

L'Islam e l'Occidente dopo l'11 Settembre 2001: la percezione del conflitto e la rivisitazione dei significati attribuiti alla coesistenza culturale

Simon Villani

*La guerra si è rivelata un'immensa esperienza di psicologia sociale.
Non consoliamoci con i suoi orrori, né ralleghiamoci del suo interesse sperimentale.
Impieghiamone piuttosto gli insegnamenti nel migliore dei modi,
approfitando di un'occasione che vogliamo sperare unica
(Adattamento da Marc Bloch)*

Abstract – *This paper aims at analyzing the effects on public opinion, in the US and in Italy, of the dramatic events of September 11th 2001. Images and articles published by the most important papers from the 12th to the 30th September of the same year are taken into account, as they convey to the readers the representations of those facts which are at the basis of later interpretations. The many questions posed, though, haven't got adequate answers and one question above all has been almost completely unanswered: "Why?" Many critics and scholars have tried to answer it, exposing some contradictions in the media, the real meaning of terroristic war and war of religion, the problems coming from the existing conflict of cultures, while at the same time investigating the real terrorist objectives, the responsibilities come to light and the effects of these events. The consequences of the American events have here been examined on the educational level, taking into account also the effects of terrorist attacks in the rest of the world, particularly in Europe in the following years. As to this, the role of images, the characteristics of sanguinary actions and their spreading through the media, multiculturalism and multicultural education have been discussed. In short, three precise directions for educational action have been proposed: critical education based on knowledge; multi-prospective education, engaged in comparing different viewpoints; education resulting from agreed upon and shared actions leading to what Morin defines "peace-enforcement".*

Riassunto – *Vengono presi in considerazione gli effetti suscitati sull'opinione pubblica americana e italiana dai drammatici eventi accaduti negli USA l'11 settembre 2001. A tal fine sono stati esaminati le immagini e gli articoli pubblicati dai principali quotidiani dal 12 al 30 settembre dello stesso anno, quali elementi capaci di veicolare nei lettori rappresentazioni di quei fatti, su cui principalmente si sono basate le successive interpretazioni. I numerosi interrogativi suscitati, tuttavia, non hanno ottenuto risposte adeguate e soprattutto un interrogativo è stato quasi completamente disatteso: "Perché?" Ad esso hanno cercato di dare una risposta numerosi critici e studiosi, facendo emergere talune contraddizioni presenti nei media, i reali significati di guerra terroristica e guerra di religione, le problematiche derivanti dal conflitto di culture in atto, indagando sui reali obiettivi terroristici, sulle responsabilità emerse e ancora sugli effetti degli avvenimenti. Sono state qui esaminate le conseguenze dei fatti terroristici americani sul piano educativo, tenendo conto anche degli effetti degli attentati avvenuti nel resto del mondo, e in particolare in Europa, negli anni successivi. A tal riguardo, si è riflettuto sul ruolo delle immagini, sui caratteri delle azioni cruente e della loro veicolazione da parte dei media, sul multiculturalismo e l'educazione multiculturale. In sintesi, sono state proposte tre precise direzioni per l'azione educativa: un'educazione critica,*

basata sulla conoscenza; multiprospettica, impegnata a proporre confronti tra diversi punti di vista; frutto di azioni concordate e condivise il cui esito viene definito da Morin come "imposizione della pace".

Keywords – war, terrorism, multiculturalism, education, young people

Parole chiave – guerra, terrorismo, multiculturalismo, educazione, giovani

Simon Villani (Pinerolo, 1945) già Ricercatore confermato all'Università degli Studi di Catania – ove, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, per quasi vent'anni ha insegnato *Pedagogia Sperimentale, Tecnologia dell'istruzione, Metodi e tecniche di valutazione scolastica e Pedagogia della riabilitazione* – è attualmente docente a contratto di *Didattica generale e speciale*. Ampi e diversificati i suoi interessi di ricerca, che spaziano dall'educazione degli adulti, a quella degli svantaggiati socio-culturali, alle problematiche dell'organizzazione scolastica, alla educazione multiculturale. Ha pubblicato saggi e volumi collettanei sul rapporto fra territorio e formazione, sulla dispersione scolastica, sull'integrazione degli alunni disabili, sull'educazione permanente e sulla prassi educativa e docimologica nella scuola. Ha operato a lungo anche nell'ambito della formazione dei docenti e degli operatori educativi. Tra le sue più recenti pubblicazioni: *Lo specchio deformante: vecchi e nuovi paradigmi della diversità* (in coll. con I. Giunta, Lecce, PensaMultimedia, 2013).

1. Per cominciare

Alle ore otto e quarantacinque minuti dell'11 settembre 2001 un aereo si schiantava a metà di una delle Twin Towers, simbolo tra i più prestigiosi della penisola newyorkese di Manhattan. Di lì a pochi minuti un secondo aereo avrebbe centrato l'altro grattacielo. Dal primo schianto al crollo completo dei due edifici sarebbero intercorsi centotré minuti, durante i quali ebbero luogo scene incancellabili nella memoria degli americani e di tutti coloro che, nell'intero globo, assistettero in diretta televisiva a quei drammatici eventi, il cui bilancio complessivo fu di 2.749 vittime¹. Soprattutto, in quel breve e interminabile lasso di tempo si manifestò, nella coscienza collettiva, un'irreversibile cesura tra il secolo precedente, che aveva visto lunghe e interminabili guerre – effettive e ideologiche – in cui si erano contrapposti due gruppi di paesi, ciascuno richiamantisi a modelli sociopolitici, nati o affermatasi in aree diverse del pianeta, e il nuovo secolo, che avrebbe visto, d'ora in poi e sempre più minaccioso, lo spettro di un nemico invisibile, capace di colpire ovunque e senza preavviso, un nemico presente e annidato anche all'interno delle società occidentali, generato forse anche dalle loro stesse e profonde contraddizioni, così determinato da essere disposto all'estremo sacrificio e intenzionato a ferire mortalmente i simboli di una società, ritenuta blasfema e condannata all'estinzione, senza rimedio alcuno e irreversibilmente.

Quanto accadde in quei minuti, durante i quali, in altri luoghi degli Stati Uniti, un terzo aereo colpì il centro strategico militare americano, il Pentagono, e un quarto aereo, con a bordo centinaia di passeggeri, si disintegrò nel cielo della Pennsylvania – ulteriori eventi questi che suscitarono in tutto il Paese l'impressione di un attacco e di una minaccia generalizzati – rappresentò innanzitutto un evento mediatico e tecnologico, da cui dipesero tutte le considerazio-

¹ L. Gruber, *La ferita di Ground Zero*, in *America anno zero*, Milano, Rizzoli, 2006, pp. 18-27.

ni e gli interrogativi sul prima e sul dopo, con il quale è possibile delineare correlazioni con eventi che sarebbero accaduti negli anni successivi in Europa e nel resto del mondo e, in particolare, con gli attacchi, del sette gennaio 2001, alla redazione parigina del periodico satirico Charlie Hebdo e, del tredici novembre dello stesso anno, in numerosi locali pubblici e in un noto teatro della capitale francese. In quanto evento mediatico di portata planetaria, è opportuno esaminarne le modalità e le forme con le quali è stato comunicato, i significati e le interpretazioni che ne sono stati dati, gli effetti, sotto il profilo educativo, che ne sono derivati o che ne conseguono.

La nostra ricerca ha preso le mosse dall'esame dei principali quotidiani nazionali, pubblicati nel nostro Paese dal 12 al 30 settembre 2001, al fine di comprendere come, mediante le immagini e le notizie diffuse, sia stata veicolata dai mezzi d'informazione l'attenzione sull'evento e, conseguentemente, come lo stesso sia stato percepito dall'opinione pubblica e abbia agito sulla coscienza collettiva², dando luogo a talune opinioni condivise, influenzando i comportamenti usuali, producendone nuovi e condizionando le relazioni sociali e le manifestazioni multiculturali.

2. Analisi delle rappresentazioni mediatiche

Preliminarmente è utile considerare la classificazione, operata da Clément Chéroux³, delle fotografie inerenti gli eventi di Ground Zero, pubblicate dai quotidiani americani l'11 e il 12 settembre, i cui soggetti sono stati suddivisi in sette principali categorie: *Esplosione* (41%), *Nuvola* (17%), *Rovine* (14%), *Aereo* (13,5%), *Panico* (6%), *Bandiera* (3,5%), *Diverse* (5%). Si tratta di immagini che hanno immediatamente fatto il giro del mondo, veicolando elementi e fattori di identificazione di cose, situazioni e fatti, connotandoli di significati e simboli, che hanno concorso a caratterizzarli e ad offrirne interpretazioni, diffondendo la sensazione che fosse stato perpetuato un attacco a tutta la società americana, equivalente ad una reale guerra non dichiarata, tale da porre in pericolo l'intero Paese, con un conflitto piovuto dal cielo, non combattuto con mezzi fino a quel momento noti e, come tale, capace di suscitare conseguenze e paure mai sperimentate prima; alimentando in tal modo, l'immaginario dei lettori, reiterando impressioni e sensazioni sperimentate con la diretta televisiva, concorrendo a sedimentare nelle coscienze quanto già percepito o appreso.

In Italia, se si considerano le immagini, la situazione si rivelò sostanzialmente simile. Assunsero, però, maggiore importanza i titoli apparsi e gli argomenti affrontati nei giorni successivi ai drammatici eventi. Tali titoli, e i relativi articoli, possono essere raggruppati in dieci principali tematiche.

– Innanzitutto, le espressioni di reazione emotiva nei confronti dei principali quattro obiettivi

² I quotidiani considerati sono: "Corriere della Sera"; "Il Messaggero"; "la Repubblica"; "La Sicilia"; "La Stampa"; "Quotidiano Nazionale".

³ C. Chéroux, *Diplopie. L'image photographique à l'ère des médias globalisés: essai sur le 11 Septembre 2001*, Paris, Le Point du Jour, 2009 (tr. it. *Diplopie, l'immagine fotografica nell'era dei media globalizzati: saggio sull'11 settembre*, Torino, Einaudi, 2010).

presi di mira dagli attentati: le due torri, il Pentagono, il quarto aereo. Tali espressioni hanno riguardato principalmente i primi giorni, mentre con l'andar del tempo è prevalso il bisogno di comprendere, con l'eccezione di taluni articoli, come quello arcinoto della Fallaci⁴, pubblicato solo il 29 settembre, ma scritto con l'intento di riprodurre l'effetto di quelle quasi due ore, durante le quali un intero popolo era stato posto dinnanzi ad una prova terribile e indimenticabile.

– In secondo luogo: notizie sulle vittime, le loro reazioni, il loro calvario, i salvataggi compiuti. Questo genere di informazioni, che fece allora il suo esordio, avrà un diffuso seguito nell'occasione degli analoghi avvenimenti, che seguiranno negli anni successivi, attivando una dimensione empatica, su cui faranno breccia ancor più i media.

– Ancora: indiscrezioni e notizie sui servizi segreti e sugli eroi di Ground Zero. Tra questi ultimi un ruolo di prim'ordine sarà attribuito – e non solo nel nostro Paese – ai vigili del fuoco, visti e interpretati come veri e propri agenti del bene, contrapposti agli emissari del male, colpevoli delle terribili ed efferate nefandezze commesse.

– Di poi, un ampio spazio è stato riservato alle figure di Bin Laden e dei presunti attentatori, a riprova del notevole interesse suscitato dalle indagini degli inquirenti e del bisogno da parte dell'opinione pubblica di avere additati dei colpevoli, a cui addossare ogni responsabilità.

– Non secondarie, inoltre, sono state le note e le considerazioni sui timori, generatisi negli USA e in tutta Europa, al riguardo delle misure di sicurezza assunte a seguito degli attentati, espresse in forme e modi vari. Quattordici anni più tardi, tali timori, sopravvenuti in conseguenza dei fatti avvenuti in Francia, saranno ancora più rilevanti.

– Da non trascurare anche gli echi suscitati nei mercati europei e americani. Da qui il particolare rilievo attribuito alle notizie di carattere economico e finanziario, nonché alle ripercussioni determinatisi a Wall Street che, sia pure solo per qualche tempo, precederanno la crisi che si sarebbe determinata negli anni 2008-2009⁵.

– Ampio spazio – e progressivamente sempre più rilevante – venne riservato alle risposte, in termini di interventi militari che gli USA stavano progettando e, di lì a poco, effettuarono realmente in Asia, nonché alle reazioni sul piano operativo, che parte dell'opinione pubblica, specie americana, si attendeva e all'attività politica e diplomatica conseguenti (summit, alleanze, incontri, ecc.).

– Non mancarono gli spazi dedicati a confronti con vicende storiche del passato e con eventi precedenti, con i quali vennero configurate talune analogie. Sicché, si parlò dell'attacco giapponese a Pearl Harbour (1941), della guerra del Kosovo, delle vicende dell'Afganistan e dell'Iraq. Soprattutto, venne fatto cenno all'unico vero precedente di attacco nel cuore degli USA, avvenuto a Washington, per opera degli inglesi, quasi duecento anni prima (1812).

– Ancora, un particolare rilievo venne dedicato alla produzione cinematografica e televisiva, che in qualche modo aveva anticipato i fatti accaduti l'11 settembre⁶, e a due romanzi di

⁴ O. Fallaci, *La rabbia e l'orgoglio*, in "Corriere della Sera", 29 settembre 2001 (ora in *Le radici dell'odio: la mia verità sull'Islam*, Milano, Rizzoli, 2015, pp. 389-394).

⁵ G. Flamini, *Le anime nere del capitalismo. Dalle torri gemelle alla crisi economica globale: le guerre e i crimini di un sistema malato*, Roma, Newton Compton, 2009.

⁶ I film maggiormente citati furono: *Die hard*, di John Mc Tierman (1993); *Attacco al potere*, di Edward Zwich (1998); *Airport 77*, di Jerry Jameson (1977); *Delta force*, di Menahem Golan (1986); *Air force one*, di Wolfgang Pe-

Tom Clancy⁷, nonché agli echi mediatici suscitati nei telespettatori dai drammatici eventi⁸.

– Infine, ampio spazio venne dedicato dai quotidiani alle conseguenze determinatisi nel nostro Paese e ai provvedimenti legislativi assunti dal governo, come la Legge Bossi Fini per la regolamentazione del flusso degli immigrati nel Mediterraneo⁹.

In breve, si è trattato di forme di comunicazione, in larga misura, superficiali, volte a suscitare la commozione nel lettore, ad alimentarne la curiosità, indirizzandola verso l'episodico, il casuale, l'estemporaneo, a creare nuovi miti, nuovi eroi, ergendoli su un piedistallo, per esorcizzare la bruttezza e la crudezza della realtà, ad additare pericolosi nemici esterni, ignorando o trascurando le contraddizioni interne del più ricco Paese del mondo, ad attenuarne i timori circa la sicurezza pubblica, distogliendone l'attenzione ed indirizzandola verso paesi lontani d'oltreoceano, o verso luoghi improbabili, ad accrescere il senso di appartenenza, di rivincita e d'invincibilità in una delle popolazioni più multiculturali al mondo, ad incanalare odi e rifiuti, non tanto diretti verso ideologie e paesi, che a lungo erano stati interpretati come autentici e naturali nemici della cultura occidentale e, soprattutto, dello spirito americano, quanto verso una religione ed una cultura, il cui spirito e la cui logica venivano ad esser demonizzati ed esorcizzati. A ciò si aggiunga che, come già era stato bene intuito da George Orwell, "le idee impopolari possono essere soffocate e i fatti imbarazzanti fatti passare sotto silenzio, senza per questo aver bisogno di un' interdizione ufficiale"¹⁰. Da qui una sorta di autocensura, presente in molti giornalisti e organi di stampa, che avrebbe bloccato la pubblicazione di talune immagini e/o di notizie ritenute disdicevoli o di cattivo gusto, per ragioni etiche, patriottiche o, semplicemente, per non ledere la sensibilità dei lettori¹¹. Questo problema sarà ancor più rilevante per i fatti di Parigi del 7 gennaio e del 13 novembre 2016. Il dibattito, dunque, sulla liceità di immagini e notizie non si esaurirà con i fatti dell'11 settembre, e proseguirà fino ai nostri giorni.

Un'ultima considerazione, a questo proposito, riguarda il meccanismo diametralmente opposto, anch'esso assai presente, rappresentato dalla ripetitività¹². Il giorno successivo all'11 settembre la maggior parte dei quotidiani del mattino, americani e di tutto il mondo, pubblicarono in prima pagina la foto di una o di entrambe le torri, colpite e avvolte nel fumo e dalle fiamme, replicando in tal modo l'effetto già prodotto nelle faticose due ore dalla CNN che, ben presto imitata da altre emittenti televisive, aveva trasmesso decine di volte le stesse immagini, intervallandole con le riprese in diretta. Tale ripetitività delle immagini televisive è stata da più parti spiegata come motivata dalla necessità, o dal bisogno di esorcizzare o neutralizzare il trauma prodotto negli spettatori dagli eventi, riproponendoli fino al punto da produrre un *effetto protettivo e terapeutico*, neutralizzando, in tal modo, gli effetti degli attacchi o at-

tersen (1986).

⁷ I romanzi di Tom Clancy: *Debito d'onore* (1994) e *Potere esecutivo* (1996).

⁸ D. Catelli, *Ciak, si trema*, Genova, Costa e Nolan, 2007.

⁹ Legge 30 luglio 2002, n. 189.

¹⁰ G. Orwell, *1984*, Milano, Mondadori, 2011.

¹¹ J. Baudrillard, *Power inferno*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003.

¹² C. Chèroux, *Diploia...*, cit.

tenuandoli, trasformando l'irreale in reale¹³. Questo meccanismo, tuttavia, se ha prodotto effetti mediante le immagini televisive, non può aver avuto la stessa efficacia mediante le immagini stampate. Da qui un'ulteriore ipotesi di censura, che avrebbe automaticamente ridotto la tipologia delle immagini pubblicate, specie in prima pagina.

In ogni caso, i giornali hanno, in larga misura, abiurato alla loro principale funzione, quella di attivare la riflessione e, quindi, la coscienza critica dei lettori. Da qui le accuse formulate alla stampa da Robert Fisk: "I giornalisti in generale, compresi quelli europei, si sono resi colpevoli per il modo in cui si sono rifiutati di chiedersi il perché dei fatti. Finché, poi, non è stato troppo tardi¹⁴". In particolare è mancato un serio tentativo di risposta alla più importante delle domande: "perché?".

Le ragioni di questa lacuna sono state numerose. Una prima risposta, relativa alla realtà americana, è data dal numero dei gruppi editoriali dei periodici e dei quotidiani, che secondo l'*Inchiesta Mc Chesney* (1983) erano 50, operanti un controllo sulla metà delle testate del Paese, per passare a 27, solo quattro anni dopo, fino a ridursi radicalmente a 10 nel 2001. Dunque, il numero assai contenuto dei gruppi editoriali avrebbe ridotto sensibilmente la possibilità per i quotidiani di individuare ed operare percorsi e scelte alternative, concorrendo a non offrire risposte precise alla domanda topica.

Anche nel nostro Paese la situazione non si presentava assai dissimile, evidenziando anche tre particolari fenomeni: la progressiva e costante riduzione del numero delle testate; la comparsa e la diffusione, nelle grandi città, dei quotidiani a distribuzione gratuita e tutti accomunati da un'unica fonte di provenienza della maggior parte delle notizie; l'esigua circolazione dei giornali di media e piccola tiratura. Anche questi fattori hanno concorso a ridurre la funzione critica delle testate.

Appare, allora, necessario formulare ulteriori domande di supporto al quesito centrale, "perché?", che non sempre hanno avuto risposte chiare, mentre, nella maggior parte dei casi si sono avute risposte solo parziali. In particolare, occorre chiedersi quali differenze intercorrano tra guerra e terrorismo¹⁵.

3. Guerra e terrorismo

Al riguardo, una distinzione preliminare, non sempre semplice e agevole, va operata tra *guerra terroristica* e *guerra al terrorismo*¹⁶. La prima ha lo scopo di terrorizzare il nemico – i fatti dell'11 settembre e, ancor più, i recenti avvenimenti francesi suggeriscono come il nemico possa essere scelto e configurato nella più assoluta casualità –, uccidendo e colpendo indiscriminatamente ed anche senza bersagli predeterminati. In ogni caso, la *guerra terroristica* non è combattuta da eserciti che si fronteggiano, ma da pochi individui, impegnati ad ac-

¹³ P. Bruckner, *Il fanatismo dell'apocalisse*, Milano, Guanda, 2014.

¹⁴ S. Barillari (a cura di), *New York, ore 8.45. La tragedia delle Torri Gemelle raccontata dai premi Pulitzer*, Roma, Edizioni Minimum Fax, 2006.

¹⁵ G. Parise, *Guerre politiche*, Milano, Adelphi, 2007.

¹⁶ G. Sartori, *La corsa verso il nulla*, Milano, Mondadori, 2015, pp. 45-57.

creocere e diffondere l' "effetto terrore"¹⁷. La seconda viene effettuata soprattutto con azioni di *intelligence*, con investigazioni e controlli sistematici di polizia, con collaborazioni continue e coordinate tra i Paesi occidentali, con un'attenzione particolare rivolta alla rete; tutti mezzi rivolti, soprattutto, a prevenire azioni violente.

Occorre, ancora, distinguere tra: *guerra globale*, che si manifesta nel momento in cui un movimento terroristico supera i ristretti confini del territorio da cui ha tratto origine, divenendo guerra generalizzata e coinvolgendo in essa paesi lontani, o laici, o ritenuti moderati (è quanto avvenne con Osama Bin Laden)¹⁸; *guerra tecnologica*, che si avvale di armi non convenzionali e improprie (bombe umane, armi batteriologiche, inquinanti), insinuandosi nei punti deboli e vulnerabili della società tecnologica; *guerra simmetrica*, se condotta prevalentemente da uno o più gruppi minoritari e all'interno di uno stato; *guerra religiosa*, la cui data convenzionale d'inizio si è convenuto decorra proprio dall'11 settembre (tuttavia la guerra religiosa non presuppone che tutti gli islamici siano fondamentalisti, né che il fondamentalismo comporti necessariamente il terrorismo, anche se il terrorismo islamico trae linfa vitale da queste due componenti). A differenza di altri terroristi (quali i nazionalisti e gli ideologizzati), gli islamici non sono facilmente isolabili, dal momento che vivono nel contesto degli ambienti islamici, ove sono presenti numerose che compiono unicamente atti religiosi. Sicché, non è infrequente che azioni di tutt'altro tenore vengano mistificate e presentate come atti religiosi o mosse da scopi religiosi¹⁹.

È, poi, necessario riflettere sulle idee di *conflitto di culture* e di *conflitto religioso*. Ci si chiede chi sia il primo attore di tale genere di conflitto. Dal nostro punto di vista, saremmo, di primo acchito, tentati di dire che è l'Islam. Tuttavia, la questione appare assai complessa, giacché, anche se ormai nell'Occidente prevale lo spirito laico e il Cristianesimo è ben lontano dallo spirito delle Crociate - che aveva caratterizzato il basso medioevo-, non va escluso che l'Islam possa percepire e interpretare l'Occidente come un invasore culturale. Questa è anche l'opinione espressa dallo storico Toynbee²⁰, secondo il quale la *civiltà occidentale* avrebbe nel tempo stretto d'assedio le altre civiltà, minacciandone seriamente la sopravvivenza. A loro volta, le società aggredite potrebbero aver smarrito la propria identità, qualora siano state attraversate da uno stato di decadenza o di profonda crisi. Viceversa, se incapaci di adattamento, si mostrerebbero assai rigide. Il modello toynbiano dell'invasione culturale considera, soprattutto, gli effetti della penetrazione della cultura industriale da parte della società occidentale nei paesi del cosiddetto terzo mondo, che pone al proprio centro il mercato, con gli effetti che questa ha prodotto, modificandone profondamente gli usi, i costumi e i valori, "condannando gli uomini a vivere in un mondo che si è progressivamente trasformato in una realtà estranea o addirittura ostile"²¹. Da qui il rovescio della medaglia: l'Occidente, suo malgrado e incon-

¹⁷ J. Baudrillard, *Lo spirito del terrorismo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002.

¹⁸ G. Fiocco, *Il fondamentalismo islamico, l'11 settembre e la war on terror in Da Hiroshima all'11 settembre. Breve storia delle guerre contemporanee*, Firenze, Le Monnier, 2009, pp. 305-313.

¹⁹ L. Napoleoni, *Terrorismo Spa*, Milano, Il Saggiatore, 2008.

²⁰ A. Toynbee, *A Study of History*, Oxford, University Press, 1964, VIII, pp. 454 e ss; L. Pellicani, *La teoria dell'aggressione culturale di Toynbee*, in "Nuova Storia Contemporanea", Anno XIX, n° 2, marzo-aprile 2015.

²¹ *Ibidem*.

sciamente, grazie alle alte tecnologie e ad efficaci e potenti strumenti di comunicazione, può esercitare un'azione di egemonia sull'Islam che, essendo espressione di un sistema teocratico, tende a reagire, evidenziando nei nostri confronti un rifiuto globale. Di fronte a tale atteggiamento, l'Occidente può reagire in modo istintuale e ingenuo, presumendo di civilizzare gli islamici, liberandoli dai loro tabù. Al contrario gli islamici possono interpretare tali intenti liberatori e democratici come atteggiamenti di aggressione²². Da qui l'origine del conflitto, che non presuppone necessariamente un'azione belligerante, quanto piuttosto visioni concettuali difficilmente conciliabili, soprattutto manca una visione della libertà come reciprocità e la percezione di tale carenza potrebbe essere alla base di molte reazioni violente²³. Dal conflitto, poi, si può passare alla guerra, di durata continua o intermittente, combattuta nascostamente o palesemente.

Ci si trova, così, di fronte ad un vero e proprio "scontro" di civiltà definito "clash"²⁴, nel quale due civiltà, assai distinte e diverse nelle loro basi concettuali, si contrappongono l'una all'altra confliggendo. Tale scontro può essere definito, anche se impropriamente, come conflitto religioso. Tuttavia, solo una delle due parti, quella islamica, è animata da spirito religioso, mentre l'Occidente, come già osservato, per sua natura è laico. Di più, c'è il rischio reale che a usare termini sbagliati, come definendo unilateralmente il conflitto quale "religioso", si finisca per legittimarlo come tale. Sono, ancora, state formulate tesi per le quali il conflitto religioso esisterebbe unicamente all'interno dell'Islam, per cui gli attentati e gli atti violenti compiuti nei Paesi occidentali avrebbero unicamente lo scopo di fungere da cassa di risonanza dello scontro tra le due principali correnti islamiche: sunniti e sciiti²⁵. A ciò si aggiunga come l'Islamismo, essendo una religione monoteistica, per sua natura tenda a non accettare o, addirittura, a rifiutare ogni possibile confronto con le credenze o gli atteggiamenti che si distanzino dalla propria dottrina.

Nell'era attuale, poi, definita della complessità – per le contraddizioni che vi convivono e sono diffuse ovunque, per gli innumerevoli contrasti, per le profonde diversità culturali che vi coesistono, per un diffuso senso del sociale e della collettività, che configgono con il generale individualismo e con forme assai radicate di egocentrismo –, appare evidente l'impossibilità di fare previsioni sul futuro a medio e a lungo termine, così come l'ineluttabile necessità di operare letture a posteriori degli eventi, orientando solo in tal senso le interpretazioni della realtà sociale e multiculturale. E che facili profetismi siano da evitare, per il fluire continuo del cambiamento, è dimostrato dalle tesi di Valladão²⁶, formulate poco più di un ventennio fa, all'indomani della caduta dei due blocchi di stati, che dall'ultimo dopoguerra si erano contrapposti. Vi veniva ipotizzato un ruolo mondiale egemone per gli USA, fondato sull'esercizio di

²² I. Buruma, M. Avishai, *Occidentalismo*, Torino, Einaudi, 2007.

²³ G. Giorello, *Libertà*, Torino, Bollati Boringhieri Editore, 2015.

²⁴ S. Huntington, *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale. Il futuro geopolitico del pianeta*, Milano, Garzanti, 2000.

²⁵ R. Aslan, *No God but God, The Origin, Evolution and Future of Islam* (2005), tr. it. *Non c'è Dio al di fuori di Dio*, Milano, Rizzoli, febbraio 2013.

²⁶ A. G. A. Valladão, *Le XXI^e siècle sera américain*, Paris, Editions La Découverte, 1993 (tr. it. *Il XXI secolo sarà americano*, Milano, Il Saggiatore 1994).

una "potenza soft", incentrata sulla conduzione di un "impero democratico, grazie alla forza del progresso tecnologico e sociale, della multiethnicità e della multiculturalità, tale da costituire una vera e propria fabbrica di una *World Culture*. Dopo pochi anni da tali rosee previsioni, i tragici avvenimenti dell'11 settembre annullavano, di colpo, queste speranze e, con esse, il modello di egemonia che le permeava.

A tale interpretazione succedeva una visione distopica, o parzialmente agnostica, in base alla quale tutto il bene e tutto il male non starebbero da una sola parte e il conflitto tra i due modelli sociali e culturali – rappresentati dal mondo occidentale e dal mondo islamico – ci porterebbe ad accordare la nostra preferenza non tanto ad una parte immune da colpe, quanto alla parte che riteniamo essersi macchiata di colpe meno gravi, astenendoci, tuttavia, dal rivolgere assoluzioni piene ed individuando, in entrambi le parti, un concorso di colpe e di responsabilità²⁷. Tale correlazione avrebbe prodotto, a lungo, scelte politiche errate e motivate da vantaggi contingenti²⁸. Sul piano morale e riflettendo sulle successive azioni belliche prodotesi in Afghanistan, lo scrittore Nadeem Alsam osserva come si sia trattato della "lotta tra due mali": il fondamentalismo e l'imperialismo, che non avrebbe consentito il trionfo del bene, quanto piuttosto avrebbe causato un'unica reale vittima, rappresentata dal popolo²⁹.

Un ulteriore interrogativo ha riguardato l'individuazione dei reali obiettivi terroristici. Ci si è chiesto se questi dovessero essere individuati effettivamente nell'Occidente e nel suo mondo o se, invece, gli obiettivi colpiti in Europa e in Occidente non costituissero, piuttosto, bersagli apparenti, non avessero unicamente scopi dimostrativi e la finalità di accrescere, nel mondo islamico, la strategia del consenso, dal momento che azioni cruente si sono manifestate, ancor più numerose e frequenti, in Oriente (Siria, Iraq, Egitto, Tunisia, ecc.)³⁰.

Tornando, poi, al carattere mediatico degli eventi newyorkesi, fattore che li ha caratterizzati per lungo tempo – e probabilmente per sempre – non vi è dubbio che esso si connotò in forme che andarono ben al di là del modello del "villaggio globale", delineato negli anni '60 da McLuhan. Infatti, la dilatazione dello spazio non fu solo tale da percorrere nel globo unicamente le due direzioni temporali – in senso orario e antiorario –, ma assunse caratteri ancora inediti. Soprattutto nelle settimane successive, si assistette ad un'azione, che mediaticamente si svolse contemporaneamente su più palcoscenici, collocati temporalmente e spazialmente in ore e luoghi diversi dal nostro pianeta – Washington, Kabul, il Pakistan, New York, ecc., – e con un continuo rapporto di reversibilità. La realtà, si disse, andò ben al di là della finzione, superando l'impianto scenico e ogni prefigurazione e ideazione, proprie della fiction, capovolgendo il rapporto tra finzione e realtà, trasformando molti ignari newyorkesi in attori, agenti in un enorme palcoscenico naturale³¹. L'effetto delle azioni sincronizzate, perfettamente svolgentisi in tempi e spazi preordinati, prodotto dall'impatto dei quattro aerei coinvolti nell'azione, fe-

²⁷ N. Chomsky, *11 Settembre*, Milano, Marco Tropea Editore, 2001.

²⁸ N. Chomsky, A. Vltchek, *On Western Terrorism from Hiroshima to Drone Warfare*, London, Pluto Press, 2011 (tr. it. *Il terrorismo occidentale*, Firenze, Ponte alle Grazie, 2015).

²⁹ A. Nadeem, *Note a margine di una sconfitta* (romanzo), Milano, Feltrinelli, 2014.

³⁰ M. Juergensmeyer, *Terroristi in nome di dio*, Bari-Roma, Laterza, 2003.

³¹ M. Amis, in "The Guardian", 18 settembre 2001, pubblicato poi in *The Second Plan*, September 11, 2001-2007 (tr. it. *Il secondo aereo*, Torino, Einaudi, 2009).

ce pensare ad un piano diabolico, pensato e programmato nei minimi particolari, com'è provato dal crollo delle torri, causato dal rapido innalzarsi della temperatura dell'acciaio che, in larga misura, insieme al cemento, ne costituiva il tessuto connettivo. Lo schianto, poi, del secondo aereo rappresentò il segnale che l'evento, a cui milioni di persone stavano assistendo, non andava considerato uno spettacolare incidente, bensì un evento preordinato e pensato per un set reale³².

Da qui un contesto nuovo e fino ad allora inimmaginabile, per il quale si era reso possibile vivere in una realtà mediatica, costruita per una fiction svolgentesi nella realtà³³. Da qui i mille interrogativi e le riflessioni che ne seguirono, che portarono anche a vedere nei fatti dell'11 settembre la punta di iceberg di una tragedia, di ancor più ampie dimensioni, costituita dalle gravi contraddizioni affastellate dalla società contemporanea a danno dei soggetti più deboli, solo parzialmente resa evidente dai media³⁴. E, soprattutto, misero in luce la collocazione dell'origine storica delle culture, che immediatamente apparvero confliggere: da un lato una società giovane, laica, senza lunghi secoli di storia dietro di sé, e pur proiettata nel futuro attraverso l'ampio impiego di mezzi e risorse tecnologiche; dall'altro lato una ideologia religiosa, originatasi nell'alto medioevo, oscurantista e nemica giurata della modernità, agente con il rapporto di strumenti assai rudimentali ed essenziali, tra i quali, in primo luogo, il corpo. Eppure, la seconda è persa, a dispetto della logica e dell'apparenza, essere la vincitrice e la prima ha mostrato tutta la sua debolezza.

Soprattutto il suicidio – azione assai raccapricciante agli occhi degli occidentali – si è dimostrata l'arma vincente. Nel XX secolo il suicidio, per motivi politici, ideologici o religiosi, se realizzato in una piazza o in un altro luogo pubblico, inteso come atto di protesta rivolta al regime dominante e indirizzato a rivendicare libertà da estendersi a tutti, anche se non compreso fino in fondo, era apparso giustificabile alla coscienza occidentale. Ora, invece, il suicidio, come arma contro astanti inermi, appariva il simbolo primo del terrorismo, assumendo il significato di atto di barbarie per antonomasia³⁵.

Ci si è chiesti ancora a chi e quali organismi competeva intervenire per ostacolare concretamente il terrorismo. E al riguardo è stata postulata la necessità di rifondare gli organi internazionali, in particolare l'ONU, per evitare che le scelte operanti possano dipendere unicamente dalla volontà dei Paesi più forti e influenti³⁶.

A dispetto, poi, del totale coinvolgimento emotivo nel conflitto, americano medio e l'uomo occidentale si sono percepiti come realmente impossibilitati ad agire per rovesciare la situazione in atto, per partecipare, con azioni effettive e concrete, a modificare le cose e, soprattutto, non l'hanno ravvisato spazi e mezzi idonei a tal fine.

³² *Ibidem*.

³³ La situazione rappresentata in "The Truman Show" (1998), di Peter Weir, può costituire un precedente assai pallido, giacché il contesto scenico artificioso, in cui si svolge la vicenda del film è assolutamente circoscritto e riguarda una sola persona e, in quanto tale, la sua innaturalità è alla base dell'intera vicenda.

³⁴ M. Luzi, *Le nuove paure*, Firenze-Antella, Passigli Editori, 2005, pp. 10-24.

³⁵ M. Monellebecy, *La ricerca della felicità*, Milano, Bompiani, 2007.

³⁶ Intervento di J. Derrida, in G. Borradori, *Filosofia del terrore. Dialoghi con Habermas e Derrida*, Roma-Bari, Laterza, 2003, pp. 94, 123.

Se, poi, si confrontano gli effetti degli avvenimenti americani, con quelli degli avvenimenti accaduti in Francia quattordici anni dopo, emerge nel mondo occidentale un ulteriore grave timore: quello del pericolo che correrebbero le libertà laiche, che costituiscono il tessuto connettivo su cui si basa l'intera società³⁷.

4. Le implicazioni educative

Dopo l'esame dei significati, delle interpretazioni e delle conseguenze dei fatti dell'11 settembre 2001, desunti dai media e dalla letteratura critica, vediamo ora di proiettarne gli effetti sul piano educativo, avendo quale orizzonte di riferimento una scuola multiculturale e multietnica, da cui nessun alunno per nessuna ragione venga escluso³⁸. Al riguardo notiamo come, diversamente da quanto avvenne nell'occasione della gara spaziale, che nella seconda metà degli anni '50 sembrava volgere a vantaggio dei sovietici, determinando un profondo trauma nell'opinione pubblica americana e provocando una riflessione sull'effettiva funzionalità del sistema statunitense, che ebbe un momento assai significativo nella Conferenza di Woods Hole (1959)³⁹, auspicante una profonda revisione del sistema d'istruzione, non si ebbero nell'occasione effetti rilevanti sul sistema scolastico, a riprova del fatto che il sistema multiculturale in atto non venne affatto inquisito.

Il primo di questi effetti va ravvisato nell'ambito della mediaticità e dell'iconografia, fattori che avrebbero rivestito un'importanza sempre maggiore negli anni che seguirono e nella realtà contemporanea, anche per lo spazio, progressivamente più ampio e generalizzato, assunto da internet sul piano educativo e scolastico. Le immagini dei drammatici eventi, che si sono stagliate per sempre nella mente di coloro che le osservarono e che fornirono la base per l'interpretazione di quanto accaduto, dimostrarono, se ancora ce ne fosse stato bisogno, la grande importanza dei canali mediatici e dell'apprendimento per immagini, ma al contempo evidenziarono l'imprevedibilità che tale apprendimento comporta. Negli anni successivi questa problematica emerse in tutta la sua gravità. Infatti, sui media e sui social sono andate affollandosi sempre più immagini di cadaveri sfigurati, conseguenza di stragi terroristiche, immagini di fosse comuni, di corpi seviziati, torturati, martoriati, terribilmente sanguinanti, di incappucciati nell'atto di compiere omicidi nelle forme più barbare e assurde concepibili, di scene cruente, raccapriccianti, definite violente con un semplice e inadeguato eufemismo. Ciò ha mosso, e muove, interrogativi profondi sulla liceità del mostrare ai bambini e agli adolescenti tali immagini, dei rischi che le stesse possono comportare e, non ultimo, di quello di assuefazione, per non parlare della difficoltà, alla lunga, di scindere la realtà dalla sua rappresentazione. Talune ricerche sui videogame violenti hanno dimostrato che questi rischi possono essere reali, specie nella seconda infanzia. Da qui la necessità, per gli educatori di operare un filtro sulle im-

³⁷ P. Flores D'Arcais, *Undici tesi sulla laicità*, in "MicroMega", 4, 2015, pp. 3-13; L. Svendsen, *Filosofia della paura*, Roma, Castelvecchio, 2010.

³⁸ Malala Yousafai, *Io sono Malala*, Milano, Garzanti, 2013, pp. 40-54.

³⁹ J. Bruner, *The Process of Education*, 1960 (tr. it. *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando, 1966).

magini e sulle situazioni più violente, di essere costantemente vigili, che non significa censurarle o edulcorare una realtà, per nulla accattivante e ben diversa dai contesti quotidiani. Anzi, soprattutto nei casi in cui i ragazzi vivono sulla loro pelle le conseguenze di una violenza più subdola, quella derivante dal subire il degrado di ambienti ghettizzanti e della deprivazione culturale, sarà bene da parte degli educatori sollecitarli, non tanto a soffermarsi sulle immagini quanto piuttosto a effettuare riflessioni, muovendo dalle immagini stesse, in modo tale che la violenza non venga accettata come un fenomeno naturale, ma al contrario respinta, prima di tutto istintivamente e, quindi, attraverso un esercizio costante della ragione.

A tal fine potrà essere utile far sì che i ragazzi stessi rivolgano la loro attenzione alle due principali variabili che accomunano tutte le azioni cruente di violenza, siano esse a matrice delinquenziale, mafiosa o terroristica: lo spazio e il tempo. Infatti, tutti gli assassinii commessi, di questo genere, presuppongono che il luogo dell'azione sia considerato come l'unico possibile, per i significati ad esso attribuiti; mentre il tempo viene ad essere fermato e in qualche modo annullato. È, infatti, come se non possa esservi più futuro, come se venisse deciso di sottrarre alle vittime designate non solo la vita, ma soprattutto, con essa la possibilità di proiettarsi nel futuro, rimanendo per sempre ancorate nel passato sotto il peso delle colpe, che direttamente o indirettamente vengono loro addebitate. Al contrario, è opportuno far comprendere come ogni spazio costituisca un palcoscenico solo occasionale delle nostre azioni e che sarebbe innaturale ancorare le persone ad un luogo solo e ancor più il tempo sarebbe usato impropriamente se provassimo a fermarlo per sempre. Soprattutto il senso delle azioni commesse subirebbe una forzatura, una manipolazione assurda, relegando le persone al ruolo di vittime, in un tempo fermatosi per sempre. Al contrario, la vita è fluire continuo, è cambiamento continuo, è un pulsare frenetico di idee e azioni.

Non va, poi, trascurato il fatto che le immagini di violenza nell'età evolutiva possano mutare significato, con la crescita dei soggetti e col variare delle esperienze vissute, e che l'adulto non sempre è in grado di prevedere pienamente le conseguenze che tali immagini potranno produrre, in conseguenza della complessità delle esperienze maturate e delle diverse sensibilità.

Le vicende americane e quelle che ne sono seguite, poi, pongono la necessità di operare, nei giovani in età scolare, una visione più ampia, dilatandone ulteriormente l'attenzione e gli spazi, facendo sì che questi acquisiscano un'ottica planetaria; necessità questa assai cogente, specie nel nostro Paese, ancora ampiamente condizionato da una tradizionale logica nazionalcentrica, come dimostrano i quotidiani esaminati, usciti nei giorni successivi ai fatti americani.

D'altra parte, anche se già nel '79 la *Premessa ai Programmi per la Scuola Media* di primo grado aveva previsto, al riguardo, un'apposita finalità⁴⁰, questa attenzione è stata spesso disattesa nelle nostre scuole. Sicché, frequentemente, di fronte a notizie di fatti violenti, i giovani

⁴⁰ DM 9 febbraio '79, n° 9279, *Premessa ai Programmi*, art. 3/b, *Principi e fini generali della Scuola Media*: "Scuola che colloca nel mondo. 'La scuola media aiuta... l'alunno ad acquisire progressivamente una immagine sempre più chiara ed approfondita della realtà sociale, a riconoscere le attività con cui l'uomo provvede alla propria sopravvivenza e trasforma le proprie condizioni di vita, a comprendere il rapporto che intercorre fra le vicende storiche ed economiche, le strutture, le aggregazioni sociali e la vita e le decisioni del singolo".

hanno difficoltà a localizzarli e a valutare l'impatto che tali fatti può esercitare sulla nostra realtà. Tuttavia, il crescente interesse degli stessi giovani verso le vicende internazionali è dimostrato dall'ampia diffusione dei periodici che riportano notizie provenienti da ogni parte del globo e dal largo impiego di appositi siti internet, nonché dal fatto che vengono continuamente postate su Facebook notizie e commenti, riguardanti – spesso in tempo reale – vicende ed eventi bellici, anche spazialmente assai lontani. Si tratterà, perciò, da parte degli educatori, di valorizzare tali interessi, concorrendo alla formazione di coscienze autenticamente critiche. Collegata, poi, a questa costruzione potrà essere l'abitudine ad un uso dinamico della mente, focalizzandola, anche contemporaneamente, su più teatri di azione e su vicende che possono aver luogo in spazi e realtà geografiche e ambientali assai diversi e distanti gli uni dagli altri. Si tratterà, insomma, di operare mentalmente in modo assai diverso da quello a cui gli storici classici, in particolare greci, ci hanno abituato, là dove i luoghi descritti costituiscono la cornice ambientale e geografica di vicende, ciascuna descritta e considerata di volta in volta. Ora, invece, è necessario muovere e trasferire la nostra attenzione contemporaneamente su luoghi diversi, apprendendo anche a scindere i luoghi dai fatti e dal succedersi temporale di questi. Tale abitudine ad un uso dinamico della mente potrà rivelarsi particolarmente utile, anche quando ci si trovi di fronte a situazioni nuove e imprevedute, che dobbiamo, via più, considerare probabili, nel caos della vita quotidiana contemporanea.

Nel percorso di educazione critica, qui sommariamente delineato, gli alunni saranno anche incentivati a stabilire correlazioni tra gli eventi, ad individuare fatti ed elementi con significati e valori opposti, ad ipotizzare concause, ad evidenziare i focus reali, distinguendoli dai falsi focus, a formulare diverse tipologie di reazioni, non limitandosi unicamente ai rapporti di causa-effetto e, in particolare, prendendo in considerazione anche le conseguenze derivanti da vicende avvenute nel passato prossimo o remoto, in luoghi contermini o assai lontani, tracciandone, anche concretamente, le relative mappe concettuali.

Sarà, ancora opportuno guardare ai fatti da più prospettive temporali e spaziali. Così, ad esempio, occorrerà provare a focalizzare quanto accaduto l'11 settembre, descrivendone le reazioni nelle ore che ne seguirono e di poi, ancora, nei mesi e negli anni che vi succedettero, provando ad immaginare di osservare i fatti da punti diversi del globo (gli USA, il Medio-Oriente, il Sud-Est Asiatico, l'Europa) ed effettuando i necessari confronti e le opportune comparazioni.

Ancora, il conflitto tra il mondo islamico e il mondo occidentale ha fatto emergere una nuova e rinnovata considerazione dei simboli, presenti comunque e sotto varie forme in tutte le culture, con la conseguente necessità per la scuola di fornire un'adeguata formazione semiologica o, per lo meno, un'alfabetizzazione semiologica di base, con cui leggere il mondo circostante; offrendo, in tal modo, ai giovani la possibilità di effettuarne letture più approfondite, apprendendo a distinguere la realtà dai simboli, che ne costituiscono rappresentazioni diffuse e sincretiche, spesso contraddittorie o diversamente interpretate e accettate, ponendosi così a pieno titolo nel contesto della modernità⁴¹.

⁴¹ Th. Gregory, *Speculum naturale*, Firenze, Olschki, 2007; M. Pesce, *Il conflitto dei simboli*, Bologna, Centro Editoriale Dehoniano, 2015.

Un'ulteriore considerazione sulla mediaticità, con cui vengono a essere connotati gli episodi di terrorismo, riguarda, poi, il mondo digitale e i social. Nelle ore e nei giorni che fanno seguito ad eventi drammatici, che abbiano particolarmente colpito l'opinione pubblica, infatti, le reti dei social vengono bombardate da immagini continuamente postate, freneticamente condivise, spesso identiche, che si succedono incessantemente, moltiplicandone a dismisura la visibilità e la presenza. Questo è avvenuto per i fatti americani, per altri episodi di terrorismo, manifestatisi negli anni in tutto il mondo, e per i più recenti avvenimenti francesi. Da qui anche la necessità di un'educazione ad un uso sensato dei social, in quanto occorre comprendere come questi mezzi costituiscano una sorta di vetrina e, come tali, non vadano usati indiscriminatamente e irrazionalmente, con impulsi dettati dalla spinta emotiva, o suggeriti dalle scelte altrui. Al contrario, le immagini che intendiamo diffondere vanno scelte con cura, centellate e mai separate dalle nostre personali riflessioni.

Molteplici considerazioni sugli attentati a matrice islamica negli USA e nei Paesi europei, effettuate da critici e studiosi, hanno riguardato le problematiche dell'inclusione e dell'integrazione culturale, dal momento che numerosi terroristi sono cittadini dei Paesi in cui gli attentati stessi sono stati compiuti, anche da due o più generazioni. Da qui la necessità di ripensare l'educazione multiculturale e interculturale, migliorandone l'efficacia ed individuando tutte le ragioni che stanno alla base della disponibilità al confronto con la cultura del Paese ospitante. Una direzione possibile potrà essere costituita da un rovesciamento dell'ottica tradizionale, che sta alla base di numerosi percorsi di educazione multiculturale, in base alla quale la cultura del Paese ospitante funge da guida in ogni possibile confronto. Di contro, avviare il confronto, muovendo dalla cultura d'origine o considerata d'elezione, da modelli reali quindi, potrebbe concorrere a evitare i rischi di mitizzazione e d'idealizzazione di culture che, in quanto provenienti da luoghi lontani, potrebbero essere viste come portatrici unicamente di valori positivi o, addirittura, quali modelli alternativi a quelli che, essendo oggetto di confronti quotidiani, possono produrre molteplici motivi d'insoddisfazione. D'altra parte, se le proposte più radicali possono esercitare un effetto seduttivo nei giovani, a cui la violenza può apparire come un mezzo idoneo a combattere ingiustizie e prevaricazioni, abusi e contraddizioni, disuguaglianze e iniquità, proprio l'esame attento e concreto dei modelli ispiratori e la loro comparazione con realtà note ed esperite direttamente potranno ridurre sensibilmente gli atteggiamenti conflittuali e nichilisti. Così, i giovani *foreign fighters*, poi, che negli ultimi anni si sono recati in Siria per combattere nelle fila dell'Isis, hanno patito in massima parte esperienze d'emarginazione e d'isolamento da contesti sociali più stimolanti, nelle realtà in cui sono vissuti, in seno ai Paesi occidentali di provenienza⁴². Da qui la necessità di promuovere esperienze educative e d'inclusione che consentano relazioni sociali ampie e varie, e la possibilità di confronti con una molteplicità di modelli etici. Da qui, ancora, la necessità per ciascun soggetto di costruirsi un'identità culturale stabile, con una buona disponibilità al confronto, ma senza chiusure, né preclusione alcuna. Da qui, inoltre, la necessità di ripensare l'educazione multiculturale, concependola né come costituita da progetti episodici, né incentrando l'attenzione su elementi e fattori che siano fonte di discriminazioni, o possano rappresentare occasione di conflitti, o an-

⁴² B. Stefanelli, *Postfazione*, in M. Serafini, *Maria Giulia che divenne Fatima*, Milano, RCS, 2015.

cora, comportino confronti superficiali ed epidermici tra le due culture, né, ancor meno, come azione educativa spontanea ed automatica, derivante *unicamente da situazioni* in presenza. *Multiculturalità e Interculturalità* rischiano, infatti, di permanere termini vuoti, se non li si orienta verso obiettivi precisi, quali la comprensione di se stessi e degli altri, l'individuazione dei tanti punti d'incontro – che certamente travalicano il numero e la qualità degli elementi di differenza –, l'identificazione dei transiti e degli scambi, che storicamente si sono avuti tra le diverse culture – sicché non esiste una cultura che nel tempo non abbia contratto debiti con le culture altrui e, viceversa, non esistono culture sterilmente chiuse e tali da non essersi sapute confrontare con altre culture –, l'assunzione di una *forma mentis*, su cui si innesti, prima di tutto, la disponibilità al confronto e all'accettazione piena dell'altro, come basi per una convivenza serena e per sconfiggere il fanatismo, quali conseguenza degli atteggiamenti mentali opposti⁴³.

Concordiamo con Morin nell'individuare nella conoscenza la base, di una corretta educazione alla convivenza civile e partecipata, da estendersi innanzitutto, alle religioni – la cui distanza si è storicamente accresciuta a partire dall'età della Riforma e della Controriforma, in cui è emersa la ricerca dell'ortodossia, ma anche l'erezione di rigide palizzate all'interno dello stesso Cristianesimo e tra questa dottrina e le altre religioni monoteistiche, mentre nel Medioevo era presente, anche nella coscienza popolare, l'esistenza di analogie tra le stesse –, poi all'etica sociale e, quindi, alle tradizioni e ai comportamenti quotidiani⁴⁴. Tale conoscenza delle religioni, da non confondere con una mera educazione religiosa e dottrinale, per la quale la scuola pubblica non costituisce il luogo più idoneo, punterà a consentire l'acquisizione di conoscenze circa i fattori teologici che hanno caratterizzato lo stesso assetto delle moderne società occidentali, o che comunque vi hanno esercitato una profonda influenza (si pensi, ad esempio, alle differenti interpretazioni date alla Dottrina della Grazia da Cattolicesimo e Protestantismo e all'influenza che quest'ultimo avrebbe esercitato sull'avvento del capitalismo)⁴⁵. Riguarderà, insomma, la comprensione dei caratteri cristiani che la nostra società avrebbe assunto nei secoli e che, più recentemente si sono fusi inscindibilmente con più generali abitudini e comportamenti laici. Riguarderà, inoltre, il confronto con la dottrina delle altre due religioni monoteistiche, al fine di coglierne analogie e differenze, riconducendole ad una dimensione laica.

Ancora, il multiculturalismo potrà essere perseguito e l'inclusione potrà rappresentare una costante, anche sul piano educativo, a patto che essa non costituisca un processo lineare, condotto da una cultura, ritenuta e presentata come superiore, come tale in grado di produrre nell'altra cultura un processo passivo di assimilazione, e che sia intesa, al contrario, come un processo circolare continuo, affatto definitivo, dal momento che possiamo prefigurare per il futuro lo svolgersi di altri fenomeni d'inclusione. È necessario, poi, che la pace non costituisca una semplice aspirazione, ma venga perseguita sistematicamente e costantemente, non solo nei contesti formativi, ma anche mediante i necessari supporti istituzionali nazionali e so-

⁴³ M. Feltri, *“Il fanatismo si combatte con la conoscenza...”* (intervista ad Edgard Morin), in *“La Stampa”*, 16 novembre 2015.

⁴⁴ Lo dimostra la novella dei *“Tre anelli”* (*Novellino*, LXXIII), e di *“Melchisedek e il Saladino”* (G. Boccaccio, *Decameron*, I, 3).

⁴⁵ M. Weber, *L'etica protestante e lo spirito del Capitalismo*, Torino, Einaudi, 1978.

vranazionali.

Si tratterà, perciò, di attuare un'azione, che Morin definisce "imposizione della pace"⁴⁶, concordata e consenziente, operata dalle istituzioni e condivisa dalle coscienze dei singoli, formati in contesti, nei quali l'incontro con l'alterità, con la diversità, con il pluralismo possono costituire momenti importanti e centrali, indispensabili per dare valore e peculiarità al percorso educativo, che avrà i punti di forza in attività di confronto, collaborazione, cooperazione, interscambio culturale. In tal modo, le scelte istituzionali non appariranno come atti verticistici, ma come prodotto di un'osmosi continua tra la volontà e la percezione del singolo cittadino e le scelte istituzionali stesse, dando concretezza ad un'aspirazione dell'umanità, manifestatisi fin dall'età dell'illuminismo ed espressa compiutamente dall'utopia kantiana⁴⁷.

Si tratterà, infine, di rovesciare l'assunto che sta alla base di ogni violenza e di ogni fonte di conflitto, dato dallo sbandierare la diversità di appartenenza, distinguendo tra "noi e loro"; là dove "loro", utilmente presenti in ogni sana competizione, sono visti solo negativamente come individui da evitare, allontanare, sopprimere, in conseguenza della loro incompatibilità. E tutto questo a vantaggio unicamente del "noi". Al contrario, è necessario superare questa dicotomia, assolutamente nefasta, riscoprendo l'essenza umana che ci accomuna, che accomuna tutti gli uomini, che è insita nella specie umana. E al polo diametralmente opposto a questo atteggiamento di rifiuto vi è la solidarietà, atteggiamento che presuppone partecipazione empatica agli eventi, ma anche coazione. La solidarietà non può essere autenticamente praticata se non viene adeguatamente insegnata. Da qui, la necessità per la scuola di promuovere la solidarietà verso i soggetti vicini, ma anche verso popolazioni lontane. Collegata alla solidarietà vi è poi la comprensione⁴⁸, come strumento, a disposizione dell'umanità, capace di avvicinare gli uni agli altri. Da qui la necessità di un'educazione alla comprensione che rimuova gli atteggiamenti d'incomprensione, quali: l'intolleranza, il fanatismo, il pregiudizio.

Da qui ancora, la necessità di un'educazione etica, che sia proiettata non solo sull'oggi, ma soprattutto sul domani⁴⁹. Dovrà così risultare evidente come ciascuno dei nostri atti, anche quello che può apparire più insensato o di scarsa importanza, potrà avere conseguenze anche gravi su coloro che vivranno dopo di noi.

Risalendo al percorso qui condotto, che si è mosso dalla considerazione degli effetti mediatici prodotti sull'opinione pubblica dai fatti dell'11 settembre e delle riflessioni in seguito effettuate e ampliate in conseguenza dei gravi fatti di terrorismo, succedutisi nei quindici anni successivi, per proseguire con le conseguenze ma anche con le possibili scelte, riteniamo sia possibile indicare tre termini di riferimento sul piano educativo, che costituiscono le possibili coordinate di un percorso formativo, capace di immunizzare i giovani dalla violenza, che attaglia la nostra società: conoscenza critica, multiculturalismo alieno da ogni preconcetto, un'azione continua, sinergica e coordinata tra tutti i soggetti.

Il primo termine, conoscenza critica, presuppone la non accettazione passiva e acritica di

⁴⁶ M. Feltri, *"Il fanatismo si combatte con la conoscenza..."* (intervista ad Edgard Morin), cit.

⁴⁷ I. Kant, *Per la pace perpetua*, tr. it. a cura di Nicola Merker, Roma, Editori Riuniti, 2005.

⁴⁸ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2004, pp. 97-110.

⁴⁹ E. Morin, *Etica e identità umana*, Milano, Egea, 2015.

ogni informazione assunta, ma anche la capacità di farla propria, cogliendone i significati reali e connettendola con le informazioni precedentemente possedute, partecipando empaticamente agli eventi contemporanei, ma anche con un'adeguata vigilanza, cercando di stabilire adeguate correlazioni tra gli eventi ed anche focalizzandone le concause. Di, poi, multiculturalismo, alieno da ogni preconcetto, significa cogliere l'ineluttabilità delle trasformazioni in atto nella nostra società, destinata a divenire sempre più multiculturale, assumendo verso tali trasformazioni un atteggiamento dettato da profondo equilibrio, il che non significa abiurare alle proprie matrici culturali ed alla propria identità, bensì essere protagonisti del cambiamento attraverso la capacità di sapersi confrontare e commisurare. Da ultima, va puntualizzata la caratteristica dell'azione, così descritta. Essa dovrà essere continua, sinergica e coordinata, coinvolgendo i soggetti singoli e le istituzioni, senza che i primi si sentano per questo prevaricati, bensì in modo che divengano attori e protagonisti consapevoli.

5. Bibliografia di riferimento

- Amis M., *Il secondo aereo*, Torino, Einaudi, 2009.
- Aslan R., *No God but God, The Origin, Evolution and Future of Islam*, 2005 (tr. it. *Non c'è Dio al di fuori di Dio*, Milano, Rizzoli, 2013).
- Barillari S. (a cura di), *New York, ore 8.45. La tragedia delle Torri Gemelle raccontata dai premi Pulitzer*, Roma, Edizioni Minimum Fax, 2006.
- Baudrillard J., *Lo spirito del terrorismo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002.
- Baudrillard J., *Power inferno*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003.
- Borradori G., *Filosofia del terrore. Dialoghi con Habermas e Derrida*, Roma-Bari, Laterza, 2003.
- Bruckner P., *Il fanatismo dell'apocalisse*, Milano, Guanda, 2014.
- Bruner J., *The Process of Education*, 1960 (tr. it. *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando, 1966).
- Buruma I., Avishai M., *Occidentalismo*, Torino, Einaudi, 2007.
- Catelli D., *Ciak, si trema*, Genova, Costa e Nolan, 2007.
- Chéroux C., *Diplopie. L'image photographique à l'ère des médias globalisés: essai sur le 11 Septembre 2001*, Paris, Le Point du Jour, 2009 (tr. it. *Diplopia, l'immagine fotografica nell'era dei media globalizzati: saggio sull'11 settembre*, Torino, Einaudi, 2010).
- Chomsky N., *11 Settembre*, Milano, Marco Tropea Editore, 2001.
- Chomsky N., Vltchek A., *On Western Terrorism from Hiroshima to Drone Warfare*, London, Pluto Press, 2011 (tr. it. *Il terrorismo occidentale*, Firenze, Ponte alle Grazie, 2015).
- Fallaci O., *Le radici dell'odio: la mia verità sull'Islam*, Milano, Rizzoli, 2015.
- Fiocco G., *Il fondamentalismo islamico, l'11 settembre e la war on terror in Da Hiroshima all'11 settembre. Breve storia delle guerre contemporanee*, Firenze, Le Monnier, 2009.
- Flamini G., *Le anime nere del capitalismo. Dalle torri gemelle alla crisi economica globale: le guerre e i crimini di un sistema malato*, Roma, Newton Compton, 2009.
- Flores D'Arcais P., *Undici tesi sulla laicità*, in "MicroMega", 4, 2015.

- Giorello G., *Libertà*, Torino, Bollati Boringhieri Editore, 2015.
- Gregory Th., *Speculum naturale*, Firenze, Olschki, 2007.
- Gruber L., *La ferita di Ground Zero*, in *America anno zero*, Milano, Rizzoli, 2006.
- Huntington S., *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale. Il futuro geopolitico del pianeta*, Milano, Garzanti, 2000.
- Juergensmeyer M., *Terroristi in nome di dio*, Bari-Roma, Laterza, 2003.
- Kant I., *Per la pace perpetua*, tr. it. a cura di Nicola Merker, Roma, Editori Riuniti, 2005.
- Luzi M., *Le nuove paure*, Firenze-Antella, Passigli Editori, 2005.
- Monellebecy M., *La ricerca della felicità*, Milano, Bompiani, 2007.
- Morin E., *Etica e identità umana*, Milano, Egea, 2015.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2004.
- Nadeem A., *Note a margine di una sconfitta*, Milano, Feltrinelli, 2014.
- Napoleoni L., *Terrorismo Spa*, Milano, Il Saggiatore, 2008.
- Orwell G., *1984*, Milano, Mondadori, 2011.
- Parise G., *Guerre politiche*, Milano, Adelphi, 2007.
- Pellicani L., *La teoria dell'aggressione culturale di Toynbee*, in "Nuova Storia Contemporanea", XIX, 2, 2015.
- Pesce M., *Il conflitto dei simboli*, Bologna, Centro Editoriale Dehoniano, 2015.
- Sartori G., *La corsa verso il nulla*, Milano, Mondadori, 2015.
- Serafini M., *Maria Giulia che divenne Fatima*, Milano, RCS, 2015.
- Svendsen L., *Filosofia della paura*, Roma, Castelvecchio, 2010.
- Toynbee A., *A Study of History*, Oxford, University Press, 1964, VIII.
- Valladão A. G. A., *Le XXI^e siècle sera américain*, Paris, Editions La Découverte, 1993 (tr. it. *Il XXI secolo sarà americano*, Milano, Il Saggiatore, 1994).
- Weber M., *L'etica protestante e lo spirito del Capitalismo*, Torino, Einaudi, 1978.
- Yousafai M., *Io sono Malala*, Milano, Garzanti, 2013.

Received December 1, 2016

Revision received December 15, 2016 / December 16, 2016

Accepted January 10, 2016