Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Dipartimento di Scienze dell'Educazione Giovanni Maria Bertin

DOTTORATO DI RICERCA in Pedagogia

Ciclo XIII

Settore scientifico disciplinare di afferenza: MPED/01

DAL DOLORE ALLA SOLIDARIETÀ STORIE DI RESISTENA ATTIVA IN CONTESTI DI CONFLITTO E VIOLENZA, PER UNA PEDAGOGIA DELLA SPERANZA

Presentata da Federica Filippini

Coordinatore Dottorato Prof.essa Emma Beseghi Relatore Prof. Antonio Genovese

Prestate a tutti il vostro orecchio Prestate a pochi la vostra voce William Shakeaspeare

Se riesco ad aiutare qualcuno mentre passo, se riesco a rallegrare qualcuno con una parola o un canto, se riesco a mostrare a qualcuno che sta andando nella direzione sbagliata, allora non sarò vissuto invano. Martin Luther King

> Anche se vado per una valle oscura, non temo alcun male perché tu sei con me. Salmo 23 (22)

Indice

Dal dolore alla solidarietà.

Storie di resistenza attiva in contesti di conflitto e violenza per una pedagogia della speranza

Introduzione.	P. 9				
I. Pronti, partenza, via: motivazioni e interrogativi di ricerc	ea p. 9				
II. Breve descrizione del presente lavoro	p. 11				
Parte I. I nodi della rete					
1. Cartine, bussola e zaino: si parte!	p. 13				
1.1 Cartine e bussola	p. 13				
1.1.1 Ecologica-mente	p. 16				
1.1.2 Fenomenologia: l'attenzione ai vissuti delle	persone incontrate p. 18				
1.1.3 Problematicismo: la tensione a connettere	p. 19				
1.1.4 Ulterioti tasselli del mosaico	p. 22				
1.2 Zaino in spalla	p. 23				
2. Il conflitto: verso una cornice teorica	p. 31				
2.1 Premessa: storia di due ricci e di una porta chiusa	ıp. 31				
2.2 Cultura del conflitto	p. 32				
2.3 Verso una definizione e un'analisi critica del conflitto					
2.4 Quando il conflitto diventa intrattabile					
2.5 Risoluzione, gestione o trasformazione: le parole hanno un peso					
2.6 Violenza e nonviolenza					
2.7 Tracce di resistenza					
2.8 Brevi conclusioni	p. 76				
Parte II. In ascolto e in camminop. 79					
3 Viaggio in Israele e Palestina: voci e testimonianze da	una terra ferita dalla guerra p. 79				
3.1 Il contesto, breve storia della guerra israeliana-palestinese e situazione attua					
3.1.1 Il movimento sionista e l'appoggio britani	nico: le radici del conflitto p. 80				
3.1.2 Dalle prime rivolte arabe alla guerra del 1	948p. 82				
3.1.3 Dalla guerra dei sei giorni del 1967 alla p	rima Intifada del 1987 p. 87				
3.1.4 La prima Intifada	p. 89				
3.1.5 Dagli accordi di Oslo al 2000	p. 91				
3.1.6 Gli avvenimenti recenti e la situazione att	ualep. 94				

	3.2	Il viaggio intrapresop. 98				
	3.3	Alla ricerca di significati, uno sguardo alla letteratura			100	
	3.4	Voci d	li giovani, educatori insegnanti: la parola ai testimoni	p.	109	
		3.4.1	Gli "esperti": il professor Daniel Bar Tal e il professor Jamal Deba	isp.	109	
		3.4.2	Il conflitto e la pace nelle narrazioni dei giovani incontrati	p.	114	
		3.4.3	Messaggi di speranza	p.	121	
	3.5	Segna	li di resistenza dalla palestina occupata	p.	123	
		3.5.1	Il villaggio beduino di Rashaida	p.	123	
		3.5.2	Taybee	p.	126	
3.6		Una q	uestione complessa: il servizio militare in Irsaele	p.	129	
		3.6.1	Una vita segnata dalla guerra: il servizio militare in Israele	p.	129	
		3.6.2	Refusnik, giovani che dicono "no"	p.	135	
		3.6.3	Altre voci. Ex soldati che testimoniano una realtà di violenza e sile	nzio p.	137	
	3.7	Semi o	di speranza e solidarietà, un'altra strada è possibile	p.	138	
4	Alla	scopert	a dell'America	p.	143	
	4.1	Destin	nazione Denver, Co 80224, USA	p.	143	
	4.2	Voci d	li giovani, insegnanti ed educatori: la parola ai testimoni	p.	148	
		4.2.1	Il conflitto nei contesti di vita, definizioni ed esperienze	p.	149	
		4.2.2	Contesti conflittuali ed educazione	p.	153	
		4.2.3	Focus group con alcuni insegnanti delle <i>urban school</i> di Denver	p.	155	
		4.2.4	Messaggi alle future generazioni	p.	160	
	4.3	Highlin	e Accademy: knowledge, caracther, comunity	p.	161	
		4.3.1	Nell'ufficio del Preside.	p.	163	
5	A bo	ordo di u	una jeep per i quartieri di Napoli	p.	167	
	5.1	Contes	sto, motivazioni ed incontri	p.	167	
	5.2	Voci d	di giovani educatori su conflitto ed educazione: la parola ai testimon	ip.	171	
		5.2.1	L'espressione del conflitto a Barra e S. Giovanni a teduccio	p.	171	
		5.2.2	Il respiro dell'educazione	p.	175	
		5.2.3	Messaggi alle future generazioni	p.	176	
	5.3	I semi	di speranza nascono sul cemento della strada	p.	177	
Pa	arte II	I. Stori	ie di resistenza attivi in contesti di conflitti intrattabili	p.	187	
6	Un'o	oasi di p	pace	p.	187	
	6.1		Hussar: un uomo e il sogno	-		
	6.2	2 Il villaggio dagli albori ad oggi, chiacchierando con Abed		_		
	6.3		a e Centro Spiritualistico Pluralista			
	6.4	La Sci	uola per la Pace	p.	207	
		6.4.1	Gli obiettivi	-		
		6.4.2	Attività e metodo	-		
		6.4.3	I giovani partecipanti			
		6.4.4	NS-WAS una sede non indifferente	p.	214	

		6.4.5	I limiti	p. 215			
	6.5 La Scuola del Villaggio						
		6.5.1	Il metodo	p. 218			
		6.5.2	La parola agli insegnanti e ai ragazzi della scuola	p. 221			
	6.6 Incontro con Raywk: testimonianza su conflitto, pace, vita						
		6.6.1	Il villaggio	p. 224			
		6.6.2	Partecipare, vivere, condividere: la quotidianità a NS-WAS	p. 226			
		6.6.3	Pace come cambiamento	p. 229			
		6.6.4	Le parole chiavi per trasformare il conflitto	p. 230			
		6.6.5	Disumanizzazione – umanizzazione	p. 234			
		6.6.6	Neve Shalom – Wahat al Salam – Oasi di pace	p. 236			
7	I fre	eedom V	Vriters dalla violenza della strada ad ambasciatori di tolleranza	p. 239			
	7.1	Il con	testo: la guerriglia urbana delle bande a Long Beach	p. 239			
	7.2						
	7.3	Erin Gruwell e la classe 203					
	7.4	A pranzo con Sonia					
	7.5	Consi	derazioni conclusione	p. 260			
8	Un'	altra Ch	ance	p. 263			
	8.1	p. 263					
	8.2	Dentre	o la scuola delle seconde opportunità	p. 266			
	8.3	I pilas	stri educativi di una "buona prassi"	p. 271			
	8.4	-					
	8.5	La fin	e del progetto e ora?	p. 280			
Pa	Parte IV. Riflessioni conclusive p. 283						
9	Per	una ped	agogia della speranza	p. 283			
	9.1	Ripero	correndo il cammino dietro briciole di pane	p. 284			
	9.2	Ampl	iare lo sguardo	p. 286			
	9.3	Educa	re alle differenze e all'unicità	p. 290			
	9.4	Educa	zione alla pace, educazione alla vita	p. 294			
•	Bib	liografi	я	n. 289			

Introduzione

I. Pronti, partenza, via. Motivazioni ed interrogativi di ricerca.

La scelta del tema e del macro argomento della mia ricerca di dottorato ha radici ben radicate. Nasce innanzitutto da un profondo interesse. Il conflitto è legato al vissuto quotidiano di ciascuno, lo si può affrontare o eludere in modi differenti, ma è inevitabile incapparci. Fin dai banchi di scuola, mi sono interessata ai temi della legalità, della giustizia sociale, del conflitto: dalle stragi mafiose del '92-'93, con la morte di uomini straordinari e coraggiosi come Falcone, Borsellino, don Puglisi alla personalissima ricerca storico-politica del conflitto israelianopalestinese, fino alla lettura dei discorsi di Martin Luther King Junior... Con il tempo questi temi si sono sposati in parte con percorsi accademici, universitari e lavorativi. Durante i tre anni della laurea triennale, grazie al tirocinio e alla ricerca per la tesi, ho avuto modo di addentrarmi nel mondo della povertà, dei servizi "a bassa soglia", dei centri di ascolto, del lavoro di strada. Giustizia sociale e conflitto assumono toni caldi in questi contesti, fra chi lotta davvero per la sopravvivenza, chi è imbrigliato, impossibilitato a muoversi, incapacitato, vulnerabile e chi si scontra con le burocrazie, le scelte di vita delle persone, i fallimenti, i burn out di una pratica professionale che sulla strada risucchia le energie. Ho proseguito con lo studio e la ricerca sul tema del lavoro di strada, ma cambiando decisamente target di riferimento, anche nel percorso della laurea specialistica. Lavorando con adolescenti in un contesto di periferia particolarmente delicato e complesso, per comportamenti devianti, violenti o fortemente caratterizzati da un vissuto di disagio personale, mi sono interrogata sulla pratica professionale, analizzando come strumenti di lavoro: il conflitto, il gioco e la creatività. Di nuovo emergeva il mio interesse per questo tema, che si può dire ha fatto da filo conduttore per molti anni nello studio e nella pratica professionale.

Come delineare, sulla base di un interesse personale, un disegno di ricerca che nel percorso di dottorato, mi potesse portare ad accrescere la mia curiosità e a colmare in parte la mia sete di conoscenza, è stato il primo dei molti interrogativi che mi si sono presentati lungo il cammino. È lecito partire dai propri vissuti, dalle esperienze e dalle conoscenze personali, dalle proprie "passioni"? Cosa indagare e come?

Per il primo di questi interrogativi, è venuto in mio soccorso David Silverman¹, che consiglia caldamente di iniziare dai terreni conosciuti, dai dati a portata di mano da ciò che è familiare.

Definire e circoscrivere un'area di interesse e scegliere la metodologia più adeguata è stato un compito più lungo. Il tema infatti che mi si presentava era troppo ampio: il conflitto in chiave educativa, la gestione e la risoluzione non violenta dei conflitti, la possibilità di educare i giovani e gli adolescenti (con i quali ho maggiori esperienze lavorative) non solo alla competizione, ma alla solidarietà, non alla prevaricazione, ma al rispetto, non alla chiusura e all'intolleranza, ma al dialogo, allo scambio reciproco, all'apertura. A spingermi più che un'ipotesi e un disegno di ricerca, c'erano e ci sono delle domande, degli interrogativi, che si sono delineati nel corso del primo anno di ricerca, in un dialogo continuo con la letteratura incontrata:

- Che cos'è il conflitto?
- Come si può "gestire", "risolvere" o meglio, "trasformare" in possibilità di crescita e apprendimento?
- Come si educa alla pace, in un senso critico, complesso, dinamico e non di quieto vivere?
- La società post-moderna occidentale, che caratteristiche ha assunto? Incidono nel definire il conflitto e nel nostro relazionarci alle situazioni? Violenza, disagio, quali connotati assumono oggi per adolescenti e giovani?
- Dove il conflitto è "intrattabile", ascrivibile al contesto nel suo insieme, e definibile sommariamente come complesso, resistente a qualsiasi soluzione, protratto nel tempo, basato sulle identità in gioco o sui bisogni, distruttivo e profondo, come vivono le persone coinvolte? Come descrivono il conflitto e la sua controparte la pace?
- C'è spazio per l'educazione laddove il conflitto è "intrattabile"? Quale ruolo assume? Quali sono le buone prassi per trasformare la vita di giovani ed adolescenti coinvolti in tali realtà?

Sono domande appunto, non ipotesi, perché prediligo un approccio open ended che quindi si muove a partire da mappe concettuali e interrogativi piuttosto che da ipotesi già strutturate².

Le fasi di sviluppo del mio lavoro sono state sostanzialmente tre:

- Lo studio, l'approfondimento e l'analisi della letteratura sul tema. Fase che non si è mai conclusa in quanto sempre nuovamente rimessa in gioco da quanto apprendevo sul campo, dagli interrogativi che nascevano e non erano immediatamente risolti dalle conoscenze già apprese.
- La raccolta dei dati.
- L'analisi e l'interpretazione dei dati.

Per quello che riguarda la metodologia della ricerca, che si inserisce in un paradigma ecologico, posso asserire che la filosofia fenomenologica e il problematicismo fanno sicuramente da cornice

¹ Silverman D., Come fare ricerca qualitativa, Carocci, Roma, 2002.

² Si veda il testo di Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007.

e da sfondo al mio agire, e in particolare l'approccio ermeneutico che mira non solo alla descrizione, ma all'interpretazione dei fenomeni indagati, comprendendoli proprio a partire dall'esperienza vissuta per investigarne i significati. Allo stesso tempo sono affascinata e quindi coinvolta da una filosofia di tipo critico, il tema del conflitto, ma anche il tema stesso dell'educazione mi spinge spesso a elaborare discorsi che siano capaci di problematizzare l'esistente in un'ottica di cambiamento, in un impegno costante a trasformare, migliorandolo, l'esistente e a smascherarne le ingiustizie. Ne consegue che il metodo scelto non solo è di tipo qualitativo, senza obiettivi di generalizzazione, ma anche discovered oriented (viene modulato lungo il cammino della ricerca) e autoriflessivo, "metticcia" un metodo fenomenologico con quello della narrative inquiry.

La raccolta e l'analisi dei dati è stata quindi fatta dentro una cornice propria della metodologia qualitativa, utilizzando strumenti come l'intervista semistrutturata, il focus group, l'osservazione partecipante, i diari (del ricercatore, ma anche dei soggetti coinvolti). L'analisi è di tipo interpretativo, non ricerca correlazioni o generalizzazioni, ma mette in luce il mondo dei significati che assumono le parole, i vissuti, le esperienze dei testimoni privilegiati incontrati, per mettere in luce saperi e buone prassi e delineare possibili risposte agli interrogativi di partenza.

II. Breve descrizione del lavoro di ricerca

Il presente lavoro si divide in nove capitoli. Nel primo, che funge da cornice all'intero lavoro, è il capitolo metodologico che affronta le premesse del mio lavoro, i paradigmi di riferimento o meglio le cornici di cui sono parte, le domande, le scelte metodologiche.

Nel secondo entro del vivo della mia trattazione senza ulteriori indugi andando ad affrontare il tema del conflitto da un punto di vista teorico. Cercando di delineare quale "cultura del conflitto" è parte del nostro sistema di pensiero, e per nostro intendo il mondo occidentale moderno, una possibile definizione per me valida, le caratteristiche di intrattabilità che emergono in certi contesti sociali, ma soprattutto i lineamenti di una gestione trasformativa che sappia coniugare i concetti di resistenza e nonviolenza, compio un percorso non sempre lineare attraverso diversi, americani e italiani principalmente che mi aiutano a focalizzare l'attenzione sui pilastri del mio lavoro:

- come si può definire il conflitto;
- quando il conflitto diventa intrattabile;
- la trasformazione come approccio alla sua gestione;
- la resistenza e la non violenza come parole chiave della ricerca sul campo.

Dal terzo all'ottavo capitolo è esposto il mio viaggio in ascolto delle esperienze in luoghi dove il contesto è caratterizzato da violenza, scontri, povertà e un conflitto duraturo che ha assunto tutte le connotazioni che nella letteratura vengono attribuite a quelli definiti "intrattabili". Cammino lungo le strade di Israele e della Palestina, nelle vie strette e polverose di Napoli, in quelle larghe e lunghissime di Denver e Los Angeles. Vado a incontrare e a conoscere la visione e i significati

di chi questi contesti li vive quotidianamente, per comprendere da loro cosa sia il conflitto e ascoltare il ruolo che l'educazione ha laddove la violenza, il dolore, la sofferenza riducono l'orizzonte della speranza. Giovani insegnanti ed educatori mi regalano uno spaccato del loro vissuto e testimoni cercati o incontrati in maniera fortuita lungo il cammino mi donano esperienze ricche, importanti, germogli di alternative possibili. Vado a ricercare, osservare e toccare con mano tre differenti "buone prassi", una per ciascun contesto che resistendo alle spinte della società e del sistema di riferimento educano i giovani, bambini ed adolescenti all'altrove, alla resistenza, al coraggio, alla nonviolenza, alla solidarietà, alla speranza. Gocce nel mare che testimoniano, a chi voglia ascoltare davvero, tutta la loro forza. Queste buone prassi le ho conosciute tramite la letteratura o perchè alcuni esperti del contesto – docenti ed educatori del luogo – me le hanno indicate oppure sono davvero uniche nel loro genere, come la realtà israeliana di Neve Shalom – Wahat al Salam descritta nell'ottavo capitolo.

Infine nell'ultimo capitolo, senza una vera e propria conclusione, espongo una mia personalissima riflessione pedagogica su quanto emerso. Rintraccio nel percorso le trame di una pedagogia della speranza, rivolta al futuro, che sappia scoprire anche laddove il cielo è più buio le tracce di bagliori di luce e che ci permetta di riscoprire spazi di crescita, miglioramento, vita anche dove il cielo apparentemente è sereno.

Ringraziamenti

Grazie a quanti con il loro affetto e sostegno costante rendono il mio mondo migliore e degno di essere vissuto, la mia famiglia e i miei amici - la mia seconda family allargata e delirante. Voi tutti siete il motore della mia energia, della mia forza e del mio sorriso con cui affronto ogni sfida che il cammino mi pone innanzi.

Grazie ad Antonio, "il mio prof" per cui dovrei spendere ben più di queste poche righe...

e a tutto lo "studio 35", Ivana, Stefania, Federica, Federico, Nadia, Simone, il viaggio con voi è stato sicuramente più ricco, divertente, inatteso, al di là della fatica quotidiana...

un grazie particolare a Chiara, perché "collega" e "amica" non bastano a rendere l'idea! Abbiamo iniziato insieme dal primo giorno della triennale e abbiamo condiviso dieci anni di lavoro, studio, viaggi, vita... ciò che siamo l'una per l'altra è un grande dono...

grazie infine al prof. Maurizio Frabbri, mio cotutor, per la pazienza, l'ironia, il rigore e i saggi consigli.

Grazie ai docenti che hanno condiviso con me un pezzetto del loro sapere.

E un grazie speciale a quanti ho incontrato lungo la via e mi hanno regalato vissuti ricchi ed emozionanti, un po' di loro stessi, tempo e conoscenze, risposte e ulteriori domande

senza di loro il presente lavoro semplicemente non sarebbe stato possbile.

Grazie infine ai miei colleghi di dottorato: Arianna, Erika, Giorgia e William, per le risate che hanno stemperato l'ansia e la tensione, per le chiacchierate e l'arricchimento reciproco in uno scambio proficuo che ha dimostrato, se ancora ce ne fosse bisogno, che la collaborazione e la cooperazione sono strade formative ed educative eccellenti.

Grazie al Signore, senza di lui nulla è possibile, tutto è vano.

Parte I I nodi della rete

1

Cartine, bussola e zaino: si parte!

Sii pazienete verso tutto ciò che è irrisolto nel tuo cuore.

Cerca di amare le domande, che sono simili a stanze chiuse a chiave e a libri scritti in una lingua straniera.

Non cercare le risposte che possono esserti date, perché non saresti capace di convivere con esse.

E il punto è vivere ogni cosa.

Vivere le domande ora.

Forse ti sarà dato, senza che tu te ne accorga, di vivere fino al giorno in cui avrai la risposta.

Rainer Maria Rilke.

Hai fatto tanta strada per arrivare fin qui
E ti è toccato partire bambina
Con una piccola valigia di cartone
Che hai cominciato a riempire
Luciano Ligabue, *Il peso della valigia*

Non posso esimermi dall'approfondire in questo primo capitolo, quanto solo accennato nell'introduzione. Essa è la *conditio sine qua non* al lavoro che verrà esposto. Il porto da cui la nave della mia ricerca è partita. Da quel porto sono ripassata diverse volte, per fare rifornimento, controllare gli equipaggiamenti e gli strumenti di bordo, rispondere a interrogativi che emergevano in mare, sul tragitto percorso e da percorrere.

1.1 Cartine e bussola

Ogni ricerca si compie all'interno di un paradigma di riferimento che definisce le scelte che il ricercatore può compiere e deve essere svolta in maniera coerente ad esso. Il concetto, usato da Platone per indicare un modello e da Aristotele nell' accezione di esempio³, è stato oggetto di analisi di Thomas Khun, che nel 1960 con il saggio La struttura delle rivoluzioni scientifiche⁴ ha dato senz'altro un contributo importante alla ricerca sociale. Secondo Kuhn il sviluppo storico delle scienze non avviene solo secondo un percorso lineare e progressivo, ma può procedere per salti e interuzioni. Secondo la tradizionale (inteso in senso storicamente antecedente al pensiero dell'autore) concezione, il sapere era un accumulo in cui ogni mattone andava a collocarsi sopra al precedente, mentre per l'autore tale continuità può essere spezzata da nuove costruzioni, uno stacco tale che viene definito "rivoluzione": un cambiamento dei problemi da analizzare e delle strutture concettuali di analisi⁵. E la struttura concettuale è per Kuhn il paradigma. Esso è criterio che orienta, una cornice di pensiero dentro la quale lo scienziato acquisisce teorie, metodi e criteri «in una mescolanza inestricabile»⁶, è una finestra sul mondo, una bussola che orienta. Il paradigma pertanto, seguendo le parole di Luigina Mortari⁷, «è un orizzonte simbolico in cui si trovano individuate precise filosofie di ricerca, metodi per la costruzione di teorie, disegni di ricerca e tecniche di indagine»⁸, e ancora esso «si può intendere essere costituito da un insieme di assunzioni o premesse che guidano l'azione epistemica»⁹. Ma tali assunzioni non sono verificabili empiricamente a priori, «si opta per quello che alla luce della rielaborazione teorica della nostra esperienza di ricerca ci sembra più adeguato»¹⁰. Esso delinea dunque: che cosa è la ricerca; qual è il suo oggetto; come è possibile indagarlo; le procedure di verifica e valutazione; lo scopo della ricerca. È necessario che il ricercatore, in particolare nelle scienze dell'educazione dove il campo di indagine è complesso e delicato in quanto coinvolge altri individui, analizzi in maniera approfondita e consapevole il paradigma di riferimento, che guiderà e darà forma alla sua ricerca. Parto dal presupposto che ogni viaggiatore-ricercatore è, in quanto essere umano in situazione, guidato da convinzioni e sentimenti sul proprio percorso e per quanto può tentare di metterli fra perentesi, essi permangono, vanno affrontati, conosciuti e se reputato necessario lasciati da parte. Secondo quanto afferma anche Edgar Morin nel suo I sette saperi necessari all'educazione del futuro¹¹, «ogni conoscenza comporta in sé il rischio dell'errore e dell'illusione»¹², tanto più grandi perché difficilmente si riconoscono come tali. Una conoscenza non può essere una trascrizione fedele del reale, uno specchio per dirla come Morin, perché permangono filtri, le percezioni, le interpretazioni, le riproduzioni, che necessariamente ne

³ Corbetta P. *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino, 1999, p.18.

⁴ Kuhn T., *La struttura delle rivoluzioni scinetifiche*, Torino, Einaudi, 1969.

⁵ Ivi, p. 25-31.

⁶ Ivi, p, 138.

⁷ Mortari L., Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche, Carocci, Roma, 2007

⁸ Ivi, p.17.

⁹ Ivi, p. 19.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Morin E., I sette saperi necessari all'educazione del futuro, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.

¹² Ivi, p. 17.

variano il contenuto e che contengono il rischio dell'errore: «Tutte le percezioni sono nel contempo traduzioni e ricostruzioni cerebrali a partire da stimoli o segnali captati e codificati attraverso i sensi. Da qui derivano ben lo sappiamo, gli innumerevoli errori di percezione che ci provengono comunque dal nostro senso più affidabile, quello della visione. All'errore di percezione si aggiunge l'errore intellettuale. La conoscenza, sotto forma di parele, di idee, di teorie è il frutto di una traduzione/ricostruzione attraverso i mezzi del linguaggio e del pensiero, e perciò sperimenta il rischio dell'errore. Questa conoscenza, a livello sia di traduzione, sia di ricostruzione, comporta l'interpretazione, che introduce il rischio dell'errore all'interno della soggettività di chi conosce, della sua visione del mondo, dei suoi principi di conoscenza.»¹³. Ne deriva che, pur operando i necessari controlli razionali, il rischio dell'errore permane in ogni conoscenza. I nostri sistemi di idee sono soggetti all'errore e resistono al cambiamento per loro stessa natura, poiché è «nella logica organizzatrice di ogni sistema di idee resistere all'informazione che non gli conviene o che non può integrare.»¹⁴ Ciò che funge da scudo protettivo e arma di difesa contro l'errore e l'illusione è la razionalità. Una razionalità che è costruttiva, in quanto capace di generare nuove teorie e sistemi di idee in maniera coerente e logica collegando le sue stesse asserzioni con i dati rilevati empiricamente; ed è anche critica e autocrita, riconosce cioè le proprie mancanze e limiti, rimane aperta a una realtà che le resiste, è il risultato di un dibattito argomentativo¹⁵.

Partendo dall'organigramma che la Mortari espone per delineare la complessità di un paradigma e assumendo, come fa lei, che esso sia composto da presupposti ontologici (che definiscono la natura dell'oggetto da indagare), gnoseologici (che definiscono il concetto stesso di conoscenza), epistemologici (che rappresentano le strade per giungere a una conoscenza "vera"), etici (ovvero le responsabilità del costituito da ricercatore) e politici (quale ricerca condurre)¹⁶, in parte ho già iniziato a dipanare, in parte proseguirò nel resto di questo capitolo a delineare e a definire le caratteristiche della bussola che ha orientato il mio personale cammino. Le mie radici si diramano lungo direttive che mi hanno appassionato nel corso degli studi e che pian piano son diventato terreno fertile per l'acquisizione delle mie conoscenze, ma che proprio perché radici e non catene hanno permesso hai miei rami di diramarsi, talvolta allontanandosi, talvolta rimanendo ben ancorati alla base. Nelle righe di quanto sto esponendo si enunciano quei presupposti, di cui parla la Mortari, che andranno a delineare il quadro di riferimento rispetto alla natura della realtà indagata (aspetto ontologico), la conoscibilità ovvero il rapporto fra ricercatore e realtà ricercata (aspetto epistemologico) e infine, dedicandovi l'ultimo paragrafo, il "come" ovvero gli strumenti d'indagine scelti (aspetto metodologico). Questi aspetti sono fortemente legati e intrecciati fra loro.

Gli interessi - obiettivi che mi hanno guidato e da cui sono dipese le scelte che andrò a delineare sono stati:

¹³ Ivi, p. 18.

14 Ivi, p. 20.

¹⁵ Ivi, p. 21-22.

¹⁶ Mortari L. *Op.* cit., p. 21.

- Incontrare il sistema di significati legati al tema del conflitto, sia in termini teorici attraverso l'analisi della letteratura, sia mettendomi in ascolto di testimoni privilegiati che vivono in contesti caratterizzati da quello che viene definito come "conflitto intrattabile" per le caratteristiche che assume.
- 2 Chi sperimenta ogni giorno il conflitto, che definizione ne dà? Che significato assume? E quale può essere il ruolo dell'educazione in contesti segnati da forme quotidiane di violenza?
- Wisitare, osservare, narrare alcune "buone prassi" educative che in tali contesti operano con efficacia riconosciuta e che mi sono state indicate da ricercatori e professori che in questo ambito operano.

I paradigmi e le cartine che andrò a delineare e che ho scelto come mappe da seguire nel mio viaggio, dovevano essre il più possibile rispondenti alle mie necessità e aiutarmi a idagare il sistema di significati nell'ambiente in cui si esprimevano, in un setting naturale (inteso come contesto di vita delle persone incontrate), consapevole che l'ambiente interagisce, influisce ed è influenzato sul senso che il fenomeno indagato assume per i soggetti coinvolti.

Sono consapevole che in ogni scelta ci sono dei limiti e delle ricchezze, ho cercato di raggiungere il mio obiettivo optando per una strada che maggiormente si confacesse a me, ricercatrice e primo strumento messo in campo, e al tema indagato nella sua specificità.

1.1.1 Ecologica-mente

Secondo il paradigma ecologico il significato di un fenomeno indagato dipende dal contesto in cui è inserito, in un rimando di sensi che non può essere disgiunto, ma è sforzo e compito del ricercatore tenere insieme. È una logica complessa che ricerca intenzionalmente le interconnessioni e le interdipendenza.

Urie Brofenbrenner¹⁸ fu il primo ad evidenziare la natura sistemica e processuale del rapporto fra contesto e individuo. Secondo il suo modello ecologico il contesto a diversi livelli influenza la vita di ciascuno, in maniera più o meno diretta, ma si tratta di modificazioni ed interazioni reciproche. È un modello che privilegia la multifattorialità dinamica, un comportamento non è più dato da una somma di fattori e da una relazione di causa – effetto. L'attenzione è spostata sui processi più che sugli indicatori. L'ambiente viene rappresentato da Bronfenbrenner come un sistema concentrico formato da quattro diversi piani che interagiscono fra loro e influenzano lo sviluppo e la crescita della persona. Il microsistema è costituito dalle persone che direttamente, faccia a faccia, sono a contatto con l'individuo, la famiglia, la scuola, gli amici. Il mesosistema si riferisce alle relazioni che si instaurano tra i diversi microsistemi in cui l'individuo è inserito, ad esempio i rapporti fra casa e scuola, e nei quali il soggetto ha ancora (come nel caso del microsistema) una partecipazione attiva. L'esosistema è invece composto da quegli ambienti sociali che, pur non interagendo direttamente sulla persona, ne influenzano la vita, come ad

16

¹⁷ Rimando per una speficazione e definizione di tale tema al primo capitolo della presente tesi, non essendo questa a mio avviso la sede per approfondire tale questione.

¹⁸ Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1986.

esempio l'ambiente lavorativo dei genitori può avere ripercussioni positive o negative sugli stati d'animo e quindi le dinamiche relazionali all'interno della famiglia, a sua volta può influenzato da quanto avviene in famiglia, in uno scambio reciproco e costante. Infine il macrosistema che comprende l'insieme delle ideologie, delle strutture culturali e sociali a largo raggio di cui un individuo è parte. Questo modello evidenzia come i diversi sistemi siano strettamente collegati, decisioni prese a un livello possono incidere anche sugli altri con un processo a catena. Inoltre evidenzia come ciascun individuo abbia una diretta influenza sul micro e sul mesosistema, ma allo stesso tempo «abbiamo tutti una responsabilità collettiva per ciò che concerne il macrosistema e cioè il mondo sociale nel suo complesso. (...) Inoltre tutti noi, in egual misura in quanto facenti parte di una collettività, e di una società civile, siamo ugualmente responsabili di ciò che trasmettiamo ai nostri bambini». ¹⁹ Sempre in conseguenza di questa teoria ecologica, non si può arrivare a comprendere e descrivere il mondo sociale senza riferirci anche al contesto storico e culturale che stiamo vivendo²⁰.

È un approccio che quindi tiene conto delle diverse interconnessioni delle parti e si colloca pertanto all'interno di un paradigma olistico. Il termine stesso deriva dal greco *olos* – tutto. «Il globale è più del contesto, è l'insieme contenente parti diverse che a esso sono legate in modo inter-retroattivo o organizzazionale. Così, una società è più di un contesto: è un tutto del quale facciamo parte. Il pianeta Terra è più di un contesto: è tutto nel contempo organizzatore e disorganizzatore del quale facciamo parte. Il tutto ha qualità o proprietà che non si troverebbero nelle parti se fossero isolate le une dalle altre, e alcune qualità o proprietà delle parti possono essere inibite dai vincoli nati dal tutto.»²¹. Allo stesso tempo, in ogni parte è presente il tutto, come ogni società è contenuta in ciascun individuo che ne fa parte, è rispecchiata nei suoi saperi e linguaggi, nelle sue norme e nei suoi riferimenti.

Tale paradigma pertanto riconosce la complessità del sistema in cui siamo inseriti e tenta di evitare ogni riduzionismo, assume il contesto come parte integrante e ricca di significato, come afferma Gregory Bateson «è il contesto che fissa il significato»²², sono le cornici di cui siamo parte che ci permettono di comprendere e di dar senso al reale. «Diventa allora fondamentale applicare il *principio del contesto* che porta a considerare qualsiasi oggetto d'indagine come un sistema aperto nella relazione vitale con l'ambiente in cui si manifesta, e a ricostruire la sua struttura organizzazionale a partire dalle considerazioni della sua relazione dinamica con le altre strutture organizzazionali aperte, attraverso le quali interagisce in una più complessa struttura ricorsiva»²³.

Nella mia ricerca è il contesto che definisce e connota il significato del conflitto e che si ripercuote sulle rappresentazioni che i testimoni intervistati ne danno. In un rapporto però che

¹⁹ Castelli Fusconi C., Sbattella F., Minori oggi. Tra solitudini e globalizzazioni, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

17

²⁰ Per questi motivi, nell'analizzare i diversi contesti e i vissuti narrati dai testimoni incontrati nel corso del mio lavoro di ricerca, cercherò di coglierne i rimandi culturali e sociali, consapevole della interdipendenza inevitabile fra vissuto individuale e sistema di riferimento.

²¹ Morin E., *Op.* cit., p. 37.

²² Bateson, G., *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984.

²³ Mortari L., *Op.* cit., p. 52

non è mai in una sola direzione: l'agire e il pensiero del singolo è influenzato e a sua volta influenza il sistema di relazioni in cui è inserito in maniera più o meno consapevole e intenzionale, più o meno implicita ed esplicita. «Il rivelarsi della soggettività di ciascuno nel contesto relazionale ha i tratti dell'estrema fragilità e dell'indeterminatezza, poiché quell'agire e quel dire con cui ciascuno dà forma alla sua presenza nel mondo, pur appartenendo al soggetto nel momento in cui dà ad essi inizio, subito vengono a situarsi in un intreccio dinamico di relazioni che condiziona l'agire del singolo secondo un'evoluzione non sempre prevedibile. (...) Si rende, infatti, necessario non solo un approccio sistemico, ma anche una continua bilocazione dialettica di tale sguardo, nel senso che la comprensione dell'esperienza del singolo richiede attenzione al processo di attribuzione di significato che il singolo elabora ma nello stesso tempo attenzione alla tipicità del contesto in cui l'esperienza ha luogo, e, quindi, al sistema di costruzione di significati distribuito nell'ambiente»²⁴. Il dialogo costante fra le informazioni apprese, la struttura in cui erano inserite e le mie stesse strutture che le filtravano è stato un principio guida della mia azione di ricerca.

1.1.2 Fenomenologia: l'attenzione ai vissuti delle persone incontrate

La filosofia fenomenologica fa sicuramente da cornice e da sfondo al mio agire, e in particolare l'approccio fenomenologico-ermeneutico che mira non solo alla descrizione, ma all'interpretazione dei fenomeni indagati, comprendendoli proprio a partire dall'esperienza vissuta per investigarne i significati.

La fenomenologia indaga il fenomeno, l'esperienza, nel contesto in cui si sviluppa. «La fenomenologia è, prima di tutto, una questione di sguardo, per reimparare a vedere il mondo e a sentire la realtà ricercando i fenomeni nel loro manifestarsi e nel loro senso.»²⁵ Compito della fenomenologia è di cogliere e descrivere ogni fenomeno nella sua specificità essenziale. In particolare l'indirizzo ermeneutico descrive il significato che l'esperienza assume per i soggetti coinvolti nella ricerca: «Ciò che interessa al ricercatore ermeneutico è comprendere il significato che i soggetti forniscono della loro esperienza; poiché il significato si struttura attraverso le parole, allora il linguaggio, cioè il modo in cui si rende conto della propria esperienza facendone un fenomeno indagabile, diventa l'oggetto d'indagine privilegiato»²⁶. Ouesti approcci epistemologici assumono l'esperienza vissuta come punto di partenza per la ricerca, la comprensione, l'analisi, nell'unicità di ogni fenomeno indagato. Si può facilmente intuire da quanto affermato che tale indagine è possibile solo incontrando le persone dove vivono e agiscono quotidianamente, approcciandosi al campo di indagine e all'oggetto della ricerca in maniera non strutturata per evitare di manipolare il contesto rendendo impossibile scorgere il fenomeno per come si mostra. Il ricercatore fenomenologico – ermeneutico si trova a dover fare i conti con una realtà che riconosce complessa e la necessità pragmatica di interpretarla.

²⁴ Ivi n 34

²⁵ Iori V., *I saperi dell'esperienza*. Fenomenologia e senso dell'esperienza, Milano, Franco Angeli, 2009.

²⁶ Mortari L., *Op.* cit., p. 79

L'attenzione è posta sui vissuti e sulle modalità migliore per cogliere il mondo dei soggetti incontrati.

Tale approccio si fonda sull'unione di due processi: la descrizione e l'interpretazione. Si rifa ad autori quali Husserl, Heidegger e Gadamer. Al primo dobbiamo un approccio orientato alla piena comprensione del fenomeno grazie alla sospensione del giudizio, all'attuazione dell'epoché. Ai secondi un contributo che si inserisce e arricchisce il pensiero husserliano, l'interpretazione diventa strumento per comprendere il fenomeno così come è percepito dai soggetti stessi. La relazione è il fondamento stesso della nostra esistenza e della nostra conoscenza, è il punto da cui partire. Il soggetto, secondo anche gli insegnamenti di Piero Bertolini, è quindi inserito in un flusso complesso di relazioni, è sempre condizionato da un ambiente, da una storia, da una cultura, da condizioni psicofisiche, da esperienze diverse, condizionato, non determinato perché c'è sempre un margine per la possibilità, la libertà e l'autonomia. Per comprendere veramente i comportamenti delle persone non ci si deve fermare ad analizzare l'atto in sé, ma andare a cogliere la visione del mondo che sta dietro l'atto, per farlo realmente è necessario operare una sospensione del giudizio – l'epoché –, del modo personale di vedere il mondo, si deve togliere i propri occhiali per mettere quelli dell'altro e provare a vederci qualcosa²⁷. Assumere un atteggiamento di epoché rispetto alla realtà essenziale indagata significa, come riportato da Maurizio Frabbri nel suo testo Sponde, «essere disponibili ad assumere una posizione scientificamente disinteressata: esaminare il cogito "trascendamentalmente ridotto" – per riprenere l'espressione usata da Husserl – vuol dire aprirsi alle opportunità di conoscenza che il pensiero ci offre quando non è inficiato da pre-giudizi o da altre preoccupazioni, di natura mondana; farsi guidare esclusivamente dalla propria volontà di comprensione e di approfondimento, in modo tale da consentire al nostro impegno scientifico di non confondersi con altre forme di impegno e di intenzionalità; rifiutare ingerenze, interferenze, intromissioni, tendenti ad imporre allo studioso un diverso ordine di priorità.»²⁸ Per me ha significato accogliere quanto le persone incontrate mi hanno offerto cercando per quanto mi è stato possibile di creare uno spazio di ascolto empatico, silenzio, spertura. Ammetto che è un processo particolarmente difficile, soprattutto quando vai a incrociare la tua strada con chi vive in contesti segnati da sofferenza, ingiustizie sociali, povertà, violenze, la logica dello schieramento, del "giusto - sbagliato", del non additare quanto l'altro sta narrando per lasciare al vissuto di svelarsi in tutta la sua forza non è facile. Soprattutto è un processo che deve fare i conti con i nascondimenti, oltre che con gli svelamenti, coi non detti e gli impliciti, alle volte intenzionali, con la scelta dell'altro di narrarmi ciò che può, vuole, si sente pronto a condividere...

1.1.3 Il Problematicismo: la tensione a connettere.

Se l'incontro con "l'oggetto" di ricerca, il fenomeno, presuppone come affermato fin qui un sistema di riferimento e una relazione, anche la figura del ricercatore deve necessariamente

²⁷ Bertolini P., *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.

²⁸ Fabbri M., *Sponde*, Bologna, Clueb, 2003, p. 171.

entrare in scena, essa modifica con la sua stessa presenza il contesto, diventa immediatamente parte del gioco entrando di diritto a far parte del campo d'indagine.

Pertanto ho scelto di allargare ulteriormente lo sguardo, tenendo insieme in uno sforzo dialettico io, strumento stesso d'indagine e l'altro. La conscenza in questa visione, secondo il pensiero di Bertin, diventa tensione, che mai si realizza pienamente, verso l'integrazione di io e mondo. L'esperienza infatti è intesa come interazione fra io e mondo, ma non si sceglie da che parte stare nell'analisi, bensì si opta per la complessità del "tenere insieme" anche istanze apparentemente opposte. Problematizzare ciò che sembra scontato, decodificare i significati impliciti, decostruire e connettere, significa rifiutare la rigidità, mettersi in costante ricerca, scegliere la criticità come guida del proprio cammino. Nella consapevolezza che il rapporto – l'integrazione di io e mondo non si esuarisce e si da compiutamente una volta per tutte, ma trascende continuamente nella tensione stessa della relazione che è continuo sviluppo e per questo si caratterizza per «complessità, ambiguità, instabilità, talora incongruenza e contraddizione e secondo intenzionalità differenti.»²⁹ Ambivalenza che è data dal processo stesso d'indagine e della percezione, che mettono a fuoco certi elementi lasciandone altri, più o meno ingombranti, sullo sfondo, o celati e tenuti nascosti dalle persone incontrate, che mettono in campo meccanismi di nascondimento e rilevazione e compartecipano alla costruzione della conoscenza. La realtà non è neutrale, ma si colora delle nostre e delle altrui percezioni.

La strada delineata è dinamica e in divenire. È un percorso deve connotarsi di impegno etico e scelta razionale che «dilata lo spazio delle possibilità e apre all'espansione e all'arricchimento della personalità su piani plurali e differenziati.»³⁰ In questo si ritrova la categoria del conflitto e dell'impegno a non soggiaciere a dinamiche distruttive, ma facendo propria l'istanza di Giovanni Maia Bertin cercare di «realizzare te stesso realizzando l'altro»³¹, trovando un equilibrio razionale fra la pulsione eterocentrica, rivolta tutta verso l'altro, e quella egocentrica. È così che Mariagrazia Contini definisce il concetto di impegno a cui mi riferisco: «un atteggiamento di assunzione radicale di responsabilità di fronte all'indeterminatezza dell'esistenza, aperta alla progettualità e realizzazione del soggetto umano che effettua le sue scelte in una fondamentale dimensione di libertà.»³²

Inoltre Bertin mi insegna, nel mio ruolo di ricercatrice, di non dare mai nulla per scontato e di diffidare da ciò che è ovvio, a questo si può ricollegare il principio della complessità, che viene ad assumere una notevole rilevanza, rompe gli schemi lineari, disgiuntivi e dicotomici dell'"o... o" per aprirsi a quelli unificanti dell'"e... e", si allontana dalle generalizzazioni per cogliere la specificità e la ricchezza di ogni particolarità indagata, non segue logiche di causa – effetto, ma di circolarità, reciprocità, ricorsività.

Allo stesso tempo viene a mutare il concetto di oggettività statica, come classicamente era intesa dalla ricerca scientifica, positivista ed empirista, ovvero quell'oggettività che presuppone una

.

²⁹ Bertin G. M., Contini M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma, Armando Editore, 2004.

³⁰ Contini M., Genovese A., *Impegno e conflitto*, Firenze, La Nuova Italia, 1997, p. 75.

³¹ Ivi, p. 76

³² Ivi, p. 70.

separazione radicale fra l'oggetto di indagine (indagabile secondo variabili e per logiche di causa - effetto) e il soggetto ricercatore, che rende impersonale la ricerca stessa, chiudendo in compartimenti stagni l'emotività e l'affettività dell'apprendimento e della conoscenza viene superato. «L'oggettività dinamica si profila come un atteggiamento conoscitivo complesso, caratterizzato da un dialogo continua fra la capacità di sapersi distanziare dall'oggetto d'indagine e l'apertura relazionale soggettivamente connotata con l'oggetto, sentita non più come ostacolo, bensì come risorsa che, sottoposta a procedure autoriflessive, consente di accedere ad una forma di conoscenza più complessa. (...) Il concetto dinamico di oggettività considera anche le emozioni elementi della conoscenza, che non vanno annullati, ma elaborati all'interno del processo di indagine; è in questa prospettiva che nutrire nei confronti degli oggetti di studio un atteggiamento di empatia, che porta il soggetto epistemico a sentirsi in relazione con essi, è ritenuto non ostacolare l'acquisizione di una conoscenza attendibile e rigorosa»³³. E per conoscenza attendibile si intende quella che riesce a scaturire «dal dialogo fra i differenti punti di vista, e cioè l'esito di continue negoziazioni di significato»³⁴. È la ricerca di continue connessioni che consente il lavoro interpretativo e conoscititivo. È una conoscenza che deve necessariamente confrontarsi con la categoria della complessità, così come illustrata da Edgar Morin: «Complexus significa ciò che è tessuto insieme; in effeti, si ha complessità quando sono inseparabili i differenti elementi che costituiscono un tutto e quando vi è tessuto interdipendente, interattivo, inter-retroattivo tra l'oggetto di conoscenza e il suo contesto, le parti e il tutto, il tutto e le parti tra di loro. La complessità è perciò il legame tra l'unità e la molteplicità»³⁵, ricollegandoci in questo modo al paradigma ecologico e sistemico da cui sono partita, come un cerchio ricorsivo dove inizio e fine sono due punti contigui.

1.1.4 Ulteriori tasselli del mosaico

Il rigore della mia ricerca è data dalla responsabilità etica nei confronti del mio lavoro e delle persone in esso coinvolte come soggetti attivi e non oggetti d'indagine. Il continuo confronto partecipativo coi significati che si delineavano nel corso dell'intervista, ha tentato di rendere me e loro il più possibile consapevoli di quanto stava avvenendo.

La sua utilità è da ricercare nel contributo dato alla comprensione dell'altro, alla risposta, almeno in parte, di domande, a mio avviso importanti, non solo per la pedagogia, ma anche per la convivenza civile, un'utilità che è calcolata, secondo Luigina Mortari, in relazione «alla sua capacità di indagare le questioni rilevanti per la sua vita umana e di fornire strumenti per lo sviluppo non solo di una buona tecnologia, ma soprattutto di nuove e migliori politiche sociali. Ad accreditare il valore di un'indagine è, dunque, il contributo che può fornire alla comprensione della vita umana e, quindi, al miglioramento della qualità della vita. (...) Deve rispondere ad una domanda di senso, deve alimentare la saggezza che serve per migliorare le condizioni

³³ Ivi, pp. 55-56 ³⁴ Ivi, p. 57

³⁵ Morin E., *Op.* cit., p. 38.

dell'esistenza. Si può dire pertanto che alla logica del dominio e del controllo il paradigma ecologico sostituisce quella dell'aver cura.»³⁶.

Infine non posso non sottolineare il mio "debito" verso gli insegnamenti della Pedagogia Interculturale. Lavorando costantemente al fianco del professor Antonio Genovese che detiene questo insegnamento presso l'Università di Bologna, e che mi ha seguito come tutor, posso dire di aver sviluppato una sensibilità, un'attenzione, una propensione e una cura verso tale pedagogia. Da cui ho imparato, e continuo a farlo ogni giorno, a mettere in discussione me stessa e i miei meccanismi mentali e conoscitivi poiché soggetti a stereotipi, pregiudizi, semplificazioni, frutto nel mio contesto sociale e culturale, della mia storia, delle mie relazioni. Per fare ricerca in educazione, relazionandomi col vissuto e i significati dell'altro, devo necessariamente apprendere l'arte dell'ascolto, del dialogo, della tolleranza, del decentramento, tutti elementi propri della pedagogia interculturale. Essa si rivolge a tutti, a noi e agli altri, chiamati in causa nei propri pregiudizi, nelle proprie chiusure, nelle proprie incapacità indisponibilità, all'apertura, al confronto, all'empatia, alla capacità a cambiare sguardo, al rispetto della complessità, delle differenti identità e culture e lo fa per decostruire e costruire, all'argare gli orizzonti e gli spazi, comprendere, connettere in un'ottica pluralista. Una pedagogia interculturale ci aiuta a riscoprire l'umanità che ci accomuna, che fa emergere i legami più che le differenze, che rifugge la violenza e l'aggressività, per "cambiare lo sguardo sugli altri", per «imparare ad esistere e a vivere in un contesto di situazioni aperte, diverse, contraddittorie e, alle volte, persino contrastanti. Per far questo, però, dobbiamo riuscire a cambiare i nostri parametri, a rompere le nostre rigidità cognitive ed emozionali, e a costruire una strada ricca di possibilità che ci permetta di cominciare a guardare all'altro come qualcuno che è, sì, diverso da noi, per cultura, storia e religione, ma che è, nello stesso tempo, uguale a noi per umanità, emozioni e sentimenti e, soprattutto, per aspirazioni e diritti di vita.»³⁷

Nessun ricercatore può prescindere dalle proprie assunzioni sul mondo e quanto delineato fin qui fan parte delle mie.

A questo punto della trattazione si potrà comprendere la motivazione che mi ha orientato verso una metodologia di tipo qualitativo, senza obiettivi di generalizzazione, ma anche *discovered oriented* (viene modulato lungo il cammino della ricerca), *open ended* e autoriflessivo, che "metticcia" un metodo fenomenologico-empirico con quello della narrative inquiry. Ho infine assunto un approccio *open ended*, come già illustrato nell'introduzione al presente lavoro: compiere la ricerca in un setting naturale, implica una maggiore complessità, l'arduo compito del ricercatore sarà quello di tener conto di una quantità maggiore di variabili e fattori, prestando attenzione e rimanendo "aperti" al manifestarsi del fenomeno. Per questo non ho stabilito a priori un disegno di ricerca vero e proprio, ma mi sono mossa seguendo una "mappa concettuale" che mi permettesse di muovermi con maggior flessibilità e che rappresentasse un legame e un punto di riferimento, ma non un vincolo assoluto.

⁻

³⁶ Mortari L., *Op.* cit., p. 58

³⁷ Genovese A. (a cura di), *Intercultura e non violenza*, Bologna, Clueb, 2009, p. 158.

³⁸ Demetrio D., *Micropedagogia: la ricerca qualitativa in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

La complessità del tema e della realtà indagata, la caratteristica relazionale del conflitto, fenomeno scelto per la mia indagine, mi ha guidato verso queste scelte poiché a mio avviso ne salvaguardava le caratteristiche e allo stesso tempo rispondeva alle mie personali inclinazioni e capacità.

1.2 Zaino in spalla

Lo zaino è rappresentato dagli strumenti d'indagine che mi sono portata dietro. È leggero, non perché non ami far fatica, ma perché era necessario per ascoltare, con la mente e con il cuore, comprendere e poi raccontare i vissuti delle persone incontrate e i significati del loro vivere e del loro contesto era necessario muoversi agilmente, senza troppi bagagli ingombranti che impedissero una condivisione, uno scambio, un avvicinamento.

Ho scelto cosa mettere nella mia valigia in base agli scopi della mia ricerca e a ciò che mi stava meglio addosso. Un po' come si scelgono i vestiti per un viaggio: comodi e adatti, a te e al luogo che andrai a visitare! Se avessi scelto scarpe con un tacco alto e sottile, che non sono solita portare, per lunghe scampagnate, avrei finito con l'inciampare a ogni passo, rischiando di farmi male, scoraggiarmi, perdere di vista la meta e perdermi soprattutto il piacere del cammino e il paesaggio circostante. Sarei stata scomoda e impacciata. Lo stesso vale per le metodologie scelte: senza dimenticare gli interrogativi di partenza e la cornice di riferimento mi sono orientata verso ciò che mi calzava meglio.

Secondo quanto affermato da Taylor e Bodgan, le metodologie prendono forma e sono assunte in base ai presupposti, agli scopi e agli interessi che emergono dalla ricerca: «The term methodology refers to the way in which we approach problems and seeks answers. In the social science, the term applies to how research is conducted. Our assumption, interest, and purposes shape which methodology we choose. When stripped to their essentials, debates over methodology are debates over assumption and purposes, over theory and perspective»³⁹. Sono al servizio del ricercatore, strumenti che lo aiutano a preseguire gli obiettivi che si è posto.

In base a quanto affermato, devo per prima cosa riconoscere la complessità del mio ambito di ricerca. Non posso prescindere da una metodologia che sappia cogliere l'esperienza dei soggetti incontrati e la ricchezza delle buone prassi, che la sappia descrivere, interpretare e narrare. Pertanto la mia posizione non può non collocarsi in una zona grigia, dove si incontrano e mescolano la narrative inquiry e il metodo fenomenologico-ermeneutico. La posizione scelta è una metodologia qualitativa che adottoa processi di narrazione e interpretazione. Tayler e Bogdan che così definiscono i metodi qualitativi: «qualitative researches are concerned with the meanings people attach to things in their lives. Central to the phenomenological perspective and

_

³⁹ Taylor S. J., Bogdan R., *Introduction to Qualitative Research Methods*, New York, John Wiley and Sons, 1998, p. 3. "Il termine metodologia si riferisce al modo con il quale approcciamo i problemi e cerchiamo le risposte. Nelle scienze sociali, il termine si applica a come la ricerca è condotta. I nostri assunti, interessi e scopi danno forma alla metodologia che scegliamo. Quando sono spogliati fin all'essenzialità, i dibattiti sulla metodologia, sono dibattiti su congetture ed obiettivi, teorie e prospettive". La traduzione è a cura dell'autrice.

hence qualitative research is understanding people from their own frames of reference and experiencing reality as they experience it.» ⁴⁰ Il ricercatore è quindi spinto a ritrovare i significati che le persone attribuiscono alla loro esperienza e come agiscono in un dato contesto, per questo empatizza con le persone con cui interagisce. Non mira alla generalizzazione, ma alla comprensione dell'unicità dei vissuti e delle relazioni. Ne consegue che anche il campionamento non sarà né rappresentativo, né statistico. «Qualitative researchers are concerned with how people think and act in their everyday lives. For the qualitative reseracher, all persectives are worthy of study. For the qualitative researcher there is something to learned in all settings and groups.» ⁴¹ Allo stesso tempo, secondo quanto afferma Duccio Demetrio, mi sono mossa per:

- Ottenere le informazioni "essenziali" ovvero che arrivano a cogliere l'esistente interpretando le situazioni;
- Avere contatti diretti con le persone che vivono e agiscono nel contesto indagato;
- Accettare le variazioni e gli aggiustamenti propri di una ricerca qualitativa;
- Avviare la ricerca a partire da un'idea guida più che da un'ipotesi da verificare, tale idea dovrà poi articolarsi e svilupparsi seguendo le trame euristiche del processo di ricerca;
- Assumere i cambiamenti del percorso con ottica problematicista come opportunità e non fallimento.⁴²

L'obiettivo che mi sono posta era di sapere, da coloro che vivono in un contesto di conflitto, come lo interpretano e lo definiscono, quali conflitti vedono nella loro realtà, il ruolo dell'educazione e come vedono il futuro delle generazioni successive. Per questo, in accordo con quanto sopra detto, sono andata nei contesti indagati entrando in relazione con i soggetti scelti per la ricerca, osservando e indagando.

È una ricerca pedagogica che parte dall'esperienza, mia e delle persone incontrate, con il carico del bagaglio culturale, personale, formativo che necessariamente ci portiamo appresso, allarga la conoscenza attraverso il suo coinvolgimento e vi ritorna in una reciprocità fra teoria e prassi che fa i conti con la realtà stessa del ricercatore e dei soggetti coinvolti. L'esperienza è di per se un sapere, come asserisce Paolo Jedlowski: «la mia esperienza non è uguale a ciò che tutti sanno. Neppure a ciò che sanno i membri del gruppo più ristretto cui io possa pensare. La parola "esperienza" deriva dal latino ex-perire: intende un "venire da" e un "passare attraverso". L'esperienza è dunque ciò che io attraverso, ciò per cui passo»⁴³. È unica perché parte della biografia di ciascun individuo, ma non si ferma solo al momento del vissuto, si allarga e comprende l'attribuzione di significati che i soggetti danno a quel momento. Ma l'esperienza

24

⁴⁰ Ivi, p. 7. "I ricercatori qualitativi hanno a che fare con i significati che le persone attribuiscono alle cose che vivono. Centrale nella prospettiva fenomenologica e da qui per la ricerca qualitativa è comprendere le persone a partire dai loro stessi quadri di riferimento e sperimentare la realtà come la sperimentano loro." La traduzione è dell'autrice.

⁴¹ Ivi, p. 10. I ricercatori qualitativi si preoccupano di come le persone pensano e agiscono nella vita di tutti i giorni. Per i ricercatori qualitativi ogni prospettiva è degna di essere studiata. Per il ricercatore qualitativo c'è qualcosa da imparare in ogni tipo di contesto e di gruppo." La traduzione è ad opera dell'autrice.

⁴² Demetrio D., *Op.* cit., pp. XXII e XXIII.

⁴³ Jedlowski P., *Il sapere dell'esperienza*, Milano, Il saggiatore, 2004, p. 63.

diventa anche memoria nel momento in cui si fa apprendimento. È un processo, il processo in cui il soggetto vive, acquista capacità, apprendimento e infine comprensione su di sé, elaborazione dei propri vissuti e progettazione esistenziale. 44 Ma più o meno nascosti nelle pieghe dell'esperienza e di quello che Jedlowski definisce senso comune, si rintracciano i sistemi di significati e gli scopi a cui tendiamo e che in un mondo globalizzato, complesso, ricco di rimandi e interdipendenze hanno conseguenze sempre più ampie e ne rendono necessaria l'indagine e l'analisi. Una rivalutazione del senso comune inteso come «un'appartenenza a tradizioni e una condivisione implicita di valori e credenze» 45, che rende la conoscenza e la ricerca rischiosa, ma al tempo stesso intensa, proprio perché si avventura nelle rapprentazioni vivide della soggettività. Le "esperienze" necessariamente si narrano, si raccontano. Le storie narrate, le esperienze degli altri, i loro vissuti ci arricchiscono, aprono il nostro mondo, permettono relazioni e incontri, non superficiali perché la narrazione ci consente di entrare in un tempo e spazio comuni, fatto di reciprocità, rispecchiamento e riconoscimento. «Coinvolti lo siamo comunque ma chiedere a qualcuno la sua storia è esporsi esplicitamente a una relazione, e di questa si può avere timore. Del resto, non è difficile solo ascoltare le storie di chi viene da lontano a cercare lavoro. In realtà proviamo difficoltà anche ad ascoltare le storie di chi è di una classe diversa da noi, di chi è di un altro ceto, di tutti coloro insomma la cui visione del mondo è distante da noi e imporrebbe un'attenzione, una disponibilità o una "elasticità mentale" che siamo restii a mettere in gioco.»⁴⁶ Ascoltare storie è allargare l'esperienza oltre ciò che sappiamo: «nella singolarità di una storia riconosciamo il nostro destino di finitudine e di parzialità; nella moltiplicazione delle storie possibili ravvediamo l'infinito di nessi e di simboli in cui siamo immersi. Narrando e ascoltando storie noi compensiamo la limitatezza di ciò che viviamo, cresciamo in sensibilità e conoscenze, affianchiamo a quello che conosciamo per esperienza diretta ciò che attraversiamo grazie all'immaginazione. Ogni storia rimanda ad altre storie e ci insegna che tutto si lega. Ma ogni storia che narriamo o ascoltiamo ci lega anche ad altri. La rete delle storie raddoppia la rete delle nostre relazioni.»⁴⁷ Il narratore – ricercatore interpreta il mondo e ad esso si connette nella singolarità di ogni vissuto. Verrà quindi narrata l'esperienza dei testimoni privilegiati, ma anche la mia, ricercatrice e strumento stesso di indagine della realtà.

La ricerca qualitativa si avvale di diversi strumenti. Nel mio percorso mi sono avvalsa in particolare di interviste, focus group, osservazioni partecipate; inoltre ho scelto di utilizzare stralci dei diari di ricerca, narrazioni in itinere di quanto visto, sentito, ascoltato e dei rimandi anche emozionali che ciò mi procurava. La dignità di passate esperienze o documenti personali viene avvalorata anche da Taylor e Bogdan: «The *diary* is probably the most revealing and private type of personal document. The diary is an eccelent source of data because of its intimacy

_

⁴⁴ Ivi, p. 149 e seguenti.

⁴⁵ Tarozzi M., *La mediazione educativa. "Mediatori culturali" tra uguaglianze e differenze*, Bologna, Clueb, 1998, p. 102.

p. 102. ⁴⁶ Jedlowski P., *Storie comuni: la narrazione nella vita quotidiana*, Milano, Mondadori, 2000, p. 147.

self-reflection on the diarist's immediate experiences.»⁴⁸ Per gli autori, non solo i diari, ma anche gli altri documenti "personali" assumono una valenza ai fini della ricerca, dagli appunti di viaggio, ai calendari, alle annotazioni, alle lettere private. In linea con questo pensiero ho scelto in alcuni casi di apporre anche delle fotografie, scattate nel corso dei miei viaggi.

Interviste semi strutturate

L'intervista in maniera intuitiva consta nel porre delle domande al fine di ottenere delle informazioni. Essa viene utilizzata ed estesa a diversi campi ed ambiti, tanto che secondo Silvia Kanizsa, si è arrivati a una vera e propria banalizzazione del termine⁴⁹. Essa può essere definita come: «uno scambio verbale tra due persone una delle quali (l'intervistatore) cerchi ponendo delle domande ponendo delle domande più o meno rigidamente prefissate di raccogliere informazioni o opinioni dall'altra parte (l'intervistato) su un particolare tema.»⁵⁰ È una relazione asimettrica (dovuta ai diversi ruoli delle persone coinvolte e alle loro diverse motivazioni) e non casuale. È altresì una relazione partecipata e condizionata reciprocamente⁵¹ dalle diverse aspettative, emozioni, dai ruoli che ciascuno mette in campo, gli atteggiamenti dell'uno si ripercuotono su quelli dell'altro. Inoltre «l'intervistato ha tutti i diritti e l'intervistatore ha tutti i doveri»⁵²: l'intervistato ha il diritto di essere accolto e non giudicato, ascoltato in maniera empatica e incondizionata, soprattutto perché l'intervistatore si trova in una posizione "scomoda", ovvero ha bisogno delle informazioni che solo l'altro può fornirgli. Infine l'intervistato ha il diritto fondamentale di sapere come verranno utilizzate tali informazioni. È necessario pertanto che chi compie l'intervista assuma alcuni atteggiamenti fondamentali:

- Deve ascoltare e ascoltarsi: non solo le parole, ma anche gli atteggiamenti, o messaggi non verbali, "ma per poter ascoltare veramente, l'intervistatore deve riuscire a distinguere tra sé e l'intervistato, vale a dire deve essere in grado in ogni momento di distinguere le sue sensazioni, le sue riflessioni o le sue parole sull'argomento da quelle dell'altro."⁵³
- Essere realmente interessato e non valutativo ovvero motivato al compito;
- Osservare e osservarsi;
- Essere congruente fra ciò che dice e ciò che fa, perché ogni forma di incongruenza si noterà minando il sentimento di fiducia e disponibilità necessari alla relazione fra i partecipanti all'intervista;

Nella mia ricerca ho scelto di intervistare testimoni privilegiati che avessero un'esperienza diretta del conflitto intrattabile. In alcuni casi, sono stati gli stessi intervistati a presentarmi, allargando così il mio campione, altre persone a cui chiedere la disponibilità a rispondere alle

⁴⁸ Taylor S. J., Bogdan R., *Op.* cit., p. 123.

⁴⁹ Kanizsa S., "L'intervista nella ricerca qualitativa", in Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Mondadori, 1998.

Ivi, p. 38.
 Kanisza S., *Che ne pensi?*, Roma, NIS, 1993.

⁵² Kanisza S., "L'intervista nella ricerca educativa", in Mantovani S., *Op.* cit., p. 39.

⁵³ Ivi, p. 42.

mie domande. Sono state svolte interviste semistrutturate che mi consentissero di avere una traccia stabile, ma flessibile, adatta ai contesti incontrati e alle necessità della mia ricerca.

Il luogo è stato sempre scelto insieme agli intervistati e generalmente sono state svolte interviste singole tranne in tre casi in Palestina: la testimonianza del soldato, è avvenuta in presenza di una traduttrice per la sua richiesta di poter utilizzare l'arabo e non l'inglese; in un altro caso erano presenti in tre per la difficoltà di uno di loro ad esprimersi in inglese, il che ha richiesto alle volte la mediazione della loro lingua d'origine e la traduzione successiva; infine nel villaggio beduino oltre al traduttore erano presenti diversi abitanti del villaggio come spettatori. Ho sempre registrato e poi sbobinato le interviste, scegliendo poi un'analisi qualitativa della sfera dei significati emersi. Le domande "fisse" poste erano sempre quattro, poi in alcuni casi ho approfondito ulteriormente:

- Che cos'è il conflitto per te? Come lo definiresti a una persona che non ne ha mai sentito parlare?
- E la pace? Che cos'è e come la definiresti?
- Che conflitti vedi nella tua realtà? Puoi narrarmi episodi che ti hanno direttamente coinvolto?
- Qual è il ruolo dell'educazione nel contrastare la situazione in cui ti trovi a vivere?

In alcuni casi, specialmente per le interviste a professori universitari o a coloro che dovevano illustrarmi le "buone prassi" scelte e analizzate, l'intervista è andata più in profondità e più nello specifico. Allo stesso tempo in almeno due casi, del tutto non cercati e fortuiti la testimonianza si è svolta senza intervista ma come narrazione diretta di un'esperienza di vita: il soldato che ha partecipato all'azione Piombo fuso, e il beduino torturato e reso invalido dai soldati israeliani. Non essendo state programmate queste testimonianze e data la natura personale e biografica dei racconti, non si è svolta un'intervista seguendo le domande sopra indicate, ma solo la raccolta registrata della loro storia.

Focus group

In America, a Denver ho avuto modo di effettuare un focus group con un gruppo di studentiuniversitari che già lavoravano come insegnanti in scuole – urban schools – in quartieri segnati da povertà, emarginazioni, conflitti famigliari o fra bande. Il focus si è svolto durante una delle lezioni del professor Leo Ricciardi, conosciuto precedentemente e resosi disponibile a far da tramite con i suoi studenti. Infatti insegnando in un'università pubblica e conoscendo la realtà dei propri studenti mi ha suggerito la possibilità di parlare con loro per ottenere informazioni relative al mio ambito di ricerca. Il focus si è rivelato lo strumento più adatto, i sette volontari che si sono prestati a rispondere alle mie domande, particolarmente impegnati fra lavoro, università serale e in molti casi mariti e figli, avrebbero avuto più difficoltà a ritagliarsi il tempo necessario per interviste singole. Tutti i partecipanti erano giovani insegnanti di diverse classi, asilo, scuola dell'infanzia, elementari, medie e alcuni delle classi speciali per i figli di immigrati (new comers class). La maggior parte era donna ed afro-americana, rispecchiando la composizione della classe. Abbiamo disposto i banchi della classe in modo da formarne uno abbastanza grande e centrale, il professor Ricciardi e gli altri studenti non coinvolti direttamente sono rimasti sul fondo dell'aula come osservatori, questo è servito anche al professore per introdurre e far vedere praticamente come è possibile portare avanti una ricerca e un focus group. Gli studenti abituati a discussioni in classe e conoscendosi fra loro molto bene non hanno risentito di queste "presenze". Le domande son state le stesse dell'interviste e sono state date precedentemente, per volere del professor Ricciardi, in modo che gli studenti potessero prepararsi e sentirsi a loro agio durante il focus, ma soprattutto potessero scegliere liberamente se partecipare o no. Il focus condotto dalla mia collega Chiara Giustini, mentre io fungevo da osservatrice prendendo nota di quanto accadeva, è stato registrato e nella maggior parte dei casi le persone rispondevano direttamente alle domande, più raramente intervenivano nel discorso dei colleghi rafforzando o riprendendo quanto da loro detto.

Il focus group è una tecnica che permette di far emergere attraverso la discussione e il confronto di gruppo il penssiero dei suoi partecipanti. Il ricercatore in questo caso funge da facilitatore, moderatore. Questo strumento nato per le indagini di mercato è poi stato adottato anche dalle scienze sociali. In Taylor and Bodgan si differenzia il focus group dalle interviste di gruppo, se assumiamo questo punto di vista quanto svolto da me e Chiara Giustini si avvicina senz'altro di più a un'intervista di gruppo infatti, come affermato dai due autori: «Interviews bring together groups of people to talk about their perspectives and experiences in open-ended discussion. As with in-depth interviewing, the researcher uses a nondirective approach. In group interviewing the researcher must act as a group facilitator and moderator, managing interactions between members of the group. A more formal approach to group interviews, known as focus group, has become especially popular in applied and evaluation research in recent years. In contrast to polls, focus group are designed to explore how and why people make the decisions they do. Just as one-to-one interviews must be understood as a form of social interaction, group interviews must be interpreted in terms of group dynamics. Most people cannot be expected to say the same things in a group that they might say to an interviewer in private.»⁵⁴ Pertanto dato che nella maggior parte dei casi hanno risposto alle domande singolarmente senza dar il via ad una vera e propria discussione, mi sento di poter adottare il punto di vista dei due autori statunitesi e in questo caso parlare di intervista di gruppo più che di vero e proprio focus group anche se nella letteratura italiana tale distinzione non viene fatta.

Osservazione partecipata

L'osservazione è una forma mirata di conoscenza, intenzionale, attiva, mirata e non generica⁵⁵. Nel mio caso si può parlare di osservazione naturalistica in quanto non ho controllato in alcun

⁵⁴ Taylor S. J., Bogdan R., *Op.* cit., p. 114. "Tali interviste mettono insieme gruppi di persone per parlare delle loro prospettive ed esperienze in una discussione aperta. Come nell'intervista in profondità, il ricercatore adotta un approccio non direttivo. Nelle interviste di gruppo il ricercatore deve agire come facilitatore e moderatore, gestendo le interazioni fra i membri del gruppo. Un approccio più formale, conosciuto come focus group, è diventato particolarmente popolare nella ricerca applicata e valutativa degli ultimi anni. In contrasto con i sondaggi d'opinione, i focus group sono stati progettati per esplorare come e perché le persone prendono le decisioni. Proprio come l'intervista deve essere intesa come un'interazione sociale, così l'intervista di gruppo deve essere interpretata in termini di dinamiche di gruppo. Non ci si può aspettare che la maggior parte delle persone dica in gruppo le stesse cose che direbbe in un'intervista privata." La traduzione è ad opera dell'autrice.

⁵⁵ Braga P., Tosi P., "L'osservazione", in Mantovani S., *Op.* cit., p. 84.

modo le variabili in campo, né il contesto, né l'oggetto di studio. Inoltre mi sono avvalsa di una modalità partecipativa di osservazione dei diversi contesti e servizi in cui sono entrata. Sono andata poi a raccogliere in diari ed annotazioni quanto visto, sentito, colto, adottando quindi una modalità di rilevazione di tipo narrativo. Il mio obiettivo era cogliere informazioni utili a integrare quanto appreso durante le interviste, il contesto infatti in cui mi addentravo era in parte nuovo in parte già conosciuto, ma data la tipologia della mia ricerca ogni ulteriore informazione era utile al fine della conoscenza del fenomeno indagato.

2

Conflitto: verso una cornice teorica

Ho deciso di perdermi nel mondo, anche se sprofondo.

Applico alla vita i punti di sospensione.

Svincolarsi dalle convinzioni, dalle pose, dalle posizioni.

Lascio che le cose mi portino altrove, non importa dove.

Morgan, *Altrove*

2.1 Premessa: storia di due ricci e di una porta chiusa.

I ricci di Schopenhauer⁵⁶...

C'era una volta, un gruppo di ricci; era inverno e faceva molto freddo. I ricci erano in letargo, ma sentivano freddo lo stesso. Allora, istintivamente, provarono ad avvicinarsi per sentire meno freddo stringendosi l'un l'altro, ma si pungevano a vicenda ed erano così costretti ad allontanarsi nuovamente. Ma dopo poco tempo sentivano ancora freddo e allora si riavvicinavano per scaldarsi, ma di nuovo si pungevano e quindi si riallontanavano; e così via per un bel po' di tempo, finché non trovarono la giusta distanza: abbastanza vicini per scaldarsi, ma non troppo per non pungersi.

Storia si una porta chiusa⁵⁷...

C'era una volta un importante manager che dal niente era riuscito a costruire un impero, una società importante gestita con incredibile maestria, ma ormai anziano e senza eredi desiderava lasciare la sua azienda in buone mani, a una persona che la sapesse guidare, come aveva fatto lui, attraverso gli ostacoli che la vita ci presenta con abilità e creatività. Decise allora di riunire tutti i più importanti uomini di affari del pianeta annunciando loro che chi avrebbe superato una prova a cui li avrebbe sottoposti, sarebbe stato il suo erede. Accorsero tutti per poter avere un tale premio di potere e prestigio. L'anziano manager li riunì in una sala di fronte a una porta chiusa e annunciò: "Chi riuscirà ad aprire questa porta avrà il mio regno, avete però un solo tentativo a

⁵⁶ Schopenhauer A., *Parerga e Paralipomena*, Milano, Adelphi, 1999, p. 396.

⁵⁷ Questa storia mi è stata raccontata all'interno del meeting Creativementi, organizzato da Creativ, 14-17 Settembre 2006.

disposizione". Poi si sedette in disparte a osservare. Dopo un primo momento di grande sconcerto tutti si misero a pensare, confabulare, escogitare modi fantasiosi e incredibili per aprire quella porta chiusa... ma più passava il tempo più l'impresa sembrava impossibile, ogni soluzione pensata aveva qualche difetto, qualche effetto collaterale negativo che pregiudicava la riuscita e avendo un solo tentativo a disposizione nessuno riusciva a uscire dal vicolo cieco. Quando anche il manager ritenuto da tutti il naturale erede per abilità e maestria decise di rinunciare dichiarando la prova troppo difficile, si pensò a una generale sconfitta. Ma ecco che dal fondo della stanza si alzò un giovane che era rimasto un po' in disparte, abbastanza inesperto e insicuro rispetto agli altri uomini d'affari che avevano molta più esperienza. Con un passo un po' incerto, ma costante si avvicinò alla porta, la osservò meglio, la soppesò da vicino, poi lentamente allungò la mano, a dire il vero un po' tremante, afferrò la maniglia, fredda e improvvisamente enorme (così pareva a lui), e tenendo salda la presa l'abbassò e spinse... docilmente la porta si aprì senza opporre alcuna resistenza...

Queste due storie vogliono introdurre alcuni principi per la gestione nonviolenta del conflitto con tre semplici concetti (fra i molteplici che se ne potrebbero trarre) che faranno da filo conduttore al presente capitolo:

- 1. Bisogna trovare la giusta distanza per non ferire né ferirsi, non deve essere una lotta fratricida in cui uno vince e vive e l'altro perde e soccombe.
- 2. A volte ci ostiniamo a tentare soluzioni complicate, quando forse basterebbe provare a operare un cambiamento semplice (quanto abbassare la maniglia!) per superare una difficoltà.
- 3. La realtà si costruisce e dipende in larga misura dal nostro sguardo; della stessa realtà si possono dare opinioni e percezioni anche molto diverse e sulla base di queste le reazioni delle persone cambiano: ad alcuni la porta può sembrare sprangata, ad altri semplicemente chiusa.

2.2 Cultura del conflitto.

I conflitti sono fenomeni complessi che appartengono al vissuto quotidiano di ciascuno e che interessano le varie dimensioni della vita in diversi modi. L'incontro con la diversità innesca processi cognitivi ed emozionali che possono portare, in certi casi, a situazioni conflittuali. È inevitabile incontrare o scontrarsi con tali dinamiche in un orizzonte che si colora di libertà e responsabilità delle scelte. L'incontro con l'alterità può infatti generare sentimenti contrastanti di attrazione e repulsione, e la possibilità dell'apertura verso nuovi orizzonti è sempre minacciata dalla tendenza alla sopraffazione, al colonialismo, alla prevaricazione.

Quale che sia la causa di fondo o la prospettiva con cui si guarda al conflitto, non si deve dimenticare che è un fenomeno complesso, problematico, dinamico, multifattoriale e multidimensionale. La sua visione e il giudizio che ne diamo dipende sia dai nostri vissuti, sia dalla cornice culturale e sociale di cui siamo parte. Diversi autori parlano di "cultura del conflitto" per indicare l'orizzonte di significati che il conflitto e la sua presunta controparte, la

pace, assumono nella cultura di riferimento dell'individuo e che influenza il nostro modo di guardarlo, leggerlo, interpretarlo. A questo proposito, concordo con quanto affermato da Amiram Raviv, Louis Oppenheimer e Daniel Bar Tal nella prefazione del loro testo *How Children understand war and peace*: «people as group members engage in conflict and war on the basis of beliefs they hold. Individual needs justification, rationales, and explanations as a basis for their violent actions. Their beliefs about peace, conflict and war are part of this epistemic basis. Hipothetically, if human beings were to believe that wars should not take palce under any circumstances, being evil and immoral, their occurance would probably be reduce. In contrast, however, human beings have believed throughout centuries of civilitations that various situations justify war and that there are goals which sanctify certain means».⁵⁸

È importante pertanto comprendere in che modo le persone interpretano e danno un senso a concetti come guerra, conflitto e pace, per comprendere i loro comportamenti e far sì che si possano ampliare le nostre conoscenze per promuovere un maggior benessere planetario. Tali sistemi di significato vengono appresi fin dall'infanzia e poi rafforzati dalle relazioni interprersonali e del gruppo di appartenenza. È ciò che, come accennato sopra, viene definito "cultura del conflitto" e "cultura della pace" ed è ciò che nella seconda parte del presente lavoro andrò ad indagare attraverso interviste qualitative a testimoni privilegiati coinvolti in situazioni di "conflitti intrattattabili". È, a mio avviso, molto importante proseguire nelle ricerche che aiutano a comprendere quali fattori sviluppano tali percezioni e quali promuovono dei cambiamenti.

Ma procediamo un passo alla volta.

Di sicuro il momento storico sociale in cui viviamo non aiuta a districare l'ambiguità dell'immagine del conflitto. Secondo Alessandra Gigli, che ha affrontato il tema dei conflitti nei sistemi educativi, «Viviamo in un momento storico in cui la dimensione conflittuale è caratterizzata da una sorta di ipervisibilità: la vita sociale, politica, economica è fortemente caratterizzata da dinamiche sempre più aspre», ma allo stesso tempo «l'attuale rappresentazione del conflitto passa anche attraverso la sua negazione, la sua proiezione in un territorio distante dal quotidiano» e così «nella dimensione quotidiana più intima, il conflitto viene scarsamente tollerato e difficilmente ammesso in pubblico.» E ancora secondo Besemer: «I conflitti vengono vissuti per lo più come qualcosa di fastidioso, minaccioso, distruttivo e doloroso. Conformemente a ciò la maggior parte delle persone tenta di evitarli. Quando questo non è possibile e il conflitto deve essere risolto, il litigio si inasprisce spesso fino ad arrivare a insulti

⁵⁸ Raviv A., Oppenheimer L., Bar Tal D., *How children understand war and peace. A call for peace education,* San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1999, p. IX: "Le persone come membri di un gruppo si impegnano nel conflitto e nella guerra sulla base delle credenze in loro possesso. Gli individui hanno bisogno di giustificazioni, motivazioni, spiegazioni come base per le loro azioni violente. Le loro credenze su pace, conflitto e guerra sono parte di questa epistemologia. Ipoteticamente, se l'essere umano ritenesse che la guerra non dovrebbe avvenire sotto nessuna circostanza, che sia malvagia e immorale, il suo verificarsi sarebbe probabilmente ridotto. Invece, gli esseri umani hanno creduto nel corso di secoli di civilizzazione che diverse situazioni giustifichino la guerra e che ci sono obiettivi che santificano certi mezzi". La traduzione è ad opera dell'autrice.

⁵⁹ Gigli A., Conflitti e contesti educativi. Dai problemi alle possibilità, Bergamo, Junior, 2004, p. 7 e 8.

personali e/o a una estenuante lotta di potere.» 60 Il che conferma un atteggiamento negativo nei confronti del conflitto, una sorta di circolo vizioso che si autoriproduce. Una visione simile, anche se a mio avviso colorata da maggior pessimismo, è confermata anche da Michael Benasayang e Angélique Del Ray che affermano che siamo eredi di un'epoca in cui il conflitto viene visto come un mezzo in vista di un fine, un momento difficile che si connota di negatività e come tale deve essere superato. Secondo questi due autori, nel passato si è pensato di poter un giorno eliminare ogni conflitto violento raggiungendo una sorta di pacificazione assoluta. Eppure ecco che oggi veniamo costantemente e quotidianamente investiti da nuovi focolai, a livello sociale e individuale, locale e globale. Questa lotta è quindi titanica, o peggio siamo come Tantalo nel pieno del supplizio eterno, costantemente disarmati di fronte all'impossibilità di raggiungere un tale obiettivo. Già perché il conflitto è ineliminabile e imprescindibile. E la pace non può essere la sua totale assenza, come se fossero l'uno il contrario dell'altro, bensì sono strettamente legati e interdipendenti; come afferma Alessandra Gigli: «La vera pace, non è soltanto assenza di guerra, è anche un processo che interessa principalmente la qualità dei rapporti intersoggettivi, una condizione in cui dovrebbe essere possibile la manifestazione del dissenso e del pensiero divergente. Sarebbe a dire che pace e conflitto sono interdipendenti: non potrebbero esistere l'uno senza l'altro.»⁶¹

Elena Camino e Angela Dogliotti Marasso⁶² individuano sette miti della cultura occidentale sul conflitto:

- 1. L'armonia è la norma;
- 2. La chiarezza è razionale, il caos è irrazionale;
- 3. Il conflitto è deplorevole e non desiderabile;
- 4. Il confronto è stabilire chi ha torto e chi ha ragione;
- 5. Si ricerca la conformità, l'accordo, la conciliazione attraverso la sottolineatura delle somiglianze e la visione negativa delle differenze;
- 6. l'unica soluzione possibile a un conflitto è un accordo fra le parti;
- 7. la concordia è definitiva.

Ne consegue l'evitamento, la fuga, la repressione, la paura di dinamiche che possono provocare sofferenza e frustrazione, ma che possono anche essere creatrici positive, luoghi di scoperta, crescita, cambiamento.

Come educatori, esperti di formazione, insegnanti, dobbiamo lavorare per "ridare dignità al conflitto" come spazio educativo di crescita e trasformazione. Non è "l'uomo nero delle relazioni" o quantomeno non dovrebbe diventarlo. Dobbiamo conoscerne i tratti caratteristici, le dinamiche distruttive per evitarle o contenerle, e quelle positive per favorire e incentivare le potenzialità generatrici e trasformatrici; conoscere i meccanismi che lo evitano, annullano, sviliscono e quelli che lo sfruttano per crescere nei rapporti con l'altro e con se stessi. E

⁶⁰ Besemer C., Gestione dei conflitti e mediazione, Torino, EGA, 1999, p. 21.

⁶¹ Gigli A., *Op.* cit., p. 5.

⁶² Camino E., Dogliotti Marosso A. (a cura di), *Il conflitto: rischio e opportunità. Riflessioni e percorsi didattici, dal personale al globale*, Torre dei Nolfi, Qualevita, 2004.

dobbiamo conoscere il contesto, la cornice, che ne dà la chiave interpretativa. Come sostengono Benasayang e Del Rey nel volume *Elogio del conflitto*, «La questione di fondo potrebbe essere formulata in questi termini: come pensare il conflitto altrimenti che nella prospettiva del suo superamento? Come pensare la permanenza del conflitto stesso? Non è semplice, per noi, riflettere sulla possibilità di un impegno in una causa concreta e per una causa concreta, nel momento in cui torna in primo piano la realtà della guerra e della violenza, dell'ingiustizia, dell'oppressione, della minaccia ambientale, quasi fosse l'orizzonte irraggiungibile dell'umanità. Tutto, nella nostra cultura e nella nostra educazione, aspira alla cancellazione del conflitto o almeno alla sua attenuazione.» È in questa logica che emerge l'inquietante necessità di sicurezza, di categorizzazione, di semplificazione: di fronte a una complessità alle volte spiazzante e al persistere stesso della conflittualità emerge un senso di profondo spaesamento e impotenza che «induce pratiche sociali ancora più inquietanti» ⁶⁴, che tentano di eliminare i conflitti e di conseguenza anche coloro che ne sono portatori: gli "altri", i "diversi", «tutti coloro i quali si presentano, in una parola, come possibile fonte di caos, dunque di pericolo per l'ordine sociale istituito» ⁶⁵.

In un mondo globalizzato dove non regge più la visione del barbaro come colui che minaccia i confini nazionali, sempre più labili, l'"altro" diventa il vicino fisicamente da tenere però lontano. In un mondo unico dove gli "inclusi" si asserragliano e si difendono come possono dagli "esclusi", la minaccia non è più oltre i confini concreti, ma è presente, diffusa, sfuocata. Se pensiamo agli avvenimenti degli ultimi vent'anni, dalla guerra in Yugoslavia e poi in Kosovo, alla lotta al terrorismo, fino alle faide dietro l'angolo di casa nostra, dal caso eclatante di Erba alla violenza che scatta rabbiosa fra i banchi di scuola, non possiamo non accorgerci della diffusa incapacità ad «affrontare il conflitto con umanità»⁶⁶. «La nostra è l'epoca della diffidenza»⁶⁷, oltre che delle passioni tristi. Il punto è proprio capire non come eliminare il conflitto, ma come vivere insieme attraverso il conflitto, assumendo anche come dato di fatto che il caos e l'ingovernabilità siano parte di noi e come tali ogni tentativo di assoggettarli o rimuoverli violentemente risulta semplicistico, talvolta disastroso ed esplosivo. Il conflitto, in condizioni che lo consentano, può essere invece affrontato come un «passaggio verso la liberazione»⁶⁸, che consenta di riprendere in esame i rapporti, le dinamiche con l'altro in maniera critica, costruttiva, di rinnovamento ed emancipazione.

Per specificare meglio l'idea della "cultura del conflitto" ricorriamo ad altri due autori, Emanuele Arielli e Giovanni Scotto, che hanno tentato di scrivere in lingua italiana il primo manuale sul conflitto, cercando di darne un quadro teorico globale. Tentativo molto apprezzato, poiché effettivamente mancava un vero e proprio manuale che fosse in grado di dare un quadro unitario e completo a un tema così vasto. Anche questi due autori sottolineano l'importanza dei

⁶³ Benasavang M., Del Rey A., *Elogio del conflitto*, Feltrinelli, Milano, 2008, p. 7.

⁶⁴ Ivi, p. 8.

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ Besemer C., Op. Cit., p. 9

⁶⁷ Benasayang M., Del Rey A., *Op.* cit., p. 9.

⁶⁸ Gigli A., *Op.* cit., p. 5.

punti di vista e del processo di interpretazione nelle dinamiche conflittuali. L'azione degli individui, non solo in un contesto conflittuale, è guidata dalle percezioni e dalle interpretazioni che essi danno alla realtà che li circonda, soprattutto quando si tratta di relazioni con l'altro: «La conoscenza è un meccanismo di strutturazione della realtà sulla base di schemi interpretativi: l'interpretazione coinvolge ogni aspetto delle informazioni che riceviamo dal mondo, dalle percezioni dei nostri sensi alle situazioni sociali e alle conoscenze più complesse relative alla dimensione culturale. Tali schemi rispondono a un'esigenza di riduzione della complessità, in quanto la realtà naturale e sociale è una fonte inesauribile di informazioni, e senza schemi interpretativi gli individui resterebbero paralizzati di fronte alla complessità del loro ambiente. L'interpretazione è un processo di organizzazione». ⁶⁹ Secondo questa ipotesi, ognuno tende poi ad elaborare le informazioni in maniera coerente con le proprie convinzioni e/o conoscenze pregresse e/o alle proprie aspettative. Nel caso non sia possibile interpretare le nuove informazioni in questo modo, allora l'individuo sceglierà la spiegazione più simile, che, cioè, apporta un minor cambiamento al proprio sistema di pensiero, comprensione, credenza. Oppure si attribuiranno tali difformità a una situazione estemporanea, un evento passeggero, un accidente temporaneo. Tali considerazioni hanno importanza nelle dinamiche conflittuali e in particolare quando sono coinvolti soggetti appartenenti a culture differenti. È il concetto di frame proprio della microsociologia che viene qui chiamato in causa, il quadro di riferimento, la cornice che incasella e dà le chiave di lettura degli avvenimenti: «Goffman parla di "rituali di interazione" riferendosi a ogni ambito del contatto quotidiano: una conversazione tra conoscenti, l'incontro tra venditore e acquirente, il rapporto tra insegnante e alunno, ecc. La realtà sociale è il frutto di costruzioni occasionali dove i partecipanti "mettono in scena" un piccolo culto, una cerimonia di scambio dotata di sue regole precise, di norme convenzionali e di ruoli. Sulla base di queste idee svilupperà successivamente la sua celebre teoria dei frames ("cornici"). Un frame (concetto derivato da Bateson e usato anche negli studi sull'intelligenza artificiale) è un principio di organizzazione standard di un evento, uno schema di azioni e di situazioni convenzionali apprese con l'esperienza. Il frame circoscrive la struttura di ruoli e aspettative che fanno sì che noi possiamo essere a conoscenza dell'interazione che si sta svolgendo sotto i nostri occhi, della situazione cui stiamo partecipando». 70 Le cornici di cui siamo parte, non sono permanenti e definitive, ma fanno parte del continuo processo di costruzione, rappresentazione e interpretazione della realtà intorno a noi. È la modalità con la quale categorizziamo le informazioni mettendole in collegamento con quanto già conosciuto e incasellato dentro una cornice di senso. Il conflitto pertanto ha una natura dialogica e relazionale e non esiste a prescindere dai soggetti che lo vivono, lo interpretano come tale, ne danno significato.

Due giovani fratelli giocano, fanno wrestling l'un con l'altro. Ma qualcosa accade, uno scapaccione troppo forte e subito non sono più dei giocatori, ma dei combattenti. In un primo momento vedono la loro zuffa come un gioco; poi la vedono come un combattimento. Il

⁶⁹ Arielli E., Scotto G., *I conflitti introduzione a una teoria generale*, Milano, Mondadori, 1998, p. 41

cambiamento di senso avviene perché guardano alla loro interazione sotto una diversa e nuova luce. Ciò che era inizialmente considerato come un gioco è riformulato come una lotta quando il gioco diventa troppo rude. La loro prospettiva rispetto alla loro interazione cambia, o, per usare la loro terminologia, la formulano come un gioco e poi la riformulano come un combattimento. Il processo di formulazione implica la formazione, la focalizzazione e l'organizzazione del mondo intorno a noi. È un'attività e un processo per creare e rappresentare la cornice⁷¹. È importante sottolineare che le cornici di significato non sono permanenti e il processo di attribuzione di senso si riferisce a un processo di costruzione e rappresentazione della nostra interpretazione del mondo che ci circonda. Costruiamo le nostre stesse cornici selezionando e categorizzando le nostre esperienze – soppesando le nostre nuove informazioni con le precedenti interpretazioni.

La percezione e la conoscenza, come abbiamo visto, sono fallaci, tanto più quando sono frutto di un "occhiale appannato" che distorce e ostacola, perché generato da rabbia o paura, pregiudizi o errate informazioni.

Non possiamo non accennare almeno brevemente ai concetti di **stereotipi e pregiudizi**, fattori che entrano in gioco nello strutturare la percezione della realtà, i pensieri e i comportamenti degli individui. Secondo Allport⁷² il pregiudizio «viene considerato una forma del pensiero, presente in tutti gli individui e utilizzata molto spesso, che non si fonda però su dati obiettivi, né sull'esperienza diretta, che comunque arriva alla generalizzazione dei contenuti – in sostanza alla formulazione del giudizio – sulla base di valutazioni che sono fondamentalmente di natura emotiva»⁷³. È un'esperienza cognitiva comune a tutti gli individui, la cui funzione è quella di organizzare e schematizzare la realtà, semplificarla e renderla leggibile, avvalendosi dei processi di inferenza e di approssimazione. Possono svilupparsi diversi tipi di pregiudizi, positivi e negativi: un esempio è fornito dagli studi di Robert Rosenthal e Lenore Jacobson⁷⁴ sull'effetto Pigmalione, o le ricerche di Paola Tabet⁷⁵; gli studi di Bruno Mazzara⁷⁶ e Paola Villano⁷⁷ ne illustrano efficacemente i diversi risvolti.

Il termine stereotipo è stato coniato da Lippmann⁷⁸ ed è stato ripreso dalla matrice della stampa tipografica che riproduce in maniera immodificabile diverse copie cartacee; esso quindi, secondo Lippmann, riproduce una copia della realtà sempre uguale a se stessa, in maniera rigida e resistente ai cambiamenti.

Questi processi di semplificazione, inferenza, selezione, categorizzazione e generalizzazione, sono messi in atto e rinforzati dal contesto, dalla partecipazione dell'individuo a una realtà sociale formata dalla famiglia, dagli amici, dalle istituzioni, dalla diverse agenzie formali e informali che rimandano un feedback e contribuiscono al consolidarsi di tali giudizi. «Per

⁷¹ Lewicki R. J., Gray B., Elliot M., *Making sense of inctractable Environmental conflict,* Washington, Island Press, 2003, p. 11.

⁷² Allport G. W., *La natura del pregiudizio*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.

⁷³ Genovese G., *Per una pedagogia interculturale*, Bologna, Bononia Press University, 2003, pp. 13-14.

⁷⁴ Rosental R., Jacobson L., *Pigmalione in classe*, Milano, Franco Angeli, 1972.

⁷⁵ Tabet P., *La pelle giusta*, Torino, Einaudi, 1997.

⁷⁶ Mazzara B., *Stereotipi e pregiudizi*, Bologna, Il mulino, 1997.

⁷⁷ Villano P., *Pregiudizi e sterotipi*, Roma, Carocci, 2003.

⁷⁸ Lippmann W., *L'opinione pubblica*, Roma, Donzelli, 2000.

operare in direzione di un contenimento del peso del pregiudizio occorre tener presente sia la sua importanza nel processo di costruzione della conoscenza, sia il rilievo che esso assume nella dinamica individuo/mondo, cioè il suo peso di "conoscenza collettiva", di sapere condiviso di una collettività»⁷⁹. È questo un secondo piano, rispetto a quello cognitivo, che potremmo definire psico-sociale e intersoggettivo. In questo senso il pregiudizio viene visto nella sua doppia funzione di strumento di organizzazione del pensiero e strumento di mediazione fra l'io e il suo gruppo di riferimento, fra l'*ingroup* e l'*outgroup*, come mezzo di costruzione di un'identità individuale e sociale e di riconoscimento reciproco; di inclusione e di esclusione. Proprio perché rafforzati dal contesto e fondati su basi emotive, i pregiudizi assumono il carattere di giudizi dogmatici, resistenti al cambiamento e alla discussione.

Un ulteriore tassello per definire i pregiudizi è dato dal contesto allargato, dalla realtà storica, istituzionale e sociale che, come quella famigliare – amicale, può contribuire a rafforzare, sostenere, una cultura "diffusa e condivisa", che passa dai mass-media, ma anche dalle istituzioni, dalla politica, dalle leggi, e che quindi crea legittimazione e definisce anche l'orizzonte di senso comune e modelli di comportamento culturalmente accettati. Quando si rafforzano le identità del gruppo di appartenenza, minando e svalutando tutto ciò che è altro e diverso, la strada è in salita e conduce solo a chiusure, rigidità, esasperazione delle differenze e delle discriminazioni. È quindi evidente il nesso fra queste dinamiche e il conflitto; come sostiene Alessandra Gigli la «tendenza al pregiudizio e il ricorso allo stereotipo sono maggiori in individui o gruppi coinvolti in relazioni antagoniste, dichiarate o meno».80 Le situazioni conflittuali irrigidiscono le posizioni e favoriscono le etichette, incanalando l'altro in schemi dati a priori e fraintendimenti reciproci. A questo proposito, Emanuele Arielli e Giovanni Scotto⁸¹ affermano: «La conoscenza è un meccanismo di strutturazione della realtà sulla base di schemi interpretativi: l'interpretazione coinvolge ogni aspetto delle informazioni che riceviamo dal mondo, dalle percezioni dei nostri sensi alle situazioni sociali e alle conoscenze più complesse relative alla dimensione culturale. Tali schemi rispondono a un'esigenza di riduzione della complessità, in quanto la realtà naturale e sociale è una fonte inesauribile di informazioni, e senza schemi interpretativi gli individui resterebbero paralizzati di fronte alla complessità del loro ambiente. L'interpretazione è un processo di organizzazione». 82 Si tende poi ad elaborare le informazioni in maniera coerente con le proprie convinzioni e/o conoscenze pregresse e/o alle proprie aspettative. Nel caso non sia possibile interpretare le nuove informazioni in questo modo allora l'individuo sceglierà la spiegazione più simile, che, cioè, apporta un minor cambiamento al proprio sistema di pensiero, comprensione, credenza. Oppure si attribuiranno tali difformità a una situazione estemporanea, un evento passeggero, un accidente temporaneo. Tali considerazioni hanno importanza nelle dinamiche conflittuali e in particolare quando sono coinvolti soggetti appartenenti a culture differenti.

_

⁷⁹ Genovese A., *Op.* cit., p. 17.

⁸⁰ Gigli A., *Op.* cit., p. 10

⁸¹ Arielli E., Scotto G., *Op.* cit.

⁸² Ivi, p. 41

Il conflitto quindi non può esistere a prescindere dai soggetti che lo animano. Essere coinvolti in una situazione conflittuale significa essere "preda" di un «sequestro emotivo, un'onda anomala in grado di deviare la nostra capacità razionale, di ingannare la nostra memoria, di sconvolgere la nostra capacità di comprendere». 83 Sono circostanze che disorientano, annebbiano le nostre capacità e rendono più difficile trovare la via d'uscita, è come essere in un labirinto dove non ci aiutano le nostre emozioni, ma neppure le nostre mappe intellettuali, che come abbiamo visto sono talvolta costellate di pregiudizi, stereotipi e tranelli di varia natura, non per ultimo la difesa del sé e della propria autostima, la competizione e le esperienze passate. Emerge da quanto detto finora la sua natura duale - relazionale: il termine stesso proviene dal latino confligere, che significa urtare, battere, scontrarsi con qualcosa di altro da sé, il conflitto, infatti, è una contrapposizione tra due posizioni opposte, tra due forze o volontà, anche se non necessariamente esterne all'individuo (esiste anche il conflitto intrapsichico)⁸⁴.

Il conflitto può essere latente o esplicito, positivo, perché occasione di confronto o distruttivo, perché volto a "vincere ed avere ragione". Ma proprio perché spazio di molteplici e possibili soluzioni, visioni e vissuti, ci si deve educare al conflitto perché non sia fonte di distruzione, sia infine nel gestire il conflitto in posizione di esterni, terze parti chiamate a mediare⁸⁵ tra due parti in lotta. L'obiettivo di tale educazione è evitare di innescarne la forza distruttiva (contro quella potenzialmente innovatrice) e la sua escalation, ovvero l'instaurarsi di stadi progressivi (anche se non lineari nella realtà) e graduali che degenerando complicano le possibilità di risoluzione e innescano processi reciproci negativi di auto ed eterodistruzione. Occorre, però, la consapevolezza che «la conflittualità può essere lacerante, impoverita, distruttiva – e in molti casi lo è – ma può essere anche occasione di conoscenza, opportunità di emancipazione, stimolo e sollecitazione per scelte autonome». 86 Sotto una luce positiva, il conflitto è visto come cambiamento dell'ordine, come punto di crisi che «può avere anche esiti positivi, cioè può sviluppare aperture, potenzialità nascoste, esiti inattesi.»⁸⁷ Crisi e conflitto quindi, come generatori di novità, potenze innovatrici, stimolo per un approccio critico alla realtà e per mettere in atto nuovi atteggiamenti che bandiscono lo "scontato", occasione per progredire e crescere, perché superando l'aspetto competitivo si può cogliere il conflitto nella sua dimensione qualitativa e relazionale e quindi come occasione per comprendere l'altro e noi stessi e per far rinnovare in senso positivo il rapporto. È uno spazio creativo, necessario, utile, che comporta anche difficoltà, sofferenza, fatica.

Come spazio euristico, di scoperta, aperto al possibile, il conflitto può:

- «rivelare problemi e bisogni nascosti;
- migliorare il livello di consapevolezza di coloro che lo vivono;
- aprire al cambiamento;
- riconoscere l'esistenza della diversità;

⁸³ Ivi, p. 9.

⁸⁴ Ivi, p. 12

⁸⁵ Questo termine che evoca la pratica della mediazione, è qui inteso in senso ampio.

⁸⁶ Contini M., Genovese A., *Op.*, cit., p. 109.

⁸⁷ Ivi, p. 16.

- aiutare l'emancipazione dalle oppressioni e dalle costrizioni;
- facilitare la ridefinizione dei ruoli:
- riequilibrare i sistemi psichici relazionali.»

Provare ad evitarlo non solo è inutile, perché rimane comunque anche se in forme più latenti e nascoste, quindi a mio avviso più "pericolose", ma anche dannoso perché ci rende incapaci di affrontarlo, passivi o impotenti quando si presenta. Dobbiamo al contrario educarci al conflitto e quindi educarci a reggere la frustrazione che esso porta inevitabilmente con sé.

Una relazione che si professa educativa deve mettere in conto la possibilità di confliggere, senza temere di "perdere", senza la minaccia di intaccare o distruggere la relazione, senza passività o adeguamento forzato per mancanza di alternativa, senza dare nulla per scontato, ma deve svilupparsi all'insegna della differenza, del complesso intreccio fra dipendenza e autonomia, fra presenza e distacco, in uno spazio esistenziale aperto e flessibile.

Come sottolineano Claudio Baraldi e Giuseppe Ferrari nel loro testo, *Il dialogo tra le culture*, i conflitti possono essere importanti per l'innovazione sociale e di conseguenza ci si può anche chiedere come possano essere aperti e mantenuti in vita. Il tema del conflitto può essere affrontato anche in modo alternativo: chiedendosi come sia possibile avviare e proseguire conflitti che permettano un'innovazione sociale. In tal senso, può essere considerato rilevante gestire i conflitti in modo da renderli costruttivi anziché distruttivi: una visione "positiva" del conflitto si accompagna a una riflessione sulla sua gestione produttiva.»⁸⁹

Daniele Novara, psicopedagogista e direttore del Centro Psicopedagogico per la Pace e la gestione del conflitto, orientandosi in questa stessa drezione, afferma che è necessario riconoscere il **potenziale maieutico**⁹⁰ del conflitto. Quando parliamo di maieutica il primo pensiero, almeno per quel che mi riguarda, vola agli anni del Liceo e a Socrate. Platone, nel *Teeteto*⁹¹, riporta tale pensiero di Socrate: il compito del filosofo è paragonato a quello di una levatrice che deve tirare fuori la verità e la conoscenza dall'allievo che già la possiede in sé. Così anche nell'affrontare il conflitto, seguendo questo principio, si deve tentare di far emergere le capacità che l'individuo possiede per trasformare i termini del conflitto e gestirlo in maniera costruttiva ed efficace. L'obiettivo è quello di rendere il gruppo o l'individuo capace di vedere il conflitto, di esplicitarlo come premessa necessaria alla fase della gestione-trasformazione. I passaggi fondamentali di un approccio maieutico sono:

- L'accoglienza delle sofferenze che un conflitto genera, non negarle né eluderle.
- L'esplicitazione stessa del conflitto, favorendo così la comunicazione, che di solito in tali dinamiche risulta bloccata, la delineazione del problema nella sua complessità, l'emergere degli impliciti e dei vissuti.

⁸⁸ Gigli A., *Op.* cit., p. 41.

⁸⁹ Ivi, p. 20, 21.

⁹⁰ Si può ricercare tracce della pedagogia del conflitto di Novara in numerosi suoi testi, fra i tanti si veda: Novara D., Scegliere la pace. Guida metodologica, Torino, EDG, 1996; Novara D., L'ascolto si impara: domande legittime per una pedagogia dell'ascolto, Torino, EDG, 1997.

Il prender tempo, ovvero la capacità di so-stare nei conflitti troppo spesso chiusi nei tentati processi risolutivi che lo imbrogliano, lo semplificano, ne limitano la potenzialità trasformativa. costruttiva e creativa.

2.3 Verso una definizione e un'analisi critica del conflitto

Il dizionario Zingarelli⁹² elenca le seguenti definizioni di "conflitto":

- 1. «scontro di armati, combattimento;
- 2. contrasto, scontro, urto, specialmente aspro e prolungato, di idee: conflitto di interessi, conflitto sociale, generato da profonde differenze economiche, politiche, sociali, conflitto di diritti;
- 3. situazione di contrasto tra autorità giurisdizionali o amministrative;
- 4. attività simultanea di impulsi, desideri e tendenze opposte, che si escludono a vicenda». 93

Anche secondo il Sabatini Colletti⁹⁴ il conflitto è un combattimento armato che esteso può portare alla guerra. Come secondo significato dà: un contrasto, un'opposizione o una discordia. Mentre alla terza voce richiama il contrasto all'interno di organi giuridici.

Anche secondo il dizionario della Hoepli⁹⁵, casa editrice consultabile on line, è uno scontro armato, un combattimento, per esempio fra due bande rivali.

Nella mia tesi prenderò in considerazione una definizione più ampia di conflitto, che esula da un giudizio negativo sullo stesso, come quella che viene utilizzata in un manuale per formatori di trasformazione nonviolenta: «Il conflitto è un fenomeno multidimensionale naturale che caratterizza il cambiamento di una società. Il conflitto è un indicatore che le relazioni tra le persone coinvolte non possono continuare come prima, da questo punto di vista si può considerare come il "motore" del cambiamento. Senza conflitto le attitudini, i comportamenti, le relazioni, rimarrebbero le stesse, a prescindere dalla loro correttezza o meno. I conflitti rivelano questioni che vanno affrontate. Se sono affrontate costruttivamente o distruttivamente dipende da come il conflitto viene gestito». 96 Affermare che sia possibile avere dei vantaggi o gestire tali dinamiche in maniera tale da promuover il cambiamento costruttivo non significa nascondere che il conflitto sia anche un'esperienza dolorosa, le cui cause e/o conseguenze possano non essere piacevoli. Significa però assumerne le potenzialità positive e negative,

⁹² Zingarelli N., Vocabolario della lingua italiana, Milano, Zanichelli, 1970.

⁹³ Ivi, p. 392.

⁹⁴ Sabatini V., Coletti F., *Dizionario della lingua italiana*, Milano, Rizzoli, 2008.

Gabrielli A.. Dizionario della lingua italiana. Hoepli. sito internet http://dizionari.hoepli.it/Dizionario Italiano.aspx?idD=1, ultima data di consultazione 15 Marzo 2010.

⁹⁶ Mischnick R., Trasformazione non violenta dei conflitti. Manuale per la formazione formatori, traduzione di Berruti D., Nigrelli M. L., pubblicato da Center of Training and Nonviolent Action, Partners for Democratic Changes Slovakia, Civilian Defence Research Center, International Felloship of Reconciliation, Peace Action Training Research Institute of Romania, consultabile scaricabile all'indirizzo e http://www.pacedifesa.org/public/documents/ManTrITPart1.%20Approccio%20e%20Comprensione .pdf, data ultima consultazione 15 Marzo 2010, p. 19.

costruttive e distruttive, in una visione sistemi, dinamica, relazionale. Rimane una **sfida**: «la sfida sta nel realizzare i vantaggi minimizzando i costi necessariamente connessi.» ⁹⁷

Secondo Pat Patfoort, studiosa di queste tematiche e delle relazioni nonviolente, Il conflitto è: «una situazione in cui due punti di vista apparentemente incompatibili esistono l'uno accanto all'altro.» E riemerge la centralità dei punti di vista e delle interpretazioni. Sulla stessa linea anche Claudio Baraldi e Giuseppe Ferrari affermano: «Il conflitto può essere inteso come uno stato di dissonanza o collisione tra sistemi, in particolare nella percezione di interessi o punti di vista soggettivi difformi e incompatibili fra loro. Tuttavia, la percezione soggettiva di difformità non è sufficiente per avviare un conflitto. Il conflitto può essere osservato soltanto attraverso una comunicazione che espliciti la difformità o l'incompatibilità, quindi la contraddizione tra le posizioni dei partecipanti. Il conflitto è quindi dato dalla costruzione sociale di una contraddizione, attuata in un processo comunicativo.»

Nel tentativo di dare un quadro per quanto possibile esaustivo del tema, Emanuele Arielli e Giovanni Scotto¹⁰⁰ suddividono i conflitti in base a due fattori, la complessità (data sia dal conflitto stesso, sia dagli attori coinvolti) e la dimensione (ovvero il numero delle persone coinvolte), ottenendo così le seguent categorie:

- micro conflitti: che coinvolgono relazioni "faccia a faccia";
- meso conflitti: che coinvolgono la società a un livello intermedio sia per dimensione che per complessità;
- macro conflitti: che coinvolgono grandi gruppi o stati.

Questi tre livelli possono esprimersi sia a livello "inter" gruppi che "intra".

Un'altra definizione può essere individuata dividendo i conflitti secondo approcci che ne evidenziano la sua esistenza a partire dall'azione concreta degli attori coinvolti (approcci orientati all'azione) e altri che puntano sul sistema delle relazioni (approcci strutturali). In tutti i casi, l'articolazione assume la forma di un triangolo ed è così suddivisibile:

- a. Atteggiamenti;
- b. Comportamenti;
- c. Contraddizioni.

Questi tre fattori si intrecciano su due livelli, uno manifesto, empirico, osservabile e conscio e l'altro nascosto, inconscio e teorico. Di solito ci si focalizza sull'aspetto più visibile sottostimando le dinamiche relazionali sottese¹⁰¹. Dietro a un conflitto oggettivo e manifesto, infatti, si trovano quelli che Besemer definisce "retroscena"¹⁰² e che possono essere: interessi ed esigenze che potrebbero essere anche conciliabili tra loro; sentimenti, feriti o meno, relazioni disturbate, per esempio squilibri di potere o dipendenza; problemi intrapersonali; valori diversi e

98 Patfoort P., Costruire la non violenza per una pedagogia dei conflitti, Molfetta (Ba), La Meridiana, 1995, p. 30.

42

⁹⁷ Ivi, p. 20.

⁹⁹ Baraldi C., Ferrari G., *Il dialogo tra le culture. Diversità e conflitti come risorse di pace*, Roma, Donzelli Editore, 2008, p. 20.

¹⁰⁰ Arielli E., Scotto G., Op. cit.

¹⁰¹ Mischnick R., Op. cit.

¹⁰² Besemer C., *Op.* cit., p. 26 e 27.

più o meno contrapposti; equivoci, problemi di comunicazione, mancanza di informazioni o distorsione delle stesse; punti di vista e interpretazioni differenti e talvolta opposte anche rispetto al conflitto stesso; condizioni strutturali, come ingiustizia sociale, squilibri economici o di potere, oppressioni politiche, fattori ambientali, ecc.

L'analisi delle cause di un conflitto è molto complessa; talvolta infatti ci si limita a osservare superficialmente senza andare in profondità, rischiando di giungere a una soluzione solo apparente che non ha realmente apportato un cambiamento nei rapporti. È necessario invece cercare di andare alla radice delle questioni. Inoltre non bisogna dimenticarsi del suo evolversi e mutare nel corso del tempo.

Friedrich Glas1¹⁰³ definisce il conflitto, seguendo un approccio orientato all'azione, in questo modo: «Il conflitto sociale è un'interazione tra attori in cui almeno un attore percepisce un'incompatibilità con uno o più altri attori nella dimensione del pensiero e delle percezioni, nella dimensione emozionale e/o nella dimensione della volontà in una maniera tale che la realizzazione venga ostacolata da un altro attore». ¹⁰⁴ In questa definizione emerge innanzitutto la percezione di una"incompatibilità", di un ostacolo, un blocco, da parte di un soggetto, che si trova quindi ostacolato nell'azione. C'è quindi un'interazione, una relazione fra attori che viene in qualche modo vista da almeno uno dei due come incompatibile. C'è quindi anche una asimmetria nei ruoli, fra chi percepisce tale ostacolo e chi ne viene incolpato. Emanuele Arielli e Giovanni Scotto prendendo spunto dalla teoria di Glasl ne evidenziano alcuni possibili sviluppi significativi: «Si può pensare a una costellazione conflittuale in cui un attore viene ostacolato nella propria autorealizzazione per effetto di una determinata struttura di relazioni sociali e non per l'agire di un antagonista determinato. Questo conflitto è particolarmente evidente nei conflitti meso- e macro-sociali, in cui l'obiettivo degli attori è la trasformazione sociale» ¹⁰⁵. Si può però verificare la situazione opposta in cui un attore - oppressore 106 - impedisce e ostacola un gruppo di individui: «Infine possiamo immaginare una situazione in cui una serie di vincoli strutturali (e quindi non il comportamento cosciente di un oppressore) crei una limitazione dell'autorealizzazione di persone e gruppi non ancora organizzati come attori: è il conflitto latente.» 107

Nella sua analisi Gasl propone una **scala a nove stadi** per identificare e analizzare l'*escalation* del conflitto, ovvero il suo progressivo avanzamento verso stadi sempre più "gravi", qualitativamente differenti, che degenerano in violenza, incapacità di controllo degli eventi, fino a un punto di vero e proprio "non ritorno", rappresentato dalla decisione da parte dei contendenti di rinunciare a qualcosa pur di raggiungere l'obiettivo di eliminare l'altro. A ogni nuovo stadio il

¹⁰³ Glasl F., "The processo of conflict escalation and the role of third parties", in Bomers B. J., Peterson R., P., (a cura di), *Conflict Management and Industrial Relations*, Boston, Kluwer-Nijhoh, Boston, 1982.

¹⁰⁴ Arielli E., Scotto G., *Op.* cit., p. 18.

¹⁰⁵ Ibidem. Sono questi i conflitti che prenderò in esame nella seconda parte della presente trattazione, durante la ricerca sul campo.

¹⁰⁶ Ivi, p. 19.

¹⁰⁷ Ibidem.

carattere del conflitto viene modificato in modo tale da rendere difficile il tornare indietro. La scala è così composta¹⁰⁸:

1°-Stadio: l'irrigidimento. Le posizioni assunte dalle parti si cristallizzano, si evidenziano gli aspetti positivi del proprio gruppo e quelli negativi dell'altro, aumentano stereotipi e pregiudizi, focalizzandosi sull'oggetto del contendere.

2°-Stadio: la polarizzazione. La comunicazione viene distorta, usata per vincere la diatriba, si attacca l'altro con l'intento di indebolirlo.

3°-Stadio: la tattica del fatto compiuto. Le parti passano all'azione e alla comunicazione attraverso i fatti.

4°-Stadio: la salvaguardia dell'immagine e la ricerca di alleati. Nessun altra motivazione se non vincere è contemplata nello scontro. Si sviluppa un'immagine negativa dell'altro, che è reciproca, e nel tentativo di salvaguardare la propria si ricercano degli alleati.

5°-Stadio: la perdita della faccia. Gli attacchi vengono diretti all'avversario come persona, riconosciuto come problema, vengono lesi i bisogni fondamentali di riconoscimento e dignità. Diventa un vero e proprio scontro di valori.

6°-Stadio: la minaccia. Iniziano a presentarsi atti violenti, ciascuna parte si sente direttamente minacciata dall'altro.

7°-Stadio: il sabotaggio – distruzione limitata. Si entra in una fase di *lose-lose*, perdita-perdita, in cui le parti pur di infliggere danni all'avversario sono disposti a perdere qualcosa, la comunicazione è interrotta, l'altro viene visto come un ostacolo o un pericolo e pertanto deve essere privato del suo potenziale coercitivo.

8°Stadio: disintegrazione. Si mira a colpire il potere, le risorse e la stessa legittimizzazione all'esistenza dell'altro.

9°-Stadio: distruzione reciproca. Le parti sono disposte anche all'autodistruzione pur di vedere sconfitto e annientato il nemico.

L'escalation di un conflitto vede aumentare due dimensioni che gli sono proprie: il grado di violenza e quello di intensità. Ciò avviene non in maniera immediata, ma graduale: «In primo luogo, il conflitto tende a diventare più grande, sia perché gli attori mettono in campo sempre nuove *iusses*¹⁰⁹, sia perché aumenta la quantità di risorse investita; le *iusses* in questione da specifiche tendono diventare generali, riguardando i valori, la relazione nel suo insieme e infine l'esistenza stessa dell'altro»¹¹⁰, inoltre tendono ad aumentare le parti coinvolti e gli strumenti si fanno più "pesanti". Questo processo è ricorsivo (ad un'azione generalmente corrisponde una reazione) e difficilmente reversibile. Anzi, esistono altri meccanismi, individuati da Arielli e Scotto, che rafforzano tale dinamica diminuendo la possibilità di ridurla, risolverla, trasformarla. Questi sono:

• L'aumento delle *iusses* riguardanti il conflitto, ma anche il loro argomento: si passerà dal parlare delle "questioni di fatto" alle azioni stesse portate avanti dalla controparte.

_

¹⁰⁸ Si veda Gigli A., Op. cit.; Camino E., Dogliotti Marosso A. (a cura di), Op. cit.

¹⁰⁹ Il termine inglese indica letterelmente una questione, un problema.

¹¹⁰ Arielli E., Scotto G., *Op.* cit., p. 88.

- Un processo di riduzione della complessità a livello cognitivo, che farà si che le posizioni e i giudizi rientreranno sempre più dentro categorie ben definite polarizzando punti di vista, interpretazioni, soluzioni. Questo renderà sempre più difficoltoso il dialogo.
- La percezione dell'altro diventa sempre più negativa. A questo si associano sentimenti di paura, minaccia, sfiducia, a cui fanno seguito in un crescendo disumanizzazione, delegittimazione e totale identificazione della persona con il gruppo di appartenenza, che minano le relazioni e i rapporti, rendendo ancora una volta più ardua la ricerca di una soluzione condivisa e prima ancora di una comunicazione efficace.
- Il fattore tempo incide nel percorso del conflitto, poiché aumenta proporzionalmente al protrarsi delle ostilità una visione pessimistica per la sua risoluzione, che diventa una profezia che si auto-avvera, ciascuna parte si comporterà aspettandosi il peggio dall'altra e questo influenzerà in una reciproca cosa allo scenario peggiore i rapporti.
- Le parti investiranno in risorse materiali ed emozionali molto più di quanto possano permettersi, per evitare di perder la faccia di fronte all'altro.

Il conflitto può essere inoltre analizzato in senso lato, ovvero andando a leggerne gli elementi latenti, le strutture e le situazioni di base, o in senso stretto, ovvero andando ad analizzare l'azione concreta tra attori. Per passare dal primo al secondo sono necessarie alcune condizioni, oltre ad una trasformazione degli attori stessi, nel senso di una presa di coscienza sulla propria condizione; esse sono:

- la possibilità di un'interazione, ovvero di una condivisione di uno stesso spazio sociale;
- il riconoscimento dell'altro come controparte del conflitto.

Johan Galtung¹¹¹ individua tre elementi essenziali nella formazione di un conflitto:

- La contraddizione di base, ovvero l'incompatibilità tra la soddisfazione dei bisogni e le strutture sociali che lo impediscono.
- Il comportamento, la dimensione osservabile delle azioni messe in atto dai soggetti coinvolti.
- Gli atteggiamenti, l'insieme delle emozioni, percezioni, vissuti che determinano il comportamento e sono preesistenti o conseguenti al conflitto stesso.

Morton Deutch¹¹², studioso americano di fama mondiale, categorizza le possibili *iusses* in gioco in un conflitto, ovvero le cause – questioni che scatenano l'incompatibilità e quindi la situazione conflittuale. Esse sono:

- Il controllo su determinate risorse considerate fondamentali, beni materiali o di posizione, divisibili o meno, invariabili o variabili.
- Sistemi di valori.

Galtung J., Pace con mezzi pacifici, Milano, Esperia, 2000.
 Deutsch M., The resolution conflict: constructive and destructive processes, New York, Yale University Press, 1973.

- Credenze: in questo caso il conflitto riguarda il "dover essere", le interpretazioni della realtà e l'incompatibilità delle parti nelle loro assunzioni di base.
- La natura delle relazioni in gioco.
- La sopravvivenza di una delle parti.
- Conflitti irrealistici, in questo caso lo scontro avviene su una questione minoritaria, ma a un livello più profondo vi può essere una contraddizione inconciliabile di base.

L'azione conflittuale può essere definita e classificata in base a tre componenti: l'attore – agente, l'azione vera e propria e l'obiettivo. In questa definizione entra in gioco il concetto di intenzionalità, di scopo, talvolta non del tutto consapevole del proprio agire. In base a questo può essere divisa secondo quattro tipologie:

- Tipo I Divergenza: "un'azione che dovrebbe essere coordinata e cooperativa tra più agenti, ma che invece diverge e tende a obiettivi differenti;
- Tipo II Concorrenza: un'azione diretta vero un obiettivo conteso;
- Tipo III Ostacolamento: un'azione diretta contro l'azione di un altro agente;
- Tipo IV Aggressione: un'azione diretta contro un altro agente».

Nel primo caso si tratta di una divergenza negli scopi, ovvero un nucleo – gruppo – coppia o anche singolo individuo (è il caso del dilemma interiore) che pur dovendo in qualche modo agire insieme si trovano in disaccordo rispetto all'obiettivo da raggiungere (ad esempio quando marito e moglie divergono sulla scelta delle vacanze).

Nel secondo caso invece coincide l'obiettivo e due agenti si trovano in una condizione di concorrenza per raggiungere lo stesso scopo: è il caso ad esempio dell'utilizzo di una risorsa limitata. La concorrenza va distinta dalla competizione, nel primo caso i due agenti non agiscono l'uno sull'altro, mentre nel secondo caso, decisamente più frequente, si riscontrano elementi del terzo e del quarto tipo.

Nel terzo caso, un agente rivolge la propria azione contro un altro agente al fine di ostacolarlo nel raggiungimento del suo obiettivo. Quando l'ostacolamento è reciproco, si assiste a un agire strategico, all'azione dell'uno corrisponde una reazione dell'altro e così via.

Infine nel quarto caso, l'azione è diretta contro l'altro agente ed è una vera e propria aggressione, poiché lo scopo è modificare lo stato dell'altro, lederlo, ferirlo, minacciarlo. Questo indipendentemente dall'azione dell'altro.Nella realtà i "tipi" non sono mai così distinti, anzi spesso si intrecciano, sovrappongono, si scambiano.

Nelle dinamiche conflittuali è inoltre utile suddividere le diverse fasi che possono presentarsi; molti autori le hanno individuate e descritte e concordano nella maggioranza dei casi nel parlare di:

- Pre-conflitto: in questa fase il conflitto è una possibilità, è latente, non programmato, riguarda le naturali tensioni all'interno delle relazioni che spingono l'individuo verso due direzioni, il confronto o il suo evitamento.
- Confronto: il conflitto si manifesta grazie a una causa scatenante.

- Crisi: è il picco, quando la tensione ed eventualmente la violenza raggiungono il maggior grado di intensità e la comunicazione è fortemente distorta e compromessa o addirittura interrotta.
- Soluzione: l'escalation e la crisi prima o poi termineranno in un modo o in un altro. È in questa fase che la tensione inizia a decrescere e si può tentare una riconciliazione.
- Post-conflitto: è la fine dello scontro, lentamente le relazioni tornano a normalizzarsi. Nel caso in cui non si sia effettivamente risolto lo scontro riguardante gli interessi, questa è solo una fase apparente e presto si ritornerà a una situazione di preconflitto.¹¹³

Anche in questo caso, come per la divisione in diverse tipologie, il modello è ideale, ma nella realtà i conflitti non hanno un andamento lineare: «Piuttosto, si evolvono in crisi e inizi, alternando progressi e regressi, in direzione di una soluzione.»¹¹⁴

2.4 Quando il conflitto diventa intrattabile

Un conflitto intrattabile assume determinate caratteristiche e attiva conseguentemente alcuni fattori al suo interno. Diversi studi sono stati condotti per studiarne non solo la natura, ma i possibili passaggi per una sua trasformazione e gestione. Il termine stesso "intrattabile" è molto controverso, non tutti gli studiosi sono d'accordo nell'utilizzarlo in quanto richiama a una negatività che preclude ogni soluzione, ma nonostante questo esistono pur sempre dei conflitti che sono particolarmente difficili da trattare e ai quali Heidi Burgess e Guy M. Burgess attribuiscono le seguenti caratteristiche: prolungati nel tempo, distruttivi, profondamente radicati, resistenti a qualsiasi soluzione, intransigenti, bloccati in un'impasse, basati sullo scontro di identità e/o bisogni, complessi, difficili, aspri, resistenti al cambiamento¹¹⁵. Jacob Bercovitch definisce i conflitti intrattabili così: «An intractable conflict is, first and foremost, a process (not just a single violent episode) of competitive relationships that extend over a period of time, and involves hostile perceptions and occasional military actions. The term itself acts as an integrating concept connoting processes where states become enmeshed in a web of negative interactions and hostile orientations. This pattern is repeated, indeed worsened, every so often, with the parties involved unable to curb, or manage, the escalation of their relationships». 116 Si possono pertanto definire come intrattabili quei conflitti che in qualche modo sembrano eludere ogni

Burgess H., Burgess G. M., "What are intractable conflict?" in Beyond intractability, Conflict Research Consortium, University of Colorado Boulder, postato nel Novembre 2003 all'indirizzo http://www.beyondintractability.org/essay/meaning intractability, data dell'ultima consultazione Giugno 2010. Bercovitch J., "Characteristics Of Intractable Conflicts", in Beyond Intractability, Conflict Research Consortium, Colorado. Boulder. Posted:

http://www.beyondintractability.org/essay/Characteristics_IC/, data dell'ultima consultazione Giugno 2010. «Un conflitto intrattabile è anzitutto un processo (non solo un singolo episodio violento) relazionale competitivo che si protrae per un certo periodo di tempo, e implica percezioni ostili e occasionali azioni militari. Il termine stesso agisce come un concetto che caratterizza i processi in cui gli Stati sono via, via coinvolti in una rete di relazioni negative e di orientamenti ostili. Questa situazione si ripete, anzi talvolta peggiora, con le parti coinvolte incapaci a frenare o gestire l'escalation delle loro relazioni.» La traduzione è ad opera dell'autrice.

¹¹³ Mischnick R., *Op.* Cit., p. 31.

¹¹⁴ Idem.

possibile gestione, che presentano caratteristiche di violenza e ostilità, ma nonostante questo non sono senza speranza. È necessario però affrontarli in maniera differente, con un approccio multiforme e orientato al lungo periodo, non ci sono "soluzioni" facili e pronte in questi casi! Si possono pensare i conflitti lungo un continuum che va da quelli più facilmente trattabili e quindi risolvibili a quelli intrattabili che risultano quindi essere dinamici nel tempo, ovvero si trasformano nel corso del tempo diventando sempre più complessi da risolvere spesso a causa di come li affrontiamo fin dal loro sorgere; in particolare l'escalation e la violenza diventano determinanti nell'influenzarne il percorso e direttamente proporzionali alla possibilità o meno di renderli trattabili. La percezione e l'interpretazione ancora una volta acquistano un ruolo importante, influenzano il modo di agire degli individui: se le parti crederanno che un conflitto sia intrattabile tenderanno a mettere in atto azioni disperate, che a loro volta, come in un circolo vizioso, non faranno altro che aumentarne l'intrattabilità. Il focus dovrebbe essere posto quindi sulle modalità per uscire dalla situazione e trasformarla in maniera positiva: «People have to gave the understanding that there are positive things they can do, even while they are stuck in the morass of an intractable conflict. There are positive actions that can be taken to transform the conflict from a destructive one to a constructive one, even if a full resolution cannot soon be found». 117 La caratteristica di intrattabilità, in una visione sistemica e dinamica della natura conflittuale, non può che essere letta come una possibilità e un passaggio: i conflitti cambiano e si modificano nel tempo, possono diventare più o meno intrattabili anche a seconda delle strategie messe in campo per affrontarli¹¹⁸. La caratteristica di "intrattabilità" quindi si presenta come complessa, varia nel tempo e a seconda del contesto e della specificità della situazione in cui si presenta, ma mantiene in generale alcune particolarità: persiste per un lungo periodo di tempo, è accompagnata da dinamiche di rigidità e di opposizione al cambiamento, inoltre le strade di possibili trasformazioni sono viste come chiuse o ostacolate.

In accordo con quanto afferma Louis Kriesburg¹¹⁹, si può definire un conflitto intrattabile come avente tali caratteristiche interdipendenti fra loro:

- Tempo: si protraggono e perdurano per un lungo periodo di tempo.
- Violenza e distruttività: sono affrontati in modo distruttivo.
- Tentate soluzioni fallite: si sono messi in campo diversi tentativi falliti per ridurre la violenza, aggressività, conflittualità e trasformare le relazioni, ma sono falliti.

Inoltre si registra che «the parties in the conflict are likely to have learned and internalized reasons to continue their fight with each other» e di conseguenza le misure messe in atto

48

¹¹⁷ Ibidem. "Le persone devono comprendere che ci sono cose positive che possono fare, anche quando sono bloccate nel pantano di un conflitto intrattabile. Ci sono azioni positive che si possono fare per trasformare un conflitto distruttivo in uno costruttivo, anche se una piena risoluzione non può essere trovata subito." La traduzione è a cura dell'autrice

¹¹⁸ Kriesburg L., "Nature of intractability", *Beyond Intractability*, Conflict Research Consortium, University of Colorado, Boulder. Posted: October 2003, http://www.beyondintractability.org/essay/nature_intractability/, ultima consultazione Febbraio 2010.

¹²⁰ Ibidem, «le parti in conflitto hanno verosimilmente imparato e interiorizzato le motivazioni per cui proseguire lo scontro con l'altro». La traduzione è ad opera dell'autrice.

risentono della totale identificazione con il gruppo di appartenenza. Un conflitto intrattabile assume le caratteristiche di uno scontro, spesso violento, fra due fazioni distinte, la relazione e la comunicazione è deteriorata o addirittura totalmente interrotta.

Non tutti i conflitti di "lungo corso", come quelli infiniti fra le fazioni politiche, possono essere definiti intrattabili; infatti, oltre al fattore tempo, devono presentare necessariamente anche la dimensione della violenza e della gestione distruttiva. Ricorrendo agli stadi di Gasl, tali conflitti si pongono nelle ultime posizioni, dal sesto al nono stadio e possono essere ricondotti alle tipologie III e IV. Ovviamente si assiste ad una varietà di espressione di tali dinamiche: l'intensità del conflitto, le aggressioni, le espressioni d'odio e ostilità, assumono sfumature e gradazioni differenti. Infine, maggiore è la durata nel tempo, più probabilità ci sono che diversi tentativi per porre fine o trasformare la situazione siano stati fatti, ma il loro stesso fallimento, reiterato e continuativo, diventa un ulteriore fattore per identificare il conflitto come intrattabile. Perdere la speranza di una possibile soluzione o di un cambiamento positivo e costruttivo, fa degenerare ulteriormente i rapporti, chiude la mente a spiragli di gestione efficace e creativa, favorisce l'escalation negativa.

Burgess e Burgess, autori di un articolo già citato, individuano tre differenti tipologie di cause:

- 1. divergenze morali inconciliabili;
- 2. un'alta posta in gioco su questioni di spartizione;
- 3. dominazioni o conflitti "di ordine gerarchico".

I primi sono conflitti sul bene e il male, il giusto e ciò che è sbagliato e possono riguardare diversità religiose, culturali o di visione del mondo. Spesso chi è parte in causa di questo tipo di conflitto si sente fautore di una nobile crociata, nel giusto contro ingiustizie perpetuate a suo danno o a danno del gruppo sociale che rappresenta. La seconda causa è legata a ciò che ciascuna parte vuole ottenere e in che modo: sono conflitti che ruotano intorno a problemi di assenza di risorse e di beni (come terra, acqua, salute, opportunità, ecc.) o quando questi sono distribuiti in maniera diseguale. Infine la terza riguardano il potere e lo status delle persone. Queste cause non necessariamente generano un conflitto intrattabile, ma contribuiscono senz'altro a spostarlo verso quel lato del continuum e a rendere più arduo la soluzione. Bisogna però sottolineare come tutti e questi tre fattori sono spesso ricorrenti nei conflitti identitari che si sviluppano intorno a questioni di status sociale, privilegi e distribuzione di scarse risorse, insieme a questioni morali dal momento che ciascun gruppo tende a ritenersi moralmente superiore all'altro. La presenza di tutti e tre questi fattori rendono i conflitti particolarmente difficili da trattare.

Altre componenti del conflitto sociale sono individuate da - Louis Kriesburg per la loro relazione con la dimensione dell'intrattabilità perchè, pur non essendone necessariamente un fattore di incremento, contribuiscono al suo sviluppo:

Le identità o le concezioni dell'avversario e di se stessi: come vedremo meglio più avanti le dinamiche di delegittimazione e di disumanizzazione incidono fortemente in tali situazioni e peggiorano le relazioni rendendo ancora più complessa la loro gestione e trasformazione.

- Le rimostranze, accuse, lamentele che ciascuna parte opera verso l'altra.
- Gli obiettivi fissati per cambiare l'altro.
- I mezzi usati per raggiungere i propri obiettivi. 121

In particolare l'aspetto delle recriminazioni, mi pare, di notevole importanza: «Members of one or more sides in every conflict have grievances, some of which contribute to intractability. This is the case when members of one side feel grossly wronged by the oppression and injustices imposed by the other side, or feel that their very existence is threatened. Such feelings tend to be found in conflicts that are intractable.» In contesti come quello Israeliano-Palestinese o nei ghetti americani che vedremo più avanti nella trattazione, tali dinamiche sono fortemente presenti e contribuiscono a rendere lo scontro ancora più aspro e difficile da trattare, il nemico può assumere il volto di un altro gruppo etnico, o diventare un'intera nazione, la polizia come rappresentanti dell'ordine e dell'autorità o il proprio stesso Stato, ma ciò che più conta è il sentirsi vittime di ingiustizie, oppressioni e persecuzioni, la rabbia diventa desiderio di vendetta e l'odio chiude lo spazio alla comunicazione.

Altri autori individuano ulteriori fattori; ad esempio Peter Coleman¹²³ sostiene che:

- 1. Le questioni riguardanti i conflitti intrattabili sono varie, multiple e relazionate a risorse, valori, potere, e i bisogni umani fondamentali. Inoltre un'altra questione è legata al tempo, hanno un passato vasto, un presente burrascoso e un futuro fosco.
- 2. Il contesto è spesso caratterizzato da una lunga situazione di differenze, disuguaglianze, disequilibri nel potere e violenza.
- 3. La dinamica implica un'escalation nella violenza e nelle azioni contro l'altra parte che portano il conflitto fuori controllo.
- 4. L'identità, quando viene minacciata ed è chiamata in causa nei conflitti, scatena di solito una risposta negativa e molto dura: si passa da azioni difensive ad altre offensive per proteggere ciò che viene letto come l'essenza stessa della propria persona o del proprio gruppo.
- 5. La complessità, data spesso dal numero delle persone e delle parti coinvolte, piuttosto che dai fattori in campo: anche quando si intravede una soluzione, la complessità rende arduo il passaggio dalla situazione attuale al possibile che si intravede.

Bercovitch riassume i diversi fattori elencati sia da Colema che da Bergess e Bergess, dandone un quadro maggiormente esaustivo. I conflitti intrattabili:

- 1. Coinvolgono Stati o individui con un lungo passato di recriminazioni reciproche e un forte desiderio di vendetta e compensazione.
- 2. La loro durata è lunga.

_

¹²¹ Ibidem.

¹²² Ibidem, «I membri di una o di più parti in ogni tipo di conflitto presentano delle recriminazioni, alcune delle quali contribuiscono all'intrattabilità. Ciò avviene ad esempio quando i membri di una parte si sentono gravemente lesi dall'oppressione e dall'ingiustizie commesse dalla controparte, o sentono che la loro stessa esistenza è minacciata. Questo genere di sentimenti si riscontrano in conflitti che sono intrattabili». La traduzione è ad opera dell'autrice

¹²³ Cfr. Deutch M. Coleman P. T., Marcus E., C., *The handbook of conflict resolution: theory and practice*, S. Francisco, CA, Jossey – Bass, 2006.

- 3. Le questioni oggetto della disputa sono spesso di natura intangibile come l'identità, la sovranità, i valori e le credenze.
- 4. Le relazioni sono cristallizzate in posizioni polarizzate e in percezioni reciproche di ostilità e inimicizia e coinvolte in comportamenti violenti e distruttivi.
- 5. Spesso avvengono dove c'è la presenza di Stati cuscinetto fra grandi potenze.
- 6. Resistono alle comuni tecniche di gestione e hanno alle spalle numerosi tentativi falliti di soluzione – trasformazione.

Le conseguenze tendono ad essere molto negative, proprio perché tali conflitti vengono portati avanti in maniera distruttiva e nociva. La violenza, correlata a questo genere di scontri, provoca perdite umane e danni materiali. Vi sono conseguenze a livello economico, ma soprattutto a livello sociale e psicologico: paura, odio, rabbia, senso di colpa sono sentimenti difficili da affrontare durante il conflitto e ancora più complessi da risolvere alla fine.

La delegittimazione dell'altro è un processo che accompagna questo tipo di dinamiche. Essa può essere definita, secondo quanto affermano anche Daniel Bar Tal e Neta Oren¹²⁴, come un processo che porta a chiudere in definizioni rigide uno o più gruppi utilizzando categorie sociali estremamente negative, che comportano di fatto l'esclusione dalla sfera umana proprio perché mirano a negare l'umanità stessa ai suoi membri. È un processo basato su stereotipi e pregiudizi. Secondo quanto afferma Susan Opotow¹²⁵, è un procedimento di esclusione tale che pone gli individui e i gruppi fuori dai confini in cui vengono applicati valori morali, regole, considerazioni riguardanti la giustizia; coloro che vengono esclusi non sono percepiti come soggetti di diritto, o possono essere considerati sacrificabili e immeritevoli, pertanto il nuocere loro appare non solo accettabile, ma addirittura appropriato e giusto 126.

È un processo che avviene solitamente nei conflitti fra gruppi, specialmente se accompagnati da fenomeni di etnocentrismo¹²⁷. Il contesto conflittuale in cui si sviluppa è stabile e significativo nella sua natura violenta e minacciosa, che interessa la maggior parte dei membri della società e svolge un ruolo centrale nella loro vita. Inoltre, i due gruppo coinvolti nel conflitto non hanno particolari rapporti e scambi, vivendo separatamente pur in situazione di prossimità geografica o convivenza nella stessa zona, come ad esempio il caso di ebrei e palestinesi che vedremo in seguito, oppure dei diversi gruppi etnici dei ragazzi di Long Beach¹²⁸. La maggior parte delle informazioni che ricevono gli uni degli altri è filtrata e interpretata sulla base del conflitto stesso, che quindi influenza una lettura pessimistica e malevola circa gli atti e le intenzioni dell'altro gruppo.

Secondo quanto affermano ancora Bar Tal e Oren, la delegittimazione si lega ad altri processi:

¹²⁶ Ivi, p.1.

¹²⁴ Bar Tal D., Oren N., The detrimental dybamics of delegitimization in intractable conflicts: the Israeli – Palestinian case, in International Journal of Intecultural Relations (2006), doi: 10.1016/j.ijintrel.2006.07.003.

Opotow S., "Moral exclusion and injustice" in *Journal of social iusse*, 46, (1), 1990.

¹²⁷ L'etnocentrismo può essere definito come la tendenza molto forte a preferire il proprio gruppo di appartenenza, a utilizzare i propri valori e riferimenti come metri di giudizio rispetto a ciò che è altro, a ritenersi migliori rispetto agli altri gruppi e di conseguenza a svalutare, delegittimare, giudicare negativamente persone, culture, valori "altri" e differenti.

¹²⁸ Come vedremo nei capitoli 3 e 4 della presente trattazione.

- Disumanizzazione: che comporta la categorizzazione dell'altro gruppo come non umano, mostruoso o selvaggio.
- Attribuzione di comportamenti di minaccia all'altro, che siano giudicati inaccettabili ed estremamente negativi, che li configura come aggressori o parassiti.
- Fuori norma, ovvero posizionare l'altro gruppo come outsider rispetto alle norme sociali giudicate maggiormente significative. Tale categoria include assassini, psicopatici, terroristi.
- Utilizzo di stereotipi politici, che sono banditi o respinti dai più, come nazisti, colonialisti o comunisti.
- Confronto con un altro gruppo tradizionalmente utilizzato come sinonimo di negatività, come "Vandali" o "Unni" ad esempio¹²⁹.

Un'altra etichetta che caratterizza il processo di delegittimazione e che richiama forti connotazioni negative è quella di "nemico". Secondo alcuni studi, riportati da Bar Tal e Oren nel loro contributo, il nemico è percepito come una grave minaccia che comporta ostilità e l'attribuzione di caratteristiche estremamente negative all'altro gruppo. In particolare il "prototipo" del nemico assume le seguenti sfaccettature: è un estraneo, senza volto, barbaro, avido, criminale, sadico, un aggressore immorale. Inoltre, è spesso connotato in maniera generica come un torturatore, uno stupratore, un profanatore, una bestia, un rettile, un insetto, un germe, o persino come la morte o il diavolo. È quanto affermato da Sam Keen nel suo studio comparato di oltre 3000 poster, caricature, fumetti, fotografie, dipinti, illustrazioni delle guerre del ventunesimo secolo. 130

Le funzioni¹³¹ assunte dal processo di delegittimazione, che si avvicinano a quelle di stereotipi e pregiudizi, possono essere così sintetizzate:

- Fornire informazioni e spiegazioni sulla natura della società e i rapporti al suo interno, in particolare in un contesto conflittuale, fornisce allo stesso tempo una spiegazione sulle cause del conflitto e sui motivi del suo perdurare. Presentando una visione "bianco nera" si "riempie" la necessità profondamente umana del comprendere la complessità della situazione reale semplificandola, rendendola immediata, e soprattutto predittiva.
- Giustificare l'uso della violenza e della distruzione: l'aggressione del nemico viene istituzionalizzata e così è possibile risolvere o sopprimere sentimenti di vergogna e colpa.
- Riflettere una realtà condivisa all'interno del gruppo.
- Creare un sentimento comune di superiorità e differenziazione.
- Fungere da motivazione per agire ai danni dell'altro allo scopo di vendicarsi o di prevenire futuri atti violenti e per mobilitare pienamente tutti i membri del gruppo.

¹²⁹ Bar Tal D., Oren N., *Op.* cit, p. 3

¹³⁰ Keen S., Faces of the enemies: reflections of the hostile immagination, San Francisco, Harper and Row, 1986.

¹³¹ Ivi, pp. 4-5.

La delegittimazione comporta numerose conseguenze cognitive, emotive e comportamentali: aumenta il senso di paura e sfiducia verso l'altro gruppo, giustifica la visione del proprio gruppo come vittima, filtra e interpreta le informazioni sulla base di profondi stereotipi negativi verso l'altro, giustifica la violenza come difesa, ma non usa lo stesso criterio verso quella perpetuata dal "nemico", permette la costante attribuzione di intenzioni negative e maligne alla controparte, istiga all'ostilità, ma soprattutto ostacola i contatti, che sono sporadici e negati, e anche quando avvengono sono comunque oscurati dai pregiudizi e dagli stereotipi negativi. La degenerazione di un tale processo nei conflitti intergruppi e intrattabili comporta che tutte le relazioni e i rapporti fra le parti siano irrimediabilmente compromessi; inoltre dà il via libera a pratiche comunemente non accettate: discriminazioni, espulsioni, incarcerazioni sommarie, non rispetto dei diritti fondamentali dell'uomo, uccisioni di massa e finanche genocidi. È un processo circolare che difficilmente si riesce a interrompere.

Tuttavia, anche se i conflitti acquistano tale caratteristica di intrattabilità, sfociando in guerre e dando spazio a violenze, delegittimazioni, chiusure, che ne rendono la gestione-trasformazione difficile e non a breve termine, resta comunque la possibilità di modificarne il corso e a dar vita a processi di cambiamento utili per ridimensionare e riqualificare le caratteristiche di intrattabilità. «Le parti possono interagire, con o senza l'aiuto di terzi in funzione di intermediari, per far si che i loro rapporti siano meno distruttivi e più costruttivi. E anche laddove non sia possibile trovare una soluzione si può imparare a vivere insieme con meno sfiducia, aperta ostilità e violenza, si potrebbe lavorare insieme all'altra parte e provare a comprendere meglio le differenze, anche se queste comunque non spariranno». ¹³² Si pensi alla fine dell'apartheid in Sud Africa o alla fine della Guerra Fredda, situazioni apparentemente chiuse che hanno saputo superare l'intrattabilità del conflitto per trasformare decisamente i rapporti compromessi e incrinati da anni di delegittimazioni, stereotipi, violenze, giudizi negativi, chiusure. In questa direzione di "superamento" può operare un'educazione alla pace efficace il cui compito, in questo caso, deve connotarsi:

- della capacità di superare una visione semplicistica della pace, come armonia e utopica assenza di conflitto, per formare e condividerne una nuova descrizione multidimensionale, realistica, concreta;
- della necessità di costruire effetti ed emozioni positive intorno alle possibili relazioni pacifiche con la controparte;
- dell'esigenza di sviluppare un sentimento di speranza, che rifletta il desiderio di obiettivi positivi come il mantenimento della pace e le relazioni cooperative con l'altro gruppo. La speranza porta con sé uno sguardo positivo sul futuro e l'aspettativa di eventi piacevoli senza violenze e ostilità.

_

¹³² Burgess H., Burgess G. M., Op. cit.

È però necessario agire su più piani e più fronti, non basta un'efficace educazione alla pace dentro e fuori la scuola, devono essere coinvolti i cittadini così come i governanti, in maniera sistemica, dinamica e multidimensionale¹³³.

2.5 Risoluzione, gestione o trasformazione: le parole hanno un peso¹³⁴

I diversi significati che stanno dietro le parole che indicano le modalità per affrontare un conflitto hanno sfumature precise:

- Risoluzione: è implicito un giudizio negativo sul conflitto stesso che va pertanto "risolto", in maniera definitiva, sistematica, una volta per tutte, eludendo così la sua natura dinamica, processuale, dialogica, multidimensionale e multifattoriale, semplificando vissuti e relazioni, coprendo l'esigenza di cambiamento nella relazione di cui il conflitto è un sintomo: «The concept indicated a need to understand the conflict evolves and ends. It encouraged the development of strategies and skills for dealing with the volatile and too-often destructive outcomes of conflict. At times, however, resolution may conceptually and subtly promote the impression that conflict is undesiderable and should be eliminated or at least reduce.»
- Gestione: coinvolge già un'idea di dinamicità e processualità, il tempo, fattore importante nelle dinamiche conflittuali, viene riconosciuto. Non si ricerca una soluzione istantanea, ma la possibilità di sostare nel conflitto, di frenare l'escalation e le forme distruttive e violente e di favorirne le potenzialità costruttive.
- Trasformazione: sottolinea maggiormente quanto già detto per la gestione, puntando l'attenzione sulla capacità del conflitto di modificare le relazioni, le situazioni, le realtà, sulla sua potenzialità creativa e generativa, da accompagnare, favorire, incentivare: «Unlike resolution and management, the idea of transformation does not suggest we simply eliminate or control conflict, but rather points descriptively toward its inhernt dialectic nature.» ¹³⁶

¹³³ Bar Tal D., Rosen Y., "Condition for the Development of Peace Education in Societies Involved in Intractable Conflict", in Berlinev D. C., Kupermintz E. H., *Fostering change in istitutions, environments and people*, New York, Routledge, 2009, p. 233-235.

¹³⁴ In questo paragrafo non mi addentrerò nelle diverse tecniche di gestione (dalla negoziazione alla mediazione, dal problem solving alla teoria strategica), in parte perché non è l'obiettivo della presente tesi di dottorato, in parte perché amplierei a dismisura l'ambito della mia trattazione dando il via, temo, a un'operazione titanica. Pertanto mi soffermerò qui sulle linee generali che si situano alla base di ogni modalità di affrontare il conflitto in un'ottica costruttiva e pedagogicamente fondata, con particolare attenzione alla corrente di pensiero che fa della "trasformazione" un approccio che sempre più nei paesi anglosassoni sta prendendo piede.

la concetto indicava il bisogno di comprenere come il conflitto si sviluppa e finisce. Incoraggia lo svilupparsi di strategie e capacità per affrontare l'imprevedibile e troppo spesso distruttivo esito del conflitto. Allo stesso tempo, comunque, la risoluzione potrebbe concettualmente e sottilmente promuovere l'idea che il conflitto sia indesiderabile e che debba essere eliminato o almeno ridotto. Legittime domande sono sorte sul fatto che stiamo realmente risolvendo il conflitto o se quello sia in molti casi un obiettivo desiderabile o no.» La traduzione è ad opera dell'autrice.

l'idea della trasformazione non propone solamente di eliminare o controllare il conflitto, ma punto piuttosto in maniera descrittiva verso la sua intrinseca natura dialettica.» La traduzione è ad opera dell'autrice.

Nella realtà dei vissuti le sfumature non sono così nette e il "problema" di semantica dovrebbe solo aiutare a porsi in un atteggiamento positivo verso il conflitto. Nella vita reale il conflitto non si presenta mai in maniera lineare, seguendo passo, passo come una ricetta preconfezionata le tappe elencate da Gasl, ma procede per salti improvvisi, arresti, momenti di stallo, riprese.

Vorrei sottolineare, però, che a mio avviso nelle dinamiche conflittuali si presentano due necessità non contrapposte, ma complementari:

- Il problema immediato, concreto, tangibile, la causa scatenante.
- Le dinamiche relazionali che fanno sì che di fronte a ogni nuova difficoltà, questione, disaccordo, si inneschino scontri e conflitti più che processi gestionali e risolutivi.

È necessario agire sui due piani, tamponando l'emergenza del problema "qui ed ora" e allo stesso tempo prendersi il tempo e lo spazio per modificare le relazioni che generano, spesso con cadenza regolare, tali situazioni. Faccio un esempio per far comprendere meglio quanto affermo. Lavorando come educatrice in diversi Centri Estivi e doposcuola per parecchi anni, ho notato come si presentino spesso "problemi" e discussioni epocali con bambini che sistematicamente non vogliono svolgere una data attività (il gioco, lo sport oppure il laboratorio manuale). Ora chi come me ha affrontato nella quotidianità del lavoro tali situazioni sa benissimo che si incorre in diversi rischi e criticità:

- l'attività si blocca perché si passa il tempo a convincere, in una trattazione infinita, quell'unico bambino;
- se consenti a lui di non fare quella data attività, in una distorta educazione alla libertà (in realtà si sta evitando la discussione e il confronto), immediatamente altri si metteranno nella stessa posizione mandando in crisi l'intera attività l'intero gruppo;
- c'è il pericolo di "perdere la faccia" come educatori;
- si rischia di arrivare all'uso della "forza" ("sono l'educatore e fai come ti dico io") o della minaccia ("se non giochi poi...").

Se da un lato quindi è necessario intervenire per risolvere nel minor tempo possibile lo scontro, per non bloccare l'intera attività, dall'altro è necessario prendersi del tempo per trasformare ciò che alla base ha generato il conflitto: perché quel bambino (proprio lui!) non vuole giocare/fare quell'attività? Con quali modalità presento il gioco/l'attività? Che messaggio sta cercando di inviarmi? Come mi pongo nei suoi confronti? Quali sono le nostre aspettative, percezioni, desideri rispetto all'attività? Quale bisogno sta esprimendo attraverso la sua posizione, apparentemente inconciliabile con la mia?

Pertanto, anche se riconosco che la parola "risoluzione" richiama implicitamente a un immaginario che collega il conflitto con un problema a cui porre immediatamente rimedio, dall'altro è innegabile che nella vita di tutti i giorni spesso è necessario risolvere sul momento una questione e darsi poi il tempo per sfruttare a lungo termine quella data situazione come occasione di cambiamento, apertura, crescita. I due piani del breve e del lungo periodo, e i due livelli delle questioni specifiche e delle dinamiche relazionali non si escludono a vicenda, ma devono interagire ed integrarsi. Non escludo a priori il termine risoluzione – soluzione, ma preciso che è necessario tener presente i due livelli, e che quando mi riferisco a una "soluzione"

non intendo comunque un significato di conflitto come scontro distruttivo a cui porre fine, ma come difficoltà e possibilità da affrontare.

"Risolvere" il conflitto in maniera costruttiva significa cercare di gestire il problema senza attaccare l'altro, anche se il rischio in cui spesso si cade è proprio identificare la persona con il problema. È necessario invece allenarsi ad affrontare la questione insieme: l'altro è un alleato non un nemico! Allo stesso tempo, bisogna distinguere le posizioni in gioco dagli interessi. Esplicitando gli interessi diventa possibile trovare una strada soddisfacente per tutti: è indicativo l'esempio¹³⁷ delle due sorelle che litigano per una stessa arancia finché, dopo un aspro scontro, non la dividono a metà, ma una mangerà la polpa, mentre l'altra userà la buccia per una torta. Se avessero esplicitato prima i propri bisogni, allora avrebbero potuto avere entrambe ciò che volevano per intero: infatti, le posizioni erano contrapposte, ma gli interessi alla base no. Infine, è auspicabile generare più soluzioni possibili prima di prendere una decisione su cosa fare: questo per ampliare le strade in maniera quanto più creativa possibile e prendere nel tempo, cosa che aiuta non solo a "raffreddare" la situazione, ma anche ad evitare di prendere decisioni affrettate, sotto pressione. Il conflitto è quindi dato da diversi fattori, diversi livelli, diversi stadi. La complessità è però anche la chiave per trasformarlo: secondo una lettura sistemica e dinamica, modificare un fattore anche lievemente, significa produrre un cambiamento all'intero sistema in una logica di circolarità e interdipendenza: «Il condizionamento e la dipendenza reciproci dei fattori conflittuali – spesso vissuti come "circolo vizioso" –, comprende tuttavia anche l'opportunità di influenzare positivamente, attraverso il cambiamento di uno o più fattori anche gli altri problemi. Un "circolo vizioso" può diventare un "circolo virtuoso"». 138 Besemer riporta il pensiero di Christopher Mitchell riguardo la trasformazione del conflitto: «Secondo la sua opinione il conflitto si può risolvere se si apporta un cambiamento sul piano comportamentale, sul piano percettivo o su entrambi.» 139

Sull'ottica del cambiamento e della trasformazione si è speso, dagli anni '80, John Paul Lederach, studioso e docente di risoluzione dei conflitti nonché peacemaker impegnato in Sud America ed Africa in processi pratici di gestione del conflitto sociale. La trasformazione è vista sul lungo periodo e promuove una maggior profondità rispetto alla soluzione immediata di particolari questioni. Egli parte da due presupposti: il conflitto fa parte della quotidianità delle relazioni umane ed è anche motore di cambiamento. L'approccio portato avanti da Lederach viene da lui stesso definito come: «Conflict trasformation is more than a set of specific techinques. It is about a way of looking and seeing, and it provides a set of lenses through which we make sense of social conflict». L'autore paragona il suo approccio a delle lenti progressive, come per gli occhiali di questa tipologia che integrano tre differenti lenti, una per vedere a grande distanza, una per vedere a media distanza e l'altro per vedere da vicino, così è necessario osservare la complessità delle situazioni conflittuali da più punti di vista. Ogni "lente"

¹³⁷ Fisher R., Ury W., Getting to yes, New York, Pinguin, 1983.

¹³⁸ Besemer C., *Op.* Cit., p. 28.

¹³⁹ Ibidem

Lederach J. P., Maiese M., "Conflict transformation", *Beyond intractability*, Conflict Research Consortium, University of Colorado, Boulder. Posted October 2003. http://ibeyondintractability.org/essay/transformation/.

ha la sua funzione e mette a fuoco un aspetto specifico, ma è necessario integrarle per poter osservare la molteplicità della realtà osservata; nessuna lente presa singolarmente può inquadrare interamente la situazione osservata. Nel conflitto tali lenti servono a:

- 1. Osservare e vedere la situazione tangibile, concreta, immediata, qui e ora.
- 2. Mettere in luce il passato e guardare in profondità la relazione.
- 3. Tenere insieme i due piani precedenti e crei una piattaforma, una cornice in grado di affrontare i contenuti, il contesto e la struttura dei rapporti contemporaneamente.

Jhon Paul Lederach e Michelle Maiese individuano quattro dimensioni che collegano cambiamento e conflitto perché influenzano costantemente la vita degli individui. Nella dimensione personale, gli individui sono influenzati dal conflitto sia in maniera positiva sia negativa e in diversi ambiti, da quello emozionale a quello cognitivo, dal percettivo allo spirituale e l'approccio trasformativo punta a minimizzare gli aspetti negativi e a massimizzare quelli positivi: benessere, autostima, stabilità emotiva, capacità di percepire in maniera accurata e integrità spirituale. Nella dimensione relazionale assumono un ruolo centrale le emozioni, il potere, l'interdipendenza, la comunicazione e l'interazione. Pertanto, l'approccio trasformativo punterà a minimizzare una comunicazione e una relazione povera, chiusa, semplificata per massimizzare una reciproca e profonda comprensione. Nella dimensione strutturale, che chiama in causa l'oganizzazione della società, la struttura che la sostiene, i bisogni umani, l'accesso alle risorse e la possibilità di incidere o meno nelle decisioni a livello macro, politico ed economico, l'obiettivo sarà quello di comprendere e indirizzare le cause profonde che soggiacciono nel conflitto sociale, promuovendo meccanismi di cambiamento nonviolenti, incoraggiando il soddisfacimento dei bisogni umani fondamentali e massimizzando la partecipazione pubblica attiva e reale. Infine nella dimensione culturale, che delinea il modello di comportamento e risposta alle situazione conflittuali, l'approccio trasformativo mira a comprendere come il conflitto influenza e modifica tali schemi, a svelare la violenza implicita e le dinamiche di forza e oppressione, e identificare efficaci percorsi di gestione del conflitto sulla base delle risorse culturali presenti.

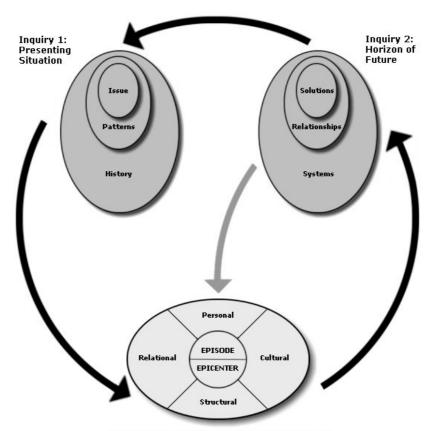
Prima di entrare nel dettaglio del processo trasformativo riporto la tabella elaborata da Lederach e Maiese¹⁴¹ che ci aiuta a focalizzare le differente fra l'approccio trasformativo e quello risolutivo.

Differenze sostanziali che riguardano la domanda di partenza, gli obiettivi, l'oggetto di indagine, il processo messo in atto, la dimensione temporale e l'interpretazione stessa della natura del conflitto, ovvero il sistema di significati dentro il quale se ne da lettura.

¹⁴¹ Ibidem.

	Approccio risolutivo	Approccio trasformativo
La domanda chiave	Come possiamo porre fine a	Come possiamo porre fine a
	qualcosa che non desideriamo?	qualcosa di distruttivo e
		costruire qualcosa che
		desideriamo?
Il focus	Centrato sui contenuti	Centrato sulla relazione
L'obiettivo	Raggiungere un accordo e una	Promuovere un processo
	soluzione al problema.	costruttivo di cambiamento,
		comprendente – ma non
		limitato a – una soluzione
	,	immediata.
Il processo		È interessato a rispondere ai
		sintomi e a coinvolgere l'intero
	relazione in cui il problema si	sistema in cui la relazione è
	è presentato.	inserita.
La dimensione temporale	Breve periodo.	Lungo periodo.
L'interpretazione del	Rappresenta la necessità di	Rappresenta il conflitto come
conflitto	innescare un processo di de-	una dinamica di flusso e
	escalation.	riflusso, in cui l'escalatione e
		la descalation si susseguono –
		inseguono, ma in un'ottica
		costruttiva.

The Big Picture of Conflict Transformation



Inquiry 3: Development of Change Processes

Figura 1: La grande immagine della Trasformazione del conflitto 142

Inoltre nella figura 1, riportata qui sopra, si può notare, come nell'esempio delle lenti progressive, che nel processo trasformativo vi sono tre differenti livelli e dimensioni che interagiscono in maniera dinamica fra di loro. Una dimensione è data dalla situazione presente che permette di indagare sia i contenuti della disputa, sia il tipo di relazione. Si osserva il problema attuale alla luce del sistema relazionale, muovendosi dal singolo episodio per guardare al complesso degli schemi comportamentali anche passati, in cui il conflitto è inserito. Un'altra dimensione è quella del futuro, delle possibilità, delle direzioni che creano le motivazioni ad agire e l'impegno verso il cambiamento. Le soluzioni possibili si inscrivono quindi in una dinamica processuale influenzata da ciò che idealmente prefiguriamo come desiderabile e ottimale. Nell'ultima dimensione si sottolinea la necessità di sviluppare un processo di cambiamento che permetta di connettere i diversi fattori in gioco: bisogni, relazione, comportamenti. Dovrebbe indirizzare sia la situazione immediata, sia la generale situazione relazionale e strutturale, non solo in una prospettiva immediata, ma anche a lunga durata.

Quanto fin qui messo in evidenza mostra come l'approccio trasformativo sia allo stesso tempo lineare e circolare, dinamico e processuale. Da un punto di vista lineare, questo significa

¹⁴² Ibidem.

muoversi da un punto a un altro, è un approccio razionale che ricerca una relazione di causa ed effetto fra gli eventi. Mentre l'approccio circolare osserva le situazioni nelle loro connessioni, guarda al processo, definisce le situazioni in maniera dinamica e non unidirezionale.

Da questi presupposti Lederach sviluppa una "piattaforma" per la trasformazione dei conflitti. «The building of an on-going and adaptive base at the epicenter of conflict from which it is possible to generate processes that create solutions to short-term needs and provide a capacity to work on strategic long-term constructive change in systemic relational context». ¹⁴³ Graficamente tale piattaforma appare così:

Epicenter: Relational Context and Patterns Wisible Over Time Past Platform: Base for Creating Processes Responsive to Immediate Issues and Deeper Patterns Future

Transformational Platform

Figura 2: La piattaforma trasformativa 144

Come si può notare tale piattaforma cerca di tenere insieme, al di là dei problemi contingenti, in maniera complessa i singoli episodi e la loro risoluzione - un contesto relazionale e sistemico che si sviluppa nel tempo e la risposta dinamica - rendendo così l'approccio al conflitto un processo che si muove su due livelli: di risposta all'immediato e di azione stategica nel tempo. Per favorire tale processo trasformativo l'autore individua alcuni esercizi che rendono tale sistema di riferimento applicabile nel concreto dell'esperienza:

1. Sviluppare la capacità di guardare le questioni contingenti come se si fosse alla finestra: guardare attraverso il vetro per vedere oltre è la capacità di non soggiacere all'ugenza della soluzione e all'emergenza che, come tiranni ci spingono a soluzioni affrettate che

.

¹⁴³ Ibidem. «La costruzione di un base processuale e adattiva all'epicentro del conflitto da cui è possibile generare un processo che crea soluzioni ai bisogni immediati e fornisce le capacità di lavorare sul cambiamento strategico, costruttivo e a lungo termine in un contesto sistemico e relazionale.» La traduzione è ad opera dell'autrice.

¹⁴⁴ Ibidem. Nei diversi riguardri partendo dall'alto si legge: «Episodi: questioni, contenuti, dispute espressi in un tempo distinto (crisi); Epicentro: il contesto relazionale e i comportamenti, visibili nel tempo; Piattaforma: base per la creazione di un processo in grado di rispondere alle questioni immediate e ai comportamenti più profondi.» La traduzione è ad opera dell'autrice.

raramente si rivelano tali e che ancor più raramente sono davvero trasformative. La necessità di rispondere all'immediato non ci deve far perder di vista la seconda grande necessità che entra in gioco nelle dinamiche conflittuali, quella di andare a indagare a fondo nelle cause implicite e nei "non detti" delle relazioni, spesso vera causa dei problemi contingenti ed estemporanei.

- 2. Sviluppare la capacità di tener assieme più dimensioni temporali, ovvero creare strategie di breve e lungo termine. Queste due dimensioni non si escludono a vicenda, al contrario devono essere integrate per una maggior efficacia nell'intervento.
- 3. Sviluppare la capacità di pensare in maniera interdipendente, sistemica e relazionale. Porre le questioni in termini di out - out, o - o, limita la creatività nelle risposte, irrigidisce le scelte dentro schemi limitanti che non contemplano la complessità delle situazioni. Pensare in maniera interdipendente promuove un pensiero cooperativo, allena all'integrazione, riconosce e valorizza le differenze.
- 4. Sviluppare la capacità di vedere la complessità come un amico e non un nemico, in grado di favorire il cambiamento in maniera costruttiva, di generare più opzioni possibili, e di prevenire forme di chiusura e irrigidimento.
- 5. Sviluppare la capacità di ascolto e coinvolgimento dell'identità dell'altro nella relazione. L'identità assume un aspetto centrale nella relazione e nel conflitto, perché si mettono in atto meccanismi di difesa, verso se stessi, e di chiusura verso l'altro, spesso generati dalla paura e dalla non conoscenza. Ad un livello profondo, l'identità coinvolge la visione che le persone hanno di sé e degli altri, di chi sono, da dove vengono, di chi vogliono essere e di conseguenza indirizza pensieri e comportamenti. Pertanto, è necessario promuovere una visione positiva dell'identità propria e degli altri attraverso: un linguaggio attento; un atteggiamento rispettoso, di dialogo e ascolto; la promozione di percorsi di scambio e scoperta più che di negoziazione.

Non sempre l'approccio trasformativo indicato da Lederach è il più funzionale, in situazioni in cui è necessaria una gestione più veloce e diretta si possono prediligere altri approcci, ma «in cases where parties share an extensive past and have the potential for significant future relationships, and where the episodes arise in an organizational, community or broader social context, simple resolution approaches may be too narrow». 145

Mi sembra importante in un'ottica trasformativa fare anche un breve accenno alla visione che Ghandi aveva del conflitto. Mark Juergensmeyer ha scritto un libro, Come Ghandi¹⁴⁶, che ha il merito di illustrare ed esporre efficacemente il pensiero "corposo" del Mahatma, il quale purtroppo non ha mai dato vita a un vero e proprio testo unitario dei suoi insegnamenti. Rispetto al tema del conflitto egli afferma: «Gandhi partiva dal presupposto che dietro a ogni conflitto c'è

¹⁴⁵ Ibidem. «Nei casi in cui le parti condividono un lungo passato e hanno la possibilità di condividere anche una significativa relazione futura, e dove gli episodi sorgono in un contesto sociale organizzativo e comunitario più ampio, gli approcci risolutivi potrebbero essere troppo limitati. Benché possano risolvere il problema contingente, potrebbero perdere la grande occasione per un cambiamento costruttivo.» La traduzione è ad opera dell'autrice. ¹⁴⁶ Juergensmeyer M., *Come Gandhi. Un metodo per risolvere i conflitti*, Laterza, Bari, 2004.

un altro scontro, più profondo: un confronto tra due punti di vista entrambi, in qualche misura, veri. Ogni battaglia, per Gandhi, era in qualche modo una battaglia tra due diversi 'angoli di visuale', che illuminano la stessa verità. Il che vuol dire che quasi tutti i modi in cui voi ed io lottiamo sono sbagliati, non centrano il bersaglio. Ce la prendiamo con la persona che rappresenta una posizione, oppure cerchiamo di riconciliarci con la stessa persona, senza lottare con la posizione in sé e per sé. In questa maniera secondo la mentalità di Gandhi il conflitto resta irrisolto. Cova in sottofondo, pronto a eruttare in superficie in un'altra occasione». ¹⁴⁷ In ogni prospettiva, in ogni persona c'è un "pezzetto di verità", che rende ancora più complesso il confronto. Il primo passo è che le due parti fermino le ostilità reciproche, fermare gli attacchi e abbandonare i rispettivi punti di vista, limitati, per ricercare una soluzione alternativa, altra, sufficientemente ampia da contenere entrambe le parti in gioco. Le tre fasi ricorrenti di una battaglia condotta in termini gandhiani sono:

- 1. Analizzare i principi dei contendenti, per individuare in maniera concorde gli elementi su cui orientare la ricerca di una soluzione;
- 2. Creare un'alternativa; passando in rassegna tutte le possibili soluzioni è necessario trovare quella che valorizza i punti di vista in gioco;
- 3. Applicare la soluzione trovata sospendendo le precedenti dispute e discussioni, per vedere se effettivamente il conflitto è stato in questo modo risolto.

2.6 Violenza e nonviolenza

Il primo passo da compiere è distinguere la violenza dal conflitto, successivamente si dovrà indagare il significato di violenza e di nonviolenza. Secondo quanto afferma Daniele Novara¹⁴⁸ è necessario fare una distinzione fra i termini di conflitto e violenza. La violenza:

- comporta il provocare intenzionalmente un danno all'altro, possibilmente irreversibile;
- implica che la persona sia identificata con il problema stesso, per risolverlo si pensa che sia necessario eliminare l'altro;
- è sinonimo di distruzione.

Mentre il conflitto:

- comporta elementi di contrasto, opposizione, resistenza critica, divergenza, ma senza ricercare il danno intenzionale;
- si tenta di preservare il rapporto;
- è spazio aperto al possibile e relazionale, pur se caratterizzato da fatica e difficoltà.

«Il conflitto è uno stato della relazione, che riguarda due o più persone, in cui si presenta un problema che crea un disagio. Conflitto è una parola densa di orizzonti di cambiamento, di crescita e di evoluzioni possibili: nel conflitto si accetta la relazione, nella violenza si elimina la

_

¹⁴⁷ Ivi, p. 5.

¹⁴⁸ Novara D., *La necessaria distinzione fra conflitto e violenza*, pubblicato sul sito ww.cppp.it, ultima consultazione Febbraio 2010, p. 4.

relazione eliminando chi porta i conflitti». ¹⁴⁹ Un elemento che appare quindi centrale è l'intenzionalità dell'atto violento, il voler arrecare un danno o eliminare la persona – nemico. Inoltre la violenza ha il deliberato scopo di interrompere la relazione, è irreversibile: «La violenza insomma non risulta, come nel pensiero o senso comune, una sorta di conseguenza del conflitto, ma proprio al contrario un'incapacità di stare nel conflitto, visto il conflitto come un momento fondativo, differenziativo della relazione e capace di creare una distanza che preservi la relazione stessa dalle sue componenti inglobanti e tiranniche». ¹⁵⁰ In questo senso la violenza, anche nei casi che hanno ricevuto una recente ribalta mediatica, penso a Maricica uccisa con un pugno violento da Alessio durnate una banale discussione a una fila per la metropolitana o a Luca il tassisa picchiato brutalmente e finito in coma per aver investito un cane e potrei proseguire il lungo elenco, appare non tanto una degerazione dell'escalation conflittuale, quanto una incapacità a stare e a gestire il conflitto stesso.

Secondo Serge Molla, che ha tentato di dare un quadro completo del tema della violenza, essa è: «Vicina o lontana, la violenza è ovunque, riveste tutti i volti dell'umanità, tutte le sue espressioni, tutte le sue forme. Così la violenza è tanto visibile, quanto occulta, rivelatrice quanto fisicamente, psichicamente, economicamente, istituzionalmente, esprime strutturalmente. È privata o collettiva, personale o comunitaria, locale, nazionale o internazionale, industriale, rivoluzionaria o statale. Coinvolge il Nord e il Sud, l'est e l'Ovest. Si esercita su tutti. Uomini, donne, bambini, generazioni, classi, popoli, ricchi, poveri, civili o militari. Iniziativa o risposta, svariata nelle sue forme, essa rimanda al suo contrario, a ciò che essa radicalmente non è: la pace» ¹⁵¹. Hanna Arendt nel suo breve saggio sulla violenza, la definisce come un mezzo, uno strumento per raggiungere un obiettivo, un atto che non è mai fine a se stesso. Ma in un rapporto fra mezzi e fini, se i primi sono di natura violenta rischiano di sovrastare i secondi, facendo perder di vista l'obiettivo, in una sorta di imprevedibile evoluzione della situazione che sfugge dal controllo dell'individuo. È un mezzo quindi del tutto arbitrario a cui va riconosciuto l'enorme ruolo svolto nella storia dell'umanità fino ai giorni nostri, tanto da essere data quasi per scontata¹⁵²: «La violenza è per natura strumentale; come tutti i mezzi, ha sempre bisogno di una guida e di una giustificazione per giungere al fine che persegue. E ciò che ha bisogno di una giustificazione da parte di qualcos'altro non può essere la sostanza di niente». 153

La violenza resta un concetto complesso che viene ricondotto a diversi episodi, situazioni, fattori, nel corso del tempo si sono moltiplicati gli esempi e i fatti riconducibili a questo termine: non più solamente in riferimento all'uso della forza fisica, ma si parla anche di violenza psicologica o simbolica. La violenza assume diverse caratteristiche e connotazioni anche in base al contesto e al periodo storico, in particolare «negli anni Novanta, a partire quindi dalla fine

¹⁴⁹ Novara D., "Affrontare il bullismo. Dalla strategia centrata sull'individuo a quella centrata sul gruppo", in *Scuola e didattica*, 2006, n.7, Editrice la Scuola, p. 2.

¹⁵⁰ Ivi, p. 5.

¹⁵¹ Molla S., *La violenza*, Claudiana, Torino, 2004, p. 9-10.

¹⁵² Arendt H., Sulla violenza, Parma, Ugo Guanda Editore, 1969, p. 7-11.

¹⁵³ Ivi, p. 55.

della guerra fredda, la violenza è apparsa come un fenomeno diffuso, si è cominciato a parlare con sempre maggiore insistenza di insicurezza urbana, di delinquenza, di violenza senza senso dei giovani, fino ad arrivare ai giorni nostri, dove l'attenzione si è spostata verso nuove forme di terrorismo internazionale, di guerra permanente e di insicurezza diffusa a livello planetario. Queste tipologie di violenza storicamente determinate sono diverse fra loro, ma hanno convissuto accanto a forme relativamente costanti di violenza come la criminalità o gli abusi e le discriminazioni verso i diversi»¹⁵⁴. Diverse discipline hanno indagato questo tema che risulta trasversale: la psicologia, ne sottolinea l'appartenenza naturale al comportamento umano come risultato di un istito adattivo e funzionale alla sopravvivenza, legata a situazione di stress, frustrazione, paura, difesa, rabbia. Questo legame con l'aggressività, ma soprattutto la sua identificazione con un istinto "naturale", ha delle conseguenze sulla stessa legittimazione della violenza, che viene spesso giustificata in base a criteri biologici e psicologici. Secondo Paola Rebughini, «Anche le teorie psicanalitiche tendono a considerare la violenza come un dato naturale e innato, confondendola con l'aggressività caratteristica dell'istinto di sopravvivenza, e sostenendo quindi che la violenza abbia una base istintuale, mentre sono semmai la nonviolenza e il comportamento civile che devono essere appresi» ¹⁵⁵. Secondo invece un altro filone sempre afferente alla disciplina psicologica e come esposto dalla Rebughini, quello relazionale, la violenza è una modalità stessa della relazione, se vogliamo distorta, e viene quindi vista nel suo essere un atto di forza e distruzione nei confronti di un altro. La violenza in questo senso si ricollega al problema dell'identità, poiché legata a una forma di non riconoscimento o meglio di non-riconoscimento dell'altro. In questo caso la violenza è un'affermazione di se stessi per essere riconosciuti, confermati, accettati; è quindi fortemente legata alla costruzione, ma anche alla difesa, della propria identità, che prende così le distanze da tutto ciò in cui non ci si riconosce. La diversità è quindi una minaccia da eliminare, pericolosa e intollerabile. «In breve, in questo tipo di teorie, la violenza viene presentata come un frutto del mancato riconoscimento dell'Altro, della sua dignità di persona, e della sua differenza ontologica rispetto all'identità di chi pratica la violenza. Questo significa che l'identità del soggetto violento è incapace di riconoscere e di riconoscersi nell'Altro, di essere con l'Altro rimanendo bloccato in una sorta di autoreferenzialità che di fatto impedisce i processi di identificazione con l'Altro da sé; questo produce forme di chiusura, di indifferenza e di incapacità a dialogare con il diverso, che aprono facilmente la strada a forme di violenza simbolica o materiale. Questa situazione si può verificare sia nei rapporti interpersonali e familiari, sia nelle relazioni collettive e macrosociali generando forme di violenza riconoscibili attraverso il razzismo e la chiusura culturale» 156.

Anche la filosofia e la sociologia politica¹⁵⁷ analizzano la violenza e la definiscono come un ostacolo alla convivenza pacifica, alla costruzione di una società civile e di conseguenza, la riconducono a un problema di ordine sociale. La violenza in questa prospettiva è un ostacolo, ma

¹⁵⁴ Rebughini P., *La violenza*, Carrocci, Roma, 2004, p. 8.

¹⁵⁵ Ivi, p, 21.

¹⁵⁶ Ivi, p. 23-24.

¹⁵⁷ Due nomi su tutti Hanna Arendt e Jhon Galtung.

anche uno strumento stesso di legittimazione della presenza di istituzioni sociali riconosciute per mantenere l'ordine e garantire la convivenza. È in questo filone che si riscontrano gli studi legati al rapporto fra violenza e potere, dove essa viene vista come un mezzo di dominazione, una minaccia interna al sistema, ed è data dall'esistenza stessa di rapporti di forza oppressivi fra chi detiene il potere e chi in qualche modo vi è sottomesso.

La violenza quindi è stata analizzata da molteplici punti di vista proprio perché si ricollega a diversi fattori e da adito a varie interpretazioni, essendo legata al sistema di rappresentazioni e significati che in un dato contesto definiscono taluni fenomeni sociali. Pertanto anche la sua definizione varia a seconda dei contesti storico-sociali e delle teorie che hanno contribuito a definirla considerandola di volta in volta una componente implicita della natura e della psicologia umana, un problema interno alla relazione tra due persone, l'antitesi dell'ordine e della pacificazione sociale, o ancora una forma, a volte estremizzata e a volte latente, dell'esercizio del potere. Ciò che è rilevante, al di là della complessità del fenomeno, è la sua pervasività nella società contemporanea, dalla guerriglia urbana al tifo violento, dalle violenze sulle donne a quelle famigliari, agli efferati atti violenti che sempre più acquistano l'attenzione mediatica trascinando il telespettatore in una folle investigazione giornalistica che scimmiotta in maniera macraba?? i migliori telefilm polizieschi non facendo altro che aumentare la concezione "naturale" della violenza e la sua associazione al conflitto.

È Galtung che introduce il concetto di violenza strutturale. Secondo l'autore, infatti, si può rappresentare la violenza come un triangolo "vizioso" i cui angoli sono dati da tre differenti aspetti: culturale, strutturale e diretta. La violenza strutturale è data dalla disuguaglianza tra le persone, gruppi o società che impedisce il soddisfacimento equo dei bisogni fondamentali¹⁵⁸. Tale concetto assume importanza soprattutto in un'ottica educativa, non è possibile infatti scindere il messaggio dalla modalità di trasmissione dello stesso. Risulta importante riflettere sulle strutture e le modalità di interazione e relazione con l'altro: è infatti una contraddizione nei termini educare alla pace, al conflitto, al confronto senza pensare e ripensare radicalmente le metodologie di insegnamento, apprendimento, trasmissione dei saperi e condivisione delle esperienza, che troppo spesso sottendono a una naturale asimmetria di ruoli, -un pericoloso gioco di forze.

Un altro passo importante da fare è capire e definire cosa sia la nonviolenza. La nonviolenza non è la semplice assenza della violenza, né la non presenza di rapporti di forza fra individui, ma essa è espressione di un radicale cambiamento nei rapporti e nasce come concezione all'interno della politica. L'universo teorico che si rifà a questo termine è meno ampio di quello della sua controparte, ma comunque vasto, e comprende: gli scritti pratici di Ghandi e oggi di Galtung, in Italia di Aldo Capitini, Danilo Dolci, Ernesto Balducci, Giuliano Pontara e Alberto L'Abate, gli insegnamenti filosofici di Hanna Arendt, Hans Jonas e Emmanuel Levinas, insegnamenti morali, fino al contributo si scrittori e saggisti come Tolstoj. Nonostante la varietà dei contributi, emerge

lat. I

¹⁵⁸ Galtung J., Op., cit., Milano, Esperia, 2000.

il rifiuto della violenza come destino ineluttabile dell'uomo, connatorato alla sua stessa natura. La violenza in quanto azione volontaria verso l'altro fa parte dell'universo del possibile, diviene scelta e in quanto tale può, con impegno e responsabilità da parte dell'individuo, essere evitata. Inoltre la nonviolenza non è percorso reattivo, di risposta a un fatto o a un sistema (come spesso risultano essere i movimenti pacifisti che ad essa si inspirano), ma è percorso alternativo, che si pone comeproposta valida e differente rispetto alle logiche violente. Come sostiene Galtung la nonviolenza è un «impegno continuativo e non congiunturale, lavora per prevenire il conflitto e per accompagnare la sua soluzione, presentandosi come tecnica costruttiva e non puramente reattiva. [...] Non può limitarsi all'azione di protesta estemporanea, né alla speculazione filosofica; si tratta di una scelta di vita che non può lasciarsi andare al pessimismo: essa deve porsi come pratica positiva e propositiva e per questo tutti i maggiori testi della nonviolenza si basano su esperienze concrete». 159 La nonviolenza critica l'idea di una violenza e di una aggressività naturali: tali reazioni comportamentali considerate in qualche modo innate nell'individuo sarebbero invece frutto di processi di socializzazione e acculturazione. È proprio sul processo di rottura di tali schemi interpretativi che si basa l'educazione nonviolenta: la violenza non è ineliminabile e si può guardare al conflitto in maniera positiva e non pessimistica, né fatalista. La nonviolenza diventa un principio morale che si basa sulle tensioni, con risvolti necessariamente pratici, al rispetto dell'alterità, alla responsabilità individuale e collettiva, allo smascheramento delle dinamiche violente e di resistenza verso le stesse: «Le regole di base da applicare sono le stesse, indipendentemente dalla portata della questione o dalla forza dell'avversario: il satyagraha richiede, in tutti i casi, la ricerca di un'alternativa di verità e di armonia al conflitto, e in tutti i casi si deve difendere risolutamente una soluzione provvisoria mentre si procede a cercare di convincere l'avversario a unirsi a noi nello sforzo per trovare una giusta conclusione» 160

Per Ghandi la violenza è il fallimento della battaglia e può essere usata come sinonimo di falsità, egli indicava la parola con il termine *hisma* che in sanscrito indica il desiderio di nuocere, pertanto la nonviolenza non è solo il non agire contro l'altro, ma anche il non desiderarlo ¹⁶¹. Se concordiamo con Gandhi, la nonviolenza non è solo non rispondere agli attacchi perché la violenza non è solo l'atto fisico, ma anche il pensiero e l'intenzione di usare la forza o la nostra posizione e il nostro potere per costringere l'altro a piegarsi ai nostri voleri. Secondo questi concetti gandhiani, la maggior parte di noi conduce conflitti e battaglie in maniera violenta, più o meno consapevolmente, non solo quando usiamo la forza fisica, ma anche quando ricorriamo a coercizioni, ricatti, manipolazioni. Il rifiuto totale di ricorrere a certi "stratagemmi violenti" è riconducibile al fatto che nessuno di essi aiuta nella ricerca della verità e quindi della soluzione al conflitto. Tali atti sono distruttivi e quindi negano la vita, principio ultimo di verità. La lotta ghandiana, la *satyagraha* contiene al suo interno il termine verità e quello di esistenza: la verità quindi è legata all'esistenza, a ciò che è. Gandhi non ha lasciato ricette e misurazioni precise per

¹⁵⁹ Ivi, p. 104.

¹⁶⁰ Juergensmeyer M., *Op.* Cit., p 32.

¹⁶¹ Ivi, p. 58.

scindere la verità dalla falsità, è una lotta continua e ardua da condurre attraverso la pratica della nonviolenza. Se ciascuno possiede un pezzetto di verità, allora è necessario aprirsi alla possibilità di migliorare il proprio punto di vista e la propria posizione aprendosi alla verità di cui l'altro è portatore, cercando una nuova posizione che comprenda il pezzetto di verità di entrambi. Pur utilizzando metodi di lotta che miravano a far pressione sulla controparte - come il boicottaggio, le manifestazioni, gli scioperi, la non cooperazione - essi non venivano rivolti a forzare gli avversari, ma a puntare l'attenzione sulla questione.

Aldo Capitini è il fondatore del Movimento nonviolento italiano e diede il via alla famosa Marcia per la Pace Perugia–Assisi. Influenzato dal pensiero di Gandhi, egli promuove un ripensamento dei rapporti interpersonali e sociali, basandosi sulla responsabilità e il riconoscimento dell'altro. Nel suo testo *Il potere di tutti*¹⁶², espone il principio della "omnicrazia", il potere di tutti appunto che dovrebbe soverchiare ed eliminare quanto di violento è ancora presente nelle nostre società. Questo obiettivo dovrebbe essere raggiunto attraverso il ruolo centrale dell'educazione: socializzando tutti i soggeti attraverso i principi della nonviolenza il potere potrebbe essere esercitato senza l'impiego della forza, ma grazie all'impegno e alla responsabilità di tutti. Vi è sottesa una grande fiducia nelle possibilità positive degli individui che possono agire secondo giustizia.

Pat Patfoort¹⁶³ conduce uno studio e arriva a definire violenza e nonviolenza, partendo dall'esperienza delle persone. La violenza è caratterizzata da una relazione squilibrata fra due posizioni di potere di cui una maggiore (M) e l'altra minore (m). M–maggiore può essere – trovarsi in questa situazione intenzionalmente o non intenzionalmente, consapevolmente o non consapevolmente; m-minore sente in questo squilibrio una fonte di ingiustizia ed è discriminato da qualche caratteristica mancante rispetto a M. Le posizioni sono date da un diverso modo di sperimentare la realtà, non necessariamente da un "qualcosa in più" che possiederebbe M. Si tratta di due differenti punti di vista in un sistema di pensiero bipolare e semplicistico, in cui il conflitto è interpretato come una trappola, un pericolo, da evitare o da vincere. Pertanto si mettono in campo comportamenti di deresponsabilizzazione verso sé e di accusa verso l'altro, di sfiduca, non ascolto, identificazione della persona con la sua posizione e con il problema tout court. L'energia che ci spinge di volta in volta ad assumere una posizione di M è di autoconservazione, difesa e protezione, energia che però si dirige contro l'altra persona.

In un conflitto nessuno delle parti vuole finire nella posizione di minore; per impedirlo si mettono in atto meccanismi di delegittimazione, di valorizzazione dei propri punti di vista, si usa una comunicazione errata e distorta. In questa chiave di lettura, Patfoort individua la nonviolenza come «un'attitudine attiva il cui esercizio necessita forza e coraggio, spesso persino superiori a quelli richiesti dalla violenza» ¹⁶⁴, e quindi questa modalità di azione è un terzo polo che si oppone al sistema di "M – m" nella sua interezza. Il modello da prediligere è quello "E": inteso come Equivalenza, in cui i differenti punti di vista, i bisogni, gli scopi, gli interessi, i sentimenti

¹⁶² Capitini A., *Il potere di tutti*, Firenze, La Nuova Italia, 1969.

_

¹⁶³ Patfoort P., *Op.*, cit.

¹⁶⁴ Ivi, p. 48.

sono legati, tenuti insieme con pari dignità, non conducono insomma a giudizi di valore che collocano gli individui in posizioni opposte. Ci poniamo in una logica di "differenza", non di "superiorità - inferiorità", "buono o cattivo" «Una soluzione di nonviolenza assoluta soddisfa al 100% entrambe le parti, cioè soddisfa tutti i fondamenti di entrambe le parti. Normalmente accade che riusciamo a trovare una soluzione che soddisfa parzialmente e non totalmente entrambe le parti. Una soluzione nonviolenta è il risultato di un processo di gestione nonviolenta del conflitto, basata su equivalenza nella comunicazione. Di conseguenza all'inizio del processo non siamo in grado di sapere quali soluzioni troveremo e neppure se ne troveremo una». ¹⁶⁵ Tutto ciò viene attuato attraverso:

- affermazioni positive che significa valorizzare e apprezzare le capacità dell'altro, i suoi talenti e caratteristiche, evitando giudizi negativi, critiche distruttive, attacchi alla persona.
- la comunicazione nonviolenta che deve essere chiara e non ambigua, reciproca e costruttiva, basata sui principi dell'ascolto attivo, dell'empatia, della decentramento, e del rispetto.
- la creatività, per scoprire e sviluppare alternative valide.

Il primo passo è riconoscere che la violenza proviene sempre da qualche parte e non si crea dal nulla, e quindi va contestualizzata. Inoltre dobbiamo riconoscere i meccanismi che noi per primi mettiamo in atto, anche in maniera non intenzionale, mettendoci in posizione di Maggiore e quindi suscitando nell'altro una reazione, talvlta violenta, per sovvertire questa relazione di forza e non di equità. Queste dinamiche coinvolgono non solo atti fisici, ma anche comunicazioni verbali e atteggiamenti, che dovranno quindi essere sottoposti a costante revisione critica per disvelarne gli impliciti.

2.7 Tracce di resistenza

«Ritengo che scopo dell'educazione alla pace sia di mettere i più giovani nella condizione di resistere criticamente e di pensare liberamente» così afferma Daniele Novara. Ma cos'è la resistenza intesa come cifra educativa e pedagogica? Non è facile rispondere a questa domanda, dato che manca un'analisi sistemica di questo aspetto in termini di dimensione educativa. Proverò comunque a fornire alcuni spunti di riflessione.

La parola resistenza può richiamare, a seconda delle discipline che indagano il tema, diversi fenomeni: la forza oppositiva verso agenti esterni; la forza dei materiali di opporsi al cambiamento; un fenomeno psicologico di difesa; una forma di opposizione politica che è stata attuata in diversi momenti storici; ecc.

In ambito educativo dobbiamo a Mantegazza il tentativo di definire in maniera più precisa una "pedagogia della resistenza": «L'idea di una pedagogia della resistenza nasce dal rifiuto netto nei

¹⁶⁵ Ivi, p. 56.

¹⁶⁶ Novara D., 1996, *Op.*, cit.

confronti di uno stato di cose, di un determinato ordine socioeconomico, delle sue conseguenze sanguinose su milioni di esseri umani e non, e dalla prospettiva di un suo possibile superamento radicale. La pedagogia della resistenza affonda le sue radici in quelle regioni dell'indignazione che colgono lo stomaco e la pelle degli esseri umani degni di codesto nome, e che a loro volta spingono verso la dimensione della politica». ¹⁶⁷ Questa pedagogia diventa trascendente rispetto a se stessa poiché si pone in maniera critica rispetto ai propri schemi, dispositivi, strutture, scelte. Si pone al di fuori dell'esistente, in posizione di metariflessione e analisi critica mai data per scontata e mai lasciata da parte.

Alcuni dispositivi che Mantegazza illustra sono, a mio avviso, decisamente importanti per delineare il significato del termine resistenza e sono fortemente legati a quanto detto fin qui su conflitto e nonviolenza, richiamando essi un'interdipendenza che si riflette nelle scelte educative operate nella pratica quotidiana.

- La pedagogia della resistenza opera per coscientizzare e smascherare la natura ideologica dell'educazione, quella cioè che si uniforma al sistema in cui è inserita. Per queste ragioni non può prescindere anche da un'analisi critica del potere insito in ogni relazione educativa. Il richiamo alla pedagogia di Paulo Freire è molto forte, la cui Pedagogia degli oppressi168 è, per Mantegazza, un inno all'emancipazione e al risveglio critico delle classi più povere soggiogate, dominate e ridotte al silenzio. Un anelito costante a far sì che l'uomo possa "essere di più" di ciò che è, sviluppando cioè pienamente le proprie potenzialità diventando attivo portatore di cambiamento all'interno di un sistema che deve essere riletto criticamente e non passivamente.
- Il porsi altrove, ovvero la capacità di decentramento rispetto alla situazione data: «Lo scopo della pedagogia della resistenza è certamente allargare gli sguardi dei soggetti sui mondi vitali, aprire nuovi mondi: nello specifico si tratta di strappare i soggetti al ripiegamento sul presente, di mostrare loro non solo che non tutto sarà sempre così ma anche che qui ed ora non tutto è sempre così». 169
- Il tempo affettivo, di attesa e cambiamento. E' tempo che smaschera i meccanismi di gestione dello stesso da parte del mondo adulto. Il tempo è un fattore determinante in una relazione e ha diverse sfaccettature. Ci sono tempi dedicati alla cura, nel senso di "preoccuparsi di" e "prendersi cura di", fatti di persone che curano e di altre che vengono curate, e tempi incentrati su un presente carico della fragilità di chi si trova in una situazione di bisogno, di difficoltà, di disagio. E' un presente che sembra rinchiuso nel dolore, ma che può diventare luogo di incontro, progetto, attesa. 170 «Ci sono tempi che attendono novità e futuro»¹⁷¹, sono i tempi di passaggio, dove si sente

¹⁶⁷ Mantegazza R., Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare a resistere, Troina, Città Aperte, 2003, p. 12-13.

168 Freire P. *Pedagogia degli oppressi,* Torino, EGA, 2002.

¹⁶⁹ Mantegazza R., *Op.* cit., p. 166.

¹⁷⁰ Lizzola I., Tempi diversi bussano alla porta. Ci sono tempi che attendo novità e futuro, in Ore Undici, Aprile

¹⁷¹ Mantegazza R., *Op.* cit., p. 14.

ancora più forte la necessità di qualcuno che ti aiuti a vincere l'angoscia data dalla paura di non farcela, qualcuno che ti dia fiducia e responsabilità, «perché chi è sospeso non resti solo» ¹⁷². Ci sono poi i tempi del congedo, non caratterizzati però dalla fine di una relazione, ma dal tempo dell'attesa, «sentire su di sé un'attesa è richiamo al legame ed alla responsabilità, è valorizzazione del nome d'ognuno, della specificità d'ognuno nel dare sostanza alle relazioni. E' sopportazione dei limiti e della vulnerabilità, e possibile riabilitazione. Senza attese, senza reciproche attese tra le donne e gli uomini, tra le generazioni, non c'è che legame sociale arido, fondato sulla forza e l'autoaffermazione. E non c'è buona progettazione sociale. [...] Senza attese resta la solitudine di individui segnati dal mito dell'autogenerazione e dell'autosufficienza, dimentichi che tutti siamo anzitutto figli». 173

La differenziazione dei linguaggi: per produrre codici alternativi perché i soggetti si possano riappropriare del senso profondo della comunicazione che nella proliferazione di mezzi e linguaggi di oggi è stato loro tolto. È proprio nella ridondanza delle parole e dei diversi linguaggi, tutti in realtà spesso privi di significato, che il dominio mette la sua marca di fabbrica, facendo disimparare a chiamare le cose col proprio nome, mistificandole, mercificandole, celandole, abbandonandole e svuotandole. In questo quadro, la resistenza passa attraverso una prima alfabetizzazione come «tenace rifiuto dell'imbarbarimento del linguaggio». 174 Personalmente mi trovo particolarmente d'accordo con quanto afferma l'autore in relazione al tema della perdita di senso dei linguaggi utilizzati che tendono a produrre rumore, scarsa informazione e pochissima conoscenza. Una pedagogia della resistenza, anche a mio parere, deve partire proprio da una approfondita analisi della comunicazione sociale così come essa avviene oggi: «Assistiamo alla proliferazione, tra i giovani, ma anche tra gli adulti che l'hanno pensato e prodotto, di un linguaggio ridotto a gettone per far funzionare una macchina, di codici così infantili da sembrare prenatali, di un inglese imbarbarito dalle presudo-parole dell'informatica e della telefonia mobile, di sigle utilizzate sempre e a sproposito più per occultare che per definire. Assistiamo al linguaggio come occultamento e come distruzione dell'oggetto piuttosto che come contributo al disvelamento della sua identità profonda. [...] A questo linguaggio, anzi a partire da questo linguaggio, occorre contrapporre la dimensione storica del linguaggio che dice la verità, vuole tenacemente restare fedele all'oggetto e mostrarne la superiorità ontologica e anche esistenziale. Occorre mostrare ai giovani che chi parla meglio vive meglio perché riesce meglio nella difficile attività di alfabetizzazione emotiva e di dominazione dei sentimenti». 175

¹⁷² Ibidem.

¹⁷³ Ibidem.

¹⁷⁴ Ivi, p. 141.

¹⁷⁵ Ibidem.

- La pedagogia si deve colorare anche di sobrietà: «una sobrietà pedagogica passa attraverso la riscoperta di quei pochi oggetti (in senso sia materiale sia spirituale) che permettono di scrivere la mia autobiografia oggettuale. Al potere decisionale dell'oggetto, che decide su di me, si affianca così il potere sull'oggetto, che non è un potere annichilente ma un potere di scelta. I giovani devono essere guidati alla critica nei confronti degli oggetti, una loro classificazione, a scegliere l'oggetto migliore non solo perché funzionale ma perché mio e solo mio, nostro e solo nostro in quello specifico momento.» ¹⁷⁶
- L'educazione al bello: «Parte dalle autobiografie sensoriali dei singoli per tematizzare, in un secondo momento, la trascendenza della bellezza, il suo porsi oltre questa configurazione del mondo, che rende conto del valore sacro che le era attribuito. Circondare i ragazzi e i bambini di cose belle non basta: occorre mostrare loro concretamente come oggi la bellezza sia la posta in palio in una lotta contro l'inumanità e lo sterminio e il suo albergare profondamente, e come il senso la differenzi dalla bruttezza e dallo squallore. Per poter davvero cogliere, fruire e godere della bellezza occorre allora essere belli: solo persone che hanno operato un profondo lavoro su se stesse, che si sono trasformate in soggetti portatori di senso e perciò belli nel loro linguaggio, nei loro gesti, nelle modalità attraverso le quali disimpegna le relazioni quotidiane». ¹⁷⁷ Pertanto, educazione alla bellezza è educazione alla storia, al senso dell'oggetto, ma anche cura, formazione e critica del soggetto che ne fruisce. È un'educazione che richiama gli insegnamenti di Piero Bertolini¹⁷⁸ che della tensione ad allargare il campo esperienziale dei suoi "ragazzi difficili", anche attraverso un percorso estetico, di quotidianità altra, di scoperta del bello, ha fatto una vera e propria pedagogia empirica.
- L'Ironia, che è una cosa seria poichè ci aiuta a non prendere troppo sul serio il dominio di cui siamo parte, a smascherare il potere che ci ingabbia e i cui meccanismi ci guidano. Il primo passo verso l'ironia è però l'autoironia; per ridere degli oggetti, del contesto, perfino del potere e del dominio è necessario imparare prima a ridere di sé, staccandosi anche da quelle parti di noi che non ci appartengono ma che sono del sistema: «Il ridere di Sé instaura una pratica di auto-distanziamento e di osservazione critica che può essere applicata poi ad altri oggetti» ¹⁷⁹, ciò significa anche non porsi come esempi, come modelli auto-referenziali verso i propri educandi, e quindi l'arma dell'auto-ironia smaschera i meccanismi di potere e dominio di cui noi stessi siamo portatori. «Del dominio si ride insieme, ma soprattutto insieme si ride di se stessi e dei tratti che nell'altro/a rimandano a noi» ¹⁸⁰. A proposito di quest'ultima dimensione

¹⁷⁶ Ivi, p.139.

¹⁷⁷ Ivi, p. 146.

Bertoli P., *Op.*, cit.; Bertolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili: pedagogia interpretativa e linee d'intervento*, Scanducci, La Nuova Italia, 1993.

¹⁷⁹ Mantegazza R., *Op.* cit., p. 156.

¹⁸⁰ Ivi, p. 157.

non posso non richiamare brevemente il concetto di "irriverenza" nel quale mi sono imbattuta quasi per caso preparando un seminario di Educazione alla Cittadinanza. È illustrato da Gianfranco Cecchin, Gerry Lane e Wendel Ray come strategia di sopravvivenza per i terapisti, troppo spesso intrappolati da teorie, modelli, scuole di pensiero, realtà contingente e urgente: «è uno stimolo a giocare e a prendere sul serio il gioco, per aiutare sul serio le persone che si rivolgono a noi». 181 L'irriverenza è soprattutto un «atteggiamento mentale, un modo di guardare a se stessi e agli altri» 182, e consiste nel non lasciarsi mai sedurre del tutto da un modello al punto da esserne irretiti. 183 Il concetto di irriverenza nasce all'interno del dibattito teorico della terapia familiare, ma a mio parere può essere esteso ad altri contesti, ad altri campi, ad altri momenti anche quotidiani della vita. Non è agire senza punti di riferimento, in balia del momento e dell'esperienza del contingente, ma è la capacità di sospendere o cambiare le proprie idee quando non funzionano, quando non ci aiutano nella relazione con l'altro, quando sono reti che impigliano e non sostengono. Ovviamente si è irriverenti solo verso ciò che si conosce molto bene, perché si cambia e si gioca solo con qualcosa che ci è familiare. L'irriverenza è una metariflessione: «per acquisire la capacità di osservarsi e di riflettere su di sé, è necessaria una certa dose di irriverenza e di humour, che si ottiene mettendosi in gioco a vari livelli». 184 Permette di agire senza la presunzione di sapere e controllare ogni cosa, permette di conciliare posizioni distanti, scardina gli schemi prefissati, dà spazio al diverso, all'altro, al nuovo, all'inaspettato, all'imprevisto, al possibile. «L'irriverenza permette di muoversi con la libertà del gioco senza soggiacere a sistemi di significati impoveriti e costrittivi. Gioco non significa assenza di regole, ma consapevolezza che le regole sono relative, convenzionali, e provvisorie: cambia il gioco, cambiano le regole. Basta spostare la prospettiva perché una situazione da seria diventi assurda, da tragica comica o viceversa». 185 Si possono fare congetture e progetti costruendo la realtà circostante, leggendola e interpretandola alla luce del proprio sapere, ma senza affezionarci troppo ai nostri castelli, giocandoci, usandoli con cautela. L'irriverenza si permette di poter smantellare le certezze e di giocare coi diversi livelli di astrazione che mettiamo in atto, passando dall'uno all'altro. «L'irriverenza non è un altro punto di vista, non è un altro modello, ma è la capacità di muoversi tra i modelli, di cambiare punto di vista, è una specie di elasticità mentale che consente di lasciar cadere, di abbandonare oggi idee, ipotesi, convinzioni a cui ieri si aderiva con entusiasmo». ¹⁸⁶ Non è un invito alla dissociazione, alla relatività, alla schizofrenia del

¹⁸¹ Cecchin G., Lane G. R., Wendel A., L'irriverenza. Una strategia di sopravvivenza per i terapeuti, Milano, Franco Angeli, 1993, p. 7.

¹⁸² Idem, p. 18.

¹⁸³ Idem, p. 21.

¹⁸⁴ Idem, p. 21.

¹⁸⁵ Idem, p. 23.

¹⁸⁶ Idem, p. 28.

nostro agire, del passare senza logica da un punto a un altro, è al contrario l'estrema consapevolezza di chi siamo, dove siamo e cosa stiamo facendo: «Il terapeuta (e aggiungo io l'educatore, il pedagogista, l'insegnante, ...) si dimostra irriverente non perché sceglie una linea invece di un'altra, ma perché è consapevole della sua scelta ed è pronto ad abbandonarla quando la sente superata o ritiene che la situazione richieda un approccio diverso». L'irriverenza libera il nostro agire, che troppo spesso rischia di rimanere invischiato tra lo scoraggiamento del credere di non poter far nulla e l'entusiasmo ingenuo del magico potere della soluzione a portata di mano. Ci fa sopravvivere a tutto questo, andando avanti cogliendo sempre nuovi aspetti, magari comici e assurdi, anche nelle situazioni che ci sembrano più impossibili. È anche la possibilità di entusiasmarci e ripartire con nuova carica quando sperimentiamo il fallimento e la fatica. È una strategia di sopravvivenza alle difficoltà del nostro vissuto quotidiano.

Anche Mariagrazia Contini si è recentemente occupata del concetto di resistenza in una delle sue più recenti pubblicazioni, Elogio dello scarto e della resistenza, nella quale afferma: «Resistenza: nei confronti degli elementi culturali più alienanti di questo momento storico; dei modelli di umanità che, imposti a livello mondiale dai pochi che possiedono molto (poteredenaro-successo), tendono a impoverire e mortificare i rapporti quotidiani e i sogni degli indvidui rendendoli gregge; delle parole rese logore dalla sottrazione di significato cui le ha condannate una manipolazione strumentale. Suggerire sobrietà e attenzione per "tutto ciò che vive"; invitare ad accettare i limiti e le insufficienze della nostra possibile libertà e, ancor prima, del nostro essere soggetti; ipotizzare la problematicità come cifra "destinale" dell'educare, oltre che dell'esistere; indicare la costruzione di legami con l'altro da sé, anche il più diverso, anche per una convivenza civile e solidale al cui interno tendere a "realizzare se stesso, realizzando gli altri"! sono percorsi di una resistenza impegnativa e, soprattutto, "inattuale", ma questo, come diceva Bertin, è solo un motivo in più per perseguirla, oltre alla consapevolezza che proprio quei percorsi, apparentemente aspri e privi di appeal, possono prefigurare l'approdo a un'esperienza condivisa di "passioni gioiose", anziché tristi». 188 La resistenza si lega al concetto di scarto, come spazio di riflessione, distanziamento, di progettualità possibile fra la condizione data e la meta a cui aspiriamo, fra ciò che pensiamo noi e quello che pensano gli altri: «C'è poi un'ulteriore accezione in cui assumere la categoria di scarto, su un piano più generale, di carattere esistenziale. Riguarda gruppi e soggetti che in termini di potere sono deboli, marginali, ma da questa loro postazione propongono riflessioni e testimonianze - scarto inattuale e residuale, rispetto al pensiero dominante – di profonda significatività pedagogica. Mi riferisco ai movimento dei giovani pacifisti diffusi nel mondo, ai gruppi e alle associazioni che, immersi in una quotidianità di conflitti e reciproche violenze, si impegnano a lavorare insieme per una soluzione pacifica del conflitto tra le loro popolazioni, e, più in generale, alle donne e agli

¹⁸⁷ Idem, p. 30.

¹⁸⁸ Contini M., Elogio dello Scarto e della Resistenza: pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione, Clueb, Bologna, 2009.

uomini (anche ragazze, ragazzi) che in ogni parte del mondo, nel loro anonimato lavorano per promuovere giustizia, per testimoniare la possibilità di convivere con l'altro da sé al di fuori delle logiche del potere e della sopraffazione. Gruppi, soggetti minoritari e finora perdenti, in ordine agli obbiettivi che il loro impegno persegue, essi stessi scarto rispetto a gruppi, soggetti e posizioni che si impongono, ottengono risultati e consenso generalizzati. Eppure, il loro messaggio di giustizia e pace, di rispetto e di solidarietà, in quanto utopico ha funzione preziosa per la coscienza pedagogica: quella di anticipare, sul piano del possibile, obiettivi educativi per cui non si danno le condizioni di realizzabilità oggi, ma domani, chissà: e di nuovo si prefigura uno scarto, tra la condizione data della nostra gettatezza nel qui e ora in cui 'dobbiamo' vivere – senza evaderne i compiti e le difficoltà – e la direzione possibile scelta, da perseguire e costruire con l'impegno etico della nostra progettualità, per il futuro.» È proprio questo genere di scarto resistenziale che sono andata a ricercare nelle "buone prassi incontrate", quello che unisce la spinta alla resistenza con la scelta etica della nonviolenza. Sono tracce che ci spingono a sperare che altre vie siano possibili, che non tutto sia perduto anche laddove sofferenza, conflitto intrattabile e violenza rendono l'orizzonte particolarmente plumbeo.

La resistenza non violenta riconosce l'individuo pienamente, si rifiuta di collaborare con il male o un sistema violento, opera in direzione di una trasformazione della situazione e contemporaneamente di cambiamento, crescita e arricchimento delle persone coinvolte in essa. È un impegno etico e morale che trascende l'agire quotidiano verso un futuro possibile nonviolento. Se anche le esperienze incontrate possono risultare "gocce nel mare", come vengono definite da molti testimoni, la loro importanza risiede in un esempio, una possibilità altra realizzata che ci spinge alla responsabilità e a un agire intenzionale mai domo rispetto alla realtà presente.

Il mio paradigma analitico si avvicina anche all'idea di educazione al conflitto di Daniele Novara¹⁹⁰ che diventa una vera e propria messa in discussione del sistema in cui siamo inseriti, una critica di opposizione alla conformità, alla complicità, all'obbedienza, alla passività. E diventa pertanto, anche e soprattutto, educazione alla resistenza come opposizione alle situazioni di violenza, troppo spesso paradigma dominante delle nostre società, e allo stesso tempo come processo in grado di sviluppare autonomia e indipendenza, ma anche collaborazione e costruzione reciproca: «Non può esistere un'isola educativa di pace in un mondo dominato dalla guerra; occorre, assieme all'educazione, cambiare il mondo»¹⁹¹. Cambiare il mondo, come fece, forse senza saperlo Rosa Parks rifiutandosi di cambiare posto su un autobus a Montgomery, Alabama, dando il via a una protesta nonviolenta e resistenziale che guidata dal pastore Martin Luther King ha modificato radicalmente il sistema sociale statunitense sconfiggendo un regime segregazionista. Un piccolo gesto di resistenza che ha saputo creare una tensione tale, all'interno del sistema, da porre sotto la luce dell'intera nazione una problematica grave e scandalosa, insostenibile e ingiusta. Risvegliando allo stesso tempo un sentimento di coraggio, dignità e

¹⁸⁹ Ivi, p. 17-18.

¹⁹⁰ Novara D., 1996, *Op.*, cit.

¹⁹¹ Ivi, p. 18.

orgoglio in quanti per decenni erano stati etichettati come inferiori e posti sotto la denigrante condizione di servo. Nella sua lotta, Martin Lther King ha sempre ribadito che l'obiettivo non era il fallimento dell'intera società, ma la giustizia, la crescita dell'intera comunità, lo svelamento e lo sradicamento dei sistemi violenti ed oppressivi per far sì che tutta la collettività potesse "star meglio", in una lotta per la democrazia. Egli parla non tanto della violenza dei pochi che detengono il potere e chiusi nel loro odio attuano una violenza cieca e ingiusta, quanto della «tragedia del silenzio dei buoni» 192 che chiudendo gli occhi, tacendo, conformandosi e non indignandosi alimentavano il potere della minoranza violenta. Per questo molti uomini si sono uniti a lui e al movimento indipendentemente dal loro colore della pelle, perché al movimento partecipano "le coscienze" e non i gruppi razziali. Senza mai arrendersi, neanche di fronte a ritorsioni, minacce, violente, attentati il movimento di milioni di neri d'America, ma non solo, ha saputo mettere in atto quel principio problematicista del realizza te stesso, realizzando l'altro, promosso anche da Bertin e che a mio avviso è il fondamento di una resistenza nonviolenta e di un'educazione che sappia offrire seconde opportunità e orizzonti altri anche a quanti vivono in contesti segnati dal dolore, dalla sofferenza dalla povertà, dalla guerra, sia essa dichiarata o celata.

Concludo il presente capitolo con una fiaba. La narrazione di storie mi ha sempre appassionato, come mi appassiona ascoltarle o vederle rappresentate a teatro o sul grande schermo. È la favola del colibrì, di cui purtroppo non riesco a rintracciare nella memoria il primo incontro con essa, non so da chi mi è stata raccontata e quando, si perde nelle trame del tempo e la riporto qui così come me la ricordo:

Un giorno nella foresta scoppiò un terribile incendio. Le fiamme divamparono velocemente e altrettanto velocemente iniziarono a divorare tutto e tutti nel loro cammino sospinte dal vento. Gli animali terrorizzati correvano furiosamente cercando una via di fuga. Ma ecco che improvvisamente all'orizzonte appare un piccolissimo colibrì. Nel becco porta una goccia d'acqua, di più non può trasportare, troppo piccola, infatti, è la sua boccuccia. Gli animali che lo incontrano sgranano gli occhi e scuotono la testa: "è pazzo", pensano. Un leone lo deride: "Ehi, tu, sei pazzo? Vuoi morire? Rinuncia! Stai andando incontro alle fiamme con solo una goccia d'acqua. È inutile, non servirà a spegnere il fuoco, che pensi di fare?". Il colibrì non si fermò per rispondere al leone, proseguì verso l'incendio, ma allontanandosi gridò al fiero animale che lo aveva apostrofato come pazzo: "Io faccio la mia parte!"

2.8 Brevi conclusioni

Cercando di dipanare quanto fin qui esposto, porterò alla luce il filo conduttore e gli assunti che mi hanno guidato, come Arianna che srotola il filo dentro il labirinto del Minotauro.

¹⁹² King M. L., *I Have a dream. L'autobiografia del profeta dell'uguaglianza*, Carson C. (a cura di), Mondadori, Milano, 2000, p. 175.

Ciascuno di noi non può esimersi dalla cultura e dal contesto di riferimento, da cui trae le chiavi di lettura della realtà, basati alle volte su conoscenze e apprendimenti altri su meccanismi di inferenza e semplificazione della realtà tanto naturali quanto rischiosi. Una cultura che coinvolge anche il tema della mia trattazione, il conflitto, che assume un significato condiviso nel senso comune della quotidianità. Una "cultura del conflitto" che come ho avuto modo di esporre il più delle volte si sofferma a sottolinearne gli aspetti negativi, distruttivi, dolorosi che esistono, ma non sono i soli! Ne consegue una tendenza a evitarlo, celarlo, a fuggire oppur, se proprio non si può scansare, si tende a impoverirlo, chiuderlo dentro logiche binarie, mettendo in atto comportamenti di lotta e scontro, di relazione vincitori – vinti che creano sofferenza e ostilità. Il conflitto però ha una natura multifattoriale e caleidoscopica e presenta anche aspetti creativi e generativi che lo qualificano come motore di cambiamento laddove insorge un problema, una difficoltà scatenante. È rilevatore di bisogni, talvolta impliciti, è forza emancipatoria. È di per sé una sfida che si gioca sull'equilibrio precario fra un esito distruttivo e un esito costruttivo, fra la creazione di nuove relazioni, di nuove opportunità, di nuovi apprendimenti e la distruzione, la chiusura, l'escalation della violenza. In quanto tale è dinamico, processuale, mai dato una volta per tutte e dagli esiti inaspettati.

In base alla cornice di riferimento in cui collochiamo il conflitto, alla chiave di lettura che ne diamo, mettiamo in atto comportamenti che vanno dalla violenza, alla fuga, al dialogo, alla reciprocità in un continuum che non deve mai essere dato per scontato, perché varia come variano le persone, le esperienze, i contesti in cui ci inseriamo.

Ho poi scelto di analizzare la natura dei conflitti intrattabili, che definiranno il contesto in cui svolgerò le mie interviste e la mia ricerca. Le caratteristiche di tali dinamiche si possono così riassumere:

- Sono protratte nel tempo;
- Hanno una connotazione violenta, che spesso viene agita e talvolta degenera in scontri che coinvolgono forze armate;
- Coinvolgono percezioni negative, delegittimizzanti e spesso disumanizzanti della controparte;
- Sono complessi, ovvero coinvolgono più attori e più fattori;
- Presentano una "storia" anche lunga di tentate soluzioni fallite, il che riduce nei soggetti la speranza di arrivare a un accordo, a una via di uscita da situazione che sembrano sempre di più mano a mano che il tempo passa immodificabili;
- Rigidità delle posizione e opposizione al cambiamento.

Anche le cause possono essere varie e possono riguardare:

- L'identità delle persone coinvolte;
- I bisogni umani fondamentali alla sopravvivenza;
- Divergenze morali apparentemente inconciliabili;
- Vere e proprie dominazioni.

Eppure anche laddove i conflitti sfociano e degenerano in queste dinamiche distruttivi, in un'ottica sistemica è processulae c'è ancora spazio per la speranza e il cambiamento che si fa

strada attraverso: il superamento di una visione semplicistica della pace, la costruzione di sentimenti e percezioni positive dell'altro, l'apertura alla possibilità di trovare una soluzione che dia il via alla trasformazione della realtà.

Da quanto detto fin qui, posso sottolineare come i tre contesti analizzati, anche se profondamente differenti fra loro, presentanto tutti le caratteristiche appena delineate:

- Israele Palestina: numerose guerre si sono succeduto in questa lingua di terra fra il Mediterraneo e l'Oriente. Oggi vi è una condizione di sostanziale occupazione militare. Il processo di pace è fermo o non progredisce in maniera sostanziale. La costruzione di un muro divide i due popoli, ma le barriere psicologiche di paura e odio forse incidono anche di più di quelle fisiche.
- Denver e Los Angeles: gli Stati Uniti sono ufficialmente in guerra dall'attentato terroristico del 11 Settembre 2011, ma non è una guerra che si combatte nel suo territorio e anche se ripercussioni interne, non è l'oggetto principe della mia analisi. Ho invece posto sotto la luce della mia curiosità i quartieri periferici di due città, l'una metropoli grande e caotica con alti tassi di criminalità, l'altra di media grandezza e senza particolari riflettori mediatici dovuti al crimine puntati adosso. In entrambe però un conflitto sociale, che si connota come vero e proprio scontro razziale fra poveri, miete quotidianamente le sue vittime, fra gang, logiche della strada, droga, degrado, violenza. Forse non è una guerra dichiarata, ma non per questo non presenta le caratteristiche indicate sopra, infatti: si protrae da tempo (già Martin Luther King proclamava di prestare attenzione alla vita nei ghetti perché ne avremo subito le conseguenze), è violenta, è caratterizzata da forme di razzismo (che comportano delegittimazioni, giudizi negativi sull'altro, rigidità delle posizioni), e da ripetuti tentativi falliti di soluzione, coinvolge l'identità delle persone, i loro bisogni fondamentali minacciati e spesso negati.
- Napoli: un'altra guerra non dichiarata, altre vittime che si perdono nella cronaca locale, ma che suscitano poca attenzione su quella nazionale. Ragazzi e giovani che crescono nei quartieri di San Giovanni educati alla logica del clan e della camorra, che si pone come unica alternativa possibile in un territorio dove lo Stato è di fatto assente.

È proprio il termine trasformazione che viene da me assunto come cardine per affrontare le situazioni conflittuali. L'approccio trasformativo tiene insieme uno sguardo alla situazione attuale, presente, tangibile e talvota urgente, cercandovi una soluzione con la storia passata degli eventi e degli attori coinvolti e la visione futura che chiama in causa aspettative, obiettivi, bisogni. È come un paio di lenti progressive con cui si può guardare molto vicino, a media distanza e molto lontano.

Infine individuo nella nonviolenza e nella resistenza due parole chiave che mi guideranno nell'individuazione delle "buone prassi in seguito analizzate".

 Neve Shalom – Wahat al Salam: unico villaggio abitato in equal misura da arabi (cristiani e musulmani) ed ebrei, tutti cittadini israeliani, che hanno scelto di sperimentare nella convivenza una pace quotidianamente costruita, negoziata, ricontrattata. Il villaggio oltre ad ospitare una sessantina di famiglie, offre a chiunque voglia prendervi parte i corsi di una Scuola per la Pace, i seminari di un Centro Spiritualistico Pluralista e una scuola bilingue e binazionale dove i bambini crescono educati alla pari dignità ed equità verso le due lingue, culture, tradizioni, storie.

- Freedom Writers: un gruppo di adolescenti violenti, alcuni in libertà vigilata, altri appartenenti a bande locali, altri ancora homeless, con vissuti di sofferenza, violenze e abusi subiti o perpetrati fuori e dentro le mura di casa, divisi da barriere etniche e dall'odio si ritrovano a frequentare la stessa classe, mettendo in atto le stesse regole della strada anche dentro le mura dell'aula. Dall'altra parte della cattedra un'insegnante appena ventitreenne, bianca e benestante, fortemente motivata. È la storia di un incontro e un percorso che ha portato questi ragazzi a cambiare il segno del loro destino. Molti di loro non si aspettavano di diplomarsi, altri di arrivare vivi a diciottanni, invece tutti hanno superato il liceo, la maggior parte si è brillantemente laureata e oggi all'interno della Fondazione che porta il loro nome continuano a lavorare affinchè il successo della classe 203 sia replicabile nel resto del paese.
- Chance: la scuola delle seconde opportunità per chi a Napoli viene considerato "disperso". Un'alternativa alla camorra e alla stada, per giovani preadolescenti e adolescenti che non avrebbero altro modo per raggiungere un diploma di terza media o una qualifica professionale che apra loro la porta a una vita diversa da quella segnata.

Esperienze nonviolente appunto, che promuovono un'educazione alla pace fondata sui bisogni delle persone incontrate e incarnata in un contesto non facile, ma soprattutto che si colora dei toni della resistenza, a un contesto violento, a un sistema di pensiero forviante, a una socialità deviata a causa di conflitti intrattabili e dolorosi.

Parte II In ascolto e in cammino

3

Viaggio in Israele e Palestina: voci e testimonianze da una terra ferita dalla guerra¹⁹³

Ho ucciso mio fratello con l'odio nel cuore. È stato l'odio a distruggere la mia famiglia.

Ascoltateli questi morti, ci danno un insegnamento, se non abbattiamo il muro che ci divide, qui, su questa terra consacrata, l'odio distruggerà anche noi come distrusse loro.

Non importa se adesso non vi piacete, mi importa che impariate a rispettarvi e forse un giorno chissà...

Il sapore della vittoria 194

3.1 Il contesto. Breve storia della guerra Israeliano – Palestinese e situazione attuale¹⁹⁵

Tentare di narrare la storia di questa terra relativamente alla guerra israeliano-palestinese è un'impresa titanica. Non è questa la sede adatta ad approfondire il ricco argomento. In questo paragrafo il mio intento è quello di dare un quadro del contesto, in cui inserire, comprendere, analizzare le storie, le parole dei protagonisti incontrati, è indispensabile infatti cogliere la

¹⁹³ Le foto preseni in questo capitolo, dove non viene indicata la fote sono state scattate dalla sottoscritta durante il soggiorno di studio che ne detiene pertanto i diritti.

¹⁹⁴ Il sapore della vittoria è un film prodotto dalla Walt Dinsey Pictiore and Jerry Bruckheimer del 2001. Narra le vicende della prima squadra di football composta da giocatori bianchi e neri insieme. Il discorso riportato lo pronuncia l'allenatore sul campo della battaglia di Gettysburgh, una delle più sanguinose durante la guerra di Secessione.

¹⁹⁵ Non è possibile riassumere in alcuni testi la ricca e lunga storia di passione per questo argomento e questa terra che mi ha spinto a documentarmi in merito fin dalle scuole secondarie superiori, portandomi anche a compiere numerosi viaggi in quei luoghi (per l'esattezza cinque) e a coltivare amicizie che proseguono nel tempo.

cornice di riferimento. Lo farò attraverso parole chiavi e date significative. Utilizzerò inoltre cartine che illustrino le conseguenze nel tempo della lotta per la terra che qui avviene da oltre un secolo. Per la maggior parte mi sono basata sul testo *La storia dell'altro*¹⁹⁶ che narra appunto gli avvenimenti storici e politici che hanno segnato questi due popoli dalla fine dell'800 fino alla prima Intifada nel 1987. La "curiosità" – ricchezza – di questo testo è che è scritto a più mani, a destra la storia è narrata secondo la voce ebraica, mentre a sinistra gli stessi avvenimenti sono narrati secondo la voce araba. Il tentativo iniziale di scrivere "un'unica" storia rispettosa dei punti di vista di entrambi è fallito, o meglio ha visto la nascita di un testo unico nel suo genere. Mi sono inoltre avvalsa del testo *La terra di chi?*¹⁹⁷ che attraverso un esame geopolitico con l'utilizzo di numerose mappe storiche – geografiche analizza lo stesso periodo storico, ma proseguendo fino agli avvenimenti del 2006.

3.1.1 Il movimento sionista e l'appoggio britannico: le radici del conflitto

Fin dalla prima metà dell'800 la Gran Bretagna promuove e incoraggia l'emigrazione degli ebrei nei territori dell'allora Palestina, in particolare degli ebrei provenienti dagli Stati orientali che all'epoca erano soggetti di persecuzioni e discriminazioni principalmente per motivi religiosi. La politica inglese era fondamentalmente di natura colonialistica, aveva quindi scopi economici e politici: il controllo strategico di una regione in Medio Oriente vicino al Canale di Suez, rotta principale verso l'India. Questa ambizione coloniale si sposa alla fine dell'800 con il movimento sionista ebraico, dando vita di fatto a una serie di eventi e fatti storici che ancora oggi hanno conseguenze sanguinose sul territorio.

Il movimento nazionale ebraico, noto come sionismo, nasce nel diciannovesimo secolo sulla spinta di diversi fattori:

- L'emergere dell'antisemitismo moderno: al secolare odio e razzismo religioso¹⁹⁸, basato sull'accusa di non aver accettato la figura di Gesù come Messia, e a giudizi diffusi come l'essere "deicidi", traditori, falsi, opportunisti, si somma una forma "scientifica" che individua nella "razza ebraica" il germe dell'inferiorità.
- La delusione di fronte alla costante discriminazione subita nell'Europa Occidentale, che a fronte di un'equiparazione giuridica dei diritti formale fa permanere una situazione di disparità di fatto rispetto alla popolazione cristiana.
- L'influenza della nascita dei movimenti nazionali in particolare in Italia e in Germania
 che fanno nascere simili aspirazioni anche nella popolazione ebraica, priva di fatto di una nazione propria.

80

¹⁹⁶ Bertoncin B., Salah A. N. (a cura di), *La storia dell'altro. Israeliani e palestinesi*, Una città, Bertinoro (Fc), 2003

¹⁹⁷ Emiliani M., La terra di chi? Geografia del conflitto arabo-israeliano-palestinese, Il Ponte, Bologna, 2007.

Non è questa la sede per approfondire l'argomento dell'antisemitismo dalle origini alle forme moderne. Si rimanda per tanto ad altri testi: Ferrarotti F., 1993; Finzi, 1997; Genovese A., 2003, in particolare le pagine 97-109; Hlberg R., 1995; Israel J. J., 1991; Jesi F., 1993; Mosse G., 1992; Poliakov L., 1976 e 1974-1990; Tagliacozzo F., 1993.

■ Il forte sentimento di nostalgia per Sion – Gerusalemme, parte importante della storia (di quando ancora risiedeva in quella terra in forma stabile) e della religione, nonché della stessa promessa biblica rivolta al popolo d'Israele, secondo la quale la terra di Israele è stata data da Dio al popolo ebraico.

Il movimento quindi nasce e si sviluppa in Europa con lo scopo di promuovere un ritorno degli ebrei nella "loro" terra. Fu Benjamin Heartz¹⁹⁹ che per primo raggruppò quelli che erano associazioni e movimenti spontanei in una vera e propria organizzazione politica nel 1882. Da questa data e in forma ricorrente si sono susseguite ondate di migrazioni, chiamate proprio *aliyot* – salite²⁰⁰. In particolare nei primi anni del '900 si fondano le prime colonie e i primi insediamenti, fra questi ricordiamo il quartiere ebraico del 1908 vicino alla città araba di Giaffa chiamato Tel Aviv. «Il nuovo *yishu* (come venne ribattezzata la comunità ebraica di Palestina) diede vita nelle campagne a un tipo di colonizzazione del tutto originale, basato su ideali socialisti e il lavoro collettivo della terra, e strutturato sulle comunità dei *kibbutzim* e dei *moshavot*.»²⁰¹

Il sionismo si impegna su due fronti uno pratico, di immigrazione, insediamento e fondazione di comunità in Israele/Palestina, e uno politico – diplomatico di legittimazione della creazione di uno Stato Israeliano ebraico. E trova nello Stato britannico un valido alleato per raggiungere i propri obiettivi.

La prima dichiarazione ufficiale di appoggio al movimento sionista fu scritta da Lord Balfour, l'allora ministro degli esteri britannico, ed è nota come *Dichiarazione Blafour*. Resa pubblica nel 1917, esprimeva la solidarietà alle aspirazioni ebraiche circa la «creazione di un focolare nazionale per il popolo ebraico»²⁰² in Palestina, senza però entrare nel merito delle modalità e del luogo prescelto. Con la fine della Seconda Guerra Mondiale e la sconfitta dell'Impero Ottomano – che all'epoca deteneva il controllo della regione interessata dai "piani" sionistici e inglesi – il controllo del territorio della Palestina passa per mandato²⁰³ alla Gran Bretagna ufficialmente dal 1920. «Il Medio Oriente fu così ripartito tra Gran Bretagna e Francia: la Francia ottenne il mandato sulla regione su cui avrebbero dovuto sorgere la Siria e il Libano, mentre la Gran Bretagna ricevette il mandato nei territori su cui si sarebbero dovuti formare gli stati di Israele, Giordania e Iraq.»²⁰⁴ Fin dall'inizio del suo mandato la Gran Bretagna esplicita la volontà di dar seguito alla dichiarazione Balfour impegnandosi per la creazione di un focolare nazionale ebraico in terra di Israele²⁰⁵.

1.0

¹⁹⁹ Benjamin Harlz indisse il primo congresso sionista a Basilea, Svizzera, nel 1897.

²⁰⁰ Dato che Sion – Gerusalemme è posta su un monte, nella Bibbia si usa questo verbo per definire i viaggi e le peregrinazioni verso la città santa.

²⁰¹ Emiliani M., *Op.* cit., p. 20.

Bertoncin B., Salah A. N. (a cura di), Op. cit., p. 20.

²⁰³ Il mandato è una forma di "custodia" che porta le potenze vincitrici della guerra ad avere in affidamento territori conquistati per un periodo di tempo limitato con l'obiettivo di costruire le infrastrutture necessarie alla costruzione delle infrastrutture necessarie alla costruzione di Stati indipendenti. Cfr Bertoncin B., Salah A. N. (a cura di), *Op.* cit., p. 28.

²⁰⁴ Ibidem.

²⁰⁵ All'epoca il territorio identificato era la Palestina, Israele di fatto non esisteva ancora, se non come "memoria biblica".



Cartina 1. Mandato britannico²⁰⁶

La popolazione palestinese, araba, cristiana e musulmana, guarda a questi movimenti in maniera ostile e preoccupata. Da un referendum popolare che gli Stati Uniti fecero sulla base del Principio di Autodeterminazione dei popoli emerge chiaramente il desiderio di rimanere parte dello Stato siriano e la ferma opposizione alla creazione di un focolare nazionale ebraico. I risultati del sondaggio non vennero pubblicati²⁰⁷. Fin da subito la presenza britannica e quella dei nuovi immigrati ebrei fu contrassegnata da rivolte e manifestazioni, spesso violente, da parte della popolazione palestinese. A seguito di questi primi scontri viene pubblicato dall'allora primo ministro Churchill, il Libro Bianco nel 1922, dove viene ribadito l'impegno del governo rispetto alle promesse della dichiarazione Belfour e viene riconosciuto il diritto storico della popolazione ebraica sulla terra di Israele, pur ritrattando in parte quanto promesso, viene infatti ristretta la zona ipotizzata e viene menzionata la possibilità di creare un'altra entità nazionale distinta nel territorio.

Fino al 1947 l'immigrazione ebraica continua a crescere, vengono istituiti organi amministrativi, si sviluppa l'economia e si ampliano gli insediamenti a discapito della popolazione araba. Si preparano le basi per il futuro Stato autonomo.

3.1.2 Le prime rivolte arabe, la fine del mandato britannico e la Guerra d'Indipendenza ovvero la Nacqba del 1948

Come ho avuto modo di esporre dal 1920 vi furono rivolte da parte della popolazione araba sia verso l'occupazione britannica, sia verso la popolazione ebraica per la situazione di fatto di colonialismo che si era venuta a creare in Palestina. Già negli anni 1905 – 1907 Ben Gurion e Yitzahak Ben Zavi, sostennero il boicottaggio dei prodotti e dei lavoratori arabi e istituirono il primo nucleo della forza armata israeliana, la Hagana. Tale organizzazione, inizialmente preposta alla difesa degli insediamenti e i cui membri erano abitanti degli insediamenti stessi,

²⁰⁶ Cartina n. 1: tratta dal sito http://www.presentepassato.it/Percorsi/Israele_Palestina/5Storiaconflitto1.htm. Come si può notare il mandato britannico comprendeva oltre ai territori attualmente appartenenti allo Stato di Israele e all Palestina (i cui confini e il cui riconoscimento sono ancora oggi oggetto di discussioni, scontri e dibattiti internazionali), anche l'attuale Giordania.

²⁰⁷ Cfr. Bertoncin B., Salah A. N. (a cura di), *Op.* cit., p. 35.

crebbe in numero e soprattutto furono tenuti corsi di addestramento che la trasformarono in un nucleo paramilitare.

Nel 1936 ci fu una rivolta²⁰⁸ della popolazione araba per liberarsi dalla presenza britannica e di opposizione all'immigrazione ebraica, inizialmente pacifiche tali manifestazioni si trasformarono presto in una rivolta armata, di fronte alla quale la Gran Bretagna reagì in maniera particolarmente dura. L'anno successivo, il 1937, fu presentata una possibile soluzione da parte della Commissione Peel che prevedeva la spartizione del territorio e la limitazione dell'immigrazione ebraica: i territori meridionali e l'attuale Cisgiordania dovevano andare alla popolazione palestinese ed essere inglobati per formare un unico Stato arabo con la Transgiordania. Alla formazione di uno Stato ebraico era destinata la Galilea del Nord, la zona del lago di Tiberiade e la fascia costiera settentrionale. E lasciando una piccola zona centrale comprendente Gerusalemme e Betlemme con sbocco sul mare sotto il controllo dei britannici. Inoltre era previsto dalla commissione un piano di "scambio" degli abitanti fra i due stati. La reazione fu da parte araba un netto rifiuto alla spartizione, da parte ebraica un'accettazione dell'idea, ma non dei confini ipotizzati.

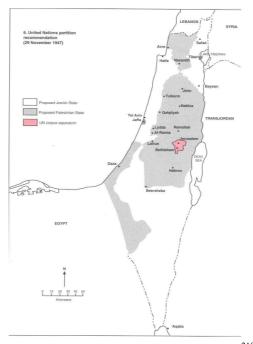


Cartina 2. Piano di spartizione della Commissione Peel, 1937²⁰⁹

²⁰⁸ «La Gran Bretagna represse ripetutamente ogni tentativo di insurrezione, a partire dalle rivolte del 1920 e 1921, 1929-35 sino a quelle del 1936-39. vedeva in ogni forma di resistenza palestinese un atto di terrorismo di estremisti e fanatici del tutto illegale.» Ivi, p. 59.

²⁰⁹ Cartina n. 2: tratta dal sito http://it.wikipedia.org/wiki/File:Peel_map_pd.png.

Fra le due guerre mondiali gli ebrei compirono vere e proprie manovre di acquisizione della terra dai grandi latifondisti arabi. Passarono dal possedere il 2% al 15% in circa trent'anni. Ciò comportò lo spostamento dalle campagne alle periferie urbane di migliaia di contadini palestinesi, ma soprattutto aumentò il sentimento di rancore verso gli ebrei e gli inglesi e un forte sentimento nazionalista. Dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale di fronte alla problematica dei profughi ebrei e del blocco da parte britannico all'immigrazione, si rimette al giudizio delle Nazioni Unite una possibile soluzione alla questione territoriale in Palestina. Con la risoluzione 181 del 29 novembre 1947, l'Onu, in linea con la precedente Commissione Peel, votò a favore di una spartizione del territorio in modo da formare due Stati autonomi.



Cartina 3. Piano di spartizione dell'Onu, 1947²¹⁰

In seguito alla risoluzione Onu si acutizzarono le reazioni violente da parte araba, con atti terroristici e poco dopo scoppiò una vera e propria guerra civile: Dicembre 1947. Tale guerra è definita guerra d'Indipendenza dalla popolazione ebraica poiché al suo termine ci fu la proclamazione dello Stato ebraico indipendente dal dominio britannico. Mentre dalla popolazione araba è ricordata come la Nacqba, la catastrofe, perché coincide con la perdita della guerra per il controllo della Palestina da parte dell'esercito arabo, con la tragedia di milioni di profughi e della diaspora palestinese, tuttora irrisolta, e con le numerose sofferenze causate sia dalla guerra sia dalle sue conseguenze. L'attacco e l'organizzazione ebraica conquistano velocemente il territorio palestinese con lo scopo di occupare militarmente quanto assegnato alla popolazione ebraica dalla risoluzione 181. Il 14 Maggio 1948 a Tel Aviv David Ben Gurion

²¹⁰ Cartina n. 3: si vede la somglianza con il piano di spartizione della Commissione Peel del 1937. Il piano dell'Onu prevedeva la creazione di due Stati indipendenti, il territorio segnato di bianco sarebbe diventato lo Stato Israeliano mentre quello segnato in grigio lo Stato Palestinese, con la presenza di una zona "franca", internazionale ccomprendente Gerusalemme e Betlemme, luoghi sacri per le tre grandi religioni monoteiste. La cartina è tratta dal sito dell'università di urbino alla pagina: http://www.uniurb.it/scipol/cmc_mod01.htm

proclamò lo Stato d'Israele: il mandato britannico scadde a mezzanotte con conseguente abbandono del paese da parte delle forze inglesi occupanti, nello stesso momento da Sud vi fu l'invasione dell'esercito egiziano, mentre da Nord quello siriano. Ne seguì una vera e propria guerra con momenti di combattimento e altri di cessate il fuoco che terminò nel Gennaio del 1949. La strategia usata dai militari ebrei permetteva di indebolire qualsiasi possibile resistenza incontrata sul proprio cammino di espansione, la popolazione araba era infatti costretta alla fuga o espulsa forzatamente. Ad azioni di violenza, come l'uccisione di bambini e la distruzione di case e villaggi, seguono nel territori avvertimenti dell'arrivo dell'esercito e delle forze d'attacco che induceva la popolazione palestinese a darsi alla fuga lasciando dietro di sé tutti i propri averi. Al rientro potevano trovare o il villaggio completamente distrutto o in alcuni casi occupato dalla popolazione ebraica. Il più delle volte la popolazione araba pensava a fughe di pochi giorni, chiudevano casa e si portavano dietro le chiavi.



Foto1: Ingresso di uno dei tre campi profughi di Betlemme, l'Aida Camp²¹¹.

Le chiavi sono tuttora il simbolo di migliaia di profughi che o non hanno una casa a cui tornare o rimpiangono l'impossibilità di farlo perché oggi in quelle terre sono sorte città ebraiche²¹². Quanto affermato in questa nota è rintracciabile in vari testi e documenti, anche video, presenti in bibliografia, ma è anche frutto della testimonianza di giovani palestinesi personalmente ascoltate nel corso dei miei viaggi in quella terra.

Furono distrutti 370 villaggi secondo le fonti ebraiche, 418 secondo quelle palestinesi.

_

²¹¹ La scelta di mettere un'enorme chiave all'ingresso del campo rappresenta la volontà di identificarsi come profughi e di voler vedere riconosciuto il loro diritto al ritorno.
²¹² Quanto affermato in questa nota è rintracciabile in vari testi e documenti, anche video, presenti in bibliografia,

²¹² Quanto affermato in questa nota è rintracciabile in vari testi e documenti, anche video, presenti in bibliografia, ma è anche frutto della testimonianza di giovani palestinesi personalmente ascoltate nel corso dei miei viaggi in quella terra.



Cartina 4. Piano di armistizio Onu, 1947 a sinistra e Situazione dopo l'Armistizio del 1949 a destra²¹³.

Come mostra la Cartina n. 4, al termine dello scontro la popolazione ebraica era riuscita ad aggiudicarsi militarmente un'importante fetta del territorio, superiore al piano di spartizione ipotizzato dall'Onu due anni prima. Seguirono le prime elezioni democratiche del governo israeliano. La Cisgiordania fu inglobata alla Giordania e la Striscia di Gaza all'Egitto e questo non favorì l'affermazione di un'identità nazionale né tantomeno la possibilità di creare uno Stato palestinese.

Da parte palestinese gli avvenimenti del '48-49 sono così definiti: «le vicende del popolo palestinese nel 1948 possono essere descritte come l'assassinio della terra e l'esilio dell'uomo. La *nacqba* non fu un episodio casuale, ma la conclusione di anni di oppressione, di soprusi, di esecuzioni, di arresti e di deportazioni, di esili e della cospirazione della comunità internazionale e del mondo arabo a danno dei palestinesi. E però fu anche il risultato dell'ignoranza, della debolezza e del disordine in cui era immersa la società palestinese.»²¹⁴ Le conseguenze di questi avvenimenti furono: la perdita del controllo del territorio, la drastica riduzione della popolazione araba sia a causa dell'uccisione di migliaia di persone, sia per la fuga e l'esilio nei paesi limitrofi, la divisione delle famiglie e la diaspora della popolazione. La questione dei profughi palestinesi è ancora oggi uno dei nodi cruciali che interessano i negoziati di pace e su cui le due parti hanno difficoltà a trovare un accordo. «Le ostilità del 1948 provocarono un vero e proprio esodo di palestinesi fuori da Israele, verso i vicini Stati arabi. È ancora controverso fino ad oggi il loro numero: la storiografia sionista ufficiale parla di 520.00 persone, la nuova storiografia israeliana di 700.00, la storiografia palestinese di 900.000-un milione. Controverse anche le cause di un tale movimento di popolazione: per i sionisti si trattò di fuga su istigazione degli stessi leader

²¹³ Cartina n. 4, nel raffronto fra le due cartine, si possono notare in viola i territori conquistati dalle forze israeliane con la Guerra d'Indipendenza – Nacqba. La cartina è tratta dal sito http://storiadisraele.blogspot.com/2010/09/il-primo-conflitto-arabo-israeliano-la.html.

²¹⁴ Bertoncin B., Salah A. N. (a cura di), *Op.* cit., p. 67.

arabi; per parte della nuova storiografia israeliana e per la storiografia palestinese si trattò di epurazione etnica vera e propria»²¹⁵. L'Onu con la risoluzione n.194 riconobbe il diritto dei profughi al ritorno o in alternativa a ricevere un compenso per le proprietà perdute. Nel 149 sarà creata la UNRWA (Unated Nations Relief Work Agency) che ha l'obiettivo di organizzare, assistere, soccorrere, fornire istruzione e altri servizi ai palestinesi che vivono nei campi palestinesi.

3.1.3 Dalla "Guerra dei sei giorni" del 1967 alla Prima Intifada

La guerra dei sei giorni è così definita proprio per la sua durata lampo, scoppia infatti il 5 Giugno del 1967 e termina il 10 giugno. Nel mese precedente le truppe arabe di Egitto, Siria e Giordania, si concentrano lungo i confini e stringono un patto di difesa. In Israele si respira un clima carico di paura e assedio, per questo si decide di compiere un vero e proprio attacco preventivo, che colse completamente di sorpresa il nemico: «in circa tre ore l'aviazione israeliana annientò le forze militari di Egitto, Siria, Iraq e Giordania, permettendo così alle truppe di terra di avanzare rapidamente. Israele ottenne un'importante vittoria che cambiò il corso della sua storia» ²¹⁶. Israele conquistò in pochi giorni: Gaza, la penisola del Sinai, la Cisgiordania, le alture del Golan e Gerusalemme est; raggiungendo di fatto la sua massima espansione.



Cartina 5. Territori conquistati da Israele nella "Guerra dei sei giorni" 217

Subito dopo la conquista di un così ampio territorio si aprì il dibattito sullo sviluppo e sulle conseguenze di questa vittoria e si vennero a creare due differenti correnti di pensiero: i promotori del "grande Israele" e chi invece ipotizzava un percorso alternativo: territori in cambio della pace²¹⁸. «Dopo la guerra dei sei giorni, il 22 novembre del 1967, le Nazioni Unite

²¹⁶ Ivi, p. 96.

²¹⁵ Ivi, p. 42.

²¹⁷ Cartina n.5, tratta dal sito: http://www.presentepassato.it/Percorsi/Israele_Palestina/9Dopoil67.htm.

²¹⁸ Così scriveva un soldato al riguardo: «quando si tratta di difendere le frontiere precedenti, si può farlo una, due, tre volte se necessario. Ma adesso bisogna difendere Nablus o Ramallah... non si può più fare. Questo mi obbliga a preoccuparmi di sapere chiaramente cosa stiamo difendendo. Guai a noi se diventiamo un esercito di occupazione

approvarono la risoluzione n. 242, la quale, facendo proprio il principio "terra in cambio di pace" (che verrà in seguito ripreso dagli Accordi di pace israelo-palestinesi del 1993, meglio noti come Accordi di Oslo), invitava Israele a ritirarsi "da territori" (nella versione inglese) o "dai territori" (nella versione francese, preferita dagli arabi perché si riferiva a tutti i territori occupati nel '67). In cambio gli arabi avrebbero dovuto "riconoscere... la sovranità, l'integrità territoriale e l'indipendenza politica di ogni Stato della regione, e il suo diritto a vivere in pace entro confini sicuri e riconosciuti", cioè avrebbero dovuto riconoscere il diritto all'esistenza dello Stato di Israele. Il consiglio di sicurezza dell'Onu ribadì inoltre la necessità di affrontare il problema dei "profughi palestinesi", una formulazione che irritò non solo i palestinesi, ma l'intero mondo arabo, perché non riconosceva la questione nazionale palestinese, ma la riduceva ad un mero problema di rifugiati apparentemente senza alcun diritto politico.»²¹⁹ La posizione del mondo arabo è quella di: non riconoscere né trattare con lo Stato d'Israele, ma soprattutto di non volere la pace con esso. Nella dichiarazione dell'Olp²²⁰ si legge: «La promessa di Balfour, il Mandato Britannico in Palestina e tutto ciò che è stato costruito su di essi è considerato nullo e illecito. I conclamati legami storici e religiosi degli ebrei con la Palestina sono incompatibili con i fatti storici e con la reale concezione della nazione. Il giudaismo è una religione e non una nazionalità indipendente e gli ebrei non costituiscono una singola nazione con una identità propria. Il popolo arabo palestinese possiede il diritto legale sulla propria terra e ha il diritto di determinare il proprio destino dopo la liberazione della sua patria secondo i propri desideri e la sua esclusiva volontà.»²²¹ Inoltre specifica il netto rifiuto ad accettare qualsiasi soluzione che non sia la totale liberazione della Palestina e identifica nella lotta armata l'unico strumento lecito al raggiungimento dei propri scopi. In contemporanea a un'amministrazione e un'occupazione militare nei territori conquistati, in particolare in Samaria e Gaza, si assisteva a una progressiva colonizzazione stabile dei territori da parte di civili che credevano nel progetto del "grande Israele". In parte anche per l'economicità dell'acquisto e della costruzione di case in tali territori molti cittadini si trasferirono nelle nuove colonie, suscitando un acceso dibattito, che dura ancora oggi. La costruzione di nuovi insediamenti, più comunemente conosciute come "colonie", non si è mai di fatto conclusa.

Gli anni che intercorsero fra la guerra dei sei giorni (1967) e la Prima Intifada (1987) furono anni bui per la storia di tutta questa terra: anni di attacchi terroristici intensi – aerei dirottati, stragi, civili uccisi non solo nei confini israeliani²²² – e della guerra del *Yom Kippur*²²³ (1973)²²⁴. Nel

_

con lo strascico di conseguenze legate a una simile situazione». Bertoncin B., Salah A. N. (a cura di), Op. cit., p. 102.

²¹⁹ Ibidem.

²²⁰ Organizzazione per la Liberazione della Palestina, fondata a Gerusalemme nel 1964.

²²¹ Bertoncin B., Salah A. N. (a cura di), *Op.* cit., p. 108.

²²² Ricordiamo il funesto avvenimento alle Olimpiadi di Monaco del 1972, nel quale morirono tutti gli atleti della delegazione israeliana, cinque terroristi appartenenti all'Olp (che all'epoca dei fatti era promotrice di lotte armate e attacchi terroristici come questi) e un poliziotto tedesco.

²²³ La festa dello Yom Kippur, il giorno dell'espiazione e del pentimento dei propri peccati e della riconciliazione, in cui si digiuna, è la festa più sacra e solenne del calendario ebraico.

²²⁴ Nell'ottobre del 1973 gli eserciti siriano ed egiziano attaccarono Israele, dopo un'iniziale perdita di terreno negli scontri, la guerra si concluse con il respingimento del nemico al di fuori dei confini conquistati. Ma quest'attacco

1977 si avviò un negoziato di pace con l'Egitto che terminò nel trattato stipulato a Camp David due anni più tardi. In cambio del ritiro di Israele dalla regione del Sinai (entro i confini precedenti il '67) l'Egitto riconosceva la legittimità dello Stato di Israele. Riguardo la "questione palestinese" il trattato definiva due tappe: la prima doveva sancire l'autonomia amministrativa ai palestinesi nei territori precedenti la guerra del '67 e libere elezioni, la seconda l'avvio di un negoziato di pace con le autorità. L'Olp si oppose con forza a questo trattato fra Egitto e Israele. Nel 1970 la Giordania espulse dai propri confini i rappresentanti dell'Olp che si rifugiarono in Libano e guidarono da qui la lotta armata palestinese. Il 6 giugno 1982 Israele invade il Libano (comandante dell'esercito all'epoca era Ariel Sharon, che nel 2001 vinse le elezioni diventanto fino al 2006 Primo Ministro israeliano) con lo scopo di colpire i guerriglieri palestinesi colpevoli di attacchi e attentanti nel paese. L'operazione che doveva limitarsi al sud del paese si protrae però fino ai confini di Beirut. L'Olp è costretto a rifugiarsi in Tunisia. È durante questa guerra che l'Iran, con il favore siriano, inizia ad addestrare le milizie degli Hezbollah – partito di Dio, futuro nemico di Israele. Un gravissimo fatto che scosse l'opinione pubblica internazionale, ma anche una grossa parte della popolazione israeliana che iniziò a chiedere il ritiro delle truppe, furono i massacri compiuti nei campi profughi palestinesi di Sabra e Chatila. Le milizie libanesi cristiane – maronite, con l'appoggio dei soldati israeliani, chiusero i campi per impedire la fuga dei civili, rimasti indifesi dopo la fuga delle forze dell'Olp, e compirono una vera e propria strage. Secondo il capo dell'esercito libanese morirono più di 460 persone, secondo i servizi segreti israeliani furono almeno il doppio. Ancora oggi non si sanno i mandanti di tale azione. Il ritiro delle truppe israeliane fu lento e durò fino al 1985, conservando però il controllo della fascia meridionale confinante con il paese definita come "zona di sicurezza". Il ritiro delle truppe israeliane anche da questa fascia avvenne nei primi mesi del 2000.

3.1.4 La prima Intifada

«L'8 Dicembre del 1987 un camion israeliano investì una macchina palestinese nella striscia di Gaza, uccidendo sul colpo i suoi quattro occupanti. I palestinesi sostennero che si era trattato di un incidente intenzionale e lo definirono un omicidio a sangue freddo. Nel corso del funerale delle vittime, la folla attaccò una base militare israeliana a Gaza, bersagliandola di pietre. I disordini continuarono l'indomani e nei giorni successivi.»²²⁵ Con questo episodio si segna l'inizio della prima Intifada, che però ha radici lontane: «Lo scoppio dell'Intifada popolare il 9 dicembre del 1987 è la diretta conseguenza dei cosiddetti quarant'anni di privazione nazionale e dei vent'anni di occupazione israeliana, il cui scopo era l'eliminazione pura e semplice dell'esistenza fisica e nazionale del popolo palestinese sulla sua terra. L'intifada non sorse dal nulla. La Palestina scomparve dalla carta politica: dopo il 1948 in seguito alla creazione dello Stato di Israele sull'80% del suo territorio, e dopo l'annessione della Cisgiordania e della striscia

improvviso minò la sensazione di potenza e sicurezza nella popolazione ebraica, già bersagliata dagli attacchi terroristici palestinesi.

²²⁵ Bertoncin B., Salah A. N. (a cura di), *Op.* cit., p. 119

di Gaza nel 1967.»²²⁶ I palestinesi lanciavano pietre e bottiglie incendiarie, bloccavano strade e compivano altre azioni violente e non del tutto spontanee e disorganizzate, anche giovani, ragazzi e bambini erano coinvolti in questa forma di guerriglia. L'obiettivo di questa rivolta del tutto spontanea era la fine dell'occupazione da parte delle forze israeliane. Israele e la stessa Olp furono colti di sorpresa. «Protagonisti dell'Intifada furono adolescenti e bambini che - privi di altri mezzi – scagliavano pietre ed erigevano barricate contro l'esercito israeliano. Israele reagì a questo conflitto "interno" cercando di contenere il numero delle vittime. Per la prima volta nella sua storia non doveva fronteggiare militari di professione o guerriglieri, ma ragazzini inermi»²²⁷. L'intifada nasce per l'alto grado di frustrazione dovuta all'occupazione dei territori, ai posti di blocco, alle condizioni di lavoro, alle difficoltà alle umiliazioni quotidiane. La rivolta inizialmente spontanea divenne sempre più organizzata: «il primo punto della rivolta civile era di non opporre una resistenza armata; i suoi principi erano: praticare la disobbedienza civile nei confronti dell'occupante, boicottare le istituzioni ufficiali aprendone altre indipendenti, incoraggiare un'economia autonoma e ottenere il controllo delle strade. Nell'ambito dell'Intifada furono fondate centinaia di assemblee popolari che raggruppavano migliaia di attivisti.»²²⁸ Queste assemblee si occupavano di portare aiuti nei campi profughi, materiali, educativi e amministrativi, organizzavano scioperi e sostenevano i lavoratori. «Col tempo tuttavia, il controllo dei comitati popolari fu assunto da rappresentati dell'Olp e del Fatah in particolare. Questo provocò un cambiamento nel tipo di azione dei comitati, trasformandoli in uno strumento di lotta violenta contro l'occupazione israeliana e chi collaborava con essa. Durante l'Intifada si cominciò a far uso di armi automatiche contro i soldati ed essa fu subito repressa con un pugno di ferro da Israele in combattimenti quotidiani. Le due parti pagarono un forte tributo di vittime, precipitando in una guerra di logoramento senza vincitori né vinti.»²²⁹

Alcune conseguenze importanti della prima Intifada furono:

- Diede visibilità alla questione palestinese anche a livello internazionale, in particolare mise in luce la necessità e l'urgenza di trovare una soluzione fra le parti.
- L'abbandono da parte della Giordania di ogni pretesa sulla Giudea e la Samaria, il popolo palestinese si trovò così ad essere interamente e solamente responsabile del proprio destino.
- La leadership locale ne uscì rafforzata e chiese all'Olp, allora a Tunisi, di proporre un programma politico chiaro e realista per la soluzione del conflitto.
- Il 15 novembre 1988 ad Algeri il consiglio nazionale palestinese emette la Dichiarazione d'indipendenza della Palestina, in cui si riconosce e accetta la risoluzione 242 dell'Onu che prevedeva la spartizione del territorio in due Stati per due popoli.

²²⁶ Ivi, p. 99. ²²⁷ Ivi, p. 102.

²²⁸ Ivi, p. 128.

²²⁹ Ibidem.

- Accentuò in seno a Israele la polarizzazione delle due parti, fra chi voleva un unico grande Stato Israeliano e chi chiedeva due Stati per due popoli e il conseguente ritiro dai territori occupati.
- Per la prima volta i due popoli erano l'uno di fronte all'altro in lotta, questo accelerò il processo di dialogo che portò agli accordi di Oslo.

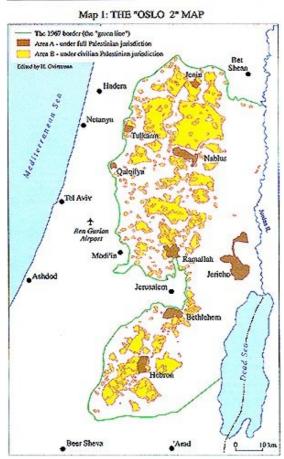
Nel 1988 da Algeri, Yasser Arafat, allora presidente dell'Olp, riconobbe le risoluzioni dell'Onu n. 242 e n. 338, riconoscendo di fatto lo Stato d'Israele. Nell'Agosto dello stesso anno una nuova forza politica si affaccia nello scenario palestinese, nata in seno all'Intifada: Hamas, Movimento di resistenza islamico. Hamas e la Jjhad islamica non accetteranno mai la Dichiarazione di Algeri.

3.1.5 Dagli accordi di Oslo al 2000

Nel 1992 divenne primo ministro Yizhak Rabin e ministro degli esteri Shimon Perez, che diedero un decisivo impulso ai negoziati di pace fra israeliani e palestinesi in forma segreta. In particolare si arrivò a firmare a Washington davanti al presidente Bill Clinton il 13 settembre 1993 una Dichiarazione di principi, nota come Oslo I, firmata da Rabin e Arafat, presidente dell'Olp, in cui le due parti si "riconoscevano" a vicenda e davano avvio a un cammino sulla base del principio "terra in cambio di pace" che avrebbe portato entro il 1999 alla nascita di uno Stato palestinese con precedente ritiro delle truppe occupanti israeliane. Inoltre si affidò al lavoro di una commissione congiunta le questioni particolarmente spinose, definite *red lines* che erano:

- I confini dei due stati;
- La colonizzazione da parte ebraica dei territori occupati;
- Il contenzioso idrico;
- Il futuro di Gerusalemme est:
- I rifugiati palestinesi.

Nel 1995 Rabin, Peres e Arafat firmarono l'accordo definito Oslo II che portò all'elezione nei territori della Cisgiordania e della striscia di Gaza di un parlamento palestinese e di un presidente dell'ANP (Autonomia Nazionale Palestinese) che vede la schiacciante vittoria di Yasser Arafat e del partito di Al Fatah. In vista di una restituzione il territorio della Cisgiordania fu suddiviso in tre aree: A, di competenza dell'ANP comprendente le principali città palestinesi; B, comprendente città minori e alcuni villaggi, in cui la sicurezza sarebbe stata garantita congiuntamente dalle due parti; C, comprendente le colonie ebree e le basi militari israeliane, sotto il controllo israeliano. L'ANP avrebbe provveduto anche ai servizi educativi e sanitari.



Cartina 6. Accordi di Oslo II: zone A, di colore marrone, Zone B, colore giallo²³⁰.

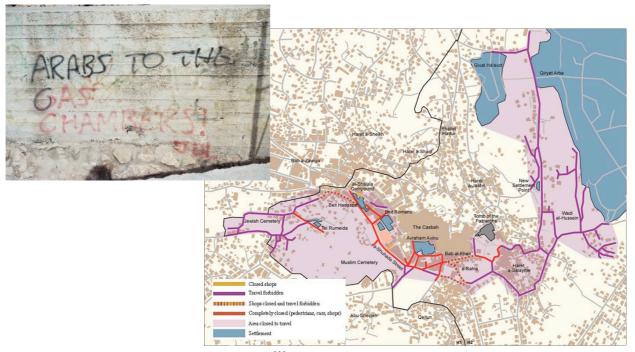
Infine una clausola speciale riguardava Hebron²³¹, dove gli israeliani avrebbero mantenuto il controllo della tomba dei patriarchi²³², del quartiere ebraico nella città vecchia e dell'insediamento di Kiryat Arba.

231

²³⁰ Cartina n. 6: si trova al sito http://www.biu.ac.il/Besa/books/maps/oslo2map.htm.

²³¹ La situazione di Hebron è particolarmente complessa e contrassegnata da violenze continue. Essendo la sede delle tombe dei patriarchi (Abramo, Isacco e Giacobbe), profeti venerati da musulmani, ebrei e cristiani, è contesa al pari di Gerusalemme. Città della Cisgiordania, abitata storicamente da una popolazione araba, vide fin dal 1971 la creazione nelle sue vicinanze della colonia ebraica Kiryat Arba, che al 2008 contava circa 9000 abitanti. Dopo la guerra dei sei giorni un gruppo di coloni ultraortodossi si insediarono nella città vecchia, occupando di fatto edifici abbandonati e un albergo. L'espansione di tali insediamenti non si è ancora conclusa ed è condannata dalle Nazioni Unite. Inoltre i coloni violano spesso i diritti umani della popolazione araba che di fatto vive sotto assedio (incursioni armate notturne in cui si spara dentro le case contro la popolazione civile, avvelenamento dell'acqua, manomissione delle cisterne, lanci continui di rifiuti, destriti, oggetti sulle vie del suk – mercato ad oggi protetto da reti metalliche montate dai palestinesi, ecc.). Diversi massacri hanno segnato la storia di questa città, ricordo quello del 1929 in cui persero la vita fra i 65 e i 68 ebrei (in seguito la popolazione ebraica fu evaquata e non ritornò nel territorio della città se non dopo la guerra dei sei giorni), e quello del 1994 in cui un colono è entrato armato nella moschea uccidendo 24 musulmani in preghiera e ferendone oltre 100. Rimando fra le tante fonti che si possono trovare sull'argomento al documentario The iron wall, reperibile anche su internet, documentario diretto da Mohammed Alatar e prodotto nel 2006 da PalestinianAgricoltural Relief Comittees e Palestinian for peace and democracy, che mostra anche la particolare situazione della città.

²³² Tomba di Abramo e Sara, Isacco e sua moglie Rebecca, Giacobbe e sua moglie Lia. (La tomba di Rachele, seconda moglie di Giacobbe è invece conservata a Betlemme.) I patriarchi sono profeti riconosciuti e venerati da tutte e tre le grandi religioni monoteiste.



Cartina 7. Mappa di Hebron²³³ e poco sopra Foto 2, uno stralcio del Muro nei pressi della città.

Gli accordi prevedevano inoltre il congelamento degli insediamenti nei territori occupati. Il governo di Rabin pertanto cessò di fornire incentivi destinati ai coloni, questo fatto gli inimicò la destra e gli esponenti ultraortodossi della popolazione. Il 4 Novembre 1995 il Primo Ministro viene assassinato a Tel Aviv per mano di un fondamentalista ebraico, l'intero processo di pace si blocca. In seguito a questi avvenimenti si moltiplicarono gli attacchi terroristici da parte di Hamas (non ancora partito politico), di Jihad islamica e degli Hezbollah²³⁴ libanesi. Il processo di pace inizia così la sua parabola discendente. Sull'onda della paura le elezioni del 1996 vennero vinte dalla destra e divenne primo ministro Benjamin Natanyahu, che iniziò a rallentare il processo di ritiro delle truppe dalla Cisgiordania. Sotto pressione degli Stati Uniti si sottoscrisse l'accordo Wye Plantation Memorandum nel 1998 che prevedeva un'ulteriore cessione dei terreni della Cisgiordania, passando da C a B e da B ad A di alcune zone, circa il 13% del territorio. In realtà tali passaggi di fatto rimasero subito sulla carta e vennero immediatamente bloccati da Netanyahu. Nel 1999 ci furono delle nuove elezioni e divenne primo ministro Ehud Barak. Mentre si allontana la possibilità della creazione di uno Stato palestinese, così come preventivato negli accordi di Oslo. Nell'estate del 2000 ci fu un tentativo di far progredire gli accordi di pace a Washington, vi parteciparono il presidente palestinese Yasser Arafat e il primo ministro Ehud Barak, il quale aveva però alle spalle un governo senza esecutivo e vacillante nella maggioranza; a mediare tale incontro il presidente statunitense Bill Clinton. I punti di disaccordo furono soprattutto, il piano di restituzione dei territori, che prevedeva solo il 84%-90% della Cisgiordania, la "questione di Gerusalemme", in particolare la

²³³ Cartina n. 7: la zona viola, palestinese, è chiusa da check point e soggetta a controllo militare; la zona azzurra è la parte degli insediamenti dei coloni ebrei ultraortodossi; le altre linee segnate sono le strade chiuse (rosse), negozi e strade chiuse (senape e senape a righe). Nella foto 2 è raffigurato un tratto del muro di separazione nei pressi di Hebron dove si legge chiaramente la scritta: "Arabi alle camere a gas".

²³⁴ Estremisti musulmani sciiti del sud del Libano, insediati a partire dagli anni '80 dagli iraniani.

sovranità ebraica sulla città vecchia luogo santo anche per gli arabi, e il rifiuto da parte di Israele di riconoscere il diritto al ritorno o al risarcimento dei rifugiati palestinesi del '48. Il fallimento di quello che fu un tentativo di arrivare a siglare una pace definitiva portò di fatto allo scoppio della Seconda Intifada, causata di fatto dall'episodio della famigerata "passeggiata" di Ariel Sharon sulla Spianata delle Moschee circondato da decine di soldati e interpretato come un vero e proprio affronto da parte della popolazione palestinese.

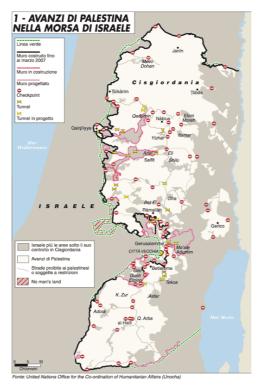
3.1.6 Gli avvenimenti recenti e la situazione attuale.

«Il clima internazionale cambiò in maniera drammatica con gli attentati alle Torri Gemelle dell'11 settembre 2001. Con la "Guerra globale al terrorismo" lanciata contro Al Qaeda e l'islamismo terrorista dal presidente americano George Bush jr, il premier israeliano Ariel Sharon inasprì la repressione nei confronti di Hamas, la Jihad islamica e le Brigate dei martiri di Al Agsa (afferenti ad Al Fatah, il partito del presidente dell'ANP, Yasser Arafat) fino a rioccupare porzioni di territorio che Israele aveva già restituito ai palestinesi e ad approvare, dal giugno 2002, la costruzione di un muro difensivo.»²³⁵ In particolare la decisione di erigere un muro difensivo (di segregazione come verrà chiamato dai palestinesi) fu votata a grande maggioranza anche per l'escalation di attacchi terroristici. Fin da subito i palestinesi e gli arabi cercarono di bloccare la costruzione del muro, chiedendo l'intervento delle forze internazionali. Nel 2003 l'Onu espresse le sue perplessità circa il muro, denunciandone gli effetti negativi, in particolare l'espropriazione della terra dato che il tracciato non segue la linea verde del '67²³⁶. Nel 2004 l'Onu definisce "illegale" la costruzione del muro, dando di fatto ragione ai palestinesi. Ciò però non cambiò la situazione. Il muro ha continuato ad essere costruito dividendo paesi e villaggi²³⁷, segmentando ancora di più il già frastagliato territorio palestinese, espropriando terreni, inglobando le risorse idriche e le principali colonie, creando ulteriore disagio e povertà alla popolazione palestinese rinchiusa ormai in una vera e propria cella a cielo aperto. Di fronte alla diminuzione drastica e alla quasi scomparsa di attacchi terroristici, la popolazione israeliana appoggia la costruzione e il mantenimento del muro come unica via per la sicurezza.

²³⁵ Ivi, p. 142.

Rimando al documentario *The Iron wall* diretto da Mohammed Alatar e prodotto nel 2006 da Palestinian Agricoltural Relief Comittees e Palestinian for peace and democracy, per un approfondimento sul tracciato e le conseguenze del muro.

²³⁷ Si noti in particolare il villaggio di Qalqiliya, nel nord ovest della Cisgiordania, completamente circondato dal muro, chiuso e diviso dagli stessi campi coltivabili, impossibilitato alla sopravvivenza e alla sussistenza stessa.



Cartina 8. Situazione della cosiddetta West Bank, fra muro, colonie e check point²³⁸.

Inoltre la strategia politica di Sharon fu quella di isolare fisicamente e diplomaticamente i leader palestinesi, e la popolazione intera, attraverso la creazione di posti di blocco, permanenti o mobili, ad opera dell'esercito occupante, il controllo dell'afflusso della popolazione per fermare gli attacchi suicidi che contribuì ad impedire ai lavoratori di giungere sui posti di lavoro impoverendo ulteriormente la popolazione, la distruzione di campi e coltivazioni, case e villaggi, strade e infrastrutture. Tutto ciò contribuì all'inasprimento dell'Intifada e delle relazioni stesse fra le due parti.

Nel 2004 Sharon approvò il piano di restituzione della Striscia di Gaza attraverso lo smantellamento delle colonie in essa presenti, nonostante le forti proteste della destra ultraortodossa. Il ritiro avvenne tra agosto e settembre del 2005.

Nel 2006 Sharon uscì dalla scena politica a causa di un ictus. Il nuovo partito da lui fondato poco prima dell'attacco vinse però le elezioni anticipate e Ehud Olmert prese il suo posto alla guida del paese. Nello stesso anno dall'altra parte della barricata alle elezioni per il nuovo Consiglio legislativo palestinese vince nettamente Hamas. Sempre in questo anno si assiste a una nuova fase della guerra con il Libano. In seguito al rapimento di un soldato israeliano e a ripetuti lanci di missili dalla Striscia di Gaza, l'esercito di Israele bombarda la zona e attacca anche via terra.

²³⁸ Cartina n.8: la linea verde, ovvero i confini sanciti dall'Onu dopo la Guerra del '67; la linea nera la parte di muro costruita e quella rossa la parte in costruzione; la zona grigia esterna e interna alla West Bank è di fatto territorio israeliano, comprendente gli insediamenti e le colonie in territorio palestinese; i segnali di divieto sono i ceck point "fissi", ma di fatto ogni giorno ne possono sorgere altri sul territorio a discrezione delle autorità israeliane rendendo di fatto molto ardui gli spostamenti anche piccoli. Questa mappa è del 2007, ad oggi la parte segnata in rosso che viene definita dalla didascalia come "in costruzione" è costruita, entrando nel territorio palestinese e inglobando le colonie ben oltre la linea verde. Si noti inoltre la città di Qalqilyya (in alto a sinistra) completamente circondato dal muro e di fatto chiuso da ogni comunicazione. La cartina è tratta dal sito: http://temi.repubblica.it/limes/avanzi-dipalestina-nella-morsa-di-israele/784?printpage=undefined.

Da questo episodio ne conseguono alcune rappresaglie e reciproci attacchi sul confine libanese che porteranno a un riaccendersi della guerra. I risultati di questo ulteriore scontro terminato ufficialmente il 15 Agosto del 2006 non sono chiari. Ma alcune importanti città israeliane, fra cui Haifa, sono state colpite duramente dai missili lanciati dagli Hezbollah.

Infine ultima piaga dolente di questo lungo conflitto, l'attacco della Striscia di Gaza avvenuto fra il 27 Dicembre 2008 e il 18 Gennaio 2009. Venti giorni di attacco aereo pressoché continuativo e di incursioni militari. Secondo alcune fonti sono state utilizzate anche armi a fosforo bianco, le autorità israeliane però smentiscono una tale notizia. È stato impedito agli osservatori internazionali di entrare nella striscia durante l'intera operazione ribattezzata "piombo fuso". Alla fine dell'operazione si registrano 13 morti nelle file israeliane e circa 1300 in quelle palestinesi²³⁹.

I nodi critici, red lines, individuati a Oslo rimangono ancora da chiarire e risolvere, sono il vero, grande ostacolo a un processo di pace credibile.

Oltre alla questione della definizione dei confini che dovrebbero avere i due Stati (c'è chi propone di ritornare a quelli del '47) e alla questione spinosa dei coloni e degli insediamenti ebraici nei territori che andrebbero smantellati e abbandonati una volta definiti i due stati, rimangono ancora senza soluzione le altre tre questioni: il problema dell'acqua; la sovranità e/ spartizione di Gerusalemme; i rifugiati palestinesi.

Il problema dell'acqua: le risorse idriche del paese, peraltro scarse, sono mal distribuite, infatti le principali falde acquifere (Lago di Tiberiade e corso superiore del fiume Giordano, circa il 37% delle risorse totali), presenti nel Nord del paese, sono in mano agli israeliani. Esistono anche delle risorse sotterranee, presenti sulla costa e nella Cisgiordania (dove le tre principali falde acquifere da sole costituiscono il 38% del totale del paese). «Nonostante i programmi di razionalizzazione e risparmio dell'acqua, ogni anno gli israeliani ne consumano circa 350cc a testa, mentre i palestinesi non riescono a disporne di più di 70cc. L'articolo 40 degli Accordi di Oslo (Oslo II 1995) prevedeva un utilizzo equo delle risorse idriche tra le due comunità, ma gli israeliani continuano a consumare una quantità d'acqua cinque volte superiore a quella consumata dai palestinesi. Il paragone diventa stridente nei territori, dove – oltre agli usi agricoli - le colonie ebraiche utilizzano acqua per riempire piscine e annaffiare prati, mentre la maggioranza della popolazione palestinese è costretta a rifornirsi con la raccolta di acqua piovana in cassoni posti sopra i tetti.»²⁴⁰ Fin dal 1967 ai palestinesi occorre un permesso israeliano per scavare un nuovo pozzo, accedendo così ad una risorsa idrica, o per spostare l'acqua da una zona a un'altra. Inoltre Israele ha ceduto il diritto di controllare le diverse risorse idriche del paese, comprese quelli di proprietà palestinese, a un'unica ditta, la Mekrot, che gestisce anche il canale nazionale, ciò ha comportato nella pratica che i palestinesi sono costretti ad acquistare l'acqua direttamente dalla Mekrot a prezzi maggiorati sia rispetto alla popolazione israeliana, sia rispetto ai coloni.

Essendo un avvenimento del passato recente, le fonti sono i giornali e i siti internt. Si veda inoltre il documentario *Piombo fuso*, girato dall'italiano Stefano Savona del 2009.

²⁴⁰ Emiliani M., *Op.*, Cit., p. 108.

Gerusalemme: con la guerra del 1967 gli ebrei conquistarono Gerusalemme Est. Pur riconoscendo la libertà di culto ciò comportò alcune gravi conseguenze. Innanzitutto per creare un'ampia spianata davanti al Muro del Pianto vennero espropriate e poi distrutte senza preavviso 35 abitazioni di civili palestinesi e 2 moschee. Le espropriazioni si verificarono anche negli anni successivi in tutta la città vecchia e continuano ancora oggi, nel tentativo di assicurarsi il pieno possesso della città vecchia e di altre zone di interesse storico, archeologico, religioso. Anche nella prima periferia, in particolare nella zona orientale, si assiste a una costante costruzione di insediamenti e nuove abitazioni, con il chiaro scopo di rendere la città a maggioranza ebraica. In alcuni casi sono gli stessi palestinesi a vendere agli ebrei (per lo più ebrei ortodossi) che offrono cifre esorbitanti per l'acquisto della casa, ma la conseguenza è l'inimicizia del proprio gruppo di appartenenza e l'etichetta di traditore e collaborazionista degli ebrei, spesso queste scelte sono pagate con la vita. Nel 1980 Gerusalemme viene dichiarata capitale dello Stato di Israele e quindi viene legittimata e ufficializzata la sua conquista nella Guerra dei sei giorni. Questo fatto non verrà mai accettato e riconosciuto dalla popolazione palestinese ed è una questione tuttora aperta e insoluta nel percorso verso la pace.

L'unica altra annessione rispetto ai territori conquistati nel '67 sono state le Alture del Golan al confine con Siria e Libano, per la loro posizione strategica.

«La parità demografica tra ebrei e palestinesi a Gerusalemme Est venne raggiunta nel 1996, quando i suoi 360.000 abitanti risultarono equamente divisi. Alla stessa data, nell'intera città di Gerusalemme, la comunità ebraica superava invece abbondantemente quella palestinese: su un totale di 602.100 abitanti, gli ebrei erano 421.200 e i palestinesi 180.900. Fin dall'inizio degli anni '90 venivano progettati piani per ampliare a dismisura l'area metropolitana di Gerusalemme", fino a un totale di «412 kmq, pari al 15% del territorio della Cisgiordania. Una volta realizzato il piano avrebbe impedito ai palestinesi di far valere i propri diritti su Gerusalemme. Il 25 Aprile 1997, l'Assemblea generale delle Nazioni Unite tentò invano di intervenire con la risoluzione ES – 10/2 che condannava apertamente ogni iniziativa volta ad alterare lo status e l'assetto demografico della capitale.»²⁴¹ Risoluzione che tuttora è palesemente ignorata dalle autorità israeliane.

La questione dei rifugiati palestinesi. La risoluzione Onu n. 194 del 1948 sancisce il diritto al rientro in patria dei rifugiati palestinesi o al risarcimento per i danni subiti e i beni espropriati. Sulla stima effettiva del numero dei profughi palestinesi non c'è ancora un accordo, si passa dai 520.000 della storiografia sionista, ai 700.000 di quella israeliana contemporanea, ai 900.000-1 milione di quella palestinese. Israele non ha mai preso in considerazione tale risoluzione e a parte qualche raro caso di ricongiungimento familiare ha sempre vietato il rientro in patria e negato un possibile risarcimento. «Oggi i discendenti dei rifugiati del '48 sarebbero circa 3 milioni e permettere il loro ritorno nelle terre palestinesi divenute israeliane, nell'ottica di Israele, significherebbe snaturare la natura ebraica dello Stato.»²⁴² L'Onu non ha mai esteso il

²⁴¹ Ivi, p. 120. ²⁴² Ivi, p. 124.

diritto del ritorno agli altri profughi causati dalle successive guerre fra israeliani e palestinesi, in particolare quella del '67.

3.2 Il viaggio intrapreso

Il mio interesse e il mio studio di questa terra hanno radici lontane. In parte affondano nel mio essere cristiana, cattolica e praticante, consapevole che a quei luoghi sono legata spiritualmente e per fede. In parte nascono dalla semplice curiosità verso un conflitto sanguinoso, spesso alla ribalta della cronaca, discusso e dibattuto. Ho seguito con partecipazione le vicende di Oslo, del 1993 e del 1995, allora ero solo una ragazzina, ma capivo bene cosa rappresentava la stretta di mano fra Yizhak Rabin e Yasser Arafat, aveva il profumo della speranza. E ammetto di aver pianto di fronte alle immagini dell'assassinio di Rabin, perché consapevole che quel profumo era stato spazzato via. Come ho pianto anni prima di fronte agli attentati di Falcone e Borsellino, uomini giusti, e anni dopo davanti alla tragedia dell'11 Settembre che apriva un'era buia nella storia dell'umanità. I temi della convivenza, del rispetto, del dialogo, della giustizia e della pace hanno da sempre toccato le mie "corde" più profonde.

Fin dalle superiori quindi ho seguito le vicende di questa terra, da un punto di vista spirituale, storico e politico. Diventata "grande" ho potuto intraprendere alcuni viaggi, che mi hanno permesso non solo di conoscere i luoghi, santi e non, le "pietre", ma anche le "pietre vive" ovvero le comunità, le persone, che in quei luoghi abitano, che sono memoria viva, incarnano la storia stessa e testimoniano il grande desiderio di poter raccontare e di essere ascoltati, riconosciuti, aggiungendo tasselli al mosaico complesso e sfaccettato di questa terra dove i destini si incrociano segnati da guerra, attentati, pregiudizi, odi, vendette, povertà, occupazione. In tutto ho compiuto cinque viaggi di questo genere. Intrecciando soprattutto amicizie e legami al di qua e al di là del muro, privilegio concesso a chi ha un passaporto straniero e si identifica come "pellegrino" indipendentemente dal percorso intrapreso.

Il viaggio di studio legato al presente dottorato di ricerca è avvenuto nell'estate del 2009 ed è durato un mese, ed ho potuto così approfondire ulteriormente la conoscenza di questa terra, raccogliere testimonianze sul significato che assume il termine conflitto e quello di pace da chi vive in un tale contesto. E ricercare le buone prassi spesso poco pubblicizzate, i tentativi che si compiono, per lo più dal basso, per invertire il segno di un destino, per resistere alla via della violenza e della guerra e costruire un presente di pace e collaborazione. Per trasformare il dolore e le storie di lutto e sofferenza in solidarietà e relazioni significative anche con "il nemico". E soprattutto scoprire se e qual è lo spazio dell'educazione in una realtà così profondamente segnata dalla guerra. Valore aggiunto del mio percorso è stato l'incontro con il professor Daniel Bar Tal, dell'Università Ben Gurion di Tel Aviv, che compie ricerche sul tema del conflitto e della pace, in particolare in riferimento alla costruzione stessa dei significati dei due termini negli adolescenti e nei bambini.

Ho avuto modo di girare il territorio, sia lo Stato di Israele vero e proprio, con tappe ad Haifa, Neve Shalom – Wahat al Salam, Tel Aviv, Beer Sheva nel Neghev e Gerusalemme, e nei territori occupati della Palestina, con tappe a Betlemme, Rashaida, Taybee ed Ain Arik, questi ultimi due villaggi vicino a Ramallah.

In questo capitolo esporrò le testimonianze raccolte, quanto visto e ascoltato. Rimando invece ad altra parte²⁴³ l'esposizione accurata e dettagliata della realtà di Neve Shalom – Wahat al Salam, scelta come "buona prassi".

Le testimonianze raccolte sono di:

- 1. Am: un giovane arabo, palestinese, musulmano di 25 anni. Vive nei territori occupati, insegna inglese, è sposato e padre di due bimbi (il secondo all'epoca dell'intervista non era però ancora nato!).
- 2. A: giovane arabo, palestinese, musulmano di 20 anni. Vive nei territori occupati, ma studia medicina a Gerusalemme.
- 3. Ah: giovane arabo, palestinese, musulmano di 27 anni. Vive nei territori occupati e collabora con l'Università di Betlemme.
- 4. Il responsabile di un villaggio Beduino nei pressi di Betlemme, in territorio occupato.
- 5. Un abitante dello stesso villaggio, rimasto cieco durante un periodo di detenzione per le percosse subite nell'interrogatorio.
- 6. Padre Raed, parroco cattolico del villaggio di Taybee vicino a Ramallah.
- 7. Professor Jamal Badeis: arabo, cristiano cattolico, insegna religione all'università di Betlemme, è Preside della Facoltà di arte e presidente del Dipartimento di Studi religiosi.
- 8. E: giovane arabo, israeliano, cristiano cattolico, ma proveniente da una famiglia "mista", la nonna infatti è ebrea. Ha 26 anni, lavora nell'ambito turistico.
- 9. S: giovane arabo, israeliano, cristiano cattolico, presta servizio militare nell'esercito. Ha 21 anni. Ha partecipato all'attacco alla Striscia di Gaza nel Gennaio del 2009.
- 10. Il professor Daniel Bar Tal: ebreo, israeliano, insegna Psicologia dello Sviluppo all'università di Tel Aviv, Facoltà di Scienze dell'Educazione e compie ricerche sul tema del conflitto.

A queste vanno aggiunte le interviste fatte a Neve Shalom – Wahat al Salam, che esporrò in seguito:

- 1. Abed, arabo, israeliano, musulmano. Psicologo ha ricoperto il ruolo di segretario (sindaco), oggi è responsabile del Centro Spiritualistico Pluralista del villaggio e fa parte dello staff amministrativo dell'Ufficio per lo Sviluppo.
- 2. Anne, ebrea, israeliana. È stata la prima a trasferirsi al villaggio, quando ancora non esisteva nulla se non una collina brulla e desertica. È la memoria storica di NS WAS e si occupa di intrattenere contatti con i numerosi sostenitori ed "amici" sparsi in tutto il mondo.

_

²⁴³ Nel Capitolo 8.

3. Rayek, arabo, cristiano, ortodosso. Ha ricoperto il ruolo di segretario (sindaco), ha conseguito un dottorato di ricerca in Inghilterra sulle tecniche di gestione del conflitto, oggi gestisce il piccolo caffè del villaggio che, come lui stesso afferma, è un altro ufficio di pubbliche relazioni.

Alcune delle persone di cui ho raccolto la testimonianza sono amici conosciuti nei miei precedenti viaggi, con cui mantengo i contatti nonostante il tempo e la difficile situazione in cui alcuni di loro vivono. Questo ha facilitato non solo il racconto stesso dei loro vissuti, spesso drammatici, ma anche la possibilità di conoscere tramite loro realtà, persone, storie, non precedentemente previste o programmate. Sono stati testimoni, ma anche guide, traduttori e accompagnatori preziosi nel mio cammino.

Infine sottolineo che ho intrapreso l'intero percorso in compagnia di una collega, nonché amica, Chiara Giustini. Abbiamo condiviso la ricchezza del viaggio e dei racconti, aiuto prezioso sia durante, per un quotidiano confronto, sia dopo per la selezione e traduzione del materiale raccolto.

3.3 Alla ricerca di significati, uno sguardo alla letteratura²⁴⁴

Non si possono comprendere le parole delle persone incontrate senza un'attenta analisi del particolare contesto. Per questo andrò in questo paragrafo a sottolineare alcuni indicatori particolarmente rilevanti, che arricchiscono quanto già detto nel corso del primo capitolo, calando nella situazione israeliana-palestinese concetti come etnocentrismo, stereotipi e pregiudizi, influenza dei mass media, delegittimazione, vittimizzazione, ecc.

Una frase che si incontra non solo nei testi, nei diari, nelle interviste, ma che spesso ti senti ripetere dalle persone incontrate è: «Frankly, you can't understand what I'm talking about unless you live it.»²⁴⁵ Ed è effettivamente complesso provare a calarsi nei panni di una madre israeliana che volontariamente ogni mattina sceglie di far prendere ai propri tre figli autobus diversi per andare a scuola, "se avviene un attentato, così facendo, spero che almeno uno di loro torni a casa"; piuttosto che le emozioni di uno studente che vive ad Askelon, vicino alla striscia di Gaza, che ha perso compagni di scuola colpiti dai lanci di razzi dai territori palestinesi; o il vissuto di un palestinese che quotidianamente fronteggia soldati israeliani, si confronta con l'impossibilità a muoversi liberamente, vive sotto occupazione, fra check point fissi e altri che sorgono arbitrariamente giorno per giorno, che perde il lavoro, non può raggiungere gli ospedali o le scuole, rischia di venir incarcerato anche per diversi giorni senza la formulazione di

²⁴⁵ Van Teeffelen T., *Challenging the wall. Toward a pedagogy of hope*, Arab Educational Istitute, Bethlehem, Palestine, 2007, p. 162. "Francamente, non si può comprendere cosa sto narrando finché non lo vivi". La traduzione è dell'autrice.

100

²⁴⁴ Per "letteratura" qui si intende non solo ricerche accademiche, ma anche testi più di carattere narrativo, come diari, storie e racconti. La voce dei protagonisti, siano essi professori e ricercatori di fama mondiale oppure cittadini comuni ha pari dignità e valore, pur nella diversità non confrontabile del testo e dell'esperienza narrata. L'intento non è quello di fare un'analisi comparata, ma di comprendere appieno i vissuti e la realtà di quella terra così complessa.

un'accusa formale né la possibilità di misurarsi e difendersi di fronte a un giudice, subisce decisioni esterne che incidono profondamente sulla sua vita privata.

Effettivamente ciò che impari viaggiando per Israele e Palestina è fare silenzio, dentro di te, per accogliere e ascoltare. Ed è anche estremamente complesso non emettere giudizi scontati e affrettati additando in maniera categorica bianco e nero, giusto e ingiusto, bene e male. Le sfumature di grigio e le sofferenze di entrambi i popoli, meritano una maggior profondità d'analisi.

Per provare a comprendere i punti di vista e cercare le motivazioni, è necessario soffermarsi su quella che Daniel Bar Tal, professore di Psicologia dello sviluppo alla Facoltà di Scienze dell'educazione di Tel Aviv definisce "mentalità d'assedio". Il popolo ebreo israeliano²⁴⁶ infatti secondo tale autore, ha sviluppato una mentalità che definisce: «a mental state in which members of a group hold a central belief that the rest of the world has highly negative behavior intenions toward them.»²⁴⁷ La mentalità d'assedio è un unico concetto basato su una tendenza paranoide e una etnocentrica, che è stata rilevata dai due autori attraverso due scale: The General Siege Mentality Scale (GSMS) and the Israeli Siege Mentality Scale (ISMS). Ciò che emerge dalla ricerca condotta da Bar Tal è che tale indicatore è predittivo e funzionale all'analisi dell'orientamento di tipo aggressivo nel conflitto Israeliano-Arabo.

«A rigorous analysis of the Israeli ethos as revealed in public polls, literature, films, holy books, school books, media commentaries, and leaders expressions indicates that Israeli Jews believe that the world is against them.»²⁴⁸ Questo credo è inoltre spesso accompagnato da ulteriori sentimenti che riguardano la sensazione di essere isolati, soli rispetto al resto del mondo, che c'è una costante minaccia alla loro stessa esistenza, che il gruppo deve rimanere unito per fronteggiare il pericolo, che non possono aspettarsi nessun aiuto esterno nel momento del bisogno e infine che qualsiasi misura è giustificata se è per la difesa stessa del gruppo²⁴⁹.

È chiaro che questo tipo di mentalità non è esclusiva del popolo ebraico, ma nel corso della storia ha attraversato di volta in volta diversi popoli o gruppi etnici impegnati in contesti di conflitti intrattabili o di guerra.

Nel caso israeliano, in particolare degli ebrei israeliani, questa mentalità è frutto di una lunga storia di persecuzione, pregiudizi, conversioni forzate, e di differenti esperienze passate segnate dall'Antisemitismo e culminate con il dramma dell'olocausto nel ventesimo secolo, che hanno forgiato pesantemente lasciando il segno sulla psiche, la cultura, l'identità del gruppo e ciò che viene definito da Bar Tal e Antebi "l'ethos" del popolo ebraico. Persino oggi la percezione e

_

²⁴⁶ Nel territorio dello Stato d'Israele esistono arabi con regolare cittadinanza israeliana.

²⁴⁷ Van Teeffelen T., *Op.* cit., p. 634. "Uno stato mentale secondo il quale i membri di un gruppo detiene una credenza forte che il resto del mondo ha intenzioni e comportamenti altamente negativi contro di loro". La traduzione è dell'autrice.

²⁴⁸ Bar Tal D., Antebi D., *Beliefe about negative intentions of the world. A study of Israeli Siege Mentality*, in *Political Psychology*, Vol. 13, No. 4, 1992, p. 633. "Un'analisi rigorosa dell'ethos Israeliano come rivelato nei risultati delle elezioni pubbliche, nella letteratura, nei film, nei libri sacri, nei testi scolastici, nelle cronache dei media, nelle dichiarazioni dei leader, indica che gli ebrei israeliani credono che il mondo sia contro di loro". La traduzione è dell'autrice.

²⁴⁹ Ibidem.

l'interpretazione degli eventi contemporanei rinforza questa mentalità: il non riconoscimento della sua legittimità da parte degli stati arabi, gli attacchi terroristici, l'embargo imposto da paesi arabi, i voti contro gli Israeliani da parte di organizzazioni internazionali come le Nazioni Unite, il dibattito e la criticità verso le sue politiche da parte dei leader politici, della stampa e dell'opinione pubblica straniera e infine la pressione palestinese.

L'assunto di base di questi autori è che tale mentalità è una delle principali basi che guidano il pensiero e l'azione della popolazione israeliana; in accordo con quanto affermato dalla psicologia sociale, gli individui e i gruppo agiscono sulla base delle loro credenze, tanto gli atti volontari che quelli irrazionali sono guidati da ciò che si pensa, ciò che si crede, ciò che si prevede.

Lo studio portato avanti dai due autori su una popolazione di ebrei israeliani studenti universitari mirava alla costruzione e alla validazione di due differenti scale: The General Siege Mentality Scale (GSMS), mirata a cogliere la mentalità d'assedio presente in un qualsiasi gruppo e The Israeli Siege Mentality Scale (ISMS) volta più specificatamente al gruppo ebraico israeliano. Inoltre tale studio ha cercato di mettere in relazione queste scale con altre variabili, come l'etnocentrismo, la paranoia, la religiosità, orientamento aggressivo – pacifista, infine alcune variabili demografiche.

I soggetti della ricerca sono stai 366 studenti di età fra i 19 e i 36 anni, di cui 126 maschi, 211 femmine e 39 che non hanno indicato il loro genere, che sono iscritti o all'Università pubblica di Tel Aviv o a quella di Bar-Ilan che invece è un'istituzione religiosa.

Le scale utilizzate sono state:

- GSMS:
- ISMS;
- Ethnocentrism Scale:
- Paranoia Scale.

Inoltre hanno risposto a un questionario mirante a valutare: il livello di religiosità su una scala a sette punti dove 7 rappresentava la sfera maggiormente ortodossa; il livello di orientamento in un continuum da pacifista a aggressivo, sempre in una scala da 1 a 7; infine dovevano rispondere a domande riguardanti la tendenza politica e di voto e la loro situazione socio-demografica.

Ciò che emerge dall'analisi dei dati è che i membri di un gruppo che crede che gli altri gruppi hanno intenzioni negative nei loro riguardi potrebbero sviluppare atteggiamenti negativi e sfiducia nei confronti dell'altro gruppo. Potrebbero allo stesso tempo sviluppare una particolare predisposizione a interpretare come negativi i segnali provenienti dall'out-group. Inoltre potrebbe esserci una spinta interna per mantenere il gruppo coeso al suo interno come difesa e contrasto alle possibili minacce esterne. Infine, potrebbero prendere misure drastiche anche al di là delle norme condivise pur di fronteggiare per quanto possibile pericoli e minacce.

«The analysis show that the Siege Mentality exists as a separate construct. It does not focus on feelings of superiority vis-à-vis out-groups, but mainly on feelings of mistrust and suspicion towards the rest of the world, threat of potential danger from the outgroups, and loneliness in the

wolrd, without reliance on other groups.»²⁵⁰ Non sorprende quindi che tale mentalità sia fortemente legata al fenomeno dell'Etnocentrismo: «the belief that the world has negative intentions toward the group indicates its evil, malice, and aggressiveness. In this context, the group not only feels victimized and self-righteous, but also superior to the out-groups.»²⁵¹ Risulta anche una certa differenza fra tale mentalità e la paranoia. Perché seppur presente una atteggiamento di sfiducia e sospetti questi sono rivolti non verso le relazioni interpersonali, ma sono espressione delle caratteristiche del gruppo di appartenenza e rivolte verso l'out-groups. Infine rispetto ai differenti gruppi analizzati si nota una correlazione maggiore nei gruppi religiosi e in quelli definiti come aggressivi.

Gli autori concludono l'articolo sottolineando come la mentalità d'assedio sia una caratteristica che favorisce una piena comprensione del comportamento degli ebrei israeliani, non posso che concordare con quest'analisi. La sensazione di essere sotto costante minaccia, di doversi difendere, di vivere sotto assedio, è da ritenersi sicuramente una chiave di lettura importante, per comprendere le dinamiche interne fra le due popolazione, sia in territorio israeliano, sia nei territori palestinesi occupati.

Altro dato sicuramente rilevante è quello che sempre il professor Daniel Bar-Tal e la sua collega Nada Oren definiscono il paradosso della situazione Israeliana-Palestinese. Da un lato infatti entrambe le società presentano un aumento della tendenza a voler ricercare su vasta scala compromessi per risolvere il conflitto in maniera pacifica. Dall'altro lato, la maggior parte delle persone in entrambe le società attribuiscono caratteristiche estremamente negative all'altra parte e presentano una profonda sfiducia che pregiudicano le possibilità per una possibile negoziazione e soluzione del conflitto. Inoltre si registra una giustificazione degli atti di violenza in entrambe le società in risposta al perdurare di una situazione di Intifada²⁵² con tutto ciò che questo comporta. Tale paradosso aiuta a comprendere meglio il perdurare di una situazione di violenza fra israeliani e palestinesi e altresì la situazione di perenne stallo del processo di pace²⁵³. In un conflitto intrattabile²⁵⁴, diversi fattori entrano in gioco per far sì che la situazione sia bloccata e senza uscita. Uno di tali fattori, in accordo con quanto affermano Bar-Tal e Oren in accordo con altri autori²⁵⁵, è la delegittimazione dell'altro, processo che viene definito: «as categorization of a group or groups into extremely negative social categories that exclude it, or

_

²⁵⁰ Ivi, p. 643. "I risultati mostrano che la Mentalità d'assedio esiste come un concetto a se stante. Non è concentrato su sentimenti di superiorità faccia a faccia rispetto all'altro gruppo, ma principalmente su sentimenti di sfiducia e sospetto verso il resto del mondo, sulla minaccia di potenziali pericoli verso i membri del proprio gruppo, e sentimenti di isolamento dal resto del mondo, senza poter far affidamento su altri gruppi." La traduzione è ad opera dell'autrice.

²⁵¹ Ibidem. "la credenza che il mondo ha intenzioni negative verso il proprio gruppo, rivela la sua cattiveria, malignità e aggressività. In questo contesto, il gruppo non solo nutre sentimenti di vittimismo e moralismo, ma anche di superiorità rispetto all' out-group." La traduzione è ad opera dell'autrice.

²⁵² L'Intifada indica una lotta del popolo Palestinese che adotta atti anche violenti ed estremi come attacchi terroristici, si veda al riguardo il primo paragrafo del presente capitolo.

²⁵³ Bar Tal D., Oren N., *Op.* cit.

²⁵⁴ Si veda al riguardo il primo capitolo della presente tesi.

²⁵⁵ Fra gli altri si veda: Bandura A., "Moral disangagment in the perpetration of inhumanities", in *Personality and Social Psychology Review*, 3; Kelman H. C., "Violence without moral restraint: reflections on the dehumanization of victims and victimizers", in *Journal of Social Iusses*, 29 (4).

them, from the sphere of human groups that act within the limits of acceptable norms and/or values, since these groups are viewed as violating basic human norms or values.» È un processo che nasce e si sviluppa all'interno di conflitti intrattabili, dove la costante sensazione di minaccia e violenza, nonché l'assenza di contatti e informazioni provenienti dall'altro gruppo che non siano stereotipati e letti alla luce dei sentimenti, delle emozioni e del perdurare del conflitto stesso, comporta il perdurare di una de-umanizzazione dell'altro come bisogno fondamentale di difesa e identità all'interno del proprio gruppo.

In un contesto come quello Israeliano – Palestinese il processo di **delegittimazione** viene perpetuato da entrambi i gruppi da molto tempo, penetrando nei discorsi pubblici, nella cultura, nella letteratura e nei testi scolastici. La sua intensità varia seguendo i fili della storia e nei periodi di maggiori scontri aumenta, mentre durante le fasi degli sporadici processi di pace si nota un'attenuazione e una revisione dei testi. Ciò che hanno rilevato nella loro ricerca Bar Tal e Oren²⁵⁷ attraverso un'analisi storica dei testi è quanto segue:

- Da parte israeliana, inizialmente gli arabi sono visti e descritti come: primitivi, sporchi, stupidi, violenti, aggressivi, persone che si scaldano velocemente, assassini, assetati di sangue, codardi, sleali, inaffidabili e crudeli. Tali epiteti proseguono anche dopo la costituzione dello Stato d'Israele e vi si aggiungono anche la negazione della loro identità nazionale e del loro diritto all'autodeterminazione. In particolare si ritraccia nei testi scolastici di geografia e storia una costante presentazione negativa della popolazione araba, agli epiteti già menzionati si aggiunge regolarmente la definizione di "nemico". Alla fine degli anni '70 queste descrizioni scomparirono dai testi scolastici quasi completamente, ma gli stereotipi negativi sono rimasti. Ciò che emerge dall'analisi di tali testi è un significativo cambiamento negli anni del processo di pace alla fine degli anni '90, in accordo con un diffuso senso di apertura, fiducia, pluralità. Purtroppo dopo l'assassinio di Ytzhak Rabin e il fallimento del processo di pace, il conseguente aumento delle ostilità, la nuova Intifada, la costruzione del muro di segregazione o sicurezza a seconda del lato da cui lo si guarda, non hanno facilitato una piena revisione dei testi scolastici, né si registra una significativa inversione di rotta nei discorsi pubblici e nella letteratura volti a creare una strada comune e un reciproco riconoscimento.
- Da parte palestinese si registra lo stesso processo di delegittimazione. Inizialmente gli ebrei sono stati dipinti come: stranieri, crociati, non voluti, aggressori, ladri e nemici. La delegittimazione passa attraverso il non riconoscimento del loro diritto a fondare uno Stato in quella terra, che comporta l'etichettamento del popolo ebraico come colonizzatore. Anche in questo caso, come un riflesso di quanto avvenuto dall'altra parte, significativi cambiamenti si sono registrati fino al processo di pace del 1993 fra

²⁵⁶ Bar Tal D., Oren N., *Op.* cit, p. 2. "Una categorizzazione di un gruppo o di gruppi, dentro categorie sociali estremamente negative che lo, o li, escluda dalla sfera dei gruppi umani che agiscono nei limiti delle norme condivise e/o dei valori condivisi, dal momento che tali gruppi sono visti come disturbanti rispetto ai valori e alle norme umane di base". La traduzione è ad opera dell'autrice.

²⁵⁷ Ivi, p. 6 e seguenti.

Arafat e Rabin, e in una circolarità di eventi la diminuzione degli epiteti stereotipati era causa e conseguenza di quanto stava avvenendo a livello politico. Anche nei testi scolastici palestinesi, così come in quelli ebrei, si possono notare credenze negative come quelle elencate pocanzi. Parallelamente a quanto succede in Israele, dopo gli accordi di Oslo anche in Palestina si registra un cambiamento significativo nei testi, non più definiti come colonizzatori e nemici.

La delegittimazione è quindi un procedimento istituzionalizzato che attraverso la storia passa dai discorsi pubblici, ai resoconti trasmessi attraverso i media, alla cultura in senso lato (dai libri, alla musica, al teatro) per giungere anche a impregnare i testi scolastici in maniera significativa. Questo dovrebbe aiutarci a comprendere fino a che punto stereotipi e pregiudizi sull'altro minano le relazioni reciproche, la conoscenza, la capacità di guardare al di là delle ostilità e della violenza perpetrata da generazioni. È un humus penetrato profondamente nella cultura di entrambe le società che ostacola in maniera rilevante qualsiasi percorso di pace, perché per prima cosa ostacola il sentimento di fiducia reciproca che dovrebbe essere la base di ogni dialogo sulla risoluzione di questa guerra logorante e secolare. L'uso di etichette che delegittimano l'altra parte infatti aumenta il sentimento di sfiducia e di paura. In particolare gli Israeliani, nella quasi totalità (92%) nel 2002 dichiaravano di aver paura di morire o di perdere un famigliare a seguito di un attacco terroristico²⁵⁸. E come in uno specchio, la paura, il senso di insicurezza per quanto riguarda le loro vite, i loro figli e le loro case è percepito anche dalla popolazione palestinese. A questo si accompagna una profonda sfiducia reciproca. «It is not surprising, than, that as violence and delegitimization increased, both sides began to express pessimism about the ciance of resolving the conflict.» ²⁵⁹ Ciò che più mina la possibilità di una risoluzione di questo secolare conflitto e che illumina la nostra comprensione circa i vissuti delle persone incontrate e il contesto nel quale ci siamo immerse è che questo processo ha conseguenze significative nella formazione e nell'informazione della popolazione. «In situation of severe and violent conflict, where delegitimizing stereotypes dislike and negative emotions are common features, information is absorbed in specific ways. Group members tend to make evaluations, interpretations, and attributions that shed negative light on the rival group, in line with their held view»²⁶⁰, si tende a focalizzare l'attenzione sugli atti di violenza perpetrati dall'altra parte giustificando i propri come azioni difensive e patriottiche, si demonizza il "nemico" e si dipinge la propria cerchia come "vittima" dell'aggressione altrui, in questo modo si garantisce unità interna e comunione d'intenti per difendersi dall'altro. Si arriva a negare l'esistenza stessa dell'altro, il diritto ad esistere, la natura umana del nemico. "La palestina non esiste e se anche esistesse, noi li uccideremo tutti!" così ridendo due giovani che presumibilmente non avevano

²⁵⁸ Ivi, p. 11.

²⁵⁹ Ibidem. "Non sorprende, allora, che nel momento in cui la violenza esplode e la delegittimazione aumenta, entrambe le parti inizino ad esprimere pessimismo circa le possibilità di risolvere il conflitto". La traduzione è ad opera dell'autrice.
²⁶⁰ Ivi, p. 11-12. "Nelle situazioni di grave e violento conflitto, dove gli stereotipi "delegittimizzanti" producono

²⁰⁰ Ivi, p. 11-12. "Nelle situazioni di grave e violento conflitto, dove gli stereotipi "delegittimizzanti" producono avversione verso l'altro e i sentimenti negativi sono caratteristiche comuni, l'informazione viene assorbita in una certa maniera. I membri del gruppo tendono a valutare, interpretare e attribuire, che mettono in cattiva luce il gruppo rivale, in accordo con il loro modo di vedere". La traduzione è ad opera dell'autrice.

più di vent'anni sulla spiaggia di Netanya chiacchierano con noi di ritorno dall'incontro all'università di Tel Aviv in un momento di pausa. Si avvicinano per aiutarci a fare qualche foto sulla spiaggia bellissima, e poi fra una chiacchiera sportiva e un commento alla bellezza del paese, loro ridacchiando affermano: "Questo è il paese più bello del mondo e non credete a quelle storie sulla guerra, la Palestina non esiste e se anche esistesse noi li uccideremo tutti" lasciando me e Chiara perplesse, attonite, senza parole.

Infine il processo di delegittimazione consente il perpetuarsi delle ostilità perché ostacola i rapporti fra le due parti, crea muri solidi fra le parti che impediscono di incontrarsi, vedersi, conoscersi, superare stereotipi, pregiudizi, paure, sfiducie. È un circolo vizioso che non si può facilmente interrompere: «gli attacchi terroristici contro gli ebrei hanno aumentato la delegittimazione, la paura e l'odio, così come la loro disponibilità a far del male alla popolazione palestinese; a sua volta le dure misure di sicurezza israeliane hanno aumentato l'odio e la delegittimazione da parte palestinese del popolo ebraico così come la loro disponibilità a proseguire in attacchi nocivi nei loro confronti.»²⁶² Come affermano gli autori, non solo è un circolo vizioso ma è dura stabilire dove è cominciato e decidere dove e come porvi fine. Qualsiasi comportamento e azione serve a convalidare ulteriormente la visione dell'altro e a perpetuare inesorabilmente le dinamiche del conflitto tutt'ora in atto, giustificando continuamente gli atti violenti contro l'altra parte.

La costruzione del muro, voluta e propagandata da Israele come necessaria forma di sicurezza, ha certamente cambiato molte cose: da una parte ha sortito l'effetto di diminuire gli attacchi terroristici, dall'altra ha completamente bloccato e isolato in una cella a cielo aperto un intero popolo. Ma soprattutto ha aumentato le distanze. Ora il "vedere l'altro" simbolicamente, fisicamente e psicologicamente da un muro che non è più solo dato da pregiudizi, storie, racconti, informazioni distorte, paure, rancori, ma anche da un muro fisico alto 9 metri, check point presidiati da soldati, filo spinato e reti elettriche che rendono il territorio della Palestina un ghetto, segmentato, frastagliato e ricco di difficoltà di circolazione e transito. La disoccupazione, l'impossibilità a muoversi per raggiungere posti di lavoro, ospedali e scuole, il confronto quotidiano e non sempre pacifico con posti di blocco e soldati, complica notevolmente la vita di molte persone, dai più piccoli ai più anziani, generando sentimenti di ostilità, rabbia, impotenza e frustrazione. «The Wall there snakes through the area of northern Bethlehem in such a way that the neighborhood has lost its vigor and life. Families move away wherever possible. How can local people resist a Wall? At first time there is no way. A wall is not an adversary; it is a block of concrete. As it once was said, the only thing you seem to be able to do after the Wall is erected and you live inside, is to walk around in cicles like mice. In fact, one reason that the Wall has been built may well have to do with the reduction of human contact points between Israeli

²⁶¹ Queste parole non sono state registrate, ma immediatamente trascritte nel diario di viaggio della ricerca nella maniera più fedele, parole così forti non possono essere fraintese o dimenticate.

²⁶² Ivi, p. 13. La scelta di non inserire la citazione in lingua originaria è dovuta al semplice fatto che non presentava termini particolarmente significativi e veniva pienamente rispettato il senso nella traduzione in italiano.

and Palestinians (from the West Bank), because such contact points are essential for any active and challenging forms of nonviolent resistance, individually and collectively.»²⁶³



Foto 3, 4 e 5: immagini del muro a Betlemme²⁶⁴.

Dentro al muro, la popolazione palestinese è soggetta ad altrettanti pregiudizi, l'altro, il nemico, l'ebreo viene conosciuto solo attraverso i contatti reali e non sempre piacevoli con coloni e soldati. I fatti, le azioni, le notizie filtrate dai mass media sono interpretate in base a una cultura del conflitto speculare a quella sopra descritta. La vittimizzazione, il sentirsi perseguitati, essere soggetti a una condizione di occupazione militare, non fanno che accrescere sentimenti negativi nei confronti dei soggetti incolpati di una tale realtà. «The concept of a 'culture of war' emphasizes all dimensions of the cultural construction of conflict and occupation. Living close to the separate Wall, some Palestinians have created their own mental walls, imposing a curfew on themselves, restricting their own mobility, walling in their hopes and aspirations. This can be understood as a result of the symbolic violence that is experienced by a certain group when it perceives a situation as unbearable because values, power relations, or a world vision are felt to be under threat and when there is a common understanding and belief that those threats jeopardize life in society. In most conflict this feelings are reciprocal. The wall is the

²

²⁶³ Van Teefelen T., Giacaman F., "Resistence in daily life", in Van Teeffelen T., *Op.* Cit., p. 31. "Il muro che si snoda attraverso l'area di Betlemme in una maniera tale per cui la zona ha perso la sua vitalità e vigore. Le famiglie si trasferiscono appena possibile. Come possono le persone resistere al Muro? A prima vista sembra che non ci siano possibilità. Il Muro non è un avversario; è un blocco di cemento. Come è stato detto, l'unica cosa che sembra sia possibile fare una volta che il muro è stato eretto e tu vivi al suo interno, è camminare in cerchio come un topo. Di fatto, una delle ragioni per cui il Muro è stato costruito potrebbe avere a che fare con la diminuzione dei contatti umani fra Israeliani e Palestinesi (della West Bank), perché questi contatti erano essenziali per qualsiasi forma di resistenza attiva e stimolante, individuale o collettiva." La traduzione è a cura dell'autrice.

²⁶⁴ La scritta sul muro riporta: "Ogni esistenza deprivata della libertà è una specie di morte".

architectonic emblem of feelings of mutual threat, victimization, and mental borders.»²⁶⁵ Il Muro ha quindi serie conseguenze fisiche e psicologiche sulla vita dei palestinesi, oltre a incidere profondamente nel tessuto sociale ed economico: "Penso che il muro sia la maggior causa della povertà in Palestina", molti palestinesi infatti sono impossibilitati a raggiungere i luoghi di lavoro che per lo più si trovano entro i confini israeliani, "le persone semplicemente stanno sedute a casa, e questo è sbagliato! Lo vedi, ora stiamo costeggiando il muro, in Betlemme ci sono circa 200.000 persone, che sono completamente chiuse, allora dove prendono i soldi? Dove possono andare a lavorare? L'autorità palestinese è debole, non ci sono fabbriche, nessuno investe in questa terra..."²⁶⁶ È un giovane arabo, musulmano di Betlemme che parala, la sua città viene definita dalle Nazioni Unite una "città soffocata" separata a causa del Muro e della denominazione di alcuni territori di "Area C"²⁶⁸ dalle risorse idriche e da pascoli e campi. Il Muro qui penetra per circa 10 kilometri all'interno della città (annettendoli alla municipalità di Gerusalemme, quindi allo Stato israeliano) e lontano dalla famosa linea verde, inglobando fra l'alro la tomba di Rachele, moglie di Giacobbe, luogo sacro per ebrei, musulmani e cristiani. Oltre al muro Betlemme è circondata da 19 insediamenti e da circa 16 bosti di blocco che limitano e imprigionano, i suoi abitanti, lontano dalle proprie terre, senz'acqua, senza lavoro. È una città "povera" non solo per la presenza di tre campi profughi. E ancora altre testimonianze raccolte nel libro Challenging the wall di Toine van Teeffelen ci riportano che: «The Wall block us psychologically. When we are psychologically blocked, your thinking is also psychologically blocked. Your ability to be creative is blocked. Your ability to feel is bloched because you have to protect yourself all the time from feeling frustrated. It's a sort of psycological torture, you always have to be on alert. You can't relax. You always think about how you are going to deal the next obstacle.» 269 Si vive sotto costante tensione, sotto la sensazione di vulnerabilità, incertezza, incapacità a programmare a lungo termine. Non solo si vive con la sensazione di

_

²⁶⁵ Piquard B., "Paintings, murals, and graffiti on the west bank wall: coping mechanisms and acts of resilience", in Van Teeffelen T., *Op.* cit., p. 113. "Il concetto di una 'cultura della guerra' rimarca tutte le dimensioni della costruzione culturale del conflitto e dell'occupazione. Vivendo vicino al Muro di segregazione, alcuni palestinesi hanno sviluppato i loro personali muri, imponendo a se stessi un coprifuoco, limitando la loro mobilità, chiudendo le loro speranze e aspirazioni. Tutto ciò può essere compreso come il risultato della violenza simbolica che viene vissuta da un certo gruppo quando percepisce la propria situazione come intollerabile perché i valori, le relazioni di potere o la visione del mondo sono sentite come minacciatee quando vi è una comune comprensione e convinzione che tali minacce compromettono la vita stessa nella società. Nella maggior parte dei conflitti questi sentimenti sono reciproci. Il muro è l'emblema archittettonico di tali sentimenti di reciproca minaccia, vittimizzazione e chiusure mentali." La traduzione è a cura dell'autrice.

²⁶⁶ Testimonianza di Am.

²⁶⁷ Rapporto delle Nazioni Unite per il Coordinamento delle Questioni Umanitarie (OCHA) nei Territori Palestinesi Occupati del 2009, consultabile sul sito www.entilocalipace.it/news/Rapporto%20OCHA%20Betlemme2.pdf.

²⁶⁸ "Circa il 66% del Governatorato di Betlemme fu designato Area C, in cui Israele mantiene il controllo sulla sicurezza e la giurisdizione sulla pianinificazione urbana e la costruzione. Ancora oggi solo raramente vengono concessi ai Palestinesi permessi per costruire. L'Area C comprende anche vaste zone designate aree militari/di fuoco e riserve naturalistiche dove l'accesso e l'utilizzo da parte dei Palestinesi sono proibiti o soggetti a limitazioni. Queste restrizioni amministrative limitano l'espansione residenziale e industriale a est e a sud-est." Ibidem, p. 6.

Dayyeh M. A., "As long as there is a society that resists, there is hope", in Van Teefelen T., *Op.* cit., p. 153. "Il Muro ci blocca psicologicamente. Quando sei bloccato psicologicamente, i tuoi pensieri sono bloccati. La tua capacità di essere creativo è bloccata. La tua capacità di sentire, provare sentimenti è bloccata perché devi pensare a proteggere te stesso tutto il tempo dalla frustrazione. È una tortura psicologica. Devi sempre essere in allerta. Non puoi rilassarti. Devi sempre pensare a come affronterai il prossimo ostacolo." La traduzione è ad opera dell'autrice.

essere imprigionati e senza via di scampo: «we are imprisoned; we are buried alive in a tomb. (...) We did not know where to hide; we did not know where to go.»²⁷⁰

Come vedremo sia alla fine di questo capitolo sia nella seconda parte della presente tesi, si possono rintracciare buone prassi, piccoli germi di speranza che vanno in segno opposto, resistendo a un contesto segnato profondamente dalla guerra, dalla sofferenza, dall'odio, dalla paura, dalla sfiducia. Perché è necessario che i muri, reali e mentali, siano abbattutti, ogni giorno con costanza e impegno per poter sperare di cambiare la cultura del conflitto in una terra che ne è così profondamente segnata e costruire un futuro migliore per tutti e un presente più vivibile per chi ogni giorno lotta e resiste. «Non di muri ha bisogno la terra santa, ma di ponti»²⁷¹ come affermato nel 2003 dal Papa Giovanni Paolo II e dopo di lui da molti altri, molte realtà in quella terra ogni giorno cercano se non di costruire ponti quantomeno di diventare una crepa del muro: «a crack creates a space and lets light through to illuminate that are unclear.»²⁷²

3.4 Voci di giovani, insegnanti, educatori. La parola ai testimoni

3.4.1 Gli "esperti": il professor Daniel Bar Tal e il professor Jamal Dabeis

In una giornata soleggiata e calda, con un vento piacevole che rendeva più sopportabile l'afa, io e la mia collega Chiara Giustini abbiamo avuto modo di incontrare il professor Daniel Bar Tal, docente di Psicologia dello Sviluppo, presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione di Tel Aviv. Un incontro molto interessante e ricco poiché grazie alle sue numerose ricerche e alla sua conoscenza abbiamo avuto un quadro significativo ed approfondito della reale situazione politica, economica, sociale e scolastica.

Ne riporterò i passaggi maggiormente significativi.

Per prima cosa gli chiedo di definirmi "la cultura del conflitto", termine da lui spesso usato nei suoi scritti, che ci aiuta a comprendere meglio l'interpretazione sociale e individuale delle situazioni conflittuali infatti: "La cultura del conflitto non è qualcosa che nasce in un giorno, ma in molti, molti anni. È egemonica, è molto dominante, la puoi trovare nelle foto, nelle immagini, nella letteratura, nei testi scolastici, nelle parole dei leader, nelle cerimonie! La cultura del conflitto è estremamente importante mentre il conflitto è in atto, perché fornisce le motivazioni, le energie, gli obbiettivi. Ma quando la luce entra nelle tenebre delle paure e le nazioni vedono una possibilità per la risoluzione del conflitto e l'altra parte mostra segnali di pace, questo repertorio diventa dannoso. Allora è necessario cambiarla perché questa cultura inibisce questa possibilità di pace. Dobbiamo educare i bambini, gli adulti, i gruppi, a

Gafney P., "Crack in the wall", in Van Teeffelen T., *Op.* cit., p. 78. "Una crepa, crea spazio e permette alla luce di passare e illuminare le cose che non sono chiare." La traduzione è a cura dell'autrice.

²⁷⁰ Anastas C., "We are imprisoned, buried alive in a tomb", in Van Teefelen T., *Op.* cit., p. 193. "Siamo imprigionati; siamo sepolti vivi in una tomba. (...) Non sappiamo dove nasconderci; non sappiamo dove andare." La traduzione è a cura dell'autrice.

²⁷¹ Discorso dell'Angelus pronunciato da Giovanni Paolo II il 16 Novembre 2003.

completare un altro repertorio. E questo è ciò che viene fatto nel processo di Riconciliazione, affinché si possa guardare all'altro non come un terrorista, ma come un essere umano. È un processo complesso. La cultura del conflitto si sviluppa e cresce nel corso di molti e molti anni, allo stesso tempo la cultura della pace richiede altrettanti anni per crescere e svilupparsi. Ouesto è solo l'inizio. 273" In una società come quella Israeliana – Palestinese (di qua o di là dal muro poco cambia), come abbiamo visto, la giustificazione e la lettura della situazione è totalmente orientata a tutelare il proprio gruppo, i suoi diritti, il suo senso di sicurezza o la sua ricerca di libertà, e ad addossare tutti i mali al nemico, delegittimando e deumanizzando l'altro e dipingendo il proprio gruppo come vittima. La propaganda passa attraverso tutti i canali sociali, dai mass media ai testi scolastici, alle leggi. A tal proposito nel periodo del mio viaggio in Israele è stata votata e approvata la legge secondo la quale veniva vietato alla popolazione araba ricordare e celebrare la *Nacqba*, pietra miliare della storia e della tradizione araba a cui si lega la spinosa questione tuttora al centro dei dibattiti nei processi di pace dei profughi palestinesi e del diritto a rientrare. Inoltre con tale legge si venivano anche a sostituire tutti i nomi nei cartelli stradali indicanti le diverse città e paesi: se prima infatti veniva riportato il nome in ebraico, la traduzione in inglese e il nome in arabo (leggermente diverso da quello ebraico per motivi storico-culturali), da quel momento in poi si serebbe riportato il nome in ebraico, la traduzione in inglese e la traduzione in arabo, di fatto delegittimando e cancellando la memoria di un popolo. Ogni giorno per diverse ragioni la popolazione araba israeliana (ovvero regolare cittadina dello Stato di Israele) si sente "di serie b^{274} ", per questo molti decidono di emigrare, in particolare negli Stati Uniti, poiché oltre alle difficoltà materiale (disoccupazioni, posti di lavoro meno tutelati e meno retribuiti), a quelle psicologiche (la guerra, l'appartenere a un popolo che di fatto è in guerra con il tuo Stato, la mancanza di sicurezza), si aggiungono i continui attacchi a una cultura e una tradizione che di fatto viene delegittimata e non riconosciuta. Il quadro non è confortante anche perché lo Stato israeliano al momento non è interessato al cambiamento: "siamo nel pieno del conflitto, il governo non è interessato a nessun cambiamento. Questo non significa che in alcune particolari scuole o città non si condivida il valore della pace, ma non in maniera sistematica, in maniera globale, in questo senso molto, molto poco viene fatto." In questo quadro, anche l'educazione scolastica, ha un ruolo importante: "è uno degli agenti di socializzazione al conflitto: se si osservano i testi di storia, geogriafia o le antologie di letteratura, si potrà notare come forniscano molte conoscenze riguardanti il conflitto, incolpano l'altra parte e glorificano il proprio gruppo. Per questo a un certo punto sarà necessariocambiare l'educazione stessa, fornire nuove storie e nuovi elementi. È davvero molto importante e molto complesso." L'educazione alla pace è quindi relegata a singole e sporadiche iniziative che sono definite come "a drop in the see", una goccia nel mare! Il sistema educativo è "molto lontano dalla pace e dalla riconciliazione: noi non abbiamo una relazione con i

²⁷³ La scelta di mettere direttamente l'italiano e non l'inglese è dipesa dalla non altissima qualità della registrazione. Le parole sono state rispettate, ma in alcuni punti la traduzione rende in maniera più chiara e corretta quanto affermato nel corso dell'intervista. L'intento è quello di approfondire dei significati pertanto questa scelta non inficia gli elementi emersi.

²⁷⁴ Parole di una testimone, che parla italiano e quindi sono riportate senza traduzione.

palestinesi e loro non ne hanno una con noi. Quindi siamo molto lontani, ci troviamo bloccati in una sorta di immobilismo del conflitto. In un sistema in cui abbiamo milioni di studenti, c'è Neve Shalom, e allora? Quanti studenti vanno lì? Centinaia, forse, trecento, sono molti, ma la maggior parte non ci va." La situazione non cambia all' università, neppure nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dove si preparano i futuri insegnanti. Il problema è lo stesso, non c'è una direzione comune, un'unità d'intenti che spinge a programmare in maniera sistematica un'educazione alla pace efficace. A partire dal Ministro dell'Educazione, fino al singolo insegnante del villaggio non c'è un progetto che miri a costruire dalle fondamenta un cambiamento nella situazione. La cultura del conflitto può in questo modo rimanere intatta. E il paese fermarsi nell'imbossibilità di vedere una soluzione a questa guerra. Se qualcosa viene fatto, "ricade sulle spalle di una singola persona, perché comunque c'è libertà accademica, ma è solo una crepa nel muro"; e così anche nelle scuole, dove rimane una scelta del singolo insegnante promuovere una cultura del dialogo, dell'incontro, della pace, del pensiero critico, ma come afferma il professor Bar Tal: "la maggior parte dei presidi e degli insegnanti non lo fanno, perché non è popolare, non ci sono i soldi, agli insegnanti non piace, ai bambini non piace e ai genitori non piace. Ciò che avviene realmente nelle scuole è un vero e proprio indottrinamento dei bambini dentro il sistema." Eppure al di là di questo quadro pessimistico e scuro che ci presenta Bar Tal, dobbiamo continuare tenacemente a cercare di vedere quelle crepe nel muro, dal loro voce e aria, per allargarle, metterle in relazione, solo da lì potrà filtrare la luce e la speranza per un futuro di pace anche qui. E a furia di crepe dobbiamo credere che quel muro crollerà e impegnarci in questa direzione.

Per questo chiedo quale potrebbe essere il primo passo per cambiare qualcosa: "in questo momento, viviamo in un pessimo periodo, perché il nostro governo è di destra. Io credo che però si potrebbe partire, pur cercando di evitare di far crescere sentimenti di rabbia e avversione, da temi legati in maniera indiretta la tema del conflitto, come ad esempio i diritti umani, il pensiero critico – riflessivo. Poco viene però fatto anche perché gli insegnanti non sanno come fare e non vogliono essere etichettati come sinistroidi né vogliono suscitare discussioni con i genitori", e così nulla cambia realmente se non in piccole realtà. Per quanto a un livello generale e superficiale le persone affermino tutte, indistintamente, di volere la pace, questo non basta: "è uno slogan vuoto", nel tentativo di fornire agli altri una buona immagine di sé e del proprio gruppo, per salvare la faccia, ciò che serve è "muoversi, passare il Rubicone, iniziare a lavorare concretamente, abbiamo bisogno di giustizia, di pulire i materiali, di scrivere nuovi materiali", pulirli da una visione del conflitto di parte. Neve Shalom - Wahat al Salam, come le altre pochissime scuole bilingue presenti nel paese sono appunto una goccia nel mare, e il villaggio stesso è un esempio non replicabile, che mostra che è possibile vivere insieme, convivere pacificamente e in maniera paritaria, ma per come è nato e la sua storia non può essere riprodotto. "In questo momento la soluzione non verrà dall'educazione alla pace. Arriverà solo quando la comunità internazionale" - Europa, Italia, Francia, Stati Uniti - "comincerà a fare pressioni e minacce a livello politico perché Israele cambi il proprio comportamento, smantelli le colonie, ritorni dentro ai confini del 1967. Non sto dicendo che l'educazione non è

importante, certo che lo è, ma non si può iniziare da lì. Bisogna iniziare facendo pressioni e persuasioni a livello politico, comprendendo in maniera profonda che la politica degli insediamenti è sbagliata e ferisce questa terra. Ciò che intendo è che sul lungo periodo, i bambini che ora iniziano la prima classe, fra vent'anni saranno giovani e potranno sostenere il cambiamento per un mondo differente, ma se vuoi cambiare ora, allora è un'altra storia".

L'educazione alla pace assume differenti significati e obiettivi a seconda del contesto, "in Israele a mio avviso il cuore della questione è come trasformare la relazione sia con gli arabi cittadini di Israele, sia con i Palestinesi dei territori. Ma è davvero una situazione difficile, l'opinione pubblica non ha fiducia nei palestinesi, non vede la possibilità di una pace e perciò anche se se ne parla, nessuno ascolta. Non è sempre stato così, nei primi anni '90 era diverso²⁷⁵. Ma dopo il 2000" – anno di inizio della seconda Intifada e della vittoria di governi di destra in Israele – "la gente è depressa e senza speranza, non vedono come possono agire. È davvero un quadro molto pessimista, lo so!". Alla fine gli ho chiesto come vede il futuro del paese, e mi ha risposto: "penso una cosa molto semplice: **Israele non può salvare se stesso**, non si può salvare da solo. Ha bisogno della pressione dell'Italia, della Francia, dell'Europa, degli Stati Uniti, e sentirsi dire da queste nazioni, 'non ha senso! Basta!' È davvero una brutta situazione".

Il dipinto che esce dalle parole di Bar Tal, ha davvero tinte molto scure e fosche. Chi è immerso nel contesto di una guerra che dura ormai da due, tre generazioni, non riesce a vedere lo spiraglio della pace. Eppure quelle famose crepe nel muro ci sono e più avanti nel corso di questo capitolo ne descriveremo qualcuna per poi soffermarci in maniera più approfondita sull'utopia di Neve Shalom – Wahat al Salam.

Ho avuto modo anche di incontrare presso l'Università cattolica di Betlemme il professor Reverendo Jamal Daibes, Preside della Facoltà di Arte e Presidente del Dipartimento di Studi Religiosi. Quanto ci racconta della situazione non si discosta molto da quanto già affermato da Daniel Bar Tal. In particolare egli ci illustra la realtà palestinese e quella di Betlemme, da un'osservazione privilegiata come quella dell'università. "La situazione economica è quella più difficile, qui a Betlemme la situazione è calma, non c'è niente di grave, la vita è normale, però la la vita economica è difficile. Adesso con più pellegrini va un po' meglio, ma con il muro, i blocchi, i check point, con tutti i limiti del movimento eccetera, è molto difficile se non impossibile sviluppare un'economica. Questo è una delle ragioni per cui non vediamo un'uscita, una prospettiva di pace, di indipendenza, soprattutto a causa degli insediamenti, del muro, del nuovo governo israeliano. Ma la pace e l'indipendenza sono una condizione sine qua non importante per sviluppare un'economia palestinese, abbiamo tutti gli elementi per farlo, però nella situazione presente non è possibile."²⁷⁶ L'educazione è molto importante e la maggior parte dei giovani prosegue fino alla laurea i propri studi, nonostante le difficoltà economiche. Spesso e in particolare per le ragazze è l'unica occasione per avere maggiori possibilità di trovare

²⁷⁵ In quel periodo storico si sono svolti i processi di pace che hanno portato alla storica stretta di mano fra Rabin e

Arafat.

Arafat.

276 La testimonianza è stata rilasciata in italiano, lingua che il professor Debais ha appreso durante i suoi studi

successivamente un lavoro, una certa indipendenza, una sopravvivenza economica in un contesto di forte precarietà e povertà. "Nel mondo arabo i palestinesi sono quelli più educati, diciamo con più diplomi, in Palestina abbiamo undici Università, poi collegi, eccetera. Undici Università, in ogni città c'è una Università! l'Università di Betlemme nel stata fondata nel 1973, poi nel 1974 quella di Birzeit, nel '76 quella di Nablus, la più grande con 20.000 studenti, qui all'Università di Betlemme abbiamo 3.000 studenti." Non ci sono particolari problemi di coesistenza fra musulmani e cristiani, secondo il professor Debais il profondo rispetto rispecchia la società palestinese, coesa al suo interno. Il fondamentalismo, presente in maniera sempre maggiore, è causato dalla mancanza di prospettive e di futuro: "per mancanza di soluzione, mancanza di speranza per il futuro, per la povertà eccetera, c'è questo fondamentalismo, è una cosa che non è normale nel senso che è una risposta a una situazione che non è normale." Proprio perché si vive "in una situazione molto peggiore rispetto a dopo i negoziati di pace" e "la religione è vista come una soluzione". I problemi maggiori sono riscontrati nella mancanza di potere dell'autorità palestinese, dovuta in gran parte all'occupazione, Debais ci spiega che la polizia può esercitare le proprie funzioni solo fino a mezzanotte, poiché da tale ora alle sei del mattino l'esercito israeliano può entrare e fare incursioni e manovre militari nel territorio e la polizia non deve farsi trovare per strada. "Fino a poco tempo fa l'unica prigione era a Gerico, immaginate un'intero paese senza prigioni, con la polizia senza armi e la notte lasciato incustodito! Tutto ciò genera problemi sociali e di sicurezza." Questo comporta il fenomeno della forte emigrazione, in particolare dei giovani che una volta terminati gli studi o per proseguirli con un master o per ricercare occupazione, stabilità e sicurezza decidono di trasferirsi all'estero in particolare negli Stati Uniti.

Numerose sono le collaborazioni con varie università europee, l'importanza di tali rapporti e di viaggiare all'estero (sia studenti che docenti) o di ricevere ospiti stranieri è rimarcata da Dabais: "Questo è molto importante, il fatto di uscire da questo paese di incontrare altra gente, di vedere un altro mondo, apre un po' gli orizzonti. Perché noi siamo chiusi e allora un'apertura è molto importante per noi, un'apertura culturale anche sul mondo, per vedere che sì abbiamo problemi però abbiamo cose positive, possiamo contribuire noi in prima persona e poi vedere le altre esperienze, questo scambio è molto molto importante per i giovani è vero." Purtroppo però tale scambio non avviene con le Università israeliane: "Non è più possibile. Prima lo avevamo, facevamo ricerche assieme, ma adesso non è più possibile. Inoltre vi è una politica generale di non collaborare con le Università israeliane, una sorta di boicottaggio culturale e di protesta verso l'occupazione, perché le Università, fanno parte della società israeliana, sono parte di quell'occupazione. Quattro, cinque anni fa abbiamo cercato di promuovere degli incontri fra studenti dell'Università ebraica del Dipartimento di religione con il nostro Dipartimento di Scienze religiose, la prima difficoltà era il dove incontrarsi: loro non possono venire qui, noi non possiamo andare lì. Alla fine abbiamo deciso noi di chiedere i permessi per andare a Tantour, ma non tutti li hanno avuti, soprattutto non quello che doveva fare la presentazione! L'incontro è stato comunque positivo, molto intenso, era la prima volta per i nostri ragazzi di incontrare israeliani che non fossero soldati né coloni, ma studenti, normali, come gli altri,

eccetera, ma purtroppo con il muro questo non è più possibile, cioè non possono venire qui gli israeliani e noi non possiamo andare a Gerusalemme o in un' altra Università e questo crea un problema serio: che non ci incontriamo, non abbiamo una faccia per loro. Siamo per loro i palestinesi, e loro per noi gli israeliani. Non conosciamo delle persone e per il futuro di pace qui questo è molto grave, molto grave."

Il futuro della pace, il futuro di convivenza e dialogo sembra lontano, lo percepiscono lontano gli "esperti" poiché la situazione attuale è complessa e sono molti gli ostacoli che si frappongono, fisici, psicologici, sociali.

3.4.2 Il conflitto e la pace nelle narrazioni dei giovani incontrati

Ma come interpretano e descrivono la loro situazione i giovani palestinesi e israeliani? Che significato assume per loro la parola "conflitto"? E "pace"? A quali situazioni è legato? Quale ruolo può assumere l'educazione?

Queste sono alcune domande poste ai giovani incontrati, educatori, insegnanti e studenti. Mettendomi in ascolto e in ricerca, consapevole della ricchezza e della particolarità di ogni vissuto.

Alla domanda di definire la parola **guerra**²⁷⁷, pensando a qualcuno che non ne ha mai sentito parlare, così mi è stato risposto.

"Non ci sono vincitori in una guerra, solo perdenti, qualcuno di più, qualcun altro meno, ma non ci sono vincitori. Penso che la guerra sia quando due interessi sono in contrapposizione l'uno con l'atro. "278 Così spiega E., arabo, cristiano-cattolico, ma con radici ebraiche (la nonna infatti è ebrea), che vive in una città del Nord a prevalenza araba. La guerra è la contrapposizione di due interessi che collimano l'uno con l'altro, E. usa il termine accident – incidente, come a dare l'idea dello scontro, dell'urto. Inoltre specifica per ben due volte l'assenza di vincitori in una tale situazione. Per A., palestinese, musulmano, studente di medicina, la guerra è "la più difficile cosa nella vita e la più problematica", ma non si ferma a una definizione della situazione, infatti afferma che "la guerra significa il peggior risultato nel lungo periodo dopo la guerra stessa. Penso che le persone subiscono le peggiori conseguenze dopo la guerra, soffriranno per tutta la vita che vivranno dopo la guerra, riportando molti danni psicologici ed economici, sia ad un livello individuale sia sociale. Come noi, quello che stiamo vivendo ora non è una guerra, ma è la conseguenza di una guerra del passato. Così la guerra non è il periodo peggiore, anche se finita." Sono le conseguenze che incidono maggiormente sulle persone e sulla socitetà di quella che da A. viene definita come la cosa peggiore e più problematica della vita. Conseguenze che incidono per tutto il resto della vita, affermazione quasi di rassegnazione di

²⁷⁸ Ho scelto di riportare in italiano le parole dei testimoni anche se l'intervista è avvenuta in inglese poiché dato che comunque in alcuni casi sarei dovuta intervenire per correggere alcune forme sgrammaticate, tantovaleva intervenire del tutto traducendo direttamente le loro parole, rispettandone comunque pienamente il senso e laddove ritenuto necessario riportando nel corso dell'analisi e della spiegazione il termine inglese.

_

²⁷⁷ In questo caso ho scelto (al contrario di quanto fatto a Denver, Los Angeles e Napoli) la parola "war" – guerra – invece di "conflict" – conflitto – per richiamare alla situazione del paese e comprendere il vissuto rispetto al loro contesto, senza nessuno obiettivo di confronto e comparazione rispetto alle altre realtà.

fronte a una realtà sperimentata quotidianamente che lui stesso fa coincidere con la definizione data. Ah ci spiega che la parola war è conosciuta da tutti, dai più piccoli ai più grandi, in Palestina: "qui, nella terra santa, penso che i neonati, i bambini, le donne, e tutte le persone grandi o piccole conoscano il significato di questa parola. Qui ogni giorno vediamo tutti i tipi di guerra, tutti i generi di uccisioni, di attacco, e quindi penso che sia una parola facile per la gente qui. Perfino i bambini piccoli di due o tre anni sanno cosa significa dalla tv e da tutta la situazione in cui vivono. Il significato è un conflitto fra due forti paesi o fra due forti fazioni per controllare o avere il controllo di qualcosa, per essere più forte l'uno dell'altro. Ma qui non è una guerra, qui è un attacco, un'occupazione, da una parte sola. C'è una vittima e c'è solo un'occupazione allo scopo di uccidere." Ancora una volta la guerra è paragonata a uno scontro, a un conflitto – *conflict* – per contendersi qualcosa fra due fazioni o paesi. Nelle sue parole si può rintracciare ciò che viene definita cultura del conflitto, poiché più volte rimarca come tutti dai bambini agli adulti conoscano il significato di questa parola. Infine come A. sottolinea come la situazione attuale del paese non è una guerra, ma mentre per A. essa ne rappresenta la conseguenza, per Ah., è un attacco, un'occupazione, dove si possono rintracciare una vittima e un aggressore, facendo emergere in queste poche parole quanto affermato prima, i ruoli rigidamente fissati, i pregiudizi, le chiavi di lettura comportano una immobilità di pensiero e di conseguenza anche nella situazione. Infine Am, inserendosi nel discorso di Ah afferma: "Ciò che Am. vuole dire²⁷⁹ è che in terra santa non c'è una guerra, perché una guerra avviene fra due potenti nazioni o due forti paesi, ma ciò che accade qui è che un potente paese sta uccidendo, imprigionando, maltrattando, un gruppo umano, non dei militari. Così quello che accade qui non è una guerra, è un'invasione, qualcosa che loro mettono in atto contro delle persone." La guerra quindi avviene fra due potenti nazioni. È uno scontro. Mentre secondo Ah e Am non si può dire altrettanto della situazione in Palestina-Israele, "è un disastro umanitario, perché una forte nazione, una forte nazione militarizzata, che può disporre di ogni genere di armi, attacca persone isolate, senz'armi, salvo alcuni di loro, e distruggono case, strade e macchine e ci costringono all'immobilità." Ecco che ancora emergono alcune categorizzazioni: gli altri vengono identificati in totalità con militari o soldati, col ruolo di aggressori, mentre per sé e il proprio gruppo si parla di persone, col ruolo di vittime. Anche il padre di Ah, sottolinea la problematicità e difficoltà dell'attuale situazione palestinese, che genera sentimenti di rabbia, frustrazione, impotenza, insicurezza e situazioni di forte povertà e precarietà. "Sono preoccupato a causa dell'occupazione e dei soldati israeliani. Ogni giorno i soldati entrano nel villaggio ed arrestano qualcuno. La vita è così costosa, i miei figli fanno l'università, io allevo pecore e faccio fatica a trovare il cibo per il bestiame. Gli israeliani hanno recintato e reso inaccessibili le aree di pascolo, dove posso portare le pecore? Non posso andare a cercare lavoro in Israele, se la polizia israeliana mi trovasse e fermasse dovrei stare in carcere per sei mesi." Infine le colonie che sorgono intorno e dentro il territorio di Betlemme sono causa di gravi tensioni e

_

²⁷⁹ Am e Ah erano presenti entrambi al momento dell'intervista rispondendo generalmente alternativamente alle domande e alle richieste di narrazione.

scontri, spesso i bambini e i ragazzi dei villaggio lanciano pietre contro le macchine di passaggio israeliane che percorrono la strada principale verso l'insediamento, questo causa forti contrasti anche con l'esercito preposto alla sicurezza che interviene per arresti e azioni volte a sedare tali rivolte anche in maniera violenta indipendentemente dall'età di chi li fronteggia pietre in pugno. Per quanto riguarda la parola "pace" E. afferma: "Pace è il cercare di trovare le cose in comune che abbiamo, cercando di lasciare indietro ciò in cui siamo in disaccordo e trovando ciò in cui siamo d'accordo, e cercando la comunione insieme." In questo, in parte, sono rintracciabili i principi di una pedagogia interculturale che mira appunto nella specificità di ogni unicità a trovare ciò che ci accomuna. Al di là delle differenze infatti siamo legati dal nostro essere umani, idea limite che dovrebbe guidarci nella scelta del dialogo, dello scambio, del reciproco e rispettoso confronto. Sulla stessa linea, anche se richiamando di più un'idea di pace come armonia, si pone anche A.: "la pace è una strada con cui vivere il mondo, risolvendo tutti i problemi, così che la pace possa avvicinare i cuori delle persone l'uno all'altro. La pace è il cibo per l'anima dopo la guerra. Tutti hanno bisogno di pace." Il concetto di strada associato alla pace indica un cammino, un percorso da compiere, qualcosa di non acquisito una volta per tutte, ma subito dopo emerge nuovamente un'idea di pace come armonia, frattellanza, unità che non aiuta nell'accettare il conflitto invevitabile, né nel gestirlo e trasformarlo in maniera positiva. In linea con questi significati si allinea anche Ah, che afferma: "Penso che la pace sia quella situazione in cui vivi una vita tranquilla, una buona vita, e significa anche che possiamo vivere insieme e godere dei nostri diritti e avere tutti un buon futuro e libertà."

"La pace è un **sogno** per i palestinesi, che la sognano ogni giorno e ogni notte e ogni mattina." Anche Am., inizialmente usa termini poetici per definire la pace, paragonandola a un sogno. Però subito dopo afferma che per raggiungerla è necessario lavorare duramente, è necessario quindi un impegno, una scelta e un compito da compiere insieme all'altro. "Tutti noi vorremmo poter lavorare duramente con i nostri amici israeliani che vogliono la pace e penso che in Israele ci sono persone che lavorano per la pace, ma sono poche e non riusciamo a sentire le loro voci." Ciò che invece sente Ah sono i discorsi del presidente Netanyahu, che però secondo lui non hanno nulla a che vedere con la pace poiché pongono condizioni incettabili. "Non siamo liberi, non abbiamo nulla a che fare con la pace da parte israeliana, quella è la pace solo dal punto di vista israeliano, questa non è pace. Noi sognamo la pace." Dalle sue parole emergono le posizioni rigide entro cui si pongono i diversi gruppi. Mentre da quelle di Ah, emerge il suo vissuto carico di sofferenza e difficoltà: "pace non significa che devo spendere 25 anni nello stesso paese, nello stesso villaggio, mi è impedito di viaggiare, di proseguire i miei studi, non significa che tretamila uomini e donne palestinesi sono in prigione. Solo un mese fa i soldati sono venuti nel nostro villaggio e hanno preso un giovane uomo, un nostro amico e lo hanno messo in prigione per un mese. Mia sorella è andata a trovarlo e, anche se è difficile da crederlo, hanno messo anche lei in prigione. Ha solo diciotto anni, si è appena diplomata ed ora

_

²⁸⁰ In tale contesto ho pensato che anche il significato dato al termine pace ci potesse aiutare a delineare il sistema di significati, i vissuti, la realtà delle persone incontrate.

è in prigione per un mese. Come potete chiedermi di parlare di pace? In terra santa non avremo pace finchè non godremo appieno dei nostri diritti, non potremo salvare i nostri bambini, non potremo avere la nostra libertà. E significa che quando esco di casa, devo essere certo pienamente che tornerò indietro, che non sarò arrestato, che non mi spareranno, che non sarò preso dai soldati israeliani. E pace significa anche che ho il diritto di praticare la mia religione come voglio. Non posso andare a Gerusalemme²⁸¹ sui luoghi santi, non posso entrarci perché sono un giovane uomo palestinese, neppure mio padre che ha 55 anni può entrare in Gerusalemme e così pure mia madre che ne ha 50. perché? Minacciano la sicurezza israeliana? Non penso. Quindi non posso essere ottimista riguardo alla pace. Penso che questo conflitto durerà finchè l'Unione Europea e gli Stati Uniti non diranno a Israele di fermarsi, e che noi, come palestinesi, abbiamo dei diritti, in quel caso un giorno forse avremo la pace."

A questo punto ho chiesto loro di narrarmi alcuni episodi della loro storia in cui il conflitto per la prima volta o in maniera significativa entra nelle loro vite.

E. mi parla della recente guerra con il Libano, la sua città è stata pesantemente e ripetutamente colpita da attacchi e lanci di razzi e bombe. "La mia città non era mai stata sotto attacco prima di allora, forse due o tre attacchi terroristici, ma avvenivano in un dato luogo, non era qualcosa di generale come tre anni fa. Fu così pazzesco, perché iniziò tutto molto rapidamente e la cittadinanza non era pronta. È durato trentadue giorni. Per me è stato, dal mio personale punto di vista, come un incubo. Ogni giorno, di solitoti svegli da un incubo e inizi la giornata. In quell'occasione tutti noi ci svegliavamo dentro un incubo. Ogni giorno mi svegliavo in un incubo, è stato improvviso e non abbiamo avuto molto tempo per prepararci, e ogni giorno c'erano messaggi d'allarme e bombardamenti e i razzi cadevano ovunque, alcuni anche vicinissimi a casa mia, dall'altra parte della strada. Per me fu davvero un incubo, anche perché ero contro questa guerra, come uomo di pace fu davvero duro vivere una situazione di guerra che non hai voluto e che qualcun altro ti ha forzato a vivere."

A e Am, che sono fratelli, seppur intervistati in momenti diversi, hanno scelto di narrare entrambi la morte di uno dei loro fratelli per mano di un colono israeliano.

Am: "Nel 1994 successela cosa peggiore della mia intera vita. Avevo appena lasciato la scuola con il mio fratellino che aveva sei anni ed eravamo per strada quando un colono israeliano lo ha investito con la macchina senza alcun motivo, stava passando in macchina e il mio fratellino non era sulla strada e lui lo ha investito, ed è tornato indietro per investirlo una seconda volta. Fu davvero molto doloroso e triste per me e la mia famiglia. Morì e io ricordo che urlai all'uomo 'Perché?'Non sapeva niente di occupazione, colonie, conflitto, voleva solo andare a scuola e tornare indietro per giocare con gli altri bambini. Fu davvero un periodo molto triste per me e per la mia famiglia. Poco tempo dopo ci fu un'altra triste notizia: nella moschea di Abramo a Hebron un colono entrò sparando e uccidendo una trentina di persone, e questo ci rese ancor a più tristi. Penso che tutta la nostra vita sia triste, e completamente soggetta a problemi poiché

-

²⁸¹ Betlemme dista da Gerusalemme appena 7 kilometri, ma il muro e i check point impediscono alla popolazione palestinese di raggiungere la città.

ogni giorno non sappiamo cosa accadrà per strada, potrebbe esserci un check point, non lo sappiamo e così la nostra vita è triste, tristemente conflittuale e piena di difficoltà."

A: "Penso all'omicidio di mio fratello. Io ero un bambino, avevo quattro anni, ma ricordo tutto quello che è successo quel giorno. Quegli avvenimenti rimarranno nella mia mente per il resto della mia vita, non lo dimenticherò mai. Avevo solo quattro anni, ma la morte di mio fratello mi rattristò molto. Dopo la sua morte ho dovuto risolvere un problema, pensavo che avrei avuto lo stesso problema, potevo sentire la morte ogni momento, il suo assassinio mi ha fatto credere che ogni soldato, ogni colono, ogni cittadino israeliano fosse un assassino, come se tutti loro fossero degli assassini e anche se con il tempo molti si sono rivelati uomini di pace, quell'atto me lo mostrò solo attraverso i loro crimini. La difficoltà maggiore fu affrontare le coseguenze di quell'atto su di me, il mio primo anno di scuola, avevo sei anni, avevo moltissima paura e non volevo andare a scuola, i miei genitori tentarono di persuadermi ad adare, ma io dissi loro che sarei morto se ci fossi andato, proprio come mio fratello. Col tempo sono riuscito ad affrontare queste difficoltà ma ne ho incontrate altre: i soldati, la difficoltà a poter studiare, la morte di alcuni compagni di scuola uccisi dai soldati israeliani, i problemi legati all'occupazione."

Eppure, nonostante una ferita dolorosa e ancora aperta, l'anno scorso Ah. ha salvato la vita proprio a una colona israeliana, figura che nella sua mente non può non evocare il colono che volutamente ha investito e ucciso il fratellino di appena sei anni. Riguardo a quest'episodio mi racconta: "Per prima cosa sono stato molto felice di averlo fatto, di aver soccorso quella donna in quanto essere umano. Stavo andando al lavoro come ogni mattina, quando ho visto venire dall'insediamento questa macchina a forte velocità e ho visto che la donna alla guida della macchina non riusciva a controllarla. Erano le 7.30 del mattino e ho provato a dire a mio cugino che guidava la macchina di stare attento. Poi qualcosa è successo improvvisamente, lei ha perso il controllo, ha colpito la nostra macchina tagliandoci la strada e cappottandosi diverse volte, credo almeno tre. Mio cugino era sotto schok, è rimasto come bloccato. Io e mio fratello siamo scesi e siamo corsi. La macchina era sottosopra. Non riuscivo a vedere niente perché c'era un sacco di polvere sopra. Abbiamo cercato di aprire la portiera, ma non ci riuscivamo, sono accorsi anche alcuni abitanti del villaggio per aiutarci. Abbiamo provato a rompere il vetro, prendendo delle pietre. Alla fine ho visto davanti a me una cosa bellissima, ma triste allo stesso tempo, le mani della giovane donna, la colona israeliana, ci allungavano il suo bambino, il suo bellissimo bambino di circa quattro mesi. Il bimbo era molto tranquillo, nonostante l'incidente fosse stato molto brutto. Alla fine siamo riusciti a tirar fuori dall'auto anche la donna, che subito ci ha chiesto dove fosse suo figlio. Quando glielo abbiamo dato in braccio ha continuato a ringraziarci, non riusciva a dire altro. Nel frattempo erano arrivati anche alcuni coloni a cui abbiamo chiesto di chiamare un'ambulanza israeliana. Fortunatamente la mamma e il bimbo stavano bene. Per me è stata una cosa normale salvare quella colona israelian, perché siamo esseri umani, non possiamo assistere a un incidente come quello e semplicemente andarcene. Sono stato davvero felice di poter soccorrere quella donna, e così mio fratello." Come egli stesso ha affermato poi in un'intervista radiofonica, "in quel momento i nostri sentimenti umani erano molto più grandi di qualsiasi sentimento di ostilità ed odio che i coloni provocano in me e in noi." La solidarietà ha superato la barriera dell'odio proprio perché in quel momento l'altro non era una categoria, un blocco monolitico, il nemico colono e israeliano che suscita memorie dolorose, ma un essere umano che aveva bisogno di aiuto.

Anche il racconto di Am, quando gli chiedo di narrarmi episodi della sua vita legati al conflitto si snoda su due fatti cruenti e violenti. "Fin da quando avevo 8 o 9 anni ho iniziato a vedere giovani palestinese che lanciavano pietre contro i soldati israeliani e i soldati rispondevano sparando. E ricordo anche che c'erano alcune ragazze che lanciavo sassi contro le jeep dei militari e anche contro di loro i soldati sparavano. Il primo incidente che mi ha fatto capire il significato di conflitto avvenne quando ero più giovane e frequentavo la scuola. I soldati arrivarono, volevano farci andare a casa da scuola, erano solo le 8 del mattino e ricordo che il preside ci disse: "ragazzi, per la vostra sicurezza è meglio selasciate la scuola, andate a casa". Abbiamo iniziato a lasciare la scuola velocemente, la nostra scuola come forse sapete, è vicino all'insediamento, vicino alla strada che porta alla colonia. Quando abbiamo lasciato la scuola i soldati hanno iniziato a sparare ovunque e ricordo che uno studente dell'ultimo anno, uno ragazzo che conoscevo è stato colpito al petto ed è caduto immerso nel suo sangue. Noi eravamo troppo giovani, non potevamo fare nulla, ma ricordo che il preside lo ha caricato in macchina e ha tentato di raggiungere l'ospedale, ma era troppo tardi, il giovane era già morto. Questo incidente mi ha fatto odiare ancora di più gli ebrei." Purtroppo non è questo l'unico episodio di violenza capitato ad Am. che afferma che il suo problema di odio e rabbia è aumentato crescendo, anche per quello che ha visto e subito. "Quando ero all'ultimo anno di scuola, all'inizio della seconda Intifada nel 2000, in Novembre, eravamo a scuola e improvvisamente ho sentito delle voci, degli studenti stavano urlando e piangendo. Sono corso fuori con il resto della mia classe e mi sono subito ritrovato faccia a faccia con un colono, portava in testa il classico cappello e lunghi riccioli pendevano a fianco della faccia. Lui stava sparando ovunque, io sono stato colpito due volta a una gamba. Mi ricordo che sono caduto a terra e c'erano altri ragazzi, un mio compagno era ferito a una gamba, un altro al petto, un altro ancora è caduto di fianco a me, noi ci siamo salvati, ma lui non ce l'ha fatta, questo mi ha fatto pensare molto al conflitto fra noi e gli israeliani."

Storie dolorose, e come le loro oltre il muro se ne possono ascoltare altrettante. Madri e padri che perdono i figli, fratelli che perdono altri fratelli, amici a cui dire addio. Non è possibile fare una gara a chi ha sofferto di più, in un gioco cruento ed eticamente insostenibile. Ma se c'è una possibilità per smantellare quei muri è proprio ascoltare. Da una parte e dall'altra si ignorano le rispettive disgrazie e si prosegue trincerati nel proprio dolore nel grido di accusa verso l'altro. Dar voce al proprio e all'altrui dolore per darsi lo spazio di ricorstruire è necessario anche se talvolta lacerante. Le parole di Am, ci fanno capire come certe esperienze procano ferite profonde che generano odio. Dar voce a queste ferite, riappropiarsi della propria storia, riconoscerla, riconoscendo però allo stesso tempo quella dell'altro è un passaggio fondamentale per sperare di poter costruire un futuro di pace.

Ho poi chiesto loro che ruolo ha l'educazione in un tale contesto e cosa potrebbe cambiare la situazione. "Penso che dovremo iniziare dalla famiglia, poi la scuola, e infine la società. L'educazione fin dalla più tenera età è molto importante. Se vuoi cambiare, parti dai bambini. È molto importante, imparano quello che tu gli insegni, ciò che metti in testa a un bambino è ciò che ottieni quando diventa grande. Se lo educherai all'odio, lui odierà." Questo è quanto mi dice E. e aggiunge: "Ora in tutto il mondo occidentale e anche in Israele c'è molto individualismo. Cosa intendo per individualismo? Se non conosco il nome del mio vicino di casa, non posso essere un uomo solidale. Se non so se il mio vicino è vivo o morto finchè non sento il terribile odore del suo corpo, non posso essere un uomo solidale. La solidarietà ha bisogno di comunicazione, non possiamo essere solidali se siamo indipendenti, se siamo ognun per sé. Così dovremmo vivere insieme, andare insieme, ma lo spirito del mondo al momento va in direzione totalmente contraria: stiamo andando lontano gli uni dagli altri." Oltre a queste parole altre se ne sono aggiunte al di là della intervista "ufficiale", una sera durante un picnic sulla spiaggia E., mi racconta tutta la sua preoccupazione verso un paese che educa i propri giovani alla guerra, in cui il servizio militare obbligatorio ti costringe a confrontarti con situazioni difficili, pesanti, complesse che ti "rimangono dentro". Sul mio diario così scrivo dopo quella sera:

"Stasera cena sul lungo mare, un picnic fra amici e c'è il tempo per una chiacchierata filosofica con Eli. Lo slogan della serata può essere riassunto nel suo: "keep deeper²⁸²!!!" A Eli spaventa la mancanza di curiosità, di porsi delle domande, di cercare, resistere, andare a fondo dei giovani oggi, che non leggono, non si interessano, sono educati all'apparenza, alle cose easy. Lo spaventano ancora di più le violenze e le "cose orribili" a livello umano che i ragazzi tra i 18 e i 21 anni durante il servizio militare sono costretti a fare e a vedere "face to face" per le conseguenze nella loro crescita, nel loro sviluppo umano e spirituale in una fase così delicata della loro crescita. Tre anni di check point, tre anni di violenze, tre anni di abusi, tre anni in cui impedisci a una donna in travaglio di raggiungere l'ospedale... cosa comporta per l'animo umano... cosa comporta per questi giovani, ragazzi non abituati ad andare a fondo... È difficile educare quando non si hanno sogni, prospettive per il futuro, chance di vita."

Am, insegnante di inglese alla mia domanda sul ruolo dell'educazione in un contesto segnato da conflitto e violenza mi risponde: "Per me come insegnante, l'educazione prima dell'ultima Intifada era migliore, più facile, perché gli studenti adesso hanno in mente altre cose che non lo studio. Un giorno i soldati israeliani, come sono soliti fare, sono entrati nel mio villaggio e subito i ragazzi hanno iniziato a tirar sassi mentre loro hanno risposto sparando e un giovane palestinese è stato colpito a morte. Era un mio studente, aveva 18 anni, la scuola è rimasta chiusa per tre giorni. Quando siamo tornati a scuola ho visto le facce dei miei studenti, erano molto infelici e davvero pessimisti, non avevano speranze, avevo perfin paura di dir loro di

⁻

²⁸² "Andare più a fondo"

aprire i libri, erano molto arrabbiati, volevano solo andare per strada a cercar vendetta. Così ho iniziato a parlar con loro e un ragazzo mi ha detto: 'guarda professore, la nostra vita non merita di essere vissuta senza il nostro amico. Tu vuoi che io studi, che accenda la tv, ascolti musica dopo che ho perso il mio miglior amico? Questo non è vero, non è possibile, è il momento più triste della mia vita.' Così penso che l'educazione sia importante e puoi vedere che i bambini hanno pensieri pericolosi in mente. Non pensano più che studiare sia importante, che andare a scuola sia importante, mi sento spesso dire: 'a cosa mi serve l'educazione? Posso essere ucciso in un giorno qualsiasi, sono disgustato! E poi per cosa? Ok posso prendermi una laurea e comunque non avrei i soldi per pagarmi le sigarette...' Per questo non mi sento molto ottimista riguardo al futuro e all'educazione, è davvero dura." Gli ho chiesto cosa potesse aiutare a modificare questa situazione ed egli mi ha risposto: "Per prima cosa avere la pace, la libertà e i diritti. In questo modo le persone comincieranno a dimenticare il conflitto e il desiderio di vendetta e cominceranno a pensere alle loro vite. Molti giovani pensano alla vendetta proprio perché essere ucciso o imprigionato per loro ha perso importanza, visto la vita che hanno." Il compito educativo, privato della speranza del futuro, sottratto del domani, perde la progettualità, è come un cavaliere errante senza meta, un novello Don Chishotte che lotta contro i mulini a vento.

3.4.3 Messaggi di speranza

Alla fine di ciascun intervista, ho chiesto di lasciare un messaggio per le future generazioni, questo per rintracciare in maniera simbolica quali valori, quali sentimenti, quali emozioni, quali obiettivi vedono legati al futuro e di che colore si tinge la loro speranza. Senza meta, senza futuro, senza destinazione, non si può andare da nessuna parte, ma anche nella notte più buisa si può intravedere una luce. Ecco cosa è emerso.

E.: "Sceglierei un messaggio religioso: eravamo perduti e ora ci stiamo ritrovando, eravamo ciechi e ora vediamo, eravamo morti e ora siamo vivi. La speranza è in Gesù Cristo, nostro Signore, lui ha pagato perché noi avessimo la vita. Eravamo morti ed ora viviamo, è questo che spero."

A.: "Il governo non può risolvere i nostri problemi, ma le persone sì: voi potete portare i nostri problemi ai vostri governi, perché non mettano sullo stesso piano vittime e carnefici. Le persone del mondo possono cambiare i loro governi e il loro modo di pensare alle vittime."

Ah: "Io spero che tu possa vivere in pace e nella possibilità di costruire la pace in Terra Santa. E chiedo e prego Dio anche per i leader israeliani, perché pensino alla pace, perché è un bene per entrambe le parti. Noi sognamo la pace, sognamo di essere liberi, di poter andare in ogni città, in ogni posto senza check point, senza limitazioni, senza nessuna paura. É un sogno per tutti i palestinesi."

Am.: "Io spero che nel futuro avremo persone migliori, di quelle che si sono ora. Perché sento che le persone che ora governano il mondo sono il diavolo, anche alcuni leader religiosi. La cosa più importante per risolvere la situazione è la religione, ma è da dieci anni che non sentiamo parole da parte dei leader religiosi su questa situazione. Spero che la prossima

generazione sia migliore e possa vivere un vita migliore di quella che abbiamo noi, spero possano cooperare per vivere in pace, e rendere la terra un posto più pacifico, questo è la cosa più importante, vivere in pace, le persone non capiscono il valore di una cosa finché non la perdono: noi abbiamo perso la libertà, per questo è così importante per noi. Non chiedo per le prossime generazioni cibo o alte cose, ma che possano essere libere."

Come si può notare, a messaggi che invocano libertà e diritti, troppo spesso negati ogni giorno, si intrecciano altri di carattere religioso e personale. Tutti vogliono vivere in pace. Ma forse il messaggio che più mi ha colpito è quello di A., perché introduce il concetto di responsabilità. Finora infatti, le parole ruotavano dentro le categorizzazioni fortissime cui sono sottoposte le persone che vivono qui, le maschere di vittime e aggressori vengono di volta in volta indossati perpetuando uno status quo, ma A., parla di responsabilità anche individuale nella determinazione del futuro e della situazione, parla di possibilità di scelta e cambiamento. Davvero un bel messaggio.

Qui finiscono le loro testimonianze, a cui poco posso aggiungere, emozioni, colori, suoni. È vero che quando sei in quella terra sei sempre in allerta, sempre sul chi va là, in Israele eviti i posti affollati o frequentati solo da ebrei, ti abitui presto anche a vedere i giovani riservisti poco più che 18enni che girano armati di fucile, fanno da scorta alle scolaresche o sono fuori a cena in pausa e si comportano come ragazzi della loro età, ma senza mai lasciare le loro armi. Mentre in Palestina guardi con sospetto proprio i militari, e con risentimento i coloni, gli ebrei ortodossi, i pochi che vedi e incroci, entri in un meccanismo perverso pur non volendo. La penultima sera andandome dal villaggio dei miei amici, dopo aver passato la giornata a raccogliere le loro storie, dirigendomi verso Betlemme in macchina con loro abbiamo incrociato una camionetta di militari diretti proprio al villaggio. Ecco cosa ho scritto sul mio diario quella sera:

"Incrociamo una camionetta dell'esercito israeliano, Amer ci dice che probabilmente sta andando al villaggio per una giro notturno... la mia mente corre subito troppo veloce, penso ad arresti e perquisizioni notturne, a possibili scontri fra giovani che lanciano sassi e altri giovani che sparano con un mitra... la paura e l'inquietudine mi assalgono, penso agli amici appena lasciati, a tutte le persone in strada per colpa nostra, per vedere e salutare gli amici di Bologna, che stanno or ora rientrando a casa, sono bambini, giovani, donne, persone anziane, che nulla hanno a che fare con il terrorismo... nell'angoscia prego affinchè nulla accada e tutti (soldati compresi) tornino sani e salvi... Mi chiedo anche cosa succeda nel cuore e nella mente dei bambini che crescono con questa paura, con l'incubo dei soldati, con la violenza, la sofferenza, la povertà, la rabbia sempre davanti. Ciò che mi dà speranza è che sempre più giovani riescono a finire gli studi e a laurearsi, questo è un fattore di protezione e resilienza..."

3.5 Segnali di resistenza nella Palestina occupata

3.5.1 Il villaggio beduino di Rashaida

Rashaida è un villaggio di beduini che si trova a sud-est di Betlemme e rientra nel suo governatoriato. Come anche per le altre comunità che circondano la città di Betlemme, i beduini di questo villaggio hanno ormai abbandonato una vita nomade propria della loro cultura e tradizione per prediligere condizioni di vita più stanziali. La soppravvivenza di queste comunità è continuamente messa alla prova dalla confisca dei territori da parte dell'autorità palestinesi, dalla negazione all'accesso all'acqua e all'elettricità, dalla difficoltà di movimento, in particolare di raggiungere i pascoli per il bestiame, generalmente unica attività di sostentamento, tanto che spesso sono costretti a comprare il mangime indebitandosi e aggravando la loro condizione di vita già estremamente povera.

A Rashaida in particolare vivono circa una cinquantina di famiglie, di queste molte sono registrate presso l'UNRWA come profughi.



Foto 6: uno scorcio del villaggio di Rashaida.

Come si può notare dalla foto, il villaggio sorge in mezzo al deserto, dove la vita risulta essere particolarmente difficile. Si lotta col sole e coi sassi. Nel diario di ricerca così scrivo nel giorno di visita al villaggio:

"Nel pomeriggio Am. e Ah ci hanno portato al villaggio di Rashaida. È un villaggio di beduini. Poco prima ci sono due insediamenti israeliani, in pieno territorio palestinese, in mezzo al deserto. Il primo è molto piccolo, poche "abitazioni" modeste, sono dei veri e propri container, tutto intorno c'è una recinzione metallica a proteggere un ampio terreno. È il metodo utilizzato dagli ebrei per "rubare la terra", come ci dice Am., non c'è altro motivo secondo lui, solo appropriarsi di terra senza valore apparente: recintano un grande appezzamento, dove mettono alcuni container e in seguito parte la costruzione dell'insediamento. Il secondo stride ancora di più con quanto visto e vedremo. Risalta il verde degli alberi e dei giardini, rispetto al deserto, ai sassi e alla terra spoglia dei dintorni, vi sono villette molto graziose e ogni

genere di comfort. Penso a quanta acqua serve per rendere tutto così rigoglioso. Acqua negata alla popolazione che vive accanto a loro. All'ingresso i soldati a vigilare su chi entra e su chi esce. Come si può vivere così? Prigionieri in gabbie dorate, chiudendo gli occhi e il cuore a ciò che succede a pochi passi dalla tua splendida casa? È proprio come nel film *La zona*²⁸³ dove la ricchezza materiale stride con la povertà esterna, ma chi è davvero "povero" qui? Quando finirà tutto ciò?"

Al nostro arrivo siamo accolti dal capo del villaggio, da alcuni membri del consiglio, da giovani e da bambini schiamazzanti. La loro condizione si può definire miserabile: non ci sono fogne, né sistemi di raccolta delle acque, né acqua corrente, né possono accedere all'elettricità in quanto l'autorità israeliana ha negato loro il permesso. Il villaggio è composto da case misere, cubi di cemento di una o due stanze dove arrivano ad abitare anche 15 persone. Le hanno costruite abbandonando le tende della loro cultura per paura che gli israeliani espropriassero la loro terra, una casa è più difficile da abbattere di una tenda, per tenersi stretto quel pezzo di sassi e sabbia hanno in parte rinunciato alla loro cultura, un prezzo alto da pagare per resistere a chi viola i loro diritti quotidianamente. Il paese secondo gli accordi di Oslo è diviso in due: una parte è Area B e una parte è Area C, rendendo ancora più complessa e difficoltosa la sopravvivenza stessa dei suoi abitanti.

La maggior parte delle persone vive grazie alla pastorizia, ma versa in condizioni di grave povertà. Non ci sono trasporti che complino la distanza di 24 km con la città.

Un minimo servizio sanitario è fornito da un medico che viene una volta la settimana.

Essendo Area C, qui vicino si trovano basi militari o di esercitazioni e non è raro che il terreno sia disseminato di mine e questo rende molto pericoloso il portare le bestie al pascolo, soprattutto perché spesso son proprio i più piccoli a farlo.

Esiste una scuola gratuita costruita grazie a fondi di solidarietà provenienti da alcuni paesi europei. Si parte dall'asilo e si arriva all'istruzione superiore. Vi lavorano tre insegnanti, di cui due sono donne. Molti giovani riescono a completare gli studi laureandosi, ma anche per loro rimane poi alto il tasso di disoccupazione e la precarietà del lavoro.

Dopo aver parlato con il capo del villaggio, ci conduce a conoscere "la famiglia più povera del villaggio". La sua casa è di appena due stanze, eppure vi abitano circa 11 persone. La cucina è esterna: alcuni barili, qualche lamiera e delle braci per far fuoco. Così il bagno: dei mattoni formano uno spazio minimo a cielo aperto con davanti appoggiata una porta. Siamo accolti col massimo dell'ospitalità, l'immancabile tè verde caldissimo e la promessa che saremmo sempre i benvenuti. Ci sediamo sui tappeti per terra e ascoltiamo la sua storia.

²⁸³ La Zona, di Rodrigo Plà, Produzione Morena Films, Buenaventura Producciones, Fidecine, Estrategia Audiovisual, Sancher Distribuzione, anno 2007. In una ipotetica città del Mexico vediamo le vicende degli abitanti di un quartiere residenziale di lusso circondato da mura e alte recinzioni per proteggersi dal mondo esterno, dalle favelas poco distanti. Una sera tre ragazzi entreranno nella zona e gli eventi prenderanno una piega violenta e inaspettata, l'altro ha varcato la soglia di casa tua e il confine fra delinquente, criminale, carnefice e vittima viene scardinato in un crescendo senza fiato fino all'epilogo più tragico. Due ragazzini, uno della zona e uno esterno si incontreranno in maniera fortuita ed entrambi impareranno che il diverso non è poi tanto diverso. Anche se la conoscenza e la ricchezza dell'incontro non li salverà dal loro destino.

"Mentre ascolto la sua storia agghiacciante, i miei pensieri si ribellano all'ingiustizia che ascolto, allo stesso tempo non riesco a smettere di fissare una delle figlie presenti nella stanza, avrà si e no 5 anni, il padre sentendola di fianco a sé ogni tanto le accarezza il viso e i capelli, è bellissima, ma ciò che mi colpisce maggiormente è lo sguardo, profondo e triste, curioso e attento. Quale futuro attende quegli occhi già così malinconici? Perché?" 284



Foto 7 e Foto 8: La piccola figlia dell'uomo e il momento della testimonianza²⁸⁵.

"Prima che mi arrestassero stavo bene, ho due mogli ed ero in grado di andare, venire, di lavorare, di fare cose, di procurare il denaro per la mia famiglia. La mia salute è la cosa più importante per me. Quando i soldati israeliani arrivarono di notte, entrarono in casa mia e davanti ai miei figli e alle mie mogli danneggiarono tutto e iniziarono a rovistare ovunque e mi presero. Allora io potevo vedere i mie figli, i miei amici, la mia famiglia. Ora la mia vita non è nulla per me, la mia vita è finita, perché non posso vedere niente, non posso vedere i miei figli. Ogni giorno desidero morire, perché non riesco a nutrire i miei bambini per colpa della mia condizione. Non riesco a dire esattamente come mi sento."

Quando arrivarono per prenderlo, gli chiesero dov'era la sua casa e non vollero credere che lui e tutta la sua famiglia abitassero in quella casa così piccola. Lo portarono in un avamposto militare vicino a Betlemme, e lo lasciarono per quattro giorni in una stanza isolata senza parlargli né spiegargli cosa stava accadendo e per quale motivo fosse lì. "Poi fui mandato in una prigione centrale, ad Askelon, e lì passai quattordici giorni. Per quattordici giorni fui legato a una seggiola, giorno e notte. Mi bastonavano, mi colpivano. C'erano tre persone che mi torturavano, quando uno finiva, iniziava l'altro. Mi interrogavano e qualche volta usavano l'elettricità per punirmi. Per quattordici non mi hanno lasciato dormire, quando mi addormentavo, mi colpivano per risvegliarmi." Passati i quattordici giorni, lo portarono in un'altra stanza, una cella, dove c'era

-

²⁸⁴ Stralcio del mio diario di viaggio.

²⁸⁵ Come si può notare dalla foto, è stato necessario l'uso di un intermediario, a sinistra nella foto con in mano il registratore, poiché l'uomo parlava solo arabo.

un altro prigioniero. Lì si accorse per la prima volta che qualcosa non andava, nonostante la stanza fosse illuminata, lui non vedeva nulla, tanto da chiedere che si accendesse la luce. "Prima di entrare nella cella la guardia mi colpì e mi battè forte sulla testa mentre stavo entrando nella cella e subito tutto si fece scuro intorno a me. Allora ho iniziato a piangere e urlare e mi hanno portato dal dottore. Il medico mi diede qualcosa da prendere rassicurandomi che il giorno dopo avrei riacquistato la vista e che non era nulla di grave. Il dottore era un ebreo. Dopo andai a dormire, forse quello che mi aveva dato era una droga per farmi dormire, non lo so. Ma il giorno dopo non potevo ancora vedere. Molti soldati sono entrati e usciti dalla mia cella, venivano a vedere la situazione e a chiedermi cosa era successo. Io ero come impazzito. Chiesi di parlare col direttore della prigione, il quale mi disse: 'Ti stai prendendo gioco di noi! Sei un bugiardo! E se sei un bugiardo, ti metteremo in prigione per molto tempo, ma se non stai mentendo, se sei onesto e non puoi davvero vedere ti metteremo in prigione meno dura con persone normali.' Quando andai all'ospedale i medici mi dissero che avevo ricevuto un colpo alla nuca e il nervo che connette il cervello con gli occhi aveva smesso di funzionare." Lo tolsero dalla cella di isolamento. "I soldati mi dissero questo non viene da noi, ma da Dio, Dio ha permesso che tu diventassi cieco, non noi. Ma io risposi loro che no, non era stato Dio, ma loro perché mi avevano torturato e punito per quattordici giorni e mi avevano colpito alla testa." Dopo tutto ciò lo tennero in prigione per 3 anni, nonostante avesse perso la vista, lo hanno semplicemente messo in prigione. L'avvocato aveva chiesto al giudice che fosse portato immediatamente all'ospedale, perché all'inizio era possibile curarlo, ma loro rifiutarono e non se ne preoccuparono, mandandolo in cella. Dopo solo sei mesi era impossibile curarlo poiché il nervo ottico aveva perso la sua funzionalità.

"Il soldato che mi stava interrogando mi disse che non sarei uscito di là finchè non avessi confessato oppure mi avrebbe ucciso e avrebbe posto fine alla mia vita. E così è stato, ha posto fine alla mia vita! Non posso neanche avere giustizia e denunciare chi mi ha causato questa infermità, poiché il giudice e l'aggressore sono dalla stessa parte", rivolgersi a un tribunale israeliano per chiedere giustizia per loro non è pensabile.

Tre settimane fa gli è nata una figlia, ma non può vederla e non la vedrà mai.

3.5.2 Taybee

Il villaggio di Taybee si trova vicino a Ramallah. Conosciuto nella Bibbia con il nome di Efraim, oggi questo piccolo villaggio di appena 1300 anime richiama alla mente la birra che viene prodotta qui e porta il suo nome, conosciuta in tutto il paese. È l'unico villaggio interamente cristiano della Palestina, come ci spiega padre Raed²⁸⁶, parroco della chiesa latina: "qui non ci sono musulmani, non ci sono ebrei, non ci sono moschee, neanche una sinagoga. Non perché siamo fanatici, ma perché abbiamo questa coscienza di mantenere almeno un solo, un ultimo villaggio interamente cristiano"; i rapporti fra le diverse confessioni, cattolica, ortodossa e

_

²⁸⁶ Padre Raed parla perfettamente svariate lingue fra cui l'italiano, quanto riportato non è stato tradotto ma sono le sue esatte parole.

melchita sono buoni, secondo padre Raed è un "ecumenismo della vita". Una convivenza che si alimenta non solo nella chiesa, ma anche nella scuola: "nella nostra scuola abbiamo tutti i bambini dei villaggi: 460 bambini, dall'asilo nido fino alla maturità, incluso un terzo di alunni che sono musulmani e che vengono dai villaggi vicini. Noi ci teniamo molto ad avere dei bimbi musulmani nelle nostre scuole cristiane private, anche parrocchiali, perché crediamo che se loro studiano insieme da piccoli possono vivere insieme da grandi: un modo di educare alla convivenza pacifica in una società mista, come la nostra, dove viviamo insieme da sempre, da 4 secoli, dove non abbiamo altra scelta che vivere insieme per l'eternità." Oltre alla scuola, circa cinque anni fa è sorto un centro medico gestito dalla Caritas Diocesana di Gerusalemme e questo perché "ho scoperto che a causa dei posti di blocco la gente non poteva raggiungere gli ospedali! In questo paese i più importanti non sono gli esseri umani, sono il passaporto e la carta d'identità. Nei territori palestinesi occupati abbiamo circa 520 posti di blocco, all'ingresso di ogni città e di ogni villaggio devi essere fermato, controllato, umiliato, perdere tempo e poi forse passi. Ho notato in questi sei ultimi anni, quella che io ho chiamato la follia del parto: 76 casi di parto ai posti di blocco, incluso 24 casi di morte sia del bambino sia della madre, allora abbiamo costruito un secondo piano nel Centro medico con una camera di radiologia, una sala parto, una fisioterapia, una sala d'urgenza, abbiamo un laboratorio di servizio dentistico, un servizio maternità e un servizio per i bambini. Diamo un servizio quasi gratis a tutti gli abitanti del villaggio e dei villaggi vicini, cioè 65.000 abitanti." Inoltre dato che l'unica casa per anziani si trovava a Betania, quartiere di Gerusalemme e dopo la costruzione del muro non è stato più possibile raggiungerla, padre Raed ha costruito anche una casa accoglienza – di riposo: "questa è la nostra risposta al muro di separazione". Ha infine attivato diverse attività commerciali inserite nel canale del commercio equo e solidale, avviando una cooperativa di sole donne e un'altra per favorire l'impiego delle persone diversamente abili, si produce olio, prodotti alimentari, prodotti per il corpo, candele, ceramiche, incensi, oggetti in legno. Ha perfino lanciato una stazione radio, dove vengono impiegati otto giovani. "Dunque come vedete un piccolo villaggio perduto sulle montagne della Samarea, la Chiesa serve tutti in tutti i settori: educazione, sanità, anziani, handicappati, giovani, bambini, accoglienza, comunicazione ed economia." Tutto ciò con lo scopo di far rimanere i palestinesi in Palestina, per fermare la forte emigrazione soprattutto di giovani: "amici miei, le persone non partono perché sono deboli, neanche perché sono perseguitate, ma perché sono stanche, a causa di questa situazione politica, di instabilità politica, che genera da un secolo un'instabilità economica: la disoccupazione arriva a 30% qui, a Gaza al 60%! Certamente la gente vuole lavorare e rimanere. La gente parte all'estero perché vogliono una vita più facile, un futuro migliore, un'altra educazione per i bambini, un lavoro e soprattutto libertà!"

La pace è un dono e un'urgenza per padre Raed che ha deciso di "inventarsi" le lampade della pace: piccole lampade a forma di colomba in ceramica alimentate dell'olio di Taybee. È un commercio ma con uno scopo ben preciso: "Questi poveri ebrei e palestinesi hanno usato tutte le forme di violenza e non violenza per risolvere questo conflitto. Dopo un secolo siamo rimasti sotto zero! Adesso con il governo di Netanyhau noi siamo a 30 gradi sotto zero. Allora ho detto,

dobbiamo rivolgerci al Signore e chiedere questa grazia della pace in Terra Santa da lui e abbiamo proposto di mettere una lampada della pace in ogni chiesa del mondo, siamo matti! Siamo sognatori! E siamo pronti a fare qualsiasi cosa per ottenere la pace in Terra Santa. La nostra strategia è di mettere 100.000 lampade in 100.000 chiese in 5 anni nei 5 continenti e mi sono detto che se noi possiamo riunire tutti questi a pregare per la pace in Terra Santa, dunque il Signore finirà per ascoltarci, non avrà più scelta, se noi facciamo pressione sul cielo, deve ascoltarci." L'obiettivo è far restare nella loro terra i palestinesi e per farlo hanno bisogno di lavorare, di sviluppare una propria economia, ecco allora che a Taybee, questo minuto parroco ha cercato di prendersi cura non solo delle anime degli abitanti del villaggio, ma anche della loro situazione, per rispondere al loro bisogno di giustizia e di pace e ai loro bisogni materiali. E alla fine lancia un appello in cui è racchiusa anche la sua personale visione della situazione e della necessità di questa terra, un appello alla solidarietà: "io lancio un appello alla solidarietà: se potete dite una parola di verità, quando tornerete a casa, senza aver paura, ma anche senza prendere posizione. Un buon cristiano deve essere un ponte: non essere con o contro. Come diceva il Papa Giovanni Paolo II: la terra santa ha bisogno di ponti, non muri. Essere ponti per me, come arabo e palestinese sacerdote vuol dire essere un ponte tra palestinesi e israeliani, tra musulmani ed ebrei, più ancora fra l'Oriente e l'Occidente e fra l'Islam e il Cristianesimo, perché siamo di fronte a un conflitto-confronto non soltanto di civiltà, come dicono, questo è un confronto di religione. È molto pericoloso, tutti pagheremo un prezzo molto caro. Essere un ponte qui vuol dire aiutare ambedue, israeliani e palestinesi, a fare la pace." Una solidarietà che passa attraverso la verità, la narrazione, il dialogo.



Foto 9: Padre Raed, parroco di Taybee

E così un piccolo parroco ha investito nei giovani, nell'istruzione, nei servizi e nelle attività economiche facendo rifiorire un piccolo villaggio della Samaria, dando speranza ai giovani e alle persone che qui studiano, crescono, lavorano, vivono. Non è un sogno e non è utopia è impegno quotidiano con le forze e le possibilità messe a disposizione, per combattere una mentalità assistenzialistica che aspetta aiuto dall'estero o dall'altro, per combattere una mentalità di fuga che spinge molti a lasciare la loro patria, ma soprattutto per resistere alla situazione di occupazione creando ciò che viene loro tolto (ospedali, scuole, servizi) e attivandosi per vivere in maniera dignitosa e autosufficiente anche in un contesto di forte problematicità. Davvero una

boccata di ossigeno dopo tanti incontri così fortemente caratterizzati dalla sfiducia e dalla disperazione.

3.6 Una questione complessa e problematica, il servizio militare in Israele

Ho inserito questo sesto paragrafo in maniera del tutto inattesa. Non mi aspettavo di aprire il tema complesso e spigoloso del servizio militare in Israele. Ma nel corso del mio viaggio studio ho avuto l'occasione preziosa e unica di ascoltare la viva voce e la testimonianza di un giovane soldato, in particolare in riferimento all'attacco sferrato alla striscia di Gaza nel recente passato. È una testimonianza molto ricca che pone una ulteriore luce sul contesto di violenza e guerra che incide nel percorso di vita di tanti giovani ebrei ed arabi in forma e forza diversa.

3.6.1 "Il militare mi ha tolto il cuore e mi ha dato una pietra"

Questa che sto per narrare non è una storia a lieto fine. Non secondo il mio giudizio, soggettivo e di parte se vogliamo, ma su questo punto abbiamo già avuto modo di dibattere nel corso del primo capitolo. Lascio aperta l'ipotesi che qualcun altro, leggendo, possa avere un'opinione differente dalla mia. Ma per me, questa è davvero una "brutta storia". La racconto perché penso sia importante vedere e scorgere come, in un contesto di guerra e violenza dove le opzioni del singolo sono limitate, non sempre le strade percorse ci portano a realizzare noi stessi come individui. Qualche volta la guerra vince. Purtroppo.

È la storia di un ragazzo, come ce ne sono molti, ma è una storia vera e quindi unica. Il suo nome ovviamente resterà solo nella mia memoria, come il suo volto, il suo sorriso e le sue lacrime, ma la sua esperienza diventerà occasione di riflessione, silenzio, e spero sgomento.

S. (l'iniziale scelta è di fantasia) ha diciotto anni, vive in Israele. È arabo, ma israeliano; è arabo, ma cristiano. E la sua identità non è semplicemente una somma di queste tre componenti: etnia, nazionalità, religione, è molto di più. Cosa significa essere arabo, cristiano in terra israeliana è una questione complessa: significa scendere a patti con più gruppi di appartenenza e più identità, senza sentirsi pienamente parte di nessuna. Essere cittadini scomodi, in quanto arabi, di uno stato che alle volte ti usa per compiti delicati (ad esempio nell'esercito per la capacità di parlare arabo) altre ti tratta come cittadino di secondo ordine, perché arabo e perché cristiano. Ora però voglio solo dare spazio alla storia.

S. vuole diventare un criminologo, andare all'università, studiare, guardare la giustizia e i reati da una prospettiva diversa e inconsueta, per rendersi utile nella sua società, per fare "qualcosa di buono". È poco più di un ragazzo e coltiva i suoi sogni. Ma per realizzare questo sogno nel cassetto deve prima fare i conti con chi è e il contesto in cui vive.

Già perché se fosse nato in Italia, finito il liceo o un tecnico o un'altra qualsiasi scuola superiore, nulla gli avrebbe impedito di andare a Forlì a iscriversi all'università, o a Roma o a Milano, conseguire il titolo scelto e proseguire nella carriera sognata. Magari ci sarebbero stati conflitti

con la mamma che lo voleva avvocato o con il papà che pensa stia perdendo tempo in una carriera senza futuro, o magari no.

Invece è nato in Israele dove la Facoltà da lui scelta non è a numero chiuso, ma richiede un criterio d'ingresso, un criterio pesante: aver fatto i tre anni di servizio militare²⁸⁷. Il servizio militare è attualmente obbligatorio per tutti i cittadini israeliani, ebrei, mentre i cittadini arabi israeliani (ovvero tutti coloro che risiedono dentro i confini dello Stato israeliano sanciti nel 1948) possono scegliere. Al servizio militare sono legati una serie di privilegi, dall'accedere a determinate Facoltà universitarie, ad agevolazioni nel pagamento delle tasse, alle discriminazioni non scritte e non dichiarate quando si cerca un lavoro. Come molti amici mi hanno spiegato, durante il colloquio di lavoro, per qualsiasi genere di mansione, la prima domanda che ti senti rivolgere, specie se sei arabo, è: "Hai fatto il servizio militare? E in quale reparto?". Se la risposta è negativa, il lavoro non lo ottieni, indipendentemente dalla tua preparazione a svolgerlo.

Torniamo a S., il suo sogno è diventare criminologo ed ecco il primo ostacolo davanti a sé: il servizio militare. Senza conoscerlo e ragionando a voce alta, si potrebbe riflettere sul peso di questa scelta. In un romanzo²⁸⁸ di pura invenzione scritto da Valerie Zanetti, ²⁸⁹ scrittrice ebrea, la protagonista Tal ha un fratello di vent'anni Eythan, che ama più di se stessa e che svolge il servizio militare, come tutti (o quasi) i giovani della sua età svolgono. Mi approprio di un piccolo passo di questo libro, per lasciare intravedere una delle possibili risposte a una domanda che rimarrà insoluta, quesito che si incarna nella storia di ciascun ragazzo/a militare in Israele, uso quindi le parole di Tal: «mi ha sorriso. Non aveva la faccia di uno che ha passato la notte a vedere orrori. Ma poi, com'è la faccia di qualcuno che ha visto orrori? Ha vent'anni, sta facendo il servizio militare a Gaza²⁹⁰, di orrori ne vede sicuramente tutti i giorni o un giorno si e uno no se la situazione è tranquilla. Immagino che abbia imparato a non vedere, o a dimenticare, per non sembrare vecchio troppo presto."²⁹¹ Uscendo dalla finzione di un romanzo si può però incontrare le parole di Michelzon, giovane ex soldatessa che su *The Guardian*²⁹² così scrive: «I left the army with a ticking bomb in my belly. I felt I saw the backyard of Israel. I saw something that people don't speak about. It's almost like I know a dirty secret of a nation and I need to speak out.» E l'articolo prosegue con le seguenti affermazioni: «At the end of her service, in June 2002, Michelzon said she felt the need to escape and took off to India. "I went through a breakdown little by little" she said. It was only when she returned to enroll in university, and two

-

²⁸⁷ Inserire approfondimento e riferimenti sul sistema del servizio militare in Israele

²⁸⁸ Zanetti V., *Una bottiglia nel mare di Gaza*, Giunti, Firenze, 2004.

²⁸⁹ Valerie Zanetti è stata una giovane soldatessa dell'esercito ebraico e da questa esperienza ha tratto il primo dei suoi lavori, *Quando ero un soldato*.

²⁹⁰ Ci tengo a sottolineare che la storia del romanzo è di pura fantasia comunque è stata scritta, e quindi immaginata ed ambientata, in un periodo storico diverso dai fatti narrati da S. in seguito. L'attacco alla striscia di gaza del 2009 non era ancora accaduto, e gli "orrori" di cui la protagonista parla non si riferiscono agli "orrori" che leggerete poco oltre nel paragrafo.

²⁹¹ Zanetti V., *Op.* cit. p. 11

Sherwood H., "Israeli army's female recruits denounce treatment of Palestinians", in *The guardian*, 22 Agoust 2010. Consultabile anche sul sito internet del giornale: ttp://www.guardian.co.uk/world/2010/aug/22/israel-female-soldiers-gaza-occupation.

years of therapy, that she began to consider her "duty" to speak out.»²⁹³ Una "bomba a orologeria", un peso, quindi, che ti "fa diventare vecchio" troppo presto.

Nella "migliore" delle ipotesi, quella di un'occupazione militare illegale (secondo quanto sancito dalla risoluzione ONU), il servizio di S. e di qualsiasi altro militare della sua età, comporta quindi posti di blocco e incursioni nei territori palestinesi, scontri armati, situazioni di violenza, arresti, soprusi, oltraggi. Cosa deve provare un arabo israeliano che spara, picchia, arresta senza motivo o per accuse fondate, fa incursioni nei villaggi di notte, impedisce a un posto di blocco a una donna con le doglie di raggiungere l'ospedale, non sono in grado di dirlo. Posso solo immaginarlo. Se a questo aggiungiamo l'età, diciotto anni, anni di crescita e formazione, gli anni del passaggio all'età adulta, in cui si forgia l'animo dell'uomo che sarai, quanto incide il partecipare a situazioni di forte stress, violenza e conflitto? Se infine aggiungiamo un altro fattore, il suo essere cristiano, credente e praticante, la complessità aumenta. Come si scende a patti con una religione che promuove non solo la nonviolenza, ma addirittura l'amore verso il proprio nemico? Che difende la vita e il diritto alla vita, alla pace, all'essere "umili e miti di cuore"? Se infine non ci troviamo davanti "la migliore" delle ipotesi, ma la peggiore, ovvero una guerra, una guerra "vera" non contro villaggi, ragazzi armati di pietra, terroristi imbottiti di esplosivo, ma una guerra come quella con il Libano del 2008 o quella a Gaza del 2009, allora il peso di queste domande si amplificano. Gli spettri di una vita segnata diventano improvvisamente ancora più reali e spaventosi.

Di fronte a tutto questo rimane la storia di S. e allora raccontiamola, con le sue stesse parole raccolte durante un incontro avuto con lui e da una lettera che ha spedito a una cara amica, sua e mia, e che ci ha gentilmente concesso e che inizia con le parole scelte per titolare questo paragrafo: "Cara A., il militare mi ha tolto il cuore e mi ha dato una pietra". Altre informazioni ci giungono da costanti scambi che abbiamo con la nostra amica in comune.

S. decide di fare il servizio militare, prende leva per tre anni, non solo per riuscire a realizzare il suo sogno. "Sono entrato nel servizio militare come ogni giovane pensando a un inizio di itinerario, con la voglia di fare e mettere armonia e, perché no, anche per un inizio di carriera, e anche per avere un po' di diritti che, agli arabi israeliani, sono negati. Sai molto bene della mia sofferta decisione di far parte dell'esercito israeliano... e nonostante tutto e tutti ho preso la mia decisione. Portavo dentro di me un sogno e volevo studiare, sì, e avevo scelto anche la materia, criminologia, ma c'era un ostacolo: chi vuole studiare questa materia deve aver fatto il servizio militare."

"Sono entrato e pensavo di avere dei valori cristiani che la parrocchia, l'oratorio e la mia mamma, la mia famiglia mi hanno trasmesso, e pensavo di essere un portatore di pace e di misericordia anche nell'esercito".

ha iniziato a considerare suo dovere parlare apertamente.» La traduzione è stata fatta dall'autrice.

131

²⁹³ «"Ho lasciato l'esercito con la sensazione di avere una bomba ad orologeria nella pancia. Mi sento come se avessi visto il cortile posteriore di Israele. Ho visto qualcosa di cui la gente non parla. È come se conoscessi il segreto sporco di una nazione e sento l'esigenza di parlarne." Alla fine del suo servizio militare, nel Giugno del 2002, Michelzon ha detto che sentiva la necessità di scappare ed è partita per l'India. "Sono crollata piano, piano, entrando in depressione." Ha detto. È stato solo dopo essersi iscritta all'università e a dopo due anni di terapia che

Per portare armonia, per essere portatore di pace e misericordia, il servizio militare, l'esercito, viene visto appunto come un servizio verso la comunità, un aiuto per la difesa del proprio paese si rincorrono ideali di giustizia e patriottismo in questa scelta, un luogo in cui si possono operare anche delle scelte individuali coerenti con i propri valori. La propaganda che lo Stato opera nei giovani attraverso i mass media, genera false idee su quanto realmente vengono chiamati a fare i soldati. La realtà, che ho potuto conoscere attraverso numerosi racconti, testimonianze, documentari, ma anche attraverso i numerosi viaggi compiuti in quella terra, è una realtà dura. La tensione ai check point è alle stelle, fantasmi di attentati, sguardi nemici, soprusi sono all'ordine del giorno. E non solo i check point, ci sono ronde in territorio nemico e quotidiani atti di occupazione, guerriglia, scontri.

S. racconta che più volte ha fermato il proprio capitano da una rappresaglia, dallo rispondere col fuoco a qualche lancio di pietra durante un giro di perlustrazione, "No, ti prego, non qui, è vicino al villaggio d'origine di una mia amica, magari c'è qualche suo parente. Ti prego, andiamo via – gli ho detto più di una volta."

E poi qualcosa di ancora più terribile, l'attacco che Israele ha portato a Gaza, dal 27 Dicembre 2008 al 18 Gennaio 2009, operazione che viene ribattezzata "Piombo fuso" vede impegnati numerosi soldati e riservisti, fra i quali anche S.

Raccontare a pochi mesi di distanza quello che ha visto e fatto durante le operazioni militari è vietato, è segreto militare. Ma soprattutto è molto doloroso: "Sto cercando di dimenticare. Il tempo ti fa dimenticare, certe esperienze però non si possono cancellare, il tempo aiuta a farsi una ragione, anche se i ricordi rimangono".

Per questo quanto riporto, con meno interferenze possibili, sono le sue parole conservandone così la potenza della testimonianza e del racconto²⁹⁴.

"Anche io sono stato a Gaza, e proprio lì mi sono accorto di non essere la persona che avrei desiderato essere: sono diventato un carnefice. Pensavamo di essere uomini che hanno cuore e anima e invece siamo diventati delle bestie senza cuore e sensibilità.

A Gaza dormivamo poco, 40 minuti ogni 24 ore; i nostri nervi erano a pezzi, non sopportavamo più nulla, anche un gatto che miagolava ci dava fastidio, sparavamo anche a un gatto. Ci davano poco cibo, una scatola di tonno al giorno; pativamo la fame, sognavo un mondo migliore e invece siamo entrati nella città di Gaza. I nostri occhi nei quaranta minuti che dormivamo – in realtà non riuscivamo a chiudere occhio – chiudendo gli occhi rigiravano nella mente le scene viste per le strade di Gaza e quello che poteva sembrare il racconto di un'apocalisse frutto

²⁹⁴ Ho esposto inizialmente la lettera, quasi integralmente e senza inferenze da parte mia. È stata tradotta dall'arabo all'italiano dall'amica comune a cui era indirizzata. In seguito, dove si interrompono le virgolette e si riaprono, riporto frasi estrapolate dalla lunga testimonianza fiume raccolta in un' afosa mattinata di Luglio nel 2009. L'incontro si è svolto con la presenza dell'amica in comune che traduceva per me, infatti S. ha preferito parlare in arabo e non in inglese, che pur comprende e parla. La testimonianza è stata raccolta con carta e penna, non ha concesso la registrazione audio, fortemente spaventato all'idea che qualcuno sapesse che aveva parlato e raccontato quello che viene considerato segreto militare.

dell'immaginazione era invece quello che il nostro esercito combinava e quello che Hamas spingeva il vostro²⁹⁵ popolo a subire.

Palazzi distrutti, bagni di sangue al posto dei canti degli uccelli; sentivamo i pianti dei bambini e di altri che chiamavano la loro mamma, ma la mamma non rispondeva perché era un cadavere vicino a loro...

Volevo piangere, ma non ci riuscivo, le lacrime non c'erano per lo shock. La paura che portavo dentro era spaventosa.

Vedevamo persone sotto le macerie e volevo, da bravo cristiano, aiutare, ma mentre pensavo di fare questo ci sparavano e allora al posto di aiutare collaboravo ad aumentare le vittime: sparavo!

Nelle ispezioni di casa in casa alcuni bambini coraggiosi ci sputavano. E come dare torto a questi innocenti? Ancora oggi che sono a casa i loro occhi mi fissano... i loro occhioni enormi, pieni di lacrime e di rabbia ci fissavano e non riesco a togliermi quella immagine dalla testa... dormo e mi risveglio e la scena è sempre viva e la risposta sempre quella: 'hai ragione bimbo...' A Gaza non ci sono solo mille vittime, ma un milione e mezzo di vittime che pagheranno le conseguenze di questa bravata di entrambe le parti. Ma i grandi ci pensano a noi comuni mortali? Ora vedi, le vere vittime sono quelli che tutti i giorni devono lottare per mandare avanti la vita e ricominciare da zero, anzi da sotto zero. Quelli non morti sono in agonia continua... ma quanti orfani... quante case rovinate...

Ma perché tanto odio?

La vita è tutta un inganno... Ma perché sono diventato un assassino? Chi ci ha dato il potere di togliere la vita dei nostri simili, a cosa ci giova? Noi ragazzi di vent'anni, ma perché non dobbiamo sognare, non dobbiamo divertirci e godere la vita? Perché anziché fare sogni d'oro siamo costretti a sognare lacrime, urli, sangue e cadaveri – decine e decine per le strade, nemmeno una degna sepoltura hanno meritato...

Sono entrato a far parte dell'esercito per aiutare a creare un mondo armonico, invece nel militare sono diventato un criminale anch'io. Ma perché questo odio?

Vedi sono tornato e nessuno mi ha chiesto 'come stai?' Tutti quanti invece a fare la stessa domanda: 'che cosa avete combinato?', anche le persone più care...'

Questo è quanto ha raccontato della sua esperienza. Durante il nostro incontro, nel Luglio del 2009 ho avuto modo di approfondire questa testimonianza e di chiedergli alcune cose.

In particolare, rispetto alla vita dopo, al confronto con amici e parenti egli afferma: "la gente non capisce chi è un militare, lo vede solo come uno che ha un mitra in mano, non come una persona con sentimenti e cuore. Tutti lo accusano, gli puntano il dito contro, lo vedono come un assassino, non come un uomo con dei sentimenti. Chi ha sofferto di più sono quelli che hanno un

133

²⁹⁵ Questa frase è tratta dalla lettera che S. ha scritto rientrando dalla guerra, testimonianza di quanto ha fatto e visto. La destinataria della missiva è un'amica araba di origine palestinese, ma residente in Israele. Questa lettera è stata divulgata ad amici comuni con il consenso di S. dopo essere stata tradotta dall'arabo all'inglese. Per questo usa il termine "vostro".

cuore dentro. Chi ha sofferto di più sono gli arabi, perché è un fratello che uccide un altro fratello. Quello che è stato fatto non si può cancellare".

È ritornato anche sull'esperienza vissuta, dicendo: "Non abbiamo mai visto un soldato contro cui sparare. Non c'erano combattenti, solo bimbi e civili, persone, e contro questi sparavamo.

Noi siamo soldati, siamo comandati. Andavamo in perlustrazione di casa in casa in gruppo. Da una parte c'era il mio essere un uomo davanti a donne e bambini senza acqua, senza più nulla. Dall'altra il poco dormire, l'essere controllati anche con elicotteri e telecamere, l'aver paura, così sparavamo. Da un lato c'è il voler aiutare, dall'altro il tradimento dello Stato e della missione. I media non facevano vedere cosa c'era perché non facevano entrare. I massacri, il rischiare la propria vita, il farla perdere agli altri non è passato alla televisione.

L'altro giorno stavamo guardando la televisione io e alcuni amici commilitoni. Un soldato ha ucciso una donna senza pensarci, senza motivo, non aveva niente. E un mio amico mi ha chiesto: 'Come ha potuto farlo?' E io gli ho risposto: 'Non ti ricordi cosa abbiamo fatto noi? Per paura, per i nervi, per la stanchezza, abbiamo sparato al minimo movimento.' Per coprire gli sbagli di morti che non c'entravano, buttavamo giù le case e coprivamo con le macerie l'orrore.

Quando entravamo da una casa all'altra e li perseguivamo, loro ci sputavano addosso e ci maledicevano. Noi parlavamo in ebraico, ma essendo arabi capivamo e una volta usciti ci chiedevamo, ma con quale dignità abbiamo fatto questo?

Usciti dalla città alla fine di tutto, abbiamo appoggiato a terra tutto l'equipaggiamento, ci siamo voltati indietro e ci siamo chiesti: 'Ma che cosa abbiamo fatto?'"

Sul rientro a casa le sue parole sono molto dure: "i primi tempi quando sono tornato non riuscivo a dormire, il mio sistema nervoso era tutto scombussolato. Dormivo 3 minuti e mi svegliavo scosso. Ora²⁹⁶ dormo con più tranquillità, perché sono a casa. Ma basta poco, un bimbo ferito o le immagini alla tv per farmi tornare tutto alla memoria. È quello che il mondo non riesce a capire, quello che abbiamo e stiamo passando; da una parte hanno ragione a giudicarci per quello che abbiamo fatto, dall'altra, sono un essere umano anche io". Un giovane essere umano con i chiari sintomi, per quanto io non sia un medico, di un forte stress post traumatico.

Rispetto alla sua scelta di fare il militare e alle prospettive future ha raccontato che: "Prima di Gaza se uno mi chiedeva un consiglio per entrare a far parte del militare lo avrei incoraggiato, ora non solo non voglio parlarne, ma sto cercando di uscire, mi mancano pochi mesi, ma hanno rifiutato la mia richiesta. Ora ho deciso di studiare elettronica, non più criminologia. Dopo tre anni di militare, quanto altro sangue e quanti morti devo ancora vedere? No, basta. Farò elettronica o lavorerò come meccanico".

Ha terminato il servizio di leva obbligatorio. Non gli è stato concesso il concedo così come aveva chiesto di ritorno dalla guerra a Gaza.

Dopo un anno dal nostro incontro, ho ricevuto, dalla nostra amica in comune, notizie di S. che ha deciso di entrare a far parte dell'esercito in via definitiva e di avviarsi alla carriera militare. Non voglio fare inferenze sulla decisione presa da questo ragazzo di 21 anni. Supposizioni su cosa

²⁹⁶ Sono passati circa cinque mesi dai fatti accaduti.

prova e cosa lo ha spinto a scegliere questa strada dopo le dure parole scritte ed espresse a voce. Però credo che alla fine questa sia una triste storia, di sogni infranti, di traumi subiti, di scelte difficili. Un ragazzo che voleva portare pace e armonia, essere utile alla società si è scoperto "carnefice" ed "assassino" e ha dovuto scendere a patti in maniera molto dura fra i suoi sogni e la realtà.

Quello che emerge da questa testimonianza al di là dei dati scandalosi di una guerra che è stata una vera e propria carneficina, è il frantumarsi di una vita, di una persona. L'appello disperato a un senso, che non ha trovato nelle azioni che è stato chiamato a compiere. Un grido straziante di dolore, vergogna, rabbia, aiuto, richiesta di perdono.

La prima volta che lo avevo incontrato era un giovane diciottenne spavaldo, che imbracciava il mitra con ostentato orgoglio e sicurezza. All'ultimo incontro si è presentato un ragazzo con un peso nel cuore, che ha parlato con la morte negli occhi e che ha trasmesso fra le lacrime un trauma che si porterà con sé per il resto della sua vita.

Ogni altro giudizio in merito alla storia di S., lo lascio alla coscienza di chi legge.

3.6.2 Refusnik: giovani che dicono no.

Dopo la storia di S. e la sua testimonianza, voglio ora dar voce a quanti resistono a un sistema che li costringe ad entrare in una logica di guerra. Dicono no al servizio militare, oppure una volta finita la leva non si arrendono al divieto del silenzio e parlano per scuotere le coscienze, far conoscere ciò che non viene detto oppure è mascherato e sminuito. Molti in Israele ignorano la realtà che è proprio sotto i loro occhi. Non conoscono la reale condizione del popolo palestinese, ignora persino la storia o la vedono solo con un occhio chiuso.

I refusnik non sono obiettori di coscienza, perché in Israele non è possibile prestare un servizio civile alternativo all'esercito. Non ci sono alternative. Ci si arruola o se ne pagano le conseguenze. I refusnik sono coloro che si rifiutano per ragioni politiche di compiere il servizio militare.

Maya ha 20 anni, e la sua storia è raccontata in un articolo che mi è capitato per le mani. È nata e cresciuta a Gerusalemme in una famiglia sionista²⁹⁷, religiosa. All'età di 15 anni grazie a un workshop sulla risoluzione dei conflitti organizzato dall'associazione Face to Face incontra per la prima volta giovani palestinesi suoi coetanei e qualcosa scatta dentro di lei, il desiderio di conoscere. Così per la prima volta va nella West Bank, ma non in uno dei tanti insediamenti israeliani illegali.

"E cosi sono andata in West Bank, ero terrorizzata, pensavo che se avessi detto che ero israeliana o ebrea, mi avrebbero sparato, anche se ci ero già stata centinaia di volte, ma nelle colonie illegali; molti dei miei compagni a scuola erano figli di coloni, ci sono stata così tante volte da bambina. E così all'improvviso sono uscita dalla bolla. Ho visto l'occupazione nelle sue tante forme, per questo mi sono rifiutata di entrare nell'esercito". ²⁹⁸

²⁹⁷ Riguardo al movimento sionista abbiamo già avuto modo di accennare alla sua nascita e ai suoi obiettivi nel primo paragrafo del presente capitolo. ²⁹⁸ http://www.noidonne.org/articolo.php?ID=03076, visitato in data 27 Aprile, 2010.

In Israele il servizio militare è obbligatorio. Ciò comporta che sei comunque convocato e l'unica cosa che puoi fare è disobbedire all'ordine. Se ti rifiuti sei passabile di arresto, rischi dai 21 ai 28 giorni di carcere, poi vieni rimandato a casa e richiamato di nuovo. Una trafila che dura finché questi giovani resistenti non ottengono di essere "riformati" dal prestare servizio militare o finché la loro volontà non viene stremata. In teoria è un circolo vizioso che può andare avanti fino ai 45 anni. Generalmente vengono dichiarati "inadatti" da una commissione militare e solo coloro che insistono per essere riconosciuti come obiettori di coscienza subiscono un vero e proprio processo e talvolta un periodo di detenzione in carcare. Ma oltre al carcere c'è un'altra conseguenza con cui fare i conti: l'essere additato come un traditore, un amico dei terroristi. Maya e le altre ragazze che raccontano la loro esperienza ammettono la difficoltà incontrata nel difendere la propria scelta di fronte ai propri genitori.

"In alcune si percepisce un velo di incertezza, la paura di sentirsi diversa, in una società in cui la prima domanda che ti viene fatta è "e tu che cosa hai fatto nell'esercito o in quale dipatimento eri?". Quando chiedo a Maya come sono le relazioni con i suoi coetanei, mi spiega che vuole mantenere relazioni con i suoi amici sionisti, con i suoi amici che vivono nelle colonie e con cui è cresciuta. "Credo che qualcuno possa cambiare, come sono cambiata io". Ma quando le chiedo del suo rapporto con i genitori, accenna timorosamente alle difficoltà, poi mi chiede di spegnere il registratore. Capisco che per lei è troppo doloroso parlarne." 299

Per questo è una scelta compiuta da pochi, troppo pochi ancora. Ed è una scelta coraggiosa, di sfida ad amici e parenti, ma soprattutto di sfida a un intero sistema sociale. A mio avviso è una scelta di resistenza. Ed è una scelta che non si prende con leggerezza, è un processo lungo, una presa di coscienza che compie chi ha davvero la possibilità di vedere coi propri occhi le decisioni di un governo che occupa militarmente e le conseguenze sulla popolazione palestinese.

Proprio mentre Israele portava a termine l'operazione *Piombo fuso* nella striscia di Gaza, Maya e altri 100 obiettori hanno deciso di firmare una petizione e di rendere pubblica la loro scelta di non imbracciare le armi, un periodo molto delicato per andare controcorrente: "*eppure mi sono sentita ancora più forte nel dire pubblicamente no, no a una violenza che è il risultato di decenni di occupazione dei territori palestinesi e dell'assedio di Gaza"*³⁰⁰. Inviano una lettera al Ministro della Difesa, in cui si legge: "ho capito che la mia difficoltà a criticare le azioni immorali che Israele commette, avevano origine nell'identificazione con le mie coetanee e i miei coetanei che sono nell'esercito. Oggi è proprio questa consapevolezza che mi porta a dire no. Non posso riconoscere l'umanità negli Israeliani e non nei Palestinesi"³⁰¹.

Anche quest'anno altri giovani si sono uniti alle fila degli obiettori, allargando la lista dei ragazzi che resistono, si oppongono, testimoniano un modo altro per cercare la pace e vivere la democrazia. Molti di coloro che compiono questo passo, questa presa di coscienza, diventano attivisti politici, si impegnano in organizzazioni non violente, provano a raccontare cosa c'è dietro il muro a quanti vogliono starli ad ascoltare. Sono ancora una minoranza. E sono pochi

²⁹⁹ Ibidem.

³⁰⁰ Ibidem.

³⁰¹ Ibidem.

quelli che fanno il salto e vanno nella West Bank, si incontrano con la popolazione palestinese, si pongono delle domande sulla propria società e sulla condizione del proprio paese.

È un movimento che ha radici lontane, fin dalla guerra con il Libano nel 1982, quando i primi 168 refusnik si rifiutarono di andare a combattere e vennero ripetutamente incarcerati e poi altri 200 durante la prima intifada nel 1987. Il numero dei giovani che prende coscienza e si oppone alla logica della guerra cresce, ma sono ancora una goccia nel mare. Ma come narra la favola del colibrì che ho raccontato in precedenza³⁰², loro fanno la loro parte per spegnere l'incendio.

3.6.3 Altre voci. Ex soldati che testimoniano una realtà di violenza e silenzio.

È apparso il giorno 22 Agosto 2010 un articolo su *The Guardian*, giornale inglese, che affrontava, forse per la prima volta una questione spinosa e complessa. Nell'articolo vi era l'intervista e la testimonianza di una giovane ex soldatessa dell'esercito israeliano. Questione spinosa perché la FDI (Forza di Difesa Israeliana) si dichiara apertamente come l'esercito più morale della storia e del mondo. In Israele la difesa del diritto all'esistenza come Stato, la difesa della propria libertà, della propria sicurezza finanche della propria identità, passa attraverso la legittimità di un sistema militare che prevede la leva obbligatoria dai 18 ai 21 anni per tutti i giovani, uomini e donne, cittadini israeliani. Non è prevista l'obiezione di coscienza. È un onore e un dovere prestare il proprio servizio per lo Stato.

Ma il muro del silenzio, su quanto davvero avviene nei Territori occupati si sta pian piano sgretolando grazie alle testimonianze coraggiose di un numero crescente di ex militari, che minano alla base la moralità stessa dell'esercito. I loro racconti narrano di azioni non scusabili, che ledono i diritti umani e incrinano il giudizio dell'opinione pubblica. Per questo da molti sono additati come traditori e nemici dello stato. Per questo la loro testimonianza è ancora più preziosa.

Michelzon afferma di essere entrata nell'esercito per servire il proprio paese, definendo il suo punto di vista "very idealistic", molto idealistico. 303 Sono parole e motivazioni molto vicine a quelle rilasciate da S. durante la sua testimonianza. Viene assegnata³⁰⁴ a Erez, sul confine fra Israele e Gaza. Poche parole su questa esperienza lasciano trapelare come i soprusi siano all'ordine del giorno e il vessillo di esercito morale sia uno specchio per le allodole. «"There was a lot of tension, a lot of shootings and suicide bombings," she said. "Little by little you understand the rules of the games. You need to make it hard for the Arabs – that's the main rules - because they are the enemy." She cited a routine example of a Palestinian women waiting at the crossing. Michelzon called her officer, asking permission allow the women trough. She was told to make such a request once the woman had been kept waiting for hours.» ³⁰⁵ Le regole del

³⁰² Capitolo 2, paragrafo 7.

³⁰³ Sherwood H., *Op.* cit.

Michelzon presta servizio dal 1999 al 2002, periodo in cui scoppia la seconda Intifada.

³⁰⁵ Sherwood H., Op. cit., «"C'era molta tensione, molte sparatorie e attacchi suicidi." Riferisce. "Poco alla volta capisci le regole del gioco. Devi rendere la vita difficile agli Arabi – questa è la regola principale – perché loro sono i nemici." Cita un esempio di routine, di una donna palestinese che aspettava di passare la frontiera. Michezlon ha

gioco per i militari sono riconducibili a un'unica regola non scritta: rendere dura la vita degli arabi quanto più possibile.

Giudico estremamente interessante e di valore un'altra testimonianza di una giovane ex soldatessa ora ventisettenne, Dana Golan. Golan, come viene riportato sempre nell'articolo del *Guardian*, ha prestato servizio presso la città di Hebron: «"The most shaky moment" of her military service came during a search for weapons in a Palestinian home. The family were awoken at 2 am by soldiers who "turned their whole house inside out". No weapons were found. The small children of the house were terrified, she recalled. "I thought, what would I feel if I was this four-year-old kid? How would I grow up? At that moment it occurred to me that sometimes we're doing things that just create victime. To be a good occupier, we have to create conflict."» ³⁰⁶ Le parole di Golan sono molto pesanti: l'esercito opera in modo da creare altre vittime e da perpetuare di fatto lo stato delle cose, consentendo al conflitto di andare avanti nel tempo.

Ma la conclusione del presente articolo ha un sapore ancora più amaro: «Both Michelzon and Golan have no regrets about speaking out. "For two years I saw people sufferig and I didn't do anything – and that's really scary," said Michelzon. "At the end, it felt like the army betrayed me – they used me, I couldn't recognize myself. What we call protecting our country is destroying lives"». ³⁰⁷ É l'accusa forte di chi si sente usato per compiere del male, ingannato dai propri governanti o superiori, e portato piano piano verso il non riconoscimento di sé, la tua identità viene di fatto soppiantata da quella militare, sei un soldato e solo alla fine potrai fare i conti con le conseguenze.

3.7 Semi di speranza, solidarietà e resistenza, un'altra strada possibile è possibile

La resistenza in questa terra ha il sapore dell'incontro e della non-resa. Non arrendersi di fronte a chi ti addita l'altro come nemico e terrorista, non arrendersi di fronte a un sistema che ti nega le informazioni o te le fornisce storpiate, sbiadite, colorate di tinte fosche, significa cercare una verità altra e un futuro diverso dove la paura si possa abbattere. Significa non arrendersi anche se ti viene negata la libertà, la mobilità, l'identità, la storia, la cultura, significa rivendicare tutte queste cose tutelandole e difendendole e sognando un futuro migliore per sé e per i propri figli.

138

chiesto al suo superiore il permesso di lasciarla passare. Le fu risposto di fare questa domanda solo dopo che la donna avesse aspettato per ore.» La traduzione è a cura dell'autrice.

³⁰⁶ Ibidem, «"Il momento più scioccante" del suo servizio militare avvenne durante una perquisizione per cercare delle armi in casa di una famiglia palestinese. La famiglia fu svegliata alle 2 del mattino dai soldati che "rivoltarono l'intera casa sottosopra". Nessun arma fu trovata. I piccoli bambini della casa erano terrorizzati. Ricorda che: "Pensavo, cosa proverei se fossi questo bambino di quattro anni? Come crescerei? In quel momento ho realizzato che qualche volta facciamo cose che creano solo altre vittime. Per essere un buon occupante, dobbiamo creare conflitto"». La traduzione è a cura dell'autrice.

³⁰⁷ Ibidem. «Sia Michelzon sia Golan non si sono pentite di aver parlato. "Per due anni ho visto le persone soffrire senza poter fare nulla – e questo è davvero spaventoso," ha detto Michelzon. "Alla fine, mi sento come se l'esercito mi tradisse – mi ha usata, non riuscivo più riconoscere me stessa. Ciò che noi chiamiamo proteggere il nostro paese sta distruggendo delle vite umane."» La traduzione è a cura dell'autrice.

Significa per entrambi avere il coraggio di alzarsi e dire: "non nel mio nome", "io non ci sto", questo conflitto, questo continuo logorio reciproco disumanizzante per entrambi non mi rappresenta e farò quanto è in mio potere per aprire delle crepe, perché è dalle crepe che filtra la luce. Significa cercare il contatto con l'altro, per cambiare insieme rotta.

Ecco allora alcune realtà che, conosciute per via diretta o attraverso amici in comune, costantemente provano ad allargare crepe nel muro dell'ostilità. Sono solo alcune, ce ne sono sicuramente molte altre. Segno che un'altra via è possibile anche laddove la maggioranza ha perso fiducia e speranza. Le esporrò molto velocemente anche per mancanza talvolta di un incontro diretto.

Combat for peace: Questa associazione, conosciuta grazie a un amico che vive ormai da diversi anni a Gerusalemme è composta da ex-combattenti da entrambe le parti. Sono persone che hanno attivamente preso parte alla spirale di violenza, come si può leggere sul loro sito internet³⁰⁸, in particolari ex soldati dell'esercito israeliano (IDF) e palestinesi coinvolti attivamenti nella lotta violenta per la liberazione della Palestina. Dopo diversi anni hanno scelto di deporre le loro armi e di combattere esclusivamente secondo i principi della nonviolenza, prendendo coscienza che non è possibile porre termine al conflitto, all'occupazione e all'oppressione attraverso la violenza, ma che la strada da percorrere è quella della riconciliazione e del dialogo. Gli obiettivi che questi combattenti si sono dati sono:

- 1. sollevare le coscienze da entrambe le parti sulle sofferenze dei due popoli. Per far si che ci possano essere in futuro due partner sullo stesso piano pronti al dialogo.
- 2. educare le persone in entrambe le società alla non violenza e alla riconciliazione.
- 3. fare pressioni sul governo israeliano per mettere fine al regime di occupazione e a entrambi i governi per terminare le ostilità e far iniziare un dialogo costruttivo e un processo di pace concreto.

«Since the beginning of 2005 we have been organizing meetings between Israeli and Palestinian veterans, in which both sides tell about the violent actions that they have taken part in and about the turning point which led them to understand the limits of violence. Naturally, these meetings were fraught with many fears, however we soon learned that despite years of fear and hatred, there is more that unites us than divides.» Oltre agli incontri fra veterani che attraverso lo strumento della narrazione promuove una reciproca comprensione, the combact for peace promuovono anche:

- Pubbliche letture e rappresentazioni tratte dalle narrazioni dei veterani, in entrambi i territori, nelle università, in gruppo giovanili, nelle scuole, ecc. Queste narrazioni sono generalmente tenute da un veterano per nazionalità.
- Progetti multilaterali per educare alla nonviolenza.

2

³⁰⁸ http://cfpeace.org

Dal sito: http://cfpeace.org/?page_id=2. "Fin dal 2005 abbiamo organizzato incontri fra veterani israeliani e palestinesi, nei quali entrambe le parti possano raccontare le azioni violente a cui hanno preso parte e che possano favorire un cambiamento di prospettiva che gli permetta di comprendere i limiti della violenza. Naturalmente questi incontri sono carichi di molte paure, comunque abbiamo presto imparato che nonostante anni di paure ed odio sono maggiori le cose che ci uniscono di quelle che ci dividono". La traduzione è ad opera dell'autrice.

- Creare basi comuni e multilaterali per acquistare familiarità con la storia, la tradizione, la cultura dell'altra parte.
- Formare gruppi d'informazione mediatica bi-nazionali per favorire una più equa divulgazione delle notizie, far pressione sull'opinione pubblica israeliana, palestinese e del resto del mondo.
- Partecipando a manifestazione e azioni dimostrative nonviolente per agire attivamente contro l'occupazione come gruppo unito bi-nazionale.
- Organizzando tour per la popolazione israeliana all'interno dei territori occupati in modo da conoscere direttamente la realtà dell'occupazione e le sue conseguenze sulla popolazione palestinese.

I principi su cui si fonda tale organizzazione sono:

- 1. l'Autonomia dei due gruppi israeliano e palestinese presenti nell'organizzazione, pur mantenendo un'unità di intendi.
- 2. il Dialogo attivo, basato sulla pazienza e la tolleranza.
- 3. l'Equalità all'interno del movimento, nonostante la consapevolezza della disparità presente nel paese.
- 4. un'Ineguale Reciprocità, riconoscendo l'obiettivo primario di fermare l'occupazione, si pone l'accento per influenzare maggiormente l'opinione pubblica israeliana risvegliando le coscienze sui danni di questa società e promuovendo una risoluzione basata sulla nonviolenza e la riconciliazione.
- 5. la Nonviolenza.
- 6. l'Empowerment.
- 7. il Volontariato, infatti è un'organizzazione senza scopo di lucro, che si avvale solo di volontari.
- 8. la Collaborazione con altre organizzazioni.

Le loro storie sono consultabili sul sito dell'organizzazione.

Parent Circle:è un'associazione impegnata in un difficile cammino di riconciliazione mentre il conflitto è ancora in atto. Sono genitori, famiglie in lutto, che hanno perso un parente stretto a causa delle violenze nella regione e che hanno scelto di mettere insieme le loro sofferenze al posto di cercare una vedetta o chiudersi nell'odio scoprendo di avere più cose in comune di quante sono quelle che dividono. Il primo forum di famiglie è iniziato nel 1995, e oggi conta diverse centinaia di aderenti. The Parent Circle ha ricevuto diversi premi internazionali, il suo lavoro è riconosciuto e apprezzato e molti nomi famosi hanno speso parole per sostenere il loro operato.

I loro obiettivi³¹⁰ sono:

- Evitare futuri lutti, in una condizione come quella attuale di assenza di pace.
- Fare pressioni sui governi perché scelgano la via della pace più che quella della guerra.

³¹⁰ Rintracciabili sul sito http://www.theparentscircle.com/about.asp.

- Educare alla pace e alla riconciliazione.
- Promuovere la fine delle ostilità e l'inizio di un processo di pace.
- Prevenire l'uso del lutto e della sofferenza come scusa per aumentare il sentimento di ostilità fra i due popoli.
- Difendere e sostenere il reciproco aiuto fra i nostri membri.

Il raggiungimento di tali obiettivi viene portato avanti su più fronti, dalle produzioni cinematografiche e televisive a quelle teatrali, dagli incontri ai seminari formativi, dalle conferenze alle manifestazioni, dalle letture pubbliche ai campi estivi per i bambini. Davvero ricca la loro esperienza per poterla qui ridurre in poche righe. Ciò che più conta è il messaggio che portano avanti da oltre quindici anni: il dolore, quello cieco e profondo per la perdita di un caro, si può trasformare in solidarietà, in impegno per promuovere un mondo migliore. La vulnerabilità diventa la strada per creare legami e non per lasciare spazio alla paura e all'odio.

Zochrot, è un'organizzazione di cittadini israeliani che tiene viva la memoria della Nacqba, la catastrofe araba del 1948. «We hope that by bringing the Nakba into Hebrew, the language spoken by the Jewish majority in Israel, we can make a qualitative change in the political discourse of this region. Acknowledging the past is the first step in taking responsibility for its consequences. This must include equal rights for all the peoples of this land, including the right of Palestinians to return to their homes.»³¹¹

Machsom Watch: è un gruppo di donne volontarie che osservano e vigilano ai check point per monitorare l'azione dell'esercito israeliano e prevenire determinati abusi e violenze. La sola presenza di donne ebree infatti funge da deterrente. Il doppio intento di vigilare in maniera non violenta e di denunciare la situazione palestinese e la realtà del muro e dei check point è fondamentale, soprattutto in una società come quella israeliana in cui le notizie non giungono o giungono filtrate. Cinque donne coraggiose hanno iniziato questo movimento nel 2001 che oggi conta diversi volontari. È simbolo che non tutti i cittadini israeliani sostengono e concordano con la politica del proprio governo.

Bi'llin è un piccolo villaggio palestinese che si è visto confiscare circa il 60% dei territori dal Muro di separazione e dall'autorità israeliana. Di fatto questo villaggio è diventato una prigione a cielo aperto, ma ha scelto di resistere e di farlo in forma nonviolenta. Ogni venerdì i suoi abitanti organizzano, sostenuti da diversi cittadini israeliani e organizzazioni internazionali, una manifestazione che partendo dal villaggio arriva ai piedi del muro. Hanno scelto il venerdì, giorno sacro ai musulmani. Tutti i venerdì, arrivati davanti al Muro l'esercito israeliano risponde in maniera violenta con lancio di gas lacrimogeno e l'uso di proiettili di gomma.

Vivere a Bilin, così come in molti altri villaggi e città palestinesi, coltivando la terra, lavorando, studiando e non rispondendo alle provocazioni di soldati e coloni è già una forma di resistenza nonviolenta portata avanti con coraggio da molti palestinesi che vedono ogni giorno lesi i propri

-

³¹¹ Tratto dal sito: http://www.zochrot.org/index.php?lang=english. "Crediamo che portando la Nacqba in ebraico, la lingua parlata dagli ebrei, la maggioranza in Israele, potremmo produrre un cambiamento qualitativo nei discorsi politici della regione. Conoscere il passaggio è il primo passo per assumersi la responsabilità delle sue conseguenze. Questa dovrebbe includere equali diritti per tutte le persone di questa terra, compreso il diritto a ritornare alle proprie case." La traduzione è ad opera dell'autrice.

diritti, subiscono la violenza di un'occupazione che allontana ogni giorno un po' di più la speranza della pace³¹².

Le azioni di aiuto e collaborazione si moltiplicano, dal basso, sono spesso azioni popolari, sono segnali importanti, anche se ancora gocce nel mare. Con tenacia e costanza, impegno e responsabilità ogni giorno in molti scelgono un'altra via anche laddove la sofferenza riduce la capacità di guardare con occhi nuovi.

-

³¹² Si veda ad esempio il sito dell'Operazione Colomba, Corpo nonviolento di pace dell'Associazione Papa Giovanni XXIII che documenta quanto avviene nei villaggi dei territori ad opera dei coloni, nell'impossibilità a difendersi in maniera adeguata da parte della popolazione palestinese: uccisione del bestiame, raid notturni armati per le strade dei villaggi, avvelenamento di acqua e colture, distruzione degli alberi di ulivo, ecc. http://www.operazionecolomba.com/index.php?option=com content&task=view&id=201&Itemid=160

4

Alla scoperta dell'America³¹³

Mamma diceva sempre la vita è come una scatola di cioccolatini, non sai mai quello che ti capita Forest Gump

4.1 Destinazione Denver, Co 80224³¹⁴, USA.

Gli Stati Uniti d'America sono una delle potenze economiche e militare contemporanea, in grado di far pendere la bilancia dell'intero andamento mondiale. Si guarda all'America per lo stile di vita, la ricchezza, si anela agli standard proposti nelle serie televisive e nei film che qui nascono, si assiste alle scelte della politica estera con apprensione e talvolta impotenza. Di fatto sono da ormai dopo la Seconda Guerra Mondiale il punto di riferimento globale. Quanti film, telefilm, scrittori americani inondano e influenzano le nostre vite? È la federazione dove è nato il "sogno", la possibilità cioè di raggiungere successo e sicurezza economica lavorando sodo, indipendentemente dalla tua provienza religiosa o etnica. Gabriele Muccino su questo ha diretto uno dei suoi ultimi lavori, Alla ricerca della felicità³¹⁵ con Will Smith nei panni di Chris, un padre realmente esistito che risale dal nulla, dalla povertà estrema insieme al figlioletto di cinque anni, lavorando sodo e senza arrendersi e che arriva a dirgli: "Se hai un sogno, tu lo devi proteggere, se vuoi qualcosa, vai e inseguila!". Ma questa è solo una facciata, una parte della complessità di un paese che riunisce 50 Stati, oltre 310 milioni di abitanti per circa 9,40 milioni di km². Le spese militari sono pari a 419,3 milioni di dollari per il solo 2005 e corrispondono alla metà di quelle mondiali. In carcere ci sono circa 2 milioni di detenuti, il più alto numero in tutto il mondo, e corrispondono a circa 715 ogni 100000 abitanti³¹⁶. Senza contare che è uno degli Stati democratici a livello mondiale in cui è ancora consentita e messa in atto la pena di morte. È il paese del *melting pot* del crogiolo in cui le diverse provenienze si integrano, o meglio si mescolano come in un grande minestrone, ognuno con le sue caratteristiche. Sbarchi ripetuti nel tempo hanno portato qui viaggiatori, sognatori, poveri, tutti in cerca di quel benessere sociale ed

³¹³ Le foto presenti in questo capitolo sono state scattate tutte dalla sottoscritta che pertanto ne detiene ogni diritto.

³¹⁴ Co sta per Colorado, lo Stato in cui si trova la città di Denver e 80224 è il codice postale della zona in cui risiedevo durante i miei tre mesi di permanenza in città.

³¹⁵ Alla ricerca della felicità, di Gabriele Muccino, del 2006.

³¹⁶ Fonte dei dati: http://it.peacereporter.net/articolo/3328/

economico biglietto da visita del paese e la promessa era stampata sulle banconote da un euro: *pluribus unum*, da molti uno solo.

È la nazione dove le tradizioni si festeggiano collettivamente riunendosi periodicamente attorno a eventi sacri che ricordano quell'appartenenza, dal 4 Luglio al Giorno del Ringraziamento, da Halloween al Superbowl. Tutti sanno a memoria l'inno nazionale. Tutti sono orgogliosi dello "spirito americano", che difficilmente si può raccontare a parole.

Ma è anche il paese dei grandi squilibri, sociali ed economici: il 12,7% della popolazione è al di sotto della linea di povertà, senza assicurazione medica, senza casa, senza la certezza di mangiare, sono più di 30 milioni di persone, mentre il 10% appartiene alla sfera dei più ricchi del pianeta e possiede il 30% della ricchezza mondiale³¹⁷. È il paese delle palme e dei serfisti di Malibu, delle ville a Beverly Hills, del Natale a New York e dei milioni che circolano fra industria del cinema e della musica e quella altrettanto dispendiosa degli sport nazionali: football, basket, baseball. Ma è anche il paese delle fabbriche di Detroit dove la crisi si è fatta più acuta che altrove; è il paese dei degradanti ghetti urbani a Chicago come a New York o a Los Angeles. Il paese dove sono sorti Chinatown e Little Italy in ogni metropoli, salvo poi sentirsi fieramente tutti americani. Il 60% circa della popolazione è "bianca", mentre il restante si divide principalmente fra ispanici (che da poco risultano essere la seconda rappresentanza etnica del paese), italoamericani e una minoranza di asiatici³¹⁸.

È il paese dove è nato il Ku Kux Klan, delle bande di strada, dai Crips ai Latin King, ma è anche il paese del Movimento per i Diritti Civili guidato da Martin Luther King.

È il paese delle forti contraddizioni, che si può guardare con sospetto, criticità e diffidenza, ma che poi finisce per affascinarti, come è successo alla sottoscritta, quando hai la possibilità di vederlo da vicino.

L'America si scopre profondamente colpita, ferita e shockata dal tragico attacco terroristico subito l'11 Settembre del 2001 in cui morirono quasi 3000 persone, crollarono le torri gemmelle, venne colpito il Pentagono, si schiantarono quattro aerei. Le immagini rimarranno scolpite nella mente di quanti quel giorno erano collegati a un televisore, la super potenza si scoprì fragile e attaccabile e nella mia mente di ventenne l'unico pensiero che continuava a frullarmi intermittente per quegli interminabili momenti era, "è l'inizio della Terza Guerra Mondiale". Fu l'inizio invece di una guerra molto diversa, più lunga, faticosa, logorante, ma non meno tragica: la guerra al terrorismo. La paura, la diffidenza, la chiusura dei confini e delle menti a ciò che è altro si insinuarono nella vita delle popolazioni degli stati occidentali, ma soprattutto in questo grande paese che iniziò a ripensarsi a partire dal quella data. Le cause, le dinamiche, le spiegazioni di quanto avvenne quel giorno sono contraddittorie e non del tutto chiare, ma le conseguenze sono evidenti: l'intervento militare, consistente, degli USA prima in Afghanistan e poi in Iraq. E se inizialmente sull'onda della tragedia l'appoggio a questa scelta era quasi totale da parte della popolazione, oggi le antiche certezze non sono così incrollabili. È un paese in

318 Ibidem.

³¹⁷ Ibidem.

¹⁰

guerra, ma una guerra che si svolge lontano dagli occhi, eppure le sue conseguenze incidono nelle relazioni quotidiane: si guarda all'altro con sempre maggior diffidenza.

Sono volata negli Stati Uniti per seguire un trimestre presso la University of Denver nell'autunno del 2009. L'Università di Bologna e quella di Denver sono infatti legate da un rapporto di scambio e ricerca reciproco e ho potuto approffitare di tali relazioni e della conoscenza diretta della professoressa Roberta Waldbaum del Moridge College of Education per essere invitata in qualità di Visiting scholar.



Foto 10: Me medesima all'Università di Denver

Denver è la capitale e la città principale dello Stato del Colorado, nel cuore del paese costeggiato dalle Montagne Rocciose. È di media grandezza e conta circa 588mila abitanti. Si situa a circa 1600 metri sul livello del mare, ma sorge su un vasto altopiano che non ti permette di capire di essre di fatto in altura. A pochi kilometri si trovano piste sciistiche rinomate e famose, come Aspen e parchi nazionali meravigliosi, dai colori vividi e dalla natura incontaminata. Ma a pochi kilometri da qui, sotto le Montagne Rocciose si trova anche uno dei più importanti e logistici avamposti militare statunitense, dove sembrerebbe siano conservate e fabbricate le testati nucleari del paese.

Abitando fuori dal campus prendevo ogni mattina due autobus per arrivare alla zona universitaria e ho potuto osservare la netta diversità fra le diverse zone della città, da quella tranquilla periferica e residenziale dove ero io, a quella ricca e costellata di ville lussuose vicino al Country Club, da quella centrale piena di grattacieli e alberghi, ma anche di homeless e persone con evidenti problematiche legate ad alcool e droga all'angolo delle strade a quella piena di musei e vita notturna e artistica del downtown. Zone più riparate e nascoste accolgono case fatiscenti, ma non vi sono qui i palazzoni popolari che siamo abituati a immaginarci quando pensiamo a quartieri poveri e degradati. Secondo le statistice del Dipartimento di polizia, nell'anno 2008 vi sono stati: 49 omicidi, 344 stupri e 650 aggressioni a sfondo sessuale, 1.098 rapine e 1.694 aggressioni aggravate, 350 casi di violenza domestica contro famigliari o bambini, 19.766 furti, per un totale di 23.868 crimini violenti denunciati³¹⁹. Se mettiamo a confronto questi dati con

³¹⁹ Tratto dal Polizia di sito del Dipartimento Denver: http://www.denvergov.org/Portals/337/documents/Citywide Reported Offenses 2008.pdf

una città come Los Angeles, non solo notevolmente più grande, ma anche maggiormente esposta ad episodi criminali come la maggior parte delle metropoli statunitesi in cui il degrado dei sobborghi urbani è humus fertile per il proliferare della violenza, si nota che nello stesso anno a L. A. ci sono stati: 382 omicidi, 773 violenze sessuali, 11.912 aggressioni aggravate, 13.301 rapine e 99.161 furti, per un totale di 125.529 crimini violenti denunciati³²⁰. Per raffrontare questi dati, così un po' asettici con qualcosa di conosciuto, vediamo i dati relativi allo stesso anno per il comune di Bologna: 6 omicidi, 108 violenze sessuali e 5 abusi su minori, 1.143 aggressioni aggravate, 23.176 furti, 528 rapine per un totale di 24.996 crimini denunciati³²¹.

E ancora il massacro di Columbine, che ha spinto Michael Moore³²² a realizzare un documentario e Gus Van Sant³²³ a scrivere e dirigere un film crudo sulla vicenda, si è svolto a poca distanza da Denver. Il 20 Aprile del 1999 due studenti, Eric Harris e Dylan Klebold, si sono resi colpevoli di un vero e proprio massacro nella loro scuola la Columbine High School. Presentatisi a scuola vestiti militarmente e armati di armi semiautomatiche, un fucile a pompa e uno a canne mozze, diversi coltelli e alcuni ordigni esplosivi da loro stessi fabbricati, hanno sparato contro chiunque incrociasse il loro cammino. Tredici studenti e un insegnante sono rimasti uccisi, ventiquattro feriti, Eric e Dylan si sono suicidati asserragliati dentro la scuola circondata dalla polizia, tutti i presenti si porteranno dentro quanto successo. Si sussegguirono numerosi dibattiti sulla facilità di reperire e possedere armi, sull'uso dei farmaci antidepressivi (di cui Eric faceva uso), sulla totale mancanza di sicurezza nelle scuole (che portò a un aumento drastico di metal dectector, pass e badge per l'ingresso anche del personale docente e addetti alla sicurezza), si accusarono viodeogiochi e film violenti, artisti rock e gruppi giovanili estremisti, ma la verità è morta insieme a Eric ed Dylan lasciandosi dietro solo molta paura e disperazione. Oltre ai crimini, vi sono altri dati particolarmente interessanti. Ho avuto modo durante il mio soggiorno di incontrare la realtà dell' *Urban Peak*, che si prende cura dei giovani homeless, per lo più adolescenti, fornendo loro luoghi di accoglienza, percorsi educativi, formativi e lavorativi. Le famiglie con bambini che risultano senza dimora nel 2007 sono circa il 60% del totale, ovvero 4.887. I bambini e gli adolescenti senza dimora sono il 31,7% del totale della popolazione homeless. Sono 76 gli adolescenti e 783 i giovani tra i 18 e i 25 anni esposti alla violenza di una vita in strada³²⁴. In tutto il Colorado erano circa 1500 gli homeless nel 2009³²⁵.

L'Università di Denver è stata una scelta fortemente voluta per le sue caratteristiche di forte connessione e impegno verso la comunità: a Bologna è presente una loro succorsale, il Center of Civil Engagment e a Denver c'è interno al campus un Center of Community Engagment and

Tratto dal sito del Dipartimento della Polizia di L. A.: http://www.lapdonline.org/crime_maps_and_compstat/content_basic_view/9098

Tratto dal sito del Comune di Bologna: http://www.iperbole.bologna.it/iperbole/piancont/dati_statistici/Tavole/Giustizia/Criminalita/06010009001Delitti02

^{5.}xls ³²² *Bowling to Columbine*, di Michael Moore, 2002.

³²³Elephant, Gus Van Sant, 2003. Il film ha ricevuto la Palma d'oro come miglior film e miglior regia al 56° Festival di Cannes.

³²⁴ Dati tratti dal sito: http://www.denversroadhome.org/files/2007_point_in_time_report.pdf

³²⁵ Dati forniti da *Urban Peak*.

Service Learning³²⁶, che favorisce e supporta quanti voglio volontariamente operare all'interno della comunità dando il proprio aiuto in diverse attività. Come si legge nel sito internet del Centro, la sua missione è: «Our mission is to educate, engage, and equip the campus community to accomplish tangible, public work that improves the lives of people in our communities. We value the public good, inclusive excellence, and, as part of higher education's civic mission, building community capacity and engagement.»³²⁷ Io stessa ho partecipato alle iniziative del Centro andando volontariamente in due scuole come volontaria per supportare gli studenti nei compiti pomeridiani. Entrambe le realtà, una scuola elementare e una superiore, presentavano un'alta incidenza di bambini e adolescenti provenienti da famiglie immigrate. Nella scuola superiore in particolare erano ragazzi recentemente approdati negli Stati Uniti, conoscevano poco la lingua inglese e per lo più erano rifugiati politici scappati da paesi in guerra o da persecuzioni.



Foto 11: per tutto il campus si possono vedere cartelli come questo: "Stimola il confronto. Fa qualcosa" 328.

Anche i docenti dell'università, attraverso ricerche e indagini, ma non solo, anche fornendo supporto e collaborazione, interagiscono attivamente nei diversi loro ambiti con la comunità allargata. È decisamente un modo originale di intendere l'Università, Denver ha scelto di qualificarsi per il suo impegno civico nei confronti della cittadinanza.

Ho avuto modo di incontrare e intervistare diverse persone:

- J., P., A., S., giovani insegnanti ed educatori che mi hanno narrato la loro personale esperienza di conflitto. Lavorano in scuole urbane e due di loro provengono da L. A., ed hanno quindi un'ulteriore visione del conflitto.
- Focus group con docenti che insegnano in Urban School.

³²⁶ Centro di impegno verso la comunità e servizio per l'apprendimento.

http://www.du.edu/ccesl/about.html. Visitato in ultima data nel Febbraio 2010. «Il nostro obiettivo è quello di educare, coinvolgere e preparare la comunità universitaria per compiere concreti lavori pubblici che migliorino la vita delle persone nelle nostre comunità. Apprezziamo il bene pubblico, l'eccellenza inclusiva, e, come parte della missione civile dell'istruzione superiore, la costruzione di una comunità capace e impegnata.» La traduzione è ad opera dell'autrice.

³²⁸ giocando con la parola *doing*, verbo *to do*, fare, diventato *du-ing* che in realtà non esiste, ma contiene la sigla dell'Università DU.

- Membri di alcune associazioni locali che si occupano di conflitto da diversi punti di vista fra i quali:
 - The Longmont Community Partnership;
 - The BoldLeaders, critical mass leadership education;
 - The Urban Peak;
 - Jeanna del Dipartimento Denver Pubblic School;
 - Highline Academy, school of social justice and inclusive pedagogy.

4.2 Voci di giovani, insegnanti ed educatori, la parola ai testimoni.

Anche a Denver, come in Israele e Palestina ho intervistato dei testimoni privilegiati non con lo scopo di avere un campione rappresentativo, ma per indagare i vissuti di quanti operano in contesti conflittuali e violenti e hanno un ruolo educativo. In particolare ho intervistato:

- A.: nata e cresciuta a Los Angeles, ora studia presso la DU al Corso di Studi Internazionali, è impegnata come volontaria in un programma di doposcuola per bambini di prima e seconda elementare con problemi linguistici dati dal fatto che l'inglese è la loro seconda ligua (i genitori infatti sono prevalentemente spagnoli) o solo spagnolo) o sociali; a tale programma ho aderito anche io.
- P.: di origine argentina, professore di matematica nella classe dei newcomers degli immigrati e rifugiati politici appena approdati negli USA, lavora presso la South High School, i cui studenti presentano diverse categorie, dai benestanti a ragazzi provenienti dalle zone più degradate e povere, ad appunti i newcomers; in questa scuola ci sono studenti provenienti da circa 60 paesi diversi e 52 differenti lingue, per una ricchezza e una diversità davvero sorprendente.
- Y.: ragazza di origine sudamericana, College and Finance Advisor della South High School, la stessa di P.;
- S.: Freedom Writers³²⁹ e membro della Freedom Writers Foundation;

Inoltre ho svolto un focus group con un gruppo di studenti dell'Università Pubblica di Denver, un contesto molto diverso dalla privata e prestigiosa Denver University.

³²⁹ È la buona prassi scelta e descritta nel capitolo 7.



Foto 12: L'ingresso della Univerity of Northen Colorado

Tali studenti provengono da quartieri degradati e sono usciti da difficili situazioni di povertà. Cercano di completare gli studi portando avanti contemporaneamente un lavoro e nella maggior parte dei casi una famiglia. Provengono da realtà di emarginazione e violenza e insegnano nelle stesse aree da cui provengono, sono educatori che operano in contesti urbani "difficili" e che attraverso questo focus group hanno saputo offrirmi un quadro della realtà di Denver, delle difficoltà affrontate, del ruolo dell'educazione e delle modalità messe in atto per contrastarne gli effetti sulla vita dei loro giovani alunni.

Ecco quanto emerso.

4.2.1 Il conflitto nel contesto di vita, definizioni ed esperienze

Alla richiesta di definire il conflitto, A. si focalizza sul rifiuto o sull'incapacità a comprendere e a far collaborare punti di vista differenti. «Qualsiasi conflitto insorge quando persone con differenti punti di vista rifiutano di vedere l'altrui punto di vista, o non comprendono da dove essi provengono o non sono disposti ad accettare gli altrui punti di vista. O ancora quando vi è nelle persone, e questo si può vedere lungo tutto il corso della storia, la mancanza di disponibilità a cooperare e collaborare.» Mancanza di collaborazione, rifiuto di vedere il punto di vista dell'altro o incapacità a comprenderlo, in questi casi vi è un conflitto. Per S., ex studentessa alla Wilson High School a Long Beach, quartiere dove negli anni '90 il crimine delle bande organizzate aveva scatenato una vera e propria guerra razziale non dichiarata, il conflitto è una lotta fra bene e male, ma anche lo scarto fra ciò che vuoi e ciò che puoi fare. «Penso che il conflitto sia quando c'è un grande scontro tra buono e cattivo, penso che il conflitto avvenga quando vuoi fare qualcosa e non puoi, come ad esempio quando studi a scuola tra studenti o tra studenti e insegnanti, ho visto numerosi conflitti negli insegnanti perché vorrebbero fare un sacco di cose a scuola, ma devono confrontarsi coi test e gli standards. In realtà credo che il conflitto sia la cosa più dura da superare per accogliere tutti.» Quanto afferma S. è il frutto dell'esperienza sperimentata sulla sua pelle, immigrata dal Mexico ancora bambina ha vissuto con la madre in un quartiere devastato dalla guerra fra gang, lo scontro razziale e violento. Molti dei suoi amici e compagni non avevano la speranza non solo di diplomarsi, ma neppure di vivere fino ai diciotto anni. Ai margini della città opulenta del grande schermo, i suoi compagni di classe vivevano situazioni di forte degrado abitativo, quando addirittura non erano homeless, di abusi e violenze domestiche, di guerra in stada dove per il colore della pelle potevi essere aggredito, picchiato, ucciso. Al desiderio di una vita migliore, al sogno americano, molti dei suoi compagni e anche lei avevano rinunciato, "Quando sono arrivata con la mia famiglia avevamo tanti sogni: andare all'università, comprare un negozio, diventare ricchi... e poi vado a scuola e mi dicono «Non parli inglese, allora sei stupida!!!» e quando arrivi alle scuole superiori non vuoi più studiare e non ti fidi delle persone che vogliono insegnarti", ad altri ancora non interessava, schiacciati da una vita di stenti e drammi di tale portata da risultare insopportabile. Allo stesso tempo molti degli insegnanti della Wilson giudicavano questi ragazzi delle "cause perse", per i quali non valeva la pena spendere tempo, soldi, energia. Si comprende allora forse meglio cosa intende S. quando parla di scontro fra bene e male, giusto e ingiusto, fra ciò che vorresti fare e la realtà con cui ogni giorno ti confronti³³⁰.

Per Y. il conflitto è "una situazione in cui differenti parti in causa hanno diversi modi per affrontarla e fondamentalmente devi trovare un terreno comune per essere in grado di sistemare la questione". La differenza ha un ruolo centrale nelle situazioni conflittuali, come per A., e la necessità di trovare un punto di contro o di imparare ad accettare anche lo sguardo dell'altro è una caratteristica che accomuna le due giovani. In Y. emerge però anche una leggera visione negativa, poiché il termine da me tradotto come "sistemare", in lingua originale è adjust, aggiustare, riparare, regolare, ritorna in questo caso un'idea di conflitto come un problema a cui trovare soluzione.

Infine per P. è una collisione, uno scontro, "quando le cose lavorano l'una contro l'altra. Provo a fare un esempio, come quando devo fare una cosa ma... ok, ad esempio devo attraversare un fiume, ma la corrente dell'acqua è troppo forte e così c'è un conflitto, io non posso attraversare il fiume perché potrei morire a causa della corrente", due forze che lavorano in reciproca opposizione – against. Nell'esempio riportato c'è un apparente aut – aut, come spesso accade a prima vista nelle situazioni conflittuali, logiche win – lose (vincita - perdita), di competizione devono essere trasformate in logiche win –win (vincita - vincita) di cooperazione, processo non semplice e complesso, che parte da un ripensamento del conflitto stesso, una differente modalità di guardare al "problema".

Chiedendo ai miei testimoni che tipo di conflitto possono osservare nel loro contesto di vita, ecco cosa è emerso. A. individua differenti "livelli", uno macrosociale: "Io sono inscritta alla Facoltà di Scienze politiche, indirizzo studi internazionali e in questo caso, da un punto di vista accademico, vedo che c'è un conflitto più importante³³¹: ci sono persone con differenti

³³⁰ Rimando per un approfondimento maggiore al capitolo 7, in cui narro le vicende dei Freedom Writers.

³³¹ Mainer

formazioni politiche, differenti contesti socioeconimci, differenti retaggi culturali, che credono tutti che la loro visione del mondo e del sistema internazionale è giusta e **rifiutano di ammettere** che altri punti di vista possano essere altrettanto validi o possano fornire un contributo di qualsiasi genere, e poi ti feriscono intenzionalmente o rifiutano di accettare altri punti di vista o di avere alcun tipo di confronto." Il conflitto, ancora una volta è visto come l'irrigidimento delle diverse posizioni che chiude la strada del dialogo e del confronto. A un secondo livello sociale, fra le persone ripensa alla sua esperienza scolastica. A. proviene da L. A. e nel suo quartiere c'era una netta divisione fra una maggioranza bianca e benesetante e una minoranza ispanica che viveva una condizione di povertà relativa: "Si sentivano poveri rispetto a noi, perché non potevano avere tutti i vestiti e gli oggetti che noi invece possedevamo. È interessante il fatto che in un quartiere dove il prezzo delle case è alto, le scuole sono buone, la ricchezza dell'area fa salire il prezzo della vita, così persone che sarebbero della classe media si sentono povere perché vivono in una regione ricca". Le due realtà erano divise dal corso di un fiume, ma a scuola venivano a contatto. "La mia era una scuola facoltosa, con una maggioranza di bianchi in un quartiere che era veramente molto povero a maggioranza ispanico, e quindi c'era una certa tensione razziale, che non è mai davvero diventata un conflitto, nel senso che non c'era molta violenza, era solo tensione." Il conflitto in questo caso, non è tanto un'azione, quanto un sentimento diffuso di "tensione", di difficoltà relazionale, dovuto a una situazione di difficoltà sociale. Infine A. parla di un conflitto più circoscritto e personale, quello in famiglia: "Vedo il conflitto come ad esempio quando io rifiuto di ammettere che le mie sorelle abbiano mai ragione. Ma non c'è nessun dipo di danni deliberati, perché ciascuno di noi è disponibile ad accogliere il punto di vista dell'altro, segretamente, ma non a voce alta! Ma ci sono dei conflitti che vanno combattuti, io litigo con le mie sorelle, le mie sorelle coi miei genitori, i miei genitori con me, tutti vogliamo cose differenti, ma questo non significa che i miei genitori non si prendano cura di noi." In questo caso il conflitto è legittimato come autoaffermazione, come contrattazione sulla base di una relazione affettiva comunque tutelata, dove ancora una volta emerge una sostanziale disparità di obiettivi e di vedute e di chiusura nei confronti dell'altro che di fatto apre la strada al conflitto.

Per S. il conflitto a scuola e in realtà di quartieri fortemente influenzati dal degrado e dalla violenza diventa sostanzialmente causato da "incomprensione": "Ho visto grossi conflitti dati dall'incomprensione di ciò in cui sono coinvolti gli studenti, perchè non c'è molta comprensione e le persone dimenticano che gli studenti hanno una vita, ci occupiamo di loro solo per otto ore al giorno, ma alla fine hanno dei genitori, hanno fidanzati e fidanzati, amici, fratelli e sorelle, hanno un mondo intero fuori da scuola che si ripercuote su quanto avviene a scuola, lì c'è povertà, c'è malattia, c'è preoccupazione, c'è violenza. Vedo studenti lottare per non essere etichettati come poveri. Ci sono insegnanti che dicono di non fare distinzioni, se un mio studente è povero e io non lo so e lui arriva a scuola a digiuno... Ho conosciuto bambini che mangiavano il loro unico pasto a scuola... e i loro insegnanti non lo sapevano. Le persone

credono che il problema della scuola sia il razzismo, io sono latina e ho affrontato il razzismo, ma credo che il più grande problema da affrontare oggi sia la povertà. Tra chi è povero e che non lo è c'è un conflitto e una mancanza di comprensione". Un contesto quindi di povertà che ha ripercussioni sul sistema scolastico e che crea incomprensioni con le figure adulte preposte al compito educativo. Non posso non fare un richiamo qui a Don Milani e al suo monito contro la più grande delle ingiustizie: fare parti uguali fra disuguali! È un conflitto fra quello che avviene fuori dalla classe e dentro, e che sfocia in manifestazioni di apatia o aperta opposizione verso la figura dell'insegnante. Ma la vera e propria denuncia di S. non si ferma qui, spesso gli insegnanti pressati dal raggiungimento di standard nazionali e dai test, evitano di andare a fondo nella vita dei propri studenti, di conoscerli perché hanno paura: "Penso che il conflitto sia dato dal fatto che molti insegnanti perdano di vista tutto questo, si preoccupano di soddisfare i test, hanno paura di sapere che cosa succede a casa³³², perché in quel caso devono segnalarlo ai servizi sociali, con il conseguente allontanamento di tali studenti dalle loro famiglie, e penso che diventino nervosi perché non vogliono perdere ciò che hanno raggiunto, penso si perdano lungo la strada qualche volta studenti raggiungibili perché gli insegnanti hanno paura".

Per Y. assume una connotazione differente rispetto alla definizione che ne aveva dato: "Penso sia leggermente diverso, non è una questione di risultati, ma di processo e di come far funzionare il lavoro. Siamo tutti d'accordo, educatori ed insegnanti, che l'obiettivo sia far raggiungere a tutti gli studenti il diploma e la possibilità di andare al college, ma non siamo d'accordo sul come farlo, sulle modalità per raggiungere questo obiettivo. Il conflitto è quindi solo una diversità nel modo in cui facciamo le cose e una diversità negli approcci". Quando le chiedo rispetto alla vita degli studenti che fraquentano la South mi spiega che non vede molto conflitti fra studenti, "ho lavorato in una scuola Media e lì il conflitto è ovunque. Ma in questa scuola, anche se sembrerebbe scontato vista la presenza di così tante personalità, tanti backgrounds, differenti esperienze, ma non è così. Penso che il conflitto sia più rispetto a ciò che gli studenti devono affrontare e alle loro esperienza." Alla South è presente un'altissima percentuale di studenti che sono profughi, rifugiati politici o in attesa di ricevere questo status. Provengono da diversi Paesi, in cerca di una vita migliore, molti di loro fronteggiano tutti i giorni povertà, degrado, sovraffolamento abitativo: "Mi ricordo di un ragazzo che ho seguito l'anno scorso, suo padre è disabile e prende 12.000 dollari di pensione di invalidità: in famiglia sono in quattordici! Abbiamo molti studenti che vivono con i parenti in famiglie allargate molto numerose, ho appena parlato con uno studente questa mattina che ha diciotto fratelli e sorelle... diciotto!!!" Il conflitto in questo caso più che a scuola si esprime nel contesto di vita. Anche per

[.]

³³² Afraid to know what's going on at home.

P. che lavora nella stessa scuola, il conflitto più che dentro le mura della South è fuori. "Le regole e i bisogni espressi qui a scuola, sono davvero molto diversi da quelli che hanno a casa, nella loro vita per sopravvivere. La scuola non può rispondere a questo. A casa il più delle volte sono costretti a mentire per non essere feriti³³³ dai genitori, oppure molte volte devono mentire alla società nel caso in cui siano immigrati illegali per non farsi scoprire. Sono ragazzi molto fragili³³⁴, chiunque può approfittarsene. Spesso a scuola gli diciamo "ehi se non studi rischi di essere bocciato", ma la verità è che a loro non importa, perché la verità è che devono prima imparare a sopravvivere fuori da scuola. " Quanto affermato richiama quello che in seguito sentiremo a proposito dei Freedom Writers nel capitolo 7. "La difficoltà, il conflitto è fra le capacità che servono loro per la sopravvivenza, ciò che affrontano a casa ogni giorno e la realtà della scuola. È davvero dura per noi insegnanti riuscire a valorizzare e per loro comprendere l'importanza di ciò che imparano per la loro vita." Come racconta P. molti di loro frequentano fintanto che non raggiungono l'età legale per abbandonare la scuola senza ripercussioni, e così semplicemente scompaiono. Vengono a scuola infatti con l'obiettivo non di imparare matematica o scienze, ma per apprendere la lingua inglese quel tanto che basta per trovare un lavoro e provvedere economicamente ad aiutare la famiglia. Rispetto alla manifestazione della violenza P. è abbastanza contento della situazione della South, tutto sommato tranquilla a parte qualche sporadico episodio, "qualcosa è successo un paio di giorni fa, mentre i ragazzi erano in fila ad aspettare l'autobus. Si stavano lanciando la neve e uno è stato colpito. E così hanno iniziato a picchiarsi. Il giorno dopo ho chiesto ai miei studenti cosa era successo, dato che uno di loro era stato coinvolto nella rissa, e mi hanno detto "tutti gli Americani sono brutta gente" e sapete, i pregiudizi crebbero alimentati dalla rabbia ed era tutto un "noi" e "loro"." Però questi sono casi isolati secondo P. e tenuti sotto controllo, ma ha lavorato in situazioni molto diverse: "Ho lavorato in scuole molto povere, con famiglie con un sacco di problemi e un reddito davvero basso. E in questi contesti c'erano molte gang e non so perché i ragazzi fossero così attratti dalle bande, forse per il bisogno di sicurezza. Fatto sta che la violenza sperimentata nelle gang non è comparabile con quella a scuola." Il conflitto è quindi fortemente legato a contesti di povertà dove le gang offrono protezione, soldi facili, appartenenza e riconoscimento.

4.2.2 Contesti conflittuli ed educazione

Rispetto al ruolo dell'educazione in contesti caratterizzati da conflitto e da povertà, A. vede l'educazione come una **lama a doppio taglio**: "è una spada a doppio taglio, da un lato infatti è la **principale via di socializzazione** per la maggior parte dei bambini. Imparano principalmente

³³³ Hurt.

³³⁴ Frail.

in famiglia, ma non solo, anche attraverso il confronto con i compagni e apprendi molte idee e le assorbi a scuola, specialmente quando sei più piccolo. Ma se nella tua scuola sono presenti delle divisioni sulla base della ricchezza o delle differenze ideologiche, questo è ciò che impari, così se ci sono conflitti o questioni le impari fin da bambino. Mi sembra che il sistema scolastico e il processo di socializzazione possa fare due cose: uno aggravare il conflitto, può aumentare la consapevolezza della povertà, che qualche volta conduce al conflitto perché le persone si sentono insufficienti, e se la prendono con qualcuno. Ma allo stesso tempo, se hai un sistema educativo che accetta le differenti idee, ideali e puoi trovare dei punti in comune allora puoi lavorare sulle differenze e pur avendo differenti valori si lavora insieme. Ma se un sistema educativo forte ti socializza al non rispetto, allora avrai un miliardo di conflitti "caldi" fin dalla più giovane età." È l'educazione a socializzare al conflitto, al confronto, alla convivenza: il suo compito è quello di educare al rispetto, all'accoglienza di differenti valori, al non creare divisioni. Compito senz'altro non facile. A. riporta la sua esperienza personale come esempio: "In tutti i gradi scolastici, dalle elementari alle superiori, sono sempre stata circondata da persone di diversa etnia, religione, ideologie, e ho sempre imparato, grazie ai miei insegnanti, a lavorare a dispetto di tutto questo. Sono cresciuta in un ambiente in cui eravamo in grado di lavorare insieme nonostante tutte le nostre differenze. Ma allo stesso tempo, avevo una socializzazione completamente differente da alcuni dei miei compagni, che mi chiedevano di definire le mie appartenenze, a una parte o all'altra del fiume, ricca o povera, e così dovevo inquadrare³³⁵ me stessa in un gruppo." L'appartenenza a un gruppo in età adolescenziale e in una realtà ampia e variegata come quella dei licei americani dove peraltro manca una divisione in classe come quella italiana, è veicolo per divisioni e separazioni, microcosmi stereotipati e facilmente individuabili che danno sicurezza, ma rischiano di generare chiusure e contrapposizioni.

Anche per S. l'educazione ha un ruolo importante, ma in questo momento ambiguo e non sempre costruttivo: "Penso che l'educazione giochi un ruolo importante, ma nel modo sbagliato in questo momento. Penso che se non avessi ricevuto un'educazione, se non mi fossi diplomata e poi laureata non potrei fare questo lavoro e stare in questa stanza a fare questi discorsi e parlare alle persone come sono solita fare. E questo è il messaggio che lancio di solito durante i discorsi con gli studenti: non importa chi sei, da dove vieni, che cosa passi a casa, che tipo di genitori hai, alla fine dei conti se non hai un diploma nessuno ti prenderà in considerazione, così lotta per questo. È l'unica cosa che può aiutare, ma il nostro governo non stanzia risorse e fondi e quindi diventa sempre più difficile il lavoro educativo."

³³⁵ Fix.

Il motore della povertà che ha inciso nella vita di S. che l'ha spinta a impegnarsi nello studio come via per ottenere una seconda chance di vita, è lo stesso che Y. vede nei suoi studenti: "Molti di questi studenti sanno cosa significa essere poveri e sanno che un'istruzione è l'unica chiave per uscirne. E il mio compito è accompagnarli in questo processo. Quando ci sono poche risorse le persone combattono per averle e insorge il conflitto, ma sapere che ci sono delle alternative permette di guardare, di superare tutto questo e rende il mio lavoro molto più facile. Se vuoi controbuire al mantenimento della famiglia e aiutare i tuoi genitori, un diploma ti permette di ottenere lavori meglio pagati e se vai al college puoi fare ancora più soldi." Nelle parole di Y traspare la perfetta rappresentazione del sogno americano: se lavori duro otterrai la felicità, soldi e benessere! "L'incidenza del conflitto è vasta e non può essere eliminata, alcuni conflitti non possono esseri eliminati con l'educazione, ma educare gli studenti a imparare l'uno dall'altro decisamente minimizza il conflitto e le incomprensioni. L'educazione ha un effetto tangibile che è il raggiungimento di un miglior lavoro, di una migliore istruzione, ma anche intangibile che è imparare a pensare in maniera analitica, di problem solving, comprendere le proprie capacità, e imparare a analizzare e risolvere i conflitti prima che peggiorino."

Infine P. mi spiega che è diventato un'insegnante per "contribuire a rendere il mondo un posto migliore, più piacevole e più pacifico, anche se il significato di cosa sia "migliore" cambia da persona a persona. Quindi quando parlo di posto migliore intendo avere più pace ed essere più gentili gli uni con gli altri, vivere tutti una vita migliore, non solo un gruppo di persone, ma una vita migliore per tutti. E in questa scuola vedo che questo è importante, mentre in generale, anche negli altri posti dove ho insegnato, contano di più i test e i risultati, che formare dei buoni cittadini. E mi sento sotto pressione per questo e cerco di resistere a questo pensiero diffuso il meglio che posso."

4.2.3 Focus group con alcuni insegnanti delle urban school di Denver

Ho conosciuto il professor Leo Ricciardi a un'incontro organizzato dalla Dante Alighieri Society che promuove in tutto il mondo lo studio e il mantenimento della cultura italiana sia in chi è emigrato dal nostro paese, sia nelle generazioni figlie di quei primi migranti. Il professor Ricciardi insegna alla University of Northen Colorado, un'università pubblica decisamente meno costosa della prestigiosa DU, ma non per questo meno valida. È docente di Letteratura per l'infanzia e ha subito invitato me e la mia collega Chiara Giustini a lezione per incontrare i suoi studenti e avere uno scambio culturale proficuo rispetto alle differenze nei due sistemi universitari, quello americano e quello italiano. La sua classe è composta da studenti-lavoratori insegnanti in scuole d'infanzia, elementari e medie definite *urban school* perché situate in zone degradate della città dove violenza, povertà, conflitti razziali, problematiche sociali di diversa natura incidono pensantemente sulle esperienze di vita dei giovani allievi e delle loro famiglie. Abbiamo colto l'occasione per chiedere di poter fare loro alcune domande e insieme abbiamo deciso di fare un focus group per comprendere la natura del conflitto nei loro contesti di vita e il ruolo dell'educazione. Hanno deciso di partecipare sette studenti (circa la metà del totale), mentre gli altri fungevano da osservatori esterni. L'attività si è svolta durante la seconda parte

della lezione per un tempo a disposizione di circa un'ora e mezza, pertanto le domande relative al mio tema di ricerca sono state due e così riassunte:

- 1. Definizione di conflitto e sua espressione nelle loro esperienze e nei contesti in cui operano.
- 2. Qual è il ruolo dell'educazione per affrontare situazioni caratterizzate da conflitto, violenza e degrado?

Infine ho chiesto loro, come sempre di lasciare un messaggio alle future generazioni.

Le caratteristiche del loro ambiente possono essere così riassunte:

- È presente un conflitto sociale e razziale fra bande rivali, neri e latini.
- È alta l'incidenza di povertà materiale, case inadeguate, sovrapopolamento abitativo, malnutrizione.
- È alto il numero di rifugiati e *newcomers* spesso sprovvisti dei beni necessari per la sopravvivenza, dal cibo ai vestiti, oltre che della conoscenza della lingua.
- I contesti famigliari presentano alcune criticità come l'assenza di genitori (alcuni perché in carcere), molti bambini crescono con i nonni, o è un contesto particolarmente violento con maltrattamenti ed abusi.
- Problemi di tossicodipendenza, molti bambini infatti sono dei cocababies, ovvero nascono da madri dipendenti da sostanze stupefacenti e pertanto presentano anche loro le stesse caratteristiche in tenera età e successivamente continuano ad essere in alcuni casi mantenuti dai genitori in queste condizioni per vedersi passare il metadone dai servizi sociali. Inoltre i bambini che sono stati coca-babies sviluppano più facilmente, a detta delle insegnanti, disturbi dell'attezione e iperattività.

Anche in questo contesto, come sottolineato già da P. ed S. poco sopra o come vedremo nel capitolo 7 sui Freedom Writers, gli intervistati rilevano un disinteresse della maggior parte dei colleghi docenti verso il vissuto dei propri studenti, un'incapacità a trasmettere insegnamenti collegati alla vita e validi, che sappiano inspirare, motivare e soprattutto accrescere le capacità dei propri alunni, mentre lavorano in vista unicamente del raggiungimento degli standard e del superamento dei test di valutazione.

1. Se doveste definire cos'è il conflitto nel vostro contesto di vita, quali caratteristiche assume, che cosa direste?

C'è chi pone l'accento sulle difficoltà comunicative, date sia da oggettivi problemi linguistici e di non conoscenza della ligua, sia da diversità culturali, sia infine da una mancanza di educazione a superare le differenze e a comprendersi reciprocamente.

Stu. 2 "Lavorando come insegnante in una scuola elementare vedo un sacco di conflitti che principalmente sono relativi all'incapacità di comunicare gli uni con gli altri, anche perché molti bambini non parlano la stessa lingua. I bambini nella mia scuola provengono da numerosi paesi, sono esposti a casa a una sola cultura e tendono a giocare solo con quanti parlano la loro stessa lingua. Qualche volta ci sono dei conflitti per il modo in cui si percepiscono reciprocamente e questo è ancora più complicato perché non possono comunicare e superare le

differenze." Stu. 8: "Lo stesso vale per me, lavoro in una scuola materna e non c'è molta violenza, ma la barriera linguistica è un problema."

Differenze che spesso sono espressione di un conflitto sociale ed etnico del contesto che ha delle ripercussioni sulla vita dei ragazzi. Stu. 3: "Nel mio contesto il conflitto è di natura razziale, i ragazzi di colore lottano e combattono contro i messicani." È questo un conflitto che viene rinforzato dal contesto famigliare e sociale, come ci spiega Stu. 1, che aggiunge a quanto riferito dal collega: "Stu. 3361 "Il mio è un ambiente in cui ci sono sia conflitti fisici che verbali. Il conflitto è anche nel quartiere, dove vivo conosco il gruppo dei neri (Blacks) e degli ispanici (Hispanics) e loro combattono tutto il tempo e non permettono ai loro bambini di giocare assieme, neppure di uscire di casa se uno dell'altro gruppo è fuori." Quando afferma che il conflitto è sia fisico che verbale, credo unisca al concetto di conflitto quello di violenza in un'unica realtà non distinta.

In altri casi, il conflitto sociale si sposta sul piano economico, di differenze fra classi sociali e non gruppi etnici. Stu. 4: "Abbiamo un sacco di conflitti economici, generati dalla disuguaglianza economica, fra il gruppo di chi ha e quello di chi non ha". Sulla stessa linea anche lo Stu.5: "Nella mia scuola ci sono i ragazzi più piccoli, è una nuova comunità che è venuta ad abitare in zona, i loro genitori sono più ricchi rispetto ai ragazzi delle medie, che provengono da zone povere. Quindi c'è una specie di guerra civile: i bambini socializzano con i ragazzi delle medie, ma non hanno esperienza di povertà, non c'è nel loro contesto, manca una comprensione, ecco cosa succede nella mia scuola".

La pesante situazione d'origine di degrado, povertà e violenza viene rafforzata e descritta da Stu. 7 in questo modo: "Per quel che posso vedere dai miei studenti, vivono in case in cui la situazione è davvero instabile, molti dei miei bambini e non solo, gravitano in contesti dove vengono messi in atto strumenti di azione violenti, conflittuali e veramente aggressivi. Crescono in ambienti realmente pericolosi e, in molti casi, hanno paura, non c'è sicurezza e un sacco di altri elementi che provocano in loro molta frustrazione. Vivono in un luogo che non insegna loro cosa fare con le proprie emozioni, non sanno come affrontare le cose che capitano loro e non hanno un meccanismo difensivo adeguato che permetta loro di vivere in quelle condizioni e si portano tutto appresso anche a scuola, capite?"

Infine Stu. 6 aggiunge un ulteriore fattore, l'influenza della cultura dominante che si esprime attraverso i mass media: "Riscontro moltissima violenza imitativa, i ragazzi la apprendono dalla tv, dai film dai contesti di vita e la riproducono, in particolare i più grandi si rifanno sui più piccoli."

2. Qual è il ruolo dell'educazione, non solo all'interno della scuola ma anche fuori per affrontare e cambiare contesti caratterizzati da conflitto e violenza? Per promuovere pace, nonviolenza, solidarietà, inclusione?

³³⁶ Stu. Sta per "studente"

Sul piano del ruolo dell'educazione di fronte a problematiche quali il conflitto, la violenza e il degrado si notano sostanzialemente due filoni: il primo è l'ampliamento delle scelte e delle opportunità di vita a scuola, il secondo è la possibilità attraverso i ragazzi di incidere sul contesto esterno alla scuola.

Stu. 2 non pensa che l'educazione possa realmente cambiare la situazione esterna, il quartiere, l'ambiente di vita, cambiando le situazioni violente che i ragazzi sperimentano, ma può indirizzare e colmare lo scompenso, nel caso del conflitto ad esempio introdurre nel curriculum percorsi che aiutino a gestirlo in modo da rafforzare le capacità che servono agli studenti per affrontare la loro situazione: "Non penso che la scuola abbia molta scelta in queste situazioni, penso solo che il modo in cui il mondo è possa essere solo indirizzato. Ad esempio noi collaboriamo con un'organizzazione che si occupa di mediazione del conflitto o meglio di giustizia riparativa³³⁷. E non si occupano di punire gli studenti, ma di insegnar loro come gestire il conflitto anche nelle situazioni più difficili. E stanno imparando come relazionarsi l'uno con l'altro, come comunicare, come esprimere le proprie emozioni, come accettare gli altri, è uno strumento per arricchire il curriculum."

Stu. 3 sottoline l'importanza della memoria e vede nella storia uno strumento educativo privilegiato per affrontare determinate questioni: "Ciò che la scuola può fare per aumentare la pace e la nonviolenza è insegnare la storia. È necessario fin dalla più tenera età formare a ciò che è giusto e sbagliato, secondo una moralità accettabile. Imparare dalle tragedie del passato come l'Olocausto o la schiavitù perché non debbano più accadere. Penso che utilizzare la storia come strumento educativo sia una lezione migliore che dire "sii gentile coi tuoi vicini"."

Altri colleghi invece sottolineano il potere e la responsabilità degli insegnanti che possono davvero incidere sulla vita dei propri studenti e sul loro futuro. Per Stu. 1 e Stu 2 si tratta di mostrar loro la strada e di ampliare la possibilità di scelta: "Il ruolo dell'educazione è preparare gli studenti alla vita, sia professionale sia personale. Da bambina sono cresciuta in povertà, penso che partire da questo punto di vista ti fa volere il massimo, quando vedi una luce brillante la vuoi a tutti i costi, quindi penso che tutto ciò di cui abbiamo bisogno è qualcuno che ci mostri la via, magari ci prenda per mano e ci guidi al sicuro e noi faremo il resto, così una persona alla volta, amando il bambino fin dall'inizio". Stu. 2: "Abbiamo molto potere all'interno della nostra classe, per tentare di renderla un posto perfetto, in termini di pace, nonviolenza, inclusione, è una questione di cultura della classe, e forse fuori, nelle loro case o nel loro quartiere potrebbe essere molto differente, ma per sette ore io ho il potere di incidere attraverso l'ambiente che creo in classe. Inoltre attraverso l'istruzione fornisco loro più opportunità e scelte. È davvero difficile quando i ragazzi arrivano a scuola con queste gravi questioni (ambienti di vita poveri e violenti), rende il tuo lavoro più duro, ma non impossibile, loro possono comunque eccellere, possono avere più possibilità, trovare lavori dignitosi e contribuire

_

³³⁷ La "*reparative justice* - giustizia riparativa" si basa sul principio della riparazione del danno e della riconciliazione fra autore e vittima. È un modello che coinvolge la vittima, che viene rivestita di un preciso ruolo, il reo e la comunità, in un'ottica di responsabilizzazione e presa in carico di quanto si è spezzato attraverso l'atto commesso.

alla società." Aggiunge Stu. 4. "E facendo loro capire che ce la possono fare. Dimenticare quello che la loro famiglia può dire o la società forse dice, o il quartiere, e dire «no, no, dentro di te hai tutto ciò che ti serve e se lo tiri fuori puoi essere chiunque tu voglia», ma allo stesso tempo mostrare loro anche che al di là delle cose che si hanno e dei successi l'importante è fare del proprio meglio e imparare dall'esperienza". S. 2. "Quindi dire a bambini che questa è una loro scelta, la via di uscita: «più studi e con migliori risultati ti diplomi più vai avanti, se non lo fai questo è quello che succederà», quindi non è tanto questione di dire «Sì, se vuoi diplomarti, se vuoi andare al college...» no, tu devi, o altrimenti ti arrabbierai con te stesso". S. 1. "Ti odierai".

Sulla stessa linea, ma con alcune specificità altri insegnanti sottolineano la necessità di interessarsi al contesto di vita, di incidere in esso attraverso sì la possibilità di fornire altre opzioni ai ragazzi, di aprire nuove strade e allargare lo sguardo, ma anche attraverso il supporto e il coinvolgimento dei genitori. Stu. 4: "Penso che come educatori dobbiamo interessarci³³⁸ dell'ambiente di vita dei nostri studenti. Aprire porte e finestre perché possano guardare attraverso di esse o attraversarle, per definire esperienze, pensieri, idee, o altro. Dobbiamo costruire un ambiente che sappia consigliare e fornire pensieri positivi, immagini positive, e non solo positive, ma reali. Mostrar loro come sono le cose e fornire un valido esempio. Ma allo stesso tempo lasciarli libere di scegliere in cosa credere e per cosa combattere³³⁹, e aiutarli a prendere le distanze dalla propria situazione e aiutarli a raggiungere ciò che vogliono, e sviluppare le loro stesse capacità e abilità di comprensione. E, sapete, quello che facciamo durante la lezione è proprio interagire, preoccupandoci³⁴⁰ per loro, fornendo loro materiali che possano sentire, e lasciarli scegliere e una volta che hanno scelto, una volta che hanno imboccato la via, possiamo accompagnarli e far si che si appassionino e che inseguano mete importanti." La risposta di Stu. 7 è la sintesi fra la responsabilità e il potere dentro la classe e il conseguente potere di incidere sul contesto esterno attraverso un'alleanza educativa con le figure genitoriali. Stu. 7: "Quando scegliamo di diventare insegnanti ci assumiamo una grande responsabilità. Possiamo realmente essere dei modelli positivi. Loro possono essere tutto ciò che noi speriamo. Di conseguenza una delle nostre maggiori responsabilità è mostrar loro dei modelli positivi di ciò che significa essere persone di pace, o cosa significa rispondere senza rabbia, o fornire loro un adeguato contesto in classe in cui possa fornire loro la libertà e la sicurezza necessaria ad imparare, senza l'interferenza di questi elementi come la violenza, l'intolleranza e tutte queste cose. Allo stesso tempo è necessario allearsi coi genitori, comprendendo che loro non sono il nemico e che non dobbiamo necessariamente metterci in una posizione oppositiva verso l'ambiente di casa, come vedo fare a molti colleghi. Parlare con loro, comprenderli nel curriculum, coinvolgerli nelle attività della classe è ciò che costruisce un forte legame fra la comunità e la scuola. E alla fine è questa la chiave, da soli possiamo fare poco, ma investire nei genitori attraverso l'educazione dei figli fa una grande differenza." Attraverso

³³⁸ Concern.

³³⁹ struggling about.

³⁴⁰ Concern.

gli studenti influenzare quindi il contesto e incidere sulla realtà famigliare e sociale. Aggiunge Stu 1. a quanto detto prima: "I bambini imparano ciò che insegnamo loro, solo loro possono portare a casa le buone cose che trasmettiamo in classe e trasmetterle in qualche modo ai genitori. In qualche modo influenzano la loro famiglia attraverso ciò che apprendono a scuola. Lo stesso vale per me, quando vedo i miei figli fare qualcosa di buono penso che anche io dovre sempre fare la cosa giusta, in questo sono incoraggiata dai miei bambini, e posso immaginare che tutti i genitori lo siano allo stesso modo." Sulla necessità di supportare, per quanto possibile, il ruolo genitoriale, si sofferma di nuovo Stu. 7 sollecitato da quanto appena detto dal collega: "Probabilmente è fondamentale per i genitori e i nonni, quando sono loro a crescere i bambini, aver qualcuno con cui parlare e ricevere tutto l'aiuto possibile. E così quando vedono che sono rafforzati dal lavoro svolto in classe, per loro è un gran sollievo, perché è come se dicessero, "non posso farlo da solo a casa, ma tu mi stai aiutando" e questo fa la differenza."

4.2.4 Messaggi alle future generazioni

Alla fine ho chiesto agli intervistati (sia nelle interviste individuali, sia nel focus group) di lasciare un messaggio alle future generazioni, un messaggio in bottiglia, qualcosa che sentissero come urgente e importante da comunicare, per vedere e rintracciare i valori che sentono di dover difendere o promuovere, le speranze che riversano sul futuro, gli obiettivi, se vogliamo anche afferenti a sfere molto personali ed emotive, che si prefigurano.

A., "Dirò questo perché pernso che la possibilità di aprire le menti giochi un ruolo molto importante nella capacità di cooperare, in differenti parti nel mondo, non solo negli Stati Uniti. È necessario che le persone riconoscano le differenze ideologiche e che la colp a^{341} è in loro quanto negli altri. In relazione al conflitto bisogna imparare a comprendere da dove vengono le persone. Il desiderio di comprendere penso sia una questione davvero cruciale e di cui si parla poco." Di fronte al proliferarsi delle differenze in un mondo globalizzato, è necessario come primo passaggio comprendere e desiderare di farlo.

Anche per S. l'urgenza è che si comprenda i vissuti delle persone e chi gli insegnanti hanno davanti, in particolare a scuola: "Le insegnanti possano comprendere a chi stanno insegnando", dall'altro si augura che "gli studenti comprendano il valore dell'educazione, perché mia madre aveva due lavori e vivemano in un brutto quartiere, quindi ero decisamente povera, ma studiare per me è stata la possibilità di avere l'occasione per uscire da tutto ciò." Il messaggio di Y. è orientato sulla motivazione e anche lei, come S. sottolinea l'importanza dell'istruzione: "Lavorate duro, aspirate al meglio, siate curiosi e interessatevi alla vostra educazione, perché con l'educazione... sapete le cose materiali si possono perdere, le immateriali rimarranno nelle vostre menti per sempre, avrete qualcosa che nessuno vi potrà portare via, lavorate per avvantaggiarvi di questo." In un'altra sfacettatura, ma in linea con S. e P anche Stu 4, che però rimarca la responsabilità individuale: "non usate le vostre difficoltà come scusa per fallire, per fare meno di quello che siete capaci di fare. Siete responsabili dei vostri stessi successi e

³⁴¹ Fault.

fallimenti, i vostri genitori non lo sono, la vostra comunità non lo è, chi cresce con voi non deve affrontare la vostra vita, che è solo vostra, dipende da voi, avete la fortuna di un sistema educativo libero, approffittatevene!"

Sull'importanza dei vissuti e delle storie personali pone l'accento Stu. 2: "Ricordatevi chi siete, da dove venite e quali esperienze avete attraversato ed imparate a comprendere la ragione della vostra esistenza. Questa è il fondamento di una comunità che si aiuta vicendevolmente." E poi ci sono alcuni messaggi maggiormente "romantici", non categorizzabili.

- P. "la mia speranza è che un giorno **nessuno possa credersi migliore di un altro**. Per qualche ragione penso che questo sia uno dei più grossi problemi del pianeta oggi. Penso che ci sia un gruppo di persone che crede di essere migliore di un altro e dobbiamo smettere di pensare così, dobbiamo essere più umili. Questo è il mio messaggio."
- Stu. 5: "Dobbiamo imparare dai nostri errori e dal nostro passato per rompere il cerchio, non continuare a perpetrare gli stessi drammi e costruire un mondo migliore."
- Stu. 7: "Siamo tutti attori in ciò che accadrà domani, sia che abbiamo una parte minore o importante, abbiamo comunque da fornire il nostro contributo per la costruzione del domani. È importante che capiamo come è possibile, quali sono i nostri punti di forza e quali i limiti, dove possiamo imparare e dove assistere. Non importa quanto importante sia, tutti noi abbiamo un ruolo."

Stu. 8: "Puoi compiere così tante scelte, penso che tu debba solo **permettere al tuo cuore e al tuo essere di brillare.**"

4.3 Highline Accademy: knowledge, carachter, comunity³⁴²

Fondata nel 2003, la Highline Academy è una scuola gratuita, a statuto speciale, del Distretto scolastico di Denver. Conoscendo i temi di ricerca su cui la mia tesi e quella della mia collega Chiara Giustini sono orientate, il professor Frank Tuitt ci ha messo in contatto con quella che riteneva essere un buon esempio di prassi per un'educazione maggiormente solidare ed inclusiva. Ho avuto così modo di visitare la scuola e di incontrarne il direttore Join Gonzales.

La Highline Academy tenta di coniugare il raggiungimento di risultati accademici (relativi agli standard nazionali), la crescita personale di ciascun alunno e la responsabilità civica verso la comunità. Accoglie bambini dai 3 ai 13 anni, completando così un'istruzione che li conduce fino alla scuola superiore, gli studenti presenti divisi in classi di piccole dimensioni provengono da oltre cinquanta paesi diversi per una ricchezza culturale davvero sfacettata.

Ci fa da guida una studentessa dell'ottavo grado, l'ultimo e la visita all'interno della scuola, colorata e piena sulle pareti dei vissuti di chi la abita, dai murales dipinti dagli studenti più grandi alle bandiere delle diverse nazioni, alle bacheche fuori dalle aule, è davvero molto interessante.

161

³⁴² La Highline Accademy è una scuola inclusiva che si pone come obiettivo la crescita accademica dei suoi stenti, knowledge infatti sta per "conoscenza", quella personale, "carachter", e quella sociale come membri di una "comunity".







Foto 13, 14 e 15: Alcune delle scritte lungo i corridoi della scuola e la bacheca dell'aula di musica con i lavori degli studenti esposti fuori dall'aula³⁴³.

Alla Highline vi è un programma molto interessante che è un po' il cuore della scuola stessa: il *REACH Program*. Il verbo *reach* in inglese significa "raggiungere", indica la portata, la distanza per arrivare a qualcosa, ma in questo caso ha un valore aggiunto, è infatti l'acronimo per Responsability – responsabilità, Empowerment, Aspiration – ambizione, Citizenship – cittadinanza, Honesty – onestà. Ogni settimana gli studenti hanno delle ore dedicate ad analizzare tali temi, teoricamente e con attività pratiche dedicate a seconda dell'età. Ogni mese, gli studenti che hanno costantemente dimostrato di raggiungere gli obiettivi delineati dal *Reach Program*, sono nominati dai loro insegnanti e scelti dal gruppo amministrativo della scuola per entrare a far parte dell' *Highline REACH for Success Wall*, un vero e proprio muro dove gli studenti premiati imprimono le loro mani colorate a imperitura memoria del loro successo. I premi - obiettivi in palio sono tre:

- Reach up: premio Booker T. Washington³⁴⁴ per il miglior successo in campo accademico.
- Reach in: premio Alduous Huxley³⁴⁵ per il riconoscimento alla crescita personale.
- Reach out: premio Margaret Mead³⁴⁶ per il servizio svolto a favore della comunità.

Sono obiettivi che formano la persona al di là degli standard accademici e che pertanto completano in maniera decisamente originale la formazione degli studenti.

162

³⁴³ Nella foto 13, la scritta riporta le parole di Gandhi: "Dobbiamo essere il cambiamento che vogliamo vedere nel mondo"; nella 14 quelle di Julian Bond: "Eccellenza ed equità sono inseparabili – una buona socità non può avere l'una senza l'altra. Qualsiasi società che ne abbandoni una sarà imperfetta." Su un altro murales che riempiva totalmente una parete veniva raffigurato un muro di mattoni e in cima capeggiavano le parole "perseveranza, credere e speranza" collegata alla seconda da una freccia. Nella foto 15 la bacheca con il progetto dell'aula di musica: "musica contro il razzismo" e una serie di lavori di ricerca scritti dagli studenti sull'opera di differenti autori, su testi di canzoni e altro che si sono schierati apertamente contro ogni discriminazione.

³⁴⁴ Scrittore ed educatore afroamericano statunitense, vissuto fra la fine del 1800 e l'inizio del 1900, riteneva che l'istruzione fosse lo strumento principale per il riscatto della popolazione nera d'America.

³⁴⁵ Scrittore e poeta britannico, vissuto nei primi anni del 1900, umanista e pacifista, Alduous Huxley poneva l'attenzione sulla crescita spirituale ed interiore dell'uomo a fondamento del suo pensiero.

³⁴⁶ Antropologa statunitense di fama mondiale, vissuta nei primi anni del 1900, credeva nelle possibilità dei membri di una società di lavorare per abbattere i muri del pregiudizio e del razzismo.



Foto 16: The Reach for Success Wall, sotto o sopra ciascuna mano è riportato il nome dello studente. I colori indicano i tre diversi premi.

Attraverso un apprendimento cooperativo, situato, svolto per piccoli gruppi di lavoro la Highline riesce a mantenere un alto standard di successo nei suoi allievi e a promuovere integrazione, partecipazione anche rispetto alla vita della comunità esterna e arricchimento personale. È stata fondata da un gruppo di genitori e persone del quartiere insoddisfatti dell'istruzione dei propri figli, da qui si comprende l'importanza rivestita dai genitori e dai volontari del quartiere all'interno della scuola: essi svolgono servizi gratuiti, partecipano alle riunioni direttive, organizzano eventi sociali collettivi ed aperti a tutti.

4.3.1 Nell'ufficio dal Preside

Join Gonzales è di origine latina, giovane, gioviale ci accoglie nel suo ufficio pieno di carte e libri, ma nel tragitto dall'ingresso allo studio si sofferma a chiacchierare con tutti quelli che incontra. L'atmosfera qui è molto amichevole, gentile, accogliente. Si respira un'aria di tranquillità e allegria. Sui muri vedere tutte quelle bandiere, compresa la mia, leggere frasi davvero toccani e arricchenti, scoprire fuori dalle aule le bacheche con i lavori di gruppo e le ricerche svolte dagli studenti, mi ha dato l'impressione di essere finita in un universo parallelo, una sorta di scuola che non c'è, dove davvero si riesce a mettere in pratica il difficile binomio fra alti livelli di conoscenza e educazione in senso più ampio, arricchimento personale e sociale, ispirazione, solidarietà.

Questo è un estratto dal mio diario dopo la visita alla Highline, ero decisamente entuasiasta di quanto visto e percepito. Sono entrata di classe in classe al seguito della mia guida dodicenne, salutata con calore da insegnanti, nonostante stessi interrompendo la lezione, e alunni. Mi sono chiesta almeno un paio di volte se ero sveglia.

Ho provato pertanto ad approfondire con il preside, il signor Gonzales, le particolarità di questa scuola, per comprenderne i punti di forza ed eventualmente la replicabilità.

Per prima cosa occorre definire cos'è una Charter School: "Una Charter School è una scuola pubblica che afferisce al Dipartimento Educativo cittadino, ma che ha possibilità differenti dalle

altre scuole pubbliche tradizionali. Sostanzialmente può scegliere quali insegnanti assumere e gestire in autonomia il proprio budget, scegliendo come spendere i soldi, pur ricevendo lo stesso identico budget delle altre scuole. Come ogni altra scuola pubblica dobbiamo rispondere agli stessi standard delle altre, ma ci differenziamo nello stanziamento delle risorse: possiamo infatti decidere dove mettere i soldi e cosa finanziare in base all'esigenze particolari della scuola o degli studenti e variando anche di anno in anno." La Highline è insomma una scuola "a statuto speciale", una scuola fondata sull'autonomia economica, ma pur sempre una scuola pubblica, gratuita per le tasche dei genitori.

Quando chiedo di definirmi cos'è la Highline, Gonzales così mi risponde: "La nostra scuola è strutturata sui temi della giustizia sociale e dell'equità. E questa è una sua particolarità, non esistono scuole simili a Denver. Studenti diversissimi fra loro frequentano la nostra scuola, provenienti da oltre cinquanta paesi e ci aspettiamo che tutti, nessuno escluso, indipendentemente da genere, etnia, background, situazione socioeconomica, raggiungano gli stessi obiettivi. La nostra scuola raggiunge i più alti livelli di rendimento del distretto in tutti i diversi gradi scolastici." Ma forse il fattore di maggior interesse è che è una scuola comunitaria, ovvero nata dalle esigenze particolari della comunità in cui sorge, fondata dai genitori che qui abitavano in collaborazione con insegnanti competenti assunti per questo scopo e animati dagli stessi interessi ed obiettivi e che rimane fortemente legata alla comunità. L'esigenza di fondare una scuola alternativa a quella pubblica già presente è data dal fatto che non venivano raggiunti sufficienti risultati accademici, i famigerati standard su cui tutto il sistema nazionale è basato e finanziato, ma anche che non veniva in essa espressa il desiderio da parte di questo lungimirante gruppo di adulto di educare i propri figli in maniera più ampia, come persone e futuri cittadini, non solo come studenti. I genitori sentivano l'esigenza di fornire un'istruzione migliore. Il quartiere presenta una forte incidenza di famiglie povere, i cui figli hanno esigenze educative particolari a cui la scuola pubblica tradizionale non sapeva rispondere, legata anche a problematiche linguistico e culturali³⁴⁷. Alla Highline si promuove ad esempio l'acquisizione dello spagnolo parallelamente a quella dell'inglese per tutti gli allievi fin dal primo grado, in questo modo anche quanti sono di madrelingua spagnola (la maggioranza delle famiglie povere della zona infatti è Latina) possono venir riconosciuti nella loro specificità e valorizzati nella loro conoscenza, integrando in maniera equa studenti con differenti background. Inoltre seguono il programma Core Knowledge, sviluppato da E. D. Hirsch, che si basa sul un curriculum che pur promuovendo le conoscenze necessarie al raggiungimento di alti livelli di rendimento negli standard dettati dal sistema nazionale privilegia un percorso di studi che sia:

 Situato, un apprendimento cioè che sia coerente con ciò che gli studenti già sanno, con le loro esperienze e ad esso collegato;

³⁴⁷ Una scuola pubblica basata su standard nazionali rivolti a studenti madrelingua inglesi, difficilmente riesce a rispondere alle esigenze di bambini che parlano solo ed esclusivamente altre lingue di matrice latina, araba o asiatica. Studenti che finiscono per essere etichettati come stupidi e che si incanalano in percorsi rischiosi verso l'apatia scolastica e l'abbandono come raccontato dai testimoni sia in questo capitolo sia nel settimo.

- Arricchente e valorizzante, attraverso i contributi letterari, artistici e scientifici
 provenienti da altri contesti e da altre culture per promuovere cittadini multiculturali e
 aperti ad accogliere e a comprendere la differenza;
- Progressivo, senza ripetizioni di anno in anno, ma cumulativo rispetto alle conoscenze e adeguato alle esigenze e alle capacità degli alunni rispetto al loro sviluppo.
- Flessibile alle particolarità degli studenti, per raggiungere ciascuno e fornire le conoscenze di cui hanno maggiormente bisogno per contribuire un domani ad arricchire la società in cui sono inseriti³⁴⁸.

"Il nostro curriculum è basato sul Core Knowledge, pertanto promuoviamo la conoscenza di molti materiali e contributi provenienti da altre culture e diamo ampio spazio all'arte e alla letteratura. Adattiamo costantemente il nostro curriculum per essere certi che i nostri insegnamenti siano il più possibilmente adatti, anche culturalmente, agli studenti che abbiamo di fronte. Così ad esmpio possiamo decidere di cambiare le letture proposte al terzo grado per rispondere meglio alle esigenze di quei particolari alunni."

Per portare avanti questo progetto la scelta di insegnanti preparati e competenti riveste un ruolo fondamentale, e lo statuto delle *Charter school* promuove una totale autonomia anche nell'assunzione del personale docente che risulta così essere: "tutti gli insegnanti assunti sono stati selezionati sulla base di un alto risultato nel test sulle abilità professionali promosso dall'Univerità del West Council, quindi devono risultare eccellenti in questo primo screening e poi prima di essere assunti devono sostenere un colloquio col gruppo di dirigenti. Ogni settimana il mercoledì pomeriggio la scuola finisce anticipatamente e tutti gli adulti, compresi gli insegnanti, che lavorano qui sono impegnati in una specie di corso formativo. Ci si confronta e si cresce insieme. Soprattutto si analizzano le difficoltà classe per classe perché l'obiettivo è il successo di tutti gli studenti e non ammettiamo scuse su questo punto, tutti devono farcela ed è nostra responsabilità che sia così." Una vera e proprio lavoro centrato sulla riuscita di ciascun alunno nella sua specificità, attraverso il costante confronto coi colleghi, l'esperienza, la formazione e grazie a una forte motivazione e preparazione, questi insegnanti sono riusciti a fare di questa scuola un gioiello del sistema scolastico pubblico di Denver.

Il punto di forza della scuola è proprio ciò che maggiormente spaventa nell'immaginario collettivo: "La nostra grande diversità interna: ci sono studenti con differenti culture di appartenenza, che provengono da altre parti del mondo, studenti che hanno viaggiato molto e sono stati in vacanza in moltissimi posti al di fuori del Paese e altri che non hanno mai lasciato il quartiere, studenti anche molto benestanti e altri decisamente poveri, tutti loro siedono insieme attorno a un tavolo e insieme raggiungono lo stesso livello di successo. E la nostra forza sta forse proprio nel nostro credere come insegnanti di poter far sempre meglio per poter supportare i nostri studenti più problematici, cercando sempre di migliorare."

³⁴⁸ Tratto dal sito http://www.coreknowledge.org/about-the-curriculum, data dell'ultima visita Settembre 2010, a cui rimando per maggiori approfondimenti sul Core knowledge.

Gonzales è certo che questa scuola non debba essere un esemplare unico e che ciò che funziona al suo interno, il curriculum, la valorizzazione delle differenze, il Reach Program per sostenere i ragazzi nei diversi aspetti della crescita, l'apprendimento situato e cooperativo, possano essere "esportati e replicati" a patto di contestualizzare, di adattare al contesto e agli alunni quanto si mette in pratica, di renderlo corrispondente e rispondendete alle esigenze degli studenti - persone a cui ti rivolgi. "Si certamente non è qualcosa di unico, può essere preso come modello da replicare, penso che tutto stia nell'adattarlo per andare incontro alle esigenze degli studenti che hai di fronte."

Dopo appena sei anni di vita vi sono già dei piccoli miglioramenti nel coinvolgimento costantemente in crescita anche se a piccoli passi dei genitori e della comunità nella scuola, forse uno dei tasselli ancora fragili del sistema su cui lavorare maggiormente: "Noi chiediamo ai genitori e a quanti fanno parte dei direttivi o delle attività della scuola almeno quaranta ore di volontariato all'anno. Non tutti lo fanno e non succede nulla se non lo fai, però dobbiamo lavorare maggiormente su questo punto. Per noi l'idea di comunità, il servizio nella comunità e lo scambio con essa è davvero importante, tutto in vista dell'unico grande scopo: servire i ragazzi e accompagnarli nella loro crescita scolastica, individuale e sociale. Ma su questo scambio e arricchimento reciproco fra scuola e quartiere dobbiamo ancora fare molta strada. Abbiamo comunque incontri periodici con le figure adulte che ruotano intorno alla scuola, dai genitori ai collaboratori per confrontarci costantemene su come è possibile migliorare, anche nei rapporti con loro e con l'esterno."

Alla fine della lunga chiacchierata chiedo anche a lui, come ho fatto con tutti i testimoni incontrati nei miei viaggi, qual è secondo lui il ruolo dell'educazione per trasformare e migliorare un contesto caratterizzato da povertà, conflitto, disuguaglianza sociale.

"La tua è davvero una bella domanda! Io credo, probabilmente come te, che l'educazione sia un grande motore di equità. Sono nato nella zona Ovest di Denver, particolarmente povera e degradata, dove la maggior parte delle persone entra ed esce dal carcere. Sono stato il primo della mia famiglia ad andare alle superiori, a diplomarsi e poi a laurearsi. Quindi so cosa vuol dire per me. Credo che l'educazione ti fornisca delle opportunità, maggiori opportunità. Penso che da un lato possa incrementare il potere e la qualità degli studi, e dall'altro possa essere il cuore stesso di una comunità. Dobbiamo sicuramente fare di più per gli studenti da un punto di vista sociale ed emotivo."

Non mi resta che augurare buon lavoro a Gonzales e agli insegnanti e agli studenti dell'Highline Academy!

5

A bordo di una jeep per i quartieri di Napoli³⁴⁹

So what is the smell of summer like? And what is the sound of your heart when you're running? And what is to be fearless like? And what is to have nothing in mind but plenty of space?

In this place there's the law of the strongest but we confuse the weak with the one that makes big mistakes and the strong with the perfect

Teach me again... teache me again, please³⁵⁰ *Teach me again*, Tina Turner, Elisa.

5.1 Contesto, motivazioni e incontri

La prima volta che sono arrivata a Napoli, il taxista ci ha messo un po' a partire per portarmi all'indirizzo richiesto. Stavo andando a casa di Cesare Moreno, maestro di strada, uno dei padri del progetto *Chance*, che avrò modo di illustrare nel capitolo ad esso dedicato. Ma quando ho pronunciato il nome della via e il numero, il tassista mi ha guardato perplesso e mi ha detto: "Siete sicura, signorina?" L'ho guardato perplessa a mia volta, ho controllato l'indirizzo segnato sul foglietto e l'ho ripetuto a voce alta. "Ma scusi signorina, in che albergo alloggia?" Ecco risolto il mistero, nessun albergo! Gli spiego che sono ospite a casa di un amico e si decide a partire. "Ah signorina, mi scusi sa se le ho fatto tutte quelle domande e mi sono intromesso, ma quella non è una zona per turisti e mi sembrava strano, tutto qui." Quando racconto il piccolo scambio di battute a Cesare, ride divertito e mi spiega che il quartiere S. Giovanni a Teduccio ha il più alto tasso di analfabetismo e di affiliati alla camorra di Napoli, soprattutto da quando le diverse fabbriche della zona hanno chiuso. In effetti non è una zona frequentata da "turisti", io ho solo incontrato un tassista gentile.

³⁴⁹ Le foto presenti in questo capitolo sono state scattate tutte dalla sottoscritta che pertanto ne detiene ogni diritto.
³⁵⁰ Testo della canzone *Teach me again*, cantata da Tina Turner e Elisa. La traduzione di queste strofe è: "Così, qual è il profumo dell'estate? E qual è il suono del tuo cuore mentre stai correndo? E com'è essere senza paure? E com'è non avere nulla per la mente, solo moltissimo spazio? In questo posto vige la legge del più forte, ma noi confondiamo il debole con colui che ha fatto gli sbagli più grandi e il forte con colui che è perfetto. Insegnami ancora... insegnami ancora, per favore."

A Napoli sono stata tre volte, a essere sincera tutte visite brevi³⁵¹, ospite di Cesare Moreno o degli educatori di strada. Mi interessava conoscere come in un contesto segnato da violenza, illegalità, povertà e diritti negati si potesse educare a una seconda chance. È una realtà quella napoletana che non conosco se non in maniera superficiale, tramite la cronaca dei giornali, film e telefilm che romanzano le vicende di una città e di quartieri che restano profondamente sconosciuti a chi non li vive quotidianamente imparando a decifrarne i codici alternativi e propri. Ho intervistato tre giovani educatori: G., C., e S., li ho seguiti nelle loro attività quotidiane, dentro e fuori il progetto che avevo scelto come una delle possibili "buona prassi". Ho intervistato e ascoltato Cesare Moreno che ha un'esperienza pluriennale come maestro di strada e che insieme ad altri è il padre della scuola delle seconde opportunità. Ho sentito i racconti di chi opera per queste strade dai coordinatori dei progetti, alle mamme sociali, ai ragazzi. Ho osservato gli operatori durante le loro attività e ho cercato di capire e comprendere un pezzetto di questa Napoli. Sarei sicuramente dovuta rimanere più a lungo, per camminare e ascoltare una realtà così complessa. Pochi giorni sparsi in diverse occasioni non possono restituirne che un piccolo quadro, ma l'analisi del progetto e l'intervista ai testimoni privilegiati forniscono comunque un'immagine realistica e dinamica.

Sono quartieri in cui si intrecciano storie di sopravvivenza. Regole e diritti sono lesi quotidianamente, come ci racconta G., uno degli educatori che in questo contesto lavora e lotta: "I bisogni atavici sono ancora insoddisfatti: diritto alla casa dignitosa, non fatiscenti container di amianto scaduti, come i bipiani a ponticelli, le case gialle di barra, le cinque torri e il lotto zero a ponticelli, piuttosto che altre zone di san Giovanni a Tediuccio, solo per citare alcuni banali esempi della zona orientale di cui tutti i politicanti di governo e di opposizione conoscono, ma che affrontano solo in campagna elettorale. Diritto, così come sancito dalla carta costituzionale, all'istruzione e formazione, anche questo troppo spesso negato, se si pensa che la scuola pubblica è la seconda agenzia educativa in Italia, dopo la famiglia, che fa acqua da tutte le parti, anche prima della scuola e del governo Gelmini. Diritto a una qualità della vita dignitosa, mentre in questi territori troviamo solo fabbriche abbandonate, dopo gli anni Settanta, che hanno generato maggiore disoccupazione, ingrossando anche le file dei clan locali, con il traffico di sigarette in voga nella zona orientale fino alla fine degli anni Novanta. Pertanto, ma non solo, sia come cittadino residente in queste zone, che come educatore che da quasi dieci anni lavora insieme, con e per i giovani di questi territori, sento la speranza di qualche cambiamento come un'esigenza necessaria partendo dalla coscientizzazione e dal cosiddetto apprendimento situato, alimentando per osmosi percorsi di cittadinanza attiva, riappropriazione di spazi, mentali e di parola, per ri-conoscere e comprendere i nostri diritti costituzionalmente garantiti." ³⁵² Degrado e malavita, disoccupazione e povertà, non solo lo

³⁵¹ In parte per questo il presente capitolo e la parte dedicata a Napoli può risultare meno corposa rispetto agli altri due contesti dove ho avuto modo di fermarmi più a lungo, intessere relazioni coi testimoni, conoscere, integrare il mio sistema di pensiero con quello della cultura ospitante. In tutte le occasioni era presente insieme a me la mia collega Chiara Giustini.

³⁵² È un pezzetto scritto di un'intervista rilasciata a un ricercatore dell'Università di Napoli e che mi rilegge a voce alta per farmi comprendere bene dove siamo finiti...

scandalo dei rifiuti unico faro che illumina periodicamente agli occhi nazionali le vicende di questi quartieri.

La camorra è un'attività criminale organizzata che recentemente è tornata alla ribalta grazie al libro e al film di Roberto Saviano³⁵³. Napoli è una città complessa, "splendida e dolente, in cui negli ultimi anni ha sofferto faide fra clan e disastri ambientali"354 e le cui problematiche sono guardate un po' con indifferenza un po' con ignoranza dal resto d'Italia. Ma ciò che in maniera ancora più subdola si sta compiendo è la diffusione di una cultura e di un modello di vita, inculcarli in quanti crescono all'ombra dei clan e del degrado, come un miraggio nel deserto, la possibilità di fare ed avere a disposizione denaro e soldi facili, potere e rispetto. È un sistema violento che riesce a inculcare nella mente di molti ragazzini il mito della morti "ammazzati" come perfetta conclusione di una vita d' "onore". La maggior parte sono vite bruciate³⁵⁵ quelle dei bambini che crescono in questi quartieri. Una "infanzia violata" come afferma Adriano Zecca nel suo documentario N'ata scians³⁵⁶. Passano le giornate tra partite di pallone in campetti di cemento e scorribande in motorino sognando soldi facili. Si portano dentro la rabbia di chi cresce in un contesto degradato. Sono "pesci combattenti" ³⁵⁷.

Sono oltre 500 mila i bambini in Italia che vengono sfruttati dal lavoro minorile, 60 mila sono arruolati dalla mafia o dalla camorra, 50 mila sono implicati nello spaccio della droga³⁵⁸.

I ragazzi a Napoli muoiono. E muoiono ammazzati. Lavorano come "pali" fuori dai garage dove si produce droga e guadagnano in una settimana, quanto un lavoratore onesto guadagna in un mese. A undici anni la scuola non è un obiettivo, non è utile, non serve. Si lavora, si guadagnano soldi, si muore. Come più volte ricordato da Cesare Moreno, Napoli è una città che mangia i suoi figli. «Qui i ragazzi muoiono. Nelle nostre famiglie, nelle famiglie dei nostri ragazzi abbiamo fior fiori di morti ammazzati, a 18 anni, a 17 anni, gente che va in galera a quest'età, ragazze vedove a 19 anni, bambini orfani ancor prima di nascere. Non stiamo parlando di questioni filosofiche, ma di una realtà durissima. Napoli è la città d'Italia in cui tutto questo è al massimo; i ragazzi quindicenni che qui sono in galera per omicidio sono trenta volte quelli di Palermo, sessanta volte quelli di Milano. Siamo in una situazione in cui ci sono migliaia di individui la cui vita è morte: la morte civile, finire in carcere, finire sparati per strada, finire su un marciapiede uccisi dalla strada, finire su un letto d'ospedale uccisi dalla droga. E non si tratta di qualcosa di metaforico che vedo a distanza, no! È quello che vedo scendendo sotto casa, sono i miei vicini, la mia situazione»³⁵⁹.

³⁵³ Saviano R., Gomorra, Milano, Mondadori, 2006.

³⁵⁴ Documentario N'ata scians, di Zecca A., andato in onda nel corso della trasmissione della Rai Geo&Geo il 12

³⁵⁵ Carrisi G., Gioventù cammorista, New Compton Editori,

³⁵⁶ N'ata scians, op. cit.

³⁵⁷ Il documentario *I pesci combattenti*, diretto da Di Biasio D. e D'Ambrosio A., 2002, prodotto da Indigo Film, Axelotil – Pablo, Eyescreen ³⁵⁸ Documentario *Voci dal buio*, di Carrisi G., Vid Production, Provincia di Pisa, 2009.

³⁵⁹ Gruppo di lavoro "Progetto Chance", (a cura di) Chance da Progetto a Scuola, Provincia Autonoma di Trento -IPRASE del Trentino, 2006, pp. 51, 52.

A Ponticelli, S. Giovanni e Barra, i quartieri che ho girato a bordo della jeep rossa di G, nella periferia di Napoli, nel 1984 veniva bocciato circa un ragazzo su quattro e uno su 12 accumulava così tante assenze da "perdere l'anno". I ragazzi e gli anni qui si "perdono", termine che assume un lato tragicomico. Quasi quindici anni dopo, nel 1998, la situazione è leggermente migliorata, uno su dieci bocciato e uno su trenta rimandato per l'accumulo di assenze. È l'anno in cui nasce il progetto *Chance*. In quell'anno, pur essendo migliorata la situazione restano circa 450 ragazzi che sperimentano ancora la sconfitta della bocciatura, e di questi 140 di fatto non frequentano la scuola. Il fenomeno ha un'incidenza notevole soprattutto alle superiori: sempre nei quartieri sopra indicati e nell'anno 1997/98 c'erano quasi 2000 bocciati di cui 1300 alle superiori, e di questi 1000 nei primi due anni di superiori, su circa 22500 studenti in tutti gli ordini scolastici. Se andiamo a guardare meglio dentro i dati si scopre che: di questi 2000 ragazzi, 200 erano delle scuole elementari, 150 sono gli assenteisti delle scuole medie, almeno altri 300 gli assenteisti nel primo anno delle scuole superiori. Per quanto i dati e le percentuali siano in continua diminuzione, sono centinaia, migliaia i ragazzi dispersi nelle strade di questi quartieri, per i quali la scuola non è un'esperienza positiva, come spesso non lo è il contesto famigliare e di vita, per cui forse troppo presto inizia la spirale dell'esclusione sociale. ³⁶⁰ Sono ragazzi che spesso non escono dalla piazza del quartiere, che non hanno mai visto il centro, che non sanno come prendere i mezzi pubblici: "I ragazzi qui sono come i "casatielli" che stiamo mangiando: pesanti, tanto che ti rimangono sullo stomaco, ma buonissimi. Vivono in un contesto difficile, ammaliati dai discorsi di Berlusconi alla tv e dalla possibilità di facili guadagni facendo i pali per la camorra... Questo quartiere - S. Giovanni a Teduccio - ha il più alto tasso di analfabetismo e di affiliati alla camorra da quando tante fabbriche hanno chiuso. L'anticamorra troppo spesso fa un'ottima pubblicità alla camorra: ad esempio quando dice che i ragazzi che fanno i pali prendono 500 euro, ma non dice che il cuore di questi ragazzi è deformato dalle scariche di adrenalina e che si fanno la pipì a letto per la paura di morire... c'è una canzone di un cantante neomelodico napoletano che dice più meno così "ho passato metà della mia vita chiuso dentro una stanza e vorrei non avere figli, perché anche a loro spetterebbe la stessa vita".

Altra osservazione relativa al contesto che ci fornisce C., una coordinatrice del progetto *Chance*, è che le guerre fra i diversi clan della camorra si ripercuotono fortemente nella scuola; attualmente³⁶¹ è in corso una guerra per il controllo del territorio e questo pesa sui ragazzi che vivono in un clima violento, aggressivo e pieno di paura, per sé e soprattutto per i familiari che rischiano di rimanere uccisi nella faida. I ragazzi sono così costantemente rivolti a pensieri "altri" non legati al successo scolastico, allo studio o alla formazione professionale. La difficoltà di avere un progetto di vita, oggi, in un periodo di profonda crisi economica e sociale, appartiene a tutti, ma in loro è amplificato al massimo. Un'operatrice mi colpisce particolarmente perché mi racconta, a proposito delle difficoltà di relazione, che nel suo lavoro quotidiano deve sapersi

_

³⁶⁰ Cfr. il sito internet del documentario *I pesci combattenti*, *Op.* cit., http://www.luckyred.it/minisiti/pesci/chance.htm.

³⁶¹ Marzo 2009.

"dosare", un abbraccio, un bacio, sono gesti importanti soprattutto perché i ragazzi fuori da scuola e dai progetti pomeridiani questa affettività non la trovano, vivono in un ambiente violento, perciò devi saperli gestire in un precario equilibrio la relazione che crei con loro, per non scivolare nella dipendenza.

I ragazzi provano ad apprendere un mestiere in quei laboratori offerti da *Chance*. La loro indisciplina ha compromesso un percorso scolastico già vacillante e precario. Il loro riscatto in questo contesto passa soprattutto attraverso la possibilità di un lavoro onesto, difficile da trovare e da tenere. Ma sono ragazzi "strafottenti" (come dicono gli operatori), cresciuti troppo in fretta, spesso con problemi famigliari drammatici: è davvero difficile abituarli a un impegno che punta a un lavoro regolare. I conflitti che i ragazzi si portano dentro dopo un po' riemergono in gesti di rabbia e sofferenza sotto forma di piccole liti e scontri anche fisici³⁶².

Eppure nei giorni trascorsi con loro sono stata letteralmente travolta. Accolta come un'amica da sempre, coinvolta, riempita di abbracci e domande, provocazioni e battute. Sono ragazzi che esplodono per la voglia di vivere, non sanno stare fermi, devono fare, agire, muoversi, sono veloci, nel parlare, nello spostarsi, nel passare da un'attività all'altra. Consumano la vita come se non ne avessero o ne avessero troppa. Sono alla ricerca disperata di qualcosa, attenzione, bellezza, di primeggiare ed essere bravi almeno in una cosa. In qualche modo, a discapito del contesto, trovano il modo di reagire, ognuno alla sua maniera. Anche se purtroppo non tutte le storie hanno un lieto fine.

5.2 Voci di giovani educatori su conflitto ed educazione: la parola ai testimoni

5.1 L'espressione del conflitto a Barra e S.Giovanni a teduccio.

Ho incontrato alcuni degli educatori del progetto *Chance* e ho posto loro, in qualità di esperti del contesto napoletano, le domande che ricorrono nella mia ricerca. Sapere da loro, in quella particolare situazione sociale, cosa è il conflitto, in che forme si manifesta e come viene affrontato, per vedere come anche in Italia, in una realtà come quella napoletana si esprime il senso della cultura del conflitto.

C. "Ho studiato per la mia tesi un autore che dice che la politica è conflitto. Cioè il disaccordo è conflitto. Mi sono innamorata di questo autore perché anche io credo fermamente che il conflitto non è una cosa che vada demonizzata, perché io penso che dal conflitto nascano le cose migliori. Quindi il conflitto per me è necessario per arrivare a una soluzione e il modo con il quale, più persone, più realtà si confrontano e ne esce qualcosa, cioè non lo vedo come "mazzate", come, non lo so, non lo vedo violento, il conflitto lo vedo come qualcosa... lo vedo nella prospettiva che poi non resta conflitto. Cioè resterà anche magari conflitto, cioè non ci troveremo mai sulla stessa cosa, però comunque se io non te la dico mai, non arriverò mai a

 $^{^{362}}$ Documentario N'ata scians, op. cit.

quel punto, non arriveremo mai a trovare una verità che va oltre, diciamo la mia e la tua insieme." Il problema, come sottoliena anche C., è che nella pratica quotidiana del lavoro educativo con i ragazzi, la questione del conflitto non è così lineare, ma molto più complessa. "Io dico 'a' e l'altro mica mi dice 'b', spesso e volentieri mi dice 'scusa non ho capito!' ma se lì io in quel momento non entro in contatto, anche partecipando al conflitto, cioè non estraniandomi da quello, non arriverò mai a comporre l'alfabeto ecco, insieme a te." E ancora il conflitto per C. è generativo e manifesta le problematicità "secondo me se c'è conflitto è perché c'è qualcosa che non va, e se non c'è non esce fuori quel qualcosa che non va il conflitto può essere più o meno manifesto, però spesso quando uno pensa a cosa è, quando io penso a cosa è, il conflitto è qualcosa che esce fuori."

Anche secondo G. il conflitto è sostanzialmente qualcosa di positivo che si connota come potenziale trasformativo e generativo della realtà. "Il conflitto è vita. Ed è quello che cerco di fare tutti i giorni quando lavoro o semplicemente quando faccio politica anche per le strade del quartiere. È proprio questo cioè quello di portare conflitto, analizzare questo conflitto e creare attraverso il conflitto anche partecipazione. Tu mi hai domandato che cos'è il conflitto, io ti rispondo che è vita proprio perché mi permette di, se c'è, di mettermi in discussione Se c'è conflitto inevitabilmente ci sta confronto, poi può pure essere che si giunge a una conclusione positiva, negativa, giusta o sbagliata, però comunque vada ne esce un movimento, ne esce un cammino. Allora per me il conflitto è lo strumento che alimenta la speranza dell'utopia. Questo è a livello teorico, però poi nella pratica è appunto uno strumento, io lo vedo come uno strumento che mi permette di socializzare determinate cose per il raggiungimento di determinati fini quali, ad esempio, il soddisfacimento dei bisogni primari, alcuni dei quali sono anche costituzionalmente sanciti e perennemente negati." Secondo G. il conflitto in qualche modo permette di manifestare, tentare di riconquistare determinati diritti sociali negati, è manifestazione di un disagio, ma come sottolinea poco oltre nel corso dell'intervista "Poniamo il caso che un determinato gruppo di cittadini inizi ad organizzarsi perché semplicemente quella cosa gli viene negata da troppo tempo, ognuno si presenta lì a cianciare di una qualche soluzione possibilmente solo in periodo di campagna elettorale e poi puntualmente vengono disattese le promesse fatte. Quando la gente si comincia a organizzare per raggiungere quella cosa in maniera legale, quando si comincia un **processo di rivendicazione** che in questo caso è conflittuale, interviene immediatamente un qualche cosa che quel conflitto lì o quel possibile conflitto lo spegne. Viene sedato, mediato, non a caso si spendono decine di migliaia di euro per progetti sulla mediazione dei conflitti, lo stesso terzo settore è l'ammortizzatore del conflitto. In questo l'operatore sociale è un becero strumento nelle mani di un potere che ti usa per sedare quel conflitto." Gli chiedo di fare un esempio per meglio comprendere quanto sta dicendo. "Allora per esempio c'è l'emergenza giovani, minori in Campania, si inventano quattro progetti tipo "le scuole aperte" piuttosto che una educativa territoriale che dura pochi mesi, in questo modo fai contente le famiglie perché fai vedere che c'è qualcuno che si occupa dei ragazzi, poi magari gli operatori non vengono pagati e il progetto muore e questo è un tentativo di mediare il conflitto." In questo esempio riecheggia la situazione, precaria soprattutto da un punto di vista di stabilità, continuità, garanzia di retribuzione, in cui versano gli educatori. Il conflitto per gli operatori sociali a Napoli diventa la possibilità di dar voce e visibilità a una situazione particolarmente complessa e difficile, diventa anche riscatto sociale e forma di attivazione per riappropiarsi di una cittadinanza negata da illegalità, povertà, esclusione sociale. Laddove lo Stato, non solo nel suo aspetto sociale, è latitante, il conflitto diventa uno strumento per forzare i rapporti e constringere la controparte a interagire, rispondere alle richieste, accorgersi dei bisogni negati. "Il conflitto viene sedato e spento, tu – istituzione - con quell'intervento hai spezzato quell'incontro che stava venendo dal basso senza che nessuno dicesse si deve fare questo e quest'altro, ma dal basso le persone vivono un bisogno negato e iniziano ad organizzarsi per soddisfarlo, ma poi vedono una qualsiasi istituzione che usa anche dei privati, nel caso gli operatori sociali, che te lo seda. La stessa cosa, un altro esempio è con i nostri colleghi, facciamo le battaglie per pretendere i soldi anche arretrati di due anni, il comune ti dà due mesi, spegni il conflitto, e ritorni quando ti sono finiti quei due mesi di reddito."

Mentre un altro educatore S., si pone su una linea completamente diversa, ne sottolinea la negatività paragonandolo alla guerra. "Vedo oggi il conflitto come una guerra che scoppia tra due o più soggetti che non si riconoscono, o meglio quando uno prova a schiacciare la complessità dell'altro o degli altri ai suoi parametri, quando la vita presente e attuale degli altri non assume un gran significato perché ciò che conta è la strategia e il disegno di chi domina, del futuro che ha propinato per tutti." Il conflitto in questo caso è non riconoscimento e annullamento dell'altro da parte di un "dominatore".

Ho poi chiesto che tipo di conflitto vedono nel loro contesto lavorativo e di vita.

C. mi parla del suo lavoro come educatrice di ragazzi alla soglia dell'adolescenza: "Io lavoro con degli adolescenti per cui loro mettono proprio in crisi l'autorità tutti i giorni, per cui devi lavorare, l'autorità che può essere qualsiasi cosa, qualsiasi o imposizione o istituzione, adulto, dogma, quindi noi lavoriamo molto su questa cosa ed ecco a volte forse abbiamo questo ingrato compito di spegnerli i conflitti. Ingrato dico perché comunque non è facile. Quando ti trovi in conflitto, c'è un ragazzo che ti chiede qualcosa e quindi in quel momento protesta per un qualcosa e quindi lo vivi il conflitto, magari non sei tu la parte in causa, faccio l'esempio nel quale non sei tu la parte del conflitto, ok, però ti espone una situazione alquanto conflittuale, cioè magari una situazione che ha vissuto in famiglia, oppure con dei compagni, e in quel momento la prima cosa che istintivamente viene, o anche diciamo per lavoro, ti senti chiamato in qualche modo a lenire questa cosa. Però in quel momento, proprio insomma per lenire il senso di rabbia che prova, per, insomma, aiutarlo anche a trovare un senso diciamo a questo suo conflitto. Cioè uno cerca di mediare su quel conflitto Quindi in quel momento tu vai a mediare, cioè io mi trovo a mediare un conflitto non sapendo, cioè conoscendo solo la sua campana, cioè non sapendo. Però deve percepire in te un interessamento. Percepisce in te, nel tentativo di mediare il conflitto un qualcuno che si interessa. Perché io penso sempre che il conflitto, no meglio, la sofferenza che provoca il conflitto deve essere presa a cuore, l'altro deve percepire una curanza." Dalle parole di C. che seguono, emergono anche possibili vie per affrontare il conflitto, o lo si sminuisce e lo si evita, oppure si crea un clima "un senso d'ansia,

per cui il conflitto è qualcosa che non si deve fare" oppure infine, ed è secondo lei la soluzione migliore, "la cosa migliore è soffermarsi e capire, sentire e ascoltare veramente. Nel nostro contesto ciò che tentiamo di fare è proprio questo non levarlo di mezzo, ma affrontarlo e starci dentro la conflitto".

G. per spiegarmi cos'è il conflitto per lui nel contesto in cui vive e lavora inizia mostrandomi il trailer del documentario N'ata scians³⁶³, girato da Adriano Zecca per le vie dei quartieri di S. Giovanni e Barra. Dopo anni dedicati al sud del mondo, Adriano sceglie di capire le povertà anche in questa parte di emisfero e si fa guidare da G. attraverso le vie del quartiere incontrando le problematiche dei bambini e dei ragazzi che qui crescono e la realtà e il lavoro degli operatori di Chance. Nel trailer si susseguono le immagini di un ambiente fisicamente degradato, fra palazzoni, munnezza, motorini che girano come schegge impazzite, appare il volto di Jonhatan, un ragazzo di quindici anni che ci racconta con disarmante semplicità: "ho quindici anni, la mia giornata la svolgo passando con gli amici, giocando a pallone, andando a fare un giro con il motorino" e il suo amico Pasquale, "Non studio più perché mi hanno cacciato dalla scuola e ora sto andando a lavorare" ³⁶⁴. Ci spostiamo con il registra e G. a conoscere altri bambini del "Lotto zero" a Ponticelli, casermoni degradati dove tossicodipendenti, siringhe abbandonate e povertà riempiono la realtà dei bambini che "scendono a giocare", dicono: "Non possiamo far niente quando scendiamo", "stava anche un morto nell'ascensore con la siringa ancora nel braccio". Scene prese dal quotidiano lavoro di G., fra strada polverosa, jeep assalita da ragazzini e aule didattiche dove si impara a dipingere come a fare il pane. "Che cos'è il conflitto per me nel nostro contesto? Questo trailer secondo me lo dice molto meglio di qualsiasi altra parola. Che da queste parti lo avete visto, è proprio la mancanza di educazione, inteso non come scostumato o educato, a volte si banalizza. Mancanza di educazione nel senso più bello della parola che contiene la cura, l'attenzione, la partecipazione. Perché quando c'è tutto questo, cura, attenzione, partecipazione, che sono tre cose che secondo me rientrano nella specifica del conflitto in città, quindi anche a Napoli, quando c'è tutto questo si riesce a distinguere, nel senso che tu comunque lo vivi e comunque lo esprimi un conflitto, la differenza è nell'essere più o meno consapevoli o nel subirlo. Il mio obiettivo è quello della consapevolezza. Nel lavoro specifico i ragazzi devono pigliare la terza media, quindi è inutile che io faccia loro discorsi teorici su che cos'è il conflitto e cosa dovremmo fare per ottenere i nostri diritti negati insieme alle famiglie ecc., ma glielo dimostro, ti accolgo, mi prendo cura di te, ti rispetto e tu mi rispetti, partecipiamo insieme a delle cose. Se tu prendi la terza media facendo un percorso del genere, continuando nello stesso solco ecco che allora un barlume di coscienza del conflitto che ha generato quelle condizioni, cioè che i ragazzi hanno abbandonato la scuola e quindi vivono la strada e che la strada deve essere anch'essa stessa un'agenzia educativa e quindi un nostro compito sul lavoro è anche insegnar loro a vivere la strada, non levarli dalla strada, come qualcuno dice. Se nelle strade c'è degrado, delinquenza, camorra, politicanti da strapazzo,

³⁶³ Documentario *N'ata scians*, *Op.* cit.

³⁶⁴ Per Pasquale anche il progetto *Chance* non ha funzionato, la sua strada è in salita.

disoccupazione, cosidette case che però non sono tali e così via, se ci sta un minimo di coscientizzazione allora si prende coscienza del conflitto e si può usare come strumento di cambiamento. Il conflitto è una parte del processo più ampio di educazione."

Per S. il conflitto si esprime nell'esclusione sociale, nell'emarginazione: "Nel mio contesto di vita lavorativo e di vita vedo il conflitto sociale come incapacità di inclusione sia dei soggetti con cui e su cui lavoro come educatore o cooperatore sociale, sia di quelli che fanno la mia stessa professione."

5.2.2 Il respiro dell'educazione

In un tale contesto, di conflitto, povertà e degrado, c'è ancora spazio per l'educazione, ma qual è il suo ruolo? Che compito assolve? Laddove la scuola subisce scacchi continui, perde battaglie che hanno il volto dei ragazzi "dispersi", "drop out", l'educazione in senso ampio cosa può e deve fare? Secondo C. questo ruolo si esprime nella necessità che l'educazione si faccia promotrice di possibili modelli alternativi, strade diverse da percorrere rispetto a quelle già date, conosciute, inculcate: "Noi facciamo di tutto per proporre modelli alternativi. Questi ragazzi sono deprivati, tantissimo, da un punto di vista culturale ed emotivo, non solo economicamente. La povertà culturale è data anche in gran parte dalla televisione, se tu mi fai vedere solo quello standard di vita mi impoverisci in qualche modo e mi costringi a scegliere quel tipo di vita per sentirmi uguale agli altri, perché la povertà è fattore discriminativo, fonte di denigrazione. Prima era importante il maestro e il professore, anche socialmente, oggi si è ribaltata la situazione. L'imprentidore è il ricco e il maestro è povero. Noi puntiamo proprio a dare un modello alternativo. Nel contesto in cui viviamo la povertà è l'impossibilità a scegliere un'altra cosa e quindi noi promuoviamo proprio modelli alternativi, modi diversi di essere accettati e accettabili. Perché l'educazione passa anche attraverso l'imitazione. L'educazione quindi come apertura della mente."

G. recupera dallo scaffale un libro che sta leggendo e studiando per la sua tesi in Scienze dell'Educazione e risponde citando Freire: "Penso che posso rispondere alla domanda con una brevissima frase di Freire, il quale prende questo pensiero da altri autori come Ferrer, ed è questa: "Essere educati significa farsi criticamente consapevoli della propria realtà, in modo che porta un'azione effettiva su di essa." Due righe che riassumono benissimo tutto quello che penso. Io vedo l'educazione come un diritto-strumento. Un diritto perché come reputo un diritto la casa, un reddito, così anche l'educazione, che è cosa diversa dall'istruzione. Se parliamo proprio dell'educazione penso che sia fornire una lente per guardare il modello che la società, il contesto ti propone da un'altra prospettiva. L'educazione ha un potere rivoluzionario fortissimo." E a questo proposito cerca un altro passo del libro da leggermi "Tolstoj diceva l'unico metodo di istruzione è nell'esperimento e l'unico criterio pedagogico è la libertà." Vi ho letto quest'ultima perché all'età di quei ragazzi ero peggio di loro, spendevo realmente milioni di lire in vestiti e il motorino e andavo ovunque. Potevo sperimentare quelle cose per cui alcuni sono deprivati perché vivono in condizioni di forte povertà, altri ricevono come compensazione emotiva per la mancanza d'affetto. Io ad esempio andavo a lavorare, mi pagavo tutte quelle

cose a "pagherò", a credito un poco tutte le settimane e quando non ce la facevo con il lavoro andavo a rubare e rubavo ai ricchi per dare a me stesso. Io lavoravo in una fabbrica di borse false e andavo a rubare nello stesso deposito di borse false. Quindi già quel deposito era illegale perché c'erano le borse false vendute in mezza Italia, avevo la chiave perché ci lavoravo e tornavo di notte per rubarle, poi li rivendevamo. Poi sono finito in sostanze, anche pesanti, vestiti, moto, locali, ecc. La questione dell'educazione per me è fondamentale, per cui per esempio per me la famiglia è stata fondamentale. Io sono la prova tangibile che un determinato approccio funziona. Io penso di essere la prova tangibile che il cambiamento laddove c'è quel minimo di coscientizzazione non solo è possibile, ma è reale. Io cerco di educarti alla diversità. Allo stesso tempo l'educazione è la possibilità di vivere una vita dignitosa e questa possibilità non deve essere data solo a me."

La ricchezza è forse proprio nel fatto che G. ha vissuto in quel contesto e le stesse esperienze, ma non trasforma questa uguaglianza rispetto al vissuto dei ragazzi per "vantarsi" o "predire", ma ha saputo analizzare e cogliere ciò che gli ha permesso di fare un salto di qualità positivo nel riappropriarsi di una vita dignitosa e ora cerca di trasmetterlo a quanti incontra non solo nel suo lavoro, ma anche nel cortile di casa. "A me è stata data la possibilità di scegliere, appoggiato a figure di riferimento quali la famiglia. Il ruolo dell'educatore è quello di chi ti accompagna e ti sostiene in un percorso che per essere portato avanti efficacemente deve essere sceglielto, perché se lo scelgo sono motivato e se sono motivato posso raggiungere la luna pure senza shuttle."

Anche S. non si discosta molto dalla linea dei colleghi, attribuendo un ruolo di conoscenza, empowerment e promozione all'educazione. "Quello di promuovere processi conoscitivi del sé e del contesto di vita sociale e relazionale, un punto di riferimento per orientare la propria sfera dell'agire e del pensarsi."

Educazione quindi come proposta di alternative, di possibilità di scelta, processo di conoscenza e coscientizzazione, diritto, strumento di cambiamento.

5.2.3 Messaggi alle future generazioni

Infine chiedo di lasciare un messaggio alle future generazioni. Il messaggio di C. "Mi auguro che abbiano sempre la possibilità di non abbandonare mai l'immaginazione. Proviene da te, da dentro, è il tuo mondo che metti fuori e perché non potrebbe essere vero? Se non hai la possibilità di avere quel mondo e di tirarlo fuori non potrà mai diventare reale. Io penso a questo perché adesso si gioca molto poco, se non in piccoli casi non si fa più il "facciamo finta che", per cui mi auguro che ci sia sempre in ogni ragazzo per far finta che, perché poi non è detto che ci sia la possibilità che diventi reale." Il desiderio, augurio di C. è la capacità di pensare all'altrove, al possibile, a quello che non c'è, ma potrebbe essere che è alla base di ogni motivazione al cambiamento, a camminare verso una meta, alla speranza, al proiettarsi verso un futuro che ancora non c'è, ma che domani potrebbe esserci.

Anche il messaggio di G. si avvicina: "Io vorrei che i ragazzi conservassero la curiosità. La curiosità spinge alla ricerca, alla scoperta. E in parte spetta a noi stimolar loro la curiosità.

Cosa che nei nostri bambini non viene stimolata. È fattore endemico di chi si occupa di educazione." Il messaggio di G. si lega fortemente a quanto ha detto finora. La curiosità è la capacità di guardare dentro le cose, dietro, sopra, sotto, per vedere come funzionano, come potrebbero essere, cosa nascondono. In un contesto di diritti negati, conflitto sociale e assenteismo dello Stato la curiosità è motore verso la coscientizzazione e la spinta al cambiamento, in un'ottica più rivoluzionaria di quella di C.

S. conclude con una provocazione, che vuole essere sia una battuta, sia la necessità data da un confronto con contesto complesso e difficile: "*Arrangiatevi!*" Proprio perché la vita nessuno la può vivere al posto loro e senza un coinvolgimento attivo, diretto, responsabile e cosciente, poca strada si può fare.

5.3 I semi di speranza nascono sul cemento della strada

Proprio perché a scuola non ci vanno e hanno rinunciato troppo presto perché etichettati, cacciati, non voluti, ma soprattutto perché, vengono fuori da case fatiscenti, i ragazzi vivono, giocano, lavorano per strada è da questa che è necessario ripartire come educatori. G. è nato e cresciuto qui e come mi ha ribadito anche di recente, a discapito dei mancati pagamenti, dei progetti chiusi e finiti per colpa dei "politicanti di turno" – a me – "basta la mia jeep per fare l'educatore, esco in strada e incontro i ragazzi". Non solo, riappropriarsi della strada, significa dare un segnale forte contro la paura e l'illegalità, significa promuovere cittadinanza attiva, significa resistere a un contesto di violenza e morte. E come mi ricordava nell'intervista G. è necessario "insegnar loro a vivere la strada", la stessa strada che comunque abitano deve essere ripopolata in maniera diversa, non allontanare i ragazzi, ma educarli a vivere in strada, il che significa promuovere percorsi di cittadinanza attiva.

Su questa linea è avvenuto anche il mio primissimo incontro con i ragazzi del progetto di *Chance* e i loro educatori, in un momento straordinario: l'apertura di un centro rivolto a bambini e giovani a Scampia, il noto quartiere di Napoli dove alberga la camorra, segnale di riappropriazione del territorio. Ecco lo stralcio del diario di quella visita.

Il ritrovo è alla stazione di Barra. All'appello si presentano: C., G. e Gi., gli educatori; C., il più giovane trampoliere d'Italia, dodici anni di simpatia, Co. ormai diciottenne, uscito dal progetto *Chance* e ora educatore alla pari, e N., tuttora dentro al progetto in uno dei moduli. Sono solo tre ragazzi rispetto ai 20 che mediamente frequentano il Centro pomeridiano, ma gli educatori non avevano insistito particolarmente per questa uscita dato che nel corso dell'ultimo mese avevano coinvolto i ragazzi già in diverse attività "fuori orario". Partiamo con le macchine piene di materiale, palline, palloncini, vestiti, trucchi, trampoli, prima tappa caffè e cornetto da buona tradizione napoletana, offerto dagli educatori, indice di un'accoglienza calda, spontanea, attenta ai particolari e alla relazione. Riprendiamo il cammino suddivisi tra le macchine, occasione per conoscere meglio ragazzi,

educatori e il contesto attraverso i loro racconti e per tentare miseramente di imparare un po' di napoletano.

All'arrivo vediamo un'auto dei carabinieri e una camionetta di militari parcheggiate alla nostra sinistra, davanti a noi il luogo della manifestazione, la piazza centrale di Scampia, detta Mammut, subito davanti alle famigerate "vele", le inquietanti abitazioni dove si barricano spacciatori e camorristi; è una piazza immensa di cemento completamente spoglia, definita dagli abitanti della zona "cattedrale nel deserto", con affianco un parco, il giardino dei tossici, chiuso e inagibile per la presenza numerosa di siringhe. Varie attività sono state organizzate dalle diverse realtà presenti sulla piazza per animare questa soleggiata domenica mattina: un campo da calcetto e uno da pallavolo, banda di percussioni, truccabimbi, un tappeto morbido per le capriole, murales, attività ludiche e artistiche (dai disegni, alla pittura di cassette di legno, dai percorsi su mattonelle, alla "pesca" in bacinella!).

Il senso di questa manifestazione è proprio quello di animare la grande piazza e ridare alle persone il senso di uno spazio "pubblico".



Foto 17: la piazza "Mammut" e il cartellone giallo con la scritta "Quando la felicità non la vedi, cercala dentro".

Un grande striscione campeggiava sulla piazza: "Quando la felicità non la vedi, cercala dentro". L'inserimento in questo spazio dei ragazzi avviene tramite le diverse attività di animazione di strada apprese al Cag, Centro di Attività Giovanile (e non di Aggregazione, perché come dice G. "le pecore si aggregano, noi facciamo delle attività insieme"): la loro arte di trampolieri, sculture di palloncini, giocoleria. I trampoli sono stati costruiti da G., ma l'idea è nata dai ragazzi, come tutte le attività che fanno, infatti gli educatori offrono la loro persona e le loro competenze, ma non impongono nulla, non propongono nulla, tutto parte dai ragazzi, dal loro interesse, dalla loro curiosità. Come ci spiega G. i trampoli sono diventati il suo principale strumento relazionale e sono una bella metafora del percorso educativo con loro: "quando impari a camminare sui

trampoli devi avere qualcuno che ti sta accanto e ti tiene la mano, te la aggancia proprio, se fai da solo o se non ti fidi, cadi, per imparare devi fidarti della mano che ti sorregge". Nella pratica di G. con i ragazzi del Cag è proprio a partire dai trampoli e da questa prima prova di fiducia che si costruisce la relazione educativa.

G. e Gi. aiutano i nostri tre trampolieri a vestirsi e a indossare i trampoli, C. li trucca. N. ha un po' di paura, non si sente ancora sicuro sui trampoli. C. chiede ad Alessandro (uno di noi) di aiutarlo ad alzarsi, ma N. rifiuta, perché non lo conosce e non si fida. Solo quando è G. a dargli la mano si alza, fa qualche passo e poi può lasciare la mano dell'educatore e camminare da solo. Guardiamo i ragazzi e il rapporto che c'è fra loro, di affetto e fiducia, si nota come gli educatori lascino loro lo spazio della ribalta, rendendoli davvero i protagonisti, gli animatori della festa, gli educatori li accompagnano, li seguono, sono una presenza forte, ma discreta. È questa la pratica educativa ispirata dalla "pedagogia dei trampoli"; è un esempio di responsabilità educativa: permettere ai ragazzi di essere protagonisti.



Foto 18: C. un piccolo - grande trampoliere

Pian piano arrivano le famiglie e i bambini: non sono tantissimi, ma quanto basta per avere una piazza viva, colorata e festante; i nostri tre amici sono circondati da tanti bimbi che incessantemente chiedono loro le sculture di palloncini, nessuno nota i tre educatori che li accompagnano fornendo il materiale, hanno occhi solo per quei trampolieri colorati, abili e bellissimi. Dagli sguardi, dai sorrisi e dagli atteggiamenti dei ragazzi emerge tutto il loro orgoglio e la soddisfazione per essere davvero il centro, i protagonisti in positivo, abili e capaci.

Per chi dalla scuola e da un contesto sociale carico di pregiudizi è etichettato come il fallito, l'incapace, il delinquente, lo stupido, è un momento davvero importante ed educativo. Cambiare lo sguardo su di sé è il primo passo per trasformare le proprie chance di vita, ampliare i propri orizzonti e possibilità, credere e toccare con mano di potercela fare conta di più di mille parole. È empowerment. È attivazione delle capacità e delle risorse dei ragazzi, anche quelle inaspettate.

Il centro ha una forte identità territoriale, proprio perché è del quartiere, quindi non è solo per i ragazzi di Chance. G. crede molto nel Centro di attività giovanile, nella sua funzione politica di attivare le risorse migliori non solo dei ragazzi, ma di tutto la zona e nella sua possibilità trasformativa. Un esempio di questo è il Carnevale realizzato nel 2008³⁶⁵. Tutti, educatori e ragazzi, hanno collaborato per la riuscita del progetto. A Barra, la sfilata dei carri di carnevale è in mano ai clan e diventa espressione del prestigio e della forza anche economica delle famiglie potenti della zona. Per dare un segnale forte gli educatori del progetto avevano chiesto l'autorizzazione a partecipare alla sfilata carnevalesca con un loro carro, per testimoniare che nel quartiere c'era una realtà diversa, una realtà bella e pulita. Il permesso, dalle istituzioni, venne negato, potenti collusi con altri potenti, favoritismi e connivenze. Ma uno degli imperativi di chi opera in questo contesto è non perdersi d'animo e pertanto si è organizzato un carnevale alternativo in una data diversa. Maschere, trampolieri, giocolieri, stand con giochi, percussioni, balli e musica, murales e allegria, non è mancato niente. La strada di fronte al Cag è stata per un giorno chiusa al traffico in balia di una festa chiassosa, colorata e vivace. È stato un successo, ma è stato soprattutto il segno importante che in strada si può stare in maniera differente, che alle logiche camorristiche e violente si può resistere operando e mostrando modelli differenti, appropiandosi di spazi pubblici, condivisi, comuni. Spazi segnati dal degrado, dalla violenza e dalla povertà vengono colorati dalle tinte accese di questi ragazzi e dei loro educatori.

La strada nell'immaginario comune collettivo rievoca diverse suggestioni e diversi sentimenti, da quelli estremamente negativi, ad altri di sogno, libertà, viaggio. La strada è sempre più uno spazio simbolico dove i giovani, gli adolescenti, i ragazzi hanno costruito il loro spazio vitale, ci si ritrovano per parlare, giocare, vivere, ai giardini, in piazza, sotto casa, sulle panchine...

Ma la strada è qualcosa di molto di più del semplice spazio físico, «è l'altro rispetto a noi, il nostro dover essere, ciò che sta fuori, ma ci costringe ad osservarci dentro, a confrontarci a cambiare con essa ed essere sempre nuovi con lei. (...) Non c'è strada uguale ad un'altra, neppure quella che passa sotto casa nostra e che vediamo tutti i giorni. Sì, perché la strada è la percezione emotiva prima ancora che del luogo físico che percorriamo, e così si connota di passioni, di ansie, di emozioni, di ricordi, ...»³⁶⁶. La strada è il luogo dell'informale, dell'incontro, della relazione, dello scambio, è spontaneo e scelto, e proprio per questo può essere luogo privilegiato, inoltre «è sulla strada che si giocano rapporti paritetici e si colgono direttamente i limiti delle persone, i pregi, le risorse»³⁶⁷. La strada e le relazioni possibili che nascono in questo luogo simbolico possono essere assunti e trasportati come metafora in altri contesti e in altri luoghi, «la strada si dilata ed è assunta come metafora del mondo sommerso, del non istituzionale, di tutto ciò che non è codificato, la strada come mondo dell'informale e del vitale»³⁶⁸. La strada si allarga fino a comprendere i luoghi dell'informale, dalle discoteche ai bar,

³⁶⁵ Ho scoperto che è stato riproposto anche nel 2009 in maniera più ampia, coinvolgendo altre associazioni territoriali in un momento di sfilata per le strade, giochi, festa e animazione.

³⁶⁶ Squassabia Davide, *Lavoro di strada. Tecniche di intervento tra animazione e prevenzione*, Milano, Franco Angeli, 2001.

³⁶⁷ Ivi, p. 18.

³⁶⁸ Ivi, p. 19.

i giardinetti, gli oratori, i servizi affacciati e aperti sulla strada, «strade di terra, di asfalto, di cemento, di paura. Strade del mondo, strade di vita, strade di morte, strade affollate di uomini e donne che consumano le proprie scarpe per...» ³⁶⁹ e allora perché anche nei servizi, nei doposcuola, nei centri per giovani, negli oratori, non uscire ogni tanto per prendere una boccata d'aria, per incontrare i ragazzi "fuori" seduti su una panchina, a giocare dietro un pallone, a fumare su un muretto, per scoprire cose nuove, persone nuove, per instaurare relazioni, per aprirsi al possibile, per... Così afferma Massimo Campedelli in riferimento alla strada, luogo pubblico, ma anche di incontro e socialità: «La strada è la condizione indispensabile affinché gli uomini possano costruire delle relazioni significative tra di loro e con l'ambiente di vita, in primis quello naturale: essa può essere considerata il "sistema arterioso della socialità". La nostra cultura occidentale qualifica queste relazioni sociali come pubbliche, cioè contrapposte a quelle private: la strada è quindi uno spazio di socialità umana. Non tutti i gruppi umani si riconoscono in questa contrapposizione. Anzi, per chi vive in condizione di forte marginalità, questa differenza-contrapposizione non esiste. In ogni caso la strada è per tutti, in positivo o in negativo, il luogo della relazione, dell'incontro, dello scambio, del contatto»³⁷⁰. Fare lavoro di strada significa accogliere le persone in una relazione non istituzionalizzata né formale, e garantire alla persona la possibilità all'interno di tale relazione di sviluppare le proprie risorse, di riscoprire le proprie capacità, di trovare risposte ai propri bisogni, ma soprattutto fare lavoro di strada significa offrire lo spazio per raccontare i propri vissuti. E' un lavoro senza setting, senza reti, formali o simboliche, che coinvolge l'educatore in prima persona, che non gli dà possibilità di nascondersi, per questo viene definito "acrobata senza rete", «perché si trova a gestire una relazione d'aiuto ad alto coinvolgimento emotivo»³⁷¹ senza protezione, in uno spazio allo stesso tempo carico di ansia e pressioni come di risorse. Fare lavoro di strada significa far emergere bisogni inespressi, creare un ponte fra il popolo che la abita (adolescenti, emarginati, tossicodipendenti, senza dimora) e i Servizi, significa tutelare la loro salute e quella di tutti i cittadini, e infine significa farsi promotori di un cambiamento. Sempre per Campiello fare lavoro di strada significa produrre cultura nell'incontro fra i diversi vissuti, degli utenti e degli operatori, si creano nuovi linguaggi, nuovi spazi per il dialogo e la condivisione, per far emergere domande inespresse e aspettative. Angelo Giglio colloca il senso del lavoro di strada nella parola inglese che lo identifica, l'outrech work, ovvero l'andare oltre, l'uscire fuori, l'oltrepassare, in riferimento soprattutto alle proprie capacità. «Il lavoro di strada, in questo senso, è fatto innanzitutto dell'intenzionalità dell'offerta, volta a raggiungere chi è portatore di una domanda di aiuto, espressa o inespressa che sia»³⁷². Si tratta di un cambiamento di prospettiva si va incontro alla persona, la si cerca in maniera intenzionale, proprio perché la

³⁶⁹ Ibidem.

³⁷⁰ Campedelli Massimo, "Educativa di strada e riduzione del danno", in Berruti Fulvia, Ponta Andrea (a cura di), *Il* lavoro di strada. Prevenzione del disagio, delle dipendenze, dell'Aids, Quaderni di Animazione e Formazione, collana a cura di Animazione Sociale Università della Strada, Gruppo Abele, Torino, 1995, p. 62.

³⁷¹ Bella Sonia, "Cenerentola non torna a mezzanotte. Trasgredire per educare in strada", in *Adultità*, Milano, Guerini Associati, n° 7, 1998, p. 136.

Molinato P., "Filosofie e pratiche dell'outreach", nell'inserto di Animazione sociale, EGA, Milano, Gennaio 2002, p. 36.

persona non ricerca più le istituzioni e i servizi, per ignoranza o fallimento o non riconoscimento di un bisogno. Il lavoro di strada assume altri significati: ha anche il compito di gestire, con i propri mezzi, il disagio, il danno, l'emarginazione e la devianza, luogo di contenimento, e negoziazione fra chi vive il disagio e il resto della cittadinanza; per trovare uno spazio alternativo di incontro e mediazione.

Si tratta di un lavoro che si basa sui "piccoli passi", su obiettivi anche minimi, ma sostenibili, che puntano a ridurre le sofferenze e a garantire una sopravvivenza dignitosa nel rispetto della libertà di ciascuno, ma soprattutto puntano all'autonomia, ovvero alla capacità di ciascuno di darsi regole, di agire in maniera responsabile verso di sé e verso gli altri, autonomia che non va confusa con "autosufficienza", ogni persona infatti dipende dagli altri, in senso positivo.

Non posso non accennare al legame stretto che passa fra educazione e prevenzione, binomio che viene perfettamente messo in atto nel lavoro di strada. Duccio Demetrio afferma: «un progetto educativo, un'esperienza, una relazione intenzionale volta al cambiamento di un altro essere umano, sia esso bambino, adolescente, adulto, anziano, contengono in sé tutti gli elementi che nella letteratura contemporanea si assegnano alle pratiche preventive, volte a evitare (per tempo) che taluni accadimenti si compiano a danno dei diversi destinatari dell'azione e che il disagio psicologico e sociale degeneri e diventi cronico»³⁷³. La prevenzione, così come l'educazione è un'azione proiettata verso il futuro, entrambe hanno come obiettivo finale la sopravvivenza stessa della specie attraverso l'insegnamento alle generazioni future, la riproduzione della propria cultura, l'investimento di risorse volte a garantire una difesa degli interessi del proprio gruppo di appartenenza. Demetrio rileva come la cultura e il pensiero dominante di oggi sia incentrato sul presente, questo ha comportato non solo una svalutazione del futuro, ma anche una perdita di significato delle agenzie educative per eccellenza come la famiglia e la scuola; la prevenzione ha acquisito così una funzione riparativa, compensativa là dove l'educazione ha ceduto, ciò comporta però che «la stessa prevenzione che già dovrebbe di conseguenza porre al centro la dimensione del futuro si trova sovente sperduta a combattere con un presente che non promette, non indica, non garantisce»³⁷⁴. Con Demetrio mi sento di auspicare che l'educazione ritrovi la sua natura preventiva e che la prevenzione riscopra caratteristiche e valori educativi in quello che è un legame indissolubile fra queste due istanze.

All'interno del vasto mondo del lavoro di strada, si possono distinguere diverse tipologie a secoda degli obiettivi, degli strumenti, del tipo di utenza, ecc. Illustrerò qui di seguito, brevemente, l'educazione e l'animazione di strada che in questo contesto (ma non solo qui) si intrecciano in maniera complessa: i confini dell'una si confondono con quella dell'altra lavorando per la persona, i ragazzi che si incontrano sulla strada e i bisogni di una comunità e un territorio ferito dalla latitanza delle istituzioni, dalla povertà, dal degrado e dalla criminalità.

L'educazione di strada:

 ³⁷³ Duccio Demetrio, "Quale educazione, quale prevenzione?", in Berruti Fulvia, Ponta Andrea (a cura di), *Op.* cit.,
 p. 55.
 ³⁷⁴ Ivi, p. 56.

1. Utenza: minori, gruppi informali, soggetti a rischio di disadattamento e devianza, soggetti in condizione di grave emarginazione e disagio.

2. Finalità:

- a. conoscenza del territorio, dei luoghi di aggregazione formali e informali, dei Servizi;
- b. conoscenza dell'utenza, dei punti di ritrovo, dei gruppi, delle abitudini e dei comportamenti, dei bisogni, della cultura, del linguaggio, delle risorse;
- c. conoscenza della comunità sociale, degli stereotipi e dei pregiudizi riguardo all'utenza, dei comportamenti e delle problematiche;
- d. promozione delle risorse e delle competenze degli individui e dei gruppi;
- e. prevenzione aspecifica del disadattamento e promozione aspecifica dell'adattamento, attraverso lo sviluppo dei fattori protettivi e il contenimento del disagio;
- f. prevenzione specifica primaria della devianza;
- g. prevenzione specifica secondaria che impedisca l'aggravarsi delle situazioni;
- h. risocializzazione e accompagnamento ai Servizi.
- 3. Contenuti e metodologie dell'intervento:
 - a. osservazione partecipante e non, strutturata e non;
 - b. mappatura del territorio;
 - c. intervista a testimoni privilegiati;
 - d. ascolto;
 - e. colloqui formali e informali, con singoli o con gruppi;
 - f. counseling;
 - g. mediazione con la popolazione e fra utenti e Servizi;
 - h. accompagnamento sociale.

L'Animazione di strada o di comunità:

1. Utenza: popolazione in generale, adolescenti, giovani, adulti, gruppi, istituzioni.

2. Finalità:

- a. conoscenza del territorio dei luoghi di aggregazione formali e informali, dei Servizi;
- b. facilitazione e promozione dei gruppi informali;
- c. stimolazione di attività autonome e di forme di auto-aiuto;
- d. sensibilizzazione popolazione sui temi del disagio e della partecipazione sociale;
- e. sviluppo di processi di empowerment;
- f. promozione delle risorse e delle competenze individuali, di gruppo e della comunità;
- g. aumento della soggettività politica e sviluppo del dialogo fra singoli, gruppi e istituzioni;
- h. realizzazioni di reti relazionali tra le diverse presenze sul territorio per uno sviluppo delle risorse della comunità.

3. Contenuti dell'intervento:

- a. mappatura del territorio;
- b. ricerche-intervento;
- c. accompagnamento in processi di maturazione, progettualità, empowerment;
- d. informazione e aggiornamento delle competenze;
- e. costituzione di nuovi gruppi intorno a tematiche specifiche;
- f. lavoro di rete;
- g. costruzione di collegamenti comunicativi e operativi tra i Servizi;
- h. istituzione di organismo di coordinamento;
- i. realizzazione di azioni e iniziative di confronto fra cittadini e operatori.

È bene, a mio parere, fare chiarezza su questi due termini che troppo spesso sono usati come sinonimi, ma che rimandano a differenti modalità di intervento, a diversi retroterra teorici e a diverse figure professionali. «La parola educazione indica propriamente una funzione, intesa come un sistema integrato di mansioni finalizzate al medesimo obiettivo»³⁷⁵. L'obiettivo è lo sviluppo e la crescita dell'identità della persona. Per farlo si metta in campo come strumento privilegiato la relazione continua, intenzionale e asimmetrica. «La parola animazione sta ad indicare, invece, un metodo specifico d'intervento pedagogico-sociale. Punti qualificanti di questo metodo si possono considerare: l'approccio maieutico alla persona, al gruppo, alla comunità, il primato del processo rispetto al prodotto, la centratura sul gruppo quale ambito e strumento privilegiato d'intervento, la promozione del protagonismo, dell'espressione creativa, della comunicazione, l'empowerment»³⁷⁶.

Ne derivano due differenti figure professionali:

- «l'educatore professionale appare predisposto a interventi basati più sull'astinenza che sull'azione, sull'ascolto e l'osservazione più che sulla provocazione diretta, sul rapporto individuale più che sul coinvolgimento del gruppo;
- l'animatore sociale: predilige un ruolo attivo-propulsivo di provocatore, stimolatore, mobilitatore di risorse, nei confronti di piccoli gruppi o comunità.»³⁷⁷

L'educazione di strada nasce come sviluppo delle strategie di bassa soglia, il suo obiettivo è raggiungere i soggetti in situazione di disagio nei luoghi stessi in cui vivono, la strada, le piazze, gli spazi di passaggio, i Centri diurni e i servizi a bassa soglia, per "agganciarli" e intessere una relazione con loro e di mediazione con i servizi territoriali. L'attenzione particolare rivolta alla prevenzione ne accentua l'attenzione verso il territorio, il lavoro di rete, lo sviluppo del benessere della comunità. L'educazione di strada parte dalla strada per giungere alla comunità come fonte di risorse per fronteggiare le problematiche del disagio sociale. L'animazione di strada nasce dall'animazione socioculturale e dalla psicologia di comunità. Il suo obiettivo è mobilitare le risorse umane di una comunità per far fronte ai bisogni dei propri membri,

³⁷⁵ Regoliosi Luigi, *La strada come luogo educativo. Orientamenti pedagogici sul lavoro di strada*, Milano Unicopli, 2000, p. 237.

³⁷⁶ Ivi, p. 238.

³⁷⁷ Ivi, p. 242.

promozione ed empowerment sono i suoi strumenti, e sente l'esigenza di interagire per raggiungere il suo obiettivo con i gruppi formali e informali. Nasce dalla comunità e giunge alla strada come luogo di sviluppo e crescita della comunità stessa. Pur avendo origini e obiettivi diversi trovano nel luogo d'intervento il punto in comune, e questo fa sì che entrambe siano necessarie e complementari nel lavoro di strada. Secondo Davide Squassabia³⁷⁸, esperto del lavoro di strada, esso si può definire come una "socioterapia" poiché incide non solo sull'individuo, ma sulla comunità, ma soprattutto si relaziona alla persona in riferimento al suo contesto di vita e alla sua situazione. È una "eresia metodologica" – come suggerisce ancora Squassabia – in quanto si muove in equilibrio fra formale e informale, fra vocazione e professionalità, non è quantificabile né catalogabile. Salvaguarda la diversità, la visione dell'altro, la pluralità. Ma è proprio da queste eresie, se si punta al soggetto, al suo cambiamento nella situazione attraverso attività che può svilupparsi e definirsi meglio anche una "Pedagogia della speranza".

³⁷⁸ Squassabia D., *Op.* cit.

Parte III

Storie di resistenza attiva in contesti segnati da violenza e dolore

6 Un'oasi di pace³⁷⁹

> Ani Ve' ata Neshaneh Eti Ha'Olam Tu ed io Cambieremo il mondo³⁸⁰

Su una collina, a metà strada fra Tel Aviv, Gerusalemme e Ramallah è adagiata un'oasi. Non un'oasi qualsiasi, ma un'oasi di pace. Il nome, se vogliamo molto romantico, è stato scelto da colui che per primo ha sognato questo luogo e che ha lavorato a lungo insieme ad altri sognatori perché diventasse realtà. È un villaggio, reale e concreto, dove vivono arabi ed ebrei, tutti di cittadinanza israeliana, cristiani, ebrei e musulmani, per costruire ogni giorno una pace incarnata nella quotidianità. Come i suoi stessi abitanti affermano, questo villaggio è un'utopia. Ma di utopie in questa terra, come in molte altre parti del mondo, c'è bisogno come l'aria, per affermare che un altro modo di vivere è possibile, che la pace non è irrealizzabile e che l'impegno per superare difficoltà, barriere, muri, sofferenze e incomprensioni ripaga perché permette di costruire legami, creare amicizie, arricchire la propria esistenza.

Ma cominciamo dal principio a narrare la storia di quest'oasi. La storia di Neve Shalom - What Al Salam.

³⁷⁹ Le foto presenti nel presente capitolo, dove non diversamente specificato sono state scattate dalla sottoscritta che ne detiene quindi tutti i diritti.

³⁸⁰ Canzone ebraica, amata da Padre Bruno Hussar e cantata anche in occasione dei suoi funerali.

6.1 Bruno Hussar: un uomo e il suo sogno

Per comprendere il villaggio, ciò che rappresenta e il significato dei progetti che tenacemente porta avanti è necessario comprendere la sua storia, che passa attraverso quella di un uomo che per primo ha sognato Neve Shalom - Wahat al Salam. Quest'uomo è padre Bruno Hussar e questa è la sua storia.

Bruno Hussar è nato il 4 Maggio del 1911 e incarna la complessità della realtà Israeliana -Palestinese. È nato al Cairo, da genitori ebrei non praticanti, padre ungherese e madre francese. Un ebreo in territorio arabo. È cresciuto in Egitto, parlando inglese e francese, ha frequentato il liceo italiano, arricchendo la sua persona di una sfaccettatura in più, che gli ha permesso, negli anni del febbrile lavoro per far nascere, allargare e dare stabilità al Villaggio, di intessere relazioni con il nostro paese tanto da far nascere l'"Associazione Amici di Neve Shalom – Wahat al Salam", che ancora oggi opera per sostenere il villaggio in vario modo. Nel 1929 si è trasferito con la famiglia in Francia dove ha completato i suoi studi presso l'Ecole Centrale des Arts et Manufactures diventando ingegnere, ma soprattutto dove ha percorso un cammino di fede che l'ha portato alla conversione al Cristianesimo e in particolare alla religione cattolica, ricevendo il Battesimo il 22 Dicembre del 1935. Il percorso intrapreso per accogliere questa nuova fede è stato lungo e non privo di momenti di arresto e difficoltà. Dopo aver abbracciato la nuova fede, ha sentito la chiamata alla vocazione sacerdotale. Si è orientato inizialmente alla vita monastica dei certosini: nella solitudine la sua beatitudine, nel silenzio e nella contemplazione la sua strada di vita. Il Padre maestro che lo aveva seguito nel periodo di prova presso i Certosini, lo aveva avvertito di tenersi a distanza dall'azione, perché sarebbe stata per lui una tentazione. Eppure, come vedremo in seguito, padre Bruno si contraddistinguerà proprio per la sua propensione ad agire. Ma – e spesso nell'intreccio dei vissuti si presentano dei "ma" che interrompono il flusso e minano le certezze – quando è pronto a intraprendere il cammino che lo porterebbe all'ordinazione, arriva l'ostilità della famiglia, che pure aveva accettato serenamente e positivamente la sua conversione al cristianesimo. Accetta il volere della famiglia e decide di rimanere a fianco della madre e di supportarla, in un momento di crisi personale e materiale, abbandonando per il momento i suoi propositi e iniziando a lavorare come ingegnere. «Nel 1937 ottenni la cittadinanza francese. Nato in Egitto, ero stato cittadino ungherese, poi italiano. I miei genitori erano ebrei, non praticanti, e la mia lingua materna era stata prima l'inglese, poi il francese.» ³⁸¹ Per sua stessa ammissione la sua identità è sfaccettata e complessa, la strada verso il sacerdozio sembra preclusa e l'Europa si prepara all'avvento di una terribile e funesta seconda guerra. In questo periodo particolarmente difficile, economicamente e personalmente, ma anche per la situazione politica, cade gravemente malato e per quasi tutto il 1941 è costretto all'immobilità e al riposo. Questa esperienza lo segna profondamente: l'idea della vita monastica certosina vacilla in lui. Ma è in questo stesso periodo appesantito da tante difficoltà che arriva il consenso e l'accettazione da parte della madre della sua scelta di votarsi alla vita consacrata. Nel frattempo è scoppiata la guerra e Bruno si rifiuta di nascondere la sua identità ebraica e pur

³⁸¹ Hussar B., *Quando la nube si alzava. La pace è possibile*, Marietti, Genova-Milano, 1996, p. 25.

salvandosi dal carcere e dall'internamento, subisce numerose discriminazioni, soprattutto in ambito lavorativo ed è costretto a fuggire nella zona libera della città. Grazie a questi vissuti prende coscienza realmente del suo essere ebreo.

La vita certosina, monastica e contemplativa, non rientra più nei suoi piani di vita e nel 1945 prende i voti entrando a far parte dell'ordine dei Domenicani come Frate Predicatore. Nel 1950 riceve l'ordinazione sacerdotale. La sua predicazione del Vangelo mostra fin da subito la forza, l'impegno morale ed etico, la *resistenza* che sempre lo contraddistinguerà: «io ho predicato il Vangelo. Spetta a te, con la tua coscienza di cristiano impegnato nella realtà della tua vita, trovare il modo di mettere in pratica questo difficile messaggio di Cristo. A volte, sarai costretto a fare cose che la tua coscienza riprova. Non è questa la cosa più grave: tutti possono avere le loro debolezze. Bisogna, allora, continuare a pregare, coscienti di essere peccatori. Il peggio sarebbe abituarsi a queste cadute, rassegnar visi, col pretesto che è impossibile agire altrimenti. È allora che dovresti seriamente preoccuparti.»

Una visita al suo Padre Provinciale segna definitivamente la sua vita e traccia la strada per un sogno, ancora non presente nel suo cuore e nei suoi pensieri: «due anni prima, nel maggio 1948, le Nazioni Unite avevano votato la fondazione dello Stato d'Israele. Dopo la guerra d'indipendenza, Gerusalemme era tagliata in due dalla linea di frontiera con la Giordania, determinata dall'armistizio. Il padre Avril mi confidò il suo desiderio di aprire, nella parte ebraica di Gerusalemme, un centro di studi sull'Ebraismo, analogo al Centro Domenicano di studi islamici del Cairo. Aveva pensato a me, ebreo di nascita per questa fondazione e mi chiedeva di riflettervi.»³⁸³

È così che padre Hussar dall'Egitto passando per la Francia arriva in Israele. Siamo nel 1953. Ebreo, cattolico e frate, la strada che si apre davanti a Bruno nella terra d'origine dei suoi genitori e dei suoi avi non è semplice: «io indossavo l'abito bianco del mio Ordine com'era uso allora. Spesso, l'abito costituiva un ostacolo nei rapporti con gli ebrei; a volte, invece, era il mezzo per creare un legame. Nei primi anni sentivo di doverlo indossare per onestà verso gli ebrei, ed anche per non scandalizzare inutilmente il clero locale ed i cristiani, sia arabi che stranieri. Comunque, dopo una decina di minuti di conversazione, l'abito è dimenticato, e il contatto dipende solo dalle due persone...»³⁸⁴ La situazione si presentava alquanto delicata principalmente per la diffidenza, i pregiudizi e l'aperta ostilità che il clero manifestava nei confronti degli ebrei e dello Stato d'Israele. Non sempre Bruno svelava le sue origine ebraiche, a quei tempi il Vaticano II³⁸⁵ non era ancora alle porte e l'apertura verso i "fratelli" ebrei era

³⁸² Ivi, p. 29.

³⁸³ Ivi, p. 37-38.

³⁸⁴ Ivi, p. 45.

³⁸⁵ Il Concilio Vaticano II si svolse in quattro differenti periodi dal 1962 al 1965, sotto il pontificato di Giovanni XXIII e Paolo VI. In riferimento alle altre confessioni religiose in questo concilio vennero promulgati due documenti fondamentali, il decreto *Unitatis Redintegrazio*, in cui si riconosceva la presenza di semi verità anche nelle altre confessioni e la dichiarazione, e la dichiarazione la *Nostra Aetate*, in cui si apriva alla stima verso i fratelli musulmani, di cui si enunciano le linee comuni, si auspicava un dialogo fraterno fondato su conoscenza e stima reciproca con gli ebrei, ponendo fine almeno formalmente a pregiudizi e discriminazioni, si riconosce infine a ogni

lontana. Molte cose da allora nei rapporti fra cristiani ed ebrei sono cambiate e migliorate, molte altre devono ancora migliorare, è una strada da percorrere insieme. Ma negli anni '50, come afferma padre Bruno, si camminava sulle uova, per non rompere delicati equilibri, per non infrangere legami troppo deboli e appena nati, per intrecciare storie, i cui fili erano ancora di seta e non di solido acciaio.

Deve attendere quasi sei anni prima che il progetto del Centro di Studi ebraici a Gerusalemme possa prendere vita. Nel frattempo soggiorna a Giaffa e nel pieno delle attività apostoliche matura sempre di più il riconoscimento della sua appartenenza a quella terra e a quel popolo. Il Centro di studi ebraici prende vita infine nel 1959 a Gerusalemme Est, non senza alcune traversie e vicissitudini, in un appartamento sfitto. La scelta del nome coinvolge particolarmente Padre Bruno perché aveva «sempre attribuito grande importanza al nome: nella bibbia esprime l'essere e la vocazione di chi lo porta. Per il Centro di studi ebraici volevamo scegliere un nome significativo sia per i cristiani, sia per gli ebrei» per questo la scelta cadde su un profeta e martire, Isaia.

Grazie a questo incessante lavoro per l'apertura del Centro Studi, ma anche di avvicinamento al popolo ebraico e alla realtà della terra d'Israele, Bruno percorre un cammino di conoscenza di sé e della propria appartenenza a quella terra. «Da quando mi trovo in Israele, nell'intimo del mio essere andava radicandosi una certezza profonda: sono figlio d'Israele! Il popolo fra cui vivo è il mio popolo, questa terra è la mia terra.»³⁸⁷ Questa sua profonda appartenenza al popolo ebraico, ma non solo, al popolo d'Israele, come specificato da lui nel quale a buon diritto rientrano i cristiani, non la sente solo perché entrambi i suoi genitori sono ebrei, ma proprio per le radici religiose comuni. Un percorso di riconoscimento non privo di difficoltà: «si: io sono ebreo. Se un socialista che non crede in Dio può dichiararsi tale perché è nato da una madre ebrea, quanto più io, nato da padre e madre ebrei, e fervido credente nel Dio di Abramo, di Isacco, e di Giacobbe posso, in piena coscienza, considerarmi appartenente a questo popolo che amo e che sto finalmente scoprendo! Sono ebreo. (...) Ma esserlo da battezzato, e indossando l'abito domenicano, non è cosa facile. Imparai a conoscere ciò che stranamente ignoravo ancora: l'incredibile, scandalosa, dolorosissima storia delle sofferenze patite dagli ebrei attraverso i secoli, nei paesi cristiani. Imparai a conoscere quell' "insegnamento del disprezzo" nei riguardi degli ebrei, inculcato nei giovani battezzati insieme al Vangelo dell'amore. Conobbi pure le atroci conseguenze che milioni di cristiani avevano tratto da quell'insegnamento, per vendicarsi degli assassini di cristo – o, più semplicemente, per trovare capri espiatori su cui riversare la rabbia popolare in caso di pubbliche calamità o per risolvere a buon mercato gravi problemi finanziari, cacciando gli ebrei e confiscandone i beni.» ³⁸⁸ In questo periodo di approfondimento della conoscenza del popolo ebraico e di avvio dei lavori del Centro Studi, Bruno lavora

uomo pari dignità e pari diritti. Bruno Hussar ha collaborato alla stesura del *Nostra Aetate*. Inoltre nella dichiarazione *Dignitatis Humanae* si dà fondamento per la prima volta alla libertà religiosa.

³⁸⁶ Hussar B., *Op.* cit., p. 88.

³⁸⁷ Ivi, p. 58.

³⁸⁸ Ivi, p. 58-59.

costantemente per instaurare nella quotidiana realtà della vita l'"ecumenismo"³⁸⁹ fra ebrei e cristiani, accumunati dalle stesse radici di fede. Un movimento di avvicinamento che presuppone un dialogo profondo e rispettoso, che per essere attuato necessita da entrambe le parti di una "attitudine irenica"³⁹⁰, un'attitudine ispirata alla pace. Fra il 1964 e il 1965 Bruno partecipa al Concilio Vaticano II come esperto presso il Segretariato per l'Unità dei Cristiani e collabora alla redazione e alla presentazione di *Nostra Aetate* che tratta proprio il tema della relazione fra la Chiesa e la popolazione ebrea, testo che viene adottato e divulgato.

In questo percorso di avvicinamento alle proprie origini si inserisce anche il desiderio di prendere la cittadinanza ebraica. Secondo la religione ebraica è da considerarsi ebreo chi è figlio di madre ebrea, a questa definizione le autorità politiche hanno aggiunto una piccola clausola per limitare le immigrazioni e il diritto di essere accolti come cittadini: è ebreo chi è figlio di madre ebrea e non ha aderito ad altra religione. Per questo padre Bruno è riconosciuto come ebreo dalla religione ebraica, ma non dalle autorità israeliane. Questa è solo una delle innumerevoli complessità che quella terra manifesta. Prova ad ottenere la cittadinanza attraverso la strada della naturalizzazione, non potendo usufruire della "legge del ritorno" poiché non riconosciuto dalle autorità ebraiche come ebreo in quanto convertito alla religione cattolica. L'attesa è lunga, quindici anni per l'esattezza, fino al 1965 prima di essere riconosciuto a tutti gli effetti cittadino israeliano.

Con l'ufficializzazione della cittadinanza un altro tassello si aggiunge al ricco mosaico dell'identità di Bruno. Lui stesso a una riunione delle Nazioni Unite nel Giugno del 1967 così si presenta: «sono un prete cattolico, sono ebreo; cittadino israeliano, sono nato in Egitto, dove ho vissuto 18 anni. Porto quindi in me quattro identità: sono veramente cristiano e prete, veramente ebreo, veramente israeliano, e mi sento pure, se non proprio egiziano, almeno assai vicino agli arabi, che conosco e che amo. Non è comodo, specie nelle circostanze attuali, mantenere queste quattro identità, spesso in lotta fra loro; e la tentazione di conservarne una sola, lasciando da parte le altre, è grande: essere l'israeliano sollevato e felice della recente vittoria³⁹¹. dimenticando le umiliazioni e le sofferenze degli arabi; o cristiano tentando di giudicare dall'alto, in nome di principi astratti, dimenticando di essere anche l'ebreo che vive gli avvenimenti dall'interno e ne soffre le dure prove. No! Devo conservare ognuna di queste quattro identità, (...) bisogna accettare la sofferenza e la purificazione derivanti dalle tensioni interne fra queste quattro identità.»³⁹² Credo sia importante cogliere la ricchezza e le diverse sfaccettature per comprendere non solo la storia e il percorso di quest'uomo, ma soprattutto come e cosa lo ha portato a sognare un posto come Neve Shalom – Wahat al Salam e a dare il primo impulso alla sua realizzazione. «Questa mescolanza ricca e ancora sconcertante, ha

³⁸⁹ L'ecumenismo si intende generalmente riferito ai rapporti fra le diverse Chiese appartenenti al Cristianesimo, è un movimento che sospinge queste diverse confessioni a ricercare l'unità in nome di Cristo. Ma è una nozione che Bruno Hussar estende al rapporto fra Cristianesimo ed Ebraismo se si considera come unità, non il "corpo di Cristo", ma l'appartenenza al "popolo di Dio", come da definizione dell'Antico Testamento.

³⁹⁰ Hussar B., *Op.* cit., p. 71.

³⁹¹ In merito alla "guerra dei sei giorni" si veda il capitolo 3, paragrafo 3.1.3.

³⁹² Hussar B., *Op.* cit., p. 12-13.

ispirato la visione di Padre Bruno di una comunità dove le persone potessero rimanere fedeli alle loro origini etniche e spirituali accettando e vivendo allo stesso tempo insieme agli altri.»³⁹³

Uomo d'azione, personalmente coinvolto dalla vicissitudini di questa terra che sente come sua, padre Bruno non può esimersi dal far proprio l'incessante desiderio della pace. La necessità di trovare una via d'uscita al conflitto sempre più aspro fra le diverse parti in causa, lo vedono coinvolto in numerose attività, non ultima la sua partecipazione a diverse sedute delle Nazioni Unite in qualità di consigliere della delegazione ebrea. Da questa partecipazione ne uscirà profondamente deluso: la consapevolezza che gli interessi in gioco, di natura politica ed economica, minano e compromettono la strada per una pace concreta, lo porterà all'indignazione prima e all'impegno politico poi. Inizia a prendere parte a movimenti, manifestazioni e a sostenere il movimento *Pace adesso*: «i membri di questo movimento rifiutano ogni ingiustizia e vogliono la coabitazione, a parità di diritti, dei due popoli presenti su questa terra, come è formalmente proclamato dalla Dichiarazione d'indipendenza dello Stato d'Israele. Si oppongono all'attuale politica governativa degli insediamenti in Giudea e Samaria e a quella dei fatti compiuti, che rende tanto più difficile la pace.»³⁹⁴

È in questo cammino politico e sociale che prende forma sempre di più in Bruno una lucida visione del conflitto e della situazione, ma anche e soprattutto delle possibili soluzioni. «Vi è un dato che occorre sottolineare con forza: quel conflitto non è, come viene quasi sempre presentato, una lotta fra giustizia e ingiustizia, bensì un conflitto fra due giustizie. E il dramma consiste in questo, ciascuno dei due popoli in lotta ha dei diritti su questa terra, ma nessuno dei due (almeno per bocca dei rispettivi rappresentanti) riconosce quelli dell'altro. La paura, il fanatismo o l'intransigenza nazionalistica, nonché il dogmatismo religioso o storico, sono finora sfociati in quattro guerre – ed altre ne preparano, senza la minima prospettiva di vere soluzioni. La via della pace è ben altrimenti difficile, bisognerà prima o poi iniziare un negoziato. Ma per sedersi a un tavolo e negoziare, bisogna essere pronti al dialogo. Chiaramente, secondo le regole del gioco, i due contendenti punteranno a chiedere inizialmente più di quanto spetta loro. Non bisogna preoccuparsi se è solo il primo passo per poi entrare nel gioco, cedere dei diritti e arrivare alla pace, "ma è altrettanto evidente che ogni posizione estrema – dogmatismo religioso fondato su diritti storici cui nessuno consente a rinunciare, neppure parzialmente, o fanatismo nazionalistico fondato sulla ripulsa violenta del vicino di casa - elimina ogni possibilità di compromesso, sbarra la strada a qualunque vero dialogo e rende la pace impossibile»³⁹⁵. E ancora: «tutti i problemi apparentemente insolubili e in gran parte motivati dalla paura troveranno forse soluzione se, da ambo le parti, ognuno è disposto a riconoscere i torti causati all'altro e a rinunciare a una parte di ciò che gli è dovuto, come prezzo da pagare per ottenere l'incomparabile tesoro della pace. Lo ripeto ancora una volta: qui siamo in Oriente, e la pace non si otterrà per altra via che quella del dialogo e del compromesso, con tutti gli alti e bassi che ciò

³⁹³ Agassi T., Paulin J., "Farewell to a peace visionary who forged his dreams", in Segre B. (a cura di), *Shalom Bruno*, Neve Shalom / Wahat al Salam, Vimercate, 1997 p. 29. Il testo è scritto in inglese è stato tradotto dall'autrice della presente tesi e posto in italiano per amalgamare fluidamente il discorso.

³⁹⁴ Hussar B., *Op.* cit., p. 108.

³⁹⁵ Ibidem.

suppone: contatti seguiti da smentite, promesse seguite da rifiuti, porte oggi socchiuse e domani nuovamente sprangate... in Israele dobbiamo accettare di disoccidentalizzarci un poco per poter comprendere il linguaggio degli arabi espresso tanto con gli occhi e con le mani che con la bocca»³⁹⁶. Fino ad arrivare ad affermare «ma ebrei e israeliani ed arabi palestinesi debbono sapere di trovarsi di fronte a una scelta ineluttabile: vivere o morire insieme.»³⁹⁷ Auspica, Padre Hussar una collaborazione reciproca per uno sviluppo comune, ma è necessario passare attraverso un rapporto di scambievole fiducia e seria volontà di proseguire un tale traguardo. Queste parole sono scritte prima che nascesse il sogno di Neve Shalom, e in esse riecheggia, come una profezia, ciò che oggi è la realtà del villaggio.

L'idea ha iniziato a germogliare in lui dagli anni '60, si inserisce nel lavoro svolto alla Casa S. Isaia insieme a un gruppo di persone laiche e cresce fino ai primi passi della sua attuazione non più solo come idea e sogno, ma come realtà. Chiede il permesso al proprio Padre Superiore di dar vita alla comunità da lui sognata fin dal 1967, ma lo ottiene solo agli inizi degli anni '70; nel 1972 si trasferisce fisicamente sulla collina donatagli dal vicino monastero di Latroun per 100 anni a 25 centesimi l'anno. «Fondatore – visionario, pioniere – egli sogna questo posto e niente e nessuno potrà fargli abbandonare la strada intrapresa» così scrive Anne Le Meignen, nel libro commemorativo pubblicato in sua memoria poco dopo la morte. Anne ha aderito subito al sogno di Bruno, lottando con lui per la realizzazione di quel «villaggio dell'impossibile, villaggio della speranza» ed è stata una delle prime a seguirlo sulla collina. I primi anni li ha vissuti, come lui stesso ha affermato diverse volte, come un "pioniere", in solitudine sulla collina in condizioni materiali inospitali e disagevoli, senza acqua o corrente elettrica, senza ombra o strade, senza una vera e propria casa: è passato dal vivere in una tenda a utilizzare un autobus dismesso 400, al costruire infine un piccolo ambiente di due metri per due.

³⁹⁶ Ivi, p. 114, 115.

³⁹⁷ Ibidem.

³⁹⁸ Anne Le Meignen, "Nous, enfants de son rêve", in Segre B. (a cura di), *Op.* cit., p. 17. Il testo è scritto in francese è stato tradotto dall'autrice per amalgamare fluidamente il discorso.
³⁹⁹ Ibidem. Il testo è scritto in francese è stato tradotto dall'autrice per amalgamare fluidamente il discorso.

⁴⁰⁰ Ho avuto modo di vedere le foto di questo primissimo periodo risalenti ai primi anni '70. Foto di una collina brulla, senza alberi, fatta di sassi e sterpaglie, dove lo sguardo si perdeva all'orizzonte per kilometri, interrotto solo da un autobus malconcio e in seguito da una baracca in legno di circa 4 metri quadrati. Per associazione mentale ho pensato subito al libro e al film *Into the wild*, in cuii il giovane protagonista finisce in Alaska a sfidare una natura inospitale, trovando rifugio in un vecchio autobus malconcio. Solo una grande fede e un grande sogno potevano convincere e spingere Bruno ad accettare di vivere tenacemente e ostinatamente per diversi anni in quel luogo e a quelle condizioni.



Foto 19: Bruno e il suo "cottage" sulla collina 401

Così ricorda Abdessalam Najjar⁴⁰² la sua prima visita al "villaggio": «nel giorno fissato, cercai di andare per conto mio da Rehovot⁴⁰³, ma non riuscii a trovare il posto di cui avevano parlato. "perché non ti sei fatto vedere ieri?" Chiese Reuven⁴⁰⁴ il giorno dopo. Spiegai che ero arrivato a Latroun, continuando fino a Shaar Hagai: "Non ho trovato alcun villaggio e neppure alcuna oasi" gli dissi. "Quale villaggio? Quale oasi? Tutto quello che hanno è un vecchio autobus e un pergolato di bambù" mi disse.» 405 Lo scambio avvenuto fra Bruno e Abed, al terzo incontro, una volta che quest'ultimo ha raggiunto finalmente la collina brulla è ancora più significativo per comprendere la personalità di Bruno, ma anche la difficoltà dei primi momenti e la natura del villaggio, non un prodotto del solo padre domenicano ma davvero il frutto di una condivisione. «Sedemmo su alcune pietre messe in circolo. Bruno spiegò un po' meglio le sue idee, e noi ponemmo delle domande alle quali Bruno non pareva voler rispondere in fretta. Qualche volta rimandava la domanda a chi l'aveva fatta. In questo modo allargava la discussione, passettino per passettino. Quando io insistevo nel porre una domanda, lui soleva rispondere: "La mia risposta a questo non è importante. Quello che mi interessa è ascoltare quello che tu pensi di ciò." (...) Durante la discussione di quel giorno, ricordai a Bruno che durante il primo incontro in casa di Reuven in Reohvot, quando illustrava il villaggio che aveva in mente, descriveva bambini che giocavano assieme, che correvano sulla collina, che salivano sugli alberi. Una sorta di villaggio idilliaco. Ma dov'è? Bruno rise e disse: "Se tu verrai a vivere qui, questo accadrà"» 406.

⁴⁰¹ La foto 19 è tratta dal sito del Villaggio, www.nswas.org.

⁴⁰² Nel secondo paragrafo avremo modo di ascoltare la sua testimonianza. Abed – così abbreviato il suo nome per gli amici – si è trasferito al villaggio agli inizi degli anni '80, la sua è stata una delle primissime famiglie ad aderire alla comunità.

⁴⁰³ Città israeliana a circa 23 kilometri da NS – WAS.

⁴⁰⁴ Un amico comune che aveva organizzato un primo incontro fra Bruno, Anne e Abed a casa sua e poi un secondo direttamente al villaggio. Abed sta narrando di questo secondo incontro.

⁴⁰⁵ Najjar A., *Il mio bruno*, consultabile sul sito http://www.oasidipace.org/news/shownews/29/, p. 1.

⁴⁰⁶ Ivi, p. 2.



Foto 20 e 21: i primi incontri sulla collina e un'immagine di Bruno e Anna⁴⁰⁷.

A Bruno si sono unite le prime giovani coppie di coniugi, ebrei ed arabi, a partire dal 1976 e un passo dopo l'altro la comunità è cresciuta. Con l'arrivo sulla collina delle prime famiglie, Bruno afferma più volte, il suo ruolo di leader e fondatore è finito. Accompagnerà sempre il villaggio, la sua presenza è umile e discreta, ma mai invadente, non si tira indietro, ma neppure si impone. Da quanto scritto e riportato finora si può comprendere il percorso fatto da quest'uomo e la sua stessa personalità, che lo hanno portato a pensare a una soluzione radicale e utopica. Vivere insieme o morire insieme. Lui ha scelto la prima opzione e ha lavorato, insieme a quanti lo hanno seguito e hanno condiviso con lui sogni e progetti, per la via del dialogo. Ma un dialogo reale e concreto fondato sul compromesso. «Pensavamo a un piccolo villaggio composto da abitanti provenienti dalle diverse comunità del paese. Ebrei, cristiani e musulmani vi vivrebbero in pace, ognuno fedele alla propria fede e alle proprie tradizioni e rispettoso delle altrui, trovando in questa diversità una fonte di arricchimento personale. Scopo di un tale villaggio: divenire una "scuola di pace". In ogni paese esistono accademie dove, per anni, viene insegnata l'arte della guerra. Ispirati dalla parola profetica: "... un popolo non alzerà più la spada contro un altro popolo e non impareranno più l'arte della guerra", noi volevamo creare una "scuola per la pace", perché anche la pace è un'arte: che non si improvvisa, ma deve essere insegnata. Al villaggio si verrebbe da ogni angolo del paese per incontrare "l'altro", per abbattere i muri della paura, della diffidenza, dell'ignoranza dell'incomprensione, dei pregiudizi - tutte cose che ci separano - e costruire ponti di fiducia, di rispetto, di reciproca comprensione e, se possibile, di amicizia.» 408 Da sottolineare il plurale del verbo, "pensavamo": è un'idea che è nata da un uomo coraggioso, ma che ha potuto concretizzarsi, realizzarsi, crescere, grazie ad altri uomini e ad altre donne coraggiose che hanno accettato la sfida "utopica" di questo uomo. La scelta del nome non è casuale, Oasi di pace in lingua ebraica - Neve Shalom - e araba - Wahat al Salam richiama il

 $^{^{407}}$ Le foto 20 e 21 sono tratte dal sito dell'Associazione Amici di Neve Shalom – Wahat al Salam, www.oasidipace.org

⁴⁰⁸ Hussar B., *Op.* cit., pp. 120-121.
⁴⁰⁹ Intendo qui l'utopia in senso bertiniano, come possibile del domani. "Quando deridevano il villaggio come un'utopia, Padre Bruno rispondeva che "Israele è una terra dove l'impossibile accade"." In Agassi T., Paulin J., "Farewell to a peace visionary who forged his dreams", in Segre B. (a cura di), *Op.* cit., p. 30.

passo della Bibbia pronunciato dal profeta Isaia: «il mio popolo abiterà in un'oasi di pace, in abitazioni tranquille, in luoghi sicuri.» ⁴¹⁰ Un'oasi, una dimora di pace. E ancora così scrivevano Bruno e Anne nel 1975 quando ormai quel sogno era ogni giorno più concreto e reale. «NS-WAS intende proporsi come un gruppo che, essendo l'espressione di ogni strato della società di Israele e delle regioni vicine, è animato dal desiderio di vivere assieme nel rispetto, nella comprensione mutua e nell'amore fraterno, allo scopo di partecipare allo sforzo di coloro che lavorano per la pace. Inoltre, vuole offrire uno spazio e costituire un ambiente ove membri e persone di passaggio si arricchiscono reciprocamente delle loro attitudini, dei loro caratteri e della loro eredità spirituale. Benché piccolo e imperfetto, questo gruppo di persone vorrebbe essere un fermento per le diverse comunità del Paese, spesso chiuse e separate, indifferenti le une alle altre o opposte da conflitti, e aiutarle a raggiungere un grado più profondo di armoniose relazioni. (...) NS-WAS vuole riflettere sui diversi problemi del vicino Medio Oriente. Vuole anche favorire lo sviluppo del 'poter-essere' più profondo di ogni persona: il senso di verità, di bontà, di bellezza. I membri di NS-WAS accettano il rischio di un fallimento, dato che il cammino che intendono percorrere è nuovo. (...) NS-WAS respinge ogni forma di pessimismo per quanto attiene all'evoluzione dell'uomo e alla possibilità di contribuire a migliorare la situazione nel mondo. Non pretende di essere l'unico gruppo che cerca di lavorare per la pace nella regione, ed è disponibile a collaborare con tutti coloro che operano allo stesso scopo.»⁴¹¹ Questo il sogno, l'idea che Bruno aveva e che è stato capace di mettere in circolo in modo da contagiare altri sognatori, che lo hanno saputo tradurre in realtà.

Non si può concludere il presente paragrafo senza menzionare il fatto che padre Bruno fu candidato al Premio Nobel per la Pace la prima volta nel 1988, sono seguite altre numerose candidature sia per Bruno, sia per NS – WAS.

Fino alla fine del 1995 Bruno rimane attivo nella vita del villaggio: accompagnando le attività della Dumia (la casa del silenzio votata alla preghiera), l'accoglienza dei visitatori, compiendo numerosi viaggi all'estero per presentare la realtà del villaggio, partecipando a diversi incontri ecumenici come conferenziere. L'8 Febbraio 1996 Bruno muore all'età di 85 anni e fino all'ultimo il suo desiderio di pace, convivenza, cooperazione fra i due popoli è ardente, appassionato, ma lucidamente concreto e anche aperto al futuro e al possibile. Così scrive nel testamento spirituale lasciato ai compagni del villaggio: «abbiamo un solo obiettivo: la conciliazione dei nostri due popoli in pace.» E la condizione grazie a cui saremo in grado di lavorare per raggiungere questo obiettivo, garantire l'esistenza del villaggio, è data dalla comprensione reciproca e l'attenzione verso il prossimo. «Vorrei davvero che ciò che facciamo insieme fosse un atto d'amore, riconciliazione e pace fra tutti i compagni di Neve Shalom. Vi chiedo di ricordare che tutto il fondamento di NS/WAS cominciò da un gruppo di amici che vi si è dedicato molto. E vi chiedo soprattutto di non dimenticare che la persona che ha duramente

 ⁴¹⁰ Isaia 32, 18. *La Bibbia di Gerusalemme*, EDB, Trento, 2002.
 ⁴¹¹ *Lettere dalla collina*, numero 17, maggio 2003. Supplemento del mensile Cem/Mondialità, N. 5 maggio 2003, p.

^{2. &}lt;sup>412</sup> Hussar B., "Testament de Bruno à Nevé Shalom / Wahat al Salam", in Segre B. (a cura di), *Op.* cit., p. 19, 20.

lavorato con me per tutti gli anni "pionieri" è Anna, senza di lei NS/WAS oggi non esisterebbe. (...) Vorrei che i miei amici e compagni, al di là e sopra ogni differenza di religione, di opinione e filosofica, fossero uniti da un sentimento di amore e fede. La fede nel trionfo finale dell'amore sull'inimicizia. Questo è l'annuncio più autentico e più profondo di Neve Shalom. La cosa più autentica di Neve Shalom è che: mantenere viva la speranza e seminare l'amore nella terra arida del nostro paese. Arriverà un giorno il tempo della vendemmia.»⁴¹³

Carlo Maria Martini, nell'esprimere la sua vicinanza a tutta la comunità per il dolore provocato dalla morte di padre Bruno, lo definisce «profeta della riconciliazione e della pace in Israele» per lui Bruno è stato il primo a riuscire «a realizzare il sogno di unire ebrei, cristiani e mussulmani nella realtà della vita. Sogno che rimarrà sempre un fulgido esempio di fede e speranza. (...) Grazie a lui, costruttore di ponti nella sua stessa persona, in cui l'oriente dell'Egitto si sposava con l'occidente della Francia, il giudaismo dei suoi antenati si armonizzava con il cattolicesimo dei suoi ultimi giorni, molte persone hanno capito che la religione non costituisce un ostacolo al dialogo, ma serve come ponte per avvicinare ebrei, cristiani e musulmani, cosicché possano conoscersi meglio, accogliersi reciprocamente e amarsi gli uni gli altri.» ⁴¹⁵

Bruno ha dedicato la sua vita a cambiare la situazione, non da solo, ma insieme agli altri, a tutti coloro che ha incontrato lungo la via. E il primo passo è abbattere il muro della non conoscenza, della paura, degli stereotipi, della sfiducia, per costruire invece ponti di rispetto, comprensione, convivenza, pace, amicizia, fiducia. «Oggi Neve Shalom – Wahat al Salam – considerato da molti come "un'esperienza utopica" – ha finito con il giocare il ruolo inaspettato di "esempio di realismo", grazie alla sua capacità di "navigare" evitando gli "scogli" del fondamentalismo religioso e dell'estremismo politico, e capace di chiaramente immaginare una situazione in cui le persone che si identificano nelle tradizioni religiose, culturali e nazionali in conflitto, sono tutti ugualmente capaci di vivere insieme in maniera ragionevole.»

Il villaggio è il frutto del suo personalissimo percorso di vita, egli stesso ha costantemente cercato di integrare sentimenti, appartenenze religiose, culture, idee, identità, che viveva spesso in conflitto nella sua stessa persona, scoprendo così sulla propria pelle, la difficoltà e la ricchezza "scomoda" che il dialogo, la complessità e l'apertura alla differenza portano con sé. Allo stesso tempo ha conservato, forse dagli anni in cui ha pensato di diventare monaco certosino, una particolare predisposizione alla meditazione, all'ascolto, al lasciare posto all'altro, al silenzio, pur rimanendo un uomo d'azione, mai fermo, mai "placato". Altro aspetto sicuramente importante della sua personalità è la capacità della delicatezza e del rispetto. Pur non avendolo conosciuto, tra i fili della sua storia, delle sue parole e di chi lo ha incontrato, si scorge la

⁴¹³ Ibidem.

⁴¹⁴ Martini C. M., "Cardinal Martini offers his condolences" in Segre B. (a cura di), *Op.* cit., p. 23. Il testo è scritto in inglese è stato tradotto dall'autrice della presente tesi per amalgamare fluidamente il discorso.

⁴¹⁵ Ivi, pp. 23, 24. Il testo è scritto in inglese è stato tradotto dall'autrice della presente tesi e posto in italiano per amalgamare fluidamente il discorso.

⁴¹⁶ Segre B., "Bruno who trod on egg", in Segre B. (a cura di), *Op.* cit., p. 37. Il testo è scritto in inglese è stato tradotto dall'autrice della presente tesi e posto in italiano per amalgamare fluidamente il discorso.

capacità a camminare in punta di piedi, forse il suo essere un religioso cattolico, ma ebreo in terra d'Israele lo ha reso davvero capace di "camminare sulle uova", cercando di destreggiarsi nella complessità, ma senza tirarsi mai indietro. Capace di esprimere la propria opinione, anche con forza, ma non per questo imporre la sua volontà, lasciando comunque all'altro lo spazio necessario per manifestare idee differenti. È cifra di un animo umile e forte, consapevole della propria identità e non minacciato dalla presenza dell'altro per quanto scomodo. Ecco che allora i confini di quel sogno che ha preso pian piano vita in lui sono ora più chiari, se ne comprendono i rimandi, le radici, i collegamenti. Ma Bruno ha lanciato un seme, un'idea che è stata raccolta da quanti insieme a lui hanno costruito giorno dopo giorno e mattone dopo mattone la realtà dinamica e mai doma di Neve Shalom – Wahat al Salam. Il suo sogno era costruire una società fondata sull'equità, il rispetto, la legittimità della presenza di entrambi i popoli e di tutte le religioni. Il suo sogno ora continua sulle gambe di chi ha preso il testimone e lo porta avanti con coraggio, dedizione e lungimiranza.

6.2 Il villaggio dagli albori a oggi, chiacchierando⁴¹⁷ con Abed⁴¹⁸

Il villaggio, come già accennato si trova su una collina a metà strada fra Tel Aviv e Gerusalemme, proprio di fianco al monastero dedicato al buon ladrone, che secondo i Vangeli è stato impiccato a fianco di Gesù e al quale egli offre un posto in Paradiso. Ma la sua collocazione geografica offre un altro spunto interessante e di grande valenza simbolica. La linea di divisione che divide Israele dalla West Bank del 1948 passa proprio attraverso il villaggio, lo taglia per tutta la sua lunghezza. E così se un giorno si risolvesse il confitto e si ritornasse ai confini dei "due stati" del 1948, NS – WAS si troverebbe diviso a metà, una parte rientrerebbe nello stato d'Israele e l'altra nello stato della Palestina. Davvero un luogo ricco di suggestioni e di significati simbolici, anche geograficamente!

Oggi a NS – WAS vivono circa una sessantina di famiglie, metà ebree, metà palestinesi e quindi arabi cristiani o mussulmani, ma sono numeri in continua evoluzione. Si lavora costantemente per far si che nuove famiglie possano decidere di trasferirsi qui ed entro breve tempo si spera di poter raggiungere il numero di 90/100 famiglie. Ad oggi mai nessuna famiglia ha lasciato il villaggio. Gli abitanti di questo villaggio sono però tutti cittadini israeliani, hanno scelto di

⁴¹⁷ Il paragrafo è il risultato di un'intervista non strutturata avvenuta in un contesto informale. Abed mi ha accolto nella sua casa. Ha interrotto la testimonianza con numerose "pause": pausa acqua menta e limone, pausa caffè arabo, pausa te alla menta, in pieno accordo con la cultura dell'ospitalità propria degli arabi. Si è sforzato di parlare in italiano, lingua che conosce, ma in forma sgrammaticata. Le sue parole sono riportate fra virgolette in corsivo e sono state corrette da un punto di vista grammaticale o di sintassi, pur lasciando intatto il senso. La testimonianza è state raccolte nel mese di Luglio del 2009.

Abdessalam è sposato con Aishe, che insegna alla scuola del villaggio. Si sono trasferiti a NS – WAS alla fine degli anni '70 e sono state pertanto una delle prime famiglie ad aderire al sogno di Bruno. È arabo e musulmano praticante. È psicologo e ha ricoperto ruoli formativi nei diversi progetti educativi nel villaggio nonché diversi ruoli amministrativi fra cui anche quello di segretario (l'equivalente del nostro sindaco) del villaggio. Oggi è membro del Centro Pluralista Spirituale e fa parte dello staff dell'ufficio per lo Sviluppo. È spesso ospite all'estero come conferenziere e formatore.

creare una comunità basata sulla condivisione, per cambiare la realtà asimmetrica delle relazioni sociali fra arabi ed ebrei, per sviluppare e promuovere diversi modelli più egualitari di convivenza civile, nella convinzione che questa sia l'unica via per la pace. Più che il termine coesistenza, gli abitanti del villaggio preferiscono parlare di cooperazione, per identificare lo spirito che li anima e li guida nella vita in comune. E dietro questa parola c'è tutta la carica di una scelta intenzionale, coraggiosa e non scontata. Una comunità spontanea che sceglie appunto la convivenza nella quotidianità e nella spontaneità data da una vita condivisa insieme, non solo vissuta su binari paralleli, ma volutamente fatta di intrecci, incroci, dialoghi, confronti. Questa cooperazione si esprime attraverso alcuni principi fondamentali:

- Principio di equità: tutti gli abitanti hanno pari diritti e doveri.
- La parità numerica fra famiglie ebree ed arabe palestinesi (cristiane e musulmane): per evitare fin dove possibile la messa in atto di dinamiche relazionali basate su logiche di maggioranza/minoranza.
- La gestione democratica: attraverso l'istituzioni di cariche ad elezione. Inoltre la scelta del candidato viene fatta alternativamente fra i membri dei due popoli, in modo da rispettare anche in questo caso il principio di equità.
- La partecipazione: gli incontri sono aperti a tutti e il dialogo è lo strumento principe per affrontare i più diversi argomenti (dalle iniziative, all'organizzazione, al confronto sugli eventi esterni che per forza di cose incidono anche sulla vita del villaggio).

È l'esempio reale e concreto di come sia possibile cooperare, condividere, costruire, in maniera uguale e paritaria, insieme con il "nemico", o meglio con chi dalla società, dal governo, dall'opinione pubblica, dai mass media viene definito tale. È una scelta di resistenza attiva! Chi sceglie di vivere ha NS-WAS crede che sia possibile vivere in pace nel rispetto del diritto di ciascuno all'espressione della propria identità nell'uguaglianza. Attualmente vi è sproporzione, squilibrio, ineguaglianza sociale, politica, economica, espressiva, fra i due popoli e le situazioni in cui vivono, per questo gli abitanti del villaggio – e come loro altri all'interno del paese, in forme diverse – compiono ogni sforzo possibile per modificare tale realtà. «La vita ed il lavoro della comunità sono guidati dalla determinazione di dare eguale espressione all'identità nazionale e religiosa dei due popoli. Sulla base di tale principio, il villaggio svolge attività che si sforzano di migliorare la comprensione tra le nazioni in conflitto.»⁴¹⁹ Il loro contributo per l'edificazione di un mondo migliore passa dalla condivisione quotidiana della loro vita, e arriva ai progetti che fanno di NS-WAS davvero un'oasi di pace, complessa e non scontata. Non vi è una visione politica condivisa e unitaria al suo interno, ma si vivono le proprie personali convinzioni, identità, "credi", nel rispetto e nel dialogo reciproco. La partecipazione alle attività, così come l'impegno e la cura nel coltivare le relazioni personali sono lasciate alla libertà di ciascun nucleo famigliare. Il sistema è democratico e viene eletto da tutti i residenti un segretario

⁴¹⁹ Neve Shalom/Wahat al salam, *Camminando sul filo. La scuola per la pace*, Emi, Bologna, 1994 p. 20.

che ha la funzione di coordinare l'operato del villaggio, una sorta di sindaco. Questa persona, uomo o donna che sia, è eletto alternativamente fra i membri dei due popoli.



Foto 22: Bruno insieme alle prime famiglie sulla collina, il secondo da destra è Abdessalam Najjar e alla sua destra la moglie Aishe⁴²⁰.

"La storia di Neve Shalom – Wahat al Salam inizia quasi quaranta anni fa da un gruppo di persone che ha iniziato un percorso di dialogo interreligioso a Gerusalemme tenuto da un padre domenicano di nome Bruno Hussar. Bruno Hussar era una persona speciale. Egli disse allora a quelle persone che non era sufficiente sedersi insieme e parlare, affermare di volere la pace, affermare che la propria religione sia essa cristiana, musulmana o ebraica vuole la pace, perché comunque finito l'incontro dopo due ore tutti tornano alle loro case e non succede niente, si è parlato e basta. Secondo Bruno se c'è una realtà, non si va più a casa, ma si è a casa e il dialogo prende vita nella nostra stessa casa." Questa è stata l'intuizione di Bruno, la proposta, il sogno. Ci sono voluti quasi dieci anni, come abbiamo visto, perché qualcuno seguisse Bruno su quella collina, ma da allora la casa sognata da quel piccolo e tenace padre domenicano ha continuato a crescere, a vivere, a sperimentare la pace, non solo a parlarne. "Padre Bruno ha sognato un posto, un villaggio dove tutte le parti del conflitto potessero vivere insieme. Ha parlato da persona religiosa della necessità di fare un dialogo interreligioso fra ebrei, cristiani e musulmani, ma praticamente il fatto è che dobbiamo parlare come due nazionalità, ebrei e palestinesi, il conflitto non è un conflitto religioso, il conflitto è fra due identità – nazionalità ebrei e palestinesi. Lui è stato il primo a sognare un posto così."

Prosegue nel racconto intrecciando anche la sua storia con quella del villaggio, perché: "ognuno ha la sua storia di Neve Shalom – What al Salam, perché la storia inizia quando sono venuto qui." Il suo incontro con il villaggio è avvenuto quando ancora NS-WAS non esisteva, ed era ancora un sogno: "non c'erano ancora la famiglie qui, il villaggio, niente! Io frequentavo ancora l'università e ho partecipato a un gruppo di dialogo e incontro fra studenti ebrei ed arabi. Il nostro sogno all'epoca era quello di creare delle scuole bilingue nelle grandi città miste come

⁴²⁰ La foto 22 è tratta dal sito www.chrchestime.co.uk.

Haifa, Ramat, Jaffa. Ma quando padre Bruno ci ha detto, durante uno dei nostri incontri: "perché non fate la vostra scuola nel mio villaggio?", io ho accettato. Che sorpresa la settimana dopo quando sono venuto qui sulla collina per vedere il villaggio e ancora non c'era niente, nessuna casa, nessuna famiglia! Ma adesso voi vedete qui cos'è diventato Neve Shalom – Wahat al Salam."

I primi anni secondo i suoi ricordi solo cinque famiglie si trasferirono qui, ma con il tempo il loro numero è aumentato. L'idea stessa di cosa doveva essere e diventare Neve Shalom - Wahat al Salam, non era chiara "anche l'idea era all'inizio per niente chiara, ma solo ambiguità. Padre Bruno non aveva un piano in mente per creare e realizzare qualcosa, ma diceva "quel che deve succedere, succederà"! ciò che per padre Bruno era chiaro era che doveva essere una comunità educativa, in cui lavorare in modo educativo. E una comunità nel senso di villaggio in cui tutti si sentissero liberi." Il villaggio vive e si sviluppa perciò nel tempo, cambiano le idee, le attività, prende vita animato dalle persone stesse che lo vivono, lo abitano, gli danno espressione ogni giorno. E cambia come cambiano le persone che ne fanno parte, come cambia il contesto in cui opera, come cambia la storia del paese in cui è inserito e questa "forse è la sua forza". "Quando mi chiedono, nelle conferenze in cui vado in giro per l'Europa per parlare del villaggio, se è così che lo voleva e lo aveva immaginato Bruno, rispondo sempre di no. No perché padre Bruno ha sempre detto, il mio lavoro è finito quando la prima famiglia si è trasferita qui." Padre Bruno ha sempre partecipato alla vita del villaggio, alle attività, alle decisioni, ma la sua parola contava come quella di chiunque altro, non si è mai posto come un leader, ma come semplice sognatore ha lasciato spazio a chi quel sogno lo voleva realizzare. Ciò che tutti dicono e ci tengono a sottolineare è che NS – WAS è per prima cosa un villaggio vivo, fatto di persone reali concrete, non un progetto immutabile realizzato di anno in anno secondo un programma preciso. È appunto una pace concreta, realizzata nella storia dei suoi protagonisti, per questo complessa e non facile. Come ci tiene a sottolineare anche Abed, questo non è un "livello accademico", ma è la pratica quotidiana "vivere insieme, lavorare, fare qualcosa, non solo imparare, ma anche imparare". E questo "fare qualcosa" si incarna nei progetti⁴²¹ che il Villaggio ha avviato nel corso del tempo. Oltre a convivere, condividere e scegliere ogni giorno di vivere in maniera "differente", infatti, hanno scelto di aprirsi all'esterno attraverso percorsi di dialogo e progetti di incontro sulla scia dei loro ideali e dei loro obiettivi. "La maggior parte del nostro lavoro è rivolto a quelli che non vivono qui; la scuola elementare, ad esempio, all'inizio era solo per i nostri bambini, ma adesso... quest'anno ad esempio erano iscritti circa duecento bambini, di questi l'85% viene da fuori, non dalla nostra comunità." Allo stesso tempo non tutti gli educatori, gli insegnanti, i formatori e facilitatori che tengono le lezioni e i seminari nei diversi progetti sono abitanti del villaggio, molti vengono da fuori. Ogni progetto è indipendente dall'altro sia per lo staff che se ne occupa, sia per i finanziamenti, sia per la storia che si porta alle spalle. Inoltre come ci spiega Abed: "ogni staff fa il proprio programma per l'anno prossimo e scrive un "proposal", un piano d'intenti per raccogliere i fondi necessari

⁴²¹ Dei progetti si parlerà in maniera approfondita nei paragrafi successivi del presente capitolo.

all'attuazione del programma." Infatti i progetti sono finanziati principalmente dagli "amici" sparsi in Europa e negli Stati Uniti, solo la Scuola riceve qualche finanziamento anche dallo Stato Israeliano. "Se un progetto non ha fondi necessari ad attuare un programma, non si fa, e si decide di anno in anno cosa è possibile mettere in piedi e cosa no. Questo vale per la Scuola per la Pace e il Centro Pluralistico, mentre per la scuola è molto difficile dire ai bambini vai a casa perché non abbiamo i soldi per pagare l'insegnante! E così questa viene fatta comunque. I fondi ci arrivano da privati sparsi in vari paesi d'Europa, Italia, Francia e Germania soprattutto, e Stati Uniti, ma anche dalla Comunità Europea, da fondazioni internazionali e da fondazioni governative."



Foto 23: Abed nella sua casa durante l'intervista

Ho anche chiesto al mio interlocutore cosa l'ha spinto a trasferirsi qui e a scegliere anche lui di realizzare questa "utopia". "Sono venuto qui perché questa è una bella idea. Il primo anno ho pensato, voglio vivere qui per due, tre, quattro, magari cinque anni per lavorare qui, per fare qualcosa di concreto, per costruire la scuola bilingue. Era una decisione del tutto personale, io Abdessalam voglio fare questo lavoro in questi anni. Ma dopo tre, forse quattro anni, mi sono detto: oh, questo è un posto per vivere, non solo per lavorare o fare qualcosa di utile. È un bel posto per avere dei bambini e crescerli in un ambiente più sano. Ora dopo trent'anni penso che se anche avessi una buona ragione per vivere altrove, per me sarebbe impossibile, perché continua ad essere importante per me quello che faccio qui." Certamente alla base della scelta di vivere al villaggio, sia in Abed, sia in molti altri suoi abitanti, c'è una forte componente emotiva, ma non solo, è una scelta di vita, di porsi in maniera alternativa rispetto al conflitto stesso che si vive nel paese. Una maniera che rimane unica nel suo genere perché di oasi come questa non ce ne sono altre. Ci sarebbe da chiedersi il perché, ma non è motivo della mia indagine.

Cosa cambia nel concreto vivere al villaggio rispetto alla vita in una delle qualsiasi città a popolazioni miste presenti in Israele mi viene spiegato così: "la cosa più importante nel vivere qui è che gli altri sono qui, non lontano, ma sono qui vicino a noi. Sono vicini di casa, lavorano con noi, vivono con noi. Gli altri mantengono la loro diversità, ma qui non c'è la normalità che

c'è fuori. In una città ebrea ad esempio gli altri sono fuori, lontani. Qui gli altri sono parte di noi, è possibile anche vederla così: gli altri siamo noi in questo modello. Ma quando gli altri siamo noi, abbiamo anche una certa responsabilità. La responsabilità non ricade solo sugli altri, ma è nostra, di fare qualcosa per migliorare la vita, per andare d'accordo con l'altro, per comunicare con l'altro. Quando si parla di convivenza, la convivenza dalle altre parti è una parola, è teoria, qui è una realtà. La convivenza non rimane così solo un sogno positivo, buono, una pace astratta, ma è una realtà difficile e complicata qui. " E prosegue con un esempio molto personale: "mio figlio quando aveva quattro anni mi ha detto: "io sono per metà ebreo e per metà palestinese", "come mai?" "perché io parlo l'ebraico e l'arabo, io sono metà arabo e metà ebreo, io sono così! Anche la mia amica Shy (di nazionalità ebraica) è per metà araba e per metà ebrea." "Allora io sono per metà arabo e per metà inglese, perché parlo arabo ed inglese." "No, no, tu sei tutto arabo". Quello che voglio dire è che qui a quattro anni i bambini ti chiedono cosa significa essere palestinese o ebreo, perché parlando le due lingue fin dalla più tenera età e avendo amici di entrambe le popolazioni, questa distinzione non è immediata. Fuori gli altri bambini a 4 anni, certe domande non le fanno." La questione dell'identità è centrale a NS – WAS, si cresce nell'affermazione della propria identità ma senza svilire, mortificare, cancellare, svalorizzare l'identità dell'altro. In un contesto come quello Israeliano non è così scontato non solo conoscere la cultura e l'identità dell'altro, ma anche accettarla e metterla sullo stesso piano della propria. Prosegue ancora Abed rendendomi partecipe dei ricordi di una vita per comprendere la ricchezza e la diversità del vivere e del crescere al villaggio: "quando mio figlio aveva circa 8 anni è scoppiata l'Intifada. Era l'anno 2000 e tutte le televisioni passavano le notizie su questa ribellione. Si vedevano in tv le immagini dei bambini palestinesi che lanciavano i sassi contro i soldati israeliani e altre manifestazioni. Un giorno mio figlio mi dice: "io voglio partecipare alla guerra!" "come?" "yeah, anche io voglio tirare i sassi contro gli ebrei." "Vuoi tirare i sassi contro gli ebrei? Non devi andare lontano, apri la porta, prendi il sasso, urli Allah Akbar⁴²² e il primo ebreo che passa davanti alla nostra casa lo colpisci." "No, no, non questi ebrei, io voglio tirare i sassi agli ebrei cattivi!" "E chi sono gli ebrei cattivi?" "questi soldati". All'epoca c'erano due giovani del villaggio che stavano facendo il servizio militare ed uno di questi era anche amico di mio figlio, per cui gli dico: "ok, va bene un soldato, allora appena torna a casa Ben..." "No, no, Ben mai!" Quale bambino palestinese ha la possibilità di fare questi discorsi, di confrontarsi con la diversità, di conoscere l'altro e identificarlo non solo come il nemico, ma anche come il buono, l'amico. È un piccolo passo. Ma è un inizio."

Alla testimonianza di Abed, lunga e ricca si intrecciano le voci raccolte nella rivista *La Collina*, che l'Associazione italiana *Amici di Neve Shalom – Wahat Al Salam* redige in collaborazione con gli abitanti del villaggio per dare notizia a tutti coloro che hanno a cuore le vicende di quest'oasi. Ne ho raccolta qualcuna per arricchire ulteriormente il significato che questo

⁴²² È l'inizio della preghiera per gli arabi musulmani, è anche la prima parte della loro professione di fede ed è diventato una frase significativa ed identificativa dei dimostranti dell'Intifada. Il suo significato è: "Allah è grande".

villaggio assume per chi sceglie di vivere qui. Maram, palestinese, né islamica, né cristiana, ma piuttosto "in ricerca" e più vicina al buddismo, vive al villaggio da 11 anni. Quando aveva solo 15 anni ha partecipato a un workshop della Scuola per la Pace, incontrandovi il futuro marito Ahamad. Così si esprime rispetto alla sua vita al villaggio: «la vita a NS-WAS mi ha dato molto. Sono assai cambiata da quando sto qui. Cerco di assumere il punto di vista dell'altro, di comprendere la sua identità. Questo non mi fa sentire diminuita. Qui ho un senso di sicurezza, ho facoltà di esprimermi. Possiamo dialogare. Ma non nascondo che talvolta è difficile e, a tratti, perfino deprimente... ma siamo nel mezzo di un percorso e mi fido dei suoi risvolti positivi.» Rayek, che io stessa ho avuto occasione di conoscere e di raccoglierne una testimonianza fiume davvero ricca che riporto nell'ultimo paragrafo del presente capitolo, afferma che: «Il fatto più importante è che abbiamo scoperto la nostra comune umanità, cosa che considero come l'elemento base che, se riconosciuto e compreso, porterà a un'esistenza di pace, individuale e collettiva, che trascenderà le ideologie, non solo nel nostro piccolo villaggio ma su tutto il pianeta.» 424

Ariel, che vive al villaggio da quasi trent'anni, evidenzia come una generazione è nata e cresciuta in questa realtà o ha frequentato i progetti del villaggio e questo ha un enorme significato per il futuro di questo paese. «Qui è cresciuta una generazione che è nata in una realtà di vita comune, per la quale è evidente salvaguardare gli interessi dei due popoli, che prova anche la grande soddisfazione di conoscere le due lingue, di procedere insieme sentendo di avere lo stesso scopo, realizzarlo insieme senza oppressione e frustrazione. Questa generazione sa che, oltre a questa soddisfazione, c'è un investimento perseverante di tempo e di sforzi, l'interrogarsi sempre nuovo e la ricerca di soluzioni convenienti per entrambi. E, cosa ancora più importante, sa che è possibile.»⁴²⁵

A proposito della crescita di una generazione che a partire dalla convivenza reciproca e rispettosa dell'identità dell'altro sappia mettere in campo relazioni autentiche fondate sull'amicizia e la collaborazione e che in futuro sappia incidere sui rapporti sociali all'interno dello Stato di Israele, si esprime anche Kabi⁴²⁶: «I miei figli? Sono contento che siano cresciuti qui. È impressionante vedere come le relazioni siano naturali e buone fra i bambini del villaggio! Mia figlia Tali ha 12 anni. La maggior parte dei suoi amici sono arabi. Questa coesistenza spontanea, priva di pregiudizi, influenzerà sicuramente i suoi futuri rapporti sociali.»⁴²⁷

La strada da compiere è ancora lunga, questa rimane un'oasi, una goccia nel mare, ma la costante crescita della scuola per la pace, delle collaborazioni con associazioni esterne, con università e

423 Lettere dalla collina, numero 18, maggio 2004. Supplemento del mensile Cem/Mondialità, N. 6 giugno 2004, p.

⁴²⁵ Ivi, p. 10. Parole di Ariela, vive al villaggio dal 1982, è sposata e madre di due ragazzi, insegna politiche e relazioni sociali al collegio Saphir di Sderot.

⁴²⁷ Lettere dalla collina, numero 18, maggio 2004. Supplemento del mensile Cem/Mondialità, N. 6 giugno 2004, p. 6.

204

<sup>7.
&</sup>lt;sup>424</sup> Lettere dalla collina, numero 21, novembre 2009. Supplemento del mensile Cem/Mondialità, N. 10 dicembre 2009, p. 7.

⁴²⁶ Kabi insieme alla moglie Nava si è trasferito al villaggio nel 1979, la loro è stata la seconda famiglia ad aderire al progetto - sogno di Bruno Hussar. Kabi è insegnante di fisica all'università di Tel Aviv, mentre la moglie Nava è la fondatrice della Scuola per la Pace del villaggio dove attualmente lavora.

con altre realtà fanno ben sperare che qualcosa si stia muovendo e cambiando. Ciò che sembra "naturale" in altri paesi, come l'amicizia fra due bambini appartenenti a culture diverse, in questo contesto è ancora impensabile, un'utopia da raggiungere giorno dopo giorno.

6.3 Dumia e Centro spirituale pluralista 428

La Dumia è il luogo di preghiera del villaggio che cerca di racchiudere le diverse spiritualità e religioni presenti attraverso la scelta di uno spazio votato al silenzio e spogliato di ogni specifica appartenenza. È un luogo molto suggestivo, posizionato sul fianco della collina, davanti si estende l'orizzonte. È uno spazio votato alla riflessione personale, alla preghiera e al silenzio. Inizialmente pensarono di costruirla a forma di triangolo, per richiamare le tre grandi religioni monoteistiche che predominano al villaggio e in tutto il paese. Ma non riconoscendo in questo progetto la complessità della sfera spirituale, la ricchezza dei credi, la possibilità anche per atei ed agnostici di avere un luogo che potesse rispecchiare anche il loro desiderio di riflessione e preghiera, si è optato per una forma tonda. Su un lato si apre una grande vetrata che si affaccia sulla distesa verde che si perde all'orizzonte. Per terra una serie di tappeti. Al centro un piccolo spazio dove poter eventualmente accendere una candela, bruciare dell'incenso o lasciare un foglio scritto. Nessun segno religioso è presente. La forma e il colore, esternamente la struttura si configura bianca, vogliono richiamare l'idea di una nuvola, per rifarsi al passo della Bibbia, capitolo dell'Esodo, in cui Dio dimora in una nube e si pone sull'accampamento degli Israeliti in cammino verso la terra promessa, quando la nube si alzava era il segnale per levare l'accampamento e iniziare nuovamente il cammino, quando la nube si fermava, anche il popolo si riposava dal viaggio. Spesso Bruno usava questa immagine per descrivere la sua stessa vita, aveva seguito quella nuvola mai fermo, mai domo. Anche la scelta del silenzio ha un richiamo nell'Antico Testamento, nel quale Elia riconosce la presenza di Dio non in un vento impetuoso, non in un terremoto, ma in un mormorio, come di brezza leggera. 429 Il linguaggio di Dio è dunque un linguaggio che si coglie nel silenzio. E ancora sempre nell'Antico Testamento si legge nel Salmo 65 «per te il silenzio è lode» 430, dove silenzio è proprio la traduzione di "dumia". Il silenzio inoltre è una possibile dimensione comune alle diverse espressioni religiose, come forma di preghiera e riflessione personale. Ma soprattutto in questo spazio il silenzio diventa la voce del rispetto reciproco⁴³¹.

⁻

⁴²⁸ Per coerenza con il tema della presente tesi mi concentrerò maggiormente sulla spiegazione degli altri due progetti del villaggio: la Scuola e la Scuola per la Pace. Di questo darò solo alcuni accenni esplicativi senza approfondire.

⁴²⁹Cfr. 1Re, 19, 11-13. *La Bibbia di Gerusalemme*, EDB, Trento, 2002.

⁴³⁰ Ivi, Salmo 65.

⁴³¹ Neve Shalom/Wahat al salam, *Op.* cit.



Foto 24: Il Centro Pluralistico e la Dumia, la costruzione tonda a destra, veduti dal fianco della collina.

Poco sopra il centro si possono vedere alcune case del villaggio 432.

Alla Dumia, la Casa del Silenzio, si lega il progetto del Centro Pluralistico Spirituale, la cui struttura è stata inaugurata nel 2006 e dedicata alla memoria di padre Bruno Hussar. Il Centro si propone di costruire dialogo e conoscenza reciproca attraverso l'esperienza spirituale individuale.

La religione, in accezione ampia, non più come barriera e simbolo di incomunicabilità e chiusura, ma come ponte fondato su possibili basi comuni. La spiritualità è energia e punto di partenza per cambiare la realtà, ha, o può avere, una valenza "politica" in questo senso. Il lavoro del centro si articola essenzialmente in tre sottoprogetti:

- Dirasat: un programma di studio articolato in conferenze e incontri che vogliono approfondire i diversi approcci religiosi e spirituali.
- Massa Massar: un percorso educativo rivolto principalmente a giovani ed adolescenti ebrei israeliani e arabi palestinesi, volto a conoscere alcuni luoghi chiave della storia dei due popoli.
- Mediazioni: corsi sia per gli abitanti sia per "esterni", volti ad apprendere lo strumento della mediazione come possibile strumento di trasformazione e gestione del conflitto all'interno delle relazioni interpersonali e intergruppo.

«Dumia, la casa del silenzio, il cuore del Villaggio, che Padre Hussar intendeva come un posto dove ogni uomo e ogni donna capace di connettere il suo destino umano con l'amare e la misericordia di Dio, potesse trovare un posto dove parlare con l'unico Dio.»⁴³³

206

⁴³² LA foto 24 è stata tratta dal sito del Villagio, www.nswas.org.

⁴³³ Milani D., "Poor bare feet", in Segre B. (a cura di), *Op.* cit., p. 33. Il testo è scritto in inglese è stato tradotto dall'autrice della presente tesi e posto in italiano per amalgamare fluidamente il discorso.

6.4 La Scuola per la Pace



Foto 25: La scuola per la pace⁴³⁴

The School for Peace (SFP) è nata nel 1979 con l'intendo di promuovere attraverso seminari, corsi e laboratori, i principi fondatori della stessa comunità di Neve Shalom – Wahat al Salam. È un'istituzione unica nel suo genere che offre programmi in cui ebrei ed arabi si incontrano per meglio comprendersi, attraverso una profonda analisi ed un critico esame delle relazioni fra i due popoli. In pieno accordo con lo spirito del villaggio, la scuola per la pace è «part of the village's effort to bring about a more just and equalitarian relationship between arabs and jews.»

6.4.1 Obiettivi

L'obiettivo principale è quello di creare una società più giusta, eguale, umana: una scuola che «educa sul campo e permanentemente, alla diversità e alla complessità, attraverso la conoscenza e la fiducia.» Le attività promosse pertanto aiutano i partecipanti a sviluppare pensiero critico e a svelare i meccanismi impliciti che mantengono lo stato sociale attuale e alimentano il conflitto stesso; non solo, attraverso i programmi gestiti dalla Scuola, i partecipanti sviluppano una più "sana" e "chiara" identità etnica, conosco meglio la realtà in cui vivono e come operare per cambiarla 437, affrontano e conoscono il tema del conflitto da un punto di vista sociale e psicologico. «Our intention is to enable participants to enrich their perspective, to critically examine things ordinarily taken for granted, and to try to comprehend the turbulent and violent processes taking place all around us. We have found that a unique learning experience can be

⁴³⁴ La foto 25 è stata tratta dal sito del Villagio, www.nswas.org.

⁴³⁵ Queste informazioni sono tratte dal sito internet della Scuola per Pace di cui esiste una versione in inglese. In particolare si veda il link: http://sfpeace.org/index.php?_lang=en&page=about, consultato personalmente in data 29 Settembre 2009. «Una parte dell'offerta del villaggio per portare a rapporti maggiormente giusti ed eguali fra arabi ed ebrei.» La traduzione è a cura della autrice.

⁴³⁶ Neve Shalom/Wahat al salam, *Op.* cit., p. 6.

⁴³⁷ Ibidem.

offered by relating directly to events, in a safe space that permits people to examine their feelings and thoughts in the group setting. Facts and information alone are inadequate to create social awareness and prompt a renewed examination of things as they are: we must pose new possibilities and challenge the existing reality. Our team of facilitators brings a critical approach to current reality and emphasizes the implications of majority-minority relations and the asymmetry in the existing power relationships.»

È un progetto che nasce circa trent'anni fa e che ha permesso a oltre trentacinque mila giovani (e non solo) di incontrarsi, conoscersi, abbattere un po' delle barriere, dei pregiudizi, delle paure, delle ignoranze dovute alla profonda separazione e ignoranza che vige tra i due popoli. E di farlo in un contesto "neutro". Generalmente infatti vengono educati in scuole separate, frequentano amicizie solo del proprio gruppo di appartenenza e costruiscono l'immaginario dell'altro sulla base di quanto apprendono dai familiari, dalle notizie, dai mass media. Si ignorano reciprocamente o peggio vedono nell'"altro" un nemico. Tutto ciò lede profondamente qualsiasi percorso di riconoscimento, riconciliazione e pace per questo territorio. «A mio modo di vedere, i giovani che vengono qui passano attraverso un'esperienza tutt'altro che facile: quella di guardare in faccia la propria identità, marcata dal loro ambiente. Credo che ciò li colpisca: vi pensano a lungo e sono indotti alla riflessione.» ⁴³⁹ È il primo passo, conoscere se stessi, guardare alla propria realtà con occhio critico e iniziare un percorso di avvicinamento, ascolto e conoscenza del vissuto e della realtà dell'altro. Con queste motivazioni fin da subito è nata l'idea di costruire una scuola di pace all'interno del villaggio, per favorire l'incontro e la conoscenza ed abbattere i muri sociali che dividono e allontanano e che non lasciano spazi a un futuro di pace. «Abbiamo scelto di concentrarci sull'"incontro" come esperienza principale del progetto. L'incontro ha un potere che nessun altra attività ha in questo campo. È un'esperienza che apre la strada ad una varietà di possibilità di successo e di rischio, ma non c'è niente in grado di sostituirla. La realtà d'Israele non dà ai giovani dei due popoli un'occasione di incontrarsi in termini di parità. Gli incontri dono generalmente accompagnati da sentimenti di paura, umiliazione, delusione e diffidenza.

Gli obiettivi degli incontri sono:

- Approfondire la conoscenza che i partecipanti hanno di se stessi e dell'altra parte.
- Aumentare la consapevolezza dei partecipanti circa la complessa realtà delle relazioni tra le parti e metterli in grado di assimilare questa complessità.

4

⁴³⁸ Ibidem. «la nostra intenzione è di permettere ai partecipanti di arricchire i loro punti di vista, di esaminare in maniera critica le cose quotidiane di solito date per scontate, e di cercare di comprendere i processi turbolenti e violenti che succedono intorno a noi. Abbiamo scoperto che un'esperienza di apprendimento unica nel suo genere può essere offerta dall'essere direttamente connessi con gli eventi, in uno spazio sicuro che permetta alle persone di riflettere sulle proprie emozioni e sui propri pensieri in un setting di gruppo. I fatti e le informazioni da sole sono inadeguate a creare una consapevolezza sociale e a suscitare un rinnovato esame delle cose così come sono. Dobbiamo sollevare nuove possibilità e cambiare la realtà esistente. Il nostro gruppo di formatori apporta un approccio critico alla realtà e sottolinea le implicazione delle relazioni maggioranza-minoranza e l'asimmetria esistente nelle relazioni di potere.» La traduzione è a cura della autrice.

⁴³⁹ *Lettere dalla collina*, numero 17, maggio 2003. Supplemento del mensile Cem/Mondialità, N. 5 maggio 2003, p. 14. Le parole riportate sono di Cigalite, che lavora come moderatrice alla scuola dal 1995, ma vive a Gerusalemme.

- Rendere i partecipanti consapevoli della capacità che hanno di assumere un proprio atteggiamento verso il conflitto, di influire sulle loro vite e sul loro ambiente, e di contribuire così ad attenuare il conflitto stesso.
- Portare i partecipanti a scegliere posizioni e modalità di comportamento nondiscriminatorie e a dare legittimità a bisogni, diritti e aspirazioni di tutti i popoli.
- Dare ai partecipanti un'occasione di sperimentare la cooperazione tra le parti.»⁴⁴⁰

6.4.2 Attività e metodo

«Dal 1980 la SFP è andata sviluppando modelli di laboratorio a lungo termine che mettano gli educatori in grado di operare con successo nelle mutevoli realtà sociali e politiche della regione, e con riferimento ai differenti problemi e bisogni dei due popoli. La metodologia è basata su modelli di educazione non-formale, su modelli di laboratorio di risoluzione del conflitto che usano la tecnica della "consulenza di terzi", e su processi di gruppi strutturati.»⁴⁴¹ L'accento delle diverse attività è quindi posto sul lavoro e sulle dinamiche di gruppo, creando uno spazio protetto, del qui ed ora, che esula, per quanto possibile, dalla realtà esterna e che permetta ai soggetti coinvolti la maggior libertà possibile per esprimere opinioni, sentimenti, vissuti. L'operato dell'equipe formativa è però consapevole che:

- Le credenze e i punti di vista che costruiscono l'identità e il comportamento di una persona sono profondamente radicati e stabili, e generalmente resistono al cambiamento.
- Il conflitto è fra due gruppi nazionali, non fra due individui, per questo il gruppo è importante al di là dei singoli individui che lo compongono.
- Il gruppo è un microcosmo e offre una via per conoscere la società in generale.
- Il gruppo d'incontro è un'entità aperta, collegata e influenzata dalla realtà estesa esterna⁴⁴².

Le attività proposte sono diverse, qui ne riportiamo solo un elenco con una breve descrizione:

- Attività per i giovani:
 - 1. Laboratori di incontro: è il programma centrale e maggiormente diffuso, è nato insieme alla scuola stessa. In particolare si rivolge agli studenti delle scuole superiori con workshop che sono frequentati da circa un centinaio di studenti ogni anno. Questo laboratorio dura tre giorni. Ed è residenziale. Gli studenti coinvolti si impegnano nella simulazione di un processo di negoziazione fra le parti che deve necessariamente tener conto del principio di equità come idea guida delle decisioni.
 - 2. Esperienze di viaggio all'estero.
 - 3. Incontri per formare i giovani ai ruoli di conciliatori e mediatori.

⁴⁴⁰ Neve Shalom/Wahat al salam, *Op.* cit., p. 20 - 21.

⁴⁴¹ Ivi, p. 20.

⁴⁴² Queste informazioni sono tratte dal sito internet della Scuola per Pace di cui esiste una versione in inglese. In particolare si veda il link: http://sfpeace.org/index.php?_lang=en&page=about, consultato personalmente in data 29. 09.09

- 4. programmi rivolti in maniera uni nazionale a soli studenti ebrei o a soli studenti arabi.
- Programma per adulti: di varia tipologia formano i partecipanti ad assumere una prospettiva critica come strumento per fronteggiare razzismo, discriminazioni, e relazioni sociali asimmetriche. Tutti i diversi programmi permettono di guardare alla propria identità e alle proprie dinamiche relazionali e sociali con "gli altri" in maniera critica e costruttiva.
- Corsi e programmi di formazione:
 - 5. Corsi per studenti universitari accreditati: tenuti in collaborazione con diverse università, questi corsi si occupano di far conoscere le dinamiche e le caratteristiche del conflitto fra gruppi a partire dallo studio di quello araboebraico, e di collegare tali nozioni con il campo di studio e di lavoro dei partecipanti.
 - 6. Corsi per facilitatori e mediatori.
- Programmi rivolti alle donne: la varietà di tali corsi è volta a promuovere responsabilità e coscienza del proprio ruolo, di comprensione della propria condizione e di conoscenza della connessione fra oppressione nazionalista e di genere. Il programma offre laboratori di incontro fra donne arabe ed ebree, ma anche incontri uninazionali.
- Corsi rivolti alle popolazioni delle due parti del confine: ebrei israeliani ed arabi palestinesi dei territori occupati. L'enfasi di questi corsi è passata dal favorire un processo di pace a un obiettivo più modesto, ma non meno importante e complesso: mantenere un collegamento in tempo di guerra attraverso la creazione di canali di dialogo in un contesto in cui la violenza è in aumento da ambo le parti, e la creazione allo stesso tempo di gruppi che si allenano a lavorare insieme.
- Programmi internazionali: in particolare opera in collaborazione con istituzioni in altre zone conflittuali come Irlanda del Nord e Cipro. Ma offre anche corsi per mediatori che operano in contesti educativi provenienti da varie parti del mondo.
- L'Istituto di Ricerca.

Il target a cui si rivolgono tali attività, come è facilmente intuibile dopo la loro sommaria descrizione, è ampio: ragazzi, adolescenti, giovani studenti di ogni ordine e grado, insegnanti, educatori, professionisti che operano nel sociale, mediatori, operatori di organizzazioni, avvocati, professionisti che a vario titolo operano sia con arabi che con ebrei, persone private come gruppi di donne delle due popolazioni. Nel corso del tempo si sono potuti estendere questi incontri, workshop e seminari anche a giovani adulti non solo israeliani, arabi ed ebrei, ma anche palestinesi dei territori occupati; permettendo così un ricco scambio di vissuti, sicuramente molto più complesso da gestire, ma di un'importanza fondamentale per i futuri rapporti sociali, dato che è davvero un'occasione più unica che rara che gli appartenenti ai due popoli (israeliani in senso lato e palestinesi dei territori) si incontrino per parlare, dialogare, vivere settimane di convivenza affrontando temi quali: identità, dialogo, significato di linguaggio e comunicazione,

caratteristiche del processo di incontro e di pace, dinamiche del conflitto, racconto e ascolto dei propri vissuti e di quelli della controparte. Evidenziando la complessità del conflitto, la scuola consente ai suoi diversi partecipanti di prendere coscienza del proprio ruolo, delle proprie responsabilità, dei propri pregiudizi e stereotipi, dei propri meccanismi di pensiero e di azione che di fatto aiutano a mantenere lo status quo. Contemporaneamente si promuove la conoscenza diretta dell'altro.

È chiaro che a seconda del target e del tipo di corso varia anche la metodologia con il quale è condotto.

Per rimanere all'interno del tema della mia ricerca mi focalizzerò nella descrizione delle caratteristiche dei laboratori d'incontro per i giovani delle due nazionalità.

Il percorso all'interno del laboratorio viene svolto in maniera graduale, i primi momenti infatti si svolgono all'interno di un gruppo ristretto uninazionale e gestito dal formatore appartenente alla stessa nazionalità. Questo per favorire e promuovere anche la conoscenza di sé, della propria identità, del proprio gruppo di appartenenza, base necessaria e fondamentale per poi iniziare un cammino di conoscenza dell'altro. «Per fare conoscenza si intende: scambio di informazioni di vita generale, familiarizzare con processi come curiosità, paura, desiderio di avere ragione e di poter influenzare gli altri; familiarizzare con le dinamiche del dialogo e della comunicazione, come l'empatia, l'ascolto attivo, la sospensione del giudizio e delle accuse, l'evitamento delle generalizzazioni e delle caratterizzazioni.»⁴⁴³ In tali incontri la comunicazione è maggiormente libera, si rafforza l'autostima e l'empatia, si affronta il tema dell'identità nazionale, culturale e politica, si affrontano ansie, paure, aspettative sull'incontro con l'altro, favorisce la riflessione critica sull'in-group, ma allo stesso tempo la sua coesione. A questi incontri uninazionali seguono i laboratori d'incontro fra i due gruppi, che aprono alla via del dialogo e della conoscenza reciproca. Ciò che si portano a casa i partecipanti è l'aver avuto la possibilità di:

- Discutere temi importanti e che li toccano da vicino in un contesto binazionale;
- Ascoltare l'altro e la sua visione della realtà;
- Scoprire cosa succede quanto si incontra l'altra parte;
- Esaminare e riformulare pareri politici, valori e opinioni diffuse;
- Fare amicizia,
- Misurare la propria capacità di incidere nel proprio contesto, influenzandolo;
- Acquisire nuovi strumenti di comunicazione;
- Sperimentare la complessità delle relazioni con l'altro;
- Avere la forza e il coraggio per manifestare la propria debolezza, fragilità, difficoltà all'altro.⁴⁴⁴

Gli incontri sono tenuti da un'equipe mista, ma sempre composta da un numero uguale di professionisti arabi ed ebrei che a rotazione gestiscono l'attività. Ed in ogni incontro è sempre presente un facilitatore arabo ed uno ebreo. Gli incontri sono tenuti in entrambe le lingue e

⁴⁴³ Neve Shalom/Wahat al salam, *Op.* cit., p. 27.

⁴⁴⁴ Cfr. Ivi, p. 42 e seguenti.

spesso anche in inglese. Le decisioni sono prese in maniera democratica. Tutto ciò per tener fede al principio di eguaglianza proprio del villaggio, ma anche per permettere a ciascun partecipante di potersi rispecchiare nella figura che guida le attività e in qualche modo sentirsi tutelato nell'appartenenza comune. Inoltre la coppia di formatori – mediatori rappresentano un esempio significativo di reale cooperazione tra ebrei e palestinesi, è quindi importante che sappiano gestire il lavoro in coppia (o in equipe) evitando dinamiche di competizione, sovrapposizione, dominazione.

Anche l'uso di entrambe le lingue non è una questione secondaria, il dialogo e la comunicazione passano anche dalla possibilità di esprimersi in maniera adeguata e di comprendere ciò che l'altro sta dicendo. Inoltre la lingua e i diversi vocaboli veicolano la propria identità nazionale. È da sottolineare il fatto che per lo più gli ebrei parlano solo la propria lingua, mentre gli arabi parlano e comprendono anche l'ebraico, certo con diversi gradi di conoscenza e proprietà di linguaggio. «Così come crea ponti e legami tra la gente, la lingua può anche essere un ostacolo al contatto. Per esempio i partecipanti palestinesi scelgono a volte di parlare arabo e di far ricorso all'animatore come interprete, pur essendo in grado di esprimersi in ebraico. I partecipanti ebrei possono decidere di parlare velocemente e di usare una gran quantità di forme gergali, rendendo difficile ai palestinesi seguire la conversazione. La scelta dei vocaboli da parte dei partecipanti può anche essere provocatoria senza che essi se ne rendano conto. L'esempio classico è cominciare a parlare di palestinesi chiamandoli "combattenti" o "terroristi".»⁴⁴⁵ Le conseguenze della scelta dell'utilizzo delle due lingue sono varie:

- Procedendo più lentamente gli incontri permettono però di sviluppare capacità di tolleranza e pazienza anche in maniera indiretta.
- Il gruppo degli ebrei per una volta può sperimentare come ci si sente ad essere "estraneo", a non comprendere, in difficoltà, e questo aumenta la capacità di empatia.
- Il sospetto, proprio di ogni dinamica di traduzione, sulla veridicità delle reali parole pronunciate dall'altro e sulla fedeltà della trasposizione, permette di sviluppare dinamiche di fiducia, affidamento anche in maniera indiretta.
- La traduzione, specialmente nei momenti di scambio di vissuti ed esperienze particolarmente emozionanti o coinvolgenti, comporta una responsabilità e un peso. Per questo l'animatore interprete, si sforza di parlare in prima persona o cerca di incoraggiare e supportare una eventuale traduzione da parte del gruppo palestinese.
- Ogni tentativo del gruppo palestinese di parlare ebraico deve essere incoraggiato e aiutato, questo aiuta a creare un clima di collaborazione.

Proprio perché consapevoli della disparità sociale e negli equilibri di potere fra i due popoli, disparità che si ripercuote anche nell'uso delle due lingue, spesso i formatori cominciano gli incontri utilizzando l'arabo, per sottolineare la parità e l'eguaglianza almeno in questo contesto e legittimarne l'utilizzo.

⁴⁴⁵ Ivi, p. 28.

⁴⁴⁶ Cfr. Ivi, p. 28-29.

L'enfasi di ogni incontro e di ogni attività è posta sul "qui e ora": «questo significa lavorare con ciò che accade nel gruppo – lavorare con ciò di cui sono responsabili i partecipanti.» 447 Non è sempre facile non far entrare la realtà esterna dentro le dinamiche del laboratorio, poiché quanto avviene è comunque riflesso del contesto esterno: la tensione è costante ed è provocata dagli avvenimenti politici e sociali. «Se un omicidio, un bombardamento o un'altra offensiva in cui siano colpiti ebrei o palestinesi si verificano uno o due giorni prima del laboratorio, l'incontro è in immediato pericolo. Anche quando un incontro non viene annullato sull'onda di un avvenimento simile, il laboratorio è influenzato dalla possibilità che un incidente violento, durante i tre giorni in cui si svolge, comprometta la sua fragile dinamica. Quando in un laboratorio emergono situazioni difficili di questo tipo, ciascun gruppo tende dapprima a ritirarsi nel proprio guscio (per lo shock o per il dolore) e in seguito ad arrabbiarsi, a formulare accuse, e a far pagare caro il proprio dolore all'altro gruppo. In momenti simili, quando la realtà violenta penetra nel luogo dell'incontro, anche gli animatori faticano a separare il loro coinvolgimento personale dal ruolo professionale.» 448 Indubbiamente la struttura "rigida" per quanto possibile aiuta il contenimento e la gestione di queste dinamiche, dell'emotività e dell'alto coinvolgimento. Per questo il programma è fisso; la stanza degli incontri rimane sempre la stessa; vi sono regole precise per la convivenza e la divisione degli spazi; sono presenti ospiti con la funzione di osservatori passivi; i formatori e l'equipe in genere rimane la stessa per tutta la durata del programma.

6.4.3 I giovani partecipanti

I giovani che vi partecipano portano negli incontri tutto il carico dei loro vissuti. «I giovani di 15-18 anni sono a un bivio. Sono alla ricerca della propria identità, tentano di chiarire i propri valori e si interessano di tematiche sociali e politiche. È un'età in cui lo sviluppo emotivo e cognitivo raggiungere un livello che consente una più ampia complessità di vedute, la capacità di generalizzare e il desiderio di osservare gli altri.» Le attività richiedono disciplina, responsabilità e autocontrollo. I ragazzi in questa fase oltre a comportamenti di ribellione sono anche aperti a nuove proposte, basta saperli "catturare". Presto questi ragazzi entreranno nel mondo adulto, i palestinesi proseguendo gli studi o lavorando e gli ebrei entrando nell'esercito, e il conflitto continuerà ad incidere sulle loro vite. Allo stesso tempo, loro sono il futuro stesso della società, nelle loro mani c'è il destino di questo conflitto.

Portandosi dietro il proprio bagaglio culturale, nazionale, proprio del gruppo di appartenenza si possono riscontrare alcune caratteristiche che accomuna i giovani ebrei ed altre proprie dei giovani arabi. Questo in linea generale, fermo restando l'unicità di ciascun soggetto. Gli ebrei sono la maggioranza della popolazione e sicuramente rivesto un ruolo di potere. La maggior parte di loro ha una forte identità nazionale che si accompagna a sentimenti di appartenenza al

⁴⁴⁷ Ibidem.

⁴⁴⁸ Ivi, p. 30.

⁴⁴⁹ Ibidem.

paese, paura verso "gli arabi" e i paesi limitrofi, desiderio di indipendenza e sicurezza. Generalmente quindi presentano le seguenti caratteristiche:

- Motivazione caratterizzata dalla situazione politica: dopo la seconda intifada, la partecipazione è calata.
- Tensione verso i palestinesi: curiosità e repulsione, ma anche sentimenti di odio e rabbia;
- Poca fiducia nel cambiamento e nella loro possibilità di incidere;
- Hanno avuto pochi o nessun contatto con giovani palestinesi;
- Hanno una forte identità ebraico-israeliana.

I palestinesi sono anch'essi cittadini israeliani che vivono una realtà complessa proprio perché il loro paese è in guerra con il loro popolo. Rappresentano una minoranza e spesso sperimentano situazioni di discriminazione e pregiudizio. Sono fortemente legati al concetto di "terra", che spesso vedono confiscata per la costruzione di nuovi insediamenti ebraici, alla loro cultura e alle loro tradizioni. Generalmente presentano le seguenti caratteristiche:

- Hanno una forte motivazione a partecipare;
- Hanno una scarsa considerazione di sé;
- Invidiano e imitano i coetanei ebrei;
- Hanno poca esperienza di attività formative ed espressive;
- La loro libertà è limitata dalla struttura e dalle caratteristiche della gerarchia famigliare;
- Hanno la forte sensazione di essere vittime di discriminazione;
- Cercano di sviluppare la loro identità nazionale in un contesto che ostacola l'integrazione fra le due culture, per questo il processo stesso di integrazione è visto con diffidenza;
- C'è una ricerca ad incontrare e collaborare con giovani ebrei perché si auspicano che questo migliorerà la loro situazione.

Come già ricordato, questa è spesso la prima occasione per i giovani di incontrarsi faccia a faccia, e in maniera paritaria ed eguale, di vedere l'altro e di poter parlare e ascoltare, ma anche la prima occasione di dare voce alle proprie idee e convinzioni, di mettere in discussione la "verità", e di confrontarsi con la diversità (di pensiero, di vita, di emozioni, di vissuti, di punti di vista...).

6.4.4 NS – WAS una sede non indifferente.

Il contesto di Neve Shalom – Wahat al Salam è importante per la buona riuscita dei progetti promossi dalla Scuola per la Pace, principalmente perché è visto dagli "esterni" come appartenente ad entrambi i popoli e per questo chi partecipa agli incontri si sente egualmente "a casa", perché non c'è prevalenza di una delle parti in conflitto. Questo fattore è molto determinante per il clima stesso dei laboratori, crea una situazione in cui nessuno si sente a disagio o in svantaggio e favorisce quindi la collaborazione. «La maggior parte degli incontri fra ebrei e palestinesi in Israele avviene in condizioni di reciproca ospitalità: in un villaggio arabo

e/o ebraico o in una struttura educativa ebraica. La nostra esperienza dimostra che ci sono differenze maggiori, nel modo in cui si comportano i due popoli, in condizioni di ospitalità, differenze che generano tensione, frustrazione e delusione da entrambe le parti»⁴⁵⁰, mettendo in serio pericolo il raggiungimento degli obiettivi di tali incontri. Il luogo dell'incontro è quindi importante e influisce sulla riuscita dello stesso, per questo è necessario scegliere un contesto neutro dove entrambi i gruppo si sentono "ospiti", al tempo stesso dovrebbe essere semplice, accogliente e piacevole proprio per farli sentire anche a "casa".

Un'altra problematicità da tenere in considerazione è il rischio da parte dei partecipanti di considerare quanto avviene a NS – WAS come un "sogno", qualcosa che resta confinato lì, lontano dalla realtà della vita a casa di tutti i giorni. Per questo bisogna lavorare in modo da far intravedere ai partecipanti la via di un cammino e le possibilità di incidere ogni giorno e personalmente sulla realtà. Inoltre si è scelto di promuovere progetti a lungo termine, che sappiano proseguire nel tempo mantenendo vivi i contatti anche al di là del singolo seminario o workshop residenziale. Solo un approccio a lungo termine infatti risulta efficace per superare stereotipi, pregiudizi e incidere davvero sulla realtà dei singoli, facendo interiorizzare concetti complessi, esperienze emozionali forti, nuove linee di pensiero e comportamento.

6.4.5 Limiti

Vi sono forti limiti che influenzano l'operato degli animatori di NS/WAS e di cui è necessario tenere conto:

- I giovani (e come loro anche tutti gli altri soggetti coinvolti nelle diverse attività della SFP) sono esposti a influenze di segno opposto a quanto sperimentano nei laboratori;
- La realtà esterna non vede favorevolmente gli incontri fra ebrei e palestinesi;
- I progetti hanno talvolta una durata breve e non sempre hanno un seguito.

Il successo del progetto è misurato dal cambiamento nella capacità di analizzare la realtà come complessa, nell'atteggiamento, nel considerare il conflitto come un problema non facilmente risolvibile. Ma le cause di tali cambiamenti possono essere diverse da gruppo a gruppo e quindi non facilmente misurabili o prevedibili e quindi programmabili.

Ci sono poi situazioni che per scelta non vengono affrontate:

- Incontro nei territori occupati: poiché la dinamica occupante-occupato eliminerebbe fin da subito la possibilità di creare dinamiche paritarie fra i partecipanti;
- Durante periodi di ostilità intensa: l'intensità delle emozioni e dei sentimenti durante un periodo di guerra o subito dopo scontri violenti od omicidi, impediscono la buona riuscita del dialogo basato su eguaglianza e rispetto reciproco.
- Gruppi con particolari esigenze (come popolazione molto povera, ragazzi devianti, immigrati recenti, giovani senza motivazione alla partecipazione a un tale percorso): perché non riuscirebbero a focalizzarsi sui temi dell'incontro presi da altri problemi più immediati e contingenti.

⁴⁵⁰ Ivi, p. 32.

6.5 La scuola del villaggio, dove si coltiva il sogno

Il sistema educativo del villaggio prevede oltre alla "Scuola per la Pace" anche una scuola "vera e propria" che comprende un asilo, una scuola materna, una scuola primaria fino al 12 grado (corrispondente alla nostra scuola secondaria inferiore). L'idea di creare questa scuola è nata insieme ai primi figli ed è cresciuta con loro: per primo è nato l'asilo e poi sulla sua scia anche la scuola materna e quella primaria. Nella convinzione che la scuola dovesse essere uno strumento di educazione alla pace secondo i principi di equità, parità e rispetto propri dell'intero villaggio, si è caratterizzata fin da subito dall'essere binazionale e bilingue, ovvero espressione equa e reale dei due popoli.



Foto 26: La scuola e il cortile, dove è situato questo grande arcobaleno sormontato da una colomba della pace

Come scrivono Boaz e Diana⁴⁵¹ in una dichiarazione apparsa sul quotidiano Heartz⁴⁵² nell'ottobre del 2000 (a circa 20 anni dalla nascita della scuola stessa): «Crediamo che ogni uomo e ciascuno di noi abbia il diritto di vivere nel rispetto e nell'uguaglianza all'interno del proprio paese. È chiaro che non v'è simmetria di sorta fra le situazioni dei due popoli, e perciò abbiamo il dovere di compiere ogni possibile sforzo per modificare tale difficile situazione, specialmente in questo momento in cui esseri umani continuano a venir uccisi invano. Da noi, a scuola, diamo vita a una realtà diversa: i nostri ragazzi si muovono quotidianamente lungo un percorso che permette loro di considerare l'altro come un compagno di pari livello e di comportarsi con chiunque nel pieno rispetto della sua persona. In modo speciale nella congiuntura che stiamo ora attraversando, diamo spazio e legittimazione all'espressione di sentimenti e pensieri diversi, e ciò è particolarmente vero e necessario nella fase attuale. Questo è il nostro modesto contributo all'edificazione di un futuro migliore nelle relazioni tra i due popoli di questo paese. Nutriamo la speranza che schiere sufficientemente numerose di persone e

⁴⁵¹ All'epoca direttori della scuola.

⁴⁵² È un quotidiano israeliano fondato nel 1919.

gruppi trovino strade per misurarsi con le difficoltà che esistono nei rapporti tra le due nazioni, senza discriminazioni e senza violenza.»⁴⁵³

Dopo diversi anni di attività la scuola nei suoi differenti ordini è stata aperta anche ai bambini provenienti dalle comunità vicine. La scuola è riconosciuta dal Ministero dell'Istruzione e riceve un piccolo contributo che copre circa il 10% delle spese, ma non in maniera ufficiale lasciando in questo modo libertà d'azione allo staff del Villaggio riguardo a programmi, docenti, iniziative, calendario. Altri sostentamenti economici provengono dalle famiglie, per circa un 20% del totale delle spese, la spesa per ciascun alunno è di circa 90 Euro, e il restante 70% viene fornito dalle donazioni che da diverse parti del mondo arrivano per sostenere le diverse iniziative del villaggio, ma che purtroppo non sempre arrivano a coprire effettivamente questo 70%. La mancanza di fondi stabili mina la sicurezza e la programmazione futura della scuola, per questo gli abitanti del villaggio si stanno interrogando su forme di autofinanziamento più autonome, stabili e durature.

Questa è la prima scuola nel paese costituitasi come bilingue: due insegnanti, uno ebreo e l'altro arabo, gestiscono cooperando la classe e parlano agli alunni nella propria lingua d'origine, in modo che fin dalla più tenera età, i bambini acquisiscono consapevolezza e comprensione della propria cultura, tradizione, identità mentre contemporaneamente apprendono quella dell'altro. Al momento sono state create altre quattro scuole bilingue, che fanno parte del progetto "Hand in hand" e che si trovano a Gerusalemme, in Galilea, a Beersheva nel sud del paese e a Wadi Ara, villaggio vicino alla grande città di Haifa. Ma la scuola di NS-WAS oltre ad essere bilingue legittima anche un piano "politico" e si definisce pertanto binazionale, promuovendo quindi una logica democratica e paritaria nelle dinamiche fra le due popolazioni.

I principi che guidano l'azione educativa all'interno della scuola sono:

- La gestione e l'insegnamento sono svolti in maniera paritaria da parte del corpo insegnante, composto in egual misura da personale arabo ed ebraico;
- Gli incontri e gli scambi fra i bambini dei due gruppi sono costanti, quotidiani e avvengono in maniera naturale;
- Entrambe le lingue in maniera paritaria vengono usate per la comunicazione educativa;
- Lo sviluppo dell'identità di ciascuno avviene attraverso la conoscenza della propria tradizione e della propria cultura e, contemporaneamente, nel rispetto e nella comprensione della cultura e della tradizione dell'"altro".

Per proseguire nel suo obiettivo di fondo, la convivenza e l'apprendimento di quell' "arte che è la pace" come direbbe Bruno Hussar, e in linea con tutto ciò che è e rappresenta il villaggio, si tenta, per quanto possibile, di mantenere un equilibrio all'interno delle classi fra alunni ebrei ed alunni arabi. Nell'anno scolastico 2008/2009 si sono superati i 200 alunni:

⁴⁵⁴ Per leggere approfonditamente di questo progetto http://www.handinhand12.org/index.cfm?fuseaction=content.display&pageID=158

4

 ⁴⁵³ Lettere dalla collina, numero 16, settembre 2001. Supplemento del mensile Cem/Mondialità, N. 8 ottobre 2001,
 p. 8.
 454 Per leggere approfonditamente di questo progetto si rimanda al sito:

Asilo: 8 alunni;

Materna: 16 alunni;

Scuola primaria: 200 alunni.

Di questi circa l'85% proviene da fuori il villaggio.

Diversi studi sono stati compiuti sulla scuola e sui risultati ottenuti (Gavison R.,), dimostrando l'efficacia del metodo e il raggiungimento degli obiettivi che la scuola si pone: la convivenza pacifica, la reciprocità dell'apprendimento in maniera naturale e positiva fra bambini ebrei ed arabi, l'integrazione.

La scuola nel corso degli anni ha continuato a crescere nei numeri, ma i principi che hanno portato alla sua nascita e che l'hanno animata rimangono gli stessi: costruire un rapporto con ciascun ragazzo nella sua unicità e ciascun gruppo basato sull'ascolto, il dialogo, l'accoglienza della sofferenza e delle difficoltà, la volontà di continuare la ricerca e di dare una risposta ai diversi bisogni. «A ogni ragazzo diamo la possibilità di sviluppare avendo una chiara, certa e ricca consapevolezza della propria identità, che gli permette di accettarsi, di accogliere l'altro nella sua differenza e di crescere compiendo l'esperienze delle culture, delle feste e delle ricorrenze nazionali dei due popoli.» ⁴⁵⁵

In accordo con i principi di una pedagogia interculturale, che qui è davvero resa reale, la diversità diventa occasione di arricchimento reciproco, attraverso un curriculum unico, la condivisione delle feste e delle principali tradizioni dei due popoli e delle tre religioni, l'attenzione all'attualità e agli avvenimenti che caratterizzano, spesso in maniera drammatica, il contesto.

6.5.1 Il metodo

La scuola per la pace di NS-WAS si basa, come già sottolineato, su un approccio binazionale – bilingue – multireligioso. Pur rispettando e applicando il programma nazionale ufficiale. Si prosegue pertanto la conoscenza parallela di due culture, due lingue, due storie, due tradizioni e tre religioni. È garantita la presenza in classe di due insegnanti, uno ebreo e l'altro palestinese. E i bambini, fin dalle prime classi della scuola per l'infanzia crescono nel rafforzamento della propria identità e nella conoscenza dell'identità dell'altro: «ciascuno rispetta il proprio retaggio culturale e quello altrui, perseguendo la conoscenza di entrambe le culture.» ⁴⁵⁶ La scelta di questo approccio si "scontra" con la necessità di conformarsi a quanto richiesto dal Ministro dell'educazione, come spiega Rim, docente presso la scuola: «ogni ragazzo deve assimilare un certo numero di materie in conformità al programma fissato dal ministero dell'Educazione. Ora tale insegnamento, per avere luogo in termini corretti, deve essere trasmesso in una lingua perfettamente comprensibile da parte dell'allievo. Molti ragazzi, specialmente quelli provenienti

⁴⁵⁶ Lettere dalla collina, numero 18, maggio 2004. Supplemento del mensile Cem/Mondialità, N. 6 giugno 2004, p.

4.

⁴⁵⁵ *Lettere dalla collina*, numero 17, maggio 2003. Supplemento del mensile Cem/Mondialità, N. 5 maggio 2003, p. 3. Le parole riportare sono di Boaz, ebreo, all'epoca direttore della scuola. È arrivato a Neve Shalom – Wahat Al Salam nel 1985 con la moglie Daniela e tre figli. La guerra lo ha colpito personalmente e duramente, nel 1998 suo figlio Tom durante alcune manovre dell'esercito presso il confine Libico è morto.

dall'esterno del villaggio, non padroneggiando sufficientemente e l'arabo e l'ebraico. Spesso, dunque, ricevono un insegnamento separato, nella propria lingua materna. L'uso delle due lingue è comunque di prassi in tutte le attività educative, che sono numerose: musica, teatro, arti plastiche, preparazione delle feste, sport e così via. A ciò si aggiunge, beninteso, l'insegnamento stesso delle due lingue, che viene erogato a tutti gli allievi assieme.»⁴⁵⁷

La difficoltà maggiore è data dalla differenza nel livello di conoscenza della lingua "dell'altro" fra gli alunni. I ragazzi infatti crescono parlando a casa o l'ebraico o l'arabo. Ciò incide nella didattica scolastica, poiché in classe gli alunni sono portatori di diversi livelli di competenza linguistica. Come spiega Ety, che ha fondato la scuola e a lungo l'ha diretta, «se nella stessa classe si trovano bambini con livelli diversi di competenza linguistica, dovrai trovare un contenuto comune che permetta a ogni bambino di imparare la lingua secondo il livello che gli è proprio. D'altra parte il ragazzino scolasticamente più debole deve essere sostenuto senza frenare chi è migliore. Questa differenza di livello non dipendono spesso dalle conoscenze generali del bambino, ma talvolta solo dalla conoscenza della lingua.» In particolare i bambini provenienti dall'esterno del villaggio hanno come unica occasione per immergersi nella lingua e nella cultura altrui le ore scolastiche e gli eventi legati alla scuola (feste, recite, incontri). I "contenitori" di cui parla Ety e che facilitano l'apprendimento sono: laboratori espressivi, plastici ed artistici, canto, studio della natura, nuove tecnologie, ma anche attività di espressione corporea.

Le attività promosse dalla scuola per la pace sono finalizzate a favorire fra gli studenti, attraverso una varietà di esperienze didattiche, il dialogo e la tolleranza. Ad esempio vengono promosse lezioni di teatro con l'obiettivo, in accordo coi principi generali della scuola, di promuovere e sviluppare «il rafforzamento dell'immagine personale che ciascun allievo impara a conseguire affermando il rispetto per se stesso e il rispetto per l'altro. Il ragazzo apprende a identificarsi come parte del gruppo, impara che quando rispetta se stesso e rispetta il tempo e lo spazio del gruppo, all'interno di questo si produce un clima che favorisce un lavoro creativo e costruttivo. Impara che quando si vive in una società in cui ciascuno assume la responsabilità della propria condotta, di ciò che dice, del modo di comportarsi, si crea qualche cosa di magico in cui esiste uno spazio per la creatività di ciascuno dei bambini.» ⁴⁵⁹ È quanto spiega Dafna ⁴⁶⁰, insegnante della scuola, nel resoconto annuale inviato all'associazione italiana che sostiene il villaggio. È un'educazione che passa anche attraverso un'educazione ai sentimenti, si riconoscono, si nominano, si caratterizzano, si accolgono: «l'allievo è invitato a identificare e a definire il suo modo d'essere, a sviluppare e a dare espressione al so mondo interiore, alla sua immaginazione, ai suoi pensieri, ai suoi bisogni, alle sue paure. Impara a rispettare i suoi sentimenti e a volgere ciò che ha di negativo in un'energia che è possibile indirizzare in modo creativo. Impara a rispettare la sua lingua, le sue radici, i suoi costumi e la sua cultura.(...) La nostra scuola è speciale. È fonte di gioia il vedere quanto questi bambini appartenenti ai due popoli che da lungo

 ⁴⁵⁷ Lettere dalla collina, numero 19, aprile 2006. Supplemento del mensile Cem/Mondialità, N. 4 aprile 2006, p. 3.
 ⁴⁵⁸ Lettere dalla collina, numero 16, settembre 2001. Supplemento del mensile Cem/Mondialità, N. 8 ottobre 2001,

⁴⁵⁹ Ivi, p. 6

⁴⁶⁰ Dafne vive insieme al marito Shai al villaggio dal 1985

tempo e con dolore stanno vivendo immersi nel conflitto, nell'inimicizia e nella più profonda diffidenza, siano capaci di attivarsi ed esprimere una comune creatività entro un'atmosfera aperta all'ascolto, al sostegno e al rispetto.»⁴⁶¹

Le feste occupano una parte importante nella vita e nelle famiglie degli studenti e per questo rientrano appieno anche nella vita della scuola. Esse sono legate all'identità nazionale e religiosa delle persone e per questo viverle e gustarle come fonte di arricchimento e apprendimento reciproco è parte del lavoro svolto ogni anno da insegnanti ed educatori. «L'esperienza delle feste è legata ai ricordi della casa, ai sentimenti ed ai valori che ognuno porta dal suo mondo. Il lavoro delle feste, a scuola, permette di curare la relazione dei ragazzi con le feste stesse e di allargare l'esperienza delle loro conoscenze al riguardo: le storie, i simboli, i valori, le usanze.» ⁴⁶² Ma significa anche entrare in relazione con le feste delle altre religioni e nazionalità, conoscerle, partecipare, apprendere e confrontarsi, scoprendo alla fine i valori comuni. E sono proprio i valori umani e culturali, che «possono gettare una luce sulle nostre abitudini nel confronto con la realtà personale e culturale di ognuno di noi.» 463 Tutto questo presenta non poche complessità, si potrebbe correre il rischio di rafforzare sentimenti nazionalistici e spaccature: «non dobbiamo nasconderci che l'incontro inter-religioso genera anche delle difficoltà: l'ebraismo considerato come una religione e una nazionalità, rafforza il legame fra i ragazzi ebrei, che si riconoscono attorno alle storie tradizionali e alle feste. Per i palestinesi, invece, la religione crea una separazione fra cristiani e musulmani.» 464 Per questo lasciare lo spazio per vivere le festività in forma comunitaria è importante, condividere e convivere anche attraverso la conoscenza di ciò che appartiene all'altro per scoprire quanto i valori umani dietro a ogni ricorrenza siano simili, vicini, ci uniscono più che dividerci. Ma è anche un momento educativo prezioso per gli insegnanti. «Le feste e gli avvenimenti che appartengono ai due popoli non sono solo festosi e gioiosi. Due popoli, due storie, due punti di vista, (di fatto molti di più), collere, frustrazioni, paure, ricordi... non è facile per i bambini affrontare tutto ciò. Un compito molto delicato si impone a noi insegnanti e direttori: dobbiamo essere particolarmente sensibili, pronti all'ascolto, aperti, capaci di sostenere, incoraggiare, difendere... dobbiamo gestire i nostri sentimenti e le nostre opinioni, tra le attese dei genitori dei ragazzi esterni al villaggio, che hanno risposto al nostro invito a partecipare all'incontro bi-nazionale continuo, tenendo conto delle diverse sensibilità dei ragazzi. Come educatori dobbiamo far passare un'informazione che rifletta la verità di ognuna delle parti. Nella misura del possibile, dobbiamo dar spazio ad ogni allievo, affinché possa esprimersi pienamente, con la propria identità. Ma soprattutto dobbiamo stare attenti a non caricare di sensi di colpa i ragazzi. Sono loro infatti che riescono a fare ogni giorno quello che noi adulti falliamo così spesso: vivere l'uno accanto all'altro, in reciproca accoglienza e gratificante reciproco riconoscimento.» ⁴⁶⁵ È commovente leggere la delicatezza della proposta

⁴⁶¹ Lettere dalla collina, numero 16, settembre 2001. Supplemento del mensile Cem/Mondialità, N. 8 ottobre 2001,

p. 7. 462 *Lettere dalla collina*, numero 20, ottobre 2007. Supplemento del mensile Cem/Mondialità, N. 3 marzo 2008, p. 3

¹vi, p. 4.

464 Ibidem.

⁴⁶⁵ Ivi, p. 5.

educativa nei due giorni maggiormente complessi per le ricorrenze che ricordano: il giorno dell'Indipendenza e della Nacba. La gestione di queste due giornate e le attività organizzate sono esemplificative del lavoro svolto alla scuola di NS-WAS. Nella prima festività si celebra lo stato d'Israele dichiaratosi indipendente il 14 Maggio 1948, nella seconda la sconfitta del popolo palestinese, entrambe avvenute nel corso della guerra del 1948. Si potrebbe dire che è lo stesso avvenimento visto con due sguardi molto diversi. È un giorno di festa per gli uni e di lutto per gli altri. È fra questi estremi che con attenzione si muovono gli educatori per riflettere sul significato della parola indipendenza, ma anche di diritto e dovere, della gioia data dall'avere una patria o della sofferenza nel non averla. Si sono svolti incontri uni-nazionali riguardanti i simboli e le storie dei due popoli, incontri che sono culminati in un momento collettivo di creatività e arte. Si è scelto di celebrarlo in due giornate e due momenti distinti, per dare unicità alla ricorrenza di ciascuno. L'altra giornata, che ricorda appunto la Nacba, la sconfitta del popolo palestinese, la distruzione di migliaia di villaggi e la fuga di migliaia di profughi, è di complessa gestione. Dopo un primo momento comune i ragazzi sono stati divisi a seconda delle età ed hanno lavorato insieme sui seguenti temi-attività: un mosaico di un villaggio abbandonato, ricami palestinesi, la chiave di casa che molti profughi conservano ancora, una cartina, una storia personale, una poesia di dolore e lutto. C'è stato anche spazio a incontri uni-nazionali, ma la giornata si è conclusa tutti assieme attorno all'Albero delle Speranze, posto nel giardino della scuola, per una piccola celebrazione. «Giorno dell'Indipendenza, giorno di al-Nacba, due giornate difficili e intense, ma quando si celebra con un lavoro sincero, delicato e attento ad ognuno, esse scorrono con un sentimento di unione e di avvicinamento dei cuori...» 466

6.5.2 La parola agli educatori e ai ragazzi della scuola

Un ruolo delicato e complesso quindi quello portato avanti quotidianamente da insegnanti ed educatori della scuola, che si impegnano ogni giorno in un contesto di violenza e guerra a costruire coesistenza, dialogo, rispetto e riconoscimento reciproco. «Noi insegnanti arriviamo ogni mattina da varie parti di questo paese pieno di conflitti e abbiamo il dovere di trasmettere ai bambini un'atmosfera di equilibrio, di mostrare loro un cammino in mezzo a tutto questo tumulto. E ci è difficili, per noi come per chiunque altro, assumere questo ruolo. È importante che i bambini "siano al corrente", che sappiano e comprendano, nella misura del possibile, la realtà» 467, afferma Hezy, all'epoca – 2001 – direttore del giornale della scuola e insegnante.

Cosa significa essere educatori alla scuola per la pace? Sono ancora le parole di Hezy, ebreo, che ci vengono incontro: in un'intervista pubblicata nel 2009 egli afferma che essere educatori significa «essere pronto.

 Pronto all'avvenimento del momento in cui tutti parleranno e che bisogna spiegare.

.

⁴⁶⁶ Ivi, p. 6.

⁴⁶⁷ *Lettere dalla collina*, numero 16, settembre 2001. Supplemento del mensile Cem/Mondialità, N. 8, ottobre 2001, p. 3.

- Pronto a conoscere il maggior numero possibile di elementi sulle cose importanti per i due popoli: feste, religioni, ricorrenze nazionali.
- Pronto e consapevole nell'accostare sensibilità che si imparano a conoscere nel corso degli anni.
- Pronto a lavorare col proprio partner dell'altro popolo.»

Significa anche, secondo Hezy, imparare l'arte del cambiamento, e voler cambiare, «quindi io mi sforzo di educarli a non accettare come scontate le regole dei professori, dei genitori, della società, del Paese.» ⁴⁶⁹ Li educa alla resistenza!

E ancora, per Rim, che è palestinese, essere docente in una scuola come questa significa accogliere l'altro con un "atteggiamento sensibile", che implica la capacità di tenere in considerazione «contemporaneamente i valori umanitari, nazionali, religiosi e sociali di due popoli... per me significa accogliere questi due popoli con tutto il proprio cuore e con uno sguardo aperto.»⁴⁷⁰

Aggiunge un altro tassello importante Jasmine, palestinese. Essere educatrice significa farsi carico della possibilità di incontro fra le famiglie degli allievi. Questa spesso è l'unica occasione per incontrare "l'altro" e allora la cura e l'attenzione nel preparare gli alunni e le feste che saranno strumento e contenitore di tale incontro rende l'educatore di NS-WAS un "ponte". Per farlo deve innanzitutto imparare a conoscere la loro situazione sociale ed economica, le loro necessità, ma anche padroneggiare entrambe le lingue e comprendere le due culture.

Per i ragazzi e i bambini frequentare questa scuola significa crescere con la possibilità di vivere una vita sociale paritaria fin dalla più tenera età, attraverso l'ascolto di entrambe le lingue, partecipando alle feste delle diverse tradizioni, culture e religioni, creando relazioni significative e amicizie, vedendo l'altro non più o non solo come un nemico da temere o su cui nutrire sentimenti di odio e vendetta; significa inoltre poter fare tutto ciò insieme ai propri genitori senza le barriere imposte dal contesto in cui vivono al di fuori dell'oasi.

Faten sottolinea il ruolo fondamentale dell'educazione in un contesto come quello israeliano: va mio parere l'educazione resta la dimensione principale per trasmettere un valore o per aspirare all'attuazione di un ideale. (...) La nostra educazione si sforza di salvaguardare la libertà di pensiero negli allievi e negli insegnanti, perché si liberino dagli stereotipi e siano meno sensibili ai passaggi difficili della storia dei due popoli.»⁴⁷¹

Adi, ebrea, nata al villaggio nel 1983, ha finito il servizio militare⁴⁷² nel 2004 e rispetto alla vita al villaggio e a ciò che ha appreso anche alla Scuola della Pace afferma: «l'uguaglianza e

⁴⁷¹ Ivi, p. 8. Faten è stata insegnante per 17 anni, 7 dei quali nella scuola del villaggio.

⁴⁶⁸ Lettere dalla collina, numero 21, novembre 2009. Supplemento del mensile Cem/Mondialità, N. 10, dicembre 2009, p. 4.

⁴⁶⁹ Ibidem.

⁴⁷⁰ Ibidem.

⁴⁷² Rispetto al servizio militare di cui abbiamo parlato nel terzo capitolo della presente tesi, è interessante notare come in una realtà come Neve Shalom – Wahat al Salam, la scelta di prestare o meno servizio nell'esercito è compiuta in totale libertà e in forme non scontate. Alcuni giovani, rifiutano il servizio e pur non potendo "fare obiezione di coscienza" scelgono vie alternative per evitare l'esercito. Altri invece decidono di compiere questo percorso, anche se nella maggior parte dei casi chiedono di non essere inseriti in reparti di combattimento, ma in

l'ascolto dell'altro sono i valori che mi sembrano abbiano maggior importanza nella nostra vita qui. Siamo diversi e dobbiamo vegliare sulla nostra identità ma anche aprirci all'altro. Questo l'ho imparato qui, a scuola, dove sono rimasta fino ai 13 anni.»⁴⁷³

Illal, e come lui molti altri giovani, ha amato soprattutto le feste: «preparate in modo sempre più elaborato e ripetute ogni anno, mi hanno permesso di conoscere bene gli aspetti della mia cultura ma anche quella degli altri.» ⁴⁷⁴ Inoltre sottolinea che «imparare due lingue è una grande ricchezza » ⁴⁷⁵

6.6 Incontro con Rayek: testimonianza su conflitto, pace, vita⁴⁷⁶

Al villaggio esiste un piccolo ma accogliente caffè: Ahlan. Il suo nome significa "ciao", "salve". Il proprietario si chiama Rayek e insieme alla moglie Diana accoglie chiunque arriva al villaggio per mangiare qualcosa di buono, acquistare qualche prodotto o semplicemente per fare due chiacchiere. È stato costruito questo bar proprio perché si sentiva la necessità di un luogo in cui accogliere i visitatori in maniera informale e conviviale, come afferma lo stesso Rayek è "un altro dipartimento di pubbliche relazioni" specialmente per le persone che vengono da fuori, "Entrano e non sempre trovano qualcuno con cui parlare, non a tutti piacerebbe entrare in un ufficio e vedere se c'è qualcuno che possa fare un'intervista o avere un appuntamento, così entrano qui in questo caffè e si sentono liberi di sedersi e fare domande e così facciamo moltissime pubbliche relazioni qui in questo caffè io e mia moglie". Perché il villaggio prima di tutto è un posto da vivere.



Foto 27: Io, Federica Filippini, Rayek e Chiara Giustini.

servizi "socialmente utili", come l'insegnamento, l'accompagnamento dei gruppi e degli studenti, accogliendo le nuove reclute, ecc. Diverse sono le motivazioni che soggiacciono a queste scelte, da chi pensa che sia un dovere, a chi ritiene comunque necessario un esercito in ogni Stato pur non giustificando la condizione attuale di occupazione militare,a chi invece proprio per questo decide di non aderirvi.

⁴⁷³ Lettere dalla collina, numero 18, maggio 2004. Supplemento del mensile Cem/Mondialità, N. 6 giugno 2004, p.

⁴⁷⁴ *Lettere dalla collina*, numero 19, aprile 2006. Supplemento del mensile Cem/Mondialità, N. 4 aprile 2006, p. 9. Illal è figlio di Diana e Rayek, arabo cristiano è nato al villaggio ed è stato educato qui fin dall'asilo.

⁴⁷⁵ Ibidem.

⁴⁷⁶ L'incontro si è svolto in inglese, ho scelto di riportare la testimonianza in italiano per mantenere fluidità alla lettura del capitolo. L'incontro è stato registrato, successivamente sbobinato e tradotto. Ho ritenuto opportuno mantenere l'integrità della testimonianza, anche laddove c'è una ripetizione nei temi già trattati nei precedenti paragrafi ho preferito non suddividerla. Nel caso di espressioni particolarmente significative in lingua originale verranno riprodotte in nota.

Rayek si siede e chiacchieriamo a lungo del villaggio, della vita, del conflitto, del suo essere arabo, israeliano, cristiano. Ha conseguito un Dottorato di Ricerca in Risoluzione del conflitto nel 2000 in Inghilterra alla Bradfort University e vive a Neve Shalom – What al Salam dal 1984 insieme alla moglie. Ha ricoperto anche il ruolo di segretario (sindaco) del villaggio dal 1997 al 1999, mentre sua moglie Diana è stata direttrice oltre che insegnante presso la scuola. È possibile definirlo un esperto, per questo la sua disponibilità a raccontare e raccontarsi è così importante.

6.6.1 Il villaggio.

"Questo è l'unico villagggio di questo tipo in Israele-Palestina, dove Ebrei e Palestinesi scelgono di vivere insieme coscientemente",477. Ci sono infatti altre città in cui la popolazione è mista, vivono arabi ed ebrei, come Jaffa, Haifa, Acco, ma in questo villaggio il vivere insieme è frutto di una scelta consapevole, ci si trasferisce qui "Per portare avanti tutte le questioni e capire cosa sia pace, cosa uguaglianza, cosa condivisione, così nella nostra vita qui impariamo tutte queste cose in maniera aperta per fornire un esempio di cooperazione che sia reale". L'apprendimento di cosa sia pace, uguaglianza e condivisione passa dalla vita in comune e vuole essere di esempio e promotore di riflessione per il mondo esterno. Ma proprio perché riguarda la vita stessa dei suoi abitanti, NS-WAS è una realtà dinamica che varia nel tempo, complessa che non si può comprendere se non partecipandovi attivamente. All'interno del villaggio però l'esperienza delle persone varia notevolmente, vi sono le famiglie più "anziane" che si sono trasferite qui sulla collina fin dall'inizio, nel 1978-79, altri come Rayek che sono qui da molto tempo, e nuove famiglie che si sono trasferite da poco. "Così l'esperienza è differente, dipende da quanti anni hai vissuto qui, da quanto sei coinvolto nell'idea, alcune persone ad esempio al momento vivono solo qui e non sono molto partecipi, nel senso che vivono qui, lavorano all'esterno, escono tutte le mattine e rientrano la sera... ma comunque ciò che voglio dire è che è già abbastanza che vivano qui e venire a vivere qui è... puoi fare un'affermazione politica, puoi dire che personalmente accetti gli altri come tuoi eguali, indipendentemente che siano Palestinesi o Ebrei, e che vuoi vivere questo tipo di vita adesso, al momento e non attivarmi per fare la pace solo per un qualsivoglia leader politico, e così la maggior parte delle persone sono soddisfatte per il semplice fatto di vivere qui e di dare la possibilità ai propri figli di crescere con gli altri bambini, di imparare le due lingue e le differenti culture". Alcuni si accontentano di vivere qui e, pur non lasciandosi coinvolgere particolarmente nelle iniziative e nelle attività del villaggio, questo è già sufficiente per portare un cambiamento, è già un messaggio della volontà di vivere accogliendo l'altro come pari e dando ai propri figli la possibilità di crescere in un contesto differente.

Secondo Rayek, era nell'intenzione di Bruno fondare il villaggio fin da subito con un doppio intento: "Egli aveva, penso, due idee di fondo: una era fondare una comunità, una piccola comunità, e allo stesso tempo anche un posto che fosse un centro dove le persone potessero

⁴⁷

⁴⁷⁷ Coscientemente è la traduzione del termine inglese *conscientiously*.

venire, riunirsi e parlare". Questo secondo intento si è realizzato fin dall'inizio attraverso l'apertura della Scuola per la Pace, che come ci illustra anche Rayek è luogo che ospita ogni anno differenti gruppi di persone, molti provenienti dalle scuole superiori, altri appartenenti alle due parti in conflitto (con la possibilità di ospitare palestinesi dei territori occupati), un luogo in cui i partecipanti incontrano, spesso per la prima volta nella loro vita, a faccia a faccia "l'altro" nello stesso posto e possono parlare, dialogare, argomentare, discutere. Ma si è realizzato anche nella Scuola del villaggio dove, fin dall'inizio, si è scelto di insegnare in arabo ed ebraico allo stesso tempo, una scuola bilingue dunque e anche multiculturale e multi religiosa per la presenza delle tre diverse culture religiose: ebrea, cristiana, musulmana. La scuola aperta inizialmente per i bambini del villaggio dagli anni '90 è aperta anche agli "esterni" generando dinamiche, anche rispetto al coinvolgimento delle famiglie, di notevole importanza che così ci vengono spiegate: "I bambini provengono da differenti comunità nella zona e viene portata avanti a scuola e attraverso la scuola l'idea dell'incontrarsi, un'idea che così continua a lavorare perché molte famiglie iniziano a conoscersi, sapete, i bambini diventano amici in età differenti e si trovano in sintonia⁴⁷⁸ e vogliono vedersi anche al di fuori dell'orario scolastico, e così i genitori iniziano a conoscersi l'un l'altro. Così penso che negli ultimi venticinque anni abbiamo favorito l'instaurarsi di molte relazioni tra le famiglie della zona proprio grazie alla scuola".

Da quattro anni anche il Centro Pluralista Spiritualistico ha preso vita, è stato dedicato a Bruno Hussar ed è ora diretto da Abed; il suo operato è in linea con gli intenti degli altri progetti, essere un luogo di dialogo, conoscenza, apertura, nel rispetto e nella parità reciproca. In particolare si focalizza sulle relazioni fra le tre grandi religioni presenti nel paese, che tanto incidono nel delineare identità e culture di appartenenza e che spesso contribuiscono a dividere più che a unire le persone. "Questo centro ha organizzato negli anni diversi seminari, penso la maggior parte nel tentatico di trovare ciò che accomuna le differenti religioni, giudaismo, islamismo e cristianesimo, non per trovare cosa le divide, ok? È un'altra strada per approcciarsi al tema del conflitto, perchè il conflitto qui non è... non lo vedo solo come politico, ma presenta una dimensione religiosa molto forte⁴⁷⁹".

Al contrario di Abed e di altre testimonianze al villaggio, Rayek ci tiene a precisare che NS – WAS non è un'utopia, ma lo dice per affermare che non è un posto perfetto e irreale. "Non è ancora perfetto, voglio dire che Neve shalom - Whata al salam nonè un'utopia, non abbiamo ancora una risposta a tutte le domande, ovviamente abbiamo i nostri dissidi⁴⁸⁰ interni e qualche volta dei conflitti, ma nonostante questo rappresenta, penso, un'idea molto positiva, un'idea umana, dalla quale molte persone possono essere inspirate. Ogni comunità ha i suoi problemi, ok, e quindi non è un posto perfetto questo, e dopo tutto noi siamo persone normali, non ci sono supereroi. Voglio dire, non siamo venuti qui essendo specializzati in risoluzione e gestione del conflitto, abbiamo tutti buone intenzioni, di venire qui, vivere insieme, e le persone vivono il conflitto a vari livelli e con diversi atteggiamenti, così il villaggio rappresenta un buon esempio

-

⁴⁸⁰ Argument.

⁴⁷⁸ They connect.

⁴⁷⁹ Because the conflict here is not, I don't see as only political, it has a very strong religious dimension.

anche se non è perfetto, ma è l'unico posto per ora ed è una buona cosa che esista ". Quindi rimane un'utopia, perché è l'unico posto in cui si realizza nella realtà la convivenza e la cooperazione fra ebrei e palestinesi, è un utopia intesa come ideale a cui tendere, ma non è tale se con questo termine intendiamo un posto perfetto, armonioso, cristallizzato.

6.6.2 Partecipare, vivere, condividere: la quotidianità a NS – WAS

La partecipazione alla vita del villaggio è cambiata nel corso del tempo. Agli inizi, alla fine degli anni '70 e negli anni '80, quando ancora era una realtà relativamente piccola con poche famiglie, la maggior parte delle persone viveva e lavorava qui, "era più come una comunità 481". Più tardi, a partire dagli anni '90, coloro che entravano a far parte del villaggio avevano per lo più propri lavori all'esterno. All'inizio c'era un maggior senso di unità e vicinanza, "Ci fu un momento in cui tutte quelle persone erano più vicine⁴⁸² alle altre, tutte partecipavano alle riunioni". Questo ha permesso anche di superare le difficoltà incontrate: "Ci fu un periodo, quando ancora il villaggio non era riconosciuto dallo Stato d'Israele, in cui non era certo che sarebbe diventata una comunità, siamo dovuti passare attraverso molte crisi, difficoltà, situazioni finanziarie, ma abbiamo realmente superato tutti questi problemi. (...) Durante i nostri primi anni eravamo occupati tutto il tempo a cercare di costruire una comunità, a far si che fosse reale, per portare nuove famiglie, per ingrandirla, per aprire la scuola..." E spesso, in vista della costruzione della comunità e della necessità di costruire concretamente tutti i servizi necessari, dalla strada, alle case, all'elettricità, al sistema fognario, al fine di rendere l'idea e il sogno reale e fattibile, i conflitti e i disaccordi passavano in secondo piano, si cancellavano, si mettevano a tacere. Quei giorni sono conclusi, come afferma Rayek ed ora le esperienze delle diverse persone sono differenti. Ora qui è tutto perfetto, le nuove famiglie non devono costruire il senso di comunità. Si ritrovano già dentro una storia, una storia vista e vissuta dalle persone come Anne, Abed o Rayek che per primi hanno creduto in questo sogno e hanno contribuito a popolare e rendere vivo questo villaggio. La partecipazione alla vita del villaggio, secondo Rayek, è quindi frutto delle differenti storie e delle diverse memorie di ciascuno. La situazione attuale è che la maggioranza delle persone vive al villaggio, ma lavora all'esterno. Sono circa 120 quelli che hanno il diritto di voto e allo stesso tempo possono essere eletti per le diverse cariche istituzionali della comunità, ma alle riunioni oltre a queste persone di solito sono presenti altri 20, 30, massimo 50 abitanti. Rayek ha imparato a vedere questo fatto come qualcosa di assolutamente normale nell'economia della vita di ciascuno: "Ho imparato a guardare a quello che c'è, a prenderlo come una cosa normale, ok? Siamo ancora lo stesso gruppo che tiene il villaggio, dobbiamo ancora incontrarci poche volte l'anno per decidere a proposito delle diverse questioni. Così alcune persone, ciò che voglio dire è che non è importante se non vengono agli incontri, verranno altri, e così è davvero una vita normale. Non volevamo che questo posto diventasse come un gruppo in cui tutti guardano le cose con una solo mente, in cui

⁴⁸¹ Community.

⁴⁸² Closer.

fossimo tutti d'accordo su tutto, ecc.". L'obiettivo quindi non è quello di pensare con una stessa testa, vievendo in simbiosi e omologandosi, nè essere d'accordo sempre su tutto, ma condividere, accogliere le differenze e crescere come comunità, dove la differenza e anche il disaccordo sono parte della vita e accolti come una ricchezza. Il merito di questo spirito va in gran parte riconosciuto a Bruno, egli, infatti, non si è posto come leader e "guru", ma "Ha aiutato l'idea a continuare e a far si che non dipendesse da lui personalmente, ok? Voglio dire, lui, come chiunque altro, in qualsiasi discussione voleva dire ciò che pensava ed esprimere il suo voto, ma non si è mai aspettato che le persone accettassero la sua idea e lo seguissero. Bruno era molto umile, non ha mai ricoperto questo ruolo. Credeva che fosse sufficiente venire e vivere insieme e non preoccuparsi fin dall'inizio di tutte le difficili questioni, col tempo si sarebbero trovate le soluzioni". In un'ipotesi irreale, se volessimo fondare una comunità di questo tipo, secondo Rayek, si dovrebbe partire con due gruppi, uno palestinese e uno ebreo, che dovrebbero inizialmente incontrarsi, discutere e raggiungere un accordo su come condividere la gestione della comunità, su come rappresentarsi all'esterno anche da un punto di vista politico, e se mai decidessimo di aprire una scuola bisognerebbe discutere e accordarci su come insegnare e relazionarci con gli eventi esterni o memorie come l'Indipendenza o la Nacqba, ma con molta probabilità questo gruppo non raggiungerebbe mai un accordo, è troppo difficile mettere insieme i punti di vista delle due parti. Ma allora perché NS – WAS esiste e continua a vivere, ad avere "successo" in questa impresa e a rappresentare un esempio di reale cooperazione? Proprio per la sua storia, per come è nata. "È iniziata con Bruno e Anne, che furono qui fin dall'inizio e dopo sei anni una famiglia è arrivata, e dopo un altro anno un'altra famiglia è arrivata, e poi un'altra ancora. Il villaggio è cresciuto molto lentamente e con il tempo. Le prime famiglie hanno cercato di capire come vivere in uguaglianza e pace e condivisione e oggi siamo un buon esempio". La riuscita è dipesa quindi secondo Rayek dal fatto concreto di partire e iniziare a vivere insieme, cercando nella pratica di vedere come di volta in volta raggiungere un accordo e trovare il modo per vivere in pace e cooperazione, agendo e non fermandosi ai discorsi teorici. Ovviamente non è stato facile! Ci sono state discussioni, conflitti, lotte, in particolare nel corso degli anni '80, e soprattutto gli abitanti si portavano appresso un fardello pesante fatto di rabbia, risentimento, recriminazioni e paure. Soprattutto incideva l'appartenenza al proprio popolo, sentire su di sé le aspettative e i sentimenti di un intero gruppo etnico e nazionale. "Negli anni Ottanta abbiamo avuto parecchie discussioni⁴⁸³ e molti conflitti all'interno del villaggio, e c'era molta rabbia, questo perché noi come Palestinesi volevamo sentirci bene rispetto al nostro gruppo di appartenenza palestinese fuori dal villaggio⁴⁸⁴, e gli ebrei avevano lo stesso bisogno, voglio dire, abbiamo scelto di venire qui e vivere insieme, ma nessuno di noi voleva essere visto dalla propria gente come un traditore⁴⁸⁵ e una persona sciocca che non comprendere appieno la situazione... Così le aspettative e le pressioni esterne, accendevano⁴⁸⁶ il nostro punto di vista qui

⁴⁸³ Arguments.

⁴⁸⁴ We as Palestinian we wanted also feel good about our palestinian side outside of the Village.

⁴⁸⁵ Traitor

⁴⁸⁶ Have heated.

al villaggio". In parte è ancora così, gli avvenimenti esterni, in particolare quelli di maggior gravità come la guerra con il Libano o la recente operazione militare a Gaza, riaccendono gli animi, e non è facile rimanere aperti al dialogo, conservare sentimenti di amicizia, quando le dinamiche di gruppo e di appartenenza e identità spingono in direzione contraria. Solo il coraggio della resistenza a certi meccanismi, la volontà di proseguire nella via del dialogo e dell'ascolto, l'impegno a condividere e cooperare, possono far si che concretamente ogni giorno il sogno di NS – WAS continui ad essere realtà nonostante le difficoltà, la pressione esterna, le aspettative, e la consapevolezza di essere l'unica realtà di questo tipo in tutto il paese. Ma proprio la varietà di opinioni e la non omologazione nei pensieri e nelle posizioni "permette un certo rilassamento e c'è un grande spazio e tolleranza per accettare le differenti idee". Quando gli individui agiscono come tali e non come appartenenti a un gruppo compatto, è possibile uscire da stereotipi e pregiudizi, ma anche da chiusure e blocchi monolitici, fazioni e bandiere, e aprire lo spazio alla tolleranza, all'ascolto, al dialogo. L'altro acquista un volto, un nome, una storia e la sua identità si apre a mille sfumature. Nasce la possibilità del confronto e si supera una contrapposizione rigida perché inscatolata in definizioni e categorie spesso connotate da immutabilità.

Secondo Rayek non è poi così rilevante essere d'accordo gli uni con gli altri o tutti insieme. "Così NS – WAS ha cominciato come un bambino e dopo è cresciuto, ed oggi è completamente differente. Penso che a un certo punto non eravamo abbastanza sicuri, vivevamo qui e abbiamo pensato a un certo punto nei primi anni, che avremmo dovuto essere d'accordo su tutto, così facevamo molte riunioni, abbiamo avuto grandi discussioni, ma col tempo abbiamo realizzato che non era quello di cui avevamo bisogno, ok? Ciò che voglio dire è che rappresentare un buon esempio, un utopia, non significa che tutti devono andare d'accordo con tutti gli altri". La pace non è data dal grado di accordo raggiunto all'interno di una comunità, dall'armonia, dal quieto vivere, né qualcosa di raggiungibile in un solo momento e immediatamente, ma passo dopo passo. Per questo vede nelle future generazioni la possibilità di progredire in direzione della pace, i bambini cresciuti al villaggio o che hanno frequentato la scuola, porteranno avanti l'idea e la faranno progredire, "porteranno le idee molti passi avanti". Un esempio al riguardo è la questione del bilinguismo, all'apertura della scuola infatti, sono stati numerosi i dibattiti e le discussioni su questo argomento, non per tutti era giusto o "normale" che i ragazzi crescessero acquisendo e parlando correttamente e fluentemente entrambe le lingue. Ma la seconda generazione, bilingue di fatto, non si troverà più a dover giustificare ed argomentare sull'importanza e la ricchezza della conoscenza di entrambe le lingue per poter dialogare e parlare con "l'altro" senza la necessità di tradurre. Il primo passo verso l'integrazione e la convivenza è la comprensione reciproca che passa anche in primis dalla comunicazione. "Credo che un grande cambiamento potrebbe cominciare con le scuole, ok, coi bambini, nel giro di dieci anni potrai creare una nuova generazione capace di pensare in maniera differente". La scuola, l'educazione, l'investimento sulle future generazioni, questa è la strada verso un futuro meno violento e, si spera, più pacifico e cooperativo. Ma è necessaria una scuola e un insegnamento che non perpetui una storia ricca di pregiudizi e stereotipi, come nel caso dei testi scolastici

israeliani. Una scuola capace di ripensare le proprie metodologie didattiche in senso più cooperativo, ma anche i programmi e gli obiettivi. Una scuola che punti alla valorizzazione delle differenze come ricchezza, pur nel riconoscimento delle proprie uguaglianze e delle reciproche appartenenze.

6.6.3 Pace come cambiamento

L'idea stessa di pace diventa qualcosa di dinamico, una storia che si sviluppa, cambia, si adatta. È relazionale, non astratta, ma vissuta concretamente nei meccanismi della comunità. Ed è dolorosa e faticosa, perché si porta dietro il carico di una guerra, le ferite delle esperienze, la necessità del dialogo, del confronto, dell'ascolto. È costruita ogni giorno e passata alle future di generazioni come il testimone in una staffetta, dove parte della strada è già stata percorsa, bagaglio accumulato e non cancellabile, ma altrettanta è ancora da compiere ed è spesso affidata a gambe più fresche e veloci. E quindi la pace è anche cambiamento, così come la vita. "Devi pensare ad essere realistico e ad accettare che la vita ha molti cambiamenti, qualche volta le cose non vanno come le avevi pianificate, ma devi accettarlo, ok. La vita non è un viaggio semplice. Ma devi imparare a non parlare delle difficoltà, ma a parlare forse dei cambiamenti che hai attraversato nel corso della vita. E questi cambiamenti che hai affrontato, ti hanno reso più forte, hanno costruito la tua personalità, forse ti sentirai sempre più fiducioso⁴⁸⁷, perché sai come affrontare i problemi". Saper affrontare i i problemi e le difficoltà, e, allo stesso tempo, cambiare per crescere e migliorare. In particolar modo trasformare il modo stesso di approcciare il conflitto e le relazioni con gli altri. In questo cambiamento è riposto l'ingrediente "segreto", se di segreto si tratta, della ricetta di NS – WAS e della vita in generale secondo Rayek.

"Dividiamo la stessa casa e se ci sono discussioni fra moglie e marito, e coi figli, è normale anche per noi pensare di dover attraversare dei conflitti, ma il cambiamento è in come li affrontiamo e in come evitiamo di arrivare al livello della violenza agita e dell'aggressione ai danni di altre persone, per imparare a rispettare le idee e le emozioni degli altri. E così qui puoi incominciare a vivere tanto più in pace con gli altri quanto più impari a rispettare i loro bisogni, le loro emozioni, le loro idee, le loro personalità. Ma se sei una persona che pensa di essere l'unica a possedere la verità, ad essere perfetta e che tutti gli altri hanno torto, e critichi solamente per tutto il tempo, e pretendi di insegnare per tutto il tempo, è davvero dura che tu possa creare una vita sociale realmente soddisfacente⁴⁸⁸". La pace passa quindi dalla capacità di fare e accettare i cambiamenti, ma anche dalla capacità di rispettare e riconoscere l'altro in tutti gli aspetti della sua vita, da quelli emozionali a quelli personali ai bisogni più concreti.

⁴⁸⁷ Confidence.

⁴⁸⁸ Succesful.

6.6.4 Le parole chiavi per trasformare il conflitto.

Rayek a questo punto della sua lunga testimonianza, inizia ad affronta il tema del conflitto, in maniera ampia ed approfondita, collegandolo alla vita stessa, per quanto è anche la sua esperienza.

La capacità di affrontare il conflitto come occasione di cambiamento reciproco e di trasformazione non dipende da quanto hai letto, accumulato, appreso in termini di conoscenza teorica, storica e tecnica sul conflitto stesso. Ma riguarda maggiormente la personalità di ciascuno e questo indipendentemente dal contesto, dall'essere ebreo o arabo in Israele o Palestina. "Non è quanto ne sai del conflitto, della storia, del passato, quanti libri hai letto, riguarda di più la tua personalità. Puoi essere in disaccordo 489 con qualcuno, ma il disaccordo può avvenire su due livelli, uno è una discussione⁴⁹⁰, sapete, discutiamo⁴⁹¹, argomentiamo, tu hai torto, io ho ragione, o puoi portare il disaccordo al livello del dialogo, dove si parla, si ascolta, si scambiano le idee, si impara l'uno dall'altro". Riguarda la capacità di spostare la discussione dal livello della disputa al livello del dialogo, che implica ascolto e reciprocità. Ma anche la capacità di assumersi le proprie responsabilità al cospetto dell'altro. "Si devi raggiungere un punto nella vita, quando si impara ad **assumersi le responsabilità**, in cui si smette di accusare gli altri per tutto il tempo. Normalmente la maggior parte delle persone se non sono felici, se non sono contente, se non sono soddisfatte, si preoccupano di trovare qualsiasi altra cosa a cui dare la colpa, senti risposte di questo tipo: 'è stato ciò che hanno detto loro, ciò che hanno fatto, è il contesto, è la gente" ecc. È sempre qualcosa al di fuori e non interno alla persona. Ma qui devi accettare che in ogni momento nella tua vita sei responsabile per quel momento, hai condotto te stesso fino a quel momento, è stata la decisione che hai preso un anno fa, dieci anni fa, quindici anni fa che ti ha portato a questa situazione. Qualsiasi cosa ci sia di sbagliato, devi realizzare che cosa c'è in te, non devi cercare qualcun altro da accusare. Perché se continui a pensare che gli altri sono colpevoli per la tua situazione, continuerai a rimanere dove ti trovi, non cambierai mai, perché sei convinto che 'non sono io, ma loro'. Ma quando ti assumi la responsabilità e dici 'no sono io', dopo tutto le persone agiscono e fanno delle cose, ma io a mia volta reagisco e sono parte del cerchio, e quindi anche io ho delle responsabilità, inizi a realizzare un diverso livello di relazione sociale, ok, quando ti assumi le tue responsabilità, non hai più nessun diritto da mantenere, nessuna rabbia dentro di te. Sapete, se pensi sempre che sono gli altri, dentro hai una guerra, moltissimi sentimenti negativi. E vivi tutto il tempo con dolore e con sentimenti negativi. L'unico modo per affrontare ciò, per lasciarti vivere senza angoscia, è assumerti la tua responsabilità". La rabbia, la frustrazione, la guerra interiore, finanche l'odio verso il nemico sono frutto delle costanti accuse che si rivolgono all'altro e che sono prodotte, secondo Rayek, alla base da una mancata assunzione di responsabilità da parte della persona. La consapevolezza di essere parte di un sistema complesso, dove le azioni e le reazioni ci vedono coinvolti, noi e gli altri, tutti, insieme, e le cui conseguenze non sono

⁻

⁴⁸⁹ Disagreement.

⁴⁹⁰ Argument.

⁴⁹¹ Argue.

prevedibili né lineari, lo spostamento da "loro" a "io", permette non solo di mettere in discussione noi stessi, le nostre granitiche certezze, le nostre posizioni, ma anche e soprattutto di lasciare in parte andare i sentimenti negativi e distruttivi. Se smetto di accusare solo l'altro per la mia situazione, ma mi metto in gioco, allora la rabbia e la frustrazione, se non svaniranno come afferma Rayek, quantomeno assumeranno un altro colore. Sarà una rabbia che spinge al cambiamento, perché non è più l'altro/loro, ma sono io in parte responsabile e quindi elemento attivo nel processo di cambiamento di una situazione che non mi soddisfa. "Secondo la mia personale esperienza, ho imparato che per vivere come una persona felice, ho bisogno di assumermi le mie responsabilità, quando lo faccio realizzo automaticamente che non porto più dentro di me nessun sentimento di rabbia verso un'altra persona".

Al villaggio, come in qualsiasi altro posto, i conflitti esistono. Le dispute e le discussioni, pure. E qualche volta si è arrivati agli insulti verbali e a sfogare la rabbia e la frustrazione che spesso è data da un contesto esterno che poco spazio lascia alla comprensione e alla pace. Ma secondo Rayek questo passaggio alla responsabilità personale è fondamentale, non solo per lasciare andare i sentimenti più distruttivi, ma anche per accettare i propri errori e per mettersi nella condizione di ricercare una soluzione che sia già nelle tue possibilità. Il ricatto del "non parlo più con te finché tu non farai questo e quest'altro", in un'ottica di responsabilità e co-responsabilità viene del tutto a cadere. Sei tu per primo ad assumerti la possibilità del cambiamento, agendo in prima persona, sentendoti parte attiva del problema. Specialmente in un contesto come quello Israeliano-Palestinese, la tendenza all'accusa reciproca, alla recriminazione e al ricatto incide fortemente e a vari livelli nelle relazioni. E la tendenza è quella di porre sempre condizioni più che di cercare effettive soluzioni. Come illustra Rayek generalmente "se incontri gli ebrei, loro sono sicuri di aver ragione e gli altri torto, di essere loro gli innocenti e gli altri gli aggressori; se incontri i palestinesi sentirai la stessa storia, loro sono nel giusto e gli altri sbagliano, e tu, intendo qualcuno come te, che viene dall'Italia e non è ebreo né palestinese, tu comprenderai che c'è sofferenza in entrambe le parti, c'è giustizia da entrambe le parti". Il punto forse è superare questa logica dell'accusa reciproca, della recriminazione, del ricatto. Sempre secondo il nostro interlocutore, si potrà sperare in un buon inizio per trovare una soluzione quando le due parti in conflitto inizieranno a fare qualcosa, assumendosi la propria responsabilità, indipendentemente da ciò che l'altro sta o non sta facendo: "Le condizioni qui potrebbero essere migliori, il paese potrebbe vivere in maniera più pacifica, ogni individuo deve comprendere che se non si verificano ora le migliori condizioni possibili è responsabilità di chiunque è stato coinvolto nello sviluppo stesso della situazione. E ciascuno deve iniziare ad assumersi le proprie responsabilità e a correggere se stesso, senza tener conto di quello che l'altro sta o non sta facendo. Così, penso, quando raggiungeremo un punto in cui la comunità ebraica e gli israeliani e i palestinesi, entrambi si assumeranno le proprie responsabilità per la situazione e smetteranno di accusare gli altri delle peggior cose e di sentirsi perfetti, allora sarà un buon inizio per tentare di trovare una soluzione al conflitto".

Un'altra parola chiave nelle parole del nostro testimone è "perdono". Questo è il riflesso delle dinamiche sociali interne al contesto, nel quale la memoria delle diverse e numerose guerre ed

aggressioni reciproche si perpetua di generazione in generazione, portando con sé sentimenti di rabbia e vendetta. "Non possiamo continuare a difendere ciò che I nostri genitori o nonni o bisbis-bisnonni fecero come se a quei tempi fossimo stati con loro, loro hanno avuto le loro vite, il loro tempo, le loro condizioni, le loro idee, hanno fatto i loro sbagli, hanno fatto delle cose giuste, il cambiamento è per noi ora vedere se riusciamo a cambiare la realtà". Nella tipica discussione fra ebrei e palestinesi entrambe le parti tentano di aver ragione e di dimostrare che la propria posizione è più giusta di quella dell'altro, ma così facendo si inizia a parlare dell'attualità e si prosegue a ritroso nel tempo fino a chiamare in causa Abramo, Dio e la notte dei tempi! Per questo Rayek sottolinea la necessità di imparare a lasciar andare il passato per concentrarsi sul presente e sulla realtà. La disputa deve tramutarsi in dialogo per sperare davvero in una soluzione pacifica. E imparare a lasciar andare, focalizzarsi sul presente e vedere come cambiare la realtà e la situazione attuale, è forse l'aspetto più difficile nella vita di ciascuno, non solo qui, in questa terra. Ma questa capacità passa anche attraverso il perdono, e il perdono ha due vie, verso l'altro e verso se stessi. "Devo perdonare perfino coloro che sono convinto che mi abbiano fatto del male, ma non solo perdonare gli altri, ma anche perdonare me stesso, perché nessuno di noi è un angelo!". Responsabilità e perdono passano quindi prima di tutto da se stessi.

Vivendo e conoscendo la realtà di NS – WAS si scopre per prima cosa la necessità di lavorare su di sé, sulla propria identità, sui propri meccanismi di difesa, di chiusura, di aggressione verso l'altro. Non basta conoscere l'altro se non si lavora anche su di sé. L'altro che incontri, con cui fai conoscenza può essere catalogato solo come un'eccezione rispetto al gruppo di appartenenza, è un punto di partenza, ma non di arrivo. Il processo di educazione in un contesto di violenza e guerra deve procedere in due direzioni, decostruzione e costruzione. Un movimento continuo sia verso di sé che verso l'altro. Rayek individua nella responsabilità e nel perdono proprio le chiave di volta per questo processo educativo che apra alla via della pace. Entrambe però sono strade non facili da percorrere, ma come afferma anche il poeta Rilke, se una cosa è difficile deve essere un motivo in più per farla⁴⁹². "Quindi assumersi le proprie responsabilità e imparare a perdonare, e perdonare è qualcosa di davvero difficile da fare, ma queste sono le due condizioni basilari secondo me per giungere alla pace con te stesso prima ancora che con l'altro. Se sei una persona che convive con molta rabbia, diventerai un radicale⁴⁹³ e la rabbia potrebbe trasformarsi in odio, e l'odio potrebbe diventare violenza. È qualcosa che ho imparato diverse volte nel corso della mia vita, ma che non avevo mai davvero compreso esattamente cosa volesse significare 'fare pace con se stessi'. Ma ora l'ho capito: se vivi nel conflitto con te stesso, non puoi vivere in pace con gli altri. I tuoi conflitti interiori saranno riversati all'esterno sugli altri". Ma che cosa significa esattamente essere in pace con se stessi? Secondo Rayek significa non portare rabbia e rancore verso nessuno. Non trattenere il dolore, la sofferenza, la pena per quanto avvenuto nel passato. Lasciare andare le recriminazioni e le colpe. "Devi raggiungere un punto in cui sei in pace con te stesso, il che significa non provare più rabbia verso nessuno. Non hai

⁴⁹² Rilke R. M., *Lettere a un giovane poeta*, Roma, Mancosu, 1993.

⁴⁹³ *Radical*, probabilmente da intendersi non tanto come posizione politica, quanto come modalità di affrontare le diverse questioni della vita assumendo posizioni estreme che non ammettono il confronto.

più nessuna sofferenza, non riguardo al passato nè al momento presente, sei realmente pulito⁴⁹⁴ dentro di te e quindi puoi comunicare su diversi livelli con l'altro". Questo lasciare andare consente di entrare in comunicazione e relazione con l'altro senza indossare occhiali forvianti, forgiati appunto dai sentimenti negativi che inquinano il tuo animo. Rayek usa proprio il termine clean per definire questo stato di purezza, chiarezza, di pulizia, termine che in inglese si usa anche per indicare la disintossicazione. "Le persone pensano che essere arrabbiati sia una cosa normale: se ferisci i miei sentimenti io ferisco i tuoi, se mi colpisci io ti colpisco, questo è il modo normale di vivere, ok? E va bene essere arrabbiati, ma non comprendono che quando a un certo punto metti l'inferno nella tua vita, allora ti ammalerai. Non realizzano che sono malati come risultato di tutte queste cose, di tutti questi sentimenti negativi che hanno fatto entrare nelle loro vite per molti anni". Ed è proprio la necessità di una disintossicazione dai sentimenti negativi che emerge dalle sue parole, ma anche la necessità di non considerare il biblico proverbio "occhio per occhio" come normalità. Violenza, odio, rabbia, rancore, sono sentimenti da combattere prima di tutti in noi stessi. Inquinano le nostre relazioni, la nostra capacità di giudizio, di ascolto, di apertura all'altro. È un allenamento costante che ogni giorno va messo in pratica e ripreso da capo: "Così se ti vuoi prendere cura di te stesso devi allenarti e imparare come aprire una nuova pagina ogni giorno e iniziare da capo e non portarti dentro la sofferenza per quanto avvenuto quindici anni prima, e qualche volta per quanto avvenuto nella storia del tuo popolo e un centinaio di anni fa, fino ad oggi". È difficile comprendere appieno queste parole se non si conosce la realtà di questa terra dove le recriminazioni e le accuse reciproche si perdono nella memoria. Dove anni di guerra e di violenza reciproca hanno lasciato segni profondi, sofferenza e dolore che si tramandano di generazione in generazione. La memoria diventa luogo per trincerarsi, per chiudersi, per costruire muri e non spazio per l'ascolto, la comprensione, il dialogo. Rayek stesso ci riporta un esempio personale, la storia della sua famiglia ci aiuta a comprendere meglio quanto appena affermato. "Sono nato in una famiglia palestinese e fin dalla nascita mia madre mi ha sempre raccontato questa storia: di come era la Palestina prima del 1948, di come era solita andare da Nazarth ad Haifa a far visita alla sua famiglia. Aveva molti parenti ad Haifa e nel 1948 sono tutti scappati in Libano e altrove. Così tutta la comunità dei palestinesi, sapete, non dimentica, che fu tagliata a pezzi: un piccolo gruppo rimane ed è diventato Israele, nella West Bank c'è un altro piccolo gruppo, e gli altri si divisero fra Siria, Libano e Giordania, e fummo completamente separati. E per molti anni non poterono incontrarsi gli uni gli altri, parlarsi gli uni gli altri. Mia madre ha vissuto tutta la sua vita con la rabbia, voglio dire, fino alla sua morte nel 1992 non è mai stata capace di perdonare, di dimenticare, tutti i giorni ha maledetto gli ebrei e gli inglesi, perché ha visto che gli inglesi furono la causa principale della creazione di questo Stato, ha sempre desiderato rivedere i suoi parenti che non ha più potuto vedere dal 1948. Questo è il genere di madre con il quale son cresciuto, ma allo stesso tempo è stata una madre bellissim".

⁴⁹⁴ Clean.

Essere in pace con se stessi, coincide per Rayek con l'essere una persona felice. Il senso stesso dell'intera esistenza dovrebbe essere il raggiungimento della felicità, la scelta di vivere a NS -WAS è parte di questo percorso, che trova nella responsabilità e nel perdono due crocevia importanti. "Intendo dire che per me vivere qui dovrebbe significare essere una persona felice, e per essere una persona felice devo essere una persona che si assume le proprie responsabilità e perdona" Questa scelta di vita si ricollega alla dimensione temporale a cui accennavamo poco sopra, chi vive a NS – WAS ha scelto di **proiettarsi nel futuro**. Cercare quotidianamente una soluzione reale per il conflitto, sperimentare tutti i giorni la pace significa anche saper superare un passato fatto di profonda sofferenza, accettare l'impossibilità di modificarlo, decidere di non lottare per avere ragione consapevoli che la ragione spesso non serve a trovare una soluzione. "Penso che il cambiamento che abbiamo, che viviamo, che condividiamo come esseri umani è che pensiamo al nostro futuro. Abbiamo due scelte: possiamo rimanere ancorati al nostro passato tutto il tempo e tenercelo dentro, nei nostri cuori, nelle nostre menti e non costruire un'altra possibilità, oppure possiamo dire, ok, il passato è passato. Facciamo degli errori, dobbiamo scusarci, dobbiamo riconoscerci, dobbiamo rispettarci per costruire un futuro diverso". Il riconoscimento reciproco, l'ammettere i propri sbagli, il rispetto, sono elementi da cui non si può prescindere se si vuole invertire il segno del futuro in questa terra, da quello negativo della guerra e dell'occupazione, a quello positivo della convivenza e della cooperazione. Ma questo cambiamento, lento e graduale, non può che partire da ciascun individuo: "Penso che questa sia una questione basilare e individuale, ogni individuo dovrebbe incominciare da se stesso e influenzare coloro che lo circondano ed è così che il cambiamento potrebbe avvenire". È per questo che è nato il villaggio, perché i suoi abitanti si sentissero chiamati in causa per fare ciascuno la propria parte per cambiare la realtà, e a loro volta potessero influenzare altre vite, attraverso gli incontri e attraverso i diversi progetti nati e cresciuti nel corso degli anni. Ed è questo uno dei messaggi lanciati nelle "scuole" del villaggio: ognuno faccia la propria parte, si assuma la propria responsabilità, scelga la pace ogni giorno.

6.6.5 Disumanizzazione – Umanizzazione

Un processo psicosociale diffuso e conosciuto in situazioni di guerra, ma non solo, è la disumanizzazione del nemico. Anche Rayek affronta il tema dal suo punto di vista, spiegandolo non in maniera teorica, ma esponendo l'esperienza di una vita. "Più hai bisogno di sentirti nel giusto, più dovrai far sentire gli altri nel torto, ok? Se ti faccio sentire in errore, tutto il tempo, io mi sento meglio, capite, se io critico, parlo male di te, o di lui o di lei, mostro a lui o lei che io sono meglio di te. È così che inizia, noi siamo nel giusto e voi avete torto. Ma non si ferma a questo livello, del giusto o sbagliato, devo iniziare anche a disumanizzarti come persona, per renderti meno essere umano, per potermi sentire meglio con me stesso. E questa disumanizzazione è molto pericolosa perché può portarti al punto in cui puoi commettere degli atti di violenza verso le altre persone senza sentirti in alcun modo colpevole. L'ultimo esempio di Israele che bombarda Gaza è perfetto da questo punto di vista, capite. In questo paese c'è molta rabbia, sia in noi sia in loro. La rabbia diventa odio e l'odio è un'emozione che bisogna

trasformare in azione, e questo significa colpire l'altro, il nemico, quanto più duramente puoi e alla fine si arrivare ad uccidere persone innocenti e a provare soddisfazione in questo modo. E quindi è pericoloso vedersi sempre meglio degli altri, una pre-condizione per qualsiasi genere di soluzione è iniziare a vedere l'altro come uguale a te. L'altro è dopotutto un essere umano, proprio come te". La disumanizzazione porta alla legittimazione della violenza, alla possibilità di compiere azioni violente anche contro persone innocenti solo perché fanno parte del gruppo degli "altri" e questa è condizione già sufficiente per odiarli ed eliminarli. Non solo, Rayek parla di vera e propria "soddisfazione" perché tale violenza risponde ai bisogni dell'individuo, bisogni ingenerati da sentimenti come la rabbia e l'odio. Distruggere l'altro per far sentir meglio te stesso è possibile solo quando questi sentimenti negativi accecano il tuo sguardo fino a non farti riconoscere nell'altro un essere umano come te. La lotta alla disumanizzazione parte proprio dal riconoscimento dell'altro come avente gli stessi tuoi diritti e doveri, ma soprattutto nella reciproca uguaglianza come esseri umani. "Dobbiamo iniziare a pensare a cosa c'è in comune fra di noi, qual è la base della nostra umanità, e quali le differenze, ciò che voglio dire è che l'essere di differenti colori o appartenere a differenti religioni, o apparire in modi differenti o essere di generi differenti, queste sono cose che hanno sempre provocato sofferenza nel corso del tempo, ma sono aspetti relativi. Quindi è necessario scindere riguardo a tutte queste piccole definizioni circa l'essere ebreo, cristiano, musulmano, italiano, tedesco, e se inizi a collegarti con l'altro a livello umano, comprenderai che lui o lei sono come te, perché a un certo punto, se tu attraversi questo paese ed entri in ogni casa, in una casa ebrea o palestinese, ti renderai conto delle stesse cose: genitori e figli con la stessa origine e gli stessi sogni, e gli stessi problemi che tengono occupati entrambi, non ci sono differenze, ok? Ma siamo in conflitto e tendiamo a disumanizzarci a vicenda per rendere le uccisioni più facili, e questo accade ovunque, laddove c'è un conflitto". Secondo Rayek si comincia dalle piccole cose, dalla rabbia, dal non assumersi le proprie responsabilità nelle dinamiche relazionali e sociali, dall'incapacità a perdonare e a superare gli avvenimenti, specialmente quelli passati, e si giunge all'odio e da questo alle azioni violente e distruttive nei confronti dell'altro in quanto nemico. Ci sono "ovviamente" altri fattori, come la povertà o lo sfruttamento, ma questi sono il risultato di una visione dell'altro non uguale e paritaria alla tua. "Molte volte puoi trovare delle comunità che vivono insieme, o condividono le loro vite nello stesso villaggio, come quanto è successo nei Balcani, nella ex-Jugoslavia, per centinaia di anni, e poi improvvisamente si uccidono a vicenda come animali, capite, per cose stupide⁴⁹⁶".

La questione della coesistenza è complessa, ma spesso viene letto in maniera semplicistica: i conflitti dividono internamente i gruppi, non sono solo "inter-gruppo", ma "infra", eppure spesso si tende a categorizzare noi-loro senza approfondire le differenze interne. Questo meccanismo non favorisce una risoluzione del conflitto, ma ne estremizza le posizioni e lo inasprisce. In questo senso la situazione in Israele non si esime dalla norma: "Il problema della coesistenza"

-

⁴⁹⁶ Stupid.

⁴⁹⁵ Termine – of course – usato letteralmente dal testimone.

non è, in questo specifico conflitto qui, non è limitato solo a Ebrei ed Arabi. Non c'è coesistenza anche fra gli Ebrei stessi, e c'è così tanto odio e così tanta rabbia all'interno del gruppo degli ebrei anche gli uni con gli altri. E la stessa cosa dalla nostra parte. Ma ci piace sempre semplificare le cose, capite, noi e loro, gli Ebrei e gli Arabi. Ma questo è un trucco, questa non è la verità, ok? La verità è che viviamo tutti nel conflitto, come individui e come gruppo, e non comprendiamo che per realizzare la pace su grande scala, dobbiamo iniziare con il piccolo, l'individuale, insegnare nelle scuole in maniera diversa, ad esempio. Abbandonare ogni nazionalismo, voglio dire, la nazione, la nostra bandiera, i nostri oggetti nazionali e tutti questi stupidi slogan che ci fanno sentire orgogliosi della nostra eredità, della nostra nazionalità e della nostra storia. È tutta una bugia, ciò che intendo dire è perché ci dovremmo sentire differenti se apparteniamo a questa o a quella nazione?". Il nazionalismo, l'orgoglio per il proprio passato, la storia, la cultura, i simboli nazionali sono qualcosa che viene continuamente alimentato dal sistema politico in tutto il mondo, non solamente in Israele e se da un lato il tramandare le tradizioni storiche e culturali permette di costruire un senso di appartenenza e di identità, dall'altro non deve travalicare nella giustificazioni di meccanismi di etnocentrismo, di superiorità, di chiusura e allontanamento verso l'altro.

6.7 Neve Shalom – Wahat al Salam – Oasi di pace



Foto 27: il logo del villaggio⁴⁹⁷

Un'oasi è qualcosa di inaspettato e miracoloso. L'acqua nel deserto. Dove l'arsura del sole brucia la terra, la pelle, gli occhi, dove poche e resistenti piante tenacemente sopravvivono, dove se guardi bene si scopre una vita ricca e dinamica, si apre un inaspettato rivolo d'acqua, che

⁴⁹⁷ La foto 27 è tratta dal sito www.chrchestime.co.uk. Si può notare nella scritta la dicitura prima in arabo e poi in ebraico. Questo non è casuale, data la situazione di sostanziale inequità negli equilibri sociali del paese, la scelta di porre maggior attenzione e di mettere sempre prima la parte araba è volutamente un richiamo al desiderio di riequilibrare i rapporti, base necessaria per una convivenza pacifica.

porta con sé un angolo più verde, la presenza di animali di diverse specie, il ristoro dell'ombra. Ho avuto la fortuna di vedere davvero un'oasi nel deserto, Ein Avdat. Una gola profonda di rocce logorate dal tempo e dal vento dove scorre l'acqua scaturita quasi dal nulla come un miracolo. I colori si staccano nettamente dal resto del paesaggio. Alberi millenari offrono riparo. La luce del sole cambia i giochi di colori a seconda dell'ora del giorno. E proprio come un'oasi nel deserto Neve Shalom – Wahat al Salam, rappresenta il riparo della pace, più unico che raro nella terra segnata dal decennale conflitto israeliano palestinese. È concreto, anche se alle volte sembra un miraggio. È costruito con fatica e sudore, impegno e responsabilità, gioia e difficoltà, anche se alle volte sembra un miracolo. È realtà, anche se sembra un sogno. È una sorgente che espande I suoi effetti benefici molto più lontano di quello che un occhio superficiale può notare, proprio come nel deserto l'acqua che non si vede dona vita anche dove sembra che non ce ne sia. Neve Shalom – Wahat al Salam è proprio un'oasi, e molto altro ancora...

Ciò che non si può descrivere a parole è l'atmosfera di pace che si respira a Neve Shalom – Wahat al Salam. Davvero una piccola oasi adagiata su una collina e immersa nella quiete. Ma una volta superato questo primo impatto e si ha modo di approfondire cosa è davvero il villaggio, si scopre un mondo ricco, complesso, sfaccettato, dinamico. "Quel villaggio nato da un sogno è una forza insospettabile! Quando lo vedi comparire, tra il verde e i piccoli papaveri, non puoi ancora sapere e neanche immaginare quale grande, tenera forza aliti tra quelle poche case distanziate l'una dall'altra. Giri per le strade e ti rendi conto che NS/WAS è un inno alla diversità; accanto ad una casa lineare, tipica dei nuovi villaggi ebraici, una inequivocabile architettura araba." È quindi un inno alla diversità, ma non solo, è anche un inno all'equità, al riconoscimento e al rispetto reciproco, di cui c'è bisogno come l'acqua nel deserto in questa terra. È la dimostrazione e la realizzazione di una pace possibile fra ebrei ed arabi, che parta dalla conoscenza reciproca, dall'abbattimento delle chiusure, dei pregiudizi, dei meccanismi interni che minano la possibilità di aprirsi all'altro, all'ascolto, al dialogo, al confronto, alla critica costruttiva della situazione reale sociale e politica.

È un inno alla cultura del dialogo, inteso, come espone Abed⁴⁹⁹, come base per il rispetto reciproco, la giustizia e la sincerità, liberando allo stesso tempo l'individuo dal pregiudizio e dall'odio. Inoltre il dialogo per essere realmente tale deve avvenire in condizioni paritarie e necessita di un reciproco coinvolgimento.

È una realtà dinamica, non cristallizzata, viva, che cambia nel tempo influenzata e influenzando di rimando la storia in cui è inserita, quella di un paese che come una trottola si agita e scuote sulla scia di periodi di euforica speranza e di nero pessimismo, di falsa quiete e di funeste guerre, di negoziati carichi di aspettative e violenze aspre e scioccanti. Allo stesso tempo è influenzata e influenza la vita dei suoi abitanti, perché in fondo Neve Shalom – Wahat al Salam non fa eccezione rispetto alle caratteristiche dei gruppi e la sua realtà è molto più della somma delle sue

-

⁴⁹⁸ Neve Shalom/Wahat al salam, *Op.* cit., p. 5.

Najjar A., *Per una cultura del dialogo*, reperito al seguente link: http://www.ildialogo.org/cEv.php?f=http://www.ildialogo.org/islam/neve28112002italiano.htm, consultato in data 26.10.10.

singole parti. E con i suoi abitanti incide anche sui vissuti di quanti hanno la possibilità di incrociarne la via per un tratto breve o lungo che sia. È la vita stessa che detta il passo! E questo dimostra la capacità straordinaria dei suoi membri di cambiare e trasformarsi a seconda delle necessità e degli avvenimenti.

È una testimonianza viva di resistenza, fondata sulla responsabilità e sull'impegno a vivere una pace reale e concreta ogni giorno: "NS – WAS è il mio luogo. Non è sempre facile vivere qui, ma noi abbiamo scelto di farlo e dobbiamo sforzarci di comprendere la complessità di questo luogo e il fatto che noi qui abbiamo una responsabilità nel fare." Resistenza verso se stessi e i propri meccanismi, resistenza verso un contesto che ingabbia in categorie semplicistiche le relazioni con l'altro.

⁵⁰⁰ Lettere dalla collina, numero 17, maggio 2003. Supplemento del mensile Cem/Mondialità, N. 5 maggio 2003, p. 11. Le parole sono di Diana.

7

Freedom Writers: dalla violenza della strada ad ambasciatori di tolleranza

We must learn to live together as brothers or to perish together as fools. 501 M. L. King

7.1 Il contesto: la guerriglia urbana delle bande a Long Beach

La città di Long Beach è posizionata nella contea di Los Angeles e con la metropoli forma un continuum verso Sud. Al 1 Gennaio del 2009 il numero degli abitanti era stimato in 492.682 unità⁵⁰² per una densità pari al 3,7 per Km². La composizione della popolazione nell'ultimo censimento era così suddivisa: 45,2% Bianchi, 14,9% Afroamericani, 12,1% Asiatici, 5,3% provenienti da due o più etnie e circa 20,6% provenienti da altre etnie. Di questa popolazione, circa il 35,8% è ispanico o latino⁵⁰³.

Ciò che accadde negli anni Novanta, periodo a cui fanno riferimento le storie di Erin Gruwell e dei Freedom Writers, nell'area metropolitana di Los Angeles è una vera e propria guerra, una "guerra non dichiarata", che contava quotidianamente i suoi morti nel silenzio e nell'ignoranza. Solo nel 1991 si registrano circa 700 morti dovuti agli scontri fra bande rivali. Nel 1993 il tasso di uccisioni era pari a 21,1 ogni 100.000 abitanti⁵⁰⁴. La formazione delle *gang* di strada, riconducibili a diversi gruppi etnici afroamericani, latini e asiatici, risale al decennio '60-'70. I Bloods, i Crips, i Latin King sono alcune delle organizzazioni più note, tutte con colori, codici, segni d'istintivi e azioni delinquenziali che si protraggono in un circolo vizioso e spesso mortale. Così scrive Martin Luther King rispetto alla situazione delle città nord-americane di quegli anni, dove il regime segregazionista era stato abolito, ma altri problemi emergevano in maniera urgente e sono in gran parte tuttora irrisolti: «Lasciatemi dire innanzitutto che deploro nel modo più netto gli episodi avvenuti a Los Angeles in queste ultime tragiche giornate. Credo e ho detto in molte occasioni che la violenza non è la risposta adeguata al conflitto sociale, non importa se a

⁵⁰¹ Dobbiamo imparare a vivere insieme come fratelli o moriremo insieme come degli sciocchi.

http://www.dof.ca.gov/research/demographic/reports/estimates/e-1/2008-09/. Ultima data consultazione 23 Novembre 2010.

⁵⁰³ Ibidem.

⁵⁰⁴ http://www.laalmanac.com/crime/cr02.htm. Ultima data di consultazione 23 Novembre 2010.

servirsene sono i bianchi dell'Alabama o i negri di Los Angeles. [...] Le reazioni criminali che hanno provocato le tragiche esplosioni di violenza a Los Angeles sono dovute a fattori ambientali e non razziali. Le privazioni economiche, l'isolamento all'interno dei singoli gruppi razziali, la vita in alloggi inadeguati, e in genere la disperazione di migliaia di negri che affollano i ghetti del Nord e dell'Ovest sono il seme perfetto per dare origine a tragiche manifestazioni di violenza. In questo grande paese, tutti noi siamo responsabili, per atti di omissione o di commissione, di non aver fatto abbastanza per eliminare l'ingiustizia. Perciò la mia modesta proposta è che tutti noi accettiamo la nostra parte di responsabilità per le giornate di angoscia appena trascorse. [...] Mi persuasi che i tumulti erano il risultato degli abissi di disperazione in cui era sprofondato un popolo che non trovava vie d'uscita al proprio dilemma economico. [...] Questo solco che si allargava sempre più era un grave problema, che faceva sentire ai negri incarcerati nei ghetti di essere soli nella lotta e di dover ricorre a qualsiasi metodo pur di attirare l'attenzione altrui sul loro dramma. Il movimento non violento del Sud aveva per loro ben poco significato, perché i diritti per i quali noi avevamo lottato erano, in teoria, già a loro disposizione; perciò, io ritenevo che quanto era accaduto a Los Angeles avesse un peso e una gravità di portata nazionale» 505. E aggiunge per analizzare chi sono i soggetti che hanno commesso gli atti di violenza: «Io ero certo che la maggioranza delle oltre quattromila persone arrestate a Los Angeles fossero al loro primo arresto: e questi erano i disorganizzati, i frustrati e gli oppressi. Si davano al saccheggio perché così potevano, a loro modo, esprimere una protesta sociale. Dimenticati dalla società, lusingati dalla ricchezza che li circondava, ma dalla quale li escludevano efficacissime barriere, esprimevano con azioni esterne tutta l'ostilità che provavano, per cercare un sollievo e per attrarre l'attenzione»⁵⁰⁶. Al di là del tipo di disordini e della differente manifestazione di disagio e di ribellione messe in atto oggi rispetto a un sistema che costringe in situazioni degradanti e di ingiustizia e diritti negati, le problematiche rilevate da Martin Luther King rimangono sostanzialmente le stesse: il dramma vissuto in periferie povere coinvolge ora cittadini non solo afroamericani, ma asiatici, ispanici, di etnia mista, indoeuropei, indiani, che trovano qui l'unica possibilità di vita in una società opulenta dagli alti standard. Il recentissimo film *Precious*⁵⁰⁷, acclamato dalla critica, mostra, senza troppi filtri, la storia di Precius Jones, adolescente analfabeta di colore che è vittima delle angherie di una madrepadrona e degli abusi un padre presente-assente. Dopo aver messo al mondo una bimba con la Sindrome di Down, figlia del padre, Precius è nuovamente incinta, sempre ad opera del padre e viene cacciata da scuola. Grazie alla preside, riesce però ad entrare in un istituto scolastico che accoglie chi, come lei, ha bisogno di una seconda possibilità in una vita non facile. Riuscirà a imparare a leggere e a scrivere, a prendere coscienza della propria situazione, a desiderare una vita migliore per se stessa e per i figli, a ribellarsi agli abusi e a riprendere in mano una vita che pareva segnata. Sembra una storia irreale, ma così non è. Molte sono le "Precius" che abitano nei sobborghi delle città, dove degrado abitativo, povertà, disoccupazione, dipendenze e

⁵⁰⁵ King M., L. *Op.*, Cit., p. 297.

⁵⁰⁶ Ivi, p. 298.

⁵⁰⁷ *Precious*, di Lee Daniels, 2009.

delinquenze, frustrazioni e violenze rendono la vita ancora più difficile e tuttavia riescono a trovare spiragli di apertura.

Alcuni recenti studi hanno dimostrato come i bambini cresciuti nella zona Sud della città, zona tuttora caratterizzata da degrado e violenza di strada, siano soggetti a fenomeni di disturbi da stress post traumatico, simili a quelli riscontrati nei bambini di Baghdad⁵⁰⁸: «Public health officials have responded by identifying violence as one of the most significant US public health issues. Large numbers of US children experience such violence, and an even greater number may experience symptoms of distress after personally witnessing violence directed at others. For many children, personally experiencing or directly witnessing multiple incidents of violence is the norm. Violence affects all racial, ethnic, and socioeconomic groups, but its burden falls disproportionately on urban, poor, and minority populations»⁵⁰⁹. I bambini e gli adolescenti soggetti a contesti carichi di violenza riportano sintomi riconducibili non solo alla sindrome PTSD (Post Traumatic Stress Disorder), ma anche a depressione, a problemi comportamentali, con scarsi risultati scolastici, maggiori giorni di assenza a scuola, diminuzione dell'IQ e minori capacità di letto-scrittura.

Negli anni '90, periodo in cui si dipana anche la storia dei Freedom Writers che mi accingo a raccontare, le trame di una nuova e violenta guerriglia urbana si intrecciano con la vita dei ragazzi che andranno a comporre la classe 203 della Wilson High School, dove questi ragazzi e la loro insegnanti hanno affrontare le loro difficoltà, trasformare le loro esistenze, afferrare una seconda opportunità e diventare messaggeri di tolleranza, rispetto e nonviolenza. Il 29 Aprile del 1992 scoppia una delle più terribili rivolte dai tempi descritti poco sopra da M. L. King. A innescare la miccia fu il brutale pestaggio ed omicidio, avvenuto il 3 Marzo 1991, del taxista di colore Rodney King ad opera di quattro poliziotti in seguito assolti da ogni accusa, che fu filmato e mandato in onda da un videoamatore. Nel video, che ancora si può facilemente reperire su internet, si vede un uomo a terra che alza le braccia per difendersi cercando di trascinarsi lontano e circondato da tre-quattro polizziotti che lo picchiano brutalmente con manganellate e calci, mentre altri osservano senza intervenire. Questa fu la goccia che fece traboccare il vaso della sopportazione, la rivolta a sfondo razziale comportò saccheggi, omicidi, atti vandalici e veri e proprie missioni punitive da un'entia contro l'altra in un reciproco gioco distruttivo di azione e reazione, e non fece altro che aumentare un clima già gravemente teso. Quella del 1992 non è stata l'unica rivolta, ad esempio nel Corriere della Sera del 1 Agosto del 1995 si legge: «Violenti

⁵⁰⁸ Stein B. D., Jaycox L., Kataoka S., Wong M., Tu W., Elliot M., Fink A., *A mental health intervention for schoolchildren expose to violence*, in Jama – The Journal of the American Medical Association, 2003, 290 (5), p. 603-611. Si veda anche Koop C. E., Lundberg G. D., *Violence in America: a public health emergency; time to bite the bullet back*. JAMA. 1992; 267, p. 3075-3076.

⁵⁰⁹ Stein B. D., Jaycox L., Kataoka S., Wong M., Tu W., Elliot M., Fink A., *Op.* cit., consultabile on line all'indirizzo http://jama.ama-assn.org/content/290/5/603.full. «I funzionari della sanità pubblica hanno identificato la violenza come una delle più significative questioni di salute pubblica degli Stati Uniti. Un ampio numero di bambini americani fa l'esperienza della violenza, e un numero ancora più grande riporta sintomi di stress e disagio dopo essere stato testimone di violenze dirette contro altri. Per molti bambini subire personalmente o essere direttamente testimone di episodi di violenza è la norma. La violenza colpisce tutti i gruppi razziali, etnici, e socioeconomici, ma ricade maggiormente e in maniera sproporzionata sulle spalle della popolazione urbana, povera e minoritaria.» La traduzione è ad opera dell'autrice.

scontri con la polizia sono scoppiati anche a Los Angeles che già nel 1992 fu devastata da una rivolta razziale. Sabato una folla di ispanici ha lanciato sassi e bottiglie contro gli agenti che, con elmetti e scudi, cercavano di disperdere una manifestazione a Lincoln Heights, quartiere periferico che dista 12 chilometri dal centro. Un imponente schieramento di agenti si era recato nella zona dopo la reazione ostile degli abitanti all'arrivo degli investigatori incaricati delle indagini sull'uccisione di Antonio Gutierrez, un ragazzo di 14 anni. Secondo la versione della polizia, Gutierrez aveva puntato una pistola contro l'agente che lo ha ucciso, ma secondo testimoni oculari aveva in mano soltanto una torcia a pile»⁵¹⁰. Una guerriglia che riceve le luci della ribalta quando al posto che accanirsi in uno scontro fra poveri si rivolge contro polizia e funzionari della "società bene".

Le immagini facilmente reperibili su internet, degli avvenimenti di quei giorni, mostrano centinaia di edifici dati alle fiamme, atti vandalici, saccheggi e distruzioni; nella solo Long Beach ci furono 120 omicidi, i dati sembrano riferirsi a zone di guerra civile più che alla città degli angeli, di Beverly Hills e di Hollywood.

Nel diario dei Freedom Writers così descrivono la propria vita e il loro contesto alcuni dei giovani che compiranno un vero e proprio percorso di emancipazione e libertà: «My probation officer hasn't realized yet that schools are just like the city and the city is just like prison»⁵¹¹. E ancora «The war was been declared, now it's a fight for power, money and territory; we are killing each other over race, pride and respect»⁵¹². C'è chi paragona la propria vita a un incubo, cosa che ha richiamato alla mia mente quanto ho ascoltato nella testimonianza di E., un arabo israeliano. È una vita che viene spesso definita con la stessa immagine cioè come la continuazione di un *nightmare* notturno. Fa un certo effetto leggere fra le righe di queste storie di madri che salutano i propri figli con un segno di croce sulla soglia di casa, perché non è certo che rientreranno la sera. Molte delle testimonianza, riportate non solo nel diario, ma anche nel film⁵¹³ da cui è tratto e nelle diverse apparizioni a programmi televisivi⁵¹⁴ alcuni rivedibili on line, ci raccontano di ragazzi appena quattoridicenni che non sanno non solo se riusciranno a prendere un diploma, ma quel che è peggio a sopravvivere: "Io non so se arriverò ai 18! Viviamo in una guerra! Ci diplomiamo ogni giorno che torniamo a casa sani e salvi"515, in un contesto in cui è più facile comprare una pistola al negozio di liquori all'angolo della strada che un pacchetto di gomme da masticare. «I've lost many friends, friends who have died in an underclared war. A war that has been here for years, but has never been recognized. A war between color and race. A war that will never end. A war that has left family and friends crying for loved ones who have

Reperibile nell'archivio storico della testata giornalista all'indirizzo internet: http://archiviostorico.corriere.it/1995/agosto/01/Esplode ira del ghetto Disordini co 0 9508017794.shtml.

Gruwell E., Freedom Writers, *The Freedom Writers diary*, New York, Broadway Books, 1997, p. 9-10. «Il mio funzionario per la libertà vigilata non ha ancora capito che la scuola è come la città e la città è come una prigione.» La tradizione è ad opera dell'autrice.

⁵¹² Ivi, p. 10.

⁵¹³ Freedom Writers, di Lagravanese R., Paramount Pictures, 2007.

L'apparizione a *Primetime life* è visibile anche sul canale di Youtube: http://www.youtube.com/watch?v=N1kE6G085kw&feature=related 515 *Freedom Writers*, di Lagravanese R., Paramount Pictures, 2007.

perished. To society, they're just another dead person in the street corner; just another statistic. But not to the mothers of all those other statistics, they're more than simple number. They represent more lives cut short, more cut flowers. Like the ones once placed on their graves»⁵¹⁶. Sono giovani che si sono adattati a crescere in un ambiente degradato e violento, consapevoli fin troppo delle regole del gioco alle quali si sono adeguati velocemente, per sopravvivenza o perché non conoscevano un'altra strada o perché non pensavano di poter cambiare le cose. "A sedici anni ho visto più morti delle pompe funebri! Ogni volta che esco di casa rischio di beccarmi una pallottola"⁵¹⁷.

Se in strada c'è una guerra non dichiarata, molti di loro non sono al sicuro neanche fra le mura domestiche. Leggendo il diario – rigorosamente anonimo, ogni pagina è contrassegnata solo da un numero progressivo – si entra in case che difficilmente possono essere chiamate tali. Abusi sessuali, nascosti e taciuti, droga e alcool, violenze fisiche verso madri e figli da padri sporadicamente e drammaticamente presenti. C'è chi finisce sulla strada a elemosinare con i fratellini e la madre al seguito perché "l'uomo" di casa li ha semplicemente cacciati di punto in bianco. C'è chi confessa di essere spesso preso a cinghiate o picchiato non solo dai genitori, ma anche dal fidanzato. C'è chi narra la perdita di un famigliare a causa della droga, della violenza o di una malattia. C'è chi viene allontanato dalla propria madre, che preferisce cacciarlo di casa ancora quattordicenne piuttosto che assistere alla sua ascesa all'interno della banda e vederne la conseguente, prevedibile, cruenta e precoce morte. C'è chi entra ed esce dal carcere minorile, con o senza colpe: uno dei ragazzi racconta che è finito in carcere la prima volta perché all'arrivo della polizia gli agenti hanno solo visto un nero, una pistola e un cadavere e hanno tratto le loro conclusioni senza accertarsi dei fatti. Ma soprattutto c'è la totale mancanza di indignazione di fronte a tutto questo: «Besides gang violence, domestic violence, sponsual abuse is common. So common infact that people ignore it.»⁵¹⁸

Un dramma che si consuma a circa 30 minuti da Hollywood, Beverly Hills, Rodeo Drive e Disneyland. Nella colonna sonora del film, il jazzista – rapper Common così canta:

Alla ricerca di giorni migliori, mi giro nel labirinto della follia,

La lotta è il mio indirizzo, dove vivono dolore e crack,

Gli spari sono i suoni dall'oscurità,

Dato in pasto a questo gioco senza il tempo della pratica,

Nato nella lista nera, sono sotto la media,

Una vita senza niente,

Non c'è denaro se vieni da dove io vengo,

⁵¹⁶ Gruwell E., Freedom Writers, *Op.* cit., p. 16. «Ho perso molti amici, amici che sono morti in una guerra non dichiarata. Una guerra che è durata per anni, ma non è mai stata riconosciuta. Una guerra di colori e razze. Una guerra che non finirà mai. Una guerra che ha lasciato famiglie e amici in lacrime per le persone amate che sono morte. Per la società, sono solo un'altra persona morta all'angolo della strada; solo un'altra statistica. Ma per le madri tutte quelle statistiche sono più di semplici numeri. Rappresentano molte vite stroncate, molti fiori recisi. Come quelli posti sulle loro tombe.» La traduzione è ad opera dell'autrice.

⁵¹⁷ Freedom Writers, di Lagravanese R., Paramount Pictures, 2007.

⁵¹⁸ Gruwell E., Freedom Writers, *Op.* cit., p. 146. «Per di più la violenza fra gang, la violenza domestica o abusi sessuali sono comuni. Così comuni che la gente semplicemente li ignora.» La traduzione è ad opera dell'autrice.

Divertente, voglio solo un po' del tuo sole,

Nuvole scure sembrano seguirmi,

L'alcool che il mio compare ha inghiottito, ha imbottigliato anche me,

Non ci sono scuse, io cammino con un macigno sulle spalle,

È una guerra fredda - Sono un soldato più freddo,

Ho un sogno che un giorno guardando nel profondo dentro di me troverò la strada e sarò libero⁵¹⁹

Sono storie di sofferenza profonda a cui un'insegnante coraggiosa ha saputo dare lo spazio della speranza di una seconda opportunità.

7.2 Dal diario: storie di adolescenti nati e cresciuti a Sud di Los Angeles

Non posso rintracciare il centinaio di studenti che hanno formato la classe dei Freedom Writers. Ma posso di alcuni recuperare le storie, dal diario, dal film e dal sito della fondazione. Capire da chi è composta la classe 203 in cui è approdata Erin Gruwell è importante per cogliere la straordinaria esperienza di resistenza e seconda *chance* che ha dato vita agli "ambasciatori di tolleranza", come essi stesso si definiscono.

Maria è nata e cresciuta in una famiglia con una lunga tradizione di coinvolgimento in gang latine, suo padre, e prima di lui, suo nonno erano membri di gang e considerati dei veri e propri capi. Nelle sequenze del film le prime immagini sono dedicate a lei, scrive e ricorda che mentre alle altre piccole "principesse d'America" è concesso il lusso di trine e lustrini, alle principesse Atzeche è chiesto di combattere per il proprio popolo. E mentre la "lei" bambina guarda le bambole del negozio, le barbie bionde con corona e piume, il padre le compra il primo paio di guantoni da boxe: "Siamo definiti una gang perché combattiamo per la nostra gente" 520. A cinque anni, mentre si prepara per andare a scuola, suo cugino appena diciottenne viene assassinato davanti ai suoi occhi: i poliziotti gli sparano cinque volte alla schiena e lei inizia a comprendere le regole del gioco, da che parte schierarsi nella lotta alla sopravvivenza, chi sono i nemici. Quando aveva dieci anni, suo padre fu arrestato e nonostante prove circostanziali e non probatorie fu accusato di omicidio. Egli rifiutò di testimoniare contro un membro della sua gang, e così fu condannato per un omicidio che non aveva commesso e trasferito in una prigione di massima sicurezza. A soli undici anni diventa anche lei parte del sistema, le sue compagne, una decina, la picchieranno a sangue, è il battesimo per i nuovi del gruppo, ti pestano per non farti spezzare, sono la famiglia. Cresce identificando "loro" i bianchi come i nemici, odiando chi reputava responsabile della sua situazione, adeguandosi al codice della strada, ma soprattutto cresce nella rabbia, sua compagna costante. Entra ed esce dal carcere minorile fin dalla preadolescenza. Quando inizia a frequentare la classe è in libertà vigilata e un braccialetto

⁵¹⁹ Common, *I have a dream*, Freedom Writers Soundtrack, 2007.

⁵²⁰ Freedom Writers, di Lagravanese R., Paramount Pictures, 2007.

elettronico alla caviglia lo ricorda. E come si legge nella sua breve biografia sul sito della Fondazione dei Freedom Writers⁵²¹, l'estate prima di iniziare la scuola superiore aveva perso circa 20 amici nella guerriglia fra bande. Da subito mette in atto comportamenti oppositivi nei conftronti della sua nuova insegnante di inglese.

Il suo atteggiamento per la prima volta inizia a cambiare radicalmente con la lettura del *Diario di* Anna Frank, si immedesima nella vita di Anna, segregata in una soffitta. Anche per lei fuori di casa c'è la violenza, la guerra, forse la morte. Come lei conosce la discriminazione e gli effetti dei pregiudizi razziali. Come lei spesso si sente "un uccellino in gabbia" col forte desiderio di voler volare via. È l'inizio graduale e lento di una presa di coscienza su di sé, quell'insegnante con la collana di perle e i tailleur così stonati rispetto al contesto, aveva iniziato a coinvolgerla interessandosi ai suoi vissuti. Poter osservare e riflettere su di sé attraverso un libro, un diario autobiografico o un'attività in classe è stata l'occasione per prendere in mano il proprio destino e cambiarlo. Testimone oculare di un omicidio compiuto da un membro della sua banda, inizialmente accusa un'altro. La famiglia va protetta, è un codice d'onore non scritto, la giustizia qui ha altri parametri. Ma dopo il percorso svolto nell'aula 203, Maria ritratterà la sua deposizione e in aula indicherà il nome del vero colpevole. Di quell'episodio così scrive nel diario: seduta, sul banco degli imputati una persona cattura il suo sguardo, è la compagna del giovane di colore che ha accusato, in braccio una piccola bambina. Quell'immagine la rimanda al processo contro suo padre, alla sua stessa madre in lacrime e impotente e a lei, bambina. Sa bene cosa significa crescere con un padre in carcere. «The woman looked at me again and I could see that she was suffering the same way my mother suffered when my dad and brother went to prison. My mother is Mexican and this woman is black, yet the emotions tha made them cry came from the same heart that was tearing apart the same way» 522. Sapeva che doveva proteggere i suoi, ma sua madre la fece riflettere sulla sua decisione e di fronte a quell'altra donna presente in aula, lei decise di fare la scelta giusta. «For the first time in my life, I believe that I could change the things were »523. Maria è sopravvissuta al liceo, non è rimasta incinta ancora adolescente, non è finita in prigione e non è morta sul ciglio della strada. Maria si è diplomata e si è laureata, come nessuno prima di lei aveva fatto in famiglia. Oggi testimonia a chiunque voglia ascoltarla il potere dell'educazione e delle seconde opportunità.

Tony è cresciuto nei sobborghi con un padre alcolizzato e una madre lavoratrice, era spesso lasciato da solo a provvedere a se stesso. I genitori non parlano inglese e anche lui iniziò ad impararlo solo una volta cominciata la prima elementare. Spesso oggetto di botte e scherzi, ha finito per odiare la scuola, cambiando peraltro numerosi istituti a causa dell'elevato numero di

http://www.freedomwritersfoundation.org/atf/cf/%7BB2A26556-086E-4FFA-AF6C-DC4EE722C801%7D/Bio-Maria.pdf. Data dell'ultima consultazione Luglio 2010.

⁵²² Gruwell E., Freedom Writers, *Op.* cit., p. 65. «La donna mi stava fissando ancora, e potevo vedere che stava soffrendo nello stesso modo in cui mia madre soffrì quando mio padre e mio fratello andarono in prigione. Mia madre è Messicana e questa donna è nera, eppure le emozioni che le fanno piangere provengono da un cuore che era lacerato allo stesso modo.» La traduzione è ad opera dell'autrice.

⁵²³ Ivi, p. 66. «Per la prima volta in vita mia, ho creduto di poter cambiare il modo in cui vanno le cose». La traduzione è ad opera dell'autrice.

studenti. Spesso era seguito fino a casa dai membri delle gang, picchiato e aggredito. Una volta in seguito a uno di questi pestaggi è stato ricoverato in ospedale e la sua prognosi è stata di oltre sei mesi. In seguito a questo episodio si comprò una pistola iniziando ad andare a scuola armato. Nelle immagini del film, il personaggio di Tony è estraneo alle logiche delle bande, si tiene in disparte, sospettoso e spaventato, guarda agli altri come delle minacce costanti. Quando la classe si trasforma in un gruppo unito, anche lui impara a conoscere se stesso e gli altri ragazzi come lui. Fin dal periodo del liceo ha iniziato a lavorare prima come volontario e poi come professionista coi giovani a rischio, cercando di sostenere quanti come lui vivevano circondati dalla violenza.

Darrius è cresciuto e nato a East di Long Beach e può "vantare" oltre 35 fra famigliari e amici morti a causa della violenza e della droga. Dava già per scontato, vedendo ciò che succedeva intorno a lui, che sarebbe morto troppo giovane. Ha visto i suoi amici diventare pian, piano dei nemici, circondato da bande e droga. Ha spesso vissuto per strada, senza fissa dimora. A tredici anni insieme a un amico, coi soldi della spesa ha acquistato una pistola e si sono poi diretti al parco cittadino, il Martin Luther King Park, frequentato dai membri delle gang, prostitute e homeless, non da ragazzini giocosi e rumorosi. In un pericoloso gioco mortale il suo amico carica la pistola e fa partire un colpo che lo colpirà in piena faccia. Darrius resterà accanto al corpo dell'amico per parecchie ore a vegliarlo, completamente sotto schock fino all'arrivo della polizia che senza fare domande decise di arrestarlo: «Since there was a gun, a dead body and a nigga, the cops cuffed me and took me off to the juvanile hall»⁵²⁴.

A quattordici anni è stato arrestato per spaccio di droga, si era messo il cuore in pace sulla possibilità di arrivare a compiere 18 anni, e dopo un periodo di prigione è stato inserito nella classe di Erin Gruwell. Questo è stato, secondo lui, il motore che gli ha permesso di cambiar vita e salvarsi. Ha infatti sempre desiderato uscire dalla spirale drammatica di una vita violenta, ma non aveva mai saputo come fare, finché una giovane insegnante non lo ha ispirato. Oggi è un autore, poeta, rapper conosciuto e spesso viene chiamato a testimoniare la sua esperienza nei Freedom Writers.

Sharaud ha sempre detto che se ci fosse una ricetta per il fallimento, lui avrebbe tutti gli ingredienti! Sua madre aveva 16 anni ed era sola e senza dimora quando lui è nato, non ha mai conosciuto il padre. A sei anni ha iniziato ad andare di casa affidataria in casa affidataria e quando è arrivato nella classe di Miss Gruwell era già stato in 14 differenti scuole. Ha vissuto anche in una macchina per un po' di tempo. In seguito fu riaffidato alla madre, ma questo non ha risolto i suoi problemi dovendo occuparsi dei fratelli minori mentre la madre lavorava. È entrato in una gang, per la necessità di sentirsi protetto. A quindici anni fu espulso da scuola per

⁵²⁴ Gruwell E., *Teach with your heart*, New York, Broadway Books, 2007, p. 105. «Dal momento che c'era una pistola, un cadavere e un negro, i poliziotti mi hanno preso e portato nel carcere minorile». La traduzione è ad opera dell'autrice della presente tesi.

http://www.freedomwritersfoundation.org/atf/cf/%7Bb2a26556-086e-4ffa-af6c-dc4ee722c801%7D/BIO-SHARAUD.PDF

possesso d'armi e fu mandato alla Wilson High School dove iniziò a frequentare la classe 203. Odiava la scuola, pur praticando sport ed essendo un giocatore della squadra di football, e rendeva decisamente difficile la vita dell'intera classe disturbando costantemente la lezione e mettendo in difficoltà l'insegnante. Ma un giorno fu vittima di un pesante scherzo: fra i compagni girò un bigliettino con la sua caricatura, con labbra molto pronunciate, capelli crespi e naso a patata. Quel bigliettino razzista lo fece sentire umiliato e offeso e si vergognò profondamente. Ma fu anche il motore del cambiamento. Fino a quel momento Erin Gruwell aveva gestito la classe come poteva, mantenendo l'ordine, cercando di essere positiva e propositiva, insegnando il programma non solo attraverso i testi classici e previsti, ma anche con le canzoni dei rapper più famosi per attirare i suoi studenti e coinvolgerli, senza però ottenere particolari risultati. Quel giorno la discussione che partì dal pretesto del bigliettino arrivò a toccare argomenti profondi e importanti come l'Olocausto, il rispetto, l'onore, la morte. Erin si rese conto che non conosceva davvero i suoi studenti, le loro vite e i loro drammi. E che loro per questo non la rispettavano, insegnante bianca, rappresentante di tutto ciò che odiavano: il sistema, i potenti, i poliziotti, i ricchi.

Quel giorno cambiò la storia della classe 203.

Sharaud si è diplomato e laureato ed oggi lavora come insegnante e allenatore in una scuola che lo aveva espulso negli anni della sua adolescenza turbolenta.

Manny, è cresciuto pensando di essere Messicano, finchè a cinque anni non fu preso in giro dai suoi compagni che lo apostrofarono come "Nigga" e la madre non fu costretta a spiegargli una scioccane verità: l'uomo che chiamava "papà", per la cronaca un alcolizzato e un tossicodipendente, in realtà non lo era, il suo padre biologico era nero ed era in carcere. Lui e la sua famiglia vivevano in condizioni di estrema povertà e degrado abitando di volta in volta in motel fatiscenti, in macchina o per strada. Crescendo la somiglianza con quel padre biologico andò aumentando e proporzionalmente aumentarono le discriminazioni: i bambini della zona, a prevalenza bianchi, smisero di giocare con lui e a scuola era oggetto di derisione e prese in giro; la sua stessa famiglia lo rifiutava, il nonno materno ad esempio lo ripudiò rifiutandosi di aver alcun contatto con lui. Manny iniziò a reagire a questi stereotipi conformandosi all'idea che gli altri avevano di lui: se lo chiamavano e definivano stupido, egli agiva da stupido; se le persone sospettavano che fosse un ladro, egli puntualmente rubava, solo per provare loro che poteva farlo ed era proprio quel genere di persona; se avevano paura di lui, egli li picchiava per rinforzare quella paura. All'età di quattordici anni, non aveva ancora mai conosciuto il suo vero padre, né aveva imparato a comprendere e a scendere a patti con la sua complessa identità meticcia. Ciò che stroncò definitivamente la sua giovane vita e le sue esigue speranze per il futuro fu il brutale pestaggio ed omicidio del suo migliore amico da parte di un gruppo di skinheads. Il ragazzo fu letteralmente sequestrato, da una gang bianca del Politecnico del quartiere, che si faceva

⁵²⁶ Termine dispregiativo, colloquiale derivato da *Niger* che significa "negro".

chiamare "The Ace of Spades" fu legato mani e piedi come un animale e fu pugnalato ripetutamente a morte, infine fu scaricato in quelle condizioni a un angolo della strada del quartiere. Per sei mesi Manny rimase chiuso in casa convinto di essere il prossimo, rifiutandosi di andare a scuola e finendo per essere bocciato, ma cosa ancora peggiore finendo per autoconvincersi che non sarebbe arrivato vivo ai sedici anni o nelle migliori delle ipotesi sarebbe finito in prigione come il padre. La rabbia per quel brutale assassinio iniziò a consumarlo, si chiedeva perché non era successo a lui. Manny, come molti altri Freedom Writers ha avuto la forza di cambiare il corso del suo destino. È stato il primo ad appassionarsi alla scrittura e al compito assegnatogli dalla sua stramba insegnante di inglese di tenere un diario. Raccontare su carta e poi esporre ai compagni tutto ciò che aveva dovuto affrontare, senza venir giudicato, ma anzi compreso e accolto gli ha dato la possibilità di una seconda chance. Manny ha conseguito due lauree presso la Berkley, una delle più prestigiose università americane, in Scienze Politiche e Retorica. Oggi è pastore della chiesa protestante e preside della Facoltà di Teologia del Trinity College, ad Hartfort in Connecticut, ma ancora continua a parlare della sua esperienza all'interno dei Freedom Writers.

7.3 Erin Gruwell e la classe 203

Gli avvenimenti narrati vanno dal 1994 al 1998, anni in cui Erin Gruwell ha insegnato alla Wilson High School di Long Beach. Entrando in quella classe, la numero 203, indossando abiti elenganti e la sua collana di perle e con il suo miglior sorriso, Erin Gruwell, appena ventitrenne, non sapeva a cosa sarebbe andata incontro.



Foto 28: Erin Gruwell⁵²⁸

Era armata delle migliori intenzioni, ma completamente impreparata. Era fortemente motivata, aveva scelto di diventare un'insegnante perché la strada dell'avvocatura, che il padre avrebbe voluto per lei, non le consentiva di incidere nella vita dei giovani quando c'era ancora lo spazio per cambiarla. E aveva fortemente voluto andare ad insegnare alla Wilson, dove il programma

⁵²⁷ L'asso di spade.

Foto 28, tratta dal sito http://www.freedomwritersfoundation.org/atf/cf/%7B54DFEA61-B648-4A02-9C8D-C0B5D23FA780%7D/Erin%20Gruwell%20-%20Color%202005.%20(photoshop).jpg

nazionale prevedeva l'inserimento di "ragazzi difficili" che abitavano in quartieri degradati in un contesto sicuro. Di fatto questo provvedimento aveva creato una situazione paradossale: a scuola, come in classe, venivano riprodotte le stesse dinamiche esterne. Le bande, i gruppi di appartenenza principalmente su base etnico-razziale si suddividevano il territorio del quartiere così come quello all'interno del cortile o della classe. Superare la linea invisibile di confine, significava infrangere regole tacite ma note, significava far scattare risposte violente e imprevedibili, difficilmente controllabili dagli adulti preposti al compito educativo. Entrare in una banda era un modo per essere accolti e accettati, trovare un'identità sicura, conformarsi all'ambiente: «There was comfort in conformity. By wearing those medals, or that beret, he had an identity. Once the violence started, the identity was in question, but how can you get out of it without being called a coward? It all made sense to me: we all wanted to belong to something» ⁵²⁹.

I ragazzi hanno iniziato la scuola giudicandosi per il colore della pelle, il gruppo di appartenenza eppure hanno compiuto un lungo cammino di riscatto sociale, coscientizzazione, resistenza verso il contesto, la violenza e tutto ciò che avevano sempre imparato e fatto. Dall'odio e dalla paura alla tolleranza e al coraggio di fermare il corso della loro vita, già segnato per dargli una nuova direzione.

Quando Erin entrò per la prima volta in quella classe, aveva di fronte ragazzi pieni d'odio e rabbia, pronti a tutto per farla fallire. Non riponevano fiducia in loro stessi, troppi fallimenti alle spalle, troppi esempi negativi che li spingevano in basso, non riponevano fiducia nei compagni accanto a loro, visti solo come nemici, e non riponevano fiducia nell'ennesima insegnante che non sapeva nulla di loro e che non poteva di certo aiutarli con l'*Odissea* di Omero o interessarli in qualche modo. La scommessa su se stessi l'avevano già fatta, si erano dati sconfitti e perdenti in partenza. E la scommessa su quella nuova e giovane insegnante non superava il mese. Vivevano in un circolo vizioso di odio, rabbia e violenza: «When you have nothing to live for, you look for reason to die»⁵³⁰, le dice un giorno Sharoud, appena quattordicenne, dopo una testimonianza di un compagno su ciò che dovevano affrontare ogni giorno. Questi adolescenti erano "senza speranza".

Un episodio ruppe la situazione e creò la crisi da cui partì tutto il percorso. Un foglietto di carta, come ne passano tanti in classe, con sopra una caricatura razzista. Sharroud, uno degli elementi più "disturbanti", sempre pronto a mettere in difficoltà l'insegnante e a far interrompere la lezione, era rappresentato in forma caricaturale con labbra enormi. Fa il giro della classe e suscita le risate di tutti, ma quando il foglietto finisce nelle mani di Erin, il suo primo pensiero va alla propaganda nazista della stampa e alle caricature degli ebrei. Nel film l'intera scena è stata rappresentata. Il film è una fonte attendibile poiché non è stato realizzato soltanto sulla base del

⁵²⁹ Gruwell E., *Op.* cit., New York, Broadway Books, 2007, p. 86. «C'era una sorta di comfort nel conformarsi. Indossando quelle medaglie o quel berretto, acquisivi un'identità. Una volta che iniziava la violenza, quell'identità veniva messa in discussione, ma come potevi uscirne senva venir definito un codardo? Tutto iniziò ad avere un senso per me: vogliamo tutti appartenere a qualcosa». La traduzione è ad opera dell'autrice della presente tesi.

⁵³⁰ Ivi, p. 48 «Quando non hai ragioni per vivere, cerchi una ragione per cui morire». La traduzione è ad opera dell'autrice della presente tesi.

diario, ma anche con l'aiuto di Erin Gruwell e di molti dei Freedom Writers che hanno contribuito alla stesura della sceneggiatura e hanno aiutato gli attori a conoscere i personaggi che stavano interpretando, seguendo l'intera produzione. Nella scena dell'episodio del biglietto, la reazione di Erin è, credo, assolutamente "normale" e forse anche "standard" per un insegnante che voglia trovare nella storia precedenti ed esempi da analizzare. Erin cerca di far comprendere ai propri ragazzi la totale mancanza di rispetto e le conseguenze di questo atteggiamento, compie un parallelismo con quanto avvenuto durante la seconda guerra mondiale. Ma ciò che forse non era prevedibile è la risposta dei ragazzi. L'odio verso l'altro è l'unica cosa che permette di sfogare la rabbia per la loro situazione e la paura mai resa esplicita. L'apatia verso la scuola, l'altro sentimento molto diffuso, è ben espressa da quanto dice Darrius, o meglio il personaggio che si rifà al vero Darrius: «Smettila di fare quella che capisce la nostra situazione. Tu sei qui solo per fare la babysitter. Non puoi fare nient'altro. Quando guardo il mondo non vedo nessuno che assomigli a me e abbia i soldi in tasca a meno che non sappia rappare o giocare a basket. Allora tu che cosa mi puoi dare? Io sono fortunato se arrivo a 18 anni, siamo in guerra. Noi ci diplomiamo ogni giorno perché non abbiamo paura di morire proteggendo i nostri. Se muori proteggendo i tuoi sei morto con rispetto. Sei morto da guerriero»⁵³¹.

Tuttavia proprio in questo clima di classe, quando alla fine della discussione un ragazzo timidamente alzerà la mano per chiedere cos'è l'Olocausto, Erin girerà la domanda all'intera classe: «I asked, "How many of you have heard of the Olocaust?" Not a single person raised his hand. Then I asked, "How many of you have been shot at?" Nearly every hand went up»⁵³². Di fronte a ciò Erin capisce pienamente che quei ragazzi stavano vivendo il loro personale e drammatico Olocausto, ma non sanno niente del passato, neanche degli orrori del passato.

Dopo un momento iniziale di forte scoraggiamento, di impotenza e tristezza di fronte a quanto quei ragazzi le raccontavano, consapevole dei limiti del suo ruolo di insegnante, decise di stravolgere il proprio programma scolastico e di focalizzarsi sul tema della tolleranza. Lavorò su due fronti:

- Interrompere la divisione interna, abbattendo il muro del pregiudizio, attraverso attività che permettessero di vedersi per ciò che realmente sono: esseri umani, al di là del colore della pelle, delle etichette imposte da familiari, amici, insegnanti, società.
- Prendere coscienza di sé della propria condizione e attraverso la lettura di testi della letteratura che potessero parlare loro come il diario di Anna Frank, quello di Zlata Filippovich⁵³³, Romeo e Giulietta, o attraverso altri di scrittori contemporanei

⁵³¹ Tratto dal film *Freedom Writers*, di Lagravanese R., Paramount Pictures, 2007.

⁵³² Gruwell E., Freedom Writers, *Op.* cit., p. 2. «Chiesi, "quanti di voi hanno mai sentito parlare dell'Olocausto?" Poi chiesi, "Quanti di voi sono mai stati aggrediti a colpi di arma da fuoco?" Quasi tutte le mani si alzarono.» La traduzione è ad opera dell'autrice.

⁵³³ Filipovich Z., *Diario di Zlata*, Milano, Rizzoli, 1994. Zlata è una ragazza di 11 anni che vive a Sarajevo durante la guerra nella ex Yugoslavia, e scrive un diario. Viene definita la Anna Frank degli anni '90. Episodi di sofferenza e dolore di fronte a una guerra che la vede impotente, scrive e mette nero su bianco pensieri, emozioni, vissuti. Pur non motendo eliminare i cecchini che le impediscono di uscire o superare alcune difficoltà proprie della guerra (la frequente assenza di luce, acqua e gas ad esempio, il cibo razionato, la partenza piano, piano di tutti gli amici), non si arrende e la sua resistenza ha la forza e l'espressione della scrittura autobiografica.

americani, utilizzando i versi dei rapper più famosi al posto di quelli dei poeti e avviandoli alla scrittura autobiografica perché: «Ognuno di voi ha una sua storia ed è importante che la raccontiate anche a voi stessi»⁵³⁴.

È mediante questa cura autobiografica⁵³⁵ che li incoraggiava e li sosteneva, continuando lei per prima a non arrendersi e a non concedere mai a loro di farlo: «I refuse to believe they're lost case!»⁵³⁶. E nel Diario n. 15 si legge: «This woman just wouldn't give up!»⁵³⁷. Un vero Pigmalione⁵³⁸ positivo.

La scrittura dei diari fece rifiorire la loro stessa motivazione al cambiamento, all'opposizione, alla resistenza. È stato come uno specchio che rifletteva le loro vite in tutta la loro drammaticità. Ragazzi che credevano che morire con onore per i compagni di banda fosse da eroi arrivano a riconoscere l'insensatezza di quella vita e a scrivere «So our reasons might be stupid, but it still going on, and who am I to try to change things?» ⁵³⁹. È il primo passo verso il cambiamento. Il diario è diventato il mezzo per usare la loro voce e per scappare dalla realtà che li circondava, una via di fuga e un grido: «I know why the caged bird sing. A bird doesn't sing because it's happy, it sing because it is not free. It is the same for me, but instead of singing, I write. I write quotes, poems and journal stories almost every day so that I can escape reality, because sometimens it's unbeatable. Reality is difficult to me because of where I live. I live in a neighborhood where the sound of the gunshots are my lullaby. The crime in the area is horrific »540

La chiave fu la scelta di partire da ciò che loro erano e da ciò che loro conoscevano, per coinvolgerli e interessarli, la conoscenza della coniugazione di verbi ed aggettivi sarebbe arrivata di conseguenza⁵⁴¹. «I've been trying to pick the stories they can relate to and then challenge them to bring the story to life. We just finished reading a story about a kid living in the projects who had to deal with peer pressure and gangs. Come of them admitted that this was the first novel they'd ever read from cover to cover»⁵⁴². Ma cosa ancora più importante si è presa cura di loro, non solo come studenti, ma come "persone", soggetti di diritti e autonomia e questo ha permesso loro di iniziare a prendersi cura di se stessi: «Since Ms Gruwell cares about me, I started caring

⁵³⁴ Freedom Writers, di Lagravanese R., Paramount Pictures, 2007.

⁵³⁵ Demetrio D., Raccontarsi: l'autobiografia come cura del sé, Milano, Cortina, 1996.

⁵³⁶ Gruwell E., Freedom Writers, Op. cit., p. 31. «Mi rifiuto di credere che siano cause perse!» La traduzione è ad opera dell'autrice.

Ivi, p. 33. «Questa donna solo non vuole arrendersi!» La traduzione è ad opera dell'autrice della presente tesi.

⁵³⁸ Rosenthal R., Jacobson L., *Op.*, cit., Franco Angeli, Milano, 1972.

⁵³⁹ Ivi, p, 34. «Così, si, forse le nostre ragioni possono essere stupide, ma va avanti e chi sono io per tentare di cambiare la situazione?» La traduzione è ad opera dell'autrice.

⁵⁴⁰ Ivi, p. 259. «Io so perché un uccellino in gabbia canta. Un uccellino non canta perché è contento, ma perché non è libero. È lo stesso per me, ma al posto che cantare, io scrivo, Scrivo pensieri, poesie, diari quasi tutti i giorni così che possa scappare dalla realtà, perché talvolta è invivibile. La realtà è difficile per me per dove vivo. Vivo in un quartiere in cui i colpi di arma da fuoco sono la mia ninna nanna. Il crimine in quest'area è raccappricciante.» La traduzione è ad opera dell'autrice.

Andare là dove sono con la mente e con il cuore è un principio che ritroverò anche nel progetto *Chance* di Napoli. 542 Ivi, p. 31. «Ho tentato di scegliere storie in cui potessero immedesimarsi e poi sfidarli a trasportare la storia nella

vita. Abbiamo appena finito un libro che parla di un ragazzo che vive nelle case popolari e che deve affrontare le pressioni del gruppo dei pari e delle gang. Alcuni di loro ha ammesso che questo è stato il primo libro che hanno letto per intero.» La traduzione è ad opera dell'autrice.

about myself»⁵⁴³. E ancora: «It's wonderful to feel like a real person and not just someone for my teacher to belittle»⁵⁴⁴.

È riuscita a creare un ambiente sicuro dove potessero esprimersi e sentirsi accettati per ciò che erano: «I was able to espress my own feeling in a place where people heard my voice and my opinions were never judged»⁵⁴⁵. Il diario 24 è uno dei più commoventi, ma è anche uno di quelli che meglio fa comprendere il contesto di vita dei ragazzi dell'aula 203 e cosa ha rappresentato per loro trovare finalmente un posto dove crescere, cambiare, imparare, confrontarsi, scegliere, resistere: «L'estate è stata la peggiore estate della mia breve vita di quattordicenne. È iniziato tutto con una telefonata. Mia madre piangeva, implorava, continuava a chiedere tempo come se stesse aspirando l'ultima boccata d'aria. Non appena ha riagganciato il telefono si è girata verso di me e mi ha abbracciato, mentre io rimanevo immobile, confuso e spaventato. Mi teneva più stretto che poteva e continuava a ripetere che le dispiaceva. Ricominciò a piangere ancora più forte, le sue lacrime mi colpivano come pallottole, diceva che ci avevano dato lo sfratto. Continuava a chiedermi di perdonarla, perché aveva fallito come madre. Era indietro con l'affitto di un mese. Io ho solo 14 anni e sono troppo giovane per lavorare, l'unico lavoro che posso ottenere nel mio quartiere è lo spacciatore, così ho deciso di lasciar perdere. Mia mamma non sapeva dove andare e cosa fare. Non abbiamo una famiglia su cui contare. Nessuna entrata economica. Senza un lavoro non ha abbastanza soldi per affittare un altro posto. Che fare? Nessun padre che ci possa aiutare, solo una madre single e il suo bambino. La mattina dello sfratto mi sono svegliato che bussavano alla porta, era lo sceriffo che era venuto a fare il suo lavoro. Ho alzato lo sguardo al cielo, aspettando che succedesse qualcosa.

Sto aspettando l'autobus. A che serve venire a scuola e prendere buoni voti se non ho una casa? Cosa risponderò ai miei amici quando mi chiederanno come è andata l'estate? L'autobus ferma davanti alla scuola, sento che sto per vomitare, ho addosso gli stessi vestiti dell'anno scorso e un paio di scarpe vecchie e non ho i capelli tagliati. Penso che mi rideranno dietro e invece mi vengono incontro due amici che erano al corso con me e allora penso che la signora Gruwell, la mia pazza insegnante di inglese dello scorso anno è l'unica persona che mi ha fatto pensare con speranza al mio futuro. Inizio a sentirmi meglio. Mi consegnano l'orario delle lezioni e la prima insegnante è la signora Gruwell, aula 203, allora entro nella stanza e mi sembra che tutti i problemi della mia vita non siano più tanto importanti, sono a casa»⁵⁴⁶.

Alcune delle attività più coinvolgenti, raccontate negli scritti dei ragazzi come nel film, sono state racchiuse nella guida scritta insieme al diario dalla Gruwell e dai Freedom Writers per far sì che quanto ha funzionato nella classe 203 non rimanesse un esperimento fortunato e ben riuscito, ma potesse essere replicato.

⁵⁴⁴ Ivi, p. 58. «È meraviglioso sentirsi come una persona vera e non solo qualcuno per i miei insegnanti da sminuire». La traduzione è ad opera dell'autrice.

252

54

⁵⁴³ Gruwell E., Freedom Writers, *Op.* cit., p. 46. «Da quando Ms Gruwell ha iniziato a prendersi cura di me, a preoccuparsi, anche io ho iniziato a prendermi cura di me stesso.» La traduzione è ad opera dell'autrice.

⁵⁴⁵ Ivi, p. 22. «Potevo esprimere i miei sentimenti in un posto in cui le persone sentissero la mia voce e le mie opinioni non fossero mai giudicate». La traduzione è ad opera dell'autrice.

⁵⁴⁶ Gruwell E., Freedom Writers, *Op.* cit., p. 52, 53 e 54. Il diario è riportato quasi integralmente e ho scelto di tradurlo direttamente in italiano vista l'ampiezza della citazione per rendere più scorrevole la lettura.

L'analisi delle esperienze è molto importante, a mio parere, non solo per sviluppare un orientamento pedagogico "resistente", ma anche per considerare alcune pratiche che possono utilmente essere messe in atto; ecco alcune attività significative:

- La linea. Questa attività è forse la prima che incrina gli stereotipi, le chiusure. Un giorno la Gruwell ha spostato tutti i banchi e segnato una riga in mezzo all'aula. Ha poi invitato gli studenti a giocare con lei. Dovevano semplicemente avvicinarsi alla riga e sostare lì per qualche minuto se la risposta alle sue domande fosse stata sì. Le domande partivano dal generale per poi andare a toccare corde molto personali e delicate. Ma ciò che più conta in questa attività è che tutti sono stati costretti a sostare vicini e uno di fronte all'altro lungo la linea messa a terra. Qualche secondo per guardarsi in modo diverso. Non più solo rivali odiati, ma paurosamente simili. L'elenco delle domande l'ho tratto dal film e sono:
 - 1. Chi ha l'ultimo CD di Snoopy dog⁵⁴⁷?
 - 2. Chi di voi hanno visto il film *Boys in the hood*⁵⁴⁸?
 - 3. Chi di voi abita nelle case popolari?
 - 4. Quanti conoscono una persona, un amico o un parente che è stato o è in carcere o in riformatorio?
 - 5. Quanti di voi hanno trascorso un periodo di tempo in carcere o riformitorio?
 - 6. Quanti di voi sanno dove procurarsi la droga?
 - 7. Quanti di voi conoscono almeno un membro di una gang?
 - 8. Avvicinatevi alla linea se avete perso un amico in uno scontro fra gang. (Quasi tutti si fecero avanti!)
 - 9. Rimanete lì se avete perso più di un amico.
 - 10. Tre
 - 11. Quattro o di più

E alla fine, mentre ancora sostavano sulla linea quanti avevano perso quattro o più amici negli scontri violenti, Erin Gruwell chiese loro di commemorarli pronunciando sottovoce e tutti insieme i loro nomi. È stato un momento molto forte emozionalmente.

Le noccioline. Gli studenti accoppiati a due a due dovevano descrivere una nocciolina, prima osservandola solo dall'esterno e poi anche dall'interno e trovando più aggettivi possibili per definirla. L'obiettivo era approfondire il tema del pregiudizio e degli stereotipi, proprio perché era forte in quella classe il giudizio verso l'altro come "altro", il nemico, l'appartente a un'altra etnia, non vedendo la persona dietro il colore della pelle o l'appartenzenza a una data gang. L'ultimo step dell'esercizio è stato infatti far scrivere agli studenti almeno cinque cliché che

⁵⁴⁷ Famoso rapper afroamericano. Idolo dei teenager delle periferie.

⁵⁴⁸ Il film del 1991 è di John Singleton e narra la storia di alcuni giovani adolescenti nella zona periferica di Los Angeles.

potevano accomunare quelle noccioline alle persone, come ad esempio: ogni nocciolina ha una dimensione e una forma diversa, ecc. Ecco cosa emerge dai diari rispetto a questa attività che può sembrare sciocca e semplice a uno sguardo superficiale: «My peanuts before my eyes, changed into human beings. Short, long, fat, thin, and otherwise odd, but neverthless peanuts. Brown, black, white, yellow, and all in between, neverthless human. So why we don't care about the contour of a peanut, but we would kill over the color of a man? I began to analyze and reflect on my life, my many encounters with injustice and discrimination»⁵⁴⁹. «No matter what race we are, what ethnic background, sexual orientation, or what views we may have, we are all human. Unfortunately not all human see it that way»⁵⁵⁰.

Il brindisi. All'inizio del secondo anno, la Gruwell accoglie i propri studenti con un'attività speciale: prepara loro una borsa con dentro i testi che affronteranno durante l'anno e in un calice del sidro di mele per un "brindisi per il cambiamento", un nuovo inizio. «Da oggi, qualsiasi voce che vi diceva non puoi farlo, deve tacere. Qualsiasi voce che vi dice che le cose non cambieranno mai deve sparire e la persona che eravate prima di questo momento ha finito il suo turno, ora tocca a voi!»⁵⁵¹. Un'attività simbolicamente molto forte. "Ho avuto ragazzi da quando avevo undici anni. Sono sempre stata la classica ragazza che resta incinta a sedici anni e abbandona la scuola, come mia madre. Non succederà invece." "Nessuno ascolta mai la nostra voce. Tutti pensano che uno sia felice solo perché è giovane, nessuno vede la guerra che combattiamo ogni giorno. E un giorno la mia guerra finirà e io non morirò e non accetterò abusi da parte di nessuno. Io sono forte."552 "Mia madre mi ha cacciato di casa quando sono entrato in una gang, ma vorrei che mi vedesse diplomato. Voglio arrivare a diciotto anni."553 Il brindisi di Maria sarà: "Non voglio rimanere incinta come mia madre a quindici anni, né finire dietro le sbarre per il resto della mia vita come mio padre, né morire ammazzato come mio cugino a diciotto anni. Voglio cambiare!"554

Al secondo anno, i ragazzi decisero di scrivere a Miep Gies e Zlata Filipovich, invitandole alla Wilson. La visita di Miep, la donna che ha nascosto nella sua soffitta Anna Frank, ribellandosi al regime del suo stesso paese, ha confermato in loro la voglia di andare avanti sulla strada

⁵⁴⁹ Gruwell E., Freedom Writers, *Op.* cit., p. 39. «La mia nocciolina davanti ai miei occhi si è trasformato in un essere umano. Corto, lungo, grasso, magro, e del resto strano, ma nonostate tutto una nocciolina. Marroni, neri, bianchi, gialli e tutti gli altri nel mezzo, ma nonostante tutto esseri umani. Così perché non ci interessa la buccia di una nocciolina, ma potremmo uccidere per il colore della pelle di un uomo? Più ci pensavo, più il concetto mi sommergeva. Ho iniziato a riflettere sulla mia vita, sui miei molti incontri con l'ingiustizia e la discriminazione.» La traduzione è dell'autrice.

⁵⁵⁰ Ivi, p. 40. «Non importa qual è la nostra razza, il nostro gruppo etnico, l'orientamento sessuale o il nostro aspetto, siamo tutti umani. Sfortunatamente non tutti gli umani la vedono in questo modo.» La traduzione è dell'autrice.

⁵⁵¹ Freedom Writers, di Lagravanese R., Paramount Pictures, 2007.

⁵⁵² Ibidem.

⁵⁵³ Ibidem.

⁵⁵⁴ Gruwell E., *Op.* cit., p. 107.

intrapresa con la loro insegnante. Scrivere e raccontare storie di vita ha il potere di cambiare il mondo, questo il messaggio lasciato da quei due incontri. I loro diari diventarono occasioni per condividere storie di perdita, difficoltà e discriminazione⁵⁵⁵. «She told us to be kind of people that have enough passion to change the world. She tried to convinced us that we were capable of anything. Someone stood up and said that Miep was their hero. "No, I'm not a hero, I simply did what I had do because it was the right thing to do! You're the real heroes" she answered. "Do not let that the Anna's death be in vain". Miep wanted us to keep Anne's message alive, it was up to us to remember it. Miep and M. G had had the same purpose all along. Ms. Gruwell wanted us to realize that we could change the way things were, and Miep wanted to take Anne's message and share it with the world. Anne's message of tolerance was to became our message»⁵⁵⁶. Per Miep quei ragazzi sono dei veri eroi per ciò che devono affrontare ogni giorno e ha detto loro di agire laddove le ingiustizie capitano, non aspettare un intervento dall'alto, ma iniziare il cambiamento da loro stessi, dalle loro case e dalle loro scuole⁵⁵⁷. Allo stesso modo, l'incontro con Zlata, la ragazzina che come loro si è trovata nel pieno di una guerra terrificante e ha preso penna e carta in mano, li ha profondamente colpiti. In Yugoslavia si veniva identificati e uccisi dai cecchini o dagli squadroni armati per essere Croati, Serbi o Bosniaci, così a Long Beach si viene uccisi per essere neri, bianchi o gialli, per aver sbagliato confini o colori. I ragazzi si identificano pienamente nel diario di Zlata. «There is one thing that really stands out in my mind from that night. As she was answering questions, a couple of adults asked her what ethnicity she was, Muslim? Serbian? Croatin? Zlata looked around, stared at us, and simply said "I am a human being". We spend so much time trying to figure out what race a person is when we could just get to know them as individuals. She tought me the most valuable lessons that anybody could ever have and to think that she is only fifteen. Ever since that day I've tried not to accept society's label, but to fight against them. I have always been taught to be proud of being latina, proud of being Mexican, and I was. I was probably more proud of being a "label" than of a human being, that's the way most of us were taught. Since the day we enter in the world we were a label, a number, a statistic, that's just the way it is. Now if you ask me what race I am, like Zlata, I'll simply say "I'm a human being"» 558.

_

⁵⁵⁵ Gruwell Erin, The Freedom Writer Foundation, *The freedom writer guide, Teacher's guide*, Broadway Books, New York, 2007, p. 2

passione da cambiare il mondo. Ci ha tentato di convincere che siamo in grado di fare qualsiasi cosa. Qualcuno si è alzato e ha detto che Miep era il suo eroe. "No, non sono un'eroe, ho semplicemente fatto ciò che ho fatto perché era la cosa giusta da fare! Voi siete i veri eroi" lei ha risposto. "Non lasciate che la morte di Anna sia vana." Miep vuole che teniamo vivo il messaggio di Anna, è compito nostro ricordarlo. Miep e Ms. Gruwell hanno lo stesso scopo. Ms. Gruwell vuole che capiamo che possiamo cambiare il modo in cui le cose vanno, e Miep vuole che portiamo avanti il messaggio di Anna e lo condividiamo con il mondo. Il messaggio di Anna di tolleranza deve diventare il nostro messaggio.» La traduzione è ad opera dell'autrice.

⁵⁵⁷ Gruwell E., *Op.* cit., p. 126.

⁵⁵⁸ Ivi, p. 92. «c'è davvero una cosa che mi è rimasta in mente da quella sera. Come ha risposto a una domanda, una coppia di adulti le hanno chiesto di quale etnia fosse, Musulmana? Serba? Croata? Zlata si è guardata intorno, ci fissò, e semplicemente disse, "sono un essere umano". Spendiamo così tanto tempo a cercare di capire di quale etnia è una persona quando potremmo solo cercare di conoscerle come individui. Mi ha dato la più importante lezione della mia vita e ha solo quindici anni! Fin da quel giorno ho tentato di non accettare le etichette della società, ma di combatterle. Ho sempre imparato ad essere fiera del mio essere Latina, orgogliosa di essere Messicana, e lo ero. Ero

Al terzo anno, dopo la visione di un documentario sul movimento nero nonviolento degli anni '60, la storia dei Freedom Riders li ha colpiti positivamente e ispirati nella scelta del nome per se stessi e per il gruppo che si stava formando. I Freedom Riders erano stati un gruppo di attivisti dei diritti civili, bianchi e neri, che decisero di manifestare contro il regime segregazionista girando per le strade polverose del Sud America a bordo di un autobus: dietro sedevano i banchi, davanti i neri, invertendo simbolicamente l'ordine del sistema costituito. In loro onore i ragazzi della classe 203 scelsero il nome di Freedom Writers, scrittori liberi, che rifletteva il loro desiderio di utilizzare i loro diari per parlare del razzismo e dell'intolleranza che li circondava. In un viaggio dall'alto contenuto simbolico, così come fecero i Freedom Riders andarono a Washington DC a consegnare il loro diario – frutto dell'unione dei singoli diari, scritto e corretto a 150 mani come progetto scolastico – al segretario nazionale per l'Educazione. Al quarto e ultimo anno, sono stati insigniti del premio "The Spirit of Anna Frank", per il loro impegno a combattere le discriminazioni, i pregiudizi e la violenza razziale. Sono riusciti a far pubblicare il loro diario che subito è diventato un best seller, raggiungendo la ribalta nazionale e hanno partecipato a numerosi programmi televisivi. Si sono diplomati e la maggior parte di loro ha intrapreso la strada dell'università, traguardo impensabile solo pochi anni prima.

Il lavoro portato avanti dalla "signorina G.", come la chiamano i suoi studenti segue tre principi, tre passaggi chiave:

- Coinvolgere e interessare. Coinvolgerli come individui, nella particolarità delle loro persone e dei loro interessi, ma anche come gruppo che sappia sviluppare una logica collaborativa e comunitaria.
- Ispirare e illuminare. Non solo attraverso le attività, come quella del brindisi, ma anche e soprattutto attraverso l'incontro con testimoni importanti: da Anna Frank a Miep, da Zlata Filipovich ai sopravissuti all'Olocausto e non solo.
- Responsabilizzare e sviluppare le capacità. Incoraggiarli in ciò a cui si erano appassionati, aiutarli a passare dalla carta stampata a concrete azioni per trasformare il loro contesto: molti di loro fin dagli anni del liceo iniziarono a fare volontariato come mentori nelle scuole elementari; inoltre furono chiamati come testimoni in diverse manifestazioni pubbliche.

Niente di nuovo, nessuna ricetta magica, eppure quante volte ci imbattiamo in insegnanti ed educatori carichi di stereotipi e pregiudizi, apatici verso gli studenti e la propria professione, che non riescono a motivare e neppure ad accompagnare nella loro crescita chi entra nelle loro classi. Al di là dei vissuti personali e particolari, l'esperienza dei Freedom Writers ha davvero la possibilità di ispirare e motivare un lavoro educativo costruttivo, propositivo, perché anche i ragazzi più "difficili" meritano seconde, terze e quarte *chance*.

forse più orgogliosa di essere un"etichetta" che di essere un essere umano, e questo era ciò che era stato insegnato alla maggior parte di noi. Fin dal giorno in cui entriamo in questo mondo siamo un numero, un'etichetta, una statistica, ed è così che van le cose. Ora se mi chiederanno di che etnia sono, come Zlata, sempre risponderò "sono un essere umano"». La traduzione è ad opera dell'autrice.

Non fu un'impresa facile, quella di Erin Gruwell, oltre a scontrarsi con il contesto di vita dei propri studenti, con pregiudizi, violenza, povertà e degrado, dovette anche subire le ritorsioni, l'etichette, le opposizioni di numerosi colleghi. Per il resto della scuola quella era semplicemente la classe dei "reietti". Più volte si è vista negare fondi per gite scolastiche ai musei o la possibilità di acquistare o utilizzare i libri in dotazione alla scuola, perché i suoi ragazzi erano giudicati troppo stupidi per leggere un libro ed era una perdita di tempo tentar di insegnare loro⁵⁵⁹. Dovette finanziarsi da sola le gite scolastiche e i libri nuovi da far leggere, perché la scuola non fu mai intenzionata a spendere un centesimo per chi aveva lo stigma di "irrecuperabile", ciò comportò che fece anche due lavori extra alla volta oltre a quello di insegnante, mandando in parte a rotoli la sua vita privata e il suo matrimonio. Allo stesso tempo, quegli studenti avevano completamente rinunciato all'istruzione e, aggiungo io, alla vita stessa. Eppure tutti si sono diplomati e la maggior parte ha proseguito gli studi consegundo una laurea.



Foto 29: la classe 203 – i Freedom Writers insieme a Hilary Swang, durante le riprese del Film⁵⁶⁰

Da quell'esperienza, oltre a un libro e a un film, è nata una Fondazione che si occupa:

- Di lavorare attivamente coi giovani a rischio delle periferie urbane. Organizzano incontri, lavorano nelle scuole, parlano della loro esperienza.
- Di fornire borse di studio.
- Di formare gli insegnanti in seminari gratuiti e di costruire una rete nazionale, e non solo, per il confronto sui temi a loro cari: tolleranza, motivazione, empowerment, seconde *chance*.

7.4 A pranzo con Sonia

Questo incontro è nato in maniera del tutto inaspettata. Ho semplicemente mandato una mail e mi hanno risposto! Avrei dovuto incontrare Maria, ma per un impegno improvviso mi sono

_

⁵⁵⁹ Ivi, p. 1.

La foto 29 è tratto dal sito

 $http://3.bp.blogspot.com/_KJ6cBUb2nj8/TU3fGs_2GdI/AAAAAAAAAAABs/DPrOvMCXWmY/s1600/Freedom-Writers.jpg$

invece vista per un pranzo a Long Beach con Sonia, ex studentessa della classe 203 e ora membro attivo della fondazione dei Freedom Writers per cui lavora. Ho incontrato Sonia in un ristorantino nella zona centrale e non degradata di Long Beach, poco prima del mare, della spiaggia, dove ristoranti tipici e costosi si alternano a boutique e musei. Le pagine del diario letto sono molto distanti da qui. Eppure per arrivare da Hollywood, dove alloggiavo, a qui, distanza che in macchina si compie in una mezz'oretta, ho preso due autobus e ho attraversato quartieri molti diversi fra loro. Ho intravisto dal finestrino baraccopoli per senza dimora, case fatiscenti, muri ricoperti di graffiti.



Foto 30: Sonia Pineda e Erin Gruwell⁵⁶¹

Le ho chiesto di narrarmi la sua esperienza alla Wilson e nella classe di Erin Gruwell: Ho iniziato a frequentare quella classe quando avevo 14 anni. Il libro e il film non possono mostrare 4 anni di vita. All'inizio eravamo solo un gruppo di studenti problematici. Non tutti erano poveri, non tutti erano ricchi, non tutti erano violenti, non tutti erano passivi, c'era un po' di tutto.

E com'era Long Beach?

Ma a quei tempi Long Beach era la città con la maggior diversità etnica del paese, c'erano moltissime cultura differenti "schiacciate" nello stesso posto. Gli studenti inoltre dovevano prendere l'autobus per raggiungere la scuola dalle diverse zone del quartiere, studenti neri provenienti da isolati poveri, insieme a bianchi e latini, il perfetto mix per un'esplosione⁵⁶³ della rabbia. Eravamo esposti a difficili situazioni già da molto giovani. Eravamo nel mezzo di una guerra.

E tu? «Sono venuta in America dal Mexico quando avevo 8 anni. E quando sono arrivata avevo tutti i sogni del mondo, del tipo: andrò all'università e mia mamma avrà un suo negozio e saremo ricche, e staremo alla grande. Poi invece vai a scuola e le persone ti dicono di continuo che non parli inglese e che sei stupida. Ti senti dire che parli spagnolo e solo gli stupidi parlano spagnolo. Così ti senti ripetere questo genere di cose ancora e ancora, perfino dai tuoi insegnanti. E arrivi alle scuole superiori, hai 14 anni o 16 e non vuoi imparare più, perchè non

⁵⁶¹ La foto 30 è tratta dal sito: http://www.csulb.edu/misc/beachreview/archives/images/Pineda-Gruwell_000.jpg ⁵⁶² crishing

⁵⁶³ storm

hai più fiducia nelle persone che cercano di insegnarti. Penso che il più grande scontro/conflitto⁵⁶⁴ è stato con Miss G., proprio perché lei non capiva perché non ci fidavamo di lei, perché semplicemente lei non ci piaceva. Noi capivamo perché si spendesse per noi per puro diletto.»

Anche dalle parole di Sonia emerge ciò che ho esposto nei paragrafi precedenti, a Long Beach c'era una situazione sociale di vera e propria guerriglia urbana, che si riproduceva anche a scuola. La scuola superiore Wilson faceva parte di un progetto che prevedeva l'accoglienza di numerosi studenti poveri provenienti dalle zone più degradate di Long Beach e la situazione era davvero esplosiva. Anche Sonia ha una storia non facile, pur avendo una madre tenacemente presente e positiva nel suo ruolo nonostante i numerosi lavori che doveva svolgere, per lungo tempo si è sentita affibbiare lo stigma di "stupida" perché l'inglese era solo la sua seconda lingua. Il rapporto con la scuola peggiora fino all'incontro con "Miss G" che proprio non vuole arrendersi.

Durante quei quattro anni, sono successe altre cose: «La fondazione è nata nel 1996, abbiamo pubblicato il libro e coi proventi abbiamo dato il via alla fondazione. Ci lavorano circa 15 persone, individualmente e in gruppo. Facciamo un po' di tutto. Ci siamo laureati e guardati intorno e io personalmente ho realizzato che molti si diplomano, ma poi non si laureano quindi c'era ancora del duro lavoro da fare. Abbiamo iniziato, a dire il vero, nell'appartamento di Miss G. Fin dall'inizio volevamo trovare il modo di offrire delle borse di studio, e quindi abbiamo cercato di fornire l'opportunità di un'educazione, ed è il più grande lavoro che facciamo. Abbiamo avviato il "The Freedom Writer Istitute" per la formazione dei futuri insegnanti e per incontrare i ragazzi. Abbiamo incontrato persone provenienti da tante parti del mondo, Bazile, Canada, Australia e posti che non avremo mai pensato di incrociare, ma grazie al film abbiamo raggiunto. E tutti fanno le stesse domande, vogliono sapere cosa ha funzionato in quella classe. Abbiamo iniziato a rispondere ad alcune delle domande più frequenti nella "Teachers guide". In estate promuoviamo un seminario intensivo di cinque giorni, dalle nove del mattino alle nove di sera lavoriamo sulla formazione, è un lavoro davvero intensivo, ma molto fruttuoso, funziona. Un altro dei nostri programmi è raggiungere e parlare agli studenti e raccontare loro cosa significa essere un Freedom Writers, come siamo passati dalla persona che eravamo a ciò che siamo ora. E dopo tutto è ovvio che ci preoccupiamo di entrare nelle classi, perché possiamo andare e inspirare gli studenti e cambiare le loro vite. Ed è quello che accade ogni giorno. E formiamo gli insegnanti con la speranza che quando noi ce ne andiamo loro possano continuare il lavoro».

Perché fate tutto questo? Cosa vi spinge? «I bisogni sono ancora lì, nessuno presta attenzione alle necessità dell'educazione. Penso che spingiamo così tanto su questo tasto perché le persone che lavorano alla fondazione sono Freedom Writers, voglio dire io sono stata una di quei ragazzi, io non parlavo inglese, non prestavo attenzione alla mia insegnante, e poi una sola

⁵⁶⁴ clash

insegnante ha cambiato la mia vita, è stata davvero solo un'insegnante che ha fatto girare⁵⁶⁵ la nostra vita, ci ha ispirato a imparare e a voler raggiungere il diploma. Non dovrebbe essere così difficile diplomarsi, ma lo è, lo è qui.»

Qual elemento ha prodotto il cambiamento di cui parli? Cosa lo ha fatto scattare? «Penso che ciò che ha suscitato il cambiamento per me fu il sentire che ero davvero al sicuro, in un ambiente sicuro e protetto. Non ero al sicuro a casa, non ero decisamente al sicuro quando camminavo per la strada andando a scuola, ma in qualche modo lei ha fatto in maniera che la nostra classe fosse sicura. Sapete, ogni volta c'era qualche persona che piangeva e nessuno diceva niente, nessuno ti giudicava, nessuno rideva⁵⁶⁶ di te perché stavi piangendo, e qualsiasi cosa abbia fatto per creare quell'ambiente premuroso⁵⁶⁷ è ciò che cerchiamo di fare ogni giorno. Ora penso che il nostro obiettivo primario sia insegnare agli insegnanti ad essere anche dei buoni ascoltatori, ci sono differenti modi con cui puoi interessare gli studenti, non tutti possono essere attirati nello stesso modo. Quindi, noi proponiamo attività multiple, se i tuoi studenti possono essere catturati attraverso la scrittura, abbiamo un'attività per quello, se i tuoi studenti possono essere catturati dal disegno abbiamo un'attività per quello, o attraverso il dibattito. Qualche volta devi solo incoraggiarli perchè molti insegnanti sono spaventati, dalle molte regole, dal molto lavoro, ciò che è peggio è che devono rispondere a degli standard, devono insegnare in funzione dei test, per far superare ai propri studenti le verifiche, perché in base al livello ottenuto dagli studenti le scuole ottengono i finanziamenti. Noi speriamo che i nostri insegnanti pongano attenzione a tutto questo, perché è importante raggiungere gli standard, ma anche che valorizzino i propri studenti. Anche perché non tutti utilizzano gli stessi test. Ciò che conta è il processo.»

Cosa speri per il futuro dell'educazione? «Spero che gli insegnanti non debbano lavorare così duramente per raggiungere il proprio scopo. C'è davvero moltissima competizione fra gli istituti, abbiamo moltissime persone che lavorano nell'educazione ma non c'è abbastanza denaro per tutti. Hanno bisogno e vogliono delle risorse, ma devono pagarle per ottenerle. Penso che un obiettivo per il futuro sia uno standard unico per la valutazione, ma ancora di più la possibilità che gli studenti siano valutati al di là dei test.»

7.5 Considerazioni conclusive

«They chose to rid themselves of doing things the easy way, the way they've always been done, and chose to write, to create, to fight stereotypes and live up to the name of true Freedom Writers»⁵⁶⁸.

566 Make fun of you.

⁵⁶⁵ Turn up.

⁵⁶⁷ Caring environment.

⁵⁶⁸ Gruwell E., Freedom, Writers, *Op.* cit., p. XIII. «Hanno scelto di liberarsi dal fare le cose nella maniera più facile, la maniera in cui le avevano sempre fatte, e hanno scelto di scrivere, di creare, di combattere stereotipi e vivere nel nome dei Freedom Writers.» La traduzione è ad opera dell'autrice.

I fattori per cui i Freedom Writers o Zlata hanno sofferto, ciò che rendeva la loro vita più complessa e difficile non era sotto il loro diretto controllo. Non potevano cambiare da un giorno all'altro la povertà, il degrado, il colore della pelle, la religione, la violenza delle gang o quella della guerra. Sarebbe stato più facile scegliere la strada della commiserazione, sentirsi vittime, abbandonarsi alla tristezza, alla rabbia, alla paura, ma invece ciò che hanno fatto è stato scegliere di affrontare l'ingiustizia e spezzare la catena dei sentimenti e delle energie negative e non permettere a loro stessi di affondare in essi. Hanno scelto di scrivere le loro storie, di guardare ciò che succedeva loro per distanziarsi e trasformare le loro vite. È una scelta coraggiosa, un processo lungo, faticoso, importante, una strada difficile, ma potente e così facendo hanno dimostrato a loro stessi e a quanti vogliono ascoltarli che è possibile: «They could have chosen to fight racism with racism, hate with hate, pain with pain. But they did not. If we all do ghat Freedom Writers have done, and choose to deal with inhumane situations in a humane way, we can turn the world around and create positive lessons for ourselves and for others. Unfortunately, I have realized that we cannot completely erase all the evil from the world, but we can rise above it and stay strong and true to ourselves. And most important, we can inspire others, this is what makes us human beings, this is what can make us immortal.»⁵⁶⁹

Scrivere e parlare come presa di coscienza, scelta resistente e strada per cambiare le cose. Si legge nel Diario numero 67: "il silenzio non ti farà arrivare da nessuna parte, così mi dice mia madre. Le tragedie accadono perché le persone scelgono la via del silenzio: donne che subiscono le violenze di mariti abusanti perché non li denunciano; bambini abusati sessualmente che non lasciano trasparire nulla e noi non ci accorgiamo di nulla; molti tedeschi sapevano cosa stava succedendo nei campi di concentramento, ma il mondo lo scoprì troppo tardi perché nessuno parlò. Ci sono così tante tragedie che potrebbero essere fermate se le persone iniziassero a parlare. Da oggi in poi, non resterò più in silenzio!"570 Beninteso è una strada molto pericolosa. mettersi contro le gang, uscirne non è facile, si rischia la vita, come la si rischia a stare dentro le sue regole e le sue leggi. Genitori violenti, fidanzati aggressivi, non sono sfide da poco. Scegliere di andare oltre quelle guerre è una scelta coraggiosa e disperata, di chi ha visto che l'alternativa è comunque infinitamente peggiore. Maria⁵⁷¹ afferma davanti a una platea di giovani studenti: "tutti noi desideriamo trovare il nostro posto nel mondo. Molto presto io ho trovato il mio. Il mio posto era con la mia famiglia, la mia gente, era nel mio quartiere, casa di bande, droga, povertà e disperazione. Il colore della mia pelle, la mia storia e il mio cognome non mi hanno mai permesso di dimenticare quale fosse il mio posto. Crescendo ho imparato solo due cose: uno, l'unico posto che avrei mai avuto era quello in cui ero nata, due, non importa cosa facessi, avrei sempre dovuto combattere ogni giorno della mia vita. La mia storia può essere trovata negli

⁵⁶⁹ Ivi, p. XVII. «Potevano scegliere di combattere il razzismo con il razzismo, l'odio con l'odio, il dolore con il dolore. Ma non l'hanno fatto. Se tutti noi facessimo ciò che i Freedom Writer hanno fatto, e scegliessimo di affrontare le situazioni inumane in un modo umano, potremo cambiare il mondo intorno a noi, e creare una lezione importante per noi stessi e per gli altri.» La traduzione è ad opera dell'autrice.

⁵⁷⁰ Gruwell E., Freedom Writers, *Op.* cit., p. 143.

⁵⁷¹ La sua scelta coraggiosa di testimoniare contro la gang le è costata cara, ha dovuto vivere con la zia per un periodo di tempo, nascosta e lontana da Long Brach. Il suo tradimento non è finito in tragedia solo per il cognome che portava e perché era figlia di suo padre.

occhi di giovani ad ogni angolo del paese, che combattono e lottano. Alcuni abbandoneranno la scuola, altri non arriveranno al loro diciottesimo compleanno, altri ancora finiranno in prigione, e alcuni saranno genitori ancora adolescenti. Tutti loro condividono un sentimento che per lungo tempo mi è stato molto famigliare: la mancanza di speranza. Sono qui umilmente davanti a voi a dirvi che avrei dovuto essere un altro numero in quelle statistiche. La vita molto presto mi ha insegnato a guardare il mondo per ciò che era, ho imparanto nella classe 203 a guardarlo per ciò che poteva essere. Spero un giorno che possiamo riconoscere la nostra capacità di aiutare gli altri e di poter fare la differenza." 572

Sono stati accompagnati in una presa di coscienza. Sono stati accompagnati ed educati, oltre il programma e gli standard dei test ad alzare la testa dalla loro condizione. Soprattutto sono stati accolti, ascoltati da chi non si è arresa alle etichette che il mondo esterno metteva su quei ragazzi e che loro stessi si davano. E hanno deciso di trasmettere quanto hanno appreso e di cambiare il mondo a partire dall'educazione! Come dicevo, forse non c'è nulla di nuovo nelle pieghe teoriche di questa storia, ma la forza della testimonianza di questi adolescenti è urlare ad alta voce che c'è speranza e luce anche nelle notti più buie. È un emozione che arriva forte, alle volte c'è bisogno anche di questo.

They say I am brown
I say I am proud
They say I only know how to cook
I say I know how to write a book
So don't judge me by the way I look
They say I am brown
I say I am proud
They say I am not the future of this nation
I say stop giving me discriminitation
Instead I gonna use my education to help build the human nation
Diary103⁵⁷³

⁵⁷² Gruwell E., *Op.* cit., p. 262-263. La citazione molto lunga è stata inserita già tradotta e modificata quel tanto che bastava a risultare fluida in italiano senza alterarne in alcun modo il senso.

⁵⁷³ Gruwell E., The Freedom Writers, *Op.* cit., p. 203. «Dicono che sono nero. Io dico che sono fiero. Dicono che so solo come cucinare, io dico che so solo come scrivere un libro. Quindi non giudicatemi dal mio aspetto. Dicono che sono nero. Io dico che sono fiero. Dicono che non sono il futuro di questa nazione, io dico basta darmi discriminazione. Invece userò la mia educazione per costruire l'umana nazione. Diario 103.» La traduzione è ad opera dell'autrice.

8

Napoli, un'altra Chance⁵⁷⁴

Se si perde loro la scuola non è più scuola. É un ospedale che cura i sani e respinge i malati. Don Milani

8.1 Il progetto *Chance*⁵⁷⁵

Del contesto in cui operano gli insegnanti, gli educatori e le mamme sociali del progetto *Chance* abbiamo avuto modo di parlare nel quarto Capitolo.

Dentro la scuola che ospita il modulo del progetto del quartiere di Barra c'è un murales, rappresenta una nave, la nave di *Chance*, simbolo del viaggio intrapreso fra le onde di una vita non sempre facile e rimanda al senso stesso del progetto: «dipanare ogni giorno il filo della ragione e della parola in mezzo ai mari in tempesta di esperienze che coinvolgono i giovani allievi e che scuotono [...] le nostre certezze e i nostri capisaldi»⁵⁷⁶.

Chance è la scuola delle seconde opportunità, è un progetto nato nel 1998 grazie alla legge promossa da Livia Turco 285/97 e voluto da Marco Rossi Doria, Angela Villani e Cesare Moreno. È una scuola che nasce dalla volontà di lottare contro la dispersione scolastica, di promuovere inclusione sociale e di riappropriarsi del diritto all'istruzione, alla cittadinanza, alla legalità. Da più di dieci anni opera nel contesto dei quartieri dove povertà, diritti negati, illegalità, esclusione sociale, si intrecciano per segnare in partenza e profondamente la vita dei ragazzi che qui nascono e crescono. Non è un caso che Chance sia nato a Napoli, città dove, nonostante i tanti progetti realizzati, il fenomeno della dispersione scolastica resta preoccupante. L'evasione riguarda l'1-2% dei bambini delle elementari, il 30% dei ragazzi della scuola media arranca verso il diploma, il 40% dei ragazzi si perde nel primo anno della scuola superiore dati sulla dispersione ci dicono che ogni anno sono circa 880 i bambini e i ragazzi napoletani fuori dal circuito scolastico. Secondo Cesare Moreno ai ragazzi deve essere riconosciuta la

⁵⁷⁴ Le foto presenti in questo capitolo sono state scattate dalla sottoscritta che ne detiene i diritti.

Quanto esposto in questo capitolo è apparso sotto forma di articolo rivisto a quattro mani con Chiara Giustini e pubblicato su *Ricerche di pedagogia e didattica*, vol. 5, n. 2., 2010. Recuperabile anche online al sito http://rpd.cib.unibo.it/

⁵⁷⁶Gruppo di lavoro "Progetto Chance" (a cura di), *Op.*, cit., p. 136.

⁵⁷⁷ Cappellacci G., Pacitti P., (a cura di), "Intervista a Cesare Moreno" in Segnali Urbani. Rapporto di ricerca sulla ricaduta psicosociale dei progetti di prevenzione e controllo della dispersione scolastica promossi dall'Amministrazione di Napoli, la Maieutica – Ricerca e formazione, Roma 2006, p. 49.

libertà di non studiare, ma appunto deve trattarsi di libertà: questi giovani invece accumulano sconfitte, che non sono cadute temporanee, ma «l'inizio di una catena che porta ad accumulare astio, rancore, svogliatezza»⁵⁷⁸. Quali sono le cause del 'cadere fuori' dal sistema scolastico? La povertà materiale, l'esclusione culturale, la crisi delle cornici educative tradizionali, politiche di welfare povere di offerta, le rigidità delle scuole stesse che non riesce davvero ad essere per tutti e per ciascuno⁵⁷⁹. In alcuni casi l'abbandono è momentaneo, costituisce un periodo di riorientamento e quindi di apprendimento, ma la dispersione scolastica può costituire il primo passo di un progressivo processo di esclusione: la mancata formazione significa anche povertà ed esclusione sociale precoce, significa spreco di risorse umane che spesso poi si rivoltano contro la società, per questo è importante fornire a questi ragazzi una seconda occasione.

È proprio dall'esperienza di alcuni insegnanti che nasce l'idea del progetto, docenti che ogni giorno dovevano fronteggiare la durezza del contesto e la problematica dell'abbandono scolastico, hanno scelto di cercare un'altra strada, consapevoli che la scuola non rispondeva alle esigenze di tutti e che era necessario agire per raggiungere quanti venivano di fatto allontanati dal sistema. Il "padre" di Chance è Marco Rossi-Doria, uno dei primi ad occuparsi di lavoro di strada nel nostro paese. La sua carriera di maestro inizia nel 1981 in una scuola elementare di Napoli, dove si trova subito a dover fare i conti con le assenze prolungate e gli abbandoni dei suoi piccoli alunni: «se accade è perché la scuola richiede loro una qualche opera, una qualche prestazione a cui non sentono di poter rispondere. Spesso però, semplicemente si distraggono sulla via della scuola. Qualche volta sono davvero malati. Qualche volta c'è qualcosa che impedisce in famiglia [...]; in generale è che non dispongono di tutto il loro tempo perché lavorano»⁵⁸⁰. Dopo un periodo trascoro in Africa, Rossi Doria torna nella sua Napoli, per iniziare nel 1998 a lavorare come maestro di strada, ottenendo un distaccamento dalla sua professione di docente e dalla scuola "istituzionale" per creare delle "stanze aperte sulla strada" dove incontrare i ragazzi che in quel sistema non entrano più. La strada, luogo aperto dove «ci si misura per ciò che si fa e per ciò che si è»⁵⁸¹, luogo simbolico dell'incontro oltre scrivanie o cattedre, luogo dell'informale, della relazione, che espone a rischi, violenze, conflitti, ma che può essere luogo educativo se la presenza dell'adulto si connota di intenzionalità formativa. Da questa esperienza nasce una domanda, un'inquietudine: non è possibile che anche la scuola possa connotarsi come una "stanza aperta"? È possibile realizzare dentro le aule scolastiche quelle caratteristiche proprie del lavoro di strada che consentirebbero a chi resta fuori di rientrare, di essere raggiunto, di essere ri-accolto? Questi interrogativi e queste esperienze portarono alla nascita del progetto, Chance: una seconda opportunità. Rossi Doria non si considera un descolarizzatore e sa che la scuola è necessaria, «ma è anche vero che la scuola, così come è fatta, serve davvero molto poco ai poveri e agli esclusi. Forse è maturato il tempo per rifondare dal basso, a partire anche dalla

_

⁵⁷⁸ Tavella P., *Gli ultimi della classe. Un anno anno di scuola con i ragazzi e i maestri di strada di Napoli*, Mondadori, Milano 2000, pp. 32-33.

⁵⁷⁹ Brighetti E., *Ricomincio da me. L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, Provincia Autonoma di Trento – IPRASE del Trentino, 2006.

⁵⁸⁰ Tavella P., *Op.* cit., pp. 93-94.

⁵⁸¹ Rossi Doria M., *Di mestiere faccio il maestro*, Napoli, L'Ancora del Mediterraneo, 1999.

scuola pubblica attuale, una scuola popolare o comunitaria, magari municipale. [...] può prendere corpo solo attraverso l'agire diretto, l'esperienza empirica, un insieme di prove, un cammino per tentativi che dislochi fuori dalla scuola o nella scuola ma diversamente dalla scuola così come è, un certo numero di insegnanti [...] devono diventare una sorta di insegnanti itineranti, sia nei luoghi che tra le molte possibili innovazioni. Devono essere dei maestri di strada. Lo devono essere anche se rimangono a scuola: nel senso di inventare, costruire vera relazione educativa come in un viaggio a cui si appartiene integralmente, lungo la strada...»⁵⁸².

Il progetto *Chance* è nato per trovare il modo di andare sulla strada per incontrare il disperso là dove si trova, con la mente e con il cuore, e talora anche dove sta con il corpo, per offrirgli un percorso di crescita che tenga insieme tutte le sfere della personalità (emotiva, sociale e cognitiva), che parta dai suoi bisogni e dal rafforzamento della stima di sé, come primi passi per sbloccare il senso di estraneità nei confronti della scuola⁵⁸³. L'obiettivo è riuscire a far conseguire il diploma di terza media ai ragazzi drop-out, dispersi nelle onde del sistema scolastico. Per farlo era necessario, oltre a un'offerta formativa competente, riuscire a unire progetti laboratoriali e didattici che rispondessero alle esigenze di quei ragazzi, una formazione integrata col territorio e volta a ricoprire e a riappropriarsi di una cittadinanza troppo spesso negata. A partire dall'anno 2000 oltre al percorso per raggiungere il diploma di terza media, si è organizzato un percorso integrato professionale, anche per venire incontro alla nuova legislazione sull'obbligo scolastico. Sono percorsi di consolidamento e sviluppo delle competenze (di base, professionali e per la vita), di formazione e orientamento professionale e di accompagnamento al confronto con l'esterno, individualizzati e coprogettati con Istituti Professionali. Anche in questo caso, si è subito rilevata una difficoltà da parte dei ragazzi Chance ad aderire ai progetti OFIS per le loro rigidità organizzative, istituzionali e pedagogiche. Pertanto si è cercato di creare percorsi più flessibili e articolati che fossero basati su sicurezza, comunicazione e presentazione, espressione artistica, corporeità e attività motoria, alfabeti e percorsi di cittadinanza, competenze di base: «un percorso che rinforza le competenze di base fino a raggiungere gli standard fissati dalla conferenza Stato-Regioni, ma lo fa attraverso la proposizione di moduli formativi complessi in cui le conoscenze di base si cimentano con contesti operativi» 584.

Nato come progetto sperimentale attivo in tre circoli didattici della città di Napoli, *Chance* dal dicembre 2006 per decreto ministeriale, non è più tale, ma è una Sezione Associata Sperimentale dell'Istituto IPIA di Ponticelli, volta al recupero della dispersione scolastica, con sede legale presso il medesimo Istituto, ma operante in varie sedi della città, il centro storico, il quartiere di San Giovanni a teduccio e Barra, e il quartiere di Soccavo. Inoltre è in fase di attuazione in tre scuole della Provincia di Napoli: Castellammare di Stabia, Pozzuoli, Giugliano.

⁻

⁵⁸² Ivi, p. 144.

Marchetti L., "Chance visto da fuori. Chance! Un modello di scuola", in Moreno C., *Il chiasso e la parola.* Documenti e cronache del Progetto Chance, Edizione a cura del Modulo Chance S. Giovanni-Barra, 2001.

Chance è a tutti gli effetti una scuola delle seconde opportunità, secondo la definizione data nel libro bianco Insegnare e apprendere: verso la società della conoscenza della Commissione europea (Edith Cresson, novembre 1995), a cui accedono centinaia di giovani in tutta Europa per accedere a una formazione di base. Sono scuole che lottano contro l'esclusione sociale, la dispersione scolastica, l'analfabetismo, promuovendo il diritto all'istruzione e ad una cittadinanza attiva. Sono vere e proprie scuole "riparative" che intervengono laddove il danno è già avvenuto o diventa altamente probabile per offrire una seconda occasione ricucendo un percorso fallito e integrando un'offerta primaria che purtroppo non si rivela adatta a tutti. In Italia sono state individuate sei scuole delle seconde opportunità: Provaci Ancora Sam (Torino), Progetti Ponte (Trento), Icaro (Verona e Reggio Emilia), La Scuola della seconda opportunità (Roma), Chance (Napoli). I loro tratti distintivi sono: la non obbligatorietà e quindi la volontarietà e la responsabilità di chi le sceglie, il riconoscimento delle competenze possedute dai ragazzi, la centralità della relazione educativa, la costruzione di un senso di sé, il costante impegno alla motivazione, il learning by doing, l'integrazione di professionalità educative diverse⁵⁸⁵.

Chance non è un'esperienza, vuole essere un metodo, una epistemologia, una pedagogia! La metodologia di lavoro è frutto dell'esperienza degli insegnanti che hanno sperimentato in contesti difficili pratiche didattiche laboratoriali, la costruzione dei saperi a partire dalle pratiche, l'accoglienza e la valorizzazione della cultura del ragazzo e della sua famiglia. Pratiche consolidate di Chance sono la cura dei momenti di vita comunitaria in cui sviluppare le abilità sociali e di vita, le pratiche laboratoriali dove apprendere le abilità costruttive, produttive e espressive e le pratiche sportive dove sviluppare abilità cooperative. La metodologia *Chance* si è andata costruendo in corso d'opera in questi dieci anni, anche a contatto con altre esperienze italiane ed estere, la teoria continua a germogliare dalla pratica, dall'esperienza.

8.2 Dentro la scuola delle seconde opportunità: figure e ruoli.

I "dispersi" di Chance sono ragazzi tra i 14 e i 18 anni in fuga dalla scuola dopo ripetute bocciature, alcuni sono stati espulsi perché ritenuti non contenibili nel contesto scolastico, molti hanno alle spalle famiglie "problematiche": il padre o il fratello in galera, oppure al cimitero, morti in una delle guerra tra clan, le ragazze a volte vivono situazioni che possiamo definire di schiavitù domestica. Sono giovani vite segnate da storie di disagio scolastico, familiare e personale e da fallimenti, sono gli ultimi della classe, i perdenti, sono adolescenti depressi o aggressivi, magari cresciuti troppo in fretta, ma emotivamente a volte appaiono più piccoli della loro età anagrafica, hanno spesso una forte identità di quartiere e forti legami con il gruppo dei pari. A loro *Chance* non offre solo una seconda opportunità per raggiungere il diploma di terza media, ma soprattutto l'occasione per ricostruire la propria identità e guardarsi con altri occhi.

⁵⁸⁵ Brighetti E., *Op.* cit.

Il Coordinamento pedagogico del progetto è composto da un gruppo di tre docenti psicopedagogisti e presieduto da uno dei dirigenti scolastici. Si riunisce ogni due mesi e ha il compito di gestire la complessità dell'azione e la rete di relazioni con enti nazionali e internazionali, di curare la ricerca didattica e pedagogica di Chance e la sua possibile riproduzione in altri contesti. Al momento della stesura della presente tesi *Chance* vede coinvolti 27 insegnanti, di cui 3 coordinatori. In ogni modulo i docenti seguono tre classi di una quindicina di studenti: terza media, prima e seconda professionale polivalente. Inizialmente sono stati i tre coordinatori a scegliere i colleghi con cui formare un'équipe di lavoro eterogenea (maestri elementari e della scuola media inferiore e superiore coesa e molto motivata); oggi accanto a un nucleo storico si affiancano giovani insegnanti da poco entrati in graduatoria. Per i "vecchi insegnanti" si trattava di una vera e propria scelta per cui richiedere il distaccamento volontario, indice questo di una forte motivazione ad operare all'interno del progetto. Per i "nuovi" invece, la situazione risulta più complessa: arrivando dalla lista di mobilità dei supplenti viene a cadere proprio quel fattore della scelta e di conseguenza la motivazione che nasce dalla ferma volontà a partecipare al percorso viene a mancare. Spesso si tratta di docenti appena laureati, alle "prime armi", incapaci, fondamentalmente perché privi di esperienza, di affrontare una tale situazione e impreparati alla gestione della didattica di fronte alle esigenze particolari dei ragazzi di *Chance*. E questo nonostante la formazione che viene fatta prima di entrare di fatto in classe. Inoltre la prospettiva non è quella di fermarsi a lungo, essendo supplenti soggetti a spostamenti a volte di mese in mese, l'investimento emotivo, formativo, professionale, è sicuramente differente, proprio di una situazione di passaggio e precarietà⁵⁸⁶. L'integrazione con le figure "storiche", che diminuiscono nel tempo per pensionamento o stanchezza rispetto a un lavoro che ti porta via molte energie, non è sempre facile e paga la mancanza di continuità e stabilità, fattore fondamentale per la costruzione della relazione all'interno del gruppo di lavoro. I ragazzi colgono tutte queste fragilità e debolezze e le sfruttano, il peso della scommessa è nelle figure adulte, troppo spesso investiti di esperienze negative e pregiudizi, i ragazzi non investono più sulla loro riuscita. In situazioni così difficili, precarie, gravi gli insegnanti vogliono essere per i ragazzi un punto di riferimento importante: tra adulto e adolescente si crea un legame veramente speciale che va al di là del ruolo di uno o dell'altro. L'insegnante non è un trasmettitore di conoscenza didattica ma è costruttore insieme ai ragazzi di conoscenza, si pone in una relazione di apprendimento reciproco, di attenzione e cura rispetto alle loro preoccupazioni, paure, turbamenti, insicurezze. Essere insegnante a Chance significa essere educatore fuori e dentro al progetto. Se gli insegnanti ci mettono cuore e anima riusciranno a costruire quel rapporto di fiducia, complicità ed empatia con i ragazzi che consentirà loro di fare un percorso

⁵⁸⁶ Questo è quanto rilevato dalle diverse interviste compiute nei viaggi a Napoli. Tutte le interviste e le osservazioni sono state svolte senza l'ausiolio di un registratore, ma prendendo appunti "carta e penna", questo anche per la precarietà e provvisorietà del momento di dialogo che si svolgeva durante le attività stesse. In una stanza appartata quando possibile, ma spesso interrotti dalla normale routine della scuola. In particolare durante una delle mie visite due studenti sono stati sorpresi a drogarsi nel bagno, questo ha comportato un burrascoso proseguimento di giornata, rendendo complessa anche la gestione della mia presenza.

positivo insieme. "Questo lavoro – ci spiega C.⁵⁸⁷ – è una scelta di vita, la relazione non si interrompe né al suono della campanella né al compimento del 18° anno di età. Spesso i ragazzi si rifanno sentire nel tempo, quando avvengono nella loro vita passaggi e momenti importanti come un matrimonio, la nascita di un figlio o la morte di un caro". Indice questo della significatività delle relazioni instaurate, costruite, vissute all'interno del progetto Chance.

L'equipe educativa comprende anche gli educatori, che inizialmente erano pensati come figure ausiliarie in affiancamento ai docenti, venivano scelti attraverso un bando pubblico comunale. Successivamente si è data alla scuola la piena autonomia per la loro assunzione e per loro sono stati definiti spazi di azione specifici sia all'interno della scuola, sia sul territorio. Si occupano ad esempio degli aspetti relazionali, lavorano in compresenza con i docenti la mattina e gli esperti dei laboratori al pomeriggio, gestiscono il momento del circle time, di cui parlerò poco oltre, e seguono la classe nella sua globalità essendo educatori di tutti e di ciascuno. Mentre fuori dalla scuola gestiscono il "Progetto sociale Chance", un progetto socio-educativo che si realizza attraverso i centri di attività giovanile, i campi scuola, le uscite sul territorio, gli scambi tra i moduli, l'organizzazione di eventi culturali e ricreativi, come il carnevale e l'animazione di strada. Affiancano ragazzi e docenti in classe, gestendone il clima relazionale, ma non solo: possono prendere in mano la lezione, rassicurano gli insegnanti, fungono da osservatori pronti a percepire ogni minimo segnale, inoltre cercano di "costruire un legame molto forte di fiducia con i ragazzi stando al passo con i loro bisogni ed esigenze, cogliendo ansie e preoccupazioni. Il ruolo dell'educatore nel progetto Chance non è quello "classico" dove il rapporto con il ragazzo è quasi esclusivo: si deve continuamente reinventare in rapporto alle altre figure con cui collabora."588 Gli educatori fanno proprio il processo di empowerment cercando di allargare le scelte esistenziali del ragazzo con cui si trovano in relazione. Al fine di intravedere nuove possibilità esistenziali vengono richieste ai soggetti forza, capacità di scegliere e di agire. Il ragazzo non è "oggetto" del processo, ma soggetto, parte attiva delle dinamiche, viene coinvolti in maniera consapevole, intenzionale ed interessata perché il percorso di sviluppo della personalità porti all'autonomia e alla autorealizzazione. I ragazzi di Chance hanno bisogno proprio di ridisegnare il proprio percorso di vita alla luce di nuove e significative esperienze che cambino il segno di quelle avute finora: crescere all'ombra della dipendenza da droga, malavita, delinquenza, povertà, non offre tante scelte, ma soprattutto produce mancanza di consapevolezza, domande di senso e prospettive per il futuro. Chance vuole essere un'opportunità diversa dal sistema costituito e per farlo chiama in causa una dimensione opposta a quella della paura, della rabbia e del rancore: l'affettività come risorsa educativa positiva in grado di promuovere l'apertura di possibilità comunicative e relazionali autentiche tra i soggetti. L'empowerment è un lavoro sociale e di comunità: tutti sono responsabili del processo di sviluppo e crescita che riguarda l'intera società, si giunge così al protagonismo dei singoli e dei gruppi.

⁵⁸⁷ Coordinatrice di uno dei moduli del progetto, intervistata in data 23 Marzo 2009.

⁵⁸⁸ Parole di P. e G. educatori in uno dei moduli.

Esistono poi ulteriori figure educative che fanno parte delle equipe: le cosiddette "mamme sociali". Queste figure, peculiari di *Chance*, sono persone del quartiere, che spesso mantengono relazioni informali con le famiglie dei ragazzi e conoscono bene il contesto e le dinamiche che in esso sussistono. Esse svolgono attività di cura dentro la scuola aiutando i ragazzi ad elaborare la distanza tra la formalità del sistema e l'estrema informalità del contesto esterno, ma sono anche una risorsa preziosa che media tra ragazzi ed insegnanti: gestiscono lo "spassatiempo" (definizione usata da Cesare Moreno e poi divenuta di uso comune all'interno del progetto) cioè la stanza dove si "raffreddano" gli animi quando emergono le emozioni più forti e violente dei ragazzi e dove possono spostarsi quando diviene per loro insopportabile la fatica dello stare in classe o rischiano di non reggere la frustrazione. Durante la visita a Napoli io e la mia collega Chiara Giustini, abbiamo avuto modo di parlare a lungo con due mamme sociali che ci hanno raccontato il loro lavoro. La mamma sociale è creatrice di rapporti umani tra i ragazzi e gli adulti. Una di loro afferma: "sono una creatrice di rapporti umani, tra i ragazzi e le figure adulte, perché sono stressati proprio dalla vita e dagli adulti. Li senti dire spesso: 'scendimi da dosso' ovvero togli il peso, lasciami stare, proprio perché sono carichi di ansie". Il loro compito è proprio quello di raffreddare questi umori e di mediare: "spesso capita che l'ansia, la pressione della vita, la voglia di sentirsi libero porta il ragazzo/a a non reggere il clima di una classe e quindi è necessario uscire per raffreddare e sbollire quella forza negativa che sta per esplodere è in questo momento che interveniamo per prenderci cura del ragazzo nello spassiatempo, luogo non vuoto, ma carico di relazione". E ancora: "sto in prima linea per raccogliere gli umori." L'importanza del ruolo delle mamme sociali sta proprio nell'accogliere la persona uscita dalla classe cercando di aiutarla a sopportare "quel grande peso interiore". Una volta che il ragazzo/a si sente pronto viene poi riaccompagnato in classe. Ci ribadiscono quanto sia importante rispettare e capire quando è il momento di "osare" con il ragazzo e quando no: "un contatto fisico come un abbraccio, in un determinato momento può essere la miccia che fa esplodere una reazione molto più grossa". A differenza di insegnanti ed educatori, le mamme sociali non hanno un programma da rispettare e di conseguenza si trovano a gestire certe situazioni non protette nelle quali inizia proprio l'azione educativa. Accolgono e raccolgono gli umori cercando di creare un legame di fiducia: "la fiducia è la base per aprire la strada al racconto." Parlano della loro come "una funzione materna", un'arma a doppio taglio: diviso tra la necessità di creare una relazione forte e il rischio di rendere esclusivo il legame. E' un equilibrio delicato, la ricerca di una giusta distanza, l'attenzione deve essere rivolta a evitare di diventare le uniche figure di riferimento, inoltre "ti devi dosare, perché anche un bacio loro fuori non lo trovano, tutto quello che tu dai.. non lo trovano fuori. È un clima di violenza quello che vivono fuori, non sono abituati alla relazione", dice G., "è bellissimo essere mamma sociale, però è molto difficile, devi dosare i movimenti e le parole, tutelare il gruppo adulto avendo sempre come riferimento il ragazzo e il suo bene. Loro cercano dei complici, noi dobbiamo essere attente a quello che diciamo e facciamo. I ragazzi spesso ti fermano per strada, i nostri figli li conoscono, viviamo qui." Aggiunge A.: "Loro cercano dei complici, noi dobbiamo essere attenti a ciò che diciamo e facciamo. Il loro chiedere sempre è perché sono assetati di attenzione e chi può compensare

quel vuoto a scuola siamo noi." Si occupano anche di telefonare ai genitori qualora il figlio non sia presente a scuola, comunicano eventuali problemi di comportamento e se necessario li convocano: il ragazzo deve comprendere che le mamme sociali non sono lì per riempire un vuoto (il più delle volte quello dei genitori stessi) ma hanno un preciso mandato educativo; le diverse figure adulte che ruotano intorno al ragazzo (mamme sociali, insegnanti, educatori, famiglia) hanno stretto un patto educativo, un'alleanza pedagogica. La difficoltà maggiore nella relazione fra le mamme sociali e i ragazzi è proprio nel tutelare e nel far rispettare questo patto e i differenti ruoli, soprattutto a causa della funzione materna che esse hanno. Queste figure hanno anche il compito di raccogliere e dare informazioni circa il territorio: sono donne che vivono quotidianamente il loro quartiere e conoscono tutti i fatti e gli accadimenti. Queste informazioni preziose vengono portate a *Chance* e vengono condivise al fine di comprendere tutti quegli elementi che sono in grado di minare la buona riuscita della relazione. Le mamme sociali sono fortemente convinte che chance sia l'unica realtà di territorio che possa aiutare veramente i ragazzi a diventare anche cittadini oltre che uomini: vogliono trasmettere un senso di responsabilità e coscienza. "Questa è l'unica realtà del territorio che ti fa fare uno scatto in più, i docenti li formano didatticamente, noi come cittadini. Quando passiamo il tempo con loro nello "spassiatempo" se riusciamo gli facciamo fare delle schede didattiche per l'educazione. Noi lavoriamo sulla persona come tessera di un puzzle. Il fine è il bene del ragazzo."

Mamme sociali, educatori, docenti, coordinatori, sono tutti anelli di una stessa catena e di conseguenza ognuno lavora al progetto sapendo però che è strettamente dipendente dal lavoro dell'altro. E' importante un continuo scambio di informazioni tra il gruppo degli adulti affinché si crei complicità e coesione.

Inoltre ci sono gli esperti, portatori di saperi pratici tanto utili per una didattica che sappia anche dare spazio al fare, alla **concretizzazione dell'esperienza** e al *learning by doing*. Il maestro di calcetto, la maestra di danza, un percussionista, un ceramista, un falegname... grazie a loro i ragazzi sperimentano la dimensione del lavoro e la connessione tra conoscenze e competenze spendibili fuori dalla scuola. Inoltre spezzano attraverso i laboratori la routine scolastica dentro la cui rigidità fanno fatica a stare.

La formazione è comune per tutti i membri del gruppo di lavoro, insegnanti, educatori, mamme sociali, coordinatori che così creano un clima di unità di intenti, un orizzonte comune. Durante l'anno tutta l'equipe si ritrova a cadenza settimanale, in queste riunioni, che durano almeno tre ore, si discute, si programma, si valuta, ci si confronta. Il gruppo di lavoro è supportato da uno psicologo: fin dall'inizio *Chance* si è avvalso, per la "manutenzione" delle risorse umane (sempre una definizione di Cesare Moreno), del supporto di un'équipe psicologica del Dipartimento di Neuroscienze e Scienze del Comportamento dell'Università Federico II di Napoli. Lo psicologo partecipa periodicamente alle riunioni d'equipe, non come supervisore, ma come portatore di uno sguardo esterno che aiuta a chiarire le situazioni affrontate da insegnanti, educatori, mamme sociali. Mensilmente gli psicologi coinvolti nei diversi moduli si riuniscono in un proprio gruppo di supervisione, momento inizialmente non previsto nel progetto, ma voluto dagli psicologi stessi che hanno avvertito la necessità di avere un proprio spazio di confronto.

La scuola della seconda opportunità è un progetto di rete dentro la scuola pubblica, secondo un quadro interistituzionale che coinvolge il Provveditorato agli Studi, il Comune, l'Università Federico II. Questo aspetto ha rappresentato un punto di forza del progetto, ma allo stesso tempo alcuni nodi problematici di carattere istituzionale hanno sempre ostacolato la buona riuscita di *Chance* che è sempre andato avanti grazie alla pervicacia degli operatori. I tempi e le regole della burocrazia si scontrano infatti con le urgenze e le particolarità che il lavoro quotidiano con i ragazzi *drop out* comporta; i ritardi nei finanziamenti e nell'incarico dei docenti, l'incertezza che aleggia intorno ad un progetto sperimentale mai andato a regime e l'intermittente sostegno istituzionale hanno sempre messo a rischio la prosecuzione del già difficile lavoro dei maestri di strada di Napoli e degli educatori, minando alla base il concetto di continuità e stabilità così fondamentale in ambito educativo e relazionale.

Chance non è un'esperienza, vuole essere **un metodo**, una epistemologia, una pedagogia! La metodologia di lavoro è frutto dell'esperienza degli insegnanti che hanno sperimentato in contesti difficili pratiche didattiche laboratoriali, la costruzione dei saperi a partire dalle pratiche, l'accoglienza e la valorizzazione della cultura del ragazzo e della sua famiglia. Pratiche consolidate di *Chance* sono la cura dei momenti di vita comunitaria in cui sviluppare le abilità sociali e di vita, le pratiche laboratoriali dove apprendere le abilità costruttive, produttive e espressive e le pratiche sportive dove sviluppare abilità cooperative. La metodologia *Chance* si è andata costruendo in corso d'opera in questi dieci anni, anche a contatto con altre esperienze italiane ed estere, la teoria continua a germogliare dalla pratica, dall'esperienza.

8.3 I pilastri educativi di una "buona" prassi.

Tanti sono i ragazzi segnalati dalle scuole e dai servizi sociali come inadempienti/drop out, ma solo una piccola parte può entrare nelle scuole della seconda opportunità. La selezione è fatta dagli insegnanti e dal coordinatore del modulo che devono valutare chi può essere adatto ad affrontare una tale esperienza e per chi può essere utile il progetto. E' ovviamente una scelta difficile e che lascia spesso gli insegnanti nel dubbio sulla validità della selezione effettuata, ma purtroppo i posti disponibili sono sempre di gran lunga inferiori rispetto al bisogno. Tre insegnati (di cui uno in funzione di osservatore) conducono un primo colloquio con il/la ragazzo/a a cui partecipano anche l'assistente sociale di riferimento e i genitori (o di un'altra figura famigliare di riferimento, la cui assenza è sintomo di problematicità e mina già alla base la possibilità dell'accoglienza nel progetto poiché viene a mancare un tassello importante con cui stringere il patto educativo): «la premessa è quella di accogliere il ragazzo con tutto quello che gli appartiene, accettandone la realtà familiare così come si presenta» Spesso si riscontrano ingerenze pericolose da parte della scuola o degli assistenti sociali, ad esempio nell'omissioni di informazioni particolari e rilevanti, con il rischio di prendere in carico ragazzi per cui il progetto

_

⁵⁸⁹ Guarino D., "Una lettura del progetto «Chance»" in *Educazione interculturale*, Trento, Erikson, n.2, 2004, p. 206.

non era il percorso più adatto. Chi non viene accettato è comunque messo in contatto con altre realtà territoriali, segno di una cura e di un'attenzione proprio degli operatori *Chance* rispetto al contesto e alla comunità di appartenenza. Al secondo colloquio cambia la squadra (o se per caso ci sono le stesse persone cambiano i ruoli – osservatore, conducente -), anche per dare a tutti i membri dell'equipe l'occasione di conoscere i "candidati", questo è fondamentale soprattutto durante la successiva discussione per la scelta e la composizione della classe, dove conta molto ciò che è passato durante il colloquio stesso, spesso infatti le informazioni scritte nei verbali non esprimono appieno l'aspetto emozionale – relazionale vissuto nell'incontro. Durante questo secondo colloquio sono presenti solo gli insegnanti (educatori/mamme sociali) e il/la ragazzo/a; è un incontro più intimo ed empatico in cui si favorisce il racconto e la conoscenza in profondità non più vincolata dalla presenza di assistenti sociali e famigliari. È in questo momento che emerge la sua personalità: "Ci si interessa a lui come persona e non come studente, gli si chiede ad esempio cosa gli piace fare al di là della scuola". Questo spesso "spiazza il ragazzo, perché gli si chiede di parlare delle sue capacità, ciò che gli riesce e non nelle sue mancanze." È il primo passo della relazione, è già presa in carico e cura. La scelta avviene all'unanimità, "comportando discussioni epocali fra docenti, educatori e mamme sociali!" Il criterio democratico dell'unanimità è per sottolineare come il gruppo degli operatori debba essere totalmente convinto della scelta operata, un peso da portare tutti insieme. I criteri di scelta sono:

- 1. L'età: non possono essere accolti ragazzi troppo "piccoli" che prenderebbero la licenza media prima del tempo, o troppo grandi.
- 2. La territorialità: che vuol dire non solo l'appartenenza del ragazzo al contesto, al quartiere o alle zone limitrofe, ma anche l'attenzione a non inserire nella stessa classe ragazzi appartenenti a famiglie clan in lotta fra loro, rivali a non creare quindi "situazioni potenzialmente esplosive"; in questo caso è fondamentale la conoscenza del territorio delle mamme sociali.
- 3. L'alleanza pedagogica: la possibilità di incidere sulla crescita del ragazzo grazie alla presenza di una figura adulta, un punto di riferimento in famiglia, una rete di appoggio esterna alla scuola e al progetto. La sua mancanza è, per esperienza, fattore di rischio per il fallimento del percorso.
- 4. Il gruppo che si andrà a creare: l'attenzione è che il gruppo nella sua composizione interna sia funzionale all'apprendimento, allo sviluppo educativo (sociale, emozionale, formativo) dei suoi membri; inoltre si presta attenzione che gli adulti che lo prendono in carico siano in grado di sostenerlo e gestirlo.

Dal momento dell'inizio delle attività passa un mese "di prova" al quale fa seguito la firma del contratto. Al momento dell'iscrizione vera e propria, infatti, viene stipulato un atto di impegno, controfirmato dai genitori, dall'assistente sociale, dagli educatori sociali e dai docenti, è un vero e proprio **patto educativo** anche con la famiglia, che si deve impegnare a sostenere il figlio e a incoraggiarlo, un patto in cui entrambe le parti (ragazzo e scuola) si riconoscono reciproci diritti e doveri.

I colloqui, la firma del contratto formativo e la festa collettiva d'ingresso costituiscono un rito, che trasmette fiducia e rassicura, che stabilisce una relazione tra scuola, famiglia e servizi, in cui viene riconosciuta a tutte le figure pari dignità e accoglienza, nella condivisione delle regole e la disponibilità al confronto.

La scuola inizia con l'accoglienza: gli educatori accolgono i ragazzi ogni mattina e offrono succo e brioche per la colazione. L'accesso alla scuola avviene in modo graduale ed informale: i ragazzi chiacchierano tra di loro, con gli educatori o con le mamme sociali, si rilassano, scherzano, leggono il giornale. È uno spazio abbastanza caotico poiché vissuto molto liberamente: c'è chi entra ed esce, chi parla rumorosamente, chi si rincorre per scherzo, chi manifesta già i primi segnali di disagio. Questo momento è particolarmente ricco e prezioso per gli educatori sia per la possibilità di instaurare e incrementare una relazione significativa con i ragazzi, sia per cogliere fin da subito il clima, l'umore della giornata in modo da preavvertire gli insegnanti e essere pronti ai primi segnali di frustrazione, ansia, malessere, nel corso delle lezioni, evitando così escalation pericolose. Gli anni scorsi questo momento era gestito e curato dalle mamme sociali anche se comunque gli educatori erano presenti, da quest'anno invece solo gli educatori si occupano dell'accoglienza, i ragazzi sono così "costretti" a relazionarsi con loro, a creare con loro un rapporto di fiducia e conoscenza reciproca. Nella scuola di Barra la stanza è accogliente con le pareti piene di cartelloni con le foto dei ragazzi, due tavoli circolari, le sedie; in un angolo c'è l'albero di *Chance* costruito dai ragazzi del primo anno e pieno dei nomi di tutti coloro che in questi dieci anni sono passati da qui: è l'unica cosa della scuola che nessuno ha mai distrutto. Al momento di entrare in classe la situazione diventa ancora più caotica: sono pochi quelli che seguono le professoresse, chi scappa, chi va fuori, chi si nasconde, chi sbatte le porte, chi va nella classe degli altri...

La mattinata è dedicata alle lezioni, dopo pranzo iniziano i laboratori condotti dagli esperti, sempre con la compresenza degli educatori. Circa una volta a settimana si organizzano visite guidate, uscite e frequenti sono anche le visite di esterni, interessati a conoscere il progetto: tutto questo fa parte dell'ordinario "fare scuola" a Chance. La gestione classe, la routine dell'aula, la metodologia d'insegnamento si differenzia da quella di una scuola "normale", non solo per la presenza in classe degli educatori. Il senso di ciò che si fa coi ragazzi è il partire da un'attività concreta, da un fare, da un fuori e portarlo poi nel contesto aula. Un esempio di questo è il percorso promosso dall'insegnante di Arte che lei stessa ci illustra e racconta. Attraverso le uscite didattiche sul territorio e nel quartiere si riscoprono periodi storici, materiali, tecniche, caratteristiche. Tutto ciò attraverso foto e diapositive è riportato in aula, si attiva la discussione, la ricerca e la scoperta negli alunni che poi lavoreranno per riprodurre, ricreare riprendere quanto visto e analizzato attraverso i loro capolavori. Attenzione al territorio, ricerca, costruzione del sapere, sono la metodologia didattica che trasforma l'insegnante in un attivatore di risorse, un ricercatore e un esploratore insieme ai ragazzi con cui condivide spazi e tempi. Non è, e non può essere, una didattica frontale. Studenti espulsi, costantemente giudicati non adeguati, insufficienti, non intelligenti, farebbero fatica a restare dentro le dinamiche di una scuola tradizionale, dal semplice stare seduti nei banchi alla complessità della dinamica di

apprendimento, per questo è necessario scoprire vie alternative che portino dentro le mura di una classe una metodologia laboratoriale e propria del lavoro di strada. L'insegnante non è un dispensatore di sapere e di cultura, ma prima di tutto è un ricercatore creativo e libero di sperimentarsi e di confrontarsi: questo significa che gli insegnanti *Chance* sono in una situazione di apprendimento continuo ed espansivo, «ossia un apprendimento che estende i campi d'azione della mente oltre i limiti prestabiliti. L'apprendimento espansivo mette i docenti nella stessa condizione in cui si trova l'artigiano che realizza il proprio prodotto sotto gli occhi del giovane apprendista per mostrargli come si fa»⁵⁹⁰. È una didattica che parte e valorizza il sapere di cui sono portatori i ragazzi divenendo così individualizzata. Gli insegnanti *Chance* sostengono che l'apprendimento non avviene per travaso, ma attraverso l'incontro e la comunicazione di sentimenti, emozioni e saperi e che la relazione precede e condiziona la comprensione, è ciò che dà sapore e rende significativi gli apprendimenti, è il motore di ogni attività, il primo passo per il recupero scolastico⁵⁹¹. L'insegnamento centrato sulla relazione non è però un cammino facile: i professori e gli educatori non hanno reti protettive o un percorso già segnato, vengono coinvolti e sconvolti dai vissuti emozionali che i ragazzi gli "vomitano" addosso e da quelli che di rimando nascono dentro di loro. Andare là dove il ragazzo sta con la sua mente e il suo cuore e prendersi cura della sua persona significa inoltrarsi in zone pericolose. Non è facile stare con loro e abitare la rabbia e la sofferenza che portano; l'insegnante non sa mai se dalla mano del giovane che ha di fronte partirà un gesto di affetto, una coltellata o entrambe le cose⁵⁹². Per gestire queste situazioni, reggendo un minuto di più, occorre una grandissima forza interiore, forza che è data al singolo solo dal gruppo degli operatori: per questo i maestri di strada non sono operatori individuali, ma gruppali e il primo lavoro da fare è costruire il *team* e mantenerlo unito, altrimenti l'intervento risulta fallimentare per i destinatari e distruttivo per gli operatori.

Il lavoro degli insegnanti si caratterizza per:

- la costante analisi dei bisogni dei singoli e del gruppo,
- l'attenzione agli aspetti emotivi e relazionali, come base per l'apprendimento,
- la collaborazione tra i docenti e gli educatori: questi ultimi lavorano per creare il gruppo e tengono monitorato il clima della classe, mediano tra gli insegnanti i ragazzi, curano in particolare il momento di condivisione e discussione del circle time e sono di sostegno all'insegnante nello svolgimento dell'attività didattica;
- la cura riservata al portfolio, che contiene tutte le schede, i compiti e i prodotti realizzati durante l'anno, testimonia e racconta al ragazzo e alla famiglia il lavoro fatto a scuola:
- l'attività tutoriale: ogni insegnante è tutor di un piccolo gruppo di studenti con cui ha colloqui periodici e svolge funzione di sostegno e accompagnamento.

Gli insegnanti non danno voti e non consegnano pagelle: hanno deciso di assegnare ai ragazzi una piccola somma di denaro (la "paghetta"), una cifra simbolica che testimonia il

Moreno C., "La scuola va nella comunità" in Vivoli V., Migani C., Op., cit., p. 69.
 Marchetti L., "Chance visto da fuori. Chance! Un modello di scuola" in Moreno C., Op., cit.

⁵⁹² Tavella P., *Op.*, cit.

riconoscimento dell'impegno del ragazzo. La somma, che varia a seconda della frequenza e l'impegno mostrato, è comunque nulla rispetto allo stipendio di un corriere della droga... Sono poi gli stessi ragazzi a valutare ogni giorno i propri progressi o i passi indietro, la loro disponibilità al lavoro proposto, il loro essere stati presenti o presenti/assenti. La paghetta viene consegnata ogni tre mesi. Gli insegnanti e gli educatori coinvolgono e responsabilizzano non solo i ragazzi ma anche le loro famiglie: nelle riunioni e nei momenti di festa, cercano di rimandare ai genitori un'immagine positiva dei figli, che credevano dei "buoni a nulla" e invece ora scoprono capaci.

Il progetto *Chance* ha fatto suo il proverbio africano che recita "Per crescere un bambino ci vuole un villaggio intero": è la comunità e la sua rete di relazioni che fa crescere ciascun individuo e la scuola deve essere parte integrante del tessuto sociale, scuola e comunità sono l'una il contenitore dell'altra; da un lato è la comunità a creare la scuola, dall'altro è la scuola che educando le nuove generazioni rinnova la società⁵⁹³. Tutte le persone coinvolte nel progetto (professori, educatori, mamme sociali, psicologi, esperti, ragazzi) costituiscono una comunità di pratiche e di apprendimenti che condivide la responsabilità educativa e considera **l'educazione** come problema della comunità e non solo della scuola.

Una delle critiche che viene mossa a *Chance* riguarda i costi elevati. Uno sguardo ai finanziamenti⁵⁹⁴ conferma la veridicità di queste osservazioni, ma se si studia il costo in relazione al servizio erogato le cose cambiano. Il costo orario per allievo è di 3,71 euro (i docenti sono stipendiati dal MIUR, quindi non sono a carico del progetto): «se attraverso il progetto si evitano conseguenze più gravi anche solo temporaneamente, oltre ai vantaggi umani c'è anche un risparmio. Un anno di *Chance* vale quanto 20 giorni di carcere, 50 giorni di comunità; 100 giorni di assistenza. Basta veramente poco perché il nostro lavoro oltre che essere umanamente significativo sia anche economicamente vantaggioso»⁵⁹⁵.

Il successo è quasi totale al primo anno, l'89% dei ragazzi supera l'esame di terza media; circa la metà prosegue nel percorso polivalente: tra il 1998 e il 2006 sono passati 523 ragazzi sui banchi di *Chance* e di questi 465 hanno conseguito la licenza media e 330 hanno iniziato il percorso OFIS o continuato la formazione in altri percorsi. Ma qualcuno non ce la fa, per qualcuno non basta un seconda opportunità, soprattutto quando intervengono gravidanze, pressioni della famiglia al lavoro o quando i ragazzi vengono riassorbiti nelle file dell'illegalità⁵⁹⁶.

 $^{^{593}}$ Moreno C., "La scuola va nella comunità" in Vivoli V., Migani C. (a cura di), Op., cit.

⁵⁹⁴ Chance riceve finanziamenti dal Comune di Napoli, il MIUR campano, la regione Campania e la Provincia di Napoli, dai fondi sociali europei (vincita di regolari bandi).

Moreno C., "La scuola va nella comunità" in Vivoli V., Migani C. (a cura di), Op., cit., p. 63.

⁵⁹⁶ Gruppo di lavoro "Progetto Chance", *Op.*, cit, p. 162.

8.4 Intervista sul golfo di Napoli

Siamo⁵⁹⁷ al centro del Golfo di Napoli, seduti su una panchina sul longomare a S. Giovanni a teduccio. Davanti a noi un mare calmo e il cielo coperto da qualche nuvola ci fa intravedere un'orizzonte che si appresta ad accogliere il tramonto.





Foto 31: Chiara Giustini, Cesare Moreno, Luisa Malagutti. Foto 32: Golfo di Napoli

È proprio l'orizzonte che suscita in Cesare la prima riflessione, totalmente libera, di questa che più che un'intervista si rivelerà una chiacchierata sul progetto, la sua storia, i suoi obiettivi. Nella scuola elementare dove Cesare insegnava i primi anni, siccome "era un cesso totale", spesso guardava insieme ai bambini della sua classe fuori dalla finestra "per non essere costretti a guardare dentro!" ed ecco che si trova con loro a dover spiegare il cos'è l'orizzionte. Impresa non facile dato che l'orizzonte è un concetto indefinito, si vede ma non è un luogo, "c'è e non c'è". È un punto di separazione, che non si vede con esattezza, "e questo fa la differenza tra chi sviluppa un pensiero concettuale e chi invece è legato agli oggetti, cioè chi è legato agli oggetti l'orizzonte è come se non lo riuscisse a vedere e così non riesce a vedere tutte le cose che si vedono perché c'è una sfumatura, che si vedono perché le pensi prima di vederle e quindi questo è un pochino il nostro mestiere di maestri di strada: riuscire a vedere le cose che si vedono ma non sai di vedere."

- Da dove nasce il progetto *Chance*?

"Il progetto nasce nel 1998, periodo politico – culturale in cui era abbastanza di moda fare dei progetti di prevenzione e recupero della dispersione scolastica sull'onda di quella che veniva chiamata la discriminazione positiva, la ricerca azione, ecc.". Il sistema scolastico e quello politico avevano colto l'urgenza del problema della dispersione scolastica, promuovendo attività e progetti volti a contrastarla, prevenirla, ridurla. È in questo periodo che nasce anche *Chance*. Tali progetti secondo Cesare hanno radici lontane, affondano nell'Istituzione della Scuola Media Unica che ha assunto un nuovo nome mantenendo di fatto la metodologia propria della scuola preparatoria al Liceo, soppiantando ed eliminando quanto c'era di buono nei corsi di avviamento

•

⁵⁹⁷ Erano presenti oltre alla sottoscritta e a Cesare Moreno la collega di dottorato Chiara Giustini e una studentessa in procinto di fare la tesi che ci accompagnava in questo viaggio, Luisa Malagutti.

professionale, salvo poi riscoprirli a partire dagli anni '70: l'animazione, i laboratori, le attività complementari. Sulla stessa linea si sono mossi i progetti di lotta alla dispersione scolastica: "questi progetti che si sono fatti nel Meridione a partire dall' '87, c'è stato un piano nazionale di lotta alla dispersione scolastica, diciamo la metodologia più o meno era questa qua, proporre dei progetti che rendessero le discipline più interessanti che fossero più educativi, si sono inventati le diecimila educazioni!". Ciò che è fallace in tutto questo è il tentativo di trasmettere ciò che è prettamente pratico attraverso una metodologia della parola, una metodologia orale che funziona per la grammatica, ma non può funzionare per tutto. Pratica e teoria devono sostenersi a vicenda, senza intralciare la specificità l'una dell'altra: "Voglio dire qualsiasi attività minimamente complessa non è fatta soltanto di attività pratica, ma anche di parte teorica e anche di meta teoria. La verità è che ci stanno delle cose che si imparano per pratica e delle cose che si imparano attraverso la teoria, e comunque è vero che tutte le cose pratiche che hanno in appoggio una teoria sono molto più forti. Quando non c'è una teoria che sostiene una buona pratica, la buona pratica continua ad esserci però è destinata a sparire con i suoi protagonisti, è destinata a non essere metodo, è destinata a non essere riproducibile, è destinata a non essere appresa."

- Quindi *Chance* vuole essere metodo?

"L'ambizione nostra era quella lì di riuscire a fare un **metodo** però attenzione già qua ci sta un primo punto teorico, noi non abbiamo lavorato sulla contrapposizione fra pratica e teoria e non abbiamo mai lavorato sul fatto di rendere l'insegnamento più piacevole come parecchi dicono, noi abbiamo lavorato sul rendere l'apprendimento significativo che è tutta un'altra cosa. Allora che cos'è significativo, cioè che porta un segno, quale segno? Il segno della relazione. È significativo ciò che è investito di significato da noi. Allora qua sempre per fare discorsi complicati io cito sempre quel pezzo del Piccolo Principe dove la volpe dice da oggi in poi quei campi di grano che per me non significavano niente perché io non mangio grano e non ci penso proprio a mangiare il grano saranno importanti per me perché mi ricorderanno i tuoi capelli biondi, allora l'insegnamento significativo è questo è l'insegnamento che è fondato sul fatto che ci sta una relazione e sul fatto che la conoscenza x, y non è né piacevole né spiacevole, né pratica né teorica, ma è una conoscenza in cui ci sta un elevato investimento emotivo da parte dell'insegnante e di conseguenza c'è anche da parte dell'allievo." Chi si fa carico di questo significato, di questa relazione sono principalmente gli educatori del progetto. Un altro fattore importante che rende significativo un apprendimento oltre alla relazione è quello della sfida, una sfida intellettuale o di abilità. "La prima montagna che ho scalato in vita mia è stata il monte Pomero, c'avevo quattro anni, mio padre ci portava in montagna sempre, allora, salire su una montagna è fatica e basta, adesso io ti dico che quello che ho visto dal monte Pomero all'incirca 58 anni fa l'ho ancora stampato nella memoria mai più vista una cosa di questo genere. Ma se io non lo so che ci sarà quello spettacolo, a quattro anni chi me lo fa fare tutta quella fatica? Io lo so chi me lo fa fare, era perché c'era mio padre e c'era mia madre e c'era tutta un'atmosfera diciamo trainante che è quella che Vygotskij chiama la zona di sviluppo prossimale, ovvero quella zona che io sono disposto ad esplorare in sicurezza perché ci sono degli adulti di riferimento che mi inspirano, che mi danno fiducia e che mi fanno ritenere che quello che io vado a vedere e a fare non è pericoloso, anzi!"

Cesare sottolinea come da sempre, come maestro di scuola elementare, lavorasse con questa metodologia facendo leva su questi due elementi:

- 1. La sfida, il rompicapo, la scoperta;
- 2. La significatività per il bambino, l'interesse, il coinvolgimento.
- 3. Partire dall'esperienza dei ragazzi e costruire il sapere insieme con loro. "Questo ha fatto si che alla fine dei cinque anni mi sentissi dire dai bambini: 'questa è la scuola più bella in cui sono stato, è una scuola in cui ho imparato che cosa è una sorgente perché usciva l'acqua dal muro e il professore ci ha spiegato che cosa è una sorgente, e ho imparato ecc...' Insomma hanno descritto questa cosa che non è assolutamente strano che loro si siano comportati così cioè la schifezza peggiore diventa bella perché è la mia, perché è lì che ho investito le mie energie."

"Allora diciamo che il lavoro dell'insegnane, ma anche dell'educatore a maggior ragione dovrebbe essere appunto questo, di riuscire a rendere significative le realtà qualsiasi esse siano, soprattutto se sono brutte, perché poi noi spesso abbiamo a che fare con brutte realtà, con realtà che sono oggettivamente brutte".

Il lavoro educativo non può essere estrappolato dalla situazione, dal qui ed ora, dal luogo e dal tempo in cui si svolge: "Quindi voglio dire quando tu fai un lavoro educativo, fai tipicamente un lavoro contestualizzato, cioè in cui i problemi sono veri, in cui i problemi non sono raccontati, mediati, stanno lì." E in questo nasce il compromesso. Nella vita reale non puoi esimerti dal compromesso, fra teoria, situazione ideale e contesto vissuto.

Il fulcro su cui si è poggiato il progetto fin dall'inizio, la colonna portante è stata proprio la relazione, poiché è ciò che rende significativo l'insegnamento – apprendimento, lo rende una sfida, ma anche diventa esperienza vissuta insieme. "Dovevamo fare un recupero non scolastico, ma un recupero sociale, relazionale e poi scolastico; prima relazionale poi sociale e poi scolastico. Perché se non recuperavamo prima una positiva relazione di noi con il giovane e del giovane con se stesso, tutto il resto non stava in piedi."

Un altro concetto caro a Cesare, fortemente connesso al tema della relazione è **l'insegnamento personalizzato:** "personalizzato è già diverso perché ti fa capire che devi coinvolgere un pochino di più l'essere della persona, cioè la persona, non semplicemente lo studente. Cioè io uso sempre questa metafora, lo studente e la persona, lo studente è participio presente di studiare, quindi è una parte della persona, la scuola italiana è fatta per lo studente, non è fatta per la persona." Il problema è che a scuola ti confronti con la persona, non solo con lo studente, astratto e caricato di pregiudizi.

- Hai detto che al primo posto c'è lo sviluppo relazionale, poi quello sociale. Quindi la socialità è un elemento importante?
- "Si, è un elemento fondamentale. Per questo l'educatore e ci ho messo dieci anni a metterlo in testa ai miei colleghi si occupa del gruppo. Cioè l'educatore si dedica al gruppo, alla sua costruzione, perché la socialità si vive nel gruppo, cioè è l'individuo che deriva dal gruppo e

non il gruppo che deriva dall'individuo. Uno che si rapporta solo a se stesso, non è un individuo, non ha responsabilità, non ha legami, non è nessuno. L'individuo è la massima espressione della relazionalità, cioè uno è tanto più individuo quanto più c'ha relazioni, relazioni si intende relazioni serie. Il recupero scolastico può essere fatto anche individualmente. Ma bisogna vedere qual è il nostro obiettivo, se è lo sviluppo individuale e sociale e se penso, come penso e come è vero, sperimentato che è vero, che l'apprendimento è un processo sociale allora quello che io devo fare è che attivare le relazioni tra i ragazzi, e con me, e devo attivare la costruzione di un gruppo. Noi nel nostro progetto puntiamo il discorso sulla relazione e sul gruppo cioè sulla socialità dell'individuo che cresce attraverso il gruppo, che poi è il discorso della cittadinanza, cioè io divento cittadino se stabilisco legami, se non stabilisco legami non sono un cittadino."

E in questo lancia una critica al discorso della legalità come mero rispetto della legge: "dobbiamo puntare piuttosto a rispettare il prossimo e il prossimo lo rispetto quando lo conosco, lo incontro, ecc." Lo sviluppo dei legami e della socialità è l'antidoto alle organizzazioni criminali, al porsi in un discorso di illegalità, perché "è fuori dai legami che le persone diventano in grado di fare di tutto".

"Fra l'altro tu lo sai **persona che cosa vuol dire**? Allora persona è la maschera che viene dal verbo per-sonare che è per suonare, suonare attraverso, quindi la maschera era proprio quella, come la maschera greca era cava per la voce, quindi praticamente il discorso persona viene da maschera e molti hanno utilizzato questo, la persona come maschera attraverso cui si manifesta Dio. Se uno pensa che tutte le creature sono fatte da un essere, poi questo essere supremo si manifesta attraverso la persona, cioè attraverso la maschera dell'umano di turno. Mettete da parte il discorso religioso e facciamo invece un discorso laico, ma se conserviamo l'etimologia della parola, allora la persona come suonare attraverso, quello che sto dicendo io è come dire che l'individuo, la persona singola esiste in quanto esprime attraverso un'uscita unica una voce del gruppo. Cioè c'è un pensiero che si sviluppa nel gruppo,ci sono dei concetti, una socialità, che si sviluppa nel gruppo però poi io sono io, non sono il gruppo, quindi è come se attraverso di me si esprime il gruppo, si esprime la crescita del gruppo e quindi significa che io cresco attraverso la crescita del gruppo, se il gruppo cresce, cresco anche io, e questo è il gruppo che interessa a noi perché noi sappiamo che invece esistono dei gruppi che crescono sull'oppressione dell'individuo, sull'annullamento dell'individuo, invece qua è il contrario: più il gruppo cresce e più è forte la voce che esce dalla maschera del singolo." Il processo di apprendimento – insegnamento alla luce del gruppo e della socialità si connota di circolarità, reciprocità, pur nella differenza intrinseca dei ruoli. Si apprende e si cresce assieme.

- Nella logica della circolarità, della reciprocità e del gruppo, che significato ha la restituzione? "La restituzione sono gli scambi che noi realizziamo, ciò che io dico non rimane identico a se stesso e quindi significa che nell'interazione con gli altri ci sta una trasformazione continua delle cose e quindi divine molto importante questo che noi chiamiamo il lavoro di restituzione cioè il lavoro di ripresa delle idee una volta che sono state messe in comune." Anche questa è circolarità! La reciprocità e la circolarità si esprimono anche nella scelta fortemente democratica

di prendere le decisioni solo all'unanimità e non votando a maggioranza. Non è una disputa, non ci sono vincitori e vinti. Prendiamo l'esempio della selezione dei ragazzi, la riunione più "infuocata": "No ci siamo tutti e due quindi facciamo tutte le cose per bene finché non siamo convinti che questa è la decisione più giusta. Ma questo porta via molto più tempo, questo porta via molto più tempo, però alla fine poi dopo siamo uniti, siamo uniti o nell'errore o no, quello che è importante è che ci mettiamo d'accordo su una visione di Gennarino dopodiché i fatti confermeranno o smentiranno. Ma confermeranno o smentiranno la visione di tutti, non di uno contro gli altri. Infatti se stiamo discutendo della vita di una persona, se stiamo discutendo di un processo educativo, se stiamo discutendo di un processo di cambiamento ma che senso ha che ci schieriamo gli uni contro gli altri?" Il punto non è avere torto o ragione, ma cogliere le possibilità di far crescere il ragazzo che entra nel progetto.

L'educazione crea socialità perché è un moto verso l'altro. È relazione, contagio, esperienza vissuta insieme. Per questo Chance è prima ancora di essere scuola delle seconde opportunità un metodo, che non può essere fotocopiato, ma solo trapiantato, nell'unicità, nella ricchezza e nei limiti che ogni situazione, ogni contesto, ogni relazione presenta.

8.5 La fine del progetto, e ora?

La nave *Chance* si è arenata sulla spiaggia. Alcune scialuppe di salvataggio con lo stesso nome, ma con la bandiera della Regione sono al molo in attesa di lasciare gli ormeggi, qualcuna ha già preso il largo. Negli equipaggi ci sono i volti conosciuti di alcuni educatori, ma la maggior parte degli insegnati è nuova e molti protagonisti del progetto sono rimasti a terra, in particolare le mamme sociali. Riuscirà il nuovo progetto, nonostante i cambiamenti organizzativi e strutturali, a fare propri gli strumenti (accoglienza, ascolto, apprendimento situato, circle time, laboratori, uscite...) e le metodologie (lavoro d'equipe, sostegno psicologico al lavoro di educatori e docenti...) che hanno fatto funzionare la scuola della seconda opportunità? Forse è troppo presto per una valutazione, ma siamo allarmati, le nuove scialuppe sembrano meno solide, meno corrazzate per affrontare la burrascosa realtà di Napoli, per offrire uno spazio sicuro ai ragazzi, per traghettarli davvero verso una seconda Chance. Come spesso, troppo spesso accade, a decidere il destino di progetti validi e che hanno garantito risultati sul lungo periodo sono i finanziamenti, è il denaro. Chance ha cambiato bandiera ed è cambiata al suo interno, quanto raccontato in questo capitolo di fatto oggi dopo oltre dieci anni non esiste più. Rimane una buona prassi, rimangono pilastri educativi che hanno saputo accogliere e offrire un nuovo passaggio dalla casella "via" a centinaia di ragazzi che sopravvivono in un contesto in cui una guerra non dichiarata e dimenticata miete vittime quotidianamente. Nei giorni in cui questa tesi verra stampata, rilegata e consegnata centinaia di operatori sociali di Napoli stanno manifestando dopo oltre 24 mesi senza stipendio, hanno scelto di lottare in maniera non violenta per ribadire a Comune e Regione che il "welfare non è un lusso" e che senza operatori sociali, senza i progetti così importanti che promuovono benessere, socialità, legalità, integrazione, la comunità di cui

facciamo tutti parte è più povera e disgregata. Forse è davvero il caso di ripensare che tipo di società stiamo consegnando in mano ai nostri figli e nipoti.

Parte IV Riflessioni conclusive

9

Per una pedagogia della speranza

Geppetto: "Pinocchio, ho paura!"

Pinocchio: "Anche io babbo!"

Geppetto: "Cos'è tutta quella oscurità là fuori?"

Pinocchio: "È il mondo babbo!"

Geppetto: "Cosa sono tutti quegli occhi che ci guardano?"

Pinocchio: "È la vita babbo. Andiamo!"

The black Pinocchio

Ciò che diciamo principio

spesso è la fine, e finire è cominciare. La fine è la onde partiamo. T.S. Eliot, *Four Quartets*.

Non sono vere e proprie conclusioni, un punto fermo, ma solo delle riflessioni. Perché come recita il grande Eliot, spesso la fine è solo un nuovo inizio. Giunta quindi al termine del mio viaggio e del mio lavoro trarrò le fila di quelle che mi sembrano essere degli spunti pedagogici da tenere in considerazione alla luce di quanto emerso lungo il camino.

9.1 Ripercorrendo il cammino dietro briciole di pane

Come Pollicino, procedo a ritroso: vado a riprendere in mano per punti salienti quanto emerso nei tre contesti rispetto al tema affrontato, per tirare le fila, ripensare alle idee che ho incontrato, richiamare alla mente i passaggi salienti di un lungo percorso.

In Israele e Palestina la situazione è complessa e problematica perché la guerra è in corso, si vive in uno stato di occupazione militare, di scontri violenti quotidiani e continui. Un contesto dove si intrecciano elementi religiosi, identitari, storici, culturali, non facili da districare o da comprendere per chi non vi appartiene. È uno scontro fra due giustizie, uno scontro tragico perché miete vittime, e non solo in termini di morti. Essere nel pieno di una guerra comporta, come mi hanno rivelato i testimoni incontrati, un certo immobilismo, dato anche da una situazione che dura ormai da quasi un secolo. Il governo israeliano non ha interesse verso un'educazione alla pace, perpetuando un indottrinamento e uno status quo che viene talvolta paragonato all'apartheid. Un indottrinamento che come abbiamo visto, passa da testi scolastici, informazioni, mediatiche, film e produzioni artistiche, finanche dalla scelta dei nomi nei cartelli stradali. La scuola, a parte qualche situazione di educazione bilingue, è separata al suo interno, e tranne qualche azione lasciata all'iniziativa personale del singolo docente, non ha interesse a educare le future generazioni alla convivenza civile, alla pace. È un contesto in cui le iniziative di resistenza sono lasciate ai singoli cittadini. Molte associazioni e iniziative sono nate dal basso. Ma è un processo molto lento in una situazione davvero tragica dove l'urgenza del cambiamento è lampante. Molti fattori in gioco, molte cause, molte problematiche che necessitano per essere affrontate efficacemente di risposte multidimensionali e su più fronti: dalle pressioni governative internazionali sui governi palestinese e israeliano, a un'educazione dentro e fuori le aule che miri anche in maniera indiretta a creare l'humus necessario a una futura situazione pacificata. In alcuni casi si sviluppa ad esempio una riflessione sui diritti umani o lo sviluppo di capacità di decentramento e pensiero critico e autoriflessivo, ma sono iniziative che partono dall'azione dei singoli cittadini impegnati, come lo sono oggi, attraverso le numerose associazioni trasversali a diversi aspetti della società. Ma a parte queste realtà, la situazione generale del paese è la mancanza totale di incontro: l'uno non vede l'altro, non ne conosce la realtà se non filtrata da pregiudizi e stereotipi, forti sentimenti di odio e risentimento, notizie forvianti da politicanti e mass media. È in un tale contesto che la guerra – perché non è una situazione di conflitto sociale, ma di guerra – viene definita come un vero e proprio incubo, un conflitto, uno scontro fra due nazioni, due interessi contrapposti per il controllo, il dominio, la supremazia, un disastro umanitario sia per come viene combattuta, sia soprattutto per le conseguenze che si trascina dietro. La pace e davvero lontana, risulta dipinta con colori indefiniti: è un sogno, è tranquillità e armonia, è la soluzione a tutti i problemi: eppure potrebbe nascere dalla necessità di trovare ciò che abbiamo in comune e dalla possibilità di godere dei diritti fondamentali primo fra tutti quello della vita.

Pur riconoscendo l'importanza di un'istruzione e dell'educazione, i testimoni palestinesi sottolineano la difficoltà a promuovere nei ragazzi il desiderio di investire sul proprio futuro,

schiacciati da un presente particolarmente difficile, circondati da continui attacchi, arresti, uccisioni, con poche speranze di trovare un'occupazione, di costruirsi una famiglia, insomma di un futuro roseo. Eppure nonostante tutto non mancano forti segnali di resistenza, dai piccoli villaggi alle associazioni che tentano internamente allo Stato d'Israele di trasformare e cambiare la cultura del conflitto, la visione del nemico, per aprire la strada a un futuro più pacifico.

Un contesto diverso, la grande America, mi ha portato a scoprire un mondo dalle forte contraddizioni e sfaccettature, non facile da leggere eppure così famigliare proprio perché tanta parte dei nostri cinema, delle nostre televisioni, delle nostre radio, dei nostri telegiornali e giornali, degli scaffali delle nostre librerie sono riempiti da film, libri, notizie, canzoni, serie tv che ci hanno in parte trasmesso una cultura americana non poi così distante dal nostro immaginario. Il conflitto qui assume i contorni della tensione etnica e dello scontro sociale fra quanti si ritrovano poveri alla mensa di uno dei paesi più opulenti e potenti al mondo. Nei quartieri degradati, dove quotidianamente una guerra non dichiarata miete le sue vittime, si vive lottando fra emarginati, odiando il sistema che ti relega in quella condizione e aggredendo chi ne è espressione: i "bianchi" e i poliziotti.

Ecco allora che il conflitto diventa: l'incapacità a vedere l'altro, a riconoscerlo e a comprendere il suo punto di vista; uno scontro fra ciò che vuoi e ciò che puoi fare; una tensione etnicorazziale; una diversità di approccio nell'affrontare un problema; uno scontro con l'altro, principalmente per ragioni socioeconomiche, ma anche etnico-razziali; una lotta per accaparrarsi le poche risorse a disposizione; si esprime finanche nella violenza domestica e allo stesso tempo in quella esterna fra gang rivali.

L'educazione ha ancora la possibilità di agire e incidere nella vita dei ragazzi secondo gli insegnanti intervistati e questo perché il "sogno americano", per quanto sia una strada faticosa e in salita, appartiene comunque alla sfera del possibile. Per questo il ruolo dell'istruzione e dell'educazione ha il compito di: motivare, allargare lo sguardo attraverso esperienze altre, aumentare le opportunità e le scelte, fornire modelli positivi e un ambiente sicuro in cui sperimentarsi in nuove capacità e nuovi saperi sentendosi protetto. Per un solo testimone è un'arma a doppio taglio che rischia, attraverso il processo di socializzazione, di aumentare la divisione in gruppi e categorie, oppure, attraverso un sistema competitivo e valutativo che non coglie la specificità degli allievi, di ingenerare pericolosi sentimenti di inadeguatezza, insufficienza, rabbia.

A Napoli nei quartieri in cui c'è un vero e proprio stato nello Stato, il conflitto assume un'ulteriore sfaccettatura. È un contesto in cui quotidianamente gli educatori lavorano dentro e fuori la scuola per raccogliere e raggiungere i "dispersi", i ragazzi che a scuola non vanno più e che giocano in campetti improvvisati di cemento o ingrossano le fila della camorra che in questi contesti mostra tutta la sua forza e il suo fascino. In un luogo di bisogni atavici negati, di Stato assente, talvolta di impotenza, il conflitto diventa: espressione politica e rivoluzionaria, necessario e generativo, vita, partecipazione e confronto, rivendicazione, strumento educativo e di cambiamento laddove manca a livello sociale, familiare, comunitario una cura, un'attenzione, un prender parte al bene collettivo, ma, anche in senso negativo, diventa incapacità di inclusione.

E il ruolo che assume l'educazione: è interessamento e cura, deve fornire modelli alternativi, "altri", un diritto e uno strumento critico, ha un potere rivoluzionario di coscientizzazione e libertà, ed ha anche la funzione di attivare partecipazione e cittadinanza attiva.

Negli Stati Uniti il conflitto sociale è una guerra fra poveri, qui è una lotta per la sopravvivenza che può diventare occasione di rivendicazione e cambiamento.

Ogni vissuto è da leggere e inserire nel contesto in cui ho tentato di collocarlo, ma senza fare generalizzazioni né comparazioni; eppure, a me sembra, che in tutto quanto ho osservato, ascoltato e analizzato, vi siano tracce - negli obiettivi, nelle strategie, nel modo di concepire la relazione - di di quella che, prendendo spunto dal titolo di un libro di Paulo Freire⁵⁹⁸, ho voluto definire una "Pedagogia della speranza". Della speranza proprio perché resiste in contesti violenti e offre ai soggetti fragili seconde opportunità. Alcuni punti in comune li ho rintracciati nei racconti dei testimoni, nei tanti servizi visti e conosciuti, nelle buone prassi narrate, e sono riproposti qui di seguito. Non pretendo di "inventare" nulla di nuovo, ma vorrei riuscire a puntare i riflettori su ciò che ritengo imprescindibile per educarci tutti alla convivenza solidale, non solo alla pace attraverso il conflitto. Perché "l'educazione alla pace" deve uscire dalle ore "speciali", laboratoriali e diventare una modalità stessa di relazione, interazione, attenzione verso se stessi e l'altro.

9.2 Ampliare lo sguardo

In un'ottica di sistema e interdipendente, non possiamo non considerare brevemente la realtà in cui siamo inseriti. Viviamo in un tempo "globalizzato" di cui vari autori, da Morin a Beck, da Giddens a Bauman hanno scritto, discusso, analizzato. Un evento, la globalizzazione, irreversibile, con cui, volenti o nolenti, dobbiamo confrontarci. Stretti fra incertezza, flessibilità, paure, rischi, muri, opportunità, ricchezze, sviluppo, si possono prendere solo due strade: chiudersi, difendersi da ciò che riteniamo "altro", diverso, sconosciuto, in una logica di individualismo o di competizione, come una guerra dove l'altro è solo un nemico da distruggere; oppure aprirsi, rischiare per lasciarsi invadere dall'altro, anche da ciò che è più diverso da noi, decostruire muri per erigere ponti e finestre. Come ricercatori, educatori, insegnanti dovremmo cercare di abbattere quelle barriere che ci separano e ostacolano nell'incontro con l'altro. Siamo spesso occupati a difenderci, ma l'altro non è un nemico, per quanto diverso; ci accomuna il nostro essere profondamente umani, nel bene e nel male. L'altro da questo punto di vista è una ricchezza, perché si cresce solo attraverso le relazioni.

Edgar Morin nel suo *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* pone proprio la conoscenza della condizione umana, inserita in un contesto planetario, come il fondamento di un'educazione del futuro: «Siamo nell'era planetaria; un'avventura comune travolge gli umani, ovunque essi siano: devono riconoscersi nella loro comune umanità, e nello stesso tempo devono riconoscere la loro diversità, individuale e culturale». ⁵⁹⁹ L'educazione deve farsi promotrice di

⁵⁹⁸ Freire P., *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 2008.

un sapere che sappia restituire la complessità propria dell'uomo che porta in sé i segni dell'unità e della diversità. Unità perché siamo tutti esseri umani e questa caratteristica ci contraddistingue al di là delle differenze culturali, etniche, di genere, di storia, affettiva e intellettuale. Nel concreto questo significa saper educare al globale localmente, ovvero inserire le nostre singole storie dentro la storia più ampia che ci rende tutti partecipi delle vicende umane senza dimenticare l'unicità e particolarità di ciascuno.

Il sistema globale offre inedite opprtunità di conoscenza, sviluppo, crescita, scambio, ma è un sistema dai profondi buchi neri, dove la ricchezza è in mano di pochi e la povertà un "bene condiviso". Una società in cui l'uomo da sapiens è diventato consumens⁶⁰⁰, costantemente irrequieto e mai pago, in continuo cambiamento. È un sistema che Zygmunt Bauman descrive coi toni di una vera e propria guerra: «La dimensione globale assomiglia sempre di più a una terra di frontiera, dove ciò che conta sono la destrezza e la velocità. In questa terra di confine, sia le alleanze sia le trincee che ci separano dal nemico cambiano continuamente. Gli eserciti rovesciano le alleanze e la distanza tra chi combatte e chi si astiene dal farlo è sempre più esigua. Con il continuo cambiare delle coalizioni non si possono instaurare matrimoni stabili, ma solo convivenze temporanee dettate dalla convenienza. La fiducia è l'ultima cosa da offrire e la fedeltà l'ultima cosa che ci si possa aspettare. Parafrasando un memorabile concetto di Anthony Giddens, possiamo parlare di 'alleanze di comodo' e di 'nemici di comodo'. Le prime si stabiliscono quando si intravede una convenienza comune, ma si troncano una volta che questo beneficio è stato ottenuto. I 'nemici di comodo' sono quei nemici che, pur avendo magari alle spalle una lunga storia di animosità, scelgono spontaneamente ed acutamente di non essere tali (almeno per un periodo) nel momento in cui si rendono conto che, cooperando con la fazione fino al giorno prima nemica, si ottiene un beneficio maggiore rispetto a quello che può derivare dalla perpetrazione del conflitto»⁶⁰¹. La risposta è in quella che Bauman ??? definisce "interdipendenza", nel riconoscersi legati gli uni agli altri, parte di uno stesso destino. Il mondo è sempre più stretto, viaggiano veloci merci, informazioni, persone e diventa, come afferma Edgar Morin, «sempre più un tutto. [...] La mondializzazione è nel contempo evidente, subcosciente e onnipresente»602. Ma questa unione non comporta che vengano annullate le divisioni, anzi le spinte conflittuali al suo interno permangono e «l'unificazione mondializzante è sempre più accompagnata dal proprio negativo, che essa produce come proprio controeffetto: la balcanizzazione. Il mondo diventa sempre più uno, ma sempre più diviso»⁶⁰³.

Secondo la teoria sistemica di Brofenbrenner, che ho avuto modo di esporre nel primo capitolo, ogni sistema è in connessione con l'altro, la cornice di cui siamo parte influenza il nostro agire ed è necessario conoscerla e in qualche modo compensare eventuali squilibri. Cogliere le storie uniche di chi incontriamo, ma inserendole in un quadro complesso di riferimento è compito di ogni educatore. È allora necessario considerare che, come afferma Mariella Pandolfi, «la nostra

⁶⁰⁰ Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame irrequieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Trento, Erikson, 2007.

⁶⁰¹ DOV'è LA NOTA!!!!!

⁶⁰² Morin E., *Op.* cit., p. 67 e 69.

⁶⁰³ Ibidem.

contemporaneità sembra particolarmente esposta al rischio di attivare e costruire deserti su paci instabili, su conflitti che, rompendo le regole delle guerre del XX secolo, vedono scontrarsi vicini contro vicini, gruppi etnici contro altri gruppi, religioni contro religioni, coinvolgendo sempre più civili che vengono torturati o uccisi, che vengono dislocati, espulsi, accuditi come corpi e non come individui»⁶⁰⁴. Non solo, oggi gli interventi armati "per scopi umanitari" e le "guerre giuste" si moltiplicano in varie parti del mondo, dalla guerra in Kosovo di qualche anno fa, a quelle recenti in Afghanistan e Iraq di cui ancora paghiamo il prezzo di vite umane, risorse, cultura violenta. La guerra non può essere lo strumento per l'esportazione dei diritti umani e della democrazia, con la violenza non si può ottenere un sistema pacifico né tantomeno democratico. Ma se le frontiere fondate su etnia, religione, nazione, oggi non reggono più, in nome di una comune responsabilità e solidarietà, dobbiamo evitare miopie quando si tratta di diritti umani troppo spesso soggetti a retorica e strumentalizzazioni: «La cortina di retorica in cui sono imprigionati i diritti umani permette una sola azione: quella della guerra giusta o preventiva, quella dell'intervento armato e in conseguenza la necessità, quasi sempre a posteriori dell'intervento umanitario»⁶⁰⁵.

La possibilità di influire sui diversi fattori è una delle chiavi di volta di questo [QUALE????] procedimento, siano gli interessi o le percezioni, i rapporti o la struttura ad essere interessati dal cambiamento, le ripercussioni si avranno su tutto il sistema. L'analisi di Mariella Pandolfi del nuovo ordine mondiale porta considerazioni davvero dure; secondo la studiosa dell'università di Montreal il rischio a cui si va incontro è quello di «legittimare attraverso le procedure d'intervento una sorta di naturalizzazione del conflitto e della violenza, eliminando ogni possibile lettura sulle responsabilità delle politiche economiche, della povertà, sul controllo delle risorse»⁶⁰⁶.

È come indossare contemporaneamente le lenti di cui John Lederach ci portava l'esempio, ripreso nel primo capitolo, per la trasformazione del conflitto. In educazione dobbiamo inforcare tre lenti: una per vedere da miopi lontano, puntando al contesto di riferimento allargato, tale da cogliere le connessioni di un sistema complesso che ha ripercussioni sui nostri atteggiamenti, sulle percezioni, credenze, saperi; un'altra lente da astigmatici per vedere molto vicino a noi, a ciascuna persona che incontriamo nel nostro lavoro educativo, all'unicità e particolarità dei singoli irripetibili vissuti, per arrivare dritto al cuore e alla mente di ciascuno, facendo progetti personalizzati, mirati, efficaci; infine una terza lente per la media distanza, per osservare il contesto sociale in cui siamo inseriti e che influenza e guida le nostre relazioni e la nostra lettura del mondo. Senza dimenticare che trattandosi di un occhiale progressivo, queste lenti sono tutte racchiuse insieme in un'unico cristallo, con cui osservare i diversi piani senza confonderli.

Allargare lo sguardo e il confine ha però un duplice risvolto:

⁶⁰⁴ Pandolfi M., "La scena contemporanea: paradossi etici e politici" in Callari Galli M., Guerzoni G., Riccio B. (a cura di), *Culture e conflitto*, Rimini, Guaraldi Universitaria, 2005, p. 43.
⁶⁰⁵ Ivi, pP. 45-46.

⁶⁰⁶ Ivi, p. 51.

- 1. Inserirsi in un contesto più ampio, conoscere le interdipendenze per pensare globalmente e agire localmente ed educando a fare altrettanto.
- 2. Allargare l'esperienza di quanti vivono in contesti carichi di violenza, difficoltà, conflitto, degrado, povertà.

La necessità di allargare il confine del proprio sguardo per riconoscerci parte di un unico gruppo è la necessità di promuovere la comprensione dell'interdipendenza e interconnessione, dei saperi trasversali e multidisciplinari, delle capacità per essere cittadini del mondo, responsabili, attiviti e critici e infine di valorizzare la bellezza della pluralità.

Cesare Moreno paragona ogni maestro⁶⁰⁷ a un poeta e illustra le diverse capacità che lo rendono tale, fra cui: « compito specifico di un maestro è far vedere ai bambini per la prima volta cose mai viste, e deve accostarsi a questo compito in modo sacrale, rispettando la mente del bambino come se entrasse in un tempio, rendendosi conto che quel momento è unico e irripetibile. E questa è un'altra capacità specifica dei poeti e degli artisti in genere, quella di farci vedere le cose, anche quelle più abituali, come se esistessero ora per la prima volta ed esistessero solo per noix⁶⁰⁸. La capacità insomma, di cambiare sguardo e punto di vista e di farlo cambiare anche agli altri aprendo orizzonti nuovi e possibili. Anche negli insegnamenti di Piero Bertolini, quando nelle aule della Facoltà di Scienze della Formazione, illustrava la sua esperienza al carcere Beccaria a studentesse e studenti attoniti e affascinati, fra cui la sottoscritta, si arrivava sempre a parlare dell'importanza di allargare le esperienze. La pedagogia fenomenologica chiama in causa l'esistenza dell'individuo inserito in un flusso complesso di relazioni, di una persona che è sempre condizionata da un ambiente, da una storia, da una cultura, da condizioni psicofisiche, da esperienze diverse, condizionata, non determinata perché c'è sempre un margine per la possibilità, la libertà e l'autonomia.

Alla ricerca costante di un equilibrio in questa relazione fra soggetto e mondo, fra il rischio dell' "eccesso di mondo" e quello dell' "eccesso di io". Il primo comporta una certa apatia, immobilità, fatalismo e scetticismo e questo genera una grande insoddisfazione e frustrazione; i comportamenti legati a questo rischio vanno dalla ricerca della soddisfazione immediata all'auto-annullamento fino all'estremo del suicidio. Nel secondo, l'eccesso di io, l'altro non è rispettato, è negato nel suo essere soggetto attivo e i comportamenti legati a questa visione vanno dalla ribellione alla violenza. L'educazione si inserisce in questo quadro come la necessità di dare delle alternative possibili, come una stimolazione di conoscenze nuove, altre - seguendo il «principio dell'espansione dell'esperienza dell'educando» - attraverso le quali la persona possa sperimentare modi diversi di stare ed essere nel mondo, e una diversa visione della propria realtà e situazione.

Moreno C., *Poesia e maestria*, reperibile sul sito internet dei maestri di strada. http://maestridistrada.blogspot.com/2010/01/il-metodo-dei-maestri_24.html, visitato in ultima data Novembre 2010. ⁶⁰⁹ Bertolini P, *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Bologna, Malipiero, 1965, p. 139 e seguenti.

⁶⁰⁷ Col termine maestro, Cesare Moreno intende una figura ad ampio respiro e non solo un insegnante della scuola primaria.

Questo punto di vista porta ad intendere l'azione educativa in termini positivi e propositivi, di possibilità e cambiamento. Educare è anche trasformare il proprio sguardo e quello degli altri, ma per farlo occorre predisporre ambiente e contesto affinché si sappia fornire al ragazzo tutti gli strumenti di cui ha bisogno per pensare il suo futuro e ripensare il suo passato, per mettere in discussione anche codici culturali già appresi, in un processo dinamico e progressivo. Per farlo è necessario rispettare alcuni passaggi chiavi:

- La conoscenza e la comprensione, primo step per qualsiasi progettazione pedagogica, a cui si accompagna un indispensabile soddisfacimento dei bisogni fondamentali, materiali, psichici e affettivi. Non è possibile, infatti, preoccuparci solo di trasmettere conoscenze se, ad esempio, come ho ascoltato dai testimoni, i bambini/ragazzi a cui ci rivolgiamo che vivono una situazione di forte malnutrizione o se la loro preoccupazione principale è arrivare sani e salvi a casa.
- Il decondizionamento e il ricondizionamento, ovvero la messa in crisi della vecchia visione del mondo e la proposta di modelli alternativi, attraverso una «tensione esplorativa» gratificando e sostenendo, consentendo all'educando di sperimentare e incrementare le proprie abilità e capacità e di sentirsi protagonista del proprio destino.
- La dilatazione del campo dell'esperienza, che consiste nel dare al ragazzo l'opportunità di fare il maggior numero di esperienze significative, belle, di ottimismo esistenziale, cariche di intenzionalità educativa, di gioco, impegno, divertimento, ma soprattutto di rapporti diversi rispetto al passato⁶¹¹.

Nei contesti violenti di conflitto intrattabile le direzioni dell'apatia, della disperazione, della deresponsabilizzazione e immobilità o quelle della ribellionre violenta, dell'aggressività, dell'attacco e della distruzione dell'altro sono sempre dietro l'angolo, come ho potuto osservare anche nel mio percorso. Educare a decostruire e ricostruire partendo dai vissuti dei ragazzi, al bello e ad esperienze altre acquista un'importanza fondamentale ed è rintracciabile nelle pratiche analizzate, dai *Freedom Writers* a *Chance*, alle attività svolte a Neve Shalom – Wahat al Salam. Forme educative di resistenza attiva rispetto a un contesto che incanala in stereotipie diseducative e pericolose per la socializzazione.

9.3 Educare alle differenze e all'unicità di ciascuno

La prima caratteristica del maestro poeta, secondo Cesare Moreno, è quella di riuscire «a vedere l'unicità della persona in mezzo ad una classe fatta di eguali e quindi indistinti. Per far sentire ciascuno unico basta uno sguardo o una parola che restituisce al bambino la sensazione che noi siamo lì solo per lui. Il poeta riesce a vedere nelle cose comuni, nella vita che scorre eguale da

290

⁶¹⁰ Bertolini P., *L'esistere pedagogico*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 2002, p. 230.

⁶¹¹ Per un approfondimento ulteriore di queste tematiche oltre ai già citati testi di Bertolini si veda anche Bertolini P., Caronia C., *Ragazzi difficili: pedagogia interpretativa e linee d'intervento*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1993.

millenni, qualcosa di unico e irripetibile»⁶¹². È un lavoro di cura, relazionale, di alleanza educativa che sa cogliere le particolarità di ogni persona e prepara un ambiente adatto a svilupparle in tutta la loro potenzialità.

È ciò che emerge dall'uso della seconda lente, quella capace di osservare da vicino.

Entra qui in campo il concetto di differenza, caro al problematicismo pedagogico e non solo. Per comprendere il concetto di differenza possiamo partire dalla definizione di *daimon* esistenziale di Giovanni Bertin: «un'energia biopsichica di cui l'uomo è fornito in misura diversa a eredità, ambiente, condizioni etero e autoeducative, orientata ad affrontare, rifiutare o trasvalutare l'attuale in funzione del possibile, opponendo all'identità statica ed inerte del massificante, la differenza del creativo»⁶¹³. In questa definizione dell'energia "creativa", che riprende il termine greco di "demone", lo spirito divino e demoniaco di cui parlava Socrate⁶¹⁴, emerge la capacità soggettiva di trasformare il reale, di compiere delle scelte, di superare "l'attuale" in vista di un "possibile". Il demonismo è protagonismo, impegno esistenziale, progettazione. E tanto più le possibili scelte saranno ampie, tanto più ricca sarà la progettazione, a patto della possibilità di esercitare una riflessione critica e un confronto con le opzioni esistenti.

Il principio della differenza è definito da Mariagrazia Contini come: «un atteggiamento di costruzione della propria personalità e di scelte nella concretezza storica del quotidiano, improntato a un impegno etico-esistenziale fondato sulla responsabilità personale e mirato a individuare e a produrre senso. È solo in questi termini infatti che possiamo tendere a una nostra differenza intesa come capacità di superamento dei condizionamenti che ci provengono dagli altri, nonché dalle loro convizioni condivise e dalla trasparenza della chiacchiera che vincola, aggiudicandoci così il diritto a non essere considerati "elementi indistinti di un pluralismo informe" 615 » 616. È necessario distinguere la differenza dalla diversità che è intesa come la pluralità dei condizionamenti bio-psichici e sociali che sono "dati di fatto" e che nel momento in cui sono introdotti fungono da veicolo per la categorizzazione in sistemi d'appartenenza, la definizione di ruoli e rapporti, che nulla hanno a che fare con la valorizzazione dell'individualità. Nella definizione data di differenza c'è anche la connotazione della sua natura processuale e dinamica, è un cammino in divenire proprio perché è costante liberazione dai condizionamenti dati dagli altri o autoimposti, non ha mai fine, è analisi critica in continuo divenire. E si può notare come i due concetti di differenza e di demonismo si completino a vicenda, sfumando l'uno nell'altro in un tutto che diventa sfida educativa. Il termine sfida contiene in sé la duplice dimensione del presente e del futuro. Il demonismo e l'educazione alla differenza si proiettano nell'altrove; per Bertin diventano viaggio di ricerca che si colora della dimensione dell'utopia, intesa, come ci ricorda Mariagrazia Contini come: «direzione e non come meta: implica cioè il demonismo della ricerca e della sperimentazione, impedisce il compiacimento per le mete

_

⁶¹² Moreno C., *Op.* cit.

⁶¹³ Bertin G. M., *Costruire l'esistenza*, Roma, Armando, 1983.

⁶¹⁴ Platone, Apologia di Socrate. Critone, Fedone, Il convito, Milano, Garzanti, 1997, p. 27.

⁶¹⁵ Bertin G. M., Contini M., Costruire l'esistenza, Roma, Armando, 1983, p. 57.

⁶¹⁶ Contini M., Genovese A., *Impegno e conflitto*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1997, p. 94.

raggiunte perché impone una continua tensione a trascenderle, a sposare più avanti – oltre – le linee di traguardo»⁶¹⁷.

Da rintracciare nelle pieghe delle buone prassi incontrate anche il riconoscimento della propria storia e del proprio vissuto, riappropriarsi di sé nell'unicità, secondo tassello insieme a quello della differenza. In questo suo essere come un poeta il maestro compie un'altra funzione fondamentale, ridona spazio alla parola, al linguaggio, alla possibilità e capacità di esprimersi, di essere, di esistere. In questo Cesare Moreno ricorda e richiama alla mente quanto Carla Melazzini, sua collega e compagna di vita, era solita dire: «Abbiamo il privilegio di partire dal grado zero della parola", il che significa, come spiega Cesare, il privilegio "di partire da una situazione in cui le emozioni, il dolore, la violenza ambientale hanno prodotto afasia, hanno ingombrato l'animo a tal punto che non c'è spazio né per la parola né per il pensiero. Dare la parola a chi non può averla è una impresa impossibile da compiere con la sola parola (che è lo strumento generalmente usato dall'insegnante) è necessario partire dal grado zero, dal silenzio e dal fatto che i giovani adolescenti ti zittiscono in malo modo, che non ti riconoscono né autorità né autorevolezza. E la "non parola" è per noi la cura e l'arte. L'arte soprattutto nelle sue espressioni visive è per noi un strumento di accoglienza nel quotidiano, la porta attraverso cui comincia un dialogo di vita coi ragazzi, così come lo è la cura che si manifesta attraverso occasioni conviviali, libere conversazioni, attenzione ed ascolto alle loro narrazioni. Ed è la poesia»⁶¹⁸. Abbiamo visto anche nelle pieghe della storia dei Freedom Writers che attraverso la letteratura e la scrittura autobiografica si sono appropriati di parole che non avevano per esprimere se stessi al di là delle logiche violente del contesto, una parola quella della violenza che appiattisce, umilia, omologa, impoverisce e allora è necessario ridare ossigeno alla comunicazione, all'espressione di sé prima e degli altri poi. Una grammatica che sconfigge le parole: impossibile, ma vero! Una parola che diventa anche strumento per narrarsi, riappropriarsi della propria storia, prendendone coscienza in maniera critica⁶¹⁹. Ogni "buona prassi", anche se con metodologie differenti, attinge dall'indentità di ciascuno gli elementi su cui costruire, andando poi allargandosi per incontrare l'identità dell'altro. A NS-WAS prendere conoscenza di sé è il primo passo per decostruire stereotipi e pregiudizi, per poi ascoltare la storia, l'identità dell'altro, abbattendo muri solidi di non conoscenza e non riconoscimento. Allo stesso tempo, per i ragazzi di Long Beach acquistare, attraverso la scrittura di un diario, coscienza della propria vita è il primo passo verso il cambiamento. E così nei quartieri di Napoli, dove l'incontro con gli educatori è occasione per scoprirsi abili e capaci, rivalutarsi in termini positivi e avviare un percorso senz'altro non facile di responsabilizzazione e coscientizzazione. Quanto detto richiama alla mente, almeno alla mia, il lavoro di uno straordinario pedagogista, Paulo Freire, che attraverso i suoi scritti ha dato ossigeno alla pratica educativa e che indica nel dialogo e nella parola, una parola che sia però "autentica", la capacità di trasformare il mondo. Una pedagogia

⁶¹⁷ Bertin G. M., Contini M., Educazione alla progettualità esistenziale, Roma, Armando, 2004, p. 35.

⁶¹⁸ Moreno C., *Op.* cit.

⁶¹⁹ Demetrio D., *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, Milano, Unicopli, 2007; Demetrio D., *Il metodo autobiografico*, Milano, Guerini, 1996; Demetrio D., *Pedagogia della memoria, per se stessi, con gli altri*, Roma, Meltemi, 2008; Demetrio D., *Raccontarsi, l'autobiografia come cura del sé*, Milano, Cortina, 2006.

oppressi «che si impegnano nella propria liberazione» 620, pedagogia degli "problematizzante", un vero e proprio atto di coscienza, che stimola la riflessione critica, l'azione dell'uomo sulla realtà, la trasformazione di un sistema di oppressi e oppressori che viene costantemente perpetuato. Si oppone al sapere nozionistico, assimilativo, depositario per promuovere un sapere condiviso e co-costruito, emancipatorio. L'educazione dialogica di Freire è portata avanti non più da educatore ed educando, ma da due ricercatori, esploratori, due esseri in divenire, in una realtà storica anch'essa in divenire, in una visione processuale, dinamica, rivoluzionaria, trasformativa e perciò carica di speranza⁶²¹: «Ci sono persone che fanno nascere fiori dove non si pensava fosse possibile»⁶²². Da una condizione data di partenza, del qui ed ora, i soggetti nel processo educativo assumono su di sé la sfida del possibile, diventano consapevoli che la propria situazione è superabile: «Approfondendo la presa di coscienza della situazione, gli uomini se ne "appropriano" in quanto realtà storica, cioè in quanto realtà suscettibile di essere trasformata» 623. Si può scorgere qui il parallelismo con un'altra pedagogia "problematizzante", quella di Giovanni Maria Bertin che, rifacendosi al pensiero di grandi filosofi come Martin Heidegger e Jean Paul Sartre, delinea una progettualità esistenziale che supera la condizione data e si colora di possibilità. Secondo Martin Heidegger l'uomo è "gettato nel mondo", richiamando in questa definizione la casualità della condizione di partenza di ciascun individuo che di fatto non sceglie dove nasce, da quali genitori, in quale momento storico, culturale, in che condizione socioeconomica, ecc. Ma, ed è qui che si inserisce una progettazione pedagogica, il "come" di questa gettatezza non è dato a priori, rimane lo spazio della scelta, perché come sostiene Sartre: «l'uomo è condannato ad essere libero. Condannato perché non si è creato da solo, e ciò non di meno libero perché, una volta gettato nel mondo, è responsabile di tutto quanto fa»⁶²⁴. È nell'appartenenza a una situazione data, in senso positivo come riconoscimento e risposta, che prende il via ogni possibile trasformazione. La difficoltà insita in ogni sforzo propositivo e di cambiamento, la vulnerabilità e la fragilità umana che fanno sperimentare anche la caduta e l'insuccesso non devono diventare causa per l'apatia, la rinuncia o aprire la strada a una frustrazione rabbiosa che si traduce in violenza; al contrario devono essere motore dell'impegno progettuale volto al cambiamento. Al tema della progettualità esistenziale come protagonismo delle scelte si lega quindi fortemente quello dell'impegno, secondo un'analisi che Mariagrazia Contini svolge e ci restituisce nel testo Impegno e conflitto, scritto a quattro mani con Antonio Genovese. Così la Contini nel testo definisce il concetto di impegno: «Un atteggiamento di ssunzione radicale, aperta alla progettualità e realizzazione del soggetto umano che effettua le sue scelte in una fondamentale dimenensione di libertà»⁶²⁵. Il "come" vivere anche esperienze tragiche, come quelle narrate dai testimoni che ho intervistato, caricate di abusi domestici, violenze, sofferenze, guerre, povertà, si carica di resistenza coraggiosa e impegnata.

⁶²⁰ Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 2002.

⁶²¹ Ivi, p. 73 e seguenti.

⁶²² Freire P., 2008, *Op.* cit., p. 197.

⁶²³ Freire P., 2002, *Op.* cit., p. 75.

⁶²⁴ Sartre J. P., L'esistenzialismo è un umanesimo, Milano, Mursia, 1963, p. 41.

⁶²⁵ Contini M., Genovese A., Op. cit., p. 70.

E chiudiamo il cerchio o meglio ripassiamo semplicemente dal via, sottolineando come l'impegno in ottica problematicista diventa partenza e arrivo, scelta razionale – perché basata sulla tensione etica promossa da Bertin del «realizza te stesso realizzando l'altro»⁶²⁶ – progettazione esistenziale alla differenza, al possibile, al demonismo⁶²⁷, come afferma ancora una volta Mariagrazia Contini: «Bertin prospetta l'impegno come suo punto di partenza e come obiettivo finale. Come punto di partenza, poiché progettare la propria esistenza nel mondo e nel rapporto con gli altri, con l'obiettivo di costruirla all'insegna della differenza e del possibile, implica assunzione di responsabilità e scelta di procedere in direzione razionale; come obiettivo finale, poiché il demonismo esistenziale cui deve tendere incessantemente la nostra costruzione consiste, appunto, nell'impegno a superare i condizionamenti che ci provengono da noi stessi e dagli altri»⁶²⁸. L'impegno è allora assunzione di responsabilità etica verso se stessi, i propri progetti e le proprie scelte e allo stesso tempo verso gli altri. E nel ventaglio del possibile che si apre dinnanzi il criterio etico e razionale da attuare ed è ancora una volta quel «realizza te stesso realizzando l'altro» che diventa tensione mai del tutto appagata e in progressivo, dinamico sviluppo⁶²⁹.

9.4 Educazione alla pace, educazione alla vita

Da quanto analizzato fin qui dovrebbe apparire chiara la mia posizione verso l' "educazione alla pace" che non può essere ridotta, mortificata, relegata a un diverso dei tanti tipi di "educazione" che si compiono a scuola come progetti laboratoriali di apprendimento: dall'educazione ambientale, a quella stradale, a quella alla salute. Anche le diverse metodologie messe in atto con intenti settoriali, pur avendo una loro dignità non sono a mio avviso sufficienti per una seria e critica riflessione sul tema del conflitto e della pace. Come si evidenzia dal titolo che ho scelto per il paragrafo, l'educazione alla pace deve essere innanzitutto "educazione alla vita", poiché è un'educazione alla condizione umana, alla differenza, alla responsabilità, alla scelta. È trasversale alla relazione stessa che si instaura con l'altro, dentro e fuori le mura della scuola. Se davvero vogliamo trasformare l'approccio al conflitto, per costruire una società più giusta, solidale, umana, allora è necessario ripensare l'orizzonte stesso entro il quale collochiamo le nostre attività.

Solo a partire dagli anni '80, si fa strada un concetto di educazione alla pace che assume al suo interno la dimensione della gestione del conflitto, una pace quindi che valorizzi il conflitto come momento proprio di ciascuna relazione che non deve essere demonizzato⁶³⁰, eluso, negato⁶³¹. È un'educazione alla relazione stessa. Daniele Novara sostiene che «Oggi le nuove generazioni

⁶²⁶ Bertin G. M., *Educazione alla ragione*, Roma, Armando, 1974, p. 156.

⁶²⁷ Concetti che ho avuto modo di illustrare all'inizio del presente paragrafo.

⁶²⁸ Contini M., Genovese A., Op. cit., p. 80.

⁶²⁹ Ivi, p. 92.

⁶³⁰ Assunto qui in termini negativi.

⁶³¹ Novara D., "L'educazione alla pace come bisogno etico", in Centro Psicopedagogico per la pace e la gestione dei conflitti, *Io non vinco, tu non perdi*, Roma, Unicef, 2004.

sembrano abbastanza aliene dalla fatica e dall'impegno che l'essere in relazione necessita. C'è una tendenza a un relativo consumismo per cui la frustrazione e la difficoltà delle relazioni appaiono come momenti da allontanare e da evitare»⁶³². E, sempre Novara, afferma ironicamente: «Finchè c'è conflitto c'è speranza!» ⁶³³ In quanto elemento vitale, creativo, trasformativo, che implica che la relazione è ancora in atto, per quanto deprivata, impoverita, sofferta, il conflitto rimane antidoto alla distruttività umana, che emerge laddove c'è incapacità a sostare nel conflitto stesso, sotto forma di violenza e distruzione. Ma per essere speranza, nel senso di elemento che promuove cambiamento, deve coinvolgere tutto l'essere in relazione, e, oltre alla conoscenza e alla capacità di gestione delle dinamiche insite nel conflitto, deve prestare attenzione anche alla sfera delle emozioni: «Quella che io chiamo l'elaborazione sana e intelligente dei conflitti ha a che fare con una buona educazione sentimentale; la paranoia, la guerra, l'aggressività, la prepotenza, hanno a che fare al contrario, con quello che si potrebbe chiamare analfabetismo in materia di sentimenti. Vale a dire una diffettosa coniugazione del verbo amare»⁶³⁴. Una riscoperta dei legami, intesi in maniera poetica come ce li ha narrati Antoine de Saint-Exupery e il suo piccolo straordinario principe, per guadagnare il colore del grano e la sacralità dell'attesa, dei riti, della presenza, del desiderio, della giusta distanza, dell'«essenziale che è invisibile agli occhi»⁶³⁵.

È chiaro che, a seconda del contesto, si dovrà agire diversamente: cambiano, infatti, gli obietti a breve, medio e lungo termine nonché le metodologie, i livelli di azione e le persone coinvolte se ci troviamo in un contesto di conflitto intrattabile, di tensione etnico-razziale che non è ancora sfociata in azioni ostili oppure in contesti di relativa tranquillità e cooperazione.

Secondo Gavriel Solomon, nei contesti violenti e/o complessi, l'educazione deve porsi come obiettivi:

- Legittimare la visione e la narrazione collettiva dell'altro, ovvere promuovere la possibilità di due punti di vista. Legittimazione che non deve essere confusa con validazione.
- Esaminare in maniera critica le proprie responsabilità nel produrre e perpetuare lo status quo.
- Esprimere empatia nei confronti delle sofferenze altrui.
- Impegarsi in attività nonviolente⁶³⁶.

Ma come ci ricorda anche Svi Shapiro, «prima della pace ci deve essere giustizia» 637, intendendo con questo un ripensamento globale alle dinamiche mondiali che conducono gruppi e stati all'odio e al reciproco annientamento. L'educazione alla pace per l'autore diventa una critica analisi culturale, comportamentale, degli atteggiamenti e delle credenze, e pertanto deve fare i conti con le influenze sociali, politiche ed economiche a livello micro e macro.

⁶³² Ivi, p. 12.

Novara D., "La necessaria distinzione fra conflitto e violenza", pubblicato sul sito ww.cppp.it, ultima consultazione Febbraio 2010, p. 7.

⁶³⁴ Pagliarani L., "Educazione sentimentale", in Novara D., Miscioscia D., Le radici affettive dei conflitti, Molfetta (Ba), La Meridiana, 1998, p. 68.

635 De Saint-Exupery A., *Il piccolo principe*, Milano, Bompiani, 1998, p. 95.

⁶³⁶ Solomon G., "The nature of peace education: not all programs are created equal", in Solomon G., Nevo B., Peace education. The concept, principles and practices around the world, Mahawah New Yersey, LEA, 2002.

⁶³⁷ Shapiro S., "Toward a critical pedagogy of peace education", in Solomon G., Nevo B., Op. cit., p. 64.

Ma ciò che lega diversi contribuiti dedicati alla educazione alla pace (peace education)⁶³⁸ è l'intento di promuovere una cittadinanza attiva e responsabile, critica e riflessiva, che sappia dentro e fuori la scuola gestire non solo i conflitti, ma anche e soprattutto i temi della giustizia sociale, dell'incontro con le diversità, del dialogo. Proprio perché multidimensionale e dinamico, il conflitto, così come la pace, non può che essere pensato e affrontato in maniera ampia, connettendo diverse discipline e saperi, con un occhio alle cause del conflitto sociale e un altro a quello culturale, al sistema socioecomico contemporaneo, al tema della giustizia e a quello della povertà e del ben-essere.

Promuovere una cultura e un'educazione della pluralità, della relazione, della responsabilità e della solidarietà è un imperativo, a mio avviso, verso cui tendere tutti i nostri sforzi e che deve farsi metodologia stessa di azione educativa attraverso la proposta di modelli positivi e i fondamenti pedagogici esposti nei paragrafi precedenti.

Per questo - e ancora una volta ritorno al punto di partenza in un percorso circolare e sistemico per concludere laddove ho iniziato questo capitolo - dobbiamo puntare a educare alla complessità e alla molteplicità, intesa non come schizzofrenia o relatività sterile, ma come ne dà significato Edgar Morin: «ogni essere umano è un cosmo, ogni individuo è un brulichio di personalità virtuali, ogni psichismo secerne una proliferazione di fantasmi, sogni, idee. Ciascuno vive, dalla nascita alla morte, una tragedia insondabile, scandita da crisi di sofferenza, piacere, risa, lacrime, prostrazioni, grandezza e miseria. Ciascuno porta in sé la possibilità dell'amore e della bontà, dell'odio e del risentimento, della vendetta e del perdono. Riconoscere ciò è anche riconoscere l'identità umana. Il principio di identità umana è unitax multiplex, l'unità molteplice, tanto dal punto di vista biologico che da quello culturale e individuale. [...] Le differenze nate dalla diversità delle lingue, dei miti, delle culture etnocentriche hanno occultato agli uni e agli altri l'identità bio-antropologica comune. [...] Le chiusure protettive di ogni cultura ripiegata su se stessa durante la diaspora dell'umanità hanno ormai effetti perversi nella nostra era planetaria: la maggior parte dei frammenti di umanità, oggi comunicanti, sono divenuti inquietanti e ostili gli uni agli altri per il fatto stesso di questa comunicazione: differenze prima ignorate hanno preso forma di stranezze, follie o empietà, fonti di incomprensioni o di conflitti. Le società si percepiscono come specie rivali e si annientano a vicenda. [...] La nazione e l'ideologia hanno edificato nuove barriere, suscitando nuovi odi. Da qui la necessità primordiale di disoccultare, di rivelare, nella sua diversità e attraverso la sua diversità, l'unità della specie, l'identità umana, gli universi antropologici»⁶³⁹.

Concludo con una storia, la storia degli elefanti indiani. Voglio terminare il mio lavoro sugerendo l'idea della necessità di un costante allenamento ad uscire dalle nostre "zone di *confort* sicuramente rassicuranti, ma talvolta forvianti, per continuare ad apprendere

⁶³⁸ Bajaj M., *Encyclopedia of Peace Education*, Charlotte, North Carolina, IAP, 2008; Noodings N., *Educating citizens for global awareness*, New York, Teachers College Press, 2005;

⁶³⁹ E. Morin, op. cit., pp. 51-52.

criticamente, mettere in discussione, andare incontro all'altro e anche a noi stessi, alle luci e alle ombre, agli svelamenti e ai disvelamenti.

In India gli animali "domestici", non sono né il cane, né il gatto, ma gli elefanti, utili anche per svolgere lavori quotidiani, ma, viene da chiedersi, dove li tengono? Certo non possono stare sul divano come fanno invece i nostri amici. E se li tengono fuori casa, come fanno a trattenerli, a impedire loro di andarsene e tornare nella foresta, loro casa naturale? Non è conveniente costruire recinti tanto grandi da contenere un elefante, né si può pensare a una cuccia... allora? Semplice, li educano. Già, ma come? Da piccoli, quando sono ancora dei cuccioli, legano una delle loro zampe posteriori con una corda a un paletto. L'elefantino prova ad allontanarsi, ma sente la corda tirare e resistere e impedirgli di andare oltre una certa distanza. Con il passare degli anni l'elefantino cresce, la corda diventa più robusta e il paletto sempre più grosso in modo da opporsi giorno dopo giorno e anno dopo anno ai tentativi dell'elefante di tornare libero. Ma quando ormai l'elefante è adulto, è diventato grande, molto grande, pesante e forte, cosa può fare l'uomo per trattenerlo? Quale palo, seppur grosso, ne può contenere la forza? Nessuno, ma il punto è che l'elefante non lo sa, ora è un bestione, ma quando prova ad allontanarsi sente la cordicina legata a una zampa tirare e ormai sa che ciò significa che non si può allontanare, così non tira, si rassegna, rimane dov'è, ignorando che, ora che è grande e grosso, quel paletto è solo uno stuzzicadenti e potrebbe trascinarlo via senza sforzo, ma lui non lo sa e, ciò che è peggio, non prova neppure a oltrepassare il limite, dando per scontato il risultato⁶⁴⁰.

L'educazione alla pace ci può spingere a vedere quanto sono effettivamente grandi tutti i "pali" mentali che ci impediscono di allontanarci e di capire la realtà che ci circonda e di imparare a muoverci liberamente in essa!

Hai fatto tutta quella strada per arrivare fin qui ma adesso forse ti puoi riposare un bagno caldo e qualcosa di fresco da bere e da mangiare ti apro io la valigia mentre tu resti li e piano piano ti faccio vedere c'erano solo quattro farfalle un po' più dure a morire e sole pioggia neve tempesta sulla valigia e nella tua testa e gambe per andare e bocca per baciare sole pioggia neve tempesta sui tuoi capelli su quello che hai visto e braccia per tenere e fianchi per ballare Nella valigia, Ligabue

-

⁶⁴⁰ Questa storia mi è stata narrata in forma orale; la riporto con parole mie non potendo rintracciarne la fonte bibliografica, ammesso che ce ne sia mai stata una!

Bibliografia

Bibliografia

Allport G. W., L natura del pregiudizio, Firenze, La Nuova Italia, 1973.

Arendt H., La banalità del male, Feltrinelli

Arendt H., Sulla violenza, Ugo Guanda Editore, Parma, 1969.

Arielli E., Scotto G., I conflitti introduzione a una teoria generale, Milano, Mondadori, 1998.

Arthur J., Carlson C., Moore L, *A pratical guide to consensus*, Santa Fe New Mexico, Bismarck North Dakota, Policy Consensus, Initiative, 1999.

Bajaj M., Encyclopedia of Peace Education, Charlotte, North Carolina, IAP, 2008.

Baraldi C., Ferrari G., *Il dialogo tra le culture. Diversità e conflitti come risorse di pace*, Roma, Donzelli Editore, 2008.

Bateson, G., Mente e natura, Milano, Adelphi, 1984.

Bateson G., Verso un'ecologia della mente, Milano, Adelphi, 2001.

Bauman Z., Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone, Bari, Laterza, 2000.

Bauman Z., *Homo consumens. Lo sciame irrequieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Trento, Erokson, 2007.

Bauman Z., La società individualizzata, come cambia l'esperienza per le persone, Bologna, Il Mulino, 2002.

Bauman Z., *Una nuova condizione umana*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.

Beck Ulrich, La società globale del rischio, Asterios, Tireste, 2001.

Benasayang M., Aubenas F., Resistere è creare, Milano, Movimenti Cambiamenti, 2004.

Benasayang M., Del Rey A., *Elogio del conflitto*, Feltrinelli, Milano, 2008.

Benasayang M., Schmit G. L'epoca delle passioni tristi, Milano, Feltrinelli, 2005.

Berlinev D. C., Kupermintz E. H., *Fostering change in istitutions, environments and people*, New York, Routledge, 2009.

Berruti F., Ponta A. (a cura di), *Il lavoro di strada. Prevenzione del disagio, delle dipendenze, dell'Aids*, Quaderni di Animazione e Formazione, collana a cura di Animazione Sociale Università della Strada, Gruppo Abele, Torino, 1995.

Bertin G. M., Costruire l'esistenza, Roma, Armando, 1983.

Bertin G. M., Educazione alla ragione, Roma, Armando, 1974.

Bertin G. M., Contini M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma, Armando Editore, 2004.

Bertolini P., L'esistere pedagogico, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

Bertolini P, Per una pedagogia del ragazzo difficile, Bologna, Malipiero, 1965.

Bertolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili: pedagogia interpretativa e linee d'intervento*, Scanducci, La Nuova Italia, 1993.

Bertoncin B., Salah A. N. (a cura di), *La storia dell'altro. Israeliani e palestinesi*, Una città, Bertinoro (Fc), 2003.

Besemer C., Gestione dei conflitti e mediazione, Torino, EGA, 1999.

Betto F., Ciotti L., Dialogo su pedagogia, etica e partecipazione politica, Torino, EGA, 2004.

Bomers B. J., Peterson R., P., (a cura di), *Conflict Management and Industrial Relations*, Boston, Kluwer-Nijhoh, Boston, 1982.

Brighetti E. (2006), *Ricomincio da me. L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, Provincia Autonoma di Trento – IPRASE del Trentino.

Bronfenbrenner U., Ecologia dello sviluppo umano, Bologna, Il Mulino, 1986.

Bunker E., Come una bestia feroce, Torino, Enaudi, 2001

Bunker E., Educazione di una canaglia, Torino, Enaudi, 2002

Bruner J., La fabbrica delle storie, Roma, Laterza, 2002.

Camino E., Dogliotti Marosso A. (a cura di), *Il conflitto: rischio e opportunità. Riflessioni e percorsi didattici, dal personale al globale*, Torre dei Nolfi, Qualevita, 2004.

Callari Galli M., Guerzoni G., Riccio B. (a cura di), *Culture e conflitto*, Rimini, Guaraldi Universitaria, 2005.

Cappellacci G., Pacitti P. (a cura di), "Intervista a Cesare Moreno" in *Segnali Urbani. Rapporto* di ricerca sulla ricaduta psicosociale dei progetti di prevenzione e controllo della dispersione scolastica promossi dall'Amministrazione di Napoli, Roma, la Maieutica – Ricerca e formazione, 2006.

Capitini A., *Il potere di tutti*, Firenze, La Nuova Italia, 1969.

Carcaro A., La violenza nel cuore. Dalla cronaca nera alla quotidianità del male, Trento, Erickson, 2007.

Carrisi G., Gioventù cammorista, New Compton Editori, 2009.

Castelli Fusconi C., Sbattella F., *Minori oggi. Tra solitudini e globalizzazioni*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

Cecchin G., Lane G. R., Wendel A., L'irriverenza. Una strategia di sopravvivenza per i terapeuti, Milano, Franco Angeli, 1993.

Centro Psicopedagogico per la pace e la gestione dei conflitti, *Io non vinco, tu non perdi*, Roma, Unicef, 2004.

Coffey A., Adkinson P., *Making sense of qualitative data: complementary research strategy*, Thousand Oaks, Sage, 1996.

Common, *I have a dream*, Freedom Writers Soundtrack, 2007.

Contini M., Elogio dello Scarto e della Resistenza: pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione, Clueb, Bologna, 2009.

Contini M. (a cura di), *Tra impegno e utopia. Ricordando Giovanni Maria Bertin*, Bologna, Clueb, 2005.

Contini M., Genovese A., *Impegno e conflitto*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.

Corbetta P. Metodologia e tecniche della ricerca sociale, Bologna, Il Mulino, 1999.

Demetrio D., Il metodo autobiografico, Milano, Guerini, 1996.

Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

Demetrio D., Pedagogia della memoria: per se stessi, con gli altri, Meltemi, Roma, 1998.

Demetrio D., Per una pedagogia e una didattica della scrittura, Milano, Unicopli, 2007

Demetrio D., Raccontarsi: l'autobiografia come cura del sé, Milano, Cortina, 1996.

De Saint-Exupery A., *Il piccolo principe*, Milano, Bompiani, 1998.

Deutsch M., *The resolution conflict: constructive and destructive processes*, New York, Yale University Press, 1973.

Deutch M. Coleman P. T., Marcus E., C., *The handbook of conflict resolution: theory and practice*, S. Francisco, CA, Jossey – Bass, 2006.

Dolci D., *Una rivoluzione non violenta*, Milano, Terre di Mezzo, 2007.

Iori V., Essere per l'educazione: fondamenti di un'epistemologia pedagogica, La Nuova Italia, Scandicci, 1998.

EmilianiM., La terra di chi? Geografia del conflitto arabo-israeliano-palestinese, Il Ponte, Bologna, 2007.

Fabbri M., Sponde, Bologna, Clueb, 2003.

Fisher R., Ury W., Getting to yes, New York, Pinguin, 1983.

Freire P. Pedagogia degli oppressi, Torino, EGA, 2002.

Freire P., *Pedagogia della speranza*. *Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 2008.

Freire P., *Pedagogy of the city*, New York, Continuum, 1993.

Filipovich Z., Diario di Zlata, Milano, Rizzoli, 1994.

Frank A., Il diario di Anna Frank, Torino, Einaudi, 1962.

Galtung J., *Pace con mezzi pacifici*, Milano, Esperia, 2000.

Gadotti, Freire, Guimaraes, *Pedagogia: dialogo e conflitto*, Sao Paulo, Cortes-Autores Associados, 1989.

Ghandi M., La mia vita per la libertà, Newton Compton, 2005.

Genovese A. (a cura di), Intercultura e non violenza, Bologna, Clueb, 2009.

Genovese A., Per una pedagogia interculturale, Bologna, Bononia Press University, 2003.

Giddens Anthony, *Il mondo che cambia: come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Il Mulino, Bologna, 2000.

Gigli A., Conflitti e contesti educativi. Dai problemi alle possibilità, Bergamo, Junior, 2004.

Grossman D., Con gli occhi del nemico, Milano, Mondandori, 2007.

Gruppo di lavoro "Progetto Chance", (a cura di) *Chance da Progetto a Scuola*, Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino, 2006.

Gruwell E., Teach with your heart, New York, Broadway Books, 2007.

Gruwell E., Freedom Writers, *The Freedom Writers diary*, New York, Broadway Books, 1997.

Gruwell Erin, The Freedom Writer Foundation, *The freedom writer guide, Teacher's guide,* Broadway Books, New York, 2007.

Halabi R., Zak M., *Palestinian-Jewish Youth Encounters at School for Peace*, The School for Peace Research Center, Neve Shalom/Wahat al Salam, 2006.

Hinton S. E., Ribelli, Piemme, 1997.

Hilton S. E., I ragazzi della 56 strada, Torino, Petrini, 1986.

Hussar B., Quando la nube si alzava. La pace è possibile, Marietti, Genova-Milano, 1996.

Iori V., *Il sapere dei sentimenti: fenomenologia e senso dell'esperienza*, Franco Angeli, Milano, 2009.

Jedlowski P., Il sapere dell'esperienza, Il saggiatore, Milano, 2004.

Jedlowski P., Storie comuni: la narrazione nella vita quotidiana, Mondadori, Milano, 2000.

Juergensmeyer M., Come Gandhi. Un metodo per risolvere i conflitti, Laterza, Bari, 2004.

Kanisza, *Che ne pensi?*, Roma, Nis, 1993.

King E, Sociology for educators after 9/11 world, USA, Thompson, 2005.

King M. L., *I Have a dream. L'autobiografia del profeta dell'uguaglianza*, Carson C. (a cura di), Mondadori, Milano, 2000.

Keen S., Faces of the enemies: reflections of the hostile immagination, San Francisco, Harper and Row, 1986.

Kuhn T., La struttura delle rivoluzioni scinetifiche, Torino, Einaudi, 1969.

L'Abate A., Giovani e pace, Ricerche e formazione per un futuro meno violento, Torino, Pangea, 2001.

Lederach J. P., *Preparing for peace*, New York, Syrows University Press, 1995.

Lewicki R. J., Gray B., Elliot M., *Making sense of inctractable Environmental conflict*, Washington, Island Press, 2003.

Lippmann W., L'opinione pubblica, Roma, Donzelli, 2000.

Mantegazza R., *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare a resistere*, Troina, Città Aperte, 2003.

Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Mondadori, 1998.

Mazzara B., Stereotipi e pregiudizi, Bologna, Il mulino, 1997.

Menchù R., Mi chiamo Rigoberta Menchù, Firenze, Giunti, 2006.

Molla S., La violenza, Claudiana, Torino, 2004.

Moreno C. (a cura di), *Il chiasso e la parola. Documenti e cronache del Progetto Chance*, Napoli Castel, Edizione a cura del Modulo Chance S. Giovanni-Barra, 2001.

Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.

Morin E., *Terra Patria*, Milano, Cortina, 1994.

Mortari L., Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettiche epistemologiche, Carocci, Roma, 2007.

Muratori F., Ragazzi violenti, Il Mulino, Bologna, 2005.

Nagler M., Per un futuro non violento, Milano, Ponte delle Grazie, 2005.

Neve Shalom/Wahat al salam, Camminando sul filo. La scuola per la pace, Emi, Bologna, 1994.

Noodings N., Educating citizens for global awareness, New York, Teachers College Press, 2005;

Novara D., La necessaria distinzione fra conflitto e violenza, pubblicato sul sito ww.cppp.it.

Novara D., L'ascolto si impara: domande legittime per una pedagogia dell'ascolto, Torino, EDG, 1997.

Novara D., Scegliere la pace. Guida metodologica, Torino, EDG, 1996.

Novara D., Miscioscia D., *Le radici affettive dei conflitti*, Molfetta (Ba), La Meridiana, 1998

Oz A., Il senso della pace, Bellinzona, Casagrande, 2000.

Patfoort P., Costruire la non violenza per una pedagogia dei conflitti, Molfetta (Ba), La Meridiana, 1995.

Platone, Apologia di Socrate. Critone, Fedone, Il convito, Milano, Garzanti, 1997.

Platone, Opere, vol. I, Bari, Laterza, 1967.

Premoli S., Pedagogie per un mondo globale, Torino, EGA, 2008

Ravenna M., Carnefici e vittime, Bologna, Il mulino, 2004.

Raviv A., Oppenheimer L., Bar Tal D., *How children understand war and peace. A call for peace education*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1999.

Rebughini P., La violenza, Carrocci, Roma, 2004.

Regoliosi L., La strada come luogo educativo. Orientamenti pedagogici sul lavoro di strada, Milano Unicopli, 2000.

Rilke R. M., Lettere a un giovane poeta, Roma, Mancosu, 1993.

Rosental R., Jacobson L., *Pigmalione in classe*, Milano, Franco Angeli, 1972.

Rossi Doria M., Di mestiere faccio il maestro, Napoli, Ancora del Mediterraneo, 2009.

Sabatini V., Coletti F., Dizionario della lingua italiana, Milano, Rizzoli, 2008.

Sartre J. P., L'esistenzialismo è un umanesimo, Milano, Mursia, 1963.

Saviano R., Gomorra, Milano, Mondadori, 2006.

Schopenhauer A., Parerga e Paralipomena, Milano, Adelphi, 1999.

Segre B., Shalom Bruno, Neve Shalom / Wahat al Salam, Vimercate, 1997.

Silverman D., Come fare ricerca qualitativa: una guida pratica, Roma, Carocci, 2002.

Solomon G., Nevo B., *Peace education. The concept, principles and practices around the world,* Mahawah New Yersey, LEA, 2002.

Sorzio P., La ricerca qualitativa in educazione, Roma, Carocci, 2005.

Squassabia Davide, Lavoro di strada. Tecniche di intervento tra animazione e prevenzione, Milano, Franco Angeli, 2001.

Susskind L., Cruikshank J., *Braking the impasse: consensual approaches to resolving public disputes*, New York, Basic Books, 1987.

Tabet P., *La pelle giusta*, Torino, Einaudi, 1997.

Tarozzi M., La mediazione educativa. "Mediatori culturali" tra ugugaglianza e differenza, Bologna, Clueb, 1998.

Tavella P., Gli ultimi della classe. Un anno anno di scuola con i ragazzi e i maestri di strada di Napoli, Mondadori, Milano 2000

Taylor S. J., Bogdan R., *Introduction to Qualitative Research Methods*, New York, John Wiley and Sons, 1998.

Tutu D., Non c'è futuro senza perdono, Milano, Feltrinelli, 2001.

Van Teeffelen T., *Challenging the wall. Toward a pedagogy of hope*, Arab Educational Istitute, Bethlehem, Palestine, 2007.

Villano P., Pregiudizi e sterotipi, Roma, Carocci, 2003.

Vivoli V., Migani C. (a cura di) (2007), *Promuovere benessere nelle scuole: esperienze e prassi a confronto*, Bologna, Carocci.

Zanetti V., Una bottiglia nel mare di Gaza, Giunti, Firenze, 2004.

Zingarelli N., Vocabolario della lingua italiana, Milano, Zanichelli, 1970.

Articoli e materiale pubblicato su internet con relativo sito di afferenza

Bandura A., "Moral disangagment in the perpetration of inhumanities", in *Personality and Social Psychology Review*, 3.

Bar Tal D., Oren N., "The detrimental dynamics of delegitimization in intractable conflicts: the Israeli – Palestinian case", in *International Journal of Intecultural Relations*, 2006.

Bar Tal D., Antebi D., "Beliefe about negative intentions of the world. A study of Israeli Siege Mentality", in *Political Psychology*, Vol. 13, No. 4, 1992.

Bella Sonia, "Cenerentola non torna a mezzanotte. Trasgredire per educare in strada", in *Adultità*, Milano, Guerini Associati, n° 7, 1998.

Bercovitch J., "Characteristics Of Intractable Conflicts", in *Beyond Intractability*, Conflict Research, Consortium, University of Colorado, Boulder, Posted: October 2003, http://www.beyondintractability.org/essay/Characteristics IC

Burgess H., Burgess G. M., "What are intractable conflict?" in *Beyond intractability*, Conflict Research Consortium, University of Colorado Boulder, postato nel Novembre 2003 all'indirizzo http://www.beyondintractability.org/essay/meaning_intractability.

Gabrielli A., *Dizionario della lingua italiana*, Hoepli, consultato sul sito internet http://dizionari.hoepli.it/Dizionario Italiano.aspx?idD=1

Guarino D., "Una lettura del progetto «Chance»" in *Educazione Interculturale*, Trento, Erickson, n. 2, 2004.

Kelman H. C., "Violence without moral restraint: reflections on the dehumanization of victims and victimizers", in *Journal of Social Iusses*, 29 (4).

Koop C. E., Lundberg G. D., Violence in America: a public health emergency; time to bite the bullet back. JAMA. 1992

Kriesburg L., "Nature of intractability", *Beyond Intractability*, Conflict Research Consortium, University of Colorado, Boulder. Posted: October 2003, http://www.beyondintractability.org/essay/nature_intractability.

Jones T., Conflict resolution education: the field, the findings, and the future, Conflict Resolution Quarterly, vol. 22, no 1-2, Fall Winter 2004.

Lederach J. P., Maiese M., "Conflict transformation", *Beyond intractability*, Conflict Research Consortium, University of Colorado, Boulder. Posted October 2003. http://:beyondintractability.org/essay/transformation/.

Lettere dalla collina, numero 16, settembre 2001. Supplemento del mensile Cem/Mondialità, N. 8 ottobre 2001.

Lettere dalla collina, numero 17, maggio 2003. Supplemento del mensile Cem/Mondialità, N. 5 maggio 2003.

Lettere dalla collina, numero 18, maggio 2004. Supplemento del mensile Cem/Mondialità, N. 6 giugno 2004.

Lettere dalla collina, numero 19, aprile 2006. Supplemento del mensile Cem/Mondialità, N. 4 aprile 2006.

Lettere dalla collina, numero 20, ottobre 2007. Supplemento del mensile Cem/Mondialità, N. 3 marzo 2008.

Lettere dalla collina, numero 21, novembre 2009. Supplemento del mensile Cem/Mondialità, N. 10 dicembre 2009.

Lizzola I., Tempi diversi bussano alla porta. Ci sono tempi che attendo novità e futuro, in Ore Undici, Aprile 2004.

Mischnick R., *Trasformazione non violenta dei conflitti. Manuale per la formazione formatori*, traduzione di Berruti D., Nigrelli M. L., pubblicato da Center of Training and Nonviolent Action, Partners for Democratic Changes Slovakia, Civilian Defence Research Center, International Felloship of Reconciliation, Peace Action Training and Research Institute of Romania, consultabile e scaricabile all'indirizzo http://www.pacedifesa.org/public/documents/ManTrITPart1.%20Approccio%20e%20Comprensi one .pdf.

Molinato P., "Filosofie e pratiche dell'outreach", nell'inserto di *Animazione sociale*, EGA, Milano, Gennaio 2002.

Moreno C., *Poesia e maestria*, reperibile sul sito internet dei maestri di strada, http://maestridistrada.blogspot.com/2010/01/il-metodo-dei-maestri_24.html, visitato in ultima data Novembre 2010.

Najjar A., *Il mio bruno*, consultabile sul sito http://www.oasidipace.org/news/shownews/29.

Najjar A., *Per una cultura del dialogo*, reperito al seguente link: http://www.ildialogo.org/cEv.php?f=http://www.ildialogo.org/islam/neve28112002italiano.htm.

Novara D., "Affrontare il bullismo. Dalla strategia centrata sull'individuo a quella centrata sul gruppo", in *Scuola e didattica*, Editrice la Scuola, n. 7, 2006.

Opotow S., "Moral exclusion and injustice" in Journal of social iusse, 46, (1), 1990.

Rapporto delle Nazioni Unite per il Coordinamento delle Questioni Umanitarie (OCHA) nei Territori Palestinesi Occupati del 2009, consultabile sul sito www.entilocalipace.it/news/Rapporto%20OCHA%20Betlemme2.pdf.

Sherwood H., "Israeli army's female recruits denounce treatment of Palestinians", in *The guardian*, 22 Agoust 2010.

Stein B. D., Jaycox L., Kataoka S., Wong M., Tu W., Elliot M., Fink A., *A mental health intervention for schoolchildren expose to violence*, in Jama – The Journal of the American Medical Association, 290 (5), 2003.

Una breve filmografia di riferimento

Alla ricerca della felicità, di Gabriele Muccino, del 2006.

All the invisibile children; di AA.VV, Mk Film Production e Rai Cinema, 2006.

Boys N the hood, Singleton J., Columbia Pictiores, 1991.

Bowling to Columbine, di Michael Moore, 2002.

Dangerous mind, di Smith J., Simpson D. and Bruckheimer J. Production, 1995.

Elephant, Gus Van Sant, 2003.

Freedom Writers, di Lagravanese R., Paramount Pictures, 2007.

Il giardino dei limoni, di Eran Riklis, Teodora Film, 2008

Into the wild, Sean Penn, 2007.

I pesci combattenti, diretto da Di Biasio D. e D'Ambrosio A., 2002, prodotto da Indigo Film, Axelotil – Pablo, Eyescreen.

Lebanon, di Samul Maoz, 2009.

Madri, di Barbara Cupisti, Rai Cinema e Digital Studio, documentario Italia, 2007.

Miral, Julien Schnabel, Eagle Pictures, Francia-Gran Bretagna-Israele-USA, 2010.

N'ata scians, di Zecca A., andato in onda nel corso della trasmissione della Rai Geo&Geo il 12 Novembre 2010.

Paradise now, di Any Abu-Assad, Germania-Olanda-Francia, 2005.

Per uno solo dei miei due occhi, di Avi Mocrabi, Fandango, documentario Francia – Israele, 2005.

Piombo fuso, di Stefano Savona, Pulsemedia, documentario Italia 2009.

Promesse, di Goldberg B. Z., Justine Shapiro, Carlos Bolado, Usa-Palestina-Israele, 2001.

Precious, di Lee Daniels, prodotto da Lee Daniels Entertainment, 2009.

Primetime life, programma televisivo americano.

Route 189. Frammenti di un viaggio in Palestina-Israele, di Eyal Sivan e Michel Khleifi, documentario Francia – Belgio, 2004.

The Iron wall, 2006, diretto da Mohammed Alatar e prodotto da PalestinianAgricoltural Relief Comittees e Palestinian for peace and democracy.

Un giorno a settembre, di Kevin Macdonald, Germania-RegnoUnito-Svizzaera, 1999.

Vai e vivrai, Radu Mihaileanu, Francia-Israele 2005.

Valzer con Bashir, di Ari Folman, Lucky Red, Israele-Germania-Francia, 2008

Voci dal buio, di Carrisi G., Vid Production, Provincia di Pisa, 2009.

Siti internet consultati e citati

http://archiviostorico.corriere.it;

http://beyondintractability.org

http://it.peacereporter.net

www.coreknowledge.org

www.denvergov.org

www.denversroadhome.org

www.dof.ca.gov;

www.dof.ca.gov

www.du.edu/ccesl

www.freedomwritersfoundation.org;

www.handinhand12.org

www.highlineacademy.org/

www.laalmanac.com;

www.lapdonline.org

www.nswas.org

www.oasidipace.org

www.operazionecolomba.it

www.sfpeace.org

www.zochrot.org