

Bibbia, cultura, scuola

2

Bibbia, cultura, scuola

B. Salvarani, A.Tosolini, *Bibbia, cultura, scuola*, 2011

D. Zoletto, *Bibbia e intercultura*, 2011

in preparazione

Bibbia e storia

Bibbia e geografia

Bibbia e letteratura

Bibbia e scienze

Bibbia e filosofia

Bibbia e musica

Bibbia e arte

Bibbia e cinema

Bibbia e teatro

Bibbia e fumetti

Bibbia e WEB

Bibbia e politica

Bibbia ed etica

DAVIDE ZOLETTO

**BIBBIA
E INTERCULTURA**

CLAUDIANA / EMI

www.claudiana.it / www.emi.it

Davide Zoletto,

ricercatore di Pedagogia generale e sociale, insegna Pedagogia interculturale all'Università di Udine. Tra le sue pubblicazioni segnaliamo: *La scuola dei giochi* (con P.A. Rovatti; Milano Bompiani, 2005); *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità* (Milano, Raffaello Cortina, 2007); *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi da gioco* (Milano, Raffaello Cortina, 2010).

Scheda bibliografica CIP

Zoletto, Davide

Bibbia e intercultura / Davide Zoletto

Torino : Claudiana, 2011

83 p. ; 21 cm. - (Bibbia, cultura, scuola ; 2)

ISBN 978-88-7016-869-3

1. Bibbia - Temi [:] Intercultura
(CDD 22.) 220.07 Bibbia. Studio e insegnamento

© Claudiana srl, 2011
Via San Pio V 15 - 10125 Torino
Tel. 011.668.98.04 - Fax 011.65.75.42
info@claudiana.it - www.claudiana.it

© Editrice missionaria italiana, 2011
Via di Corticella 179/4 - 40128 Bologna
Tel. 051.326027 - Fax 051.327552
www.emi.it

Tutti i diritti riservati - Printed in Italy

Ristampe:

17 16 15 14 13 12 11 1 2 3 4 5

Redazione: Laura Pellegrin

Copertina: Vanessa Cucco

Stampa: Stampatre, Torino

INTRODUZIONE

Il presente testo e la collana cui appartiene muovono da un'ambizione e si pongono una doppia finalità.

L'ambizione è quella di entrare nel dibattito culturale contemporaneo sostenendo in modo esplicito, laico, non confessionale e interculturale l'importanza che la Bibbia – per oltre un millennio, dal IV ad almeno il XVII secolo, testo base del sapere sia religioso sia secolare – ritrovi cittadinanza nell'agorà del dibattito culturale e formativo.

Le due finalità possono invece così riassumersi:

a) evidenziare come non sia possibile comprendere la cultura nella quale viviamo, e dalla quale molti di noi provengono, senza fare i conti con la Bibbia. Il che significa anche sostenere che quanti non sanno da dove vengono difficilmente possono partecipare in maniera consapevole, creativa e attiva alla definizione del *dove andare*, del percorso verso una società capace di rispondere alle sfide delle società globali in cui tutti noi viviamo;

b) sottolineare, anche mediante specifici approfondimenti, come sia doveroso, e non solo possibile, incontrare il testo biblico e interagire con esso entro il luogo deputato alla costruzione della cultura, all'elaborazione dei processi formativi e identitari (alla *Bildung* direbbero i pedagogisti), delle nuove generazioni, ovvero la scuola.

Alla radice di questa duplice finalità agisce una consapevolezza, una pre-comprensione, che deve essere esplicitata in tutta chiarezza.

za: il percorso che additiamo si muove nel solco della *logica interculturale*, e in particolare assume la pluralità di culture, religioni, stili di vita, dimensioni valoriali, riferimenti simbolici, che caratterizzano le società *glo-cali* contemporanee come sfida cruciale che è nel contempo sociale, culturale, politica, religiosa.

Brunetto Salvarani e Aluisi Tosolini
(Curatori della collana)

Volumi della collana:

- *Bibbia, cultura, scuola*
- *Bibbia e intercultura*
- *Bibbia e storia*
- *Bibbia e geografia*
- *Bibbia e letteratura*
- *Bibbia e scienze*
- *Bibbia e filosofia*
- *Bibbia e musica*
- *Bibbia e arte*
- *Bibbia e cinema*
- *Bibbia e teatro*
- *Bibbia e fumetti*
- *Bibbia e WEB*
- *Bibbia e politica*
- *Bibbia ed etica*



PREMESSA

Questo volume propone un percorso attraverso tre temi della riflessione interculturale odierna (il transnazionalismo, le identità diasporiche, la reinvenzione della tradizione) riletti a partire da alcuni riferimenti ai testi biblici presenti nell'ambito degli studi culturali e interculturali contemporanei.

Il contesto entro cui si svolge questo percorso non è dunque rappresentato dagli studi biblici, nell'ambito dei quali esistono ormai da tempo ricerche e volumi che si focalizzano specificatamente sul delicato rapporto fra testi biblici e intercultura. Basta pensare a riferimenti ormai consolidati come i due volumi *Il confronto fra le diverse culture nella Bibbia da Esdra a Paolo* (1996) e *Bibbia, popoli e lingue* (1998) curati entrambi da Rinaldo Fabris¹. Oppure – in ambito soprattutto anglosassone – basta pensare all'ormai ampio e articolato programma di ricerca perseguito dai cosiddetti *postcolonial biblical studies*, che hanno in Rasiah S. Sugirtharajah il loro esponente più autorevole e che trovano dei riferimenti ormai quasi canonici in testi come *The Bible and the Third World: Precolonial, Colonial and Postcolonial Encounters* (2001) e *Postcolonial Criticism and Biblical Interpretation* (2002)². Ma, per

¹ Cfr. rispettivamente R. FABRIS (a cura di), *Il confronto fra le diverse culture nella Bibbia da Esdra a Paolo*, Atti della XXXIV Settimana biblica nazionale, numero monografico della rivista "Ricerche storico-bibliche", 1-2 (1996), e R. FABRIS (a cura di), *Bibbia, popoli, lingue*, Casale Monferrato, Piemme, 1998.

² Cfr. R.S. SUGIRTHARAJAH, *The Bible and the Third World: Precolonial, Colonial and Postcolonial Encounters*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, e ID., *Postcolonial Criticism and Biblical Interpretation*, Oxford, Oxford

rimanere ancora nell'ambito degli studi biblici riletti in chiave più esplicitamente pedagogica, si possono ricordare anche strumenti preziosi come i recenti *Lo straniero: nemico, ospite, profeta?* e *Stranieri e pellegrini. Icone bibliche per una pedagogia dell'incontro* che rileggono i testi biblici in vista di una concreta pedagogia dell'incontro interculturale³.

Il percorso proposto da questo libro si snoda, piuttosto, nell'ambito degli studi culturali e interculturali, declinati a loro volta in una prospettiva pedagogica. L'obiettivo del percorso, in questo senso, è molto circoscritto. Si tratta infatti di presentare alcune fra le molte possibili chiavi di lettura pedagogiche dei contesti multiculturali contemporanei. In secondo luogo, si tratta di provare a mostrare come queste chiavi di lettura possano essere meglio comprese se si tiene conto di quanto alcune metafore o concetti che in esse svolgono un ruolo importante abbiano tratto storicamente spunto anche da campi metaforici o concettuali molto prossimi ad alcuni dei testi biblici.

La scelta di chiavi di lettura quali il transnazionalismo, le identità diasporiche e i processi di reinvenzione della tradizione è stata dettata dalla consapevolezza che può essere necessario – in un ambito ormai ampio e multidisciplinare come quello della ricerca pedagogica nei contesti multiculturali – individuare ed esplicitare preventivamente quale fra i molti possibili approcci è quello a cui si fa riferimento.

In questo caso, in particolare, l'approccio scelto è quello degli studi culturali transnazionali, che appaiono pertinenti per indagare e orientare pedagogicamente percorsi educativi come quelli di oggi. Tali percorsi sono infatti caratterizzati non solo da esperienze multiculturali, ma dal fatto che la formazione si svolge sempre più spesso entro una pluralità di contesti appartenenti a diversi

University Press, 2002. In italiano è da qualche anno disponibile una prima introduzione a questo campo di ricerca, ovvero il *Dizionario delle teologie del Terzo mondo*, curato da Virginia Fabella e dallo stesso Sugirtharajah (2000; trad. it. Brescia, Queriniana, 2004).

³ E. RONCHI (a cura di), *Lo straniero: nemico, ospite, profeta?*, Milano, Paoline, 2006, e G. BENTOGGIO, *Stranieri e pellegrini. Icone bibliche per una pedagogia dell'incontro*, Milano, Paoline, 2007.

ambiti nazionali (è quello che in termini antropologici va sotto il nome di «transnazionalismo» o «translocalismo»).

La scelta di privilegiare un approccio come quello degli studi culturali transnazionali comporta una conseguenza precisa per il percorso che qui viene presentato. Uno degli ambiti di ricerca teorica e operativa che più hanno influito su questo approccio agli studi culturali e interculturali, infatti, è quello dei cosiddetti *Black Studies*. Con questo termine viene solitamente indicata quella variegata galassia di studi che hanno riletto e rileggono in prospettiva critica la storia e le culture dei neri (africani, afroamericani, afrobritannici ecc.).

Una delle caratteristiche di molti *Black Studies* contemporanei è in particolare quella di analizzare il modo in cui l'esperienza storica dei neri sia stata spesso riletta – sia a livello di senso comune sia a livello di molti intellettuali neri – attraverso le lenti dell'esperienza biblica e storica del popolo ebraico. Da qui deriva l'attenzione che i *Black Studies* riservano al pensiero ebraico ottone e novecentesco, e da qui deriva anche la rilevanza che metafore/paradigmi come quelli dell'esodo, della diaspora e della memoria hanno rivestito e rivestono negli stessi *Black Studies*. Come conseguenza, nel percorso proposto in questo libro, hanno un ruolo centrale le riflessioni e le ricerche di autori come Stuart Hall e soprattutto Paul Gilroy che costituiscono un riferimento importante sia nei *Black Studies* sia negli studi interculturali.

La struttura del percorso proposto è stata costruita sulle basi di queste premesse. Il primo capitolo delinea il contesto educativo generale con il quale deve oggi confrontarsi la ricerca educativa in prospettiva interculturale, ed entro il quale possono essere utilizzate le chiavi di lettura proposte. Viene, in particolare, presentato brevemente il modo nel quale un documento influente quale il *Libro bianco Teaching and Learning – Towards the Learning Society* ha delineato il problema della cultura generale di base nel contesto di un'Europa caratterizzata da un'economia basata sulla conoscenza e da una sempre maggiore pluralità di esperienze personali e culturali. In questa prospettiva, in particolare, viene portato l'esempio dei figli e delle figlie di genitori migranti.

Il secondo, il terzo e il quarto capitolo entrano invece nel vivo delle tre chiavi di lettura proposte. Questi tre capitoli si aprono con

la presentazione di «testi» (scritti, visivi o televisivi) che appaiono più o meno esplicitamente collegabili ad alcuni possibili riferimenti biblici. È il caso degli «esodi» fotografati da Sebastião Salgado, delle «diaspore» dell'Atlantico nero descritte da Paul Gilroy, delle «genealogie» delle «radici» nere messe in scena da Alex Haley nel fortunato volume *Radici* e nell'omonimo sceneggiato televisivo. Questi tre «testi» vengono presentati e commentati come esempi – fra i molti possibili – di metaforiche prossime ai testi biblici nel campo dei *Black Studies* e degli studi interculturali.

Il tentativo è quello di contribuire a una più precisa articolazione di obiettivi che appaiono centrali nell'ambito degli studi interculturali e di una loro possibile declinazione pedagogica: studiare i molti e interconnessi contesti entro cui si svolgono oggi le migrazioni; valorizzare i modi più compositi e fluidi in cui maturano le identità personali e di gruppo; elaborare forme di memoria e trasmissione di «controstorie» in grado di promuovere forme di co-appartenenza fra persone e gruppi con vissuti personali e culturali eterogenei.

↓ IL CONTESTO EDUCATIVO

Lo scotto che una società paga quando dimentica il passato è la perdita di qualsiasi eredità comune di sostegni e punti di riferimento. Non sorprende che, non conoscendo la storia della civiltà europea, espressioni come «traversata del deserto», «portare la propria croce», «eureka!», «il giudizio di Salomone» o «la torre di Babele» abbiano perso il loro significato.

EU COMMISSION, *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning – Towards the Learning Society*, Bruxelles, 1996, p. 12.

Ma quanta interazione e ibridità – quanta mescolanza e unione – possono essere contenute da un determinato insieme di convenzioni e filiazioni senza che questo perda la capacità di affermare l'integrità di una tradizione distinta?

J. CLIFFORD, *Prendere sul serio le politiche dell'identità* (2000), trad. it. in: "aut aut", 312 (2002), p. 104.

→→→ **Cultura di base ed Europa della conoscenza**

Il *Libro bianco Teaching and Learning – Towards the Learning Society*, per quanto pubblicato nell'ormai lontano 1996, può essere ancora considerato, per molti aspetti, uno dei testi ispiratori dei discorsi e delle politiche sull'educazione sviluppati in Europa

negli ultimi quindici anni. Si tratta, certo, di un documento che è stato superato da molti altri testi pubblicati dagli organismi europei, ma la sua autorevolezza è testimoniata dal fatto che continua ancora a essere citato dai più recenti documenti europei come una delle loro più importanti cornici di riferimento.

Nell'ambito di questo capitolo introduttivo, dedicato a delineare un quadro generale del contesto nel quale possono essere lette le metafore bibliche presenti nelle odierne riflessioni interculturali, il *Libro bianco Teaching and Learning – Towards the Learning Society* appare interessante per un motivo preciso. Esso infatti – accanto al basso continuo della necessità di rispondere alle sfide poste da un'economia basata sulla conoscenza – sottolineava già a metà degli anni Novanta la necessità di dotare tutti i futuri cittadini europei di una forte e comune «cultura generale di base».

Questo richiamo a una «cultura generale di base» europea veniva inserito dal documento nel quadro delle risposte che i sistemi educativi europei dovevano fornire ai nuovi mercati del lavoro. Ecco come inizia l'introduzione al *Libro bianco*:

Molti degli sforzi compiuti in anni recenti per contrastare la crescita della disoccupazione in Europa non hanno avuto effetti duraturi. I posti di lavoro creati in seguito a periodi di crescita elevata non hanno invertito le tendenze a lungo termine. La disoccupazione a lungo termine continua ad aumentare e la diffusione dell'esclusione sociale, soprattutto fra i giovani, è diventata un problema di primaria importanza nelle nostre società. L'educazione e la formazione sono emerse ora come l'ultimo modo per contrastare il problema della disoccupazione. Può sorprendere che si sia dovuto attendere così a lungo per rendersi conto del loro ruolo e che sia servita una recessione economica per prenderne atto. E tuttavia è ingiusto pensare che l'educazione e la formazione da sole possano compensare passati fallimenti: l'educazione e la formazione non possono risolvere da sole il problema della disoccupazione o più in generale il problema della competitività delle industrie e dei servizi⁴.



⁴ EU COMMISSION, *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning – Towards the Learning Society*, Bruxelles, 1996 – COM(95) 590, p. 1.

Nell'allora imminente scenario dell'Europa della conoscenza, l'educazione e la formazione erano chiamate a risolvere il problema della disoccupazione e dell'esclusione promuovendo la possibilità che ogni persona potesse diventare «occupabile» [*employable*] nella cosiddetta «economia della conoscenza». Di fronte alle sfide della società dell'informazione, dell'internazionalizzazione dell'economia o della sempre maggior diffusione della conoscenza scientifica e tecnologica, si trattava secondo il *Libro bianco* di procedere verso (*toward...*) una società dell'apprendimento. Da un lato sarebbe stato necessario sviluppare un'ampia conoscenza di base (che mettesse i futuri cittadini europei nelle condizioni di «poter afferrare» il significato delle cose). Dall'altro (e a questa seconda strada è dedicato più di metà documento, con tabelle ed esempi) si trattava di «sviluppare in ciascuna persona l'occupabilità e la capacità di adattarsi alla vita economica». Il *Libro bianco* puntava a rispondere a domande come le seguenti: «quali sono le competenze richieste in questo scenario?», «come può una persona diventare occupabile?». Le risposte (cioè gli obiettivi generali da perseguire) venivano allora presentate nella seconda parte del documento: si trattava di «acquisire nuova conoscenza» (attraverso l'individuazione delle competenze, la mobilità e le nuove tecnologie), di «avvicinare fra loro scuola e mondo del lavoro», di «combattere l'esclusione» attraverso la formazione extrascolastica e il *lifelong learning*, di «acquisire una buona padronanza di tre lingue comunitarie» e di «trattare allo stesso modo l'investimento di capitali e l'investimento formativo». Per descrivere uno dei possibili effetti virtuosi di questo programma, gli estensori del *Libro bianco* ricorrevano all'epoca a una metafora tratta dal mondo dei giochi e del giocare, cioè quella del gioco delle costruzioni: ogni europeo avrebbe infatti potuto finalmente assemblare le proprie qualifiche sulla base di «cubi» di conoscenza acquisiti in tempi e situazioni diverse, in modo tale che il livello delle competenze acquisite potesse «essere così trasformato in uno *strumento per misurare la performance individuale* salvaguardando il più possibile uguali diritti per tutti i lavoratori»⁵.



|| ⁵ Ivi, p. 7.

Si potrebbe esplicitare la matrice economica di questo linguaggio e di questo modello, individuando, a seconda dei casi, da quale ambito dell'economia provengano i suoi riferimenti principali: se dal marketing, ad esempio, o dall'economia politica o dalla finanza, e quali siano i loro rapporti con il linguaggio più neutro dell'esperienza quotidiana.

Nel contesto di questo capitolo, però, è interessante soprattutto evidenziare come questo aspetto della formazione, debba – secondo il *Libro bianco* – intrecciarsi sempre e comunque con la costruzione di una solida «cultura di base», radicata in quella che viene definita come la «trasmissione di un'eredità culturale». Fanno testo in questo senso le righe conclusive dell'introduzione:

E esaminare l'educazione e la formazione nel contesto dell'occupazione non significa ridurle semplicemente a un mezzo per ottenere delle qualifiche. Lo scopo essenziale dell'educazione e della formazione è sempre stato lo sviluppo della persona e il conseguente inserimento degli Europei nella società attraverso la condivisione di valori comuni, la trasmissione di un'eredità culturale e l'insegnamento dell'autostima. In ogni caso questa funzione fondamentale di integrazione sociale risulta oggi minacciata se non è accompagnata dalla prospettiva dell'occupazione. I devastanti effetti personali e sociali della disoccupazione sono ben presenti nelle menti di ogni famiglia, di ogni giovane che inizia la propria formazione e di chiunque operi nell'ambito del mercato del lavoro. Per l'educazione il modo migliore di continuare a svolgere questa sua funzione fondamentale è cercare di fornire una risposta convincente per alleviare queste preoccupazioni. I fondamenti di ogni società europea che punti a insegnare ai propri bambini i principi della cittadinanza finirebbero per vacillare se questo insegnamento non riuscisse a fornire delle prospettive di lavoro⁶.

Traspare da queste righe come, nonostante l'urgenza di rispondere operativamente alle sfide poste dall'economia della conoscenza, l'*employability*, cioè la possibilità di «assemblare i cubi di conoscenza», non possa essere l'ultima *ratio* dell'educazione e della formazione europee. Secondo il *Libro bianco*, l'Europa della conoscenza ha bisogno di perseguire il suo scopo essenziale, e cioè «lo

➔ || ⁶ Ivi, pp. 3-4.

sviluppo della persona e il conseguente inserimento degli europei nella società attraverso la condivisione di valori comuni, la trasmissione di un'eredità culturale e l'insegnamento dell'autostima».

Non è un caso che questo stesso collegamento emerga in modo nitido anche in uno degli strumenti principali che la politica culturale europea ha messo in campo all'inizio degli anni Duemila. Il riferimento è al programma europeo *Cultura 2000*. Anche in questo caso ci troviamo di fronte a uno strumento ormai ampiamente superato dalle successive generazioni di programmi europei, e tuttavia esso appare meritevole di attenzione in quanto è stato il primo strumento dell'Unione europea interamente dedicato alla cultura, e quindi anche uno dei primi banchi di prova forti dell'articolazione fra le politiche e le pratiche comunitarie e i temi della cultura e dell'identità degli europei.

Ai primi due punti dell'elenco delle motivazioni del bando con il quale veniva lanciato il programma *Cultura 2000* si ritrovava nuovamente l'intreccio fra «cultura di base» e «società della conoscenza» che era stato già evidenziato dal *Libro bianco*: vi si leggeva, infatti, che la cultura «costituisce un elemento essenziale dell'integrazione e contribuisce all'affermazione ed alla vitalità del modello europeo di società nonché all'influsso della Comunità sulla scena mondiale». La cultura, proseguiva il bando, «è al tempo stesso fattore economico e fattore di integrazione sociale e di cittadinanza; motivo per cui essa ha un ruolo essenziale da svolgere alla luce delle nuove sfide cui la Comunità deve far fronte, quali la mondializzazione, la società dell'informazione, la coesione sociale e la creazione di posti di lavoro»⁷. Il quinto punto del Bando, in particolare, evidenziava esplicitamente l'importanza della cultura per la realizzazione dell'Europa, sottolineando in particolare l'importanza della percezione da parte dei cittadini di una comune appartenenza europea: «la piena adesione e partecipazione dei cittadini alla costruzione europea esigerebbe che siano maggiormente messi in evidenza i loro valori e le loro radici culturali comuni, quale elemento imprescindibile della loro identità e della loro appartenenza a una società fondata sulla libertà, la democrazia, la tolleranza e la solidarietà»⁸.



⁷ Cfr. GU delle Comunità Europee, L. 63 del 10.03.2000, pp. 1-2.

⁸ *Ibid.*

→ Una pluralità di vissuti personali e culturali

Non è possibile ripercorrere in questo contesto la storia complessa delle varie prospettive che hanno evidenziato il valore pedagogico e formativo di concetti come «tradizione» e «cultura», in particolar modo per quanto riguarda lo specifico contesto europeo⁹. È interessante però notare quali sono i riferimenti che il *Libro bianco* propone per questo insieme di «valori e radici comuni», ovvero per quell'idea di «tradizione europea» che dovrebbe essere alla base della «cultura generale di base» dei futuri europei.

Il primo di questi riferimenti è l'illuminismo, come mostra per esempio la citazione di Condorcet («Dobbiamo avere il coraggio di esaminare ogni cosa, discutere ogni cosa, insegnare ogni cosa»), posta in esergo alla premessa del *Libro bianco*. Rimanda alla ricca e complessa storia dei rapporti fra l'idea di Europa come *Bildung* e l'illuminismo, ma suggerisce anche il tentativo di riallacciarsi a un certo tipo di illuminismo, con la possibile ambivalenza del suo ottimismo e di un'idea come quella delle «magnifiche sorti e progressive».

Un secondo riferimento alla «tradizione» europea lo si trova invece più avanti, nella parte del documento dedicata alla cultura generale e di base. Sono pagine in cui si spiega come, di fronte alle

⁹ In questa prospettiva, due filoni di studio e proposta teorico-pedagogica fondamentali sono quelli della *paideia* e della *Bildung*. Nel primo caso, il riferimento è costituito dai classici W. JAEGER, *Paideia. La formazione dell'uomo greco* (1934), Milano, Bompiani, 2003 (nuova ed.), e ID., *Cristianesimo primitivo e paideia greca* (1961), Firenze, La Nuova Italia, 1997². Per una approfondita analisi storica e filosofica del paradigma della *Bildung*, vedi M. GENNARI, *Storia della Bildung: formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, Brescia, La Scuola, 1995, nonché, per la sua specifica declinazione ebraico-tedesca, A. KAISER (a cura di), *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, Milano, Bompiani, 1999. Per approfondire una prospettiva nella quale si sono intrecciati, nell'ambito del pensiero ebraico del Novecento, il paradigma della *Bildung* e i testi biblici, vedi F. ROSENZWEIG, *Ebraismo, Bildung e filosofia della vita*, a cura di G. Sola, Firenze, Giuntina, 2000.

sfide che il tardo capitalismo pone ai futuri cittadini europei, «vi sia il rischio di una spaccatura nella società fra coloro che possono interpretare, coloro che possono solo usare e coloro che vengono espulsi dal corpo centrale della società e devono così fare affidamento sul sostegno pubblico: in altre parole tra coloro che sanno e coloro che non sanno»¹⁰. Ne deriva che (il riferimento esplicito è a un documento della tavola rotonda degli industriali europei del febbraio 1995)

La missione fondamentale dell'educazione è aiutare ciascuno a sviluppare il proprio potenziale e a diventare un essere umano completo e non uno strumento al servizio dell'economia; l'acquisizione di conoscenza e competenze dovrebbe procedere di pari passo con la formazione del carattere, l'ampliamento degli orizzonti e l'accettazione della propria responsabilità nella società. [Da qui] il bisogno di una solida e ampia conoscenza di base che è letteraria, scientifica, tecnica e pratica [e che] non interessa solo la formazione iniziale. [...] C'è un grado sempre maggiore di convergenza tra affari e mondo dell'educazione per quanto riguarda l'utilità di riconciliare *general education* e formazione specializzata. In generale, si può vedere il ritorno deciso di una vasta conoscenza di base come chiave per comprendere il mondo esterno al contesto dell'educazione¹¹.

È interessante osservare quali aspetti vengano individuati come componenti di tale cultura generale o di base: la capacità di cogliere il significato delle cose e la capacità di essere creativi. Soprattutto, è importante analizzare in quale punto e a quale scopo si faccia riferimento alla tradizione europea: questa viene infatti invocata soprattutto a fondare la capacità di presa di decisioni dei futuri cittadini, e a supportare la loro capacità di giudicare il tempo presente. Il rischio – secondo la linea argomentativa su cui si regge il *Libro bianco* – è di trovarsi privi di punti di riferimento:



¹⁰ EU COMMISSION, *White Paper* cit., p. 9.

¹¹ Ivi, p. 10.

Lo scotto che una società paga quando dimentica il passato è la perdita di qualsiasi eredità comune di sostegni e punti di riferimento. Non sorprende che, non conoscendo la storia della civiltà europea, espressioni come «traversata del deserto», «portare la propria croce», «eureka!», «il giudizio di Salomone» o «la torre di Babele» abbiano perso il loro significato¹².

Colpisce il fatto che – accanto al riferimento all’eredità dell’illuminismo – quattro dei cinque esempi scelti dagli estensori del *Libro bianco* provengano da un repertorio biblico. Si tratta certo di un passaggio molto laterale del documento, ma proprio per questo assume forse particolare risalto. Come se – anticipando e in parte quasi superando dibattiti così accesi come quelli sulle «radici cristiane» dell’Europa – il documento di riferimento per i discorsi e le politiche europee sull’educazione sembrasse dare per scontato che – almeno al livello di espressioni di senso comune come quelle citate nel testo – la tradizione europea non possa prescindere dall’immaginario proveniente dalle narrazioni bibliche.

Una delle questioni centrali della riflessione interculturale contemporanea è tuttavia quella di delineare i *modi* in cui un’idea di tradizione e di cultura di base europee possono articolarsi con la sempre maggiore pluralità ed eterogeneità dei vissuti personali e culturali dei cittadini europei.

Il filosofo Jacques Derrida è stato uno degli autori che più hanno tematizzato nei suoi lavori proprio l’intreccio fra le eredità dell’illuminismo e di un certo immaginario e linguaggio biblico (si pensi a temi come quelli dell’ospitalità, della giustizia, dello straniero, dell’altro). Non a caso è stato anche fra coloro che hanno cercato di descrivere una possibile modalità con cui un’idea distinta di tradizione e identità europea potrebbe declinarsi nella pluralità dell’Europa contemporanea.

Nel saggio *L’altro capo* – che fa parte di un volume che in italiano è intitolato emblematicamente *Oggi l’Europa* – Derrida spiega infatti come l’esperienza della identità europea non possa darsi se non entro un doppio paradosso. Da un lato, Derrida evidenzia il paradosso per cui «il proprio di una cultura è di non

➔ || ¹² Ivi, p. 12.

essere identica a se stessa» e di conseguenza «non c'è rapporto a sé, identificazione a sé, senza cultura, ma cultura di sé *come* cultura *dell'altro* [...] e della *differenza rispetto a sé*»¹³. Dall'altro, il filosofo francese richiama la nostra attenzione sul paradosso per cui «l'auto-affermazione di una identità pretende sempre di rispondere all'appello o al mandato dell'universale»¹⁴. A seguito di questo doppio paradosso l'esperienza dell'identità dovrebbe corrispondere, secondo Derrida, a un'assunzione di responsabilità, cioè all'invenzione di un nuovo tipo di gesto che riesca a farsi carico di questo paradosso presupponendo «la memoria proprio per conferire l'identità a partire dall'alterità»¹⁵:

Dobbiamo fare i guardiani di un'idea dell'Europa, di una differenza dell'Europa, *ma* di una Europa che consiste per l'appunto nel non rinchiudersi sulla propria identità e nel farsi avanti esemplarmente verso ciò che essa non è, verso [...] l'al di là di questa tradizione moderna, [verso] un'altra riva¹⁶.

Nella prospettiva di Derrida, la presa in carico di questo doppio paradosso produce una sorta di fissione a catena per cui «tutte le proposizioni e tutte le ingiunzioni si dividono come in un rompicapo». L'idea di Europa potrebbe a quel punto consistere appunto «nel non rinchiudersi sulla propria identità» e l'identità, ad esempio quella europea, potrebbe essere concepita come qualcosa che «si rapporta a sé non solo raccogliendosi nella differenza *con sé* e con l'altro capo, [...] ma anche aprendosi senza potersi più raccogliere»¹⁷.

¹³ J. DERRIDA, *L'altro capo* (1991), in: ID., *Oggi l'Europa* (1991), Milano, Bompiani, 1991, p. 14. Ne consegue che l'identità dell'Europa sarebbe proprio «l'apertura a una storia per cui il cambiamento di capo, il rapporto all'altro capo o all'altro del capo, è avvertito come sempre possibile» (ivi, p. 18).

¹⁴ Ivi, p. 49.

¹⁵ Ivi, p. 25.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ J. DERRIDA, *L'altro capo* cit., p. 51.

→ Quale identità per i «nuovi italiani»?

Nella primavera del 2006, a Los Angeles, durante una manifestazione di protesta di alcuni migranti, si verificò un fatto inaspettato. I manifestanti, nella maggior parte migranti *latinos*, intonarono in spagnolo l'inno nazionale statunitense. Il fatto colse molti alla sprovvista, e fra questi anche l'allora amministrazione statunitense, che si affrettò immediatamente a precisare che l'inglese era l'unica lingua in cui fosse possibile cantare l'inno nazionale.

Questo episodio – sebbene riferito a un contesto come quello statunitense che ha caratteristiche diverse da quello europeo – costituisce un esempio efficace dei paradossi dell'identità evidenziati da Derrida. Cantare un inno è certo una delle modalità simboliche con le quali si marca una identità. Ma che cosa succede se questo simbolo identitario viene cantato da altri per rivendicare quella stessa identità?

Un inno è una forma precisa di atto linguistico. Cantarlo, o vederlo cantare in televisione in occasione di una cerimonia ufficiale (una commemorazione, una parata, una partita di calcio, una premiazione), produce effetti di identificazione ed esclusione rispetto a una certa identità. L'effetto che ne deriva di solito è la percezione netta di un «noi» contro un «loro», laddove il «noi» si identifica con l'appartenenza a un determinato Stato-nazione, o – meglio – con l'appartenenza a una determinata costruzione storica di identità nazionale.

Judith Butler, una filosofa per molti aspetti vicina alle posizioni di Derrida, è partita dall'episodio di Los Angeles per approfondire le questioni dei rapporti fra identità e pluralità nelle società contemporanee. Scrive Butler: «L'inno nazionale cantato in spagnolo, il “nuestro hymno”, introduce il problema interessante della pluralità nella nazione» e con esso il problema di quali «forme di appartenenza su base non nazionale» siano possibili all'interno di uno Stato.

Il punto importante, spiega Butler, è che l'inno americano viene qui cantato al di fuori di quello che è solitamente percepito come il suo normale contesto. In questa sua iterazione fuori contesto,

in questa «citazione» non autorizzata, vengono alterati gli effetti dell'inno sul «noi» della nazione. Si chiede infatti Butler: «Chi è questo noi che canta in spagnolo?», ovvero: «Come dobbiamo intendere un “noi” che non descrive un gruppo già esistente» e che non coincide con quel «noi» che è autorizzato a cantarlo in inglese (e che è identificato come «noi nazionale» dal fatto di cantarlo in inglese)¹⁸?

Butler sa bene che non è possibile rispondere una volta per tutte a queste domande: la performance di un inno può infatti sempre corrispondere a nuove forme di nazionalismo, più o meno mascherato, più o meno provocato, più o meno violento... Basta pensare, per esempio, alle vicende recenti di quella che è forse la più celebre delle iterazioni/alterazioni dell'inno americano, ovvero la sua ricontestualizzazione e risignificazione in chiave «pacifista» e «afroamericana» ad opera di Jimi Hendrix con la sola chitarra elettrica a Woodstock nel 1969: quella stessa iterazione/alterazione «pacifista» dell'inno è stato poi reiterata/alterata in chiave più patriottica nella programmazione radiofonica statunitense nei giorni immediatamente successivi all'11 settembre 2001¹⁹.

E, tuttavia, suggerisce Butler, la citazione/traduzione dell'inno statunitense ad opera dei *latinos* statunitensi potrebbe anche frantumare il «noi» della nazione in modo tale che «nessun singolo nazionalismo possa più resistere sulla base di questa frattura»²⁰. Di sicuro, l'iterazione/alterazione del *nuestro hymno* solleva la questione di «un atto linguistico [...] collettivo che rivendica uno spazio, un'appartenenza, un riconoscimento di uguaglianza, tutte condizioni a partire dalle quali un gruppo escluso può lottare (e di fatto lotta) per la propria libertà»²¹.

 ¹⁸ J. BUTLER, G. CHAKRAVORTY SPIVAK, *Who Sings the Nation-State? Language, Politics, Belonging*, Londra-New York, Seagull Books, 2007, p. 30.

¹⁹ Cfr. M. FORMAN, *Soundtrack to a Crisis: Music, Context, Discourse*, "Television New Media", 3, 191 (2002), pp. 191-204.

²⁰ J. BUTLER, G. CHAKRAVORTY SPIVAK, *Who Sings the Nation-State?* cit., p. 31.

²¹ *Ibid.*

Alcune analogie con i contesti studiati da Butler si possono rinvenire forse nell'ambito dei progetti avviati in Italia da alcuni rappresentanti delle cosiddette «seconde generazioni» di migranti. Con l'ambigua locuzione «seconde generazioni» si indicano i figli e le figlie nati in Italia da genitori migranti, ovvero quei ragazzi e quelle ragazze che, avendo vissuto la maggior parte della loro vita in Italia, hanno sperimentato e sperimentano modalità personali di attraversamento sia della «cultura» dei genitori sia della «cultura» italiana. Questi attraversamenti personali non sono riconducibili ad appartenenze tradizionali (culturali, «etniche», nazionali) rigide, se non a costo di *forzare* l'esperienza quotidiana di questi ragazzi e di queste ragazze all'interno di vere e proprie «gabbie» culturali, «etniche», nazionali.

Questi giovani, per esempio, si sentono spesso sia «italiani» sia «bengalesi», sia «italiani» sia «ghanesi»... Ma è ancora con molta fatica che il resto della società italiana riesce a guardarli come «nuovi» italiani. E non è solo un fatto giuridico, non dipende cioè solo dal fatto che la legge italiana impedisce loro per il momento di essere a tutti gli effetti «italiani». È infatti anche il nostro linguaggio che, nei confronti delle «seconde generazioni», produce spesso un effetto di allontanamento: «italiano», «non italiano», «straniero», «extracomunitario», «allievo di nazionalità non italiana», «immigrato»... Sono tutte parole che producono effetti di stigmatizzazione anche molto concreti per questi ragazzi e queste ragazze, perché negano prima di tutto la concretezza della loro personale esperienza «italiana». In questo senso, persino la stessa locuzione «seconde generazioni» può essere una parola che allontana, perché frappone una distanza fra «loro» e «noi», contribuendo alla costruzione di questi ragazzi e queste ragazze come «non italiani».

Alcuni di questi ragazzi e di queste ragazze, però, hanno provato e provano a trasformare queste «parole che allontanano» in parole che li aiutano a sostenere i loro diritti. Hanno provato a utilizzare il linguaggio dello Stato-nazione come forma di resistenza e di rivendicazione.

Nei termini di Butler e Derrida hanno cercato di far valere in modo paradossale alcuni dei simboli dell'identità italiana: «la preghiera, fatta a tutti i costi in un parcheggio blindato dalle for-

ze dell'ordine, alla periferia di Treviso, per i fedeli islamici di “seconda generazione” è stata una doppia sfida. Sono arrivati verso mezzogiorno, di fronte a polizia, carabinieri e vigili urbani, hanno riflettuto qualche minuto sul da farsi e poi, con bandiere italiane e maglie azzurre, accompagnati dall'inno di Mameli, hanno deciso di forzare il divieto di occupare quel suolo pubblico già formalizzato dall'amministrazione»²².

Possiamo tornare, in conclusione, a quanto suggerito dal *Libro bianco* a proposito dei punti di riferimento biblici dell'eredità comune dei futuri cittadini europei. Il documento ricordava come – non conoscendo la storia della civiltà europea – molti di quei riferimenti passino inosservati. Potremmo aggiungere che in questo modo essi non possono essere valorizzati per costruire un futuro comune, e che si prestano invece a essere più facilmente strumentalizzati.

Il monito del *Libro bianco* vale forse anche per i riferimenti alla storia della civiltà italiana, e anche – forse – per gli inni, più o meno ufficiali. Si provi a pensare per esempio al celeberrimo *Va, pensiero*, musicato da Giuseppe Verdi sulle parole di Temistocle Solera.

Il testo di Solera ripercorre la storia degli esuli ebrei a Babilonia e si ispira al Salmo 137: «Sui fiumi di Babilonia...». E la musica di Verdi certo rende il pathos di quella diaspora. Ma quanti di noi colgono ancora il riferimento biblico di quelle parole? E quanti, in particolare, ne colgono il riferimento all'esperienza di un «popolo» di migranti? Quando venne ascoltato per le prime volte, *Va, pensiero* fu forse per alcuni una metafora dell'agognata liberazione dal governo austriaco. Divenne in seguito uno dei simboli del Risorgimento. Poi fu l'inno degli esuli istriani, fiumani e dalmati. Più di recente è stato indicato da molti come alternativa all'Inno di Mameli, mentre altri l'hanno rivendicato (e cantato) come inno di una parte specifica d'Italia che rivendica una propria identità e una propria autonomia.



²² *I musulmani in azzurro sfidano Gentilini*, “La Tribuna di Treviso”, 13 giugno 2008.

Accade insomma al coro degli ebrei esuli a Babilonia quello che accadeva all'inno statunitense cantato dai migranti *latinos*: è stato e viene continuamente ricantato in contesti diversi, declinando sentimenti e appartenenze in modi sempre diversamente situati

Che cosa accadrebbe se *Va, pensiero* venisse cantata dai giovani figli e figlie dei migranti oggi in Italia: quali sarebbero in questo caso «l'aure dolci del suolo natal»? Forse «l'aure» potrebbero essere quelle del paese da cui provengono le loro famiglie, o forse quelle dell'Italia di cui questi giovani sentono di far parte in quanto «nuovi italiani». O forse, più probabilmente, il «pensiero» dei nuovi italiani va a entrambi questi luoghi.

Di sicuro l'esperienza di questi ragazzi e di queste ragazze – proiettata su un riferimento biblico che sarebbe utile che tutti potessero riconoscere, italiani e non italiani – ci mostra un modo possibile per rileggere in prospettiva interculturale la cultura e l'identità dell'Italia di oggi.

INDICE

<i>Premessa</i>	5
Il contesto	9
→ Cultura di base ed Europa della conoscenza	9
→ Una pluralità di vissuti personali e culturali	14
→ Quale identità per i «nuovi italiani»?	18
Metafore per le migrazioni transnazionali	23
→ Quali «esodi» per quali flussi?	23
→ Una quotidianità fatta di più luoghi	28
→ Possibilità e limiti delle mobilità contemporanee	34
Le diaspore come intercultura	39
→ Atlantico nero e processi culturali	39
→ Diaspora ebraica e diaspore contemporanee	43
→ Le molte comunità dei «popoli» transnazionali	49
Genealogie e reinvenzione della tradizione	59
→ Genealogie e media transnazionali	59
→ L'imperativo di ricordare e la sua ambivalenza	66
→ Quali «radici» raccontare?	70
Riferimenti bibliografici	77

Finito di stampare il 31 ottobre 2011 - Stampatre, Torino