ma è passato ad un'altra dimensione. Proprio come la farfalla che per raccontare la verità del fuoco ha dovuto avvicinarsi tanto da essere bruciata, morire e non poter più parlare.

Il tempo non può essere oggetto di conoscenza e di investigazione della mente: come tutti i valori fondamentali della esistenza, anche il tempo sono svuotati di significato nello stesso momento in cui la ragione riflette su di essi e quello che la ragione riferisce non è la realtà in sé, ma la interpretazione della mente, e il soggetto che conosce non può rimanere estraneo alla conoscenza e rischia di divenire anch'esso oggetto di conoscenza e non più soggetto.

Il tempo senza le altre dimensioni della vita non esiste, non ha valore, e non vale la pena di viverlo, ma è la concezione globale, totale che riesce a dare la vera dimensione della vita e quella solo dovrà essere vissuta.

L'umano, il divino, e il terrestre sono tre dimensioni che non possono essere separate dal tempo, altrimenti il tempo perde senso, non ha valore, diventa mostro che si pone in contrasto con la umanità, la aggredisce, la divora e la distrugge.

Ciò che fa esistere la realtà sono i diversi elementi in relazione costante tra loro.

La corsa contro il tempo che l'umanità tenta sempre più di fare è forse il simbolo della nostra voglia di conquistare tutto, di assaporare tutto, e quindi un ulteriore segno del nostro delirio di onnipotenza.

Un esempio significativo del tempo può essere il mandala: la descrizione globale della realtà, nel mandala tutto viene compenetrato, descritto, messo in relazione; nel mandala i colori, i simboli, le figure, l'umanità e la divinità, il terrestre e il celeste vengono vissuti in relazione circolare tra loro; nel mandala bene e male non si confondono e convivono, pur essendo distinti hanno ognuno un ruolo specifico, appunto come Dio e uomo, umanità e animalità, terra e cielo.

Chi può vivere il tempo?

Nessuno può vivere il tempo, siamo noi il tempo, ed è il tempo che ci vive dentro. Il tempo ha una dimensione globale e vive in ogni realtà che esiste, in ogni realtà che si ferma, in ogni realtà che si muove, che gioca, in ogni essere che pensa come in ogni essere che non pensa.

L'esclusione di qualcuno diminuisce la dimensione del tempo di tutti gli altri, perché sarebbe meno tempo che viene vissuto dal momento che il tempo è legato alla reazione con cui ognuno di noi viene a contatto con le persone, con gli esseri che ci circondano. Senza relazione il tempo non esisterebbe.

Vivendo il tempo si impara a guarire dal dolore nella esistenza nel tempo: il tempo è vissuto come il drago che mangia, divora e consuma ogni cosa, che ingoia ogni essere, più diviene potente e più diventa pauroso: è il dolore provocato dal tempo (cf. i miti del tempo).

Solamente l'amore è una alternativa al dolore provocato dal tempo: l'estasi, lo stare fermi, lo stare fuori e andare totalmente nell'altro significa uscire dal tempo e trasformare il tempo che passa in una dimensione di tempo infinito, che non finisce più e in cui si trova la beatitudine senza tempo.

2. La ricerca della verità

In genere la verità viene ricercata fuori, quasi come un oggetto, o come un gioiello prezioso a cui essere legati e su cui è possibile contrattare per arrivare ad acquistarlo.

La verità non è un oggetto, ma è un mistero profondo di cui nessuno conosce la via per interpretarlo, e di cui nessuno conosce il prezzo per poterlo valutare in vista di una compra vendita, e nessuno può dire di conoscerla finché non è stato invaso da lei.

Senza questa profonda consapevolezza la cultura manca del tesoro necessario per la propria sopravvivenza, senza questa

consapevolezza della verità tutto diviene morto e assurdo. Per questo è necessario continuare per sempre a ricerca la verità e il continuare la ricerca diventa la certezza di averla trovata.

Un discepolo chiese un giorno al suo Maestro di insegnargli la verità. Il Maestro rispose:

"Aspetta il momento opportuno e quando sarà il momento ti verrà rivelato all'improvviso". Il discepolo attese con pazienza, ma dopo un anno rinnovò al suo Maestro la richiesta: "Insegnami la verità". Ma il Maestro ancora a ripetergli: "Aspetta, e al momento giusto la rivelazione stessa ti conquisterà". Attese ancora per lungo tempo, circa dieci anni e un giorno, di fronte all'insistenza estenuante del discepolo, il Maestro accondiscese di rivelare al suo discepolo il grande mistero. Stavano camminando in quel momento lungo la riva di un fiume e il Maestro chiese al suo discepolo "impaziente" di stendersi per terra e di mettere le labbra a fior d'acqua. Allora il Maestro si avvicinò e prese la testa del discepolo, ignaro e fiducioso, e la mise sotto l'acqua. Evidentemente il giovane discepolo non poteva più respirare. Il Maestro attese finché il giovane non fosse lì per soffocare: le vene del collo erano ormai per scoppiare, il colore della pelle era ormai divenuta violacea, il collo si era gonfiato. Il giovane cominciò a ribellarsi, a lottare per ottenere la liberazione da quella situazione terribile, ma il maestro con tutte le forze lo tenne ancora sotto l'acqua. Pochi attimi prima che il discepolo morisse, tolse finalmente la mano e il discepolo sconvolto e terrorizzato aprì la bocca per inspirare finalmente l'aria necessaria per non morire. Aveva gli occhi sbarrati e con un fil di voce chiese finalmente al Maestro: " Perché hai fatto questo?. Stavo per morire". E il Maestro rispose: "Lo sapevo, ma era la risposta alla tua lunga ricerca e alla tua domanda insistente. Quando tu desidererai la verità tanto quanto hai desiderato ora l'aria, allora la verità ti potrà apparire e tu avrai la visita della verità stessa. E l'avrai naturalmente, come naturalmente e profondamente hai immesso l'aria nei tuoi polmoni".

E un'altra narrazione ancora:

Un uomo aveva un Maestro che gli aveva promesso il possesso della verità e gli chiese di seguirlo nel suo insegnamento. Il discepolo faceva il pescatore di perle e continuamente sognava e raccontava al Maestro ogni suo desiderio e gli rivelava tutti i suoi sogni: "Vorrei trovare una perla preziosa e con il ricavato poter comperare un pezzo di terra, costruire su di esso una capanna e godere con tutta tranquillità il sole assieme a mia moglie e ai miei figli". Faceva lunghe giornate di lavoro e anzi aumentava il tempo dedicato alla ricerca per giungere un giorno a realizzare i suoi sogni. Dopo anni di ricerca e di attesa finalmente un giorno trovò due grosse perle: il sogno ormai era a portata delle sue possibilità, la gioia ormai lo possedeva, si sentiva un uomo arrivato. Corse evidentemente alla capanna del suo Maestro che era costruita sulla montagna, a strapiombo sul mare. Gliela consegnò. Le mani del Maestro, ne era sicuro, erano il forziere più sicuro in cui poter conservare il suo tesoro. L'anziano le guardò attentamente, le rigirò con cura nelle sue mani, prima l'una poi l'altra: erano due tesori stupendi, e il suo discepolo ormai avrebbe potuto fare ogni cosa che aveva in mente. Ma mentre le rigirava da una mano all'altra, una perla cadde, rotolò lungo la roccia, balzò lungo il pendio e cadde un'altra volta nell'acqua del mare.

Il pescatore esterrefatto corse al mare, si tuffò nell'acqua una volta, due volte, tre volte e poi ancora una quarta volta, ma senza risultato: una delle perle sembrava ormai perduta. Intanto il Maestro arrivò alla riva del mare e il pescatore angosciato gli chiese: "Tu hai visto dove è caduta la perla, aiutami a individuare il luogo preciso". E il Maestro prendendo l'altra perla che aveva ancora in mano, la gettò in mare e gli disse: "Lì è caduta. Continua ancora a cercare".

Non è possibile concentrarsi sulla verità come ci si concentra su un'idea, o su un concetto. Tanto meno ci si può avvicinare alla verità come ci si avvicina ad un'immagine. La verità si presenta davanti a noi come presenza, una presenza che è fondamentalmente sorgente di realtà e di significati e da essa sgorgano vita e amore.

La verità non è quello che noi vediamo, perché è la verità stessa che ci vede, la verità è coscienza pura; non è il risultato della attività del nostro intelletto. La verità non è un gioco, caso mai è il giocatore stesso; non è il ricercato, ma caso mai il ricercatore; non è tanto l'amato, ma caso mai è l'amante. La verità è la danza cosmica e quando siamo consapevoli di muoverci nel ritmo della verità cosmica e ci muoviamo con lo stesso ritmo del danzatore, allora la vita ha la sua vera comprensione. Essere consapevoli della vita concentrata su un "altro" significa perdere la propria presunzione, abbandonare la eccessiva serietà, vivere come gioco la nostra unione con la vita, lasciare l'egocentrismo della propria esperienza, e rendersi conto che la vita è dono ed è amore. Solamente allora saremo disponibili perché la verità possa manifestarsi attraverso di noi, ma in quel momento non ne saremo coscienti, non sapremo di possedere la verità, e non avremo la presunzione di trasmetterla, né di insegnarla.

Sembra che la verità possa essere la conseguenza di una lotta e di una guerra, e molti libri sacri hanno descritto il cammino verso la verità come un combattimento contro gli altri, in particolare contro i propri familiari e persino contro se stessi: "Chi non rinuncia al padre e alla madre, ai figli e anche a se stesso non può essere mio discepolo". Così è descritta nella Baghavad Gita la lotta di Arjuna contro i propri "nemici"..... Molte religioni per questo motivo giungono a giustificare e a proclamare la "guerra santa", guerra voluta da Dio, e abusando del concetto, hanno giustificato purtroppo massacro, resa legittima la violenza, la rivoluzione violenta, l'annientamento del nemico, lo sterminio e il genocidio. E si è giunti a costruire il misticismo della violenza. Nessuna religione giustifica la guerra, anzi tutte hanno una fondamentale ripugnanza ad essa, sembra essere per tutte il nemico numero uno da combattere. Esistono imperativi della cultura e della coscienza che sembrano intangibili e forse per questo danno l'impressione di essere perfetti mentre possono anche essere "bestiali". E' necessario fare attenzione: in nome dell'umanità, in nome della civiltà, del progresso, in nome della verità, della libertà, della patria, e in nome di Dio sono state perpetrate le più gravi ingiurie nell'umanità, come in nome dei "diritti universali" sono state fatte le più gravi imposizioni su tanti gruppi e su tante nazioni.

C'è sempre il pericolo di ingannarsi, di ritenersi giusti, e trovarci, forse inconsciamente, fuori dalla verità. Spesse volte le persone religiose, uomini e donne dediti a coltivare la loro vita spirituale costruiscono in se stesse un senso di rettitudine, un ideale di pace e fanno di questa loro realizzazione il metro unico per giudicare ogni cosa e ogni evento: finché uno si sente nella verità più di un altro, non può possedere la verità. Gli eccidi più gravi dell'umanità sono stati compiuti in nome della verità, di Dio, del bene, della pace!

La verità non può essere legata solamente alla soggettività: tutti sentiamo come una violenza l'obbligo di seguire una volontà diversa dalla nostra. Però, seguendo esclusivamente la propria volontà invece di diventare liberi, si diventa schiavi di forze esteriori e di pulsioni interiori che non possiamo controllare. E' questo il modo per sfuggire il presente, rifugiandoci nel passato, facendolo diventare maestro di vita, oppure si scappa nel futuro perché meno compromettente: il passato e il futuro dovranno essere verificati nel paragone e nel confronto con il presente in cui si riunisce tutta la nostra esperienza e la nostra vita. Il presente è la verifica del nostro impegno, come del nostro ritorno al passato e del nostro impatto con il futuro.

La verità del presente è forte, sempre ci sorpassa, è sempre più grande di noi e davanti ad essa noi ci sentiamo piccoli e siamo obbligati a ridimensionare le nostre pretese e le nostre convinzioni. La Baghavad Gita, come i Vangeli e il Corano ci insegnano a vivere la verità come interiore, che va al di là della nostra mente e non può essere mai soggetta al nostro controllo. E obbedendo a questa verità si diventa liberi.

Il cammino per raggiungere la verità è il vuoto, che è possibile quando si ha perduto tutto; oppure può essere chiamata povertà, che è la situazione di indigenza e di bisogno; è la libertà che si può raggiungere quando non si è attaccati o identificati con nulla; è la situazione di ricerca nella quale ognuno si mette per raggiungere la propria dimensione e la propria verità. E' ben usato il termine "proprio", perché la propria non è mai assoluta, anche se esiste come riferimento per colui che l'ha raggiunta. Quando invece uno ha della verità l'immagine di se stesso, del proprio lavoro, della propria istituzione, del libro che ha scritto, della filosofia in cui crede, della professione che esercita, allora la sua verità è parziale, ristretta e rischierà sempre di identificarla con la verità universale e assoluta. La verità è appunto quella del vuoto, del nessun luogo, del luogo di nessuno, e da nessuno può essere penetrata.

Esse di nessuna utilità per chi ha un fine, o uno scopo specifico e per chi vorrebbe utilizzarla per qualche scopo. E' la verità della non verità.

La verità è senza indicazione, non è particolarizzata, per cui non si può dire "è questa, è quella". Non è riconoscibile come verità: niente può indicarla, non risponde ad una esigenza, non è utilizzabile. Inutile cercare indicazioni: tutte le verità che si proclamano tali, che hanno frecce rivolte a se stessa, non sono verità, ma non sono neppure non-verità.

La verità è senza desideri, non desiderata da nessuno, non programmata, non attesa, non voluta, non è una verità desiderabile, non è esclusiva, non è per pochi, non è per molti, non è "per"....E' senza fine, non è fatta per essere interpretata o spiegata, ma solamente "è".

E' inutile chiedere di lei: a chi si potrebbe chiedere?

Quando hai elencato tutte le verità, essa non è nell'elenco; non è una verità difficile da trovare o dura da capire, ma quando la cerchi svanisce, si nasconde, scompare, diviene piccola, è niente. Non ha preamboli, né conseguenze. Non è questo né quell'altro, non ha fondamenti umani, eppure è solida e forte. Pone fine a tutte le verità: è mai costruita, è impossibile, mai distrutta, tutti l'hanno raccolta e tutti sono stati bruciati, ma nessuno l'ha riconosciuta.

Cristo ha detto: "Io sono la Verità". E quindi la verità è inchiodata, abbandonata, tradita, rincorsa da tutti per essere utilizzata, e per questo si è nascosta. E' nata, ma sempre esistita. Quando viene riconosciuta, scompare per essere ritrovata altrove, più avanti, dove ancora non era stata trovata. La verità è stata chiusa, sigillata, però ogni verità che è stata chiusa sfonda le pareti e va altrove.

La verità era sin dall'inizio come respiro, come luce, come natura, come umanità, come spazio, come tempo, come meraviglia, come riposo, come ritorno e come scoperta, come patto.

La verità è quella che non insegna nulla.

E' necessario rinunciare ad essa per poterla possedere.

E' la via della vita, è la vita stessa.

La verità è caratterizzata dai sentimenti che suscita:

è capace di condividere la verità dell'altro, e si fa carico della menzogna dell'altro.

Partecipa alla virtù dell'altro e fa proprio il peccato dell'altro ed è suo l'amore degli altri.

La verità nasce di continuo, rinasce sempre, si rinnova sempre.

Non vede il male dell'altro, non vede contro l'altro.

Non volta le spalle a nessuno, ma guarda in faccia a tutti.

Non tiene conto del male ricevuto.

Crede a tutto, spera tutto, ama tutto.

Non fa paura a nessuno e non ha paura di nessuno.

3. I valori

Non vogliamo dichiarare, o scommettere su chi ha più valori o chi ha più meriti, ma solamente vedere se un confronto può essere utile reciprocamente, se è possibile che un mondo possa essere motivo di vita per un altro mondo, se vi possono essere reciprocamente delle nuove indicazioni.

Probabilmente dobbiamo partire dai dubbi e dalle preoccupazioni, che sono presenti nel nostro mondo, e dalle preoccupazioni che ci provoca il mondo dei lontani e dei diversi. Il mondo dei lontani e dei diversi che abbiamo allontanato sempre più, che abbiamo demonizzato per dare forse a noi il permesso di rimanerne estranei. Eppure il nostro mondo del Nord vive ancora sotto l'incubo delle innumerevoli dittature e dei molteplici eccidi di cui è stato vittima e di cui è anche stato autore sia nel Nord che nel Sud della terra. Non si tratta di insegnare niente a nessuno, non si tratta di annunciare la pace, la giustizia, l'ordine e la vita a nessuno, ma di pensare con chi vivere questi valori, perché da soli non ci sarà ormai più permesso di farlo.

Siamo sempre più coscienti di mondi lontani, di mondi estranei, diversi, che possono diventare motivo di malessere, perché ci rendono coscienti dei nostri limiti, ma che possono anche diventare motivo di benessere perché il limite crea la possibilità della relatività, cioè di non sentirci assoluti, di non pretendere di essere divi, di voler fare gli eroi, che è stato il mondo per conquistare il potere sulla terra intera.

Aumentano sempre più i cambiamenti, aumentano le trasformazioni in ogni ambito della vita e della convivenza. Siamo invece stati educati a principi solidi e intoccabili. Sono crollati davanti ai nostri occhi molti principi e molte sicurezze, ma ancor più sono caduti le solidità dentro di noi. Formarci al principio di cambiamento non è facile, ma sarà l'unico valore che potrà permettere la dimensione relativa, cioè non relativa della vita.

Sembra sia scomparsa e stia sempre più scomparendo la memoria. La memoria è invece fondamentale per vivere, ma non la memoria che significa imitazione di schemi già costruiti, ripetizione di mete già raggiunte, rielaborazione di modelli già conosciuti. La memoria è il patrimonio genetico di ogni persona, di ogni gruppo, di ogni popolo, da cui non è possibile prescindere, pena la distruzione delle radici e della stessa esistenza.

L'utopia e il sogno sono stati rubati ai piccoli e preteso come gioco dai grandi, è stato tolto ai poveri e fatto diventare un diversivo per i ricchi, per coloro che hanno tutto e possiedono ogni cosa. Il sogno di una nazione non potrà mai essere quello di aver più denaro, ma di rompere i propri confini, che per quanto grandi non saranno mai sufficienti per coloro che abitano la terra. I confini di una nazione non sono sacri, ma è sacro invece la dimensione infinita dell'universo che non sarà mai alla portata di nessuno e non potrà mai essere possesso di alcuno.

Il sogno dei giovani non potrà mai essere quello di obbedire, ma anzi di essere critici, cioè di non essere schiavi. Il disegno finale della umanità non è infatti l'obbedienza, ma il coraggio di non aver paura, di non difendersi, di non mantenere quello che si è raggiunto, ma di metterlo in discussione per trasformarlo e rinnovarlo.

Abbiamo costruito il nostro mondo su piccole speranze, ma che non riusciranno mai a fare la speranza che ci dà la possibilità di affrontare la vita e la morte, la malattia e la salute, la sofferenza

e la gioia.

Abbiamo costruito tante fedi nell'oggi, ma non abbiamo alcuna fede nel domani; costruiamo piccole e ristrette risposte senza alcuna passione, pensiamo che il mondo che noi tocchiamo sia l'universo, e abbiamo così ridotto il mondo alle nostre dimensioni e pensiamo di poterlo dominare e controllare, e rimaniamo sorpresi, turbati, scandalizzati quando constatiamo che il mondo che ci circonda ci sorpassa e ci dirige.

Abbiamo ritenuto che la cultura del Nord del mondo possa e debba essere esportata ovunque e non ci accorgiamo di aver costruito un colonialismo uguale a quello del secolo scorso che denunciavamo come usurpatore dei diritti degli altri popoli. Il colonialismo non è scomparso, ma attende di farsi vivo in maniera differente: non è solo quello militare o economico, ma oggi ha preso la strada della cultura, della filosofia, del turismo, e della religione.

Come è stata necessaria la smilitarizzazione delle potenze coloniali perché i popoli soggetti cominciassero a possedere la propria autonomia, così è necessaria una smilitarizzazione della cultura dominante, quella occidentale perché i popoli soggetti possano esprimere la propria cultura e manifestare la propria dignità. L'unica possibilità di dialogo è, infatti, solo tra uguali, tra popoli che possono usare il proprio linguaggio, usare le proprie tradizioni, e che possono esprimere le proprie convinzioni senza paura e senza condizionamenti.

C'è la necessità di trasmettere valori che non sono solo il posto di lavoro, o il miracolo economico; non si può insegnare solamente a far soldi, a primeggiare, a raggiungere il primo posto; a conquistare il divismo in politica, a scuola, nella bontà, nei meriti, e neppure nello spirito.

4. La multiculturalità

Stiamo elaborando un nuovo concetto di straniero, un nuovo modo di "com-prendere" l'altro, di tracciare i confini, di considerare il diverso. La lontananza e lo spazio vengono valutati su parametri diversi da quelli che erano considerati alcuni decenni di anni fa. Mentre alcune valutazioni vengono ancorate a quelle di una volta, e non servono più per interpretare la modernità i cui siamo entrati.

In genere le leggi sono i punti a cui la riflessione, l'esperienza, e la conoscenza è giunta sino a quel momento in cui legge viene promulgata. Ci interessano le leggi perché ci fanno sapere il punto in cui siamo arrivati nella nostra ricerca, ma non possiamo accettare la legge come il limite del nostro pensiero e delle nostre possibilità, anzi la nostra riflessione dovrà portare la legge a modificarsi e quindi a cambiare.

A volte però la legge "provoca" e favorisce una mentalità nuova e un adattamento delle strutture ad un obiettivo che si ritiene fondamentale per un cambiamento della nostra mentalità.

In questo senso allora la legge può anche forzare il nostro modo di pensare, forse perché il legislatore ritiene necessario un nuovo modo di vivere e di educare. Le "Norme sulle condizioni dello straniero in Italia" del 14 Febbraio 1887 possono essere considerate in questa dimensione.

L'art. 35 comma 3 enuncia: "la comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza; a tal fine promuove e favorisce iniziative volte all'accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni".

L'art. 40 comma 1 denuncia come discriminazione "ogni distinzione, esclusione, restrizione, o preferenza basata sulla razza, sul colore, l'ascendenza, o l'origine nazionale o etnica, le convinzioni e le pratiche religiose, e che abbia lo scopo o l'effetto di distruggere o di compromettere il riconoscimento, il godimento o l'esercizio, in condizioni di parità, dei diritti umani e delle libertà fondamentali in campo politico, economico, sociale e culturale e in ogni altro settore della vita pubblica".

Razzismo è il rifiuto di aprirsi ad un mondo diverso, apertura che invece basarsi sul confronto e sulla uguaglianza. Siamo forse convinti della opportunità del confronto, ma non tutti lo siamo sulla uguaglianza. Eppure non può esistere dialogo né confronto se non avviene tra due uguali: ogni altro dialogo non sarà un confronto, ma può divenire l'occasione di una soggezione e di una superiorità di uno su un altro.

Il razzismo è la dimostrazione della nostra incapacità di dialogare con il diverso sia interno che esterno alla società in cui noi viviamo.

Il razzismo è l'indicazione della chiusura in cui le varie culture si sono chiuse, in cui le varie religioni si sono barricate, in cui le varie economie si sono asserragliate per non perdere nulla di quello che è stato acquistato, non importa a spese di chi e con quali mezzi sono state raggiunte le mete. Le chiusure del razzismo infatti pongono come elemento di protezione la difesa armata e anche l'attacco armato come un diritto. Si è infatti consapevoli che di fronte a popolazioni inermi l'unica possibilità di difesa che conosciamo è la forza e la forza militare. Per far crescere un dialogo non è necessario usare la superiorità, che va usata invece per respingere e per reprimere.

Ogni mancanza di dialogo è una visione cieca del proprio futuro, è una mentalità gretta del mondo che ci avvicina, mentre il futuro si sta prospettando sempre più unicamente come un "obbligo" di incontro con tutti, senza alcuna alternativa.

La presenza di altri all'interno dei nostri spazi viene vissuto con grande paura, temiamo catastrofi, e persino rivoluzioni, che potrebbero minare i fondamenti della vita in cui siamo. Evidentemente, novità significa inevitabilmente un nuovo modo di fare cultura, un nuovo modo di fare economia, di fare religione, e di fare politica. Il vecchio modello culturale non potrà fare altro che ripetere schemi già conosciuti, che si inseriscono nella mentalità già considerata come sorpassata.

La soluzione delle difficoltà di rapporto è spesso lasciata alla buona volontà delle singole persone. Anche se la buona volontà degli individui non va sotto valutata, la soluzione di alcuni casi non può essere però confusa con la soluzione dell'intero problema. E' infatti una cultura che va cambiata, e la nostra cultura occidentale è "militarizzata" ben più che un esercito e smilitarizzare una cultura è una impresa ben più impegnativa che smilitarizzare un esercito. Prima di portare aiuto è necessario smilitarizzare la mano che lo porta, e infatti spesso un aiuto militarizzato viene contrabbandato come un gesto di generosità. Oppure, viene lasciata la soluzione alle istituzioni, che hanno un compito ben definito, che è necessario ben conoscere e che in genere hanno come obiettivo primario quello della auto-conservazione. E da parte di chi ha questo scopo non è possibile chiudere un cambiamento. Le istituzioni prendono in considerazione la cultura esistente e la trasformano in regole e in normative. Le istituzioni hanno un loro compito definito e non potranno uscire verso altri orizzonti. Non è possibile affidare alla polizia la propria libertà perché hanno un altro compito; come non è possibile pretendere che una istituzione religiosa favorisca il dialogo con le altre religioni, perché ha primariamente il compito di salvaguardare la propria dottrina, di proteggere i propri credenti e quindi non potrà mai favorire le "interferenze". Da aggiungere che a volte le istituzioni religiose possono essere a servizio di forze che vedono nella religione uno strumento efficace per trasmettere la propria ideologia e impiantare il proprio potere (coloniale politico, economico, militare,...).

Per "smilitarizzare" la cultura religiosa di un popolo sarà necessario liberare ogni fede dall'assolutismo e aprire spazi più grandi all'esperienza. Ogni assolutismo restringe il campo della conoscenza e della vita perchè si rinchiede nel proprio orizzonte e nelle proprie conquiste. Rompere l'assolutismo significa accettare la propria limitatezza e quindi lasciare spazio all'esperienza e alla conoscenza degli altri. D'altra parte, la constatazione che non è possibile il proprio desiderio di assoluto può condurre le persone, il gruppo, la nazione a proiettarsi fuori e rendere assoluto il partito, la nazione, la razza, la religione....creando così il monolitismo culturale, che è un derivato del monoteismo religioso.

LA NOZIONE DI INTERCULTURA

Arrigo Chierigatti

"Abbiamo bisogno essenziale dell'altro per approfondire la realtà"

"Non esiste nulla in se stesso, niente che sia isolato"

R. Panikkar

Nella società e nella cultura della tecnica in cui siamo sprofondatai e di cui tutti volentieri ci serviamo, o meglio da cui tutti dipendiamo, siamo preoccupati e impegnati alla ricerca dei migliori strumenti per trasmettere un messaggio e per proporre un'educazione. Anche l'educazione all'intercultura o alla multiculturalità rischia di seguire le stesse sorti, e allora probabilmente può essere importante confrontarci sul messaggio di intercultura, che vogliamo trasmettere e se dentro di noi è chiara la cultura che gli strumenti di cui vogliamo dotarci corrispondono alla proposta che vogliamo costruire.

La nozione di intercultura vuole avere una profondità e una larghezza che sorpassa ogni nozione di inter-etnia, come anche la nozione di incontro tra minoranze e maggioranze, a cui troppo spesso viene ridotta.

Riteniamo indispensabile evitare di utilizzare la parola interculturale per la relazione tra due culture diverse partendo dai criteri e dai valori di una sola delle due, oppure partendo da un punto di vista considerato neutro, universale (aculturale, transculturale, superculturale).

Esempio della prima possibilità: lo studio della cultura khmer o cham partendo dalla sola cultura occidentale/moderna, come se fosse una variante di quest'ultima, o viceversa.

Esempio della seconda possibilità: lo studio della cultura khmer o ciam e della cultura occidentale/moderna come varianti della nozione a-culturale, neutra, transculturale, della natura umana (cioè di carattere universale).

Purtroppo, è frequente oggi l'uso della parola interculturale in uno dei due sensi sopra descritti. In questo modo l'interculturale è ridotto o ad una tecnica, ad una strategia per maggiormente monoculturalizzare secondo l'ideologia dominante (è la posizione dell'integrazione alla cultura comune della maggioranza, o a quella della modernità o dello sviluppo), oppure alla sola tolleranza politica (e temporanea) per eventualmente tutto de-culturalizzare (è la posizione per esempio di coloro che partono dal presupposto che è necessario emanciparsi da ogni cultura, accettando i valori (così detti universali e a-culturali) di individuo autonomo, di razionalità, di oggettività, di sistema, di uguaglianza senza discriminazione di cultura, di religione, di persona). Si ha l'impressione che non ci si renda conto del monoculturalismo, dell'appiattimento culturale, della tirannia della

razionalità che forma l'astrazione alienante.

Non esiste la realtà neutra se non nella finzione della astrazione concettuale.

Per dirlo in maniera positiva, vogliamo riservare la parola "interculturale" unicamente all'incontro tra culture partendo dalle "basi", dai "fondamenti", dalle "matrici", dalle "configurazioni uniche" di ciascuna delle culture presenti e con un orizzonte comune. Inoltre, deve essere chiaro che riserviamo la parola interculturale in riferimento all'incontro tra la cultura singola (khmer, laotiana, cham,.....) e la cultura occidentale/moderna partendo però non solamente dalle categorie logiche (logoi), dei sistemi di segni e di rappresentazioni di ciascuna di esse, ma anche partendo dalle pratiche, dalle credenze, simboli, riti, miti, matrici, cioè dalla totalità della realtà esistenziale che ciascuna di loro costruisce in modo particolare e unico.

Abbiamo coscienza che l'incontro di queste culture e l'interculturale vissuto nel senso sopra descritto crea uno choc profondo che scuote le fondamenta da una parte e dall'altra e che provoca necessariamente una crisi profonda dei simboli, dei miti, dei presupposti, delle basi a cui siamo abituati".²⁴

E' inutile tentare di evitare lo choc, di non vederlo, perché non si potrà comunque evitarlo. Lo choc e la crisi rimarranno. Se non accettiamo di metterci in discussione, tenderemo da una parte e dall'altra di conoscerci, ma non ci accetteremo o ci accetteremo male. Cercheremo di "ritirarci" nei nostri rispettivi fondamentalismi, oppure a negare le differenze, oppure a trasformare o a interpretare l'altro a nostra immagine, oppure alla fine di illuderci con piccole riforme, con revival o proiezioni messianiche. Ma l'imperativo interculturale rimane là, ineluttabile, perché proviene dalla realtà stessa (e non solamente dalle nostre negligenze).

E' possibile che l'incontro tra diversi possa essere una esperienza liberatrice da una parte e dall'altra? Potrebbe essere che la Realtà ci inviti tutti a riconoscere i limiti inerenti alle nostre culture e al mondo di ognuno, e contemporaneamente ci inviti a riconoscere in ciascuno il nostro carattere infinito, e quindi a trascendere - il che significa contemporaneamente entrare nel più profondo- le dimensioni dimenticate, vissute più o meno intensamente, o vissute in modo differente, o a trascendere le nostre identità e i nostri mondi rispettivi?

Potrebbe essere che la Realtà, che sorpassa sempre la coscienza, inviti ciascuno di noi ad una umiltà più grande, all'ascolto, alla fiducia nella Realtà globale che noi siamo, ciascuno e ambedue insieme? Potrebbe essere che essa ci inviti a vivere in modo più pieno il Cerchio della Vita di cui nessuno possiede la coscienza né l'esperienza ultima e tanto meno la definizione?

24 R. Panikkar, *Myth. Faith and Hermeneutics*, 1979 R. Vachon, *Le désarmement culturel et la paix*, 1985

E se la Realtà stesse creando qualcosa di radicalmente nuovo e ci invitasse tutti ad un cambiamento? Chi siamo noi per limitare la sua libertà? E se noi fossimo ambedue davanti ad un nuovo orizzonte/mito/simbolo comune (non un comune denominatore....) che cominciamo a pregustare e già vivere, che quindi non è assolutamente nuovo, (dal momento che è stato pregustato e già vissuto dai nostri rispettivi antenati), che non è necessariamente migliore dei nostri miti tradizionali, che è contemporaneamente in rottura e in continuità con questi ultimi, che continua a nutrirsi dei miti tradizionali senza rinchiudersi in essi, essendo il figlio nuovo dell'incontro interculturale e di una gestazione millenaria?..... E' di questo che è necessario interessarci; in esso noi abbiamo tutti e ciascuno un ruolo molto importante da svolgere, all'interno del cosmo e delle divinità. Questo imperativo preferiamo chiamarlo interculturale piuttosto che bi-culturale, pluriculturale, o plurimo perché questi ultimi termini hanno una connotazione troppo dualistica.

Interculturale lascia intendere che non si tratta di unità, né di pluralismo, né di monismo, né di dualismo, ma di non-dualità di armonia nelle differenze, di reciprocità, di relazione costitutiva, di mantenimento di polarità senza polarizzazione, di dialogo, di interazione. Inoltre, dato che abbiamo descritto la cultura come realtà mitico-simbolica, è evidente che l'interculturale di cui parleremo è dello stesso ordine. E poiché abbiamo rifiutato di subordinare la dimensione mitico-simbolica della cultura alla sua dimensione logico-epistemica, ugualmente rifiutiamo di subordinare l'intercultura mitico-simbolica alla molteplicità delle sue interpretazione (alla sua polisemia). Noi rimaniamo convinti che come una cultura in quanto mito può essere polisemica, ugualmente l'interculturale come mito può essere polisemico. Non si tratta assolutamente di rimpiazzare il logos con il mito, ma neppure di rimpiazzare il mito con il logos. Certamente distinti, ma non separabili. Come la realtà e la coscienza.

In varie parte del suo “*Il mito del pluralismo*”,²⁵ Raymundo Panikkar afferma:

“Una società pluralista (quindi interculturale) non può esistere se non riconosce un centro che trascenda la comprensione di un membro particolare o anche la totalità dei membri di un momento preciso. Se un re, un partito, un popolo è assolutamente sovrano potrà esserci tolleranza, ma non pluralismo. Solo una società aperta può essere pluralista, ma questo richiede una forza trascendente per impedirle di rinchiudersi sulla propria auto-interpretazione. Se non accettiamo un punto trascendente che sia incomprensibile, allora evidentemente se ho ragione io, tu non puoi avere ragione e non potremo mai accettare una comprensione più alta che qualifichi le nostre rispettive posizioni.....”.

25 R. Panikkar, *The Myth of pluralism*, 1979

“Il riconoscimento di questo centro implica un certo abbassamento di coscienza, che differisce secondo il tempo, lo spazio, e gli individui coinvolti, che non è mai coperto dall'oggetto della coscienza; in altre parole il pluralismo presuppone che vi sia sempre un resto di coscienza (pura) che non è mai "coscienza di..."”

"La maniera di rispondere a un conflitto pluralista non consiste nella ricerca che una parte convinca l'altra, rifacendosi al solo procedimento dialettico, ma attraverso un dialogo dialogico che possa condurre ad una reciproca apertura, alla presa di responsabilità dell'altro, ad una condivisione all'interno di un carisma, all'interno di una difficoltà, di un sospetto, di un consiglio, di una ispirazione, di una luce, di un ideale comune oppure alla condivisione di qualche valore più alto, riconosciuto come tale dalle due parti, ma che nessuno dei due può controllare.....”

"Non solo la discussione, ma anche la preghiera, non solo le parole, ma anche il silenzio, non solo le decisioni, ma fare in modo che le situazioni prendano cura di se stesse, non l' autorità (il potere), ma una obbedienza mutua più elevata, non le soluzioni sapienti, ma la ricerca reciproca, non la semplice esegesi delle leggi e delle costituzioni, ma la libertà di iniziativa sino al rischio di una rottura, ecc.....ecco le caratteristiche che si addicono alla trattazione dei problemi pluralisti (da non confondere con i problemi della pluriformità). L'atteggiamento pluralista non accetta che vi siano delle questioni a priori non negoziabili".

"Il problema del pluralismo non ha sempre bisogno di essere risolto mantenendo l'unità. Ogni gruppo umano ha il proprio coefficiente di coerenza, di uniformità e di armonia....Come regola generale ogni società dovrebbe sforzarsi di essere tanto pluralista quanto può permetterselo. Infatti ogni società ha i propri limiti..."

"Il passaggio dalla pluralità alla pluriformità e da questo al pluralismo appartiene ai dolori della crescita della creazione, al dinamismo stesso dell'universo".

Non dobbiamo privilegiare la cultura rispetto alla persona, né rispetto alla natura, o la politica, né rispetto al religioso, né di privilegiare l'approccio interculturale rispetto all' approccio interpersonale, o interreligioso, oppure sull' approccio con la natura, o sull' approccio interpolitico. Ma al contrario vorremmo dare a ciascuno l'importanza che si merita, però sottolineando come siano non solamente inseparabili, ma che si richiamano mutuamente in quanto sono dimensioni costitutive gli uni degli altri.. Tutti sono relegati nel contesto del cerchio ontologico della vita, della realtà.

Per ontologia intendiamo l'ordine inerente alla realtà, alla vita, e che esclude il dominio eteronomico e monista di un ordine su un altro, come anche esclude la frattura dualista, caotica, cancerosa di entità autonome e sovrane come se fossero il principio e il fine ultimo di se stesse. Crediamo che questo approccio richieda un atteggiamento né eteronomico di dominio, né autonomico di ciascuno per se stesso, ma ontologico di non-dualità tra le nozioni di cultura,

di persona, di natura, di religione e di politica, e anche tra le differenti culture.

E' necessario mantenere tutti gli aspetti in tensione creatrice, in equilibrio. Però non esiste un punto neutro parendo dal quale è possibile rimanere in equilibrio. Ognuno di questi aspetti può servire da centro simbolico di tutta la realtà, ma con la coscienza può farlo solo parzialmente e in maniera limitata e che ha bisogno sempre di altri centri simbolici. E' in questo spirito che proponiamo la nozione olistica della cultura.

"Abbiamo bisogno della filosofia (amore della saggezza, ma anche saggezza dell'amore) che evidentemente accetta il logos, ma che anche conosce il limite di esso e ne rimane cosciente durante tutto il dialogo. Ma una filosofia, o saggezza, che non sopprima il mito o il pneuma, ma li accolga ambedue. Il mito che è il silenzio nel cuore delle parole, la matrice che sostiene le parole. Si tratta di aprirsi all'altro affinché ci riveli i nostri miti. Si tratta di lasciare essere l'impensato e lasciare le parole e il pensiero emergere da lui, sapendo che questo processo è insondabile. Dobbiamo anche accogliere da una parte e dall'altra il pneuma, che è l'indicibile, come qualcosa che non è mai totalmente pensabile.. E' garante di una apertura costante. Non si può turbare l'impensabile".²⁶ "In una parola, la filosofia non può divenire solo un problema di cambiare il mondo, ma anche di amarlo continuando a tentare di comprenderlo".²⁷

26 R. Panikkar, *Myth. Faith and Hermeneutics*, 1979

27 R. Panikkar, *A nonary of priorities*, 1992

I DIRITTI DELL'UOMO, LO SVILUPPO E L'INDIA

Kalpana Das²⁸

Lo scopo del mio intervento di oggi è risvegliare i miei ascoltatori ad alcune realtà che considero cruciali nel mio angolo di mondo, l'India. Riconosco sinceramente la buona volontà e l'impegno di coloro che sono coinvolti in attività di sviluppo internazionale. Ma ritengo anche che l'orientamento di queste attività sia in qualche modo incompleto. Presentandovi le mie riflessioni e i miei suggerimenti, intendo indicare una direzione più pertinente nel campo dello sviluppo internazionale.

In genere si crede che le popolazioni dell'India – come gli altri popoli del «terzo mondo» – non godano di vari diritti umani fondamentali, e specialmente del diritto allo sviluppo. Diverse persone, nel nostro paese, hanno cominciato a mettere in discussione la propria visione dello sviluppo, osservando che i modelli che utilizzano sono stati strumenti di violazione della dignità e dei diritti dei popoli del «terzo mondo». In una prospettiva analoga, vorrei procedere analizzando quelle che sono le nozioni chiave di questo discorso: lo sviluppo e i diritti umani.

1. Lo sviluppo

Cominciamo con la nozione di sviluppo. Permettetemi innanzitutto di porre alcune domande. Perché gli occidentali si sentono in dovere di andare a sviluppare il resto del mondo? Come ha potuto la società indiana sopravvivere per migliaia di anni se gli indiani non sapevano prendersi cura di se stessi? E come mai hanno improvvisamente bisogno che gente d'oltremare venga a prendersi cura di loro? L'hanno forse chiesto? Le risposte a queste domande rivelerebbero la storia di un grande crimine e di una massiccia violazione dei cosiddetti «diritti umani». Tutto è iniziato nel XVII secolo con una semplice ricerca di risorse, seguita da una colonizzazione che si è tradotta in un massiccio furto di risorse e nell'alienazione culturale dei popoli di questa terra. Oggi tutto ciò continua in nome dello «sviluppo», dell'aiuto, della pace e della giustizia. Diversi pensatori e «sviluppatori» accusano sempre più le multinazionali di essere la causa della disparità economica nel mondo. Personalmente, io credo che le multinazionali siano soltanto dei capri

28 Kalpana Das, indù bengalese, è direttrice dell'Istituto Interculturale di Montréal. Questo testo, pubblicato in inglese da Interculture nel 1983 (cahier 79, pp. 35-38) è il testo di una sua conferenza, tenuta in occasione del lancio della campagna di finanziamento dell'Organizzazione cattolica canadese per lo sviluppo e la pace (marzo 1979).

espiatori. Sono state le politiche economiche e il mito del progresso propagato dall'Occidente a far nascere le multinazionali.

Queste fanno il loro lavoro, e lo fanno molto bene, con la ratifica degli economisti e dei politici.

L'istituzione dello sviluppo internazionale è uno degli strumenti più efficaci per la continuazione, in India, di quel processo di «sottosviluppo» che è iniziato nel XVII secolo. In sostanza, i britannici sono venuti in India e hanno imposto e instaurato la loro struttura politica e di governo. Nello stesso tempo hanno rimaneggiato la struttura economica tradizionale e l'hanno sostituita con la loro, con la divisione delle terre e la loro acquisizione. Una società che aveva la propria struttura politica ed economica ha sofferto (e soffre ancora) per una rottura totale, e per di più è stata costretta a sottomettersi, a imparare le «regole del gioco straniero» e ad adeguarsi a ciò che si abbatteva su di essa. È sorta così la necessità dell'«educazione». Le conoscenze che la gente dell'India possedeva da millenni sono diventate obsolete agli occhi dei padri coloniali, che hanno impiantato le loro strutture «educative» perché quella sovrastruttura straniera potesse svilupparsi.

Oggi, il presunto «sottosviluppo» socio-economico in India non è altro che: a) il sistema di una malattia cancerosa, la dominazione occidentale, sotto il travestimento della modernizzazione, e b) il crollo forzato di una società che provvedeva da sé ai propri bisogni socio-economici. Che cosa fanno gli «sviluppatori» e le agenzie di sviluppo internazionale, a livello sia governativo che non governativo? Fra i canali principali che utilizzano ci sono: l'educazione, la sanità e la medicina, e l'aiuto finanziario. Siete interessati a conoscere l'impatto di queste attività a breve e a lungo termine?

2. Educazione

In India, l'educazione nella sua forma attuale è il fattore che contribuisce all'alienazione culturale e allo sradicamento dell'individuo. Inoltre è il primo fattore che crea la «disoccupazione». Noi non conosciamo le regole di questa struttura straniera che ci vengono imposte. Sembra che non abbiamo altra scelta che convivere con esse. Allora impariamo queste regole, e gli sviluppatori non chiedono di meglio che di insegnarcele. Risultato: l'individuo è indotto a credere che ci sia un solo modo per sopravvivere: la via occidentale, a prezzo della propria cultura e dei propri valori. Avendo disimparato il proprio «sapere», si trova in difficoltà ad operare e a vivere nel proprio ambiente naturale e ancestrale. Non può più svolgere la sua professione ancestrale e non ha un impiego nel campo per il quale è stato «educato». Allora comincia a barcamenarsi nella vita trovandosi totalmente alienato da se stesso, dalla sua famiglia, dalla sua cultura e dal suo modo di vivere.

3. Salute e medicina

Le misure che gli «sviluppatori» hanno preso in questo campo creano pericoli nuovi per la salute, per il semplice fatto che introducono pratiche mediche che la gente non capisce e materiali non del luogo e quindi difficili da riuscire ad avere. L'alto livello di capacità terapeutica e di conoscenza che era stato acquisito con la pratica della medicina indigena e ayurvedica ha dovuto essere sacrificato e continua ad essere sacrificato in nome della «medicina moderna».

4. Aiuto finanziario

Si tratta di un grande fattore di demoralizzazione, perché perpetua l'immagine del «salvatore» e del «salvato». Noi (gli occidentali) siamo i grandi «donatori» e loro sono i poveri, i miserabili «riceventi» del «terzo mondo». Come conseguenza, ciò impedisce la possibilità di una vera solidarietà umana, intesa nel senso che “tutti da entrambe le parti, siano donatori e riceventi”. Inoltre questo aiuto finanziario è utilizzato come arma politica dai paesi donatori occidentali, che se ne servono per mantenere in uno stato di schiavitù i paesi che ricevono aiuto, intrappolati in un debito perpetuo.

Ho indicato brevemente alcuni degli impatti negativi del così detto “sviluppo”, che oggi in India contribuiscono a mantenere uno status quo di disperazione. Spero che questo ci faccia aprire gli occhi sul fatto che dobbiamo porci una domanda fondamentale: che cosa intendiamo per sviluppo? Se per sviluppo intendiamo una buona qualità della vita (la *bonne vie*), allora dovremmo anche considerare che le diverse culture hanno i loro criteri per definire in che cosa consista questa buona qualità della vita!

Secondo il modo occidentale moderno, ciò che la caratterizza sono i beni materiali che un individuo possiede, la “scolarità” e il potere di controllo.

Per la maggior parte della gente dell'India (ad eccezione degli scolarizzati) i beni materiali posseduti non sono importanti e necessari se non nella misura in cui servono a nutrire e a vestire la famiglia, mentre la semplicità di vita è coltivata come un ideale di buona vita umana.

Invece del “potere di controllo”, è il “controllo del potere” ad aiutare le persone a vivere in maniera equilibrata. Tutta la vita deve essere una ricerca di “controllo del potere”. Questo atteggiamento colloca le popolazioni dell'India agli antipodi di ciò che la “modernizzazione” e lo “sviluppo” cercano di portare loro. Potrei illustrare questa affermazione con un esempio concreto. Io vengo da una famiglia che ha praticato la medicina ayurvedica per molte generazioni e ha poi subito il processo del cosiddetto “sviluppo” descritto. Questo ci ha resi estranei alla nostra tradizione medica e ci ha lasciati impoveriti.

DON LORENZO MILANI
TRA RIFLESSIONI SULLA PACE E PRELUDI DI
INTERCULTURA

Bruno Becchi

Da circa un secolo e mezzo si è instaurata la scuola pubblica; in essa l'insegnamento delle scienze, come nuovo linguaggio culturale di base per tutti, ha preso altrettanta importanza se non superiore di quello umanistico, fino ad allora considerato l'unico possibile.

La presenza di un incontro di carattere monografico dedicato a don Lorenzo Milani, all'interno di un corso di formazione su Intercultura come lezione di pace e non-violenza per la scuola di oggi, presuppone una domanda che sembrerebbe degna di monsieur Jacques de La Palisse, ovvero questa singolare figura di insegnante è stata fautrice di un'educazione interculturale? La risposta ad un simile interrogativo non è invece scontata come si potrebbe pensare. Infatti don Milani non è stato un educatore che ha consapevolmente ispirato la sua opera all'insegna dell'intercultura. E questo per una ragione molto semplice e cioè perché il contesto in cui si era trovato ad operare come sacerdote e maestro - sia esso San Donato a Calenzano tra la metà degli anni quaranta e quella degli anni cinquanta oppure la Barbiana del decennio immediatamente successivo - non aveva caratteri multiculturali e quindi non richiedeva interventi di tipo interculturale. E per quanto diversi tra loro, San Donato e Barbiana non differivano molto sotto questo aspetto dal resto del Paese che allora, nella sua quasi totalità, non aveva ancora una fisionomia multi-etnica. Sarà infatti soprattutto nell'ultimo quarto del secolo scorso che l'Italia, divenuta meta di grandi movimenti migratori, effettuerà un radicale cambiamento in tal senso, trovandosi di fronte all'inevitabile alternativa tra la prospettiva di uno scontro e quella di un incontro tra tradizioni, lingue, religioni e culture diverse presenti sul nostro territorio nazionale. Pertanto chiunque non fosse animato dalla velleità di rimettere indietro l'orologio della storia non poteva vedere in quei mutamenti in atto altro che condizioni ineluttabili per dare concretezza alla seconda delle due prospettive e quindi, in altre parole, per impostare un dialogo interculturale. Ed in una società multi-etnica che necessita di un progetto capace di dar vita ad un confronto costruttivo tra le sue diverse componenti, la scuola è chiamata a svolgere un ruolo di assoluto primo piano. Spetta infatti soprattutto ad essa il compito di favorire, attraverso un'educazione attenta anche a valorizzare le differenze, lo sviluppo nelle persone di comportamenti adeguati ad una positiva convivenza tra più culture.

E' proverbialmente noto come la scuola italiana non sia un modello di rapido adeguamento alle

necessità di una società che cambia.

Tuttavia, proprio per l'importanza che riveste nel caso specifico, essa costituisce un indice assai significativo, se non altro per il fatto di aiutarci a storicizzare il fenomeno. Dal punto di vista sociologico è opportuno rilevare come sia a partire dalla fine degli anni ottanta che si assiste ad un primo consistente ingresso nel nostro sistema scolastico di allievi di culture ed etnie diverse e conseguentemente all'emanazione, l'8 settembre 1989, della prima Circolare Ministeriale, la n. 301, sull'inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo. Ad essa seguiranno altre iniziative in questa direzione quali, ad esempio, la Circolare Ministeriale n. 205 del 26 luglio 1990, in cui si parla esplicitamente di educazione interculturale come risposta alle esigenze di una società multietnica, e l'istituzione nel giugno 1997 da parte del Ministero della Pubblica Istruzione della Commissione Nazionale per l'Educazione Interculturale con il compito di delineare percorsi atti a favorire lo sviluppo di relazioni sociali ispirate ai principi dell'Intercultura.

Don Lorenzo Milani, nato nel 1923 e morto, all'età di 44 anni, nel 1967, ovvero ben oltre un ventennio avanti l'emanazione della prima circolare ministeriale in materia di problematiche educative in funzione multietnica, non poteva essere fautore di un'educazione interculturale in senso stretto, non foss'altro per motivi di carattere cronologico. Ciò nonostante, la scelta di inserire una lezione sul priore di Barbiana in questo corso è, a mio avviso, assolutamente felice. Con tutte le cautele necessarie ad evitare ingiustificate forzature, è possibile affermare che don Milani ha anticipato per molti aspetti l'educazione interculturale, sia dal punto di vista metodologico sia da quello dei contenuti, sia infine da quello dell'atteggiamento psicologico. È certo comunque che in una riflessione che ambisca ad avere, non dico un carattere di completezza, bensì un minimo di organicità e di logica articolazione interna, il tema dell'intercultura, deve essere visto in modo interconnesso a quello della non-violenza e della pace. Se una simile affermazione è vera sempre, a fortiori lo è nel caso di don Milani, il cui apporto in termini di azione e di riflessione su quest'ultimo aspetto è ritenuto in maniera pressoché unanime tra i più significativi. E sarà in modo strettamente intrecciato che i tre filoni oggetto della nostra riflessione verranno trattati in questa lezione.

E' bene però precisare fin da adesso che l'impostazione del discorso finirà per risultare decisamente sbilanciata dalla parte delle tematiche più prettamente pacifiste. E questo per due ragioni tra loro diverse, ma convergenti: da un lato per la grande importanza, appunto, che esse hanno avuto nell'impegno civile, educativo e religioso di don Milani e dall'altro perché - non dimentichiamolo - gli aspetti legati all'intercultura costituiscono nell'opera milaniana non parti di un organico progetto educativo, ma soltanto degli spunti anticipatori, che solo retrospettivamente possono essere considerati tali.

La nostra analisi prende le mosse proprio dai temi relativi alla pace e alla non violenza, i quali, insieme a quelli legati alla scuola e alla testimonianza evangelica costituiscono il nucleo fondante ed unificante nel pensiero e nell'opera del priore di Barbiana. La stretta connessione che caratterizza le questioni relative alla sfera civile, a quella spirituale, a quella didattica, trova la sua mirabile sintesi nel campo dell'educazione, un termine quest'ultimo, in realtà, poco usato da don Milani, ma, a mio parere, efficace ai fini della comprensione del discorso che stiamo sviluppando. Se don Milani usa poco il vocabolo educazione - in luogo del quale normalmente preferisce utilizzare l'espressione "fare scuola" -, ancor meno ricorre alla parola pace. Basti pensare che nella Risposta ai cappellani militari e nella Lettera ai Giudici, ovvero nei due scritti in cui più direttamente affronta gli argomenti oggetto di questa riflessione, mai compare il termine pace. O meglio esso è presente nel secondo scritto solo due volte, in frasi parentetiche e con una funzione assolutamente particolare: una all'interno del titolo di un libro di Gandhi,²⁹ l'altra nella didascalia al nome di Linus Carl Pauling, per indicare il settore relativamente al quale al grande scienziato americano era stato conferito il secondo premio Nobel, dopo quello della chimica.³⁰ Mai comunque troviamo i due termini in relazione fra loro nell'espressione educazione alla pace. Ritengo oltremodo significativo che don Milani usi - e con parsimonia - la parola educazione senza il ricorrente complemento di termine; si tratta infatti di un vocabolo che, nel suo etimo - proviene dal latino e ducere, cioè "condurre fuori" -, esprime una valenza dinamica positiva ed è dotato di un valore semantico particolarmente interessante ai fini della nostra riflessione.

Educare significa guidare, in senso maieutico, la crescita intellettuale e morale di un individuo. E se per morale si intende il presupposto che presiede al comportamento dell'uomo in relazione all'idea del bene e del male, di fronte al dilemma "guerra - pace", in un'educazione degna di essere considerata tale, l'opzione non può che ricadere sul secondo termine. Pertanto aggiungere al vocabolo educazione il complemento pace risulta tautologico come affermare che il triangolo ha tre angoli. In un simile contesto, il problema dell'annullamento dei conflitti può trovare soluzione solo utilizzando lo strumento privilegiato dell'educazione: la scuola.

Le guerre sono il frutto non solo di ordini di qualche ufficiale paranoico, l'espressione è di derivazione milaniana,³¹ bensì anche dell'obbedienza di chi quegli ordini accetta passivamente, magari creandosi l'alibi del rispetto gerarchico per sottrarsi alle proprie responsabilità. Da questo

29 "(Non-violence in peace and war. Ahmedabad 14 vol. 1)" in Lettera ai giudici in Documenti del processo di Don Milani, L'Obbedienza non è più una virtù, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, s. d., p. 60.

30 "(Per esempio Linus Pauling premio Nobel per la chimica e per la pace)", *ivi*, p. 62.

31 *Ibidem*.

punto di vista don Milani è di una chiarezza indiscutibile, quando scrive nella Lettera ai giudici, con riferimento all'obbedienza, che nessuno creda di "potersene far scudo né davanti agli uomini né davanti a Dio" e che bisogna che ognuno si senta "l'unico responsabile di tutto".³² Si tratta di un'affermazione importante attorno alla quale ruota tutto il documento di difesa milaniano e di cui forse non è stata sottolineata adeguatamente la valenza pedagogica.

La lettera ai giudici, nata in occasione del processo cui don Milani fu sottoposto con l'accusa di apologia di reato ed istigazione a delinquere, è uno scritto rilevante in quanto, pur avendo come causa occasionale la polemica sull'obiezione di coscienza, va ben oltre tale questione per incentrarsi sul tema appunto dell'obbedienza e della responsabilità individuale. Su questo argomento in generale ci sono studi interessanti. Fra di essi valore esemplare assume la riflessione di Erich Fromm, il quale in *Escape from Freedom* individua uno dei meccanismi di fuga dalla libertà della massima importanza sociale nella rinuncia alle proprie responsabilità mediante la scelta di un appiattimento nel conformismo.³³

Un'impostazione del problema certamente significativa è anche quella proposta dalla filosofa tedesca Hannah Arendt, la quale nella banalità del male sostiene che la logica dell'obbedienza nei confronti di "ordini superiori" porta individui che erano prima – e lo saranno dopo – "terribilmente normali" a privarsi della loro autonomia di giudizio e compiere atti criminosi senza avvertire alcun senso di colpa.³⁴ Dall'analisi di tali riflessioni risulta evidente, per contrasto, il valore decisamente pacifista e non violento del principio della responsabilità individuale e del primato della coscienza proprio per la loro intrinseca incompatibilità con il concetto del carattere assoluto dell'obbedienza militare. Infatti di fronte ad un comando ingiusto e delittuoso l'individuo deve opporre all'obbedienza al superiore quella alla propria coscienza e, per chi crede, alla legge di Dio.

Si capisce bene come il primato della coscienza assuma nell'ottica milaniana la natura di un criterio guida e non di un principio astratto. Perché ciò sia possibile però è necessario che l'individuo sia realmente sovrano nelle proprie scelte, grazie al possesso di un'ampia indipendenza di giudizio e di una buona capacità espressiva; il compito di renderlo tale spetta in modo prioritario, e per i poveri esclusivo, alla scuola. La scuola deve dotare l'individuo di un uso sicuro della parola, che viene ritenuta dall'educatore Milani, lo strumento più idoneo per dare concretezza al concetto di sovranità. Naturalmente, quando don Lorenzo afferma ciò, lo fa soprattutto perché ha presente la situazione di timidezza, insicurezza e semianalfabetismo propria

32 Ivi, p. 51.

33 E. Fromm, Fuga dalla libertà, titolo originale *Escape from Freedom* (1941), trad. it., di Cesare Mannucci, Milano, Mondadori, 1993, p. 149 e passim pp. 149-164.

34 H. Arendt, La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme, tit. orig. *Eichmann a Jerusalem*, tr. it. di Piero Bernardini, Milano, Feltrinelli, 2001 (1a ed. 1963) p. 282.

dei suoi ragazzi e tale da renderli stranieri nel loro paese. Infatti chi è più straniero di colui che non possiede gli strumenti della comunicazione e quindi per questo è destinato a rimanere in una condizione di inferiorità? Cercando di evitare facili generalizzazioni, fuorvianti e dunque controproducenti sotto ogni aspetto, possiamo affermare che davvero poche siano le differenze tra la diversità di un barbiano di allora e quella di un extra-comunitario di oggi. Sono entrambi infatti due facce della stessa medaglia dell' "alterità".

Se leggiamo con attenzione Lettera a una professoressa, Gianni, il prototipo del ragazzo di paese, figlio di operai, è davvero "altro" rispetto a Pierino, che invece è il modello del figlio del dottore. Pertanto il discorso milaniano sulla parola quale mezzo per realizzare il principio della sovranità ha un significato molto ampio che trascende il tempo e lo spazio e mostra ancor oggi una sua intrinseca validità anche in funzione interculturale. Infatti il concetto di intercultura sottintende l'idea della ricerca di forme e strumenti idonei a dar vita ad un confronto costruttivo fra "diversi". Un confronto siffatto però può avvenire solo se i soggetti coinvolti sono dotati di mezzi espressivi che permettono loro di comunicare. Ne consegue che dotare di un uso sicuro della parola gli individui che ne sono sprovvisti costituisce un presupposto irrinunciabile anche per un dialogo tra le varie componenti di una società multietnica.

Il discorso del rapporto tra strumenti espressivi e sovranità popolare, cui accennavamo poco sopra, è centrale nell'ambito della riflessione milaniana sui temi legati alla pace. Infatti solo dopo aver compiuto il passaggio dalla condizione di suddito a quella di sovrano, l'individuo è in grado di discernere gli atti giusti da quelli ingiusti e quindi gli ordini da eseguire e quelli da rifiutare. In ogni caso il discernimento e quindi la scelta non può avvenire che in base ai principi della propria coscienza e, per chi ha fede, della legge di Dio. Applicando questo criterio in ambito militare e tenendo conto del potenziale di sofferenza e di morte di una guerra, si capisce bene la portata decisamente pacifista del discorso milaniano sul primato della coscienza e sul principio della responsabilità individuale ad esso connesso. Tale connessione è davvero portatrice di conseguenze straordinarie nell'ambito del ragionamento che stiamo svolgendo.

Se ognuno è responsabile di tutto, chiunque abbia in qualche modo contribuito anche con il minimo apporto ad un atto di guerra non può chiamarsi fuori rispetto alle responsabilità. Quindi il peso morale delle morti di un bombardamento non ricadrà solo sulla coscienza di chi ha ordinato tale atto o di chi lo ha materialmente compiuto, ma anche sugli scienziati, sui tecnici e sugli operai che con il loro contributo di lavoro lo hanno permesso. Cosicché don Milani arriva ad affermare che in una guerra "il cristiano non potrà partecipare nemmeno come cuiniere",³⁵ perché anche in quel ruolo prende parte ad essa e ne promuove la causa. Lo induceva ad una considerazione così radicale la constatazione che nell'era atomica le guerre fossero ormai

35 Lettera ai giudici, p. 60.

destinate a coinvolgere sempre più i civili e paradossalmente sempre meno i militari.

Non dimentichiamo il condizionamento psicologico esercitato sull'opinione pubblica mondiale, ed in particolare su quella parte di essa più sensibile ai problemi della pace, dalla crisi di Cuba.

La decisione di Kruscev di installare missili sovietici nell'isola caraibica e le successive mosse della marina americana ordinate dall'amministrazione Kennedy avevano portato il mondo, nell'ottobre 1962, sull'orlo della III guerra mondiale. Una tale apocalittica prospettiva era stata scongiurata anche grazie all'appello di papa Giovanni XXIII; restava il fatto però che la crisi cubana aveva dimostrato quanto fosse precaria la pace basata sull'equilibrio del terrore, riportando la mente all'immane tragedia provocata dal lancio delle bombe atomiche sulle città giapponesi di Hiroshima e Nagasaki a chiusura del secondo conflitto mondiale. Il panorama per i pacifisti era reso ancor più inquietante in chiave futura dall'ipotesi che tali bombe non fossero state utilizzate solo per ragioni militari, ovvero, come fu detto ufficialmente, per porre fine alle ingenti perdite americane provocate dai piloti kamikaze, bensì anche per motivi politici. In particolare vi era la possibilità che gli Stati Uniti avessero fatto ricorso al lancio delle bombe atomiche per mostrare la propria forza ed impostare le relazioni internazionali del dopoguerra da una posizione di superiorità rispetto all'Unione Sovietica.

A rendere ancora più inquietante il quadro contribuiva la guerra del Vietnam che aveva visto una pericolosa accelerazione con l'intervento diretto statunitense a partire dall'agosto del 1964. In questo contesto la battaglia di coloro che lottavano per un progetto di pace universale appariva non solo importante, ma addirittura urgente ed indispensabile. Ecco, occorre tener presente anche di questo quadro internazionale per capire il senso dell'impegno di don Milani alla costruzione di un mondo privo di conflitti militari.

Il rifiuto di obbedire ad ordini moralmente e cristianamente inaccettabili non deve però indurre a pensare che egli abbia una nozione di pace passiva, come mero stato di "non conflitto" e di "assenza di guerra". Per lui la pace si costruisce non solo con atteggiamenti di resistenza e non collaborazione, ma anche con un comportamento attivo. Così ignorato il problema della definizione del concetto, che costituisce un aspetto puramente teorico, a suo avviso, di scarso interesse, egli trova decisamente più importante operare concretamente in tale direzione. Nel pensiero e nell'azione di don Milani dunque la pace diventa un obiettivo cui tendere, partendo dalla trasformazione interiore dell'uomo. Questa connotazione teleologica richiama molto da vicino il senso di un versetto evangelico del Cantico di Zaccaria, nel quale l'anziano sacerdote annuncia la venuta di Gesù, parlando di "un sole che sorge, per (...) dirigere i nostri passi sulla pace".³⁶

36 Vangelo secondo Luca, 1, 78-79.

Se è lecito pensare alla presenza in don Milani di un simile sostrato teologico, non meno significativa risulta l'esistenza in lui di un forte afflato civico e sociale che si esprime via della nell'individuazione di mezzi concreti perché quell'obiettivo possa essere raggiunto. In questo senso è di nuovo la scuola, quale privilegiato strumento educativo, a svolgere una funzione insostituibile. Essa, infatti, oltre a "dare la parola alle coscienze", deve fornire gli individui di mezzi espressivi anche di portata sovranazionale. Le lingue straniere ed i soggiorni all'estero, che tanta parte avevano nell'esperienza didattica di Barbiana, assumono un rilievo decisivo nella costruzione della pace, in quanto permettono di entrare in contatto con realtà economiche, sociali e culturali diverse dalla nostra. Quanto questo aspetto sia rilevante viene sottolineato anche da Jean Piaget (1896 - 1980), il quale afferma che "penetrare nella psicologia degli altri popoli" è "un obbligo", in quanto ciò evita l'isolamento, che rappresenta una condizione di estremo rischio "in un mondo in cui tutto è concatenato economicamente, politicamente e spiritualmente". Quindi "la conoscenza degli altri" viene indicata "come condizione di sopravvivenza e di sicurezza nazionali e come mezzo di espansione dell'ideologia alla quale si tiene" (nel caso specifico, appunto, la pace).³⁷ Pertanto, se la parola è il mezzo indispensabile per intendere e farsi intendere da chi normalmente ci sta più o meno vicino, le lingue straniere costituiscono il canale ed il codice per comunicare con chi da noi è più lontano. E se comunicare significa "mettere in comune" idee, bisogni, sentimenti, desideri, vuol dire anche entrare in relazione, conoscersi e conoscere e vedere nell'altro non più uno straniero, un estraneo, ma un simile, una persona da amare o, per lo meno, da rispettare. Una simile considerazione costituisce il presupposto fondamentale per il superamento di quell'ideale di Patria che tanti lutti ha provocato nel corso della storia.

Anche in questo caso il discorso milaniano, visto in prospettiva, si colora per più aspetti di tinte interculturali, a partire proprio dalla riflessione sulla lingua come strumento di conoscenza e quindi di rispetto e di accoglienza nei confronti dell'altro, pur nella sua diversità. Naturalmente tutto ciò deve essere opportunamente contestualizzato, non dimenticando mai che il "piccolo mondo antico" di Barbiana aveva una caratterizzazione monoetnica, come, del resto, l'aveva in sostanza anche quello più grande dell'Italia del tempo. Questo presupponeva di fatto che l'incontro con lo straniero potesse avvenire quasi esclusivamente all'estero; quindi fare della lingua uno strumento di incontro significava prioritariamente apprendere la lingua degli altri, da incontrarsi nei paesi degli altri e cercare di essere accolti dagli altri. Oggi invece, con l'acquisizione

37 J. Piaget, *Che cos'è la pedagogia*, tit. orig. *De la pédagogie*, tr. it. di Alessandra Terni, Roma, Newton & Compton, 1999, pp. 121-122.

società di caratteri multietnici, l'incontro con l'altro avviene in casa nostra, ponendo così il problema della lingua italiana da insegnare, accanto a quello della lingua straniera da apprendere. Nell'un caso e nell'altro comunque la lingua, imparata in contesti concreti di apprendimento e di relazione, si configura come uno strumento privilegiato di intercultura. Anche in questo caso il "fare scuola" di Barbiana si mostra precursore, dal punto vista pedagogico, di un metodo oggi unanimamente condiviso, quello cioè basato sulla convinzione che le lingue si imparano sul campo o, come si dice in termini forse più eleganti, "in situazione" e che per ottenere migliori capacità di apprendimento occorre una consapevole motivazione a comunicare. E la scelta da parte del maestro Milani di mandare periodicamente i suoi ragazzi a lavorare in Paesi europei, soggiornando in ostelli della gioventù e spostandosi in autostop risponde proprio a questa duplice esigenza. Tuttavia, nella realtà multietnica attuale, l'insegnamento della lingua del Paese d'accoglienza non deve nascondere alcun fine di assimilazione, né di inserimento, bensì di integrazione. E la differenza non è di poco conto: infatti mentre i primi due presuppongono, sia pure in modi e stadi diversi, un tipo di accoglienza in cui lo straniero si adegui alle regole, alla cultura e alla religione della società in cui viene accolto, l'integrazione è un processo più graduale e rispettoso delle tradizioni dell'individuo che viene accolto. E questo è possibile solo se si vede nello straniero un nostro simile, diverso, quindi non uguale, ma pur sempre simile. Da ciò deriva che la diversità viene concepita non come un pericolo od un ostacolo alla civile convivenza, bensì quale elemento da valorizzare perché visto come capace di arricchire l'intera società. Una tale concezione dello straniero presuppone un atteggiamento psicologico dotato di grande elasticità. Anche sotto questo aspetto, la lezione di Barbiana è importante, se non altro per l'esercitazione costante volta a formare un pensiero critico e flessibile che costituisce uno degli strumenti essenziali perché si possa realizzare un progetto di carattere interculturale; un progetto che consenta un dialogo autentico fatto di partecipazione con contributi propri, ma, al tempo stesso, di ascolto delle ragioni dell'altro. E l'obiettivo di formare negli allievi un pensiero relazionale e dialogico mostra ancor oggi tutta la sua lungimiranza, anche in questo senso, in quanto rappresenta uno degli antidoti più efficaci riguardo a due pericoli estremi, la segregazione e l'esclusione, che rispetto ad una società basata sul confronto costruttivo e creativo costituiscono una contraddizione anche in termini.

L'importanza di un pensiero attivo ed aperto viene compresa a pieno ancor più agevolmente se si pensa al suo contrario e cioè al pensiero dogmatico e normativo. Quest'ultimo è infatti un modo di ragionare schematico che, proprio per la sua rigidità, è capace solo di dividere ed esaltare il contrasto tra le diversità e non di congiungerle, vedendole nei loro aspetti complementari. E' un

pensiero soggetto alla volontà e al potere di altri e che, in quanto tale – lo abbiamo già visto con Fromm, Arendt e Milani -, è all’origine di ingiustizie, violenze, sofferenze, tragedie di ogni tipo, comprese quelle, ovviamente, di natura bellica.

Un altro aspetto della lezione milaniana assai interessante ai fini della riflessione che stiamo sviluppando è l’idea del superamento del tradizionale concetto di Patria in funzione di una ben più vasta entità sovranazionale. Si tratta di una convinzione che pervade da cima a fondo la ***Risposta ai cappellani militari*** in cui fra l’altro si legge: “Non discuterò qui l’idea di Patria.

Non mi piacciono queste divisioni. Se voi però avete diritto di dividere il mondo in italiani e stranieri allora vi dirò che, nel vostro senso, io non ho Patria e reclamo il diritto di dividere il mondo in diseredati ed oppressi da un lato, privilegiati ed oppressori dall’altro. Gli uni sono la mia Patria, gli altri i miei stranieri”.³⁸ E più avanti, in riferimento alle aggressioni coloniali perpetrate dall’Italia in Africa nel 1896 e nel 1935, don Milani scrive: “Quando si battono bianchi e neri siete coi bianchi? Non vi basta di imporci la Patria Italia? Volete imporci anche la Patria Razza Bianca?”.³⁹ Ed in chiusura dello stesso scritto afferma: “Auspichiamo che abbia termine finalmente ogni discriminazione e ogni divisione di Patria”,⁴⁰ per poi rafforzare il concetto nella *lettera ai Giudici*, in cui prefigura la prospettiva di un mondo unito, contrapponendo all’idea di “chi crede ancora (...) che i confini debbano tagliare preciso tra nazione e nazione” quella “che le frontiere son concetti superati”.⁴¹

Si capisce bene come simili affermazioni, abbattendo qualsiasi steccato di stampo nazionale e razziale, costituiscano il presupposto fondamentale per quell’idea di “cittadinanza planetaria” che è uno dei cardini della teoria e della pratica interculturale. E se oggi la maggior rapidità delle comunicazioni materiali e virtuali ha fatto sì che si tratti di un concetto sempre più condiviso, allora esso veniva sostenuto unicamente da chi era dotato di intuizioni lungimiranti.

Strettamente connessi ad esso sono poi il principio della solidarietà e la scelta dall’impegno sociale, veri e propri imperativi categorici del “fare scuola” milaniano. Anche in questo caso, si tratta di due elementi assolutamente irrinunciabili per qualsiasi progetto che ambisca a dare risposte efficaci ed adeguate alle diverse problematiche inerenti una realtà multietnica. Al riguardo è significativo sottolineare come don Milani invitasse i suoi ragazzi a diventare, “da grandi”, maestri, sindacalisti oppure missionari. A questo proposito è interessante un aneddoto raccontato da Adele Corradi, una collaboratrice della scuola di Barbiana dell’ultimo periodo: una volta i

38 Risposta di don Lorenzo Milani ai cappellani militari toscani che hanno sottoscritto il comunicato dell’11-2-1965, in DOCUMENTI DEL PROCESSO DI DON MILANI, L’Obbedienza non è più una virtù, cit., p. 12.

39 Ivi, p. 16.

40 Ivi, p. 20.

41 Lettera ai Giudici cit., p.45.

genitori di un allievo dissero al priore che il loro figlio, avendo ormai conseguito il diploma di scuola media superiore, si sarebbe trasferito da alcuni parenti per poter studiare ingegneria. Don Lorenzo, ricorda la professoressa Corradi, rispose duro: “Questo ragazzo io l’ho allevato perché sia utile agli altri, non perché faccia quattrini!”.⁴²

Del resto, lo stessa impostazione dell’insegnamento barbiano basata sull’apprendimento cooperativo, il lavoro di gruppo, la collaborazione e l’aiuto reciproco, rappresenta indubbiamente un importante allenamento alla solidarietà. Non solo, ma essa costituisce un metodo di lavoro quanto mai adatto per una scuola, come quella attuale, che si configura quale luogo da un lato rappresentativo di una realtà multiculturale e dall’altro impegnato a dare il proprio contributo alla costruzione di una civile convivenza tra popoli diversi tra loro. Infatti è facilmente intuibile quale ricaduta abbia, in termini di intercultura e di pace, un’educazione volta ad insegnare ai ragazzi l’importanza di non pensare solo all’interesse personale, ma anche di riuscire a prendersi cura degli altri.

Un ragionamento complessivo così strutturato evidenzia come le varie componenti del pensiero milaniano siano articolate tra loro in un rapporto di straordinaria coerenza ed interdipendenza, dal ruolo della scuola al possesso della parola e alla conoscenza delle lingue straniere, dal primato della coscienza e della responsabilità individuale, al concetto attivo di pace, alla solidarietà e l’impegno sociale, per limitarci a quelle sopra affrontate.

Ma all’interno del mondo ecclesiastico fiorentino le posizioni di don Milani erano largamente minoritarie, se non addirittura eccezionali. Basti pensare che in conseguenza della polemica con i cappellani militari sull’obiezione di coscienza e la presa di posizione del priore di Barbiana a favore del principio della responsabilità individuale, l’arcivescovo di Firenze, card. Florit, scrive il 14 aprile 1965 una lettera circolare al clero fiorentino. In essa si legge, fra l’altro, che “è praticamente impossibile all’individuo valutare i molteplici aspetti relativi alla moralità e all’ingiustizia degli ordini che riceve. Deve pertanto essere riconosciuta la presunzione di diritto in favore dell’autorità dello Stato (...). Toccherà ai detentori del potere pubblico rispondere a Dio delle loro eventuali responsabilità”.⁴³ Risulta evidente la netta chiusura nei confronti delle tesi sostenute da don Milani e tutto sommato anche l’atteggiamento oltremodo timido nei confronti delle posizioni giovanee contenute nell’enciclica *Pacem in terris* di due anni prima; non solo, ma si nota anche una certa sordità di fronte alle voci che in direzione dell’obiezione di coscienza e del pacifismo emergevano all’interno del dibattito conciliare ed i cui risultati furono codificati nel

42 A. Corradi, Testimonianza inedita, ma poi in B. BECCHI (a cura di), *Lassù a Barbiana ieri e oggi*. Discutendo di due libri su don Lorenzo Milani e di altro ancora, in corso di pubblicazione.

43 Lettera al clero fiorentino dell’arcivescovo di Firenze, cardinale Florit, in data 14 aprile 1965, in N. FALLACI, *Vita del prete Lorenzo Milani*. Dalla parte dell’ultimo, Milano, Rizzoli, 1993 (1a ed. 1974), p. 534.

capitolo V della costituzione pastorale *Gaudium et spes*, significativamente intitolato “La promozione della pace e la comunità dei popoli”. La Chiesa fiorentina in quel periodo sembra pertanto affetta da una sorta di strabismo che la portava a guardare in due direzioni diverse: alcune componenti verso il Concilio Vaticano II, in corso proprio in quegli anni, mentre altre, soprattutto le alte gerarchie, verso il Concilio di Trento (1545-1563), quello, per intendersi, della controriforma del XVI secolo.

Diverso è il discorso per quanto riguarda il mondo cattolico fiorentino più in generale, all'interno del quale il dibattito sulla pace e l'obiezione di coscienza era assai vivace e annoverava tra le posizioni favorevoli a questi principi il sindaco del capoluogo toscano Giorgio La Pira, il padre scolopio Ernesto Balducci, il primo obiettore di coscienza per motivi cattolico-religiosi, Giuseppe Gozzini, e naturalmente lo stesso don Milani. Vi era poi il contributo importante dato in questa direzione da riviste come “Testimonianze”, fondata dallo stesso Balducci, e “Politica”, del deputato lapiriano Nicola Pistelli, che fu tra l'altro firmatario di una proposta di legge per regolamentare l'obiezione di coscienza; a queste due si aggiungeva “Il Ponte”, fondato da Piero Calamandrei, di matrice laico-socialista. Evidentemente si trattava di posizioni in anticipo sui tempi, se tutte e quattro le persone sopra ricordate subiranno processi: La Pira nel 1961, Gozzini nel 1962, Balducci nel 1963, Milani nel 1965; processi che si concluderanno con tre condanne ed un'assoluzione, quella del sindaco.

Ma quali sono le motivazioni che stanno alla base della cultura e delle posizioni di don Milani contro la guerra? Direi che, al solito, sono di carattere religioso e civile. Le motivazioni religiose prendono naturalmente le mosse da questioni di dottrina e di esegesi biblica. Il principio del primato della legge della coscienza e quindi, per un credente, della legge di Dio, rispetto a quella degli uomini, ha basi solide ad esempio nel Nuovo Testamento. Negli Atti degli Apostoli, Pietro e Giovanni si rifiutano di accettare l'ordine degli anziani, degli scribi e dei sommi sacerdoti della Giudea che intimavano loro di smettere di annunziare in Gesù la risurrezione dei morti.⁴⁴ Da ciò deriva che il cristiano deve non obbedire ad un ordine ingiusto se esso risponde alla volontà dell'uomo in contrasto con quella di Dio. Per quanto riguarda il problema più specifico della pace, occorre dire che per avere un'idea di quanta parte esso abbia nelle Scritture basta prendere in mano un qualsiasi dizionario di teologia biblica e vedere le varie pagine dedicate al tema. Comunque, a parte il carattere rigorosamente pacifista di tutto il messaggio neotestamentario, a partire dal “Beati i costruttori di pace, perché saranno chiamati figli di Dio” del discorso della montagna,⁴⁵ anche nei libri del Vecchio Testamento vi sono costanti spunti in questo senso.

44 Atti degli Apostoli, 4, 19.

45 Vangelo secondo Matteo, 5, 9.

Per tutti possiamo ricordare la predizione di Isaia (VIII sec. a.C.), il profeta detto della pace perpetua: “forgeranno le loro spade in vomeri / le loro lance in falci / un popolo non alzerà più la spada contro un altro popolo / non si eserciteranno più nell’arte della guerra”.⁴⁶

Le motivazioni di carattere civile per la propria battaglia pacifista vengono attinte da don Milani in primo luogo dalla Costituzione ed in particolare dall’articolo 11 che recita “L’Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà di altri popoli”. Ma attraverso un rapido excursus sugli ultimi cento anni di storia italiana, egli non riesce a trovare una guerra fatta dagli eserciti che sia giusta e non sia “strumento di offesa”; per cui l’articolo 11 del dettato costituzionale assume il carattere del ripudio della guerra tout court.

Di fronte ad un ragionamento caratterizzato da una logica così stringente, le posizioni critiche e i dubbi si sono incentrate su una domanda retorica: è credibile il discorso non violento di un uomo che appare dotato di una violenza verbale e di un autoritarismo nei sistemi educativi così evidenti? E a supporto di tale osservazione vengono riportate affermazioni tipo: “Voi credete che la scuola debba essere democratica. E’ qui il vostro errore! La scuola deve essere monarchica assolutista se vuol creare gli strumenti della democrazia”.⁴⁷ E ancora nella lettera a Elena Brambilla del 28 settembre 1960 scrive che i suoi scolari hanno capito che “14 o anche 16 ore nel bosco a badar pecore sono peggio che 12 ore a Barbiana a prender pedate e voci da me”.⁴⁸ Io ritengo che tali affermazioni, se collocate nel contesto della personalità e della storia di don Lorenzo e nell’ambiente specifico di Barbiana, escono decisamente ridimensionate ed il loro significato violento finisce con il risultare oggettivamente più apparente che reale. Innanzitutto occorre considerare che Lorenzo Milani è un ebreo convertito e in quanto tale si porta dietro tutti i caratteri distintivi della sua natura. Mi viene in soccorso una bellissima testimonianza di mons. Raffaele Bensi, il sacerdote che prima di diventarne il confessore, era stato colui che più da vicino aveva assistito alla sua conversione. Dice mons. Bensi che don Milani è “passato da una posizione di assoluto distacco e di raffinatezza in cui solo lui ed alcuni altri pochi eletti si ritrovavano (...) alla più assoluta donazione.” Il passaggio “dai privilegiati ai paria” è avvenuto “perché come tutti gli israeliti (...) era ambiziosissimo e puntava al massimo, voleva tutto o nulla: ha cambiato oggetto della sua ambizione”.⁴⁹ E che cos’è una scelta di “più assoluta donazione” se non un atto d’amore nei confronti di coloro cui ci si dona in modo così totale? Ecco io credo che la chiave per capire l’atteggiamento forte e spesso senza mezze misure di don Milani, il suo volere “tutto o

46 Isaia, 2, 4.

47 A. Ammannati, dichiarazione a Neera Fallaci, in ID., Vita del prete Lorenzo Milani, cit., p. 340.

48 Lettera a Elena Brambilla, in data 28 settembre 1960, in Lettere di Don Lorenzo Milani priore di Barbiana a cura di Michele Gesualdi, Milano, Mondadori, 1991 (1a ed. 1970), p. 137.

49 Colloquio inedito con mons. Raffaele Bensi il 9 dicembre 1967, a cura di Giamvito Iannuzzi, in M. Di GIACOMO, Don Milani tra solitudine e Vangelo 1923-1967, Roma, Borla 2001, p. 302.

nulla”, come dice mons. Bensi, sia proprio questa: l’amore. Un amore profondamente coinvolgente che non conosce cautele, compromessi né calcoli opportunistici; un sentimento vissuto senza risparmio che lo porta a cercare di perseguire il bene con una determinazione tale da farne apparire a volte discutibili i metodi ed il linguaggio. Se davvero don Milani può dare l’impressione di aver peccato di superbia – ed è possibile –, certamente ciò è dovuto al suo grande amore per Dio e la Chiesa, per i suoi allievi, per i poveri, per l’uomo in generale. E’ in primo luogo l’amore dunque che riporta il discorso della violenza del non violento nei suoi giusti termini; ma non è il solo elemento. Se si tiene conto dello sforzo costante di essere coerente con Vangelo non può essere priva di significato l’affermazione che ”Gesù era contrario alla violenza e che per sé non accettò nemmeno la legittima difesa”.⁵⁰ Così come non prive di valore possono risultare le citazioni di letture “non violente”, come, oltre naturalmente quelle bibliche, i dialoghi di Platone il *Critone* e l’*Apologia di Socrate*, l’autobiografia di Gandhi,⁵¹ le lettere del pilota di Hiroshima; queste ultime tutte pervase da un sentimento di inconsolabile rimorso e pentimento.⁵² Vi è poi di grande importanza l’incontro e la collaborazione con Aldo Capitini (1899-1968), il pedagogista teorico dell’educazione alla non violenza e infine il riconoscimento da parte di don Milani come unici mezzi di lotta per l’affrancamento del povero dalla sua condizione di subalternità di tre strumenti non violenti per definizione: la parola, il voto e lo sciopero.

L’amore costituisce il fondamento anche della scuola ed è il fattore che contribuisce a rendere inconsistente il discorso sull’autoritarismo didattico e su quella che ironicamente potremmo chiamare la “pedagogia della frusta”, con evidente riferimento al passo, divenuto celebre, di *Lettera a una professoressa* in cui si legge: “Noi in casi estremi si adopera anche la frusta. Non faccia la schizzinosa e lasci stare le teorie dei pedagogisti. Se vuol la frusta gliela porto io, ma butti giù la penna dal registro. La sua penna lascia il segno per un anno. La frusta il giorno dopo non si conosce più”.⁵³ Non bisogna dimenticare che è in sintonia con il carattere dell’uomo Milani parlare per paradossi. Lo faceva per dare forza al discorso, così come per dar forza al discorso si serviva talvolta di vocaboli appartenenti ad un registro linguistico decisamente informale. Risulta evidente, nell’affermazione appena ricordata, come quello che interessa ai mittenti della *Lettera*

50 Risposta di don Lorenzo Milani ai cappellani militari toscani che hanno sottoscritto il comunicato dell’11-2-1965, in Documenti del processo di Don Milani, L’Obbedienza non è più una virtù, cit., p. 12.

51 M. K. Gandhi, La mia vita per la libertà. Tit. orig., An Autobiography or the Story of my experiments with truth, tr. it di Bianca Vittoria Franco, Roma, Newton Compton, 1973.

52 C. Eatherly, La coscienza al bando. Il carteggio del pilota di Hiroshima Claude Eatherly e di Günther Anders, tit. orig. Off limits fur das Gewissen: der Briefwechsel zwischen dem Hiroshima-Piloten Claude Eatherly und Günther Anders, tr. it. Renato Solmi, Torino, Einaudi, 1962. E’ da notare, al riguardo, che il cognome del pilota di Hiroshima è Heatherly e non Tatherly come erroneamente riportato per due volte in Lettera ai Giudici cit., p. 50.

53 SCUOLA DI BARBIANA, Lettera a una professoressa, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1976 (1a ed. 1967), pp. 82-83.

53 Cfr. la dichiarazione di don Renzo Rossi a Neera Fallaci, in ID., Vita del prete Lorenzo Milani, cit., p. 230.

sia sottolineare lo straordinario potere del voto in una scuola che non tiene conto della diversità dei punti di partenza e di conseguenza emette valutazioni sostanzialmente discriminatorie. Come tale affermazione in prospettiva risulti importante in una realtà multietnica è facilmente comprensibile, soprattutto se si pensa che è pressoché unanime tra gli antropologi ed i pedagogisti di oggi la convinzione che per dare concretezza alla dimensione interculturale dell'insegnamento, la definizione dei curricula disciplinari deve tener conto della centralità del soggetto, adeguando ad esso metodi e contenuti, invece di procedere secondo un ordine di priorità inverso. Solo così l'azione educativa ha la possibilità di svolgersi in modo da permettere a ciascun individuo di sviluppare le proprie potenzialità, di soddisfare il diritto all'educazione e di avere comportamenti adeguati ad una realtà multietnica.

Per questo e per quanto abbiamo già detto e diremo più avanti, la scuola di Barbiana, pur non essendo un luogo di intercultura, perché diversamente da quella odierna, la realtà sociale di allora non le permetteva di esserlo; si caratterizzò, magari in modo inconsapevole, come un laboratorio in cui vennero messi a punto strumenti che oggi risulterebbero particolarmente adatti per insegnare a convivere costruttivamente con le differenze e quindi per realizzare un progetto di natura interculturale.

Riprendiamo adesso il paradosso della frusta, per sottolineare come esso sia di un'efficacia straordinaria. Infatti il ricorso in funzione retorico-letteraria ad uno strumento così ben conosciuto in una realtà contadina, qual era allora quella di Barbiana, ed umiliante - se non altro per il fatto di servire ad imporre ordini agli animali, colpendoli - serve a sottolineare gli effetti distruttivi di una scuola in cui si opera in modo da accentuare le disparità piuttosto che cercando di annullarle. L'io narrante di *Lettera a una professoressa* sembra dire: "Cara professoressa, la sua penna che scrive voti sul registro, sulla base di criteri ingiusti, perché valuta in modo uguale persone disuguali, è 365 volte più mortificante e fa 365 volte più male della frusta; la sua penna infatti respinge me e tutti quelli come me nei campi, riportandoci ai margini della società e della civiltà, da dove tanto faticosamente avevano tentato di uscire". Ecco, le espressioni forti devono essere interpretate in modo simbolico non letterale: esse sono fatte per colpire, scuotere, "sconquassare" - dice don Milani, usando un verbo oltremodo significativo da questo punto di vista - e quindi portare le persone a reagire, a ribellarsi e a riflettere.⁵⁴ Tale è il senso, ad esempio, dell'affermazione contenuta nella già citata epistola ad Elena Brambilla, nella quale don Lorenzo scrive che: "Il segreto di Barbiana non è esportabile né a Milano né a Firenze. Non vi resta dunque che spararvi".

E se nessuno prenderebbe alla lettera tale amara constatazione, altrettanto dobbiamo dire del riferimento alla frusta, la cui natura metaforica non può essere fraintesa.

A Barbiana infatti non si dispensavano frustate né si usavano metodi violenti e particolarmente coercitivi; tutt'al più si ricorreva a qualche urlo, pedata nel sedere o scappellotto. Al contrario, molto era l'amore e l'affetto, sentimenti che don Milani sapeva trasmettere in modo assolutamente prodigo. A ciò si univa spesso quel senso di ironia su cui forse non si è insistito abbastanza, ma che costituisce un tratto peculiare del suo carattere e contribuisce a stemperare agli occhi di chi lo conosceva bene la sua spigolosità nei rapporti umani. Sono molti gli esempi che potrei citare, ma mi limito, per ovvi motivi di spazio, a tre di essi che reputo eloquenti. Scrive in una lettera all'avvocato Gatti, il difensore d'ufficio, nel processo per la risposta ai cappellani militari: "Ho cambiato malattia. Contro ogni regola scientifica son passato dal linfogramuloma alla leucemia mieloide. Due malattie altrettanto inguaribili ma l'una e l'altra dotate dell'unica qualità che mi sta a cuore cioè di non richiedere operazioni. Perché io sono un profeta e un eroe, ma fino alle estrazioni dentarie escluse".⁵⁵ E più avanti, nella stessa lettera, rispondendo all'avvocato che gli chiedeva di portare ulteriori argomentazioni a difesa delle sue posizioni, dice: "Purtroppo nel campo dell'obiezione di coscienza le mie meningi sono completamente esaurite. Ho l'impressione di aver già elencato argomenti sufficienti all'eliminazione non dico degli eserciti, ma anche dei vigili urbani".⁵⁶ Bellissimo per stile e timbro ironico è, a mio parere, il biglietto, con il quale don Lorenzo trasmette il certificato medico al presidente della Sezione della Corte d'Appello di Roma che lo deve giudicare. Scrive don Milani: "Caro Presidente, io ho la bua. Tanta tanta bua. Che sei bischero a farmi venire a Roma? Se mi vuoi vedere vieni te. Un bacio anche a tua moglie tuo Lorenzo".⁵⁷ E questo avviene addirittura dopo che Mario Cartoni, il cronista giudiziario de "La Nazione" ed amico di don Lorenzo, gli aveva scritto: "Presidente ligio alle forme, ombroso".⁵⁸ Quanto poi le condizioni di don Milani fossero gravi lo testimonia il fatto che il processo d'appello si tenne quando ormai l'imputato era morto da quattro mesi.

Tornando alle questioni riguardanti la sfera educativa, occorre anche precisare come il "fare scuola" milaniano si basasse sulla convinzione che il maestro deve formare i propri alunni secondo un modello che lui ha in mente e che gli permette di dar loro solide certezze. Bisogna riconoscere oggettivamente che in tutto ciò vi è poco del metodo Montessori (1870-1952) e della teoria del rispetto da parte dell'educatore della spontaneità e della libera scelta degli allievi; è vero

55 Lettera all'avv. Adolfo Gatti .- Roma, in data Firenze 8 .1. 1966 in Lettere di Don Lorenzo Milani priore di Barbiana cit., p. 240.

56 Ibid.

57 Lettera di don Lorenzo Milani a Mario Cartoni, in data Barbiana, 1 dicembre 1966, in M. DI GIACOMO; Don Milani cit., p. 390.

58 Cfr. N. Fallaci, Vita del prete Lorenzo Milani cit., p. 441.

anche però che il contesto del microcosmo contadino e montanaro della Barbiana tra la metà degli anni cinquanta e la metà degli anni sessanta era fatto di ragazzi timidi, insicuri e semianalfabeti, che di solide certezze avevano un grande bisogno; e se una simile considerazione non porta ad una assoluzione con formula piena di quei metodi concede per lo meno notevoli attenuanti. Niente comunque che giustifichi, a mio parere, l'accusa di autoritarismo, perché in tutto ciò non è riscontrabile alcuna degenerazione del principio di autorità in funzione di un'affermazione personale. Non dunque l'autoritarismo, bensì l'autorità ed il carisma del maestro, di colui che decideva cosa si dovesse studiare e come lo si dovesse studiare, costituivano i cardini dei metodi pedagogici della scuola di Barbiana. Si tratta di aspetti che dovrebbero essere presenti in ogni processo di insegnamento-apprendimento, anche a rischio che l'allievo possa finire per condividere con una certa passività e le proposte didattiche dell'insegnante. Ritengo tuttavia che a Barbiana un antidoto nei confronti di questo pericolo fosse efficacemente rappresentato dall'unificazione delle due prospettive della relazione educativa - quella di chi insegna e quella di chi apprende -, essendo tutti i componenti di quella scuola al tempo stesso allievi e maestri, e con la sostituzione della più tradizionale lezione ex cathedra con la lezione a gruppi. E' proprio questo processo di riduzione delle distanze che preserva dalla possibilità di una degenerazione del principio di autorità in autoritarismo. Del resto, come ha acutamente osservato Erich Fromm, nel rapporto interpersonale tra maestro ed allievo si sviluppa non raramente una tendenza del secondo ad identificarsi con il primo. In particolare, ciò si verifica quando l'allievo arriva a capire che l'interesse suo e quello dell'insegnante coincidono, in quanto entrambi mirano al progresso di colui che deve apprendere. L'originario rapporto di superiorità-inferiorità, che è alla base di ogni relazione di autorità, tende dunque a cambiare nel caso specifico dei processi educativi. Infatti più il discente impara, più diventa simile al docente. Si crea così una situazione psicologica nel ragazzo in cui emergono sentimenti di ammirazione e di gratificazione che trasformano l'insegnante in un modello cui tendere e magari nel quale cercare di identificarsi.⁵⁹ Ecco quindi che un eventuale atteggiamento passivo lascia il posto ad uno attivo e dinamico, in un contesto in cui è in progressivo aumento il grado di consapevolezza e di partecipazione alle scelte didattiche. Nel pensiero e nell'opera di don Lorenzo Milani dunque anche sul tema della pace e della non violenza si evidenzia una linearità ed una logica davvero esemplari che collocano il priore di Barbiana tra le figure più significative del secolo appena trascorso e non solo di esso. Pure su queste grandi questioni la scuola riveste, nell'ottica milaniana, un ruolo primario ed insostituibile, se - come sosteneva anche il pedagogista brasiliano Paulo Freire - al proprio interno il rapporto educativo tra insegnante e allievo è mediato dalla realtà. Proprio per questa sua caratteristica di

59 E. Fromm, *Fuga dalla libertà*, cit., p. 134.

avere metodi e contenuti calibrati sulle condizioni economiche sociali e culturali dell'ambiente circostante, la scuola di Barbiana era dotata di una spiccata funzione liberatrice.

Essa infatti mirava ad affrancare il povero dall'ignoranza e a metterlo in grado di esercitare effettivamente la sua sovranità nella società civile. Era un modo questo di restituirgli la sua fisionomia a tutto tondo ed emanciparlo da quello status che potremmo definire di “una dimensione”, per usare un'espressione cara a Herbert Marcuse,⁶⁰ naturalmente con la sostanziale differenza che se per il filosofo della Scuola di Francoforte l'appiattimento è determinato dall'automazione e dall'organizzazione della società industriale, per il priore di Barbiana è causato dall'isolamento culturale di una società contadina collocata ai margini della vita civile. L'esperienza educativa della scuola, nell'ottica barbiana, è in funzione del cambiamento della realtà, in quanto mira ad emancipare il povero rendendolo indipendente nel giudizio e capace di esprimersi. Un uomo siffatto, realmente sovrano, non potrà non essere un convinto costruttore di pace e di una realtà interculturale in cui siano salvaguardate l'identità e l'appartenenza delle persone, nel rispetto delle differenze tra i popoli, le etnie e le culture. Infatti pace e intercultura stanno tra loro in un rapporto biunivoco, perché educare alla pace significa insegnare che i diritti fondamentali dell'uomo – quelli che garantiscono la dignità della persona -, sono universali e, in quanto tali, patrimonio di tutti gli esseri umani. Occorre quindi rispettare il valore delle differenze e riconoscerne il potenziale di arricchimento civile. E far ciò vuol dire porre le basi per una realtà autenticamente interculturale, la quale proprio per le sue intrinseche caratteristiche costituisce un importante fattore di prevenzione dei conflitti, resi sempre più incombenti dal diffondersi inarrestabile del fenomeno migratorio. Se a ciò poi aggiungiamo che la non violenza è – secondo la definizione di Aldo Capitini - “scelta di un modo di pensare e di agire che non sia oppressione o distruzione di qualsiasi essere vivente”,⁶¹ non possiamo non riconoscere come essa si configuri come un atteggiamento psicologico ed metodo particolarmente adatti alla realizzazione di un progetto interculturale e alla costruzione di un mondo di pace. Si delinea quindi un rapporto dinamico che da biunivoco si allarga fino a diventare tridimensionale, mantenendo però sempre una natura di reciproca dipendenza e di stretta interazione.

Nel caso specifico di don Lorenzo Milani e dell'esperienza di Barbiana, dunque, la riflessione sulla pace e la non violenza presenta i prodromi di un messaggio e di una pratica interculturali, che costituiscono ancora oggi un insegnamento di grande attualità. Se confrontiamo simili affermazioni con il titolo di questo corso noteremo che si tratta di una traduzione pressoché

60 H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, tit. orig. *One-Dimensional Man. Studies in the ideology of Advanced Industrial Society* (1964), tr. It. ,

61 A. Capitini, *La non violenza oggi*, Milano, Edizioni di comunità, 1962, p.29.

letterale di esso. Si usa infatti un lessico diverso, con qualche lieve spostamento di termini, senza però alcuna sostanziale diversità semantica. E' una sorta di ulteriore dimostrazione della proprietà commutativa in matematica, secondo la quale cambiando l'ordine degli addendi il risultato non cambia.

Termino dicendo che quando penso a quante sofferenze hanno procurato a don Lorenzo Milani il suo pensiero profetico, le sue prese posizione coerenti, le sue convinzioni incrollabili, in altri termini il suo essere uomo, maestro e sacerdote tutto d'un pezzo, e a quante reprimende, censure, accuse, ingiurie gli siano state scagliate contro con il peso di autentici macigni, mi vengono in mente le parole di quel rabbino che diceva: "mi tirano le pietre ed io le raccolgo per farmi la casa". Ecco, per rimanere nella metafora, mi sembra che don Lorenzo abbia raccolto tutti quei macigni e li abbia utilizzati per lastricare la strada della sua santità. E qui mi fermo perché avverto la stessa sensazione che ha provato padre David Maria Turoldo quando, dopo aver usato la parola santità in riferimento a don Milani, ha scritto: "Ho quasi paura a continuare, paura che mi dica precisamente dal paradiso: smettila, bischerò! E sarebbe la prima volta che forse una tale parola risuonerebbe lassù".⁶²

62 D. M. Turoldo, Santità da grandi tempi. Prefazione a N. FALLACI, Vita del prete Lorenzo Milani cit., p. 7.

PARLARE DI PACE RACCONTANDO L'AFRICA

Diego Marani
Massimo Valpiana

Parlare di pace raccontando l'Africa

La rivista mensile dell'Africa e del mondo nero (Nigrizia) e un sito internet quotidiano (www.Nigrizia.it) possono ricordare – nei contenuti e nella forma di articoli e foto - i valori della pace e della nonviolenza (e il loro legame con l'intercultura), cercando gli strumenti per mettersi in ascolto di voci che arrivano dall'Africa?

Africa tra pace e guerra, possibilmente senza cannibali

Difficile parlare di pace in Africa senza parlare di guerre e conflitti. Da troppi, troppi anni, ancora insanguinano le regioni di tanti paesi. Quello che cambia è come i mezzi di informazione affrontano il tema “guerre africane”. Perché spesso quei conflitti sono complessi: occorre spiegarne cause storiche, geografiche, economiche, sociali, di lotta politica per il potere interno e di geopolitica internazionale (spesso significa analizzare contesti regionali ancor più complessi, come il Corno d’Africa o i Grandi Laghi...).

Se si vuol raccontare una guerra indagando le speranze di pace, anche in casi di conflitti più che ventennali (come in Sudan o in Angola) o in casi dove la violenza sui civili ha raggiunto barbarie che lasciano ferite che forse solo dopo moltissimo tempo possono essere in parte rimarginate (come in Algeria), bisognerebbe cercare di intervistare o di dare voci ai leader politici e a quelli militari, alle associazioni delle vittime come ai profughi e ai rifugiati, agli uomini di chiesa come agli operatori umanitari... Ascoltare insomma la pluralità delle voci e delle testimonianze, senza dimenticare quelle – troppo spesso inascoltate – della società civile: avvocati, insegnanti, sindacalisti, ambientalisti, leader contadini, associazioni di donne... Altrimenti c’è il rischio di appiattire l’immagine di tutta l’Africa in una sequela di dolore e di morti, di miseria e povertà.

Troppo spesso le guerre africane diventano nei mezzi di informazione occidentali “guerre etniche” o ancor peggio “tribali” quando in realtà sono semplicemente troppo complesse per essere capite da giornalisti frettolosi quando non ignoranti, e lettori supini alla presunta legge dell’informazione-intrattenimento. E allora vai a raccontare di cannibali, in un minuto o due - come purtroppo è capitato di recente anche al Tg1 - per spiegare una guerra che in Rd Congo ha visto combattere per anni i soldati di una decina di paesi africani...

Figurarsi se chi parla di cannibali poi ha tempo e voglia di parlare delle iniziative popolari di pace in quello stesso paese (cfr. Nigrizia, febbraio 2002, pagina 26).

Una visione appena un po' più politicamente corretta dell'equazione "Africa = guerra + fame" recita "africani = vittime di malattie (su tutte l'aids) e di carestie". Anche qui il rischio è quello di considerare, indifferentemente, tutti gli africani e le africane non come persone (con una loro storia individuale e di relazione con parenti, amici, comunità più o meno allargate) ma come vittime da salvare: questo atteggiamento pone due rischi che non aiutano una cultura della pace. Prima di tutto, distoglie l'attenzione sia dalle infinite storie in cui africani e africane si salvano da soli (distanti dalle telecamere e dalle macchine fotografiche occidentali) sia da tutte quelle in cui essi con-vivono ogni giorno con violenza e dolcezza, malattia e salvezza, morte e sopravvivenza; scriveva Nigrizia in un programmatico editoriale del gennaio 1996: "Occupandoci quotidianamente di cose africane abbiamo capito che spesso nel continente il dramma e la speranza coincidono; si tratta di avere l'umiltà di saper cogliere anche nelle situazioni più disumane e disperate il segno e la possibilità di una via di uscita". Inoltre, la sindrome "africani = vittime da salvare" tende a concentrare l'attenzione sui "salvatori" di quelle vittime, che sono di volta in volta operatori umanitari di organizzazioni non governative o missionari, politici più o meno illuminati o soldati più o meno "umanitari": spesso bianchi e del Nord del mondo.

Guerra preventiva ed alternative new global

Dopo gli attentati dell'11 settembre 2001 contro gli Stati Uniti e la successiva guerra degli Usa contro l'Afghanistan e quella, sempre più probabile, contro l'Iraq (chi sarà il prossimo ad essere bombardato?), «la vita, la pace e la politica sono diventate esse stesse guerra» scrive Raniero La Valle nel suo contributo al volume *Annuario della pace*, Asterios, 2002. "La scelta del sistema è quella di assumere una parte del mondo contro l'altra. Se il mondo non può tenere in piedi tutto, allora se ne garantisce solo una parte, la propria". Ed ecco allora, secondo La Valle, il mondo dilaniarsi in un'antropologia della divisione: «gli appagati e gli esclusi», «i sazi e gli affamati», «i necessari e gli esuberanti», «i salvati e i sommersi», gli *avec papier* e i *sans papier*. In un simile contesto, Nigrizia cerca di ascoltare (e possibilmente, sia detto senza retorica, di privilegiare) i secondi senza ignorare i primi, ritenendo che solo la consapevolezza delle interdipendenze tra questi e quelli può forse impedire di continuare a parlare di più o meno deliranti scontri di civiltà, scontri che prima di arrivare ai kalasnikov, agli attentati e ai bombardamenti sono sempre passati dalle parole... (Un esempio? Mentre troppe voci lanciano allarmi tanto più fuorvianti e pericolosi quanto più indistinti e generici sull'equazione immigrati = musulmani e islam = terrorismo Nigrizia ha pubblicato negli ultimi 5 anni 4 dossier: a febbraio 1999 sulle voci inascoltate

dell'Islam contemporaneo, sullo scontro tra tradizionalisti e modernisti, e sulle correnti di pensiero musulmane "laiche"; a novembre 2000 sul lato oscuro della Mezzaluna, cioè il suo rapporto con la violenza e con il fondamentalismo, dando voci anche ai musulmani "pacifisti" decisi a non fare sconti all'Islam per quello che riguarda diritti umani; a novembre 2001 sulla vitalità e diversità dell'Islam in Africa; a marzo 2003 sulle lotte per l'egemonia tra imperialismi - religiosi e non - al tempo della globalizzazione...).

Nigrizia non ha mai nascosto di schierarsi a favore della pace; si spiegano così: i tanti articoli di denuncia contro chi vuole la guerra ma soprattutto a favore di chi cerca la pace, anche e soprattutto in Africa (dove la pace raramente fa notizia; cfr. Nigrizia settembre 2002) dentro e fuori la chiesa (un editoriale del 1999 sul comportamento della Conferenza episcopale italiana riguardo la guerra in Kosovo provocò risentite repliche); gli editoriali (dicembre 2002, gennaio, febbraio e marzo 2003) e le prese di posizione della redazione; le tante bandiere della pace che appaiono sulla rivista ben prima che quel pezzo di stoffa arcobaleno diventasse quasi "di moda".

Per una certa fetta dell'opinione pubblica italiana i pacifisti di oggi sono i "new global" di ieri, che fino all'altro ieri erano i "no global", o "il popolo di Seattle", e chi più ne ha più ne metta, in questa smania di definire con un'etichetta la complessità di un movimento che forse, ancora una volta, non si è in grado di capire (o più semplicemente non si vuole farlo).

In che modo allora una rivista come Nigrizia può cercare di difendere e diffondere pace e nonviolenza tra un movimento così variegato che contesta molti aspetti pericolosi e degradanti di quel fenomeno (ancora una volta poliedrico) chiamato "globalizzazione"? Non solo (e forse non tanto) mettendo la nonviolenza in copertina e dedicando a questa utopia che forse è l'unica forma di "sano realismo" un dossier (settembre 2002); nemmeno ribadendo che giustizia e violenza non sono, mai e per nessun motivo, conciliabili (dossier del settembre 2001), anche in uno dei momenti in cui la malattia che indebolisce sempre più la democrazia italiana ha lasciato sui corpi dei cittadini le ferite più visibili (subito dopo i fatti di Genova del luglio 2001). Forse il contributo più importante che una rivista può dare a questo movimento così variegato, ricordando anche la partecipazione della redazione a numerose campagne (da quella per l'abolizione del debito estero a quella per la pace in Sudan, da quella per la messa al bando delle mine antiuomo a quella per il boicottaggio della Nestlé) e soprattutto la partecipazione alla fondazione della Rete di Lilliput (www.retelilliput.org), si può riassumere in:

- a) ricordare che le parole pesano, e che anche l'uso del linguaggio può essere: pro-pace o pro-guerra;
- b) indicare persone, soprattutto africane, che possono essere intervistate o essere invitate a seminari e convegni perché hanno cose interessanti da dire ma non sono conosciute in Italia;

c) facilitare il dialogo tra la componente cattolica e quella non; essendo la nonviolenza una discriminante irrinunciabile per i primi, alcuni sostengono che «la scelta nonviolenta contro ogni guerra – per il quale ha avuto un ruolo non indifferente il Forum sociale europeo, in particolare la Rete di Lilliput e i movimenti pacifisti italiani – è il frutto più maturo del movimento no/new global nato con le proteste di Seattle nel 1999 e cresciuto in questa convinzione soprattutto in seguito alla dura e amara esperienza di Genova nel 2001». (Nigrizia, 3/2003, 21).

EDUCARE E' DIFFICILE

Diana Cesarin⁶³

L'assunzione della responsabilità educativa nello sfondo della globalizzazione

Una piccola storia di scuola vissuta: siamo nel 1991, durante la guerra del Golfo. In una scuola dell'infanzia del comune di Roma, Ludovica, la maestra, non ha intenzione di parlare della guerra coi bambini. Pensa di far vedere loro il balletto de Lo schiaccianoci e di leggere la storia. Ed ecco apparire nella trama del racconto "un signore autoritario" che porta in regalo una bambola e uno schiaccianoci a forma di persona umana.

Che vuol dire "signore autoritario"? Chiede la maestra.

Una bambina ebrea inizia un racconto confuso in cui c'era un signore autoritario che prendeva le persone, le metteva sui treni e le portava via e dopo non tornavano più. Un'altra bambina, di madre italiana e padre iraniano, commenta "Meno male che li hanno ammazzati tutti perché loro non vogliono dare le maschere agli altri".

(Ricorderete la questione delle maschere antigas negate alla popolazione palestinese).

Disse la maestra: "Non si dice di nessuno, mai, 'meno male che li hanno ammazzati'. E adesso andiamo in giardino".

Penso abbia fatto bene quella maestra a portare i bambini in giardino.

E' servito a lei per contenere la voglia di piangere che le era presa e ai bambini per ritrovare uno spazio di serenità, di gioco insieme, di vissuto d'infanzia.

La messa a fuoco di risposte educative a contenuti così drammatici e drammaticamente attuali sul piano sociale e politico ci interroga sulle risposte immediate da dare, sui segni di presenza, sulle forme della testimonianza e dell'azione dimostrativa. Sul piano della relazione educativa, della nostra specifica responsabilità di adulti, del nostro operare professionale di insegnanti, educatori, educatrici essa richiede una riflessione pacata, puntuale, articolata. Si tratta infatti di scegliere l'approccio educativo, di abbozzare i percorsi formativi, di mettere a fuoco le condizioni e le modalità dell'azione educativa più congruenti alla grande finalità dell'educare alla vita, alla giustizia, alla pace. Si tratta di guardare ai grandi scenari nei quali ci muoviamo e alle dinamiche

63 Il testo è parte della relazione di apertura, tenuta da Diana Cesarin, Segretaria nazionale del Movimento di Cooperazione Educativa, al Convegno Educare è difficile. I soggetti, i diritti, le culture, la cittadinanza: fare scuola nel mondo della globalizzazione, organizzato dal MCE e Legambiente Scuola e Formazione a Perugia, nei giorni 20-21-22 marzo 2003.

che li attraversano per costruire la consapevolezza delle sfide culturali e ed educative che essi contengono, per provare ad individuare dei terreni di intervento sui diversi piani epistemologico, metodologico, organizzativo ed anche istituzionale.

Immersi in una attualità estrema

Chi ha una responsabilità educativa sa che il suo lavoro non vive se perde l'idea di futuro, se perde la speranza. Indagini recenti però – riferite con efficacia da Ilvo Diamanti sulle pagine de “la Repubblica” - hanno documentato una tendenza a rimuovere il problema del futuro. Molte paure si agitano, non solo la guerra e la minaccia terrorista, anche l'economia e la vita quotidiana vengono percepiti come incerti e carichi di rischi. Immersi come siamo in una “attualità estrema” tendiamo da un lato a eludere e rimuovere il problema del futuro; dall'altro ad azzerare il passato e la sua memoria. E a sentirci persi nell'immensità del presente.

E' questo un messaggio inquietante per le giovani generazioni che hanno ancora di fronte a sé una gran parte della loro vita mentre gli anziani sono coloro che l'hanno dietro alle spalle.

Quale rapporto con il tempo, con la memoria e con il futuro sta coltivando la nostra società? Una società che genera pochi figli, eppure guarda con difficoltà e disagio ai flussi migratori e intanto sembra quasi inseguire il mito di compensare i limiti della generazione naturale mediante l'ingegneria genetica. Una società che tende a trattare ogni bene e ogni servizio (anche l'istruzione) come una merce e a guardare agli individui come a dei compratori immersi nella fugacità e nella estemporaneità che caratterizzano il consumo. Una società dove si tende prolungare nel tempo sempre di più la dipendenza dei giovani dagli anziani e dove, allo stesso tempo, il futuro dei giovani subisce pesanti ipoteche sul piano della sicurezza sociale, della stabilità del lavoro; dove si riducono gli investimenti sulla ricerca, sull'istruzione, sulla formazione, sull'università mentre è sempre più evidente che la conoscenza è la risorsa-chiave che permette al sistema sociale e alle istituzioni di costruire il futuro e alle persone di esercitare una vera cittadinanza.

Appartenenze, confini, territori e...

Nel consenso - che pure c'è, purtroppo - all'attacco angloamericano contro l'Iraq, quanto pesa il bisogno di delimitare, di oggettivare in un altro da sé, di ridurre dentro a dei confini qualcosa che viene percepito come estrema minaccia e che ha dimostrato di poter essere devastante cioè il terrorismo internazionale?

Purtroppo però, al di là degli esiti della guerra in corso, si tratta di un procedimento destinato a

fallire perché è semplificatorio, sorretto da una logica manichea. Il mondo non è diviso in civiltà strutturate, in sistemi coesi, monolitici e chiusi. La realtà attuale è molto più frammentaria e complessa. Il mondo musulmano è variegato e non è riducibile all'integralismo islamico. Il terrorismo è un fenomeno che vive nella dimensione globalizzata. E la globalizzazione rompe i confini. Li travalica. Li rende più facilmente superabili. Uno dopo l'altro si indeboliscono i nessi che connettevano le identità al sangue, al suolo, alle nazioni. I processi identitari si compiono in un contesto completamente mutato, questo apre grandi possibilità ed insieme grandi paure. Come quella di perdere i confini: quando l'identità si percepisce come fragile, si irrigidisce. Vive la possibilità del contatto e del cambiamento come minaccia. Si coagula intorno alla rappresentazione di uno scontro tra civiltà strutturate. Si chiude in definizioni statiche di sé attraverso artefatte idee di origine e di purezza etnica e si rassicura elaborando definizioni statiche degli altri attraverso l'ottica deformante dell'oggettivazione del negativo fuori di sé, dello schema amico-nemico, della santificazione dell'amico e della demonizzazione del nemico.

Né, d'altro canto nella società multiculturale, il problema è riducibile all'esigenza di restituire una voce "autentica" a coloro che si suppongono portatori di diversità perché provengono da un altrove un po' fantasmatico o magari sono figli di migranti di prima e seconda generazione. Dove risiederebbe tale "autenticità"?

Anche i processi assimilatori, del resto, il "non hai che da diventare come noi e mimetizzarti", hanno dimostrato la loro illusorietà; così come è evidente che le politiche di promozione al ritorno della terra d'origine, in molti casi ispirate da razzismo differenzialista, non riescono a ridurre l'impatto dei movimenti migratori. D'altro canto emigrare è un diritto. La spinta a cambiare la propria vita non può essere fermata. Soprattutto quando si tratta di una vita veramente ingrata, in questi tempi di cambiamenti climatici devastanti e di conflitti guerreggiati. Ogni uomo, ogni donna, ha diritto a cercare di uscire dall'oppressione, dalla povertà, dalla tristezza. E gli italiani dovrebbero saperlo bene, se non fosse che abbiamo memoria cortissima del nostro esser stati migranti. La scuola può fare molto per la ricostruzione della memoria storica delle migrazioni, per recuperare la consapevolezza che in altri tempi il migrante è stato guardato con favore e perfino venerato e che è di conio recente lo stigma che marchia i migranti - e spesso perfino i popoli nella loro intelligenza grazie alle scorciatoie degli stereotipi- come individui di cui sospettare e diffidare. Uno stigma che si pasce di paura per una presunta sicurezza minacciata, per un'identità insidiata dal rischio del meticcio.

Il problema è guardare alle identità nella trama di relazioni che le determinano e riconoscere che, pur nella dimensione globale del nostro tempo, l'identità si costituisce sempre in una "trama decentrata". La diversità culturale si incarna in individui, corpi, relazioni, esperienze, storie di vita.

Vite di coloro che saltano i muri, di coloro che perdono la vita nel tentativo di attraversare i confini di quell'Occidente che prova ad escluderli, ma di cui sono già parte. Lo sforzo da fare, anche nei processi educativi, è quello di riportare le diversità a una dimensione di materialità, senza perdere di vista la complessità dei processi. Benchè fortemente in crisi, la scuola svolge ancora una funzione di inculturazione e si trova perciò inevitabilmente ad elaborare queste dinamiche, anche se e quando non ne ha la consapevolezza.

Una nuova idea di territorio

E' nel rapporto tra materialità e soggettività che il territorio cambia, come cambiano le sue rappresentazioni e il modo di abitarlo.

Il territorio infatti è il luogo in cui si scontrano e si mediano le diverse appartenenze e che rielabora secondo una propria risonanza particolare gli elementi interni e quelli che vi giungono dall'esterno.

Nel piccolo territorio, se non prevale l'ottica della chiusura e dell'identità data a priori, una volta per tutte, si può creare una comunità coesa come risultato di un continuo lavoro di equilibrio tra elementi e soggetti diversi.

In un mondo in cui tutto circola, le persone, le cose, le informazioni, il vicinato stesso non è più fatto da uguali, ma si costituisce arricchendosi della presenza di elementi diversi, anche conflittuali purchè si cerchino le strade della comunicazione, del confronto, della concertazione.

In un'ottica di questo tipo è interessante ragionare sulla dialettica tra elementi nazionali ed elementi locali del curricolo degli istituti scolastici.

Così può nascere una nuova cultura "locale": non intesa come folklore del passato o come tradizioni codificate, ma come una "risonanza" locale, specifica, adatta alle esigenze di chi sta in un luogo riconoscendo il rapporto con la dimensione sovraterritoriale, nazionale, globale. In quest'ottica, le persone che abitano un luogo hanno tutto l'interesse a capire il proprio territorio anche dal punto di vista dello sfruttamento delle risorse, degli insediamenti, delle acque, dello smaltimento dei rifiuti e così via. Lo sviluppo locale allora richiede partecipazione e protagonismo dei soggetti, e non è condannato tautologicamente a connotarsi per essere chiuso, localistico, xenofobo. Al contrario può fondarsi sulla consapevolezza delle conseguenze sul piano locale delle grandi trasformazioni in atto e cominciare da lì a rinnovare l'operabilità e la domesticità del mondo.

Una prospettiva che interroga fortemente la scuola e che ritaglia la ragione profonda dell'intrecciarsi del percorso del Mce con quello di Legambiente.

Scuola come luogo di risonanze

La scuola può porsi come luogo di risonanze?

Può funzionare come un laboratorio sociale dove la comunità scolastica elabora una cultura in cui rientrano anche gli echi e le voci di chi viene da lontano e rientrano anche le voci di coloro che stanno lontano ma con i quali si può entrare in contatto (con cui “corrispondere”, si sarebbe detto un tempo, con cui “connettersi” diciamo sempre più frequentemente oggi)?

Oggi, i mezzi telematici consentono infinite possibilità di connessione, ma la costruzione di comunità ed anche la produzione di senso e di cultura hanno bisogno di qualcosa di più, hanno bisogno di andare oltre la connessione per costruire legame. Una scuola radicata nel suo territorio può favorire questo?

Può rinnovare e costruire le nuove condizioni dell’operabilità e della domesticità del mondo, tessere nuove forme di vicinato, percorrere i sentieri antichi e sempre nuovi di quello che De Martino chiamava “l’elementarmente umano”?

E’ fin troppo facile dire della nostra convinzione che la scuola possa diventare un luogo in cui si parte dall’esperienza, dai saperi, dalla cultura di ciascun/a per elaborare nuovo sapere, intercultura, appunto; dove si pratica “l’allegria scienza dei narratori interculturali” e in cui, così facendo, si impara a ridere (e a imparare) dei fraintendimenti e dei paradossi che si creano nell’incontro; un luogo dove si può negoziare la soluzione di molti conflitti che pertengono alla vita quotidiana; dove si prova a formare cerchi della narrazione capaci di aprirsi e di ricomporsi per includere, per ascoltare nuove storie, per accompagnare i cambiamenti della comunità.

Ma questa convinzione deve confrontarsi con la realtà attuale della nostra scuola e coi cambiamenti che, in parte l’attendono, in parte sono già in atto.

Una rinnovata funzione sociale della scuola

La scuola italiana nata dalla Costituzione ha svolto una importantissima funzione per lo sviluppo democratico del nostro Paese. Tuttavia, una analisi attenta evidenzia dei limiti, una esigenza di rinnovamento profondo. Si pensi al fenomeno della dispersione: il 32,7 % dei giovani italiani compresi tra i 18 e i 20 anni, non hanno compiuto un percorso di studi superiori; si pensi alla bassissima percentuale di laureati; si guardi ai dati statistici che dimostrano che il livello di studio raggiunto dai nostri giovani è quasi perfettamente speculare a quello dei genitori. Il nostro sistema dell’istruzione produce una semplice ratifica delle condizioni di partenza? La nostra è una scuola di predestinati?

Non è questo il dettato costituzionale che chiama invece lo Stato a rimuovere gli ostacoli che

impediscono la crescita umana, culturale e sociale di tutti i suoi cittadini.

E anche il sapere che la scuola trasmette necessita di un'approfondita riflessione. Quale sapere, conoscenze, competenze consentono oggi di leggere la complessità, di orientarvisi, di scegliere le strategie comportamentali più idonee? Sono problemi serissimi ai quali la scuola è chiamata a rispondere. Problemi a partire dai quali vorremmo valutare e discutere anche della legge delega sul sistema dell'istruzione, non certo in base a pregiudiziali ideologiche.

La stessa autonomia degli istituti scolastici che del sistema dell'istruzione è un punto cardine, noi riteniamo debba sostanziarsi in una progettualità educativa forte che sappia andare oltre le mura della scuola per interloquire coi soggetti che nel territorio hanno e assumono responsabilità educativa e, a partire da questo, costruisca reti di responsabilità educativa. Si tratta tuttavia di processi complessi, che richiedono attenzione critica, che non sono privi di rischi. Come quello di favorire l'aggregazione di interessi particolari, la nascita di scuole di comunità, il coagularsi di spinte che danno corpo a una idea chiusa e localistica di territorio e di scuola "di quel" territorio dove dirimenti potrebbero in ultima analisi risultare i rapporti di potere tra i diversi soggetti e non il diritto di tutti e di ciascuno all'istruzione.

Le nuove competenze e potestà che la modifica del titolo V assegna alle Regioni e agli Enti Locali aprono nuove possibilità che possono sfociare in patti e reti di responsabilità educativa.

Gli insegnanti e la professionalità docente

Ma non si dà riforma della scuola, né garanzia del diritto all'istruzione senza gli/le insegnanti.

La scuola del nuovo millennio ha bisogno di insegnanti competenti, responsabili, motivati, con un senso alto del proprio lavoro.

La professionalità docente ha bisogno di uscire da una deriva impiegatizia attraverso una rinnovata centralità della funzione della scuola che si traduca in partecipazione sociale da un lato e in nuova consapevolezza professionale dall'altro.

Una professionalità che deve essere sostenuta e valorizzata. Ad iniziare dal riconoscimento di quanto siano importanti per la pratica educativa la cooperazione, lo scambio e la riflessione sulle esperienze, per potere con sistematicità progettare, verificare, valutare, rimettere a punto il percorso per sperimentare di nuovo. Non si tratta quindi di dar corso a processi di gerarchizzazione tra i docenti, ma di promuovere la collegialità, di favorire l'assunzione di responsabilità, la presa in carico dei bisogni educativi dei ragazzi, di implementare la diffusione di buone pratiche, di garantire le condizioni che rendono possibile vivere l'insegnamento in una dimensione di ricerca-azione libera e responsabile dentro la quale elaborare la difficoltà dell'educare.

BIBLIOGRAFIA RAGIONATA

EDUCAZIONE ALLA PACE

a cura del Landis - Laboratorio nazionale per la didattica della storia
(dal sito www.novecento.org/bibliopac.htm)

Segnaliamo alcuni testi, tra i più recenti, selezionati a partire da una bibliografia più vasta, indirizzata agli insegnanti e curata da Paola Zappaterra, di prossima pubblicazione a cura della Regione Toscana.

Si tratta di un lavoro dedicato alla storia e alla didattica dei temi relativi alla pace, con particolare attenzione agli aspetti della mondializzazione, del rapporto tra culture e soggetti diversi, della dialettica tra pace e guerra, e a quello rimandiamo per approfondimenti e a un panorama più esaustivo dell'argomento.

Questa bibliografia riguarda la storia e la didattica dei temi relativi alla pace, con particolare attenzione agli aspetti della mondializzazione, del rapporto fra culture e soggetti diversi, della dialettica tra pace e guerra .

Aldo Capitini, *Persuasione e nonviolenza*, Firenze, Il Ponte, 1998, "Atti del Convegno sulla figura e l'opera di Aldo Capitini", organizzato dal Dipartimento di filosofia dell'Università di Pisa nel 1997

Anders G., *Tesi sull'età atomica*, Viterbo, Centro di ricerca per la pace, 1991

Archibugi D. e altri, *Cosmopolis: è possibile una democrazia sopranazionale?*, Roma, Manifestolibri, 1993

Archibugi D., *Il futuro delle Nazioni Unite*, Città di Castello, Edizioni lavoro, 1995

Balducci E., *Per una pedagogia della pace*, San Domenico di Fiesole, Edizioni Cultura della Pace, 1993

Barazzetti D. e Leccardi C. (a cura di), *Responsabilità e memoria. Linee per il futuro*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1997

Bascetta M. e altri, *Delle guerre civili*, Roma, Manifestolibri, 1993

Bobbio N., *Eguaglianza e libertà*, Torino, Einaudi, 1995

Bonanate L., *La pace tra etica e politica*, In: "La pace: dall'emozione alla responsabilità", Pavan A. e Tabaro A. (a cura di), Genova, Marietti, 1991

Bonanate L., *Pace e cooperazione oltre la sovranità armata*, in *Una nuova mondialità per un futuro di pace*, Mascia M. (a cura di), San Domenico di Fiesole, Edizioni Cultura della Pace, 1994

- Bori P. C., Giliberti G., Gozzi G., *La dichiarazione universale dei diritti dell'uomo 50 anni dopo*, Bologna, Clueb, 2000
- Bori P.C., *Per un consenso etico tra culture*, Genova, Marietti, 1995
- Camminando sul filo: la scuola per la pace*, Emi, 1994, il libro raccoglie l'esperienza di Nevé Shalom
- Chiavacci E., *Dal dominio alla pace*, Molfetta, La Meridiana, 1993
- Dal Lago A., *Lo storico e il nemico: materiali per l'etnografia contemporanea*, Milano, Costa e Nolan, 1998
- Derrida J., *Politiche dell'amicizia*, Milano, Cortina, 1995
- Dogliotti Marasso A., *Aggressività e violenza*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 1999
- Dogliotti Marasso A., *Nonviolenza nella storia: insegnamento della storia ed educazione alla pace*. "Corso di formazione della scuola di pace Vincenzo Buccelletti", Ancona, Regione Marche, 1999
- Dolci D., *La comunicazione di massa non esiste*, Manduria, Lacaita, 1995
- Dolci D., *Nessi fra esperienza etica e politica. Nessuno mi chiedeva cosa pensavo io*, Manduria, Lacaita, 1993
- Flores M. (a cura di), *Storia, verità, giustizia. I crimini del XX secolo*, Milano, B. Mondadori, 2001.
- Galtung J.e Jacobsen C., *Searching for peace. The Road to transcend*, Londra, Pluto Press, 2000 (in corso di traduzione)
- Girard, R., *Il capro espiatorio*, Milano, Adelphi, 1999
- Goss J., *La non violenza evangelica*, Molfetta, La Meridiana, 1991
- Hannerz U., *La diversità culturale*, Bologna, Il Mulino, 2001
- Langer A., *Il viaggiatore leggero*. Scritti 1961-1995, Palermo, Sellerio, 1996
- Latouche S. *I profeti sconfessati: lo sviluppo e la deculturazione*, Molfetta, La Meridiana 1995
- Leccardi C. (a cura di), *Limiti della modernità. Trasformazioni del mondo e della conoscenza*, Roma, Carocci, 1999
- Martirani G., *La civiltà della tenerezza. Nuovi stili di vita per il terzo millennio*, Milano, Paoline, 1997
- Mattai G., Marra B., *Dalla guerra all'ingerenza umanitaria*, Torino, Sei, 1994
- Novara D., *L'ascolto si impara. Domande legittime per una pedagogia dell'ascolto*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 1997

- Novara D., *Ricominciare da un libro: percorsi bibliografici per l'educazione alla pace*, Molfetta, La Meridiana, 1992
- Papagno G. e Perillo E., *Memoria, ragione, immaginazione: l'incontro tra culture e la pace*, Bologna, Emi, 1995
- Peyretti E., *Per perdere la guerra*-(con annotazioni di R.Solmi, D.Gallo, R. La Valle) Torino, Edizioni Grande 1999
- Pironi T. , *La pedagogia del nuovo di Aldo Capitini. Tra religione e etica laica*, Milano, Clueb, 1991
- Pontara G., *Guerre, disobbedienza civile, nonviolenza*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 1996
- Pontara G., *La personalità nonviolenta*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 1996
- Pontara G., *Antigone e Creonte. Etica e politica nell'era dell'atomica*, Roma, Editori Riuniti, 1990
- Ponzio A., *La differenza non indifferente: comunicazione, migrazione, guerra*, Milano, Mimesis, 1995
- Ramonet I., *Geopolitica del caos*, Trieste, Asterios, 1998
- Salio G., *Il potere della nonviolenza. Dal crollo del muro di Berlino al nuovo disordine mondiale*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 1995
- Satha-Anand C., *Islam e nonviolenza*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 1997
- Sini P., *Uomini di pace*, Viterbo, Edizioni del centro di ricerca per la pace, 1997
- Spinelli B., *Il sonno della memoria. L'Europa dei totalitarismi*, Milano, Mondadori, 2001
- Taylor, D. M.; Shastri, P. R., *Media, guerre e pace*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 1996
- Walzer M., *Guerre giuste e ingiuste: un discorso morale con esemplificazioni storiche*, Napoli, Liguori, 1990
- Walzer M., *La politica della differenza: statualità e tolleranza in un mondo multiculturale*, Firenze, Giuntina, 1994
- Zolo D., *I signori della pace: una critica al globalismo giuridico*, Roma, Carocci, 1998
- Zolo, D., *Chi dice umanità: guerra, diritto e ordine globale*, Torino, Einaudi, 2000
- La guerra*, in: "Parolechiave": numero 20-21, 1999

PERCORSI DIDATTICI DI EDUCAZIONE ALLA PACE E ALLA NONVIOLENZA

a cura del CD/LEI- Centro di Documentazione/Laboratorio per una Educazione
Interculturale

AA.VV. *A scuola di pace in tempi di guerra*, Bologna, EMI, 1993

AA.VV. *Liberare l'educazione sommersa* : “Convegno Nazionale CEM”, Assisi, 21/24 luglio 1986,
Bologna, EMI, 1987

Bonemazzi L., Surian A. (a cura di), *Il viaggio : percorsi didattici interdisciplinari di educazione alla
pace e al dialogo interculturale: per la scuola media inferiore*, Bologna, EMI, 1995

Bonino Silvia, *Bambini e nonviolenza*, Torino, Gruppo Abele, 1987

Bucci S., Lodi D., Zocchi P., *Bambini in guerra, il diritto alla pace*, Roma, Anicia, 1991

Canevaro A., Malaguti E., Miozzo A., Venier C. (a cura di), *Bambini che sopravvivono alla guerra:
percorsi didattici e di incontro tra Italia, Uganda, Ruanda e Bosnia*, Trento, Erickson, 2001

Cavinato G., Marconi M., Vretenar N. (a cura di), *Attraversare i conflitti, educare alla pace : antologia
da Cooperazione Educativa : dossier*, Azzano S. Paolo (BG), Junior, stampa 2001

Degani Paola, De Stefani Paolo, *Diritti umani e pace : materiali e proposte per l'educazione*,
Università degli Studi di Padova-Centro interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei
popoli, Cattedra Unesco Diritti umani, democrazia e pace, 2001

*Educazione alla pace : aspetti metodologici e relazionali : per insegnanti della scuola elementare e
media*, Provincia autonoma di Trento – Servizio istruzione, 1991

Esposito Massimo, Novara Daniele, *La pace s'impara: storia ed analisi psicologica di un'esperienza
di educazione alla pace*, Bologna, EMI, 1985

Falteri Paola (a cura di), *Andata & ritorni : percorsi formativi interculturali. Pensare le differenze ed
entrare in contatto con l'altro*, Roma, MCE, 1995

Gusso M., Nadin L., Serra M. (a cura di), *Culture ed Identita' in gioco: percorsi didattici interdisciplinari di educazione alla pace e al dialogo interculturale: per la formazione degli adulti*, Bologna, EMI, 1995

Jelfs Martin, *Tecniche di animazione per la coesione nel gruppo e un'azione sociale non-violenta*, Leumann, ELLE DI CI, 1995

Morelli Ugo, Weber Carla (a cura di), *Educare alla pace: indicazioni e proposte didattiche*, Provincia autonoma di Trento- Servizio istruzione, 1987

Movimento di Cooperazione Educativa, *Condividere un codice pedagogico interculturale*, Roma, MCE (Cd-rom)

Movimento di Cooperazione Educativa, *Formazione interculturale ed educazione alla cittadinanza*, Roma, MCE, (Cd-rom)

Nevè Shalom, Wahat as Salaam, *Camminando sul filo*, Bologna, EMI, 1994

Novara Daniele, *Scegliere la pace: educazione alla giustizia*, Torino, Gruppo Abele, 1989

Novara Daniele, *Scegliere la pace: guida metodologica*, Torino, Gruppo Abele, 1989

Novara Daniele (a cura di), *L'istinto di pace*, Torino, Gruppo Abele, 1990

Papagno Giuseppe, Perillo Ernesto (a cura di), *Memoria, ragione, immaginazione: l'incontro tra culture e la pace : percorsi didattici interdisciplinari di educazione alla pace e al dialogo interculturale*, Bologna, EMI, 1995

Petrini, I., Tosi, L., *Il sé e l'altro : parole, movimenti, colori, suoni...fantasia per educare alla pace : percorsi didattici interdisciplinari di educazione alla pace e al dialogo interculturale : per la scuola dell'infanzia ed elementare*, Bologna, EMI, 1995

Sclavi Marianella, *Arte di ascoltare e mondi possibili : come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Pescara : Le Vespe, 2000

Tugnoli Carlo (a cura di), *Maestri e scolari di non violenza : riflessioni, testimonianze e proposte interattive : annali 2000*, Milano, FrancoAngeli, 2000

CONFRONTI E SCONTRI TRA CULTURE

a cura di Arrigo Chieregatti

Levi Strauss, *Tristi tropici*, Nuova Italia

Todorov, *La conquista dell'America*, Einaudi

Balducci, *Montezuma scopre l'Europa*, ECP

Balducci, *La tribù della terra*, ECP

Canevaro-Chieregatti, *Relazione d'aiuto*, Carocci

Panikkar, *La torre di Babele*, ECP

Panikkar, *La saggezza stile di vita*, ECP

Latouche, *L'occidentalizzazione del mondo*, Boringhieri

Latouche, *La megamacchina*, Boringhieri

Amoroso, *Della Globalizzazione*, Meridiana

ORIENTAMENTI BIBLIOGRAFICI SU DON MILANI⁶⁴

a cura di Bruno Becchi

Scritti di don Lorenzo Milani

Esperienze pastorali, Firenze, LEF, 1958.

Documenti del Processo di don Milani, *L'obbedienza non è più una virtù*, Firenze, LEF, 1966.

SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Firenze, LEF, 1967.

Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana, a cura di M. Gesualdi, Milano, Mondadori, 1970.

Lettere in un'amicizia, a cura di G. Melli, Firenze, LEF, 1976.

Lorenzo Milani. Scritti, a cura di G. Riccioni, Firenze, Manzuoli, 1982.

Il catechismo di don Lorenzo Milani. Documenti e lezioni di catechismo secondo uno schema storico, a cura di M. Gesualdi, Firenze, LEF, 1983.

Don Lorenzo Milani maestro di libertà, a cura di M. Gesualdi, Firenze, Stabilimento Grafico Commerciale, 1987.

Lettere alla mamma, 1943-1967, a cura di A. Milani Comparetti, Milano, Mondadori, 1973.

Alla mamma. Lettere 1943-1967, a cura di G. Battelli, Genova, Marietti, 1990.

Anche le oche sanno sgambettare, a cura di C. Galeotti, Viterbo, Millelire – Stampa alternativa, 1995.

⁶⁴ Per una bibliografia esauriente delle opere di e su don Lorenzo Milani si rimanda a M. MORACCINI, *Don Lorenzo Milani nei mass media. Catalogo bibliografico 1950-1997*, Milano, Jaca Book 1999. Lo stesso titolo di *Orientamenti bibliografici*, dato a questa sezione, sta a sottolineare che qui ci limiteremo ad indicare un breve elenco delle opere più importanti, dal quale eventualmente partire per conoscere la vita, il pensiero e l'opera del priore di Barbiana.

Libri su don Lorenzo Milani

L'attualità di don Lorenzo Milani, atti del ciclo di incontri, San Bonifacio (Vr), settembre – ottobre 1997, a cura di M. Mariotto, San Bonifacio (Vr), Centro Tecnico Grafico Miniato, 1998.

Balducci Ernesto, Gennari Mario, *L'insegnamento di don Milani*, Roma-Bari, Laterza, 1995.

Centro Don Milani, Comune di Vicchio, *A trent'anni dalla Lettera ai giudici di don Milani, Barbiana e i nostri giorni*, Atti del Convegno di studi, Vicchio (Fi), 28-29 ottobre 1995, Firenze, LEF, 1998.

Comune di Montevarchi, Scuola media "Francesco Petrarca", *Il pensiero e l'opera di don Milani educatore*, Atti della giornata di studio, Montevarchi (Ar), 22 marzo 1997, Montevarchi (Ar), Comune di Montevarchi, 1999.

Di Giacomo Maurizio, *Don Milani tra solitudine e Vangelo*, 1923-1967, Roma, Borla, 2001.

Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola, Atti del Convegno di studi, Milano, 9-10 marzo 1983, Milano, Vita e Pensiero, 1984.

Don Milani e la pace, Atti del Convegno di studi, Vicchio (Fi), 27-28 giugno 1987, a cura di G. Catti, Torino, Gruppo Abele, 1988.

Fallaci Neera, *Vita del prete Lorenzo Milani: Dalla parte dell'ultimo*, Milano, Rizzoli, 1993.

Fiorani Liana, *Don Milani tra storia e attualità*, Firenze, LEF, 1997.

Gruppo Don Milani, Calenzano, *Don Lorenzo Milani. Riflessioni e testimonianze a trent'anni dalla morte*, Firenze, LEF, 1997.

Gruppo Don Milani, Calenzano, *Linguaggio teologico e profezia in don Milani*, Atti del Convegno di studi, Calenzano, giugno 1997, Firenze, LEF, 2000.

Lancisi Mario, *La scuola di don Lorenzo Milani. Una lezione per i genitori, gli insegnanti e gli studenti*, Firenze, Polistampa, 1997.

Lancisi Mario, *Il segreto di don Milani*, Casale Monferrato (Al), Piemme, 2002.

Lorenzo Milani, un prete, in “Testimonianze”, a. X, n° 100, dicembre 1967.

Milanese Francesco, *Don Milani. Quel priore seppellito a Barbiana*, Firenze, LEF, 1987.

Monasta Gregorio, *Don Milani amico e maestro*, Verona, Colpo di Fulmine, 1997.

Moraccini Marco, *Scritti su don Lorenzo Milani. Una antologia critica*, Milano, Jaca Book, 2002.

Pancera Mario, *Lorenzo Milani. Quarant'anni di storia scomoda*, Torino, Edizioni Paoline, 1996.

Pecorini Giorgio, *Don Milani, chi era costui?*, Milano, Baldini e Castoldi, 1996.

Toschi Massimo, *Don Milani e la sua Chiesa. Documenti e studi*, Firenze, Polistampa, 1994.

Turoldo David Maria, *Il mio amico don Milani*, Sotto il Monte (Bg), Servitium, 1997.